



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΣΤΑ
ΠΛΑΙΣΙΑ ΤΗΣ ΣΥΓΧΡΟΝΗΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ –
ΜΑΘΗΣΙΑΚΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ

Πτυχιακή Εργασία

ΤΖΙΓΚΟΥΡΑ ΙΩΑΝΝΑ

ΕΠΙΒΛΕΠΟΝΤΕΣ ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ: ΑΝΤΩΝΙΟΣ ΜΠΟΥΡΑΣ

ΣΤΑΥΡΟΥΛΑ ΚΑΛΔΗ

ΒΟΛΟΣ

ΙΟΥΝΙΟΣ 2011

Αφιερωμένη στους γονείς μου,
Αποστόλη και Σταυρούλα
και στον αδερφό μου Γιώργο
για την ανεκτίμητη υποστήριξή τους
και την αγάπη που μου προσφέρουν!

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Στο σημείο αυτό, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους όσοι συνέβαλαν με τον τρόπο τους στην εκπόνηση αυτής της πτυχιακής μελέτης. Τις θερμές μου ευχαριστίες θα ήθελα να απευθύνω στον επιβλέποντα καθηγητή κ. Α. Μπούρα για την ευκαιρία που μου έδωσε να πραγματοποιήσω αυτήν την πτυχιακή εργασία, αλλά και για την πολύτιμη βοήθεια και καθοδήγηση που μου προσέφερε. Επιπρόσθετα, θερμά ευχαριστήρια απευθύνω και προς την κ. Ευπραξία Τριανταφύλλου για την πολύτιμη βοήθειά της. Δε θα πρέπει, επιπλέον, να παραλείψω τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης χωρίς τη συμβολή των οποίων δε θα ήταν εφικτή η πραγματοποίηση του ερευνητικού τμήματος της εργασίας αυτής.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους γονείς μου και τον αδελφό μου για τη σημαντική ψυχολογική υποστήριξη που μου παρείχαν καθ' όλη τη διάρκεια της τεταρτοετούς φοίτησής μου και ιδιαίτερα κατά τη συγγραφή της πτυχιακής αυτής εργασίας.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία εντάσσεται στα πλαίσια του πτυχιακού κύκλου σπουδών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, κατά το ακαδημαϊκό έτος 2010-11. Το αντικείμενο μελέτης είναι οι «*Εναλλακτικές Μορφές Διδασκαλίας στα πλαίσια της σύγχρονης διδακτικής-μαθησιακής διαδικασίας*». Η συγκεκριμένη μελέτη βασίζεται σε πραγματικά στοιχεία και στοχεύει στο να διερευνηθεί κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης χρησιμοποιούν εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας, ως βασικές μορφές διεξαγωγής της διδακτικής-μαθησιακής πράξης.

Στην εργασία αυτή καταγράφονται αρχικά τα χαρακτηριστικά των βασικών μεθόδων και μορφών διδασκαλίας και επισημαίνονται οι αρνητικές αλλά και οι θετικές συνέπειες από την εφαρμογή παραδοσιακών δασκαλοκεντρικών διαδικασιών μάθησης. Έπειτα, παρατίθενται αναλυτικές αναφορές των νέων εναλλακτικών μορφών διδασκαλίας και των πλεονεκτημάτων, αλλά και των ενστάσεων που επιφέρει η αξιοποίησή τους.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	6
----------------------	----------

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^Ο: ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟΙ ΟΡΟΙ.....	9
--	----------

1.1. Σύγχρονη Διδακτική.....	9
1.2. Διδασκαλία.....	10
1.3. Μάθηση.....	13
1.4. Μέθοδος Διδασκαλίας.....	15
1.5. Μορφή Διδασκαλίας.....	21
1.6. Στρατηγικές Διδασκαλίας.....	22

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^Ο: ΜΟΡΦΕΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ.....	24
--	-----------

2.1. Εννοιολογικό περιεχόμενο.....	24
2.2. Κριτήρια Κατάταξης των μορφών διδασκαλίας.....	25

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^Ο: ΒΑΣΙΚΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ.....	27
--	-----------

3.1. Διάλεξη ή μονόλογος.....	27
3.1.1. Αφηγηματική διάλεξη.....	29
3.1.2. Διάλεξη μέσω περιγραφής.....	30
3.1.3. Διάλεξη μέσω επίδειξης.....	31
3.1.4. Διάλεξη μέσω συζήτησης.....	32
3.2. Ερωτηματική – Διαλογική μορφή διδασκαλίας.....	33
3.2.1. Ο παρωθητικός διάλογος.....	34
3.2.2. Ο ελεύθερος διάλογος.....	37
3.2.3. Οι ερωταποκρίσεις.....	38
3.3. Η μορφή διδασκαλίας με τη χρήση οπτικοακουστικών μέσων.....	42

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^Ο: ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ.....	52
---	-----------

4.1. Προγραμματισμένη διδασκαλία.....	54
4.2. Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία.....	57
4.3. Εξατομικευμένη διδασκαλία.....	64
4.4. Βιοματική διδασκαλία.....	66

4.5. Άμεση διδασκαλία.....	70
4.6. Έμμεση διδασκαλία.....	73
4.7. Τεχνική του Καταιγισμού ιδεών (Brainstorming).....	75
4.8. Σχέδια εργασίας (Projects).....	78
4.9. Φάκελος Επιλεγμένου Υλικού (Portfolio).....	86
4.10. Διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας.....	89
4.11. Παιγνιώδης διδασκαλία.....	93

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο: Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΚΑΙ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ.....95

ΠΡΑΚΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο: ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....99

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7^ο: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΣ.....100

7.1. Δείγμα της έρευνας και διαδικασία χορήγησης του ερωτηματολογίου.....	100
7.2. Ερωτηματολόγιο.....	100

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8^ο: ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ.....101

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9^ο: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....127

9.1. Από τη βιβλιογραφική έρευνα.....	127
9.2. Από τη Στατιστική Ανάλυση.....	133

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10^ο: ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....140

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....141

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....143

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το εκπαιδευτικό σύστημα κάθε χώρας αποτελεί αναμφισβήτητα έναν βασικό θεσμό ο οποίος συμβάλλει καθοριστικά στη διαμόρφωση της προσωπικότητας των ατόμων και στην ομαλή ένταξή τους στην κοινωνία. Καθίσταται, λοιπόν, αναγκαία η ενίσχυση των μαθησιακών λειτουργιών του σχολείου για τη δημιουργία ενός ισχυρού σχολικού περιβάλλοντος μέσα στο οποίο θα παρέχονται οι απαραίτητες γνώσεις στους μαθητές, θα καλλιεργείται το πνεύμα τους και θα αναπτύσσεται ολόπλευρα η προσωπικότητά τους ώστε να συγκεντρώνουν τις αναγκαίες προϋποθέσεις για επαγγελματική και κοινωνική καταξίωση. Επιπλέον, η αυξανόμενη πρόοδος της τεχνολογίας και των επιστημών και συνεπακόλουθα η διαρκής παραγωγή νέας γνώσης, επιβάλλει τον εκσυγχρονισμό του σχολικού περιβάλλοντος, αλλά και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πάνω σε νέες μεθόδους και μορφές διδασκαλίας που κάνουν την εμφάνισή τους και υπόσχονται την αναδιαμόρφωση της εκπαιδευτικής-μαθησιακής διαδικασίας προς το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα για τους μαθητές.

Σκοπός αυτής της μελέτης είναι να παρουσιαστούν και να αναλυθούν, όσο το δυνατόν λεπτομερέστερα, οι βασικές και κυρίως οι εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας, καθώς και τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της εφαρμογής τους. Μέσω του ερευνητικού τμήματος της εργασίας, εξετάζεται κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης χρησιμοποιούν τις βασικές και κυρίως κατά πόσο εφαρμόζουν τις εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας κατά τη διδακτική πράξη και, επίσης, ποιες είναι οι απόψεις τους σχετικά με τις εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας και την αποτελεσματικότητα της εφαρμογής τους.

Το **πρώτο μέρος** της εργασίας αφορά στη θεωρητική προσέγγιση του θέματος μέσω της βιβλιογραφικής έρευνας και αποτελείται από πέντε κεφάλαια.

Στο *πρώτο κεφάλαιο* εξετάζονται οι εννοιολογικοί όροι «Διδακτική», «Διδασκαλία», «Μάθηση», «Μέθοδος διδασκαλίας», «Μορφή διδασκαλίας», «Στρατηγικές Διδασκαλίας», καθώς και οι μεταξύ τους σχέσεις.

Στο *δεύτερο κεφάλαιο* παρουσιάζεται το εννοιολογικό περιεχόμενο των μορφών διδασκαλίας, καθώς και τα κριτήρια κατάταξής τους.

Στο *τρίτο κεφάλαιο* περιγράφονται αναλυτικά οι βασικές μορφές διδασκαλίας και αναπτύσσονται τα χαρακτηριστικά, τα είδη και οι θετικές και αρνητικές συνέπειες εφαρμογής της μονολογικής μορφής διδασκαλίας, της διαλογικής μορφής διδασκαλίας και της διδασκαλίας με τη χρήση οπτικοακουστικών μέσων.

Στο *τέταρτο κεφάλαιο* παρουσιάζονται αναλυτικά όλες οι εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας που αναμένεται να αλλάξουν τα δεδομένα της σύγχρονης παιδαγωγικής διαδικασίας και να την ανανεώσουν, εφόσον το ενδιαφέρον στρέφεται πλέον γύρω από το μαθητή και η διδασκαλία παύει να είναι δασκαλοκεντρική.

Στο *πέμπτο κεφάλαιο* προσδιορίζεται ο ρόλος του εκπαιδευτικού και των μαθητών στο σύγχρονο σχολείο.

Το **δεύτερο μέρος** της αφορά στην έρευνα η οποία πραγματοποιήθηκε σε δημόσια σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Μαγνησίας, μέσω της συμπλήρωσης ερωτηματολογίων από τους εκπαιδευτικούς.

Στο *πρώτο κεφάλαιο* του πρακτικού μέρους, δηλαδή το έκτο της εργασίας, καταγράφονται ο σκοπός και οι στόχοι της έρευνας.

Στο *δεύτερο κεφάλαιο* περιγράφονται το δείγμα της έρευνας και η διαδικασία χορήγησης του ερωτηματολογίου, καθώς και η δομή του ερωτηματολογίου.

Στο *τρίτο κεφάλαιο* παρατίθενται τα αποτελέσματα της έρευνας. Γίνεται, δηλαδή, ανάλυση των ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων με παράθεση των σχετικών πινάκων και γραφημάτων.

Στο *ένατο κεφάλαιο* της εργασίας διατυπώνονται συμπερασματικές παρατηρήσεις τόσο από τη βιβλιογραφική έρευνα όσο και από τη στατιστική ανάλυση.

Τέλος, στο *δέκατο κεφάλαιο* της εργασίας διατυπώνονται προτάσεις για ένα καλύτερο και αποτελεσματικότερο εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο θα ανταποκρίνεται στις σύγχρονες απαιτήσεις της κοινωνίας και στη διαρκώς αυξανόμενη πρόοδο των επιστημών.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟΙ ΟΡΟΙ

1.1. Σύγχρονη Διδακτική

Ο όρος “Διδακτική” εμφανίζεται για πρώτη φορά τον 17ο αιώνα από τον Ρατίχιο και καθιερώνεται στο χώρο της Παιδαγωγικής το 1657 με τη “Μεγάλη Διδακτική”(“Didaktika Magna”) του Κομένιου. Από τότε και κυρίως από την εποχή του Βίλχεμ Ντίλθαι (Wilhelm Dilthey 1833-1911), που αγωνίστηκε για την αυτονομία και ανεξαρτητοποίηση της Παιδαγωγικής ως Πνευματικής Επιστήμης από τη Φιλοσοφία, σε αντίθεση προς τις Φυσικές Επιστήμες, επικράτησε, τελικά, η Διδακτική ως κλάδος της Παιδαγωγικής.

Η Διδακτική, λοιπόν, ορίζεται ως ο κλάδος της Παιδαγωγικής και ειδικότερα της Σχολικής Παιδαγωγικής, ο οποίος ασχολείται με την θεωρία και την πράξη της διδασκαλίας. Είναι προφανές ότι το αντικείμενο της Διδακτικής είναι η διδασκαλία (Ματσαγγούρας, 1996). Σκοπός της Διδακτικής είναι η αποτελεσματικότητα των διαδικασιών διδασκαλίας και μάθησης και γι’ αυτό καλείται μέσω εναλλακτικών προτάσεων να μετατρέψει το σχολείο σε έναν χώρο ανάπτυξης και εξέλιξης των μαθητών. Η σύγχρονη Διδακτική αποβλέπει στη διαπραγμάτευση και ανάλυση όλων των παραγόντων που συμμετέχουν στη διδασκαλία. Οι παράγοντες αυτοί μπορούν να καταταχθούν στις παρακάτω ομάδες:

- α) Σκοποί της διδασκαλίας.
- β) Διδακτέα ύλη, τα μορφωτικά δηλαδή αγαθά ή το περιεχόμενο της διδασκαλίας.
- γ) Μέθοδοι της διδασκαλίας.
- δ) Τα μέσα της διδασκαλίας.
- ε) Ψυχολογικά και ανθρωπολογικά δεδομένα της διδασκαλίας.
- στ) Κοινωνικο-πολιτιστικές προϋποθέσεις της διδασκαλίας.

Οι παράγοντες αυτοί βρίσκονται σε αλληλεξάρτηση και αλληλεπίδραση και μόνο σε συσχετισμό μπορούν να διερευνηθούν, να μελετηθούν και να κατανοηθούν. Οι μέθοδοι π.χ. της διδασκαλίας βρίσκονται σε άμεση σχέση με τους σκοπούς και το περιεχόμενό της, με τα μέσα και προπάντων με αυτόν που θα δεχτεί τη διδασκαλία, δηλαδή το μαθητή (Γιαννούλης, 1980). Η Διδακτική, επομένως, είναι μια θεωρητική και πρακτική επιστήμη. Ως θεωρητική περιγράφει, αναλύει και επεξηγεί το φαινόμενο της διδασκαλίας και ως εφαρμοσμένη επιστήμη αξιοποιεί τις θεωρητικές γνώσεις για την αποτελεσματική μεθόδευση της διδα-

κτικής και μαθησιακής διαδικασίας, καθώς και για την λύση των πρακτικών προβλημάτων της διδασκαλίας.

Στη σύγχρονη παιδαγωγική σκέψη η Διδακτική σαν θεωρία των διδακτικών σκοπών και στόχων των μορφωτικών αγαθών βρίσκεται σε άμεση εξάρτηση από τους ευρύτερους σκοπούς της αγωγής, τη βαθμίδα του σχολείου, το στάδιο της ψυχοπνευματικής εξέλιξης του παιδιού, την ιδιαίτερη ατομικότητά του, τις ιδιαίτερες κοινωνικο-πολιτιστικές συνθήκες του τόπου και της εποχής ενός λαού (Γιαννούλης, 1980).

1.2. Διδασκαλία

Στο άκουσμα του όρου διδασκαλία ο νους μας πηγαίνει άθελα στο σχολείο, στον επαγγελματία δάσκαλο, στα διάφορα σχολικά μαθήματα κ.λ.π. Αυτή όμως η σκόπιμη και συνειδητή διδασκαλία είναι ένα μόνο κομμάτι από όλη την περιοχή της μορφώσεως του ανθρώπου. Γιατί διδασκαλία, δηλαδή μετάδοση ποικίλης φύσεως πείρας και καλλιέργεια ικανοτήτων, από γενιά σε γενιά, είναι λειτουργικό φαινόμενο της κοινωνικής ζωής του ανθρώπου. Η διδασκαλία δε δημιουργήθηκε από τις αντίστοιχες επιστήμες, δηλαδή την Παιδαγωγική και τη Διδακτική ή Μεθοδολογία, μπορεί όμως και πρέπει να εξελίσσεται και να εμπλουτίζεται από τις επιστήμες αυτές. Έπειτα από την παραπάνω διασάφηση μπορούμε να αντικρίσουμε πιο πλατιά το φαινόμενο της διδασκαλίας, καθώς και τη σχολική διδασκαλία σαν ένα επιμέρους τμήμα της (Γιαννούλης, 1980).

Η διδασκαλία, λοιπόν, είναι καθολικό και πρωταρχικό φαινόμενο. Αυτό σημαίνει ότι παρατηρείται σε κάθε λαό και σε κάθε εποχή και απορρέει από την κοινωνική ζωή. Διακρίνεται σε φυσική και συστηματική. Η φυσική διδασκαλία λαμβάνει χώρα μεταξύ δύο ή περισσότερων ατόμων και συντελείται ασυνείδητα, ευκαιριακά, απρογραμματίιστα, με φυσικό και αβίαστο τρόπο. Αντίθετα η συστηματική ή σχολική διδασκαλία είναι ενσυνείδητη, μεθοδικά οργανωμένη και σκόπιμη ενέργεια ενός ειδικού ατόμου, του δασκάλου, η οποία διευκολύνει τη μάθηση του παιδιού και συντελείται σε ορισμένο χώρο, το σχολείο. Από τα παραπάνω συμπεραίνεται ότι η φυσική διδασκαλία μπορεί να γίνει οπουδήποτε εκτός σχολείου, από οποιοδήποτε άτομο και σε οποιαδήποτε ηλικία, αλλά δεν επαρκεί για την προώθηση του ατόμου στις ανώτερες βαθμίδες του πολιτισμού. Γι' αυτό κρίνεται απαραίτητη η οργανωμένη σχολική διδασκαλία, η οποία συστηματικά και μεθοδικά επιτρέπει στο μαθητή να γνωρίσει όλα εκείνα τα πολιτιστικά στοιχεία που θα επιτρέψουν τη βελτίωση της ζωής και την περαιτέρω εξέλιξή του. Πιο αναλυτικά θα μπορούσε να λεχθεί ότι η «σχολική διδασκαλία

είναι ένα οργανωμένο σύνολο σκόπιμων και μεθοδικών, άμεσων και έμμεσων , πνευματικών και συναισθηματικών, ψυχοκινητικών και συμμετοχικών ενεργειών, για την προώθηση της μάθησης και της μόρφωσης των μαθητών με την αυτενεργό συμμετοχή των ιδίων και τη βοήθεια των δασκάλων τους».

Η σχολική διδασκαλία είναι σύνθετη ενέργεια που συγκεντρώνει τα χαρακτηριστικά της επιστήμης, της τέχνης και της τεχνικής. Ως επιστήμη η σχολική διδασκαλία «είναι ένα σύνολο εξωτερικών προς το μαθητή γεγονότων που έχουν σχεδιασθεί για να βοηθήσουν τις εσωτερικές διαδικασίες της μάθησής (του)». Βασισμένη σε γενικές αρχές που διέπουν κάθε επιστήμη, η διδασκαλία θέτει στόχους που απορρέουν από τις ανάγκες και τις προτεραιότητες του ατόμου και της κοινωνίας, ορίζει δοκιμασμένες μεθόδους για την υλοποίησή τους, και αξιολογεί με έγκυρα και αντικειμενικά κριτήρια τα αποτελέσματα της προσπάθειας που έγινε για να προσδιορισθεί ο βαθμός επίτευξης των στόχων. Ως τέχνη η διδασκαλία εμπεριέχει μέσα της τα στοιχεία της προσωπικής σύλληψης και δημιουργίας. Ως τεχνική πάλι η διδασκαλία χρησιμοποιεί μεθοδολογικά σχήματα και στρατηγικές που έχουν καλά σχεδιασθεί και οργανωθεί, χαρακτηρίζονται από ευκαμψία και προσαρμοστικότητα και λαμβάνουν πάντοτε υπόψη τους μαθητές, την ύλη και το περιβάλλον της τάξης (Τριλιανός, 2004).

Βασικοί παράγοντες που επηρεάζουν τη διδασκαλία στο σχολείο είναι ο μαθητής, ο εκπαιδευτικός/δάσκαλος και η διδακτέα ύλη/διδακτικό αντικείμενο. Εκπαιδευτικός είναι το καταρτισμένο άτομο με τις ειδικές γνώσεις της παιδαγωγικής που ασκεί το επάγγελμά του (διεξαγωγή της διδασκαλίας) στα πλαίσια της διδακτομαθησιακής πράξης. Μαθητής είναι το αναπτυσσόμενο άτομο, το οποίο επιχειρεί να αφομοιώσει το μορφωτικό αγαθό και Διδακτικό Αντικείμενο είναι η επιμέρους ειδική γνώση που αποκτά ο μαθητής από τον εκπαιδευτικό. Είναι όλα αυτά τα πράγματα, τα φαινόμενα, τα φυσικά και κοινωνικά γεγονότα, οι αξίες του πολιτισμού, τα οποία γίνονται αντικείμενα μάθησης για τον μαθητή (Χριστιάς, 2003).

Οι παράγοντες αυτοί σχηματίζουν ένα διδακτικό τρίγωνο μεταξύ τους (Τριλιανός, 2004).



Σχήμα: Παράγοντες που επηρεάζουν τη διδασκαλία

Σύμφωνα με το διδακτικό τρίγωνο η μάθηση συντελείται, όταν ο μαθητής κινείται προς το μορφωτικό αγαθό με διάθεση να το κάμει κτήμα του. Επειδή στην προσπάθειά του για κατάκτηση τους αντικείμενου αντιμετωπίζει δυσκολίες και εξαρτάται από την παρωθητική δύναμη που έχει μέσα του, αν θα προχωρήσει ή όχι στην παράκαμψη ή υπερπήδηση των δυσκολιών, έργο του εκπαιδευτικού είναι να διευκολύνει και να βοηθήσει το μαθητή στην ενέργειά του αυτή με κατάλληλη οργάνωση και διευθέτηση της διδακτέας ύλης.

Αν και η τριγωνική αναπαράσταση του φαινομένου της διδασκαλίας είχε γίνει γενικά αποδεκτή, σήμερα αμφισβητείται η εγκυρότητά της, αφού δεν είναι δυνατόν να παρασταθεί σε όλη του την έκταση ο ρόλος του κάθε παράγοντα στη διδασκαλία. Επιπλέον στην τριγωνική αναπαράσταση της διδασκαλίας δε λαμβάνεται καθόλου υπόψη η σχέση των μαθητών μεταξύ τους, παρότι είναι γνωστή η σημασία αυτής της σχέσης για αποτελεσματική διδασκαλία και μάθηση. Ούτε φαίνονται οι επιδράσεις που ασκούνται στους μαθητές από τους γονείς, τους σχολικούς συμβούλους. Τους διευθυντές και τους προϊσταμένους των Γραφείων Εκπαίδευσης. Γι' αυτό τα τελευταία χρόνια γίνεται πολύς λόγος για «διδασκτικά πεδία», όπου οι τρεις αυτοί παράγοντες της διδασκαλίας μπορούν να δημιουργήσουν ποικίλες σχέσεις μεταξύ τους. Τέτοιες σχέσεις είναι:

- η κατάσταση αυτοαγωγής, κατά την οποία ο μαθητής αυτενεργώντας, χωρίς την παρουσία του δασκάλου, τείνει προς την κατάκτηση του μορφωτικού αγαθού,
- η στενή σχέση μαθητή με το αντικείμενο διδασκαλίας, ενώ ο διδάσκων είναι μεν παρών αλλά βρίσκεται έξω από το πεδίο αυτής της σχέσης,
- η άμεση προσέγγιση εκπαιδευτικού και μαθητή, ενώ ο τελευταίος εξακολουθεί,
- η συνεργατική σχέση μεταξύ δασκάλου και μαθητών, κατά την οποία ο πρώτος ως ισότιμο μέλος της τάξης από κοινού διερευνά και σπουδάζει το μορφωτικό αγαθό,
- η στενή σύνδεση μαθητή και δασκάλου, όταν ο τελευταίος αντιπροσωπεύει και έχει ταυτισθεί με το μορφωτικό αγαθό, πράγμα που δημιουργεί τάσεις για μίμηση στο μαθητή,
- η τοποθέτηση του εκπαιδευτικού μεταξύ μαθητή και αντικείμενου διδασκαλίας, στην περίπτωση που η γνώση του αντικείμενου καθίσταται από τα πράγματα δύσκολη ή ανέφικτη χωρίς τη συμπαράσταση του δασκάλου (Τριλιανός, 2004).

Σαφέστατα, πάντως, γίνεται κατανοητό ότι η σχολική διδασκαλία είναι μια σκόπιμη ενέργεια, που προϋποθέτει οργάνωση και μεθοδικότητα. Χρειάζεται, επομένως, να γίνεται σύμφωνα με κάποιο σχέδιο και να εξελίσσεται σε φάσεις. Τρεις είναι οι βασικές φάσεις διεξαγωγής της παιδαγωγικής διαδικασίας:

A) Μαθησιακή ετοιμότητα (προβληματισμός, πρόκληση ενδιαφέροντος, δημιουργία κινήτρων).

B) Κατάκτηση γνώσης (με παράλληλη απόκτηση δεξιοτήτων και ικανοτήτων καθώς και διαμόρφωση στάσεων).

Γ) Σταθεροποίηση της γνώσης (εφαρμογή και μεταφορά της μάθησης).

Ακόμη, η αξιολόγηση οφείλει να αποτελεί το τελικό και αναπόσπαστο στοιχείο της παιδαγωγικής διαδικασίας για τον έλεγχο διεξαγωγής μιας ολοκληρωμένης και επιτυχημένης διδασκαλίας. Επιπλέον, μέσω της αξιολόγησης θα πραγματοποιείται έρευνα για τυχόν ανατροφοδότηση της διδασκαλίας (Χριστιάς, 2003). Σε αυτό το σημείο, χρειάζεται να τονιστεί πως προκειμένου η διδασκαλία να χαρακτηριστεί ως αποτελεσματική, κρίνεται σκόπιμο να διαθέτει τα παρακάτω γνωρίσματα (Βερτσέτης, 2003):

1. Να είναι, όπως προαναφέρθηκε, σκόπιμη διαδικασία και να προϋποθέτει οργάνωση και μεθοδικότητα.
2. Να παίζει διαμεσολαβητικό ρόλο και να πραγματώνεται με διαπροσωπική επικοινωνία.
3. Να έχει ενεργητικό και ταυτόχρονα εκτελεστικό χαρακτήρα.
4. Να ενέχει στοιχεία αντιπαράθεσης αφού είναι διαδικασία αμφίδρομης αυτενέργειας.

1.3. Μάθηση

Η μάθηση αποτελεί βασικό ψυχολογικό φαινόμενο της ανθρώπινης ύπαρξης, προς το οποίο αποβλέπει η διδασκαλία. Εφόσον σκοπός της διδασκαλίας είναι η παροχή βοήθειας από τον εκπαιδευτικό δάσκαλο στο μαθητή για να διευκολυνθεί η μάθηση του τελευταίου, εξυπακούεται ότι καμία διδασκαλία δε θα είναι αποτελεσματική, αν δε λάβει υπόψη της το πώς πραγματοποιείται η μάθηση.

Στο σημείο αυτό χρειάζεται να σημειώσουμε ότι η διδασκαλία οδηγεί στη μάθηση και συνεπώς αποτελεί έννοια υπάλληλη σ' αυτήν (Βερτσέτης, 2003). Η μάθηση όμως, μπορεί να πραγματοποιηθεί ανεξάρτητα από τη διδασκαλία μέσα από καθημερινά γεγονότα (ευχάριστα ή δυσάρεστα), που έχουν ως αποτέλεσμα το άτομο να αποκτά περισσότερες εμπειρίες αλλά και δεξιότητες για την αντιμετώπιση των προβλημάτων της καθημερινής ζωής (Κασσωτάκης, Φλουρής, 2005). Η Διδακτική βέβαια, ενδιαφέρεται για τη μάθηση που είναι αποτέλεσμα των διδακτικών πράξεων και δραστηριοτήτων καθώς και των διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσονται μέσα στο σχολικό περιβάλλον (Βερτσέτης, 2003).

Καθημερινή είναι η διαπίστωση ότι με τη μάθηση οι άνθρωποι προοδεύουν, αλλάζουν συμπεριφορά, αποκτούν γνώσεις και δεξιότητες και καλλιεργούν εκείνες τις δυνατότητες που τους καταξιώνουν ως άτομα. Με τη μάθηση το εξαρτημένο και αδύναμο παιδάκι καταφέρνει σιγά- σιγά να εξελιχθεί σε ικανό και ανεξάρτητο άτομο που καταφέρνει να προσαρμόζεται και να επιβιώνει στις μεταβαλλόμενες καταστάσεις της ζωής. Η μάθηση λοιπόν είναι μια σύνθετη, εσωτερική διαδικασία με βιολογική και πνευματική υφή που εμφανίζεται σε ανθρώπους και ζώα. Το βιολογικό στοιχείο χαρακτηρίζει κυρίως τη μάθηση των ζώων αλλά και του ανθρώπου όταν η μάθηση στηρίζεται σε ενστικτώδεις παρορμήσεις που αποβλέπουν στην ικανοποίηση βιολογικών αναγκών. Αντίθετα η μάθηση του ανθρώπου χαρακτηρίζεται κυρίως ως πνευματική διαδικασία, η οποία προάγει τον πολιτισμό, αφού ο άνθρωπος πέρα από τις βιολογικές ανάγκες του παρακινείται και από ποικίλα πνευματικά ενδιαφέροντα και συναισθηματικές παρορμήσεις. Σε σχέση με τη διδασκαλία που είναι εξωτερική διαδικασία, η μάθηση επιτελείται εσωτερικά, στον εγκέφαλο του ατόμου και γι' αυτό δεν είναι έκδηλη, αλλά προκύπτει ως συμπέρασμα από την εκδήλωση της νέας συμπεριφοράς ή από την τροποποίηση της παλιάς συμπεριφοράς του (Τρίλιανός, 2004).

Πάντως, οι βασικοί παράγοντες που συνθέτουν την ολοκληρωμένη έννοια της μαθήσεως είναι οι εκπαιδευτικοί στόχοι, τα μέσα υλοποίησης, οι μαθητές και οι εξωτερικοί παράγοντες (σχήμα 1).



Σχήμα 1: Οι παράγοντες της εκπαιδευτικής διαδικασίας

Οι εκπαιδευτικοί στόχοι αποτελούν τη θεωρητική βάση που είναι βασισμένη η παιδαγωγική διαδικασία και αποτελούν την πορεία διεξαγωγής μιας επιτυχημένης διδασκαλίας. Οι στόχοι αυτοί είναι προκαθορισμένοι από το Αναλυτικό Πρόγραμμα σπουδών και είναι η παράμετρος αυτή, από την οποία ελέγχεται η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας.

Τα μέσα υλοποίησης αποτελούν το σύνολο των διδακτικών εργαλείων, που θα εφαρμοστούν κατά τη μαθησιακή πορεία, με βάση πάντα το θεωρητικό υπόβαθρο. Τα μέσα αυτά μπορούν να διαχωριστούν είτε σε άψυχα είτε σε έμψυχα. Οι εκπαιδευτικοί αποτελούν το

έμψυχο υλικό. Η προσωπικότητά τους, η εμπειρία τους, οι ειδικές γνώσεις τους σε θέματα διδακτικής, η επικοινωνία τους με τους μαθητές καθώς και η ικανότητά τους να χειρίζονται τα διδακτικά εργαλεία είναι ιδιότητες που συμβάλλουν σημαντικά στην απόκτηση γνώσεων από τους μαθητές δηλαδή στη διαδικασία μάθησης. Το άψυχο υλικό, κυρίως περιλαμβάνει τα βιβλία, τα εποπτικά μέσα, τους Η/Υ κ.ά.

Οι μαθητές είναι η ομάδα-στόχος της κάθε εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η νοοτροπία τους, η ιδεολογία τους, η στάση τους απέναντι στην εκπαίδευση και τα αποτελέσματά της διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην εξέλιξή της.

Οι εξωτερικοί παράγοντες είναι το σύνολο των παραγόντων διαφορετικής προέλευσης συνήθως, οι οποίοι επιδρούν σημαντικά στην διαδικασία της μάθησης είτε θετικά είτε αρνητικά. Παράδειγμα εξωγενών παραγόντων θα μπορούσε να αποτελεί το κοινωνικό, οικογενειακό, σχολικό περιβάλλον με όλες τις σχέσεις αλληλεπίδρασης που υπάρχουν μεταξύ τους.

Όπως γίνεται φανερό η μάθηση προκύπτει από την αλληλεπίδραση αυτών των παραγόντων καθώς και από την εφαρμογή των κατάλληλων μορφών και εποπτικών μέσων. Ο τρόπος μάθησης και αντίληψης των προσφερόμενων αντικειμένων είναι υπόθεση προσωπική του εκάστοτε μαθητή, διότι το κάθε ερέθισμα λαμβάνεται και μετουσιώνεται σε γνώση και δεξιότητα διαφοροποιημένη από άτομο σε άτομο (Φωκίδης, Τσολακίδης 2004).

Πρέπει να επισημανθεί ότι η μάθηση δεν αναφέρεται μόνο στο γνωστικό τομέα και στην άσκηση ικανοτήτων. Υπάρχει και η κοινωνική μάθηση, η οποία αφορά την οικειοποίηση τρόπων κοινωνικής συμπεριφοράς. Τόσο η πρώτη όσο και η δεύτερη είναι ανάγκη να καλλιεργηθούν στο σχολείο. Ιδιαίτερα στο ελληνικό σχολείο πρέπει να ενταθούν οι προσπάθειες για κοινωνική μάθηση και να καλλιεργηθεί η ικανότητα της ομαδικής δραστηριότητας και συνεργασίας. Για αυτό τον λόγο η ανανέωση των τρόπων και των μορφών οργάνωσης της διδασκαλίας και της μάθησης κρίνεται αναγκαία. Τέλος, τονίζουμε ότι η μάθηση είναι διαδικασία που αφορά τόσο τον εκπαιδευτικό όσο και το μαθητή και θεωρείται επιτυχής όταν ο ίδιος ο μαθητής συμμετέχει ενεργά σε αυτήν (Πυργιωτάκης, 2000).

1.4. Μέθοδος Διδασκαλίας

Ο όρος «μέθοδος» χρησιμοποιείται ευρύτατα στο χώρο των επιστημών και σημαίνει το δρόμο που χαράσσει κανείς προκειμένου να φθάσει σε ορισμένο στόχο. Μέθοδος διδασκαλίας είναι ο δρόμος που ακολουθούν δάσκαλος και μαθητής, για να πετύχουν τους

σκοπούς της διδασκαλίας των διαφόρων μαθημάτων, που περιλαμβάνονται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα. Από την πλευρά του δασκάλου εννοούμε τον τρόπο με τον οποίο μεσολαβεί, ποιες σκέψεις κάνει γι' αυτή την εργασία, ποιους δρόμους χαράσσει και ποια μέσα χρησιμοποιεί για να οδηγήσει τους μαθητές του στην αφομοίωση, την κατάκτηση της διδακτέας ύλης. Η διδασκαλία που διεξάγεται με τον τρόπο αυτό ονομάζεται μεθοδική διδασκαλία και ξεχωρίζει από τις διδασκαλίες που είναι προϊόντα στιγμιαίων εμπνεύσεων και τυχαίων αυτοσχεδιασμών (Γιαννούλης, 1980).

Φυσικά, η επιλογή μιας μεθόδου καθορίζεται πάντα από κάποιες βασικές παιδαγωγικές και επιστημονικές αρχές. Η μέθοδος λοιπόν είναι «ένα οργανωμένο σύστημα γνώσεων, στάσεων και ενεργειών, που έχει συγκεκριμένη φιλοσοφία και καθορισμένες αρχές, ακολουθεί κάποια τεχνική και χρησιμοποιείται για την επιτυχία των σκοπών και των ιδιαίτερων στόχων της διδασκαλίας και παραπέρα των γενικών σκοπών της αγωγής». Άρα η μέθοδος διδασκαλίας δεν έχει μόνο την έννοια της σειράς των διδακτικών ενεργειών σε ένα μάθημα μιας διδακτικής ώρας, όπως συνήθως νομίζεται, αλλά περιλαμβάνει συστηματοποιημένες γνώσεις, στάσεις και ενέργειες που διέπονται από κάποιες φιλοσοφικές και παιδαγωγικές αρχές (Τριλιανός, 2004).

Για το δάσκαλο η μέθοδος διδασκαλίας ενέχει ιδιαίτερη σημασία, αφού η επιλογή της ανήκει σχεδόν στην αποκλειστική δικαιοδοσία του. Η δε αποτελεσματική εφαρμογή της στη σχολική τάξη αποτελεί βασικό κριτήριο για τη διδακτική ικανότητά του. Βέβαια η επιτυχία μιας μεθόδου δεν εξαρτάται μόνο από τη μαεστρία ή το ρόλο που θα παίξει ο εκπαιδευτικός κατά την εφαρμογή της, αλλά και από τη στάση του μαθητή κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Μια διδακτική μέθοδος που καταδικάζει το μαθητή σε ανενεργό ακρόαση δεν μπορεί να χαρακτηριστεί επιτυχής, ενώ αντίθετα μέθοδοι διδασκαλίας που ευνοούν τη συμμετοχικότητα και την ενεργοποίησή του στη διδασκαλία, έχουν δώσει πολύ καλά αποτελέσματα.

Εκτός από το μαθητή και το δάσκαλο που επηρεάζουν τη μέθοδο διδασκαλίας, σπουδαία είναι και η επίδραση των διδακτικών σκοπών και στόχων στη διαμόρφωση της μεθόδου. Η μέθοδος διδασκαλίας προσδιορίζεται τόσο από τους σκοπούς και στόχους του μαθήματος όσο και από το περιεχόμενό του. Ακόμα τη διδακτική μέθοδο επηρεάζουν σημαντικά τα πορίσματα της σύγχρονης παιδαγωγικής και ψυχολογίας (ψυχολογία μάθησης, εξελικτική, παιδαγωγικά, ατομικών διαφορών), οι κανόνες της επιστημονικής έρευνας και οι γενικές αρχές της Διδακτικής (αρχή αυτενέργειας, εποπτείας, εγγύτητας στη ζωή, επικαιρότητας κ.λ.π.) (Τριλιανός, 2004).

Γενικά θα μπορούσε να υποστηριχτεί ότι μια σύγχρονη μέθοδος διδασκαλίας οφείλει να συμβαδίζει με τις τελευταίες απόψεις της ψυχολογίας της μάθησης, να συντελεί στη

διαμόρφωση του παιδιού σε ελεύθερη και ανεξάρτητη προσωπικότητα, και να το ωθεί στη συμμετοχική δράση και συνεργατικότητα. Ακόμα, μια σύγχρονη μέθοδος διδασκαλίας πρέπει να συνδυάζει την εξοικονόμηση του χρόνου με τη μεγιστοποίηση των αποτελεσμάτων και τη σημαντική μείωση της καταπόνησης των μαθητών. Εξυπακούεται ότι μια τέτοια μέθοδος προξενεί το ενδιαφέρον, δίνει ευκαιρίες στους μαθητές για επιτυχείς δραστηριότητες και υποδεικνύει τρόπους αποφυγής της αποτυχίας. Τέλος, μια τέτοια μέθοδος δεν μπορεί να μη λάβει υπόψη της την ετοιμότητα και τις ικανότητες των παιδιών, τη φύση του γνωστικού αντικειμένου, τις στάσεις του εκπαιδευτικού και τις συνθήκες του σχολικού περιβάλλοντος.

Όσον αφορά στην υλοποίηση των μεθόδων διδασκαλίας ο εκπαιδευτικός ας γνωρίζει ότι αυτές δεν είναι ιατρικές συνταγές, που εφαρμόζονται χωρίς καμία παρέκκλιση. Καμία διδακτική μέθοδος δε διεκδικεί για τον εαυτό της το αλάθητο. Επομένως ο εύστροφος και ικανός δάσκαλος βρίσκει πάντα τρόπους να προσαρμόζει μια μέθοδο ή να συνδυάζει στοιχεία πολλών μεθόδων κατά τη διδασκαλία (Τριλιανός, 2004).

Με βάση τη συνηθέστερη ταξινόμηση οι κύριες μέθοδοι διδασκαλίας είναι: α) η παραγωγική ή απαγωγική μέθοδος, β) η επαγωγική μέθοδος, γ) η συγκριτική μέθοδος, δ) η πειραματική μέθοδος, ε) η αναλογική και στ) η αναλυτικο-συνθετική μέθοδος (Κασσωτάκης, Φλουρής 2005).

➤ Παραγωγική ή απαγωγική μέθοδος είναι εκείνη κατά την οποία προχωρούμε από το γενικό στο μερικό, από την παραδοχή, δηλαδή, μιας γενικής αρχής ή ενός γενικού κανόνα σε επιμέρους περιπτώσεις εφαρμογής του. Η παραγωγή, ως λογική διαδικασία, εφαρμόζεται σε ποικίλες περιπτώσεις της καθημερινής ζωής. Μπορεί να προχωρεί από τη στοιχειώδη ανάλυση σε πιο απαιτητικές αναλυτικές μορφές, όπως είναι η ανεύρεση αιτιών και σχέσεων (αιτιώδης ανάλυση) και η συναγωγή συμπερασμάτων (Κασσωτάκης, Φλουρής, 2005).

Η παραγωγική μέθοδος εφαρμοσμένη κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας καθοδηγεί τους μαθητές από τα γενικά στα ειδικά. Αν δηλαδή, στους μαθητές παρέχονται κανόνες, αρχές και γενικεύσεις και προσπαθούν οι ίδιοι να τις επαληθεύσουν με συγκεκριμένα παραδείγματα, τότε εργάζονται με τη μέθοδο της απαγωγής (Πετρουλάκης, 1992).

Η απαγωγική μέθοδος παρουσιάζει κάποια πλεονεκτήματα καθώς και μειονεκτήματα τα οποία είναι (Ζαβλανός, 2003):

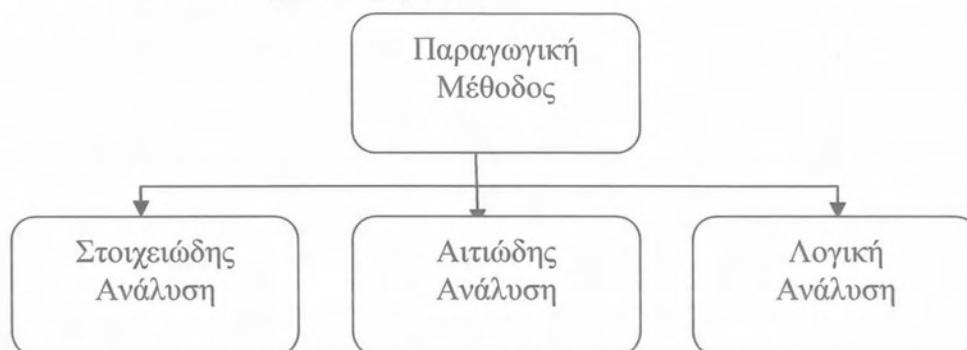
Πλεονεκτήματα

- Η εργασία του καθηγητή απλοποιείται. Δίνει στην αρχή γενικές αρχές και οι μαθητές καλούνται να τις επαληθεύσουν.
- Η μέθοδος είναι οικονομική, γιατί κερδίζεται χρόνος και ενέργεια για το μαθητή και τον καθηγητή.

Μειονεκτήματα

- Η γνώση δεν αφομοιώνεται τόσο καλά από τους μαθητές.
- Η μέθοδος ενθαρρύνει περισσότερο την απομνημόνευση των γεγονότων και λιγότερο την κατανόηση.
- Δεν αναπτύσσεται το ενδιαφέρον και η παρακίνηση με αποτέλεσμα να αποσπάται εύκολα η προσοχή του μαθητή και να επέρχεται σχετικά γρήγορα η κόπωση.

Η παραγωγική μέθοδος μπορεί να εφαρμοστεί κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας με τρεις μορφές: 1) τη στοιχειώδη ανάλυση, 2) την αιτιώδη ανάλυση και 3) τη λογική ανάλυση, όπως φαίνεται και στο παρακάτω σχήμα (Σχήμα 3):



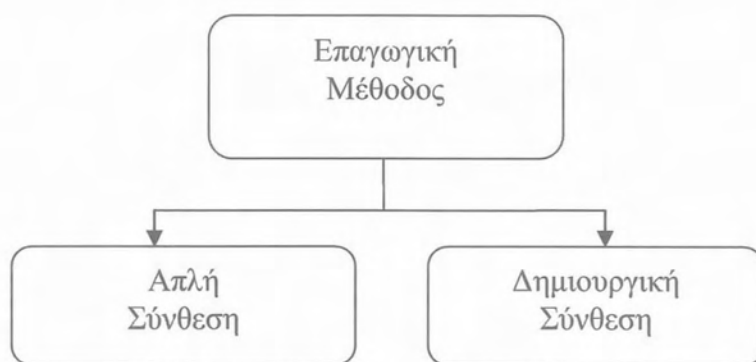
Σχήμα 1: Παραγωγική Μέθοδος Διδασκαλίας (Κουτρούμπα, 2004)

1. *Στοιχειώδης ανάλυση.* Παρέχεται στους μαθητές μια γενική αρχή και τους ζητείται να την αναλύσουν στα επιμέρους στοιχεία της, χωρίς όμως να ερευνούν τις σχέσεις που υπάρχουν μεταξύ αυτών των στοιχείων.
2. *Αιτιώδης ανάλυση.* Παρέχεται στους μαθητές μια γενική αρχή και τους ζητείται να την αναλύσουν στα επιμέρους στοιχεία της επισημαίνοντας συγχρόνως, τις σχέσεις που υπάρχουν μεταξύ των στοιχείων αυτών και δίνοντας ιδιαίτερη βαρύτητα στον εντοπισμό της σχέσης αιτίας και αποτελέσματος.
3. *Λογική ανάλυση.* Αποτελεί την τελειότερη μορφή ανάλυσης. Ζητείται από τους μαθητές όχι μόνο να εντοπίσουν και να καταγράψουν αναλυτικά τις σχέσεις μεταξύ των επιμέρους στοιχείων μιας γενικής αρχής αλλά και να τις ερμηνεύσουν διατυπώνοντας συγχρόνως συμπεράσματα με επισήμανση αφορμών, αιτιών και επακολουθημάτων (Κουτρούμπα, 2004/ Βερτσέτης, 2003).

➤ Επαγωγική μέθοδος είναι εκείνη κατά την οποία βαίνουμε από το επιμέρους στο γενικό, από το συγκεκριμένο στο αφηρημένο, από τη συγκέντρωση, δηλαδή, και την επεξεργασία των επιμέρους στοιχείων στη διατύπωση γενικών κανόνων, νόμων και αρχών. Η

μέθοδος αυτή εφαρμόζεται συχνά στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών, μπορεί, όμως, να εφαρμοσθεί και σε άλλους τομείς (Κασσωτάκης, Φλουρής, 2005).

Η Επαγωγή που χρησιμοποιείται ως μέθοδος στα πλαίσια της διδακτικής πράξης, είναι συνυφασμένη με την έννοια της Σύνθεσης, διότι προκειμένου οι μαθητές να οδηγηθούν σε ένα γενικό συμπέρασμα, προηγουμένως, κρίνεται απαραίτητο να προβούν στην ορθή σύνθεση των επιμέρους στοιχείων που απαρτίζουν το προς εξέταση θέμα. Με άλλα λόγια η Επαγωγή είναι μια συνθετική πορεία επειδή καταλήγουμε σε μια γενικότητα αφού πρώτα έχουμε συνθέσει και συνδυάσει κατάλληλα τις επιμέρους λεπτομέρειες. Η Σύνθεση εμφανίζεται σε δύο εκφάνσεις, στην απλή και στη δημιουργική Σύνθεση (Σχήμα 4).



Σχήμα 2: Επαγωγική Μέθοδος Διδασκαλίας (Κουτρούμπα, 2004)

Στην απλή Σύνθεση εξετάζουμε ένα φαινόμενο ανεξάρτητα, αυτόνομα και περιγραφικά. Αυτό υποδηλώνει ότι οι μαθητές αναφέρουν τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά ενός στοιχείου τα οποία στη συνέχεια τα αθροίζουν ώστε να καταλήξουν σε ένα γενικό συμπέρασμα. Αντιθέτως, στη δημιουργική Σύνθεση εξετάζουμε την αλληλεπίδραση ενός φαινομένου με άλλα φαινόμενα, δηλαδή καταγράφουμε και ερευνούμε τις σχέσεις που προκύπτουν μεταξύ των στοιχείων από τα οποία εν συνεχεία θα διεξαχθεί η γενικότητα (Κουτρούμπα, 2004).

Η χρήση της Επαγωγικής μεθόδου παρουσιάζει πολλά πλεονεκτήματα διότι η βάση της έγκειται στη «μάθηση μέσω πράξης», γεγονός που σημαίνει ότι η μέθοδος αυτή μπορεί να κάνει το μάθημα πιο ενδιαφέρον. Επίσης, ο μαθητής έχει τη δυνατότητα να αποκτά από μόνος του την παρεχόμενη γνώση, αφού η διδασκαλία είναι προσαρμοσμένη στα δικά του μέτρα, αναπτύσσοντας έτσι τις νοητικές του δραστηριότητες και το αίσθημα εμπιστοσύνης για τον εαυτό του. Ένα άλλο θετικό στοιχείο που εμφανίζεται είναι η θέληση του εκπαιδευόμενου για ενεργό συμμετοχή μέσα στην τάξη καθώς και το θάρρος για ανάληψη πρωτοβουλιών. Ωστόσο, η μέθοδος αυτή ενέχει και μερικά αρνητικά χαρακτηριστικά στοιχεία που μπορεί να προκαλέσουν την απουσία της εφαρμογής της στη σχολική τάξη. Ένα τέτοιο στοιχείο αποτελεί η τυχούσα έλλειψη πληροφοριών, η οποία δύναται να προκαλέσει

λανθασμένα αποτελέσματα και να συμβάλλει στην αποτυχία μιας ορθής διδασκαλίας. Επιπρόσθετα, δεν αποτελεί μια πλήρη μέθοδο διότι για να επιβεβαιωθεί η αξιοπιστία και η ορθότητά της κρίνεται απαραίτητη η παρουσία της Παραγωγικής μεθόδου. Ένα τελευταίο αλλά πολύ σημαντικό μειονέκτημα είναι η βραδεία και χρονοβόρα διάρκεια που εμφανίζει, κατάσταση που υποδηλώνει τη δυσμενή εδραίωσή της στα πλαίσια ενός σχολικού μαθήματος (Ματσαγούρας, 1999).

➤ Η αναλυτικο-συνθετική μέθοδος αποτελεί συνδυασμό των παραπάνω μεθόδων και μπορεί να θεωρηθεί ότι ανήκει στις λεγόμενες μικτές μεθόδους. Εφαρμόζεται με ιδιαίτερη επιτυχία στη διδασκαλία της πρώτης ανάγνωσης, αλλά ως γενική μεθοδολογική προσέγγιση, δύναται να εφαρμοστεί και σε άλλα μαθήματα (Κασσωτάκης, Φλουρής, 2005).

➤ Η Συγκριτική μέθοδος αποτελεί μια ενδιάμεση μεταξύ της επαγωγής και της παραγωγής ή της ανάλυσης και της σύνθεσης (Κασσωτάκης, Φλουρής, 2005). Είναι μία μέθοδος που αναπτύσσει την κριτική σκέψη του μαθητή και παιδαγωγικά θεωρείται ιδιαίτερα αποτελεσματική. Η συγκριτική μέθοδος μπορεί να χαρακτηριστεί ως (Βερτσέτης, 2003):

- i. *Περιγραφική*: Οι μαθητές επισημαίνουν τα εξωτερικά χαρακτηριστικά δύο ή περισσότερων συγκρινόμενων στοιχείων.
- ii. *Ερμηνευτική*: Αναζήτηση των αιτιωδών σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ των επιμέρους στοιχείων. Ουσιαστικά, πρόκειται για την ερμηνεία των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των συγκρινόμενων μερών ενός «θέματος», η οποία πραγματοποιείται από τους μαθητές.
- iii. *Διαχρονική*: Συγκριτική εξέταση των στοιχείων, που ανήκουν στον ίδιο χώρο αλλά εξετάζονται σε διαφορετικές χρονικές στιγμές. Σκοπός της μεθόδου αυτής είναι η επισήμανση της πιθανής αλλαγής ή αλλοίωσης του τόπου με την πάροδο των ετών.
- iv. *Συγχρονική*: Η μέθοδος στηρίζεται στην επισήμανση των ομοιοτήτων και των διαφορών δύο ή περισσότερων στοιχείων, που ανήκουν στην ίδια χρονική περίοδο αλλά σε διαφορετικές τοπικές κοινωνίες.

➤ Η Πειραματική μέθοδος είναι η μέθοδος εκείνη η οποία χρησιμοποιεί το πείραμα, προκειμένου να ελέγξει την ορθότητα μιας υπόθεσης ή να επιβεβαιώσει μια θεωρητική θέση. Απαιτεί τον έλεγχο των μεταβλητών που παρεμβαίνουν σε μια πειραματική κατάσταση, τον αυστηρό σχεδιασμό της πειραματικής διαδικασίας, τη συλλογή και επεξεργασία των στοιχείων που προκύπτουν από αυτήν και τη διατύπωση συμπερασμάτων. Η πειραματική μέθοδος εφαρμόζεται, κυρίως, στη διδασκαλία των θετικών επιστημών, αλλά με μικρότερη αυστηρότητα μπορεί να εφαρμοσθεί και σε άλλα αντικείμενα (π.χ. στη μελέτη κοινωνικών

φαινομένων) (Κασσωτάκης, Φλουρής, 2005). Η μέθοδος μπορεί εκτός από πειράματα να έχει και τη μορφή:

- i. Της παρατήρησης
- ii. Των συνεντεύξεων
- iii. Των ερωτηματολογίων
- iv. Της στατιστικής έρευνας

Στην παρατήρηση, οι μαθητές καλούνται να ερευνήσουν σχολαστικά ένα συγκεκριμένο θέμα και να εντοπίσουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που αυτό παρουσιάζει. Με την συνέντευξη και τα ερωτηματολόγια γίνεται πιο εύκολη και αξιόπιστη η εξεύρεση πληροφοριών και δεδομένων, αρκεί οι ερωτήσεις που απαρτίζουν τα δύο παραπάνω στάδια να διακατέχονται από απλότητα, σαφήνεια και περιεκτικότητα. Τέλος, στη στατιστική έρευνα απαιτείται η συλλογή στατιστικών δεδομένων, τα οποία θα χρησιμοποιηθούν ως πληροφορίες στην έρευνα θέματος. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι η στατιστική έρευνα επιβάλλεται να είναι άρρηκτα συνδεδεμένη και προσαρμοσμένη στην ηλικία των μαθητών (Κουτρούμπα, 2004).

Τα αποτελέσματα που αναδύονται από την εφαρμογή της μεθόδου είναι ιδιαίτερα ωφέλιμα για τους εκπαιδευόμενους. Το μάθημα από την χρήση της αποκτά ζωντάνια και δημιουργεί ευχάριστα συναισθήματα και όρεξη για περαιτέρω μάθηση. Ακόμη, οι γνώσεις που παράγονται συνειδητά από τους ίδιους τους μαθητές, πάνω στο εξεταζόμενο θέμα, γίνονται πλήρως κατανοητές γεγονός που φέρει αντίκτυπο στην αυτοπεποίθηση και στην ερευνητική τους διάθεση. Τέλος, ο καθηγητής αποδεσμεύεται από την τήρηση της πειθαρχίας και τον υποχρεωτικό μονόλογο και στρέφεται στην παροχή χρήσιμων πληροφοριών και στην επίβλεψη του κάθε μαθητή χωριστά (Μάνος, 1977).

1.5. Μορφή Διδασκαλίας

Είναι γεγονός ότι η χρήση του όρου «μορφή διδασκαλίας» έχει επιφέρει μια δεδομένη σύγχυση, δεδομένου ότι εύκολα ταυτίζεται με τη μέθοδο διδασκαλίας. Η μέθοδος διδασκαλίας αναφέρεται στη συγκρότηση ενός συνολικού σχεδίου δηλαδή στον τρόπο επεξεργασίας, μέσω του οποίου θα επιτευχθεί εύστοχα η παρουσίαση ενός θέματος. Ουσιαστικά, η διδακτική μέθοδος σχετίζεται με τη δόμηση του αντικειμένου της διδασκαλίας, με την ιεράρχηση των στόχων μάθησης και με τη χρήση των μορφών και των μέσων διδασκαλίας (Ματσαγγούρας, 2000).

Μορφή είναι οι υποδιαίρεσεις δηλαδή τα είδη μιας διδακτικής μεθόδου. Η μορφή αναφέρεται στον τρόπο παρουσίασης του μαθήματος ή στην πορεία της διδασκαλίας, η οποία

καθορίζει και τις σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στον μαθητή, στον εκπαιδευτικό και στο γνωστικό αντικείμενο. Ο όρος «μορφή διδασκαλίας», λοιπόν, έχει στενότερο εννοιολογικό περιεχόμενο σε σύγκριση με αυτό της μεθόδου διδασκαλίας. Υποδηλώνει το «φαίνεσθαι» της διδακτικής πράξης, ήτοι το σύνολο των εξωτερικών χαρακτηριστικών. Τα χαρακτηριστικά αυτά αναφέρονται στον τρόπο προσφοράς της γνώσης και στον τύπο αλληλεπίδρασης που λαμβάνει χώρα κατά τη διάρκεια της διδακτικής πράξης (π.χ. δασκαλοκεντρική, μαθητοκεντρική, διαλογική, μονολογική μορφή διδασκαλίας). Υπό την έννοια αυτή η επιλογή της κατάλληλης μορφής διδασκαλίας αποτελεί στοιχείο της μεθόδου που ακολουθείται και είναι δυνατόν να διαφοροποιείται από μέθοδο σε μέθοδο (Κασσωτάκης, Φλουρής, 2005).

Με άλλα λόγια, η μέθοδος χρησιμοποιείται ως ένας ευρύς όρος για να περιγραφούν οι στρατηγικές και οι σύνθετες ενέργειες οι οποίες στοχεύουν σε μια αποτελεσματική μάθηση, ενώ αντίθετα οι μορφές αποτελούν τα μέσα και τις τεχνικές που εξυπηρετούν τις παραπάνω ενέργειες και υποβοηθούν τη μέθοδο να επιτύχει καλύτερα και ασφαλέστερα το αποτέλεσμα που επιδιώκει ώστε να είναι προσφορότερη η ανάμιξη του μαθητή στη διαδικασία της μάθησης (Πηγιάκη, 1998).

Στο παρακάτω σχήμα, γίνεται φανερή η διαφορά μεταξύ μεθόδων και μορφών διδασκαλίας:



Σχήμα 3: Διαφορά Μεθόδων και Μορφών Διδασκαλίας

1.6. Στρατηγικές διδασκαλίας

Ως προς την έννοια της «στρατηγικής της διδασκαλίας» τα πράγματα είναι πιο δύσκολα. Ο όρος αυτός εμφανίζεται τόσο στην ελληνική όσο και στη διεθνή βιβλιογραφία με ποικίλες σημασίες. Από ορισμένους χρησιμοποιείται με έννοια ταυτόσημη ή παρόμοια με αυτή της μεθόδου διδασκαλίας. Δεν είναι λίγοι οι συγγραφείς που χρησιμοποιούν τους όρους «μέθοδος» και «στρατηγική διδασκαλίας» χωρίς να κάνουν αυστηρή διάκριση του

σημασιολογικού τους περιεχομένου. Ο Reigeluth θεωρεί ότι οι διδακτικές στρατηγικές αποτελούν μια μορφή τακτικής προσέγγισης του επιδιωκόμενου μαθησιακού αποτελέσματος, η οποία έχει τρεις διαστάσεις: α) *την οργανωτική*, β) *αυτήν της παράδοσης της νέας ύλης* και γ) *τη διαχειριστική*. Η οργανωτική αναφέρεται στο πώς διαρθρώνονται οι φάσεις της διδασκαλίας, πτυχή που άπτεται της πορείας της. Η δεύτερη διάσταση σχετίζεται, κατά τον ίδιο συγγραφέα, με τον τρόπο ομαδοποίησης των μαθητών και με τα μέσα που χρησιμοποιούνται για την επίτευξη του μαθησιακού αποτελέσματος που επιδιώκεται. Η τρίτη, τέλος, διάσταση αφορά στη διαχείριση των διαθέσιμων μέσων (διδακτικό υλικό, εποπτικά μέσα κ.τ.λ.), με στόχο τη διεξαγωγή της διδασκαλίας έτσι, όπως έχει σχεδιασθεί. Υπό την έννοια αυτή, η στρατηγική της διδασκαλίας εντάσσεται στη μέθοδο που εφαρμόζεται, της οποίας αποτελεί τη γενική οργανωτική αρχή και οριοθετεί τον τρόπο εφαρμογής της. Την άποψη αυτή υιοθετεί και η Richard-Amato η οποία σε σχετικά πρόσφατη εργασία της σημειώνει ότι ως *«μέθοδος ορίζεται ένα σύνολο στρατηγικών και τεχνικών που βασίζονται σε κατάλληλα διαμορφωμένο θεωρητικό υπόβαθρο»* (Κασσωτάκης, Φλουρής, 2005).

Με βάση τις παραπάνω απόψεις, η στρατηγική έχει στο μικρο-επίπεδο της σχολικής τάξης την έννοια της οργάνωσης των στοιχείων που συνθέτουν μια μέθοδο διδασκαλίας, σύμφωνα με κάποιο σχέδιο το οποίο διέπεται από ορισμένη λογική. Η στρατηγική, με άλλα λόγια, αφορά, ειδικότερα, στη μεθόδευση και στη διάρθρωση της πορείας της διδασκαλίας, στον τρόπο επεξεργασίας της διδακτέας ύλης, στην οργάνωση των μαθητών και στην αξιοποίηση των διαθέσιμων μέσων, με στόχο την καλύτερη δυνατή επίτευξη των διδακτικών στόχων μέσα στον προβλεπόμενο χρόνο και με το μικρότερο κόστος (Κασσωτάκης, Φλουρής, 2005).

Με άλλα λόγια, η «στρατηγική διδασκαλίας» αναφέρεται στην οργανωμένη με βάση σαφείς αρχές συνακολουθία των διδακτο-μαθησιακών δραστηριοτήτων, που προσφέρονται για την υλοποίηση συγκεκριμένων διδακτικών στόχων (Ματσαγγούρας, 2007).

Πάντως, συσχετίζοντας τη διδακτική μορφή με τη στρατηγική διδασκαλίας (βλ. 1.6.), επισημαίνουμε ότι η μορφή διδασκαλίας είναι μερικότερη έννοια από τη στρατηγική και αποτελεί στοιχείο της, διότι οι διδακτικές δραστηριότητες που συγκροτούν το σχήμα της στρατηγικής προϋποθέτουν συχνά τη χρήση δύο ή περισσότερων διδακτικών μορφών, ή ακόμη αποκλείουν από τη φύση τους τη χρήση μιας συγκεκριμένης διδακτικής μορφής (Ματσαγγούρας, 2007).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

ΜΟΡΦΕΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

2.1. Εννοιολογικό περιεχόμενο

Κατά τη διδασκαλία ενός μαθήματος, ο δάσκαλος είναι πολλές φορές υποχρεωμένος να ακολουθεί συγκεκριμένη τεχνική, για να καταστήσει μέρος της διδακτέας ύλης προσπελάσιμο και αφομοιώσιμο από τους μαθητές. Ο ιδιαίτερος αυτός τρόπος ή η τεχνική που χρησιμοποιεί, αποτελεί τμήμα της μεθόδου και δεν μπορεί να είναι η ίδια κάθε φορά, διότι αφενός η διδακτέα ύλη διαφέρει ποιοτικά στα διάφορα μέρη της, αφετέρου η αποκλειστική χρήση της ίδιας τεχνικής δημιουργεί ανία και πλήξη στους μαθητές. Αυτές λοιπόν οι ιδιαίτερες τεχνικές, που χρησιμοποιούν εκπαιδευτικός και μαθητές κατά την πορεία της διδασκαλίας, ονομάζονται μορφές διδασκαλίας και αποτελούν αποτελεσματικά μέσα για την προσπέλαση τμήματος της διδακτέας ύλης (Τριλιανός, 2004).

Επομένως, η «μορφή διδασκαλίας», ή πληρέστερα η «διδασκτική μορφή διδασκαλίας», αναφέρεται στον τρόπο παρουσίασης του περιεχομένου του μαθήματος, οργάνωσης των δραστηριοτήτων και χρήσης των διδακτικών μέσων, ο οποίος σε τελική ανάλυση καθορίζει το είδος της αλληλεπικοινωνίας και των σχέσεων που αναπτύσσεται μεταξύ εκπαιδευτικού, μαθητών και διδακτικού αντικειμένου. Οι εκπαιδευτικές σχέσεις, καθώς μεταβάλλονται από μορφή σε μορφή, δημιουργούν διαφορετικές καταστάσεις διδασκαλίας, οι οποίες σε τελική ανάλυση καθορίζουν το είδος και την ποιότητα της μάθησης (Ματσαγγούρας, 2007).

Ουσιαστικά, οι μορφές διδασκαλίας είναι μέσα για την επίτευξη του σκοπού της διδασκαλίας (απόκτηση γνώσεων, ανάπτυξη ικανοτήτων, διαμόρφωση στάσεων) και συγχρόνως, όταν μέσω αυτών επιδιώκεται η ανάπτυξη ορισμένων διανοητικών ικανοτήτων και η καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων (ανάπτυξη κριτικής σκέψης, καλλιέργεια της ικανότητας για διάλογο, για συνεργασία, για την ανάληψη ευθυνών), λειτουργούν και ως αυτοσκοπός (Ματσαγγούρας, 2000/ Χριστιάς, 2003).

Οι μορφές διδασκαλίας αποτελούν αναπόσπαστο στοιχείο της διδακτικής πορείας και μέρος της καθημερινότητας του εκπαιδευτικού, γι' αυτό και θεωρούνται δεδομένες. Αξίζει να σημειωθεί ότι από την οπτική γωνία του εκπαιδευτικού οι μορφές διδασκαλίας είναι τεχνικές διδασκαλίας ενός νέου αντικειμένου, ενώ από την πλευρά του μαθητή είναι τρόποι εργασίας και μάθησης.

2.2. Κριτήρια Κατάταξης των μορφών διδασκαλίας

Ανατρέχοντας στην παιδαγωγική βιβλιογραφία απαντώνται μορφές διδασκαλίας οι οποίες είναι είτε παραδοσιακές είτε ανήκουν σε εκείνες που επιβάλλουν οι τάσεις της σύγχρονης εποχής. Για να γίνει, επομένως, ευκολότερη η ταξινόμηση και η κατηγοριοποίηση των μορφών είναι αναγκαία η παραγωγική παράθεση εκείνων των κριτηρίων, τα οποία εναλλάσσονται ανάλογα με τους προβληματισμούς και τις κατευθύνσεις της Διδακτικής που ισχύουν σε κάθε χρονική περίοδο. Τα πιο σημαντικά κριτήρια παρουσιάζονται αναλυτικά παρακάτω και είναι τα εξής:

- *Η σχέση εκπαιδευτικού – εκπαιδευόμενου – γνωστικού αντικείμενου.* Οι διάφορες σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ εκπαιδευτικού, μαθητή και αντικείμενου, επηρεάζονται κυρίως από τον ρόλο των εταίρων (εκπαιδευτικού και μαθητών) στα πλαίσια της μεταξύ τους επικοινωνίας και οι οποίες εν τέλει επηρεάζουν τη μορφή την οποία παίρνει η διδασκαλία (νήμα, Καψάλης, 2002). Με βάση το κριτήριο αυτό οι μορφές διακρίνονται σε «άμεσες» και «έμμεσες», όπου στις άμεσες ο δάσκαλος μεταδίδει απευθείας το γνωστικό αντικείμενο ενώ ο μαθητής λειτουργεί ως παθητικός δέκτης. Αντίστροφα, στην περίπτωση της έμμεσης διδασκαλίας ο μαθητής συμμετέχει ενεργά στη διαδικασία της μάθησης προκειμένου να αφομοιώσει πλήρως τα γνωστικά αντικείμενα που του προσφέρονται.
- *Η διαδικασία της διδακτικής πράξης.* Κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας ο εκπαιδευτικός υλοποιεί τους επιδιωκόμενους στόχους για μια αποτελεσματική διδασκαλία, μέσα από την χρήση του μονόλογου, των ερεθισμάτων και των ερωτήσεων για την παροχή του γνωστικού υλικού.
- *Οι διδακτικές αρχές.* Με βάση τις εσωτερικές αυτές μορφές της διδακτικής πράξης, που αποτελούν την ουσία της διδασκαλίας και ουσιαστικά αναφέρονται στο τι επιδιώκει ο εκπαιδευτικός να περάσει στους μαθητές του, το μάθημα διακρίνεται σε εποπτικό, βιωματικό, μάθημα εργασίας κ.λ.π.
- *Το σχέδιο διδασκαλίας.* Βάση του σχεδίου που κινείται ο εκπαιδευτικός για την υλοποίηση της διδασκαλίας του, το μάθημα μπορεί να είναι είτε προπαρασκευασμένο, είτε να διεξάγεται με αφορμή ένα τυχαίο περιστατικό ή μια τυχαία κατάσταση.
- *Η διάταξη του διδακτικού αντικείμενου.* Το κριτήριο της διάταξης του διδακτικού αντικείμενου και δη των ενοτήτων, προϋποθέτει ότι η διδασκαλία αποκτά το χαρακτήρα του γενικευμένου ή του εξειδικευμένου μαθήματος.

- *Η οργάνωση του μαθήματος.* Για να γίνει εφικτή μια αποτελεσματική διδασκαλία, το μάθημα μπορεί να διεξάγεται τόσο κατά τμήμα όσο και με την πρόσμιξη τμημάτων και επίσης, να εναλλάσσεται ανάλογα με τις εκάστοτε απαιτήσεις και τις μαθησιακές δυνατότητες της κάθε τμηματικής ομάδας.
- *Τα μέσα διδασκαλίας.* Με το κριτήριο αντί το μάθημα, ανάλογα με τα μέσα που χρήζουν εφαρμογής κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, μπορεί να είναι εργαστηριακό, ενόργανο κ.λ.π.
- *Ο κοινωνικός χαρακτήρας της διδασκαλίας.* Στη σύγχρονη Διδακτική αναφέρεται ο όρος κοινωνικός χαρακτήρας της διδασκαλίας, ο οποίος δηλώνει την κοινωνική διάσταση που αποκτά η διδασκαλία μέσα στην κοινωνική δυναμική της τάξης. Βάση, λοιπόν, του κριτηρίου αυτού η διδασκαλία μπορεί να πάρει είτε ομαδοκεντρική μορφή όπου οι μαθητές οργανώνονται σε ενιαία ομάδα ή ολιγομελείς ομάδες είτε να αποκτήσει εξατομικευμένη μορφή στην οποία τα άτομα εργάζονται απομονωμένα από τους υπόλοιπους (Ματσαγγούρας, 1994).

Οι πιο γνωστές και ευρύτερα αποδεκτές μορφές διδασκαλίας είναι οι βασικές (αφήγηση, περιγραφή, διάλεξη, επίδειξη, παρωθητικός διάλογος, ελεύθερος διάλογος, διδασκαλία με ερωταποκρίσεις) αλλά και οι εναλλακτικές ή συμπληρωματικές μορφές (άμεση, έμμεση, εξατομικευμένη, ομαδοσυνεργατική, βιωματική διδασκαλία κ.ά.).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

ΒΑΣΙΚΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Οι μορφές διδασκαλίας οι οποίες χρησιμοποιούνται συνήθως στην ελληνική πραγματικότητα είναι η μορφή της Διάλεξης, η Ερωτηματική-Διαλογική μορφή και η μορφή Διδασκαλίας με τη χρήση Οπτικοακουστικών μέσων. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που επιλέγει τις μορφές διδασκαλίας που θα χρησιμοποιήσει κάθε φορά.

3.1. Διάλεξη ή μονόλογος

Όταν ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί το συνεχή λόγο στην τάξη για να μεταδώσει τη νέα γνώση στους μαθητές, τότε λέμε ότι αυτός κάμει χρήση του μονόλογου. Ο μονόλογος ως μορφή διδασκαλίας αντιμετωπίζεται σήμερα με επιφύλαξη και σκεπτικισμό από τους εκπαιδευτικούς μολονότι στα παλιά, βερμπαλιστικά σχολεία αποτελούσε την κυρίαρχη τεχνική διδασκαλίας. Ο ενδοιασμός γύρω από την αποτελεσματικότητα της τεχνικής αυτής προήλθε από το γεγονός ότι ο μονόλογος επιτρέπει μόνο την ακρόαση στους μαθητές καταδικάζοντάς τους σε αδράνεια και απραξία. Με το μονόλογο του δασκάλου οι μαθητές δε συμμετέχουν στη μαθησιακή διαδικασία, δεν καλλιεργούν την κριτική και τη δημιουργική ικανότητά τους, ούτε μπορούν να συζητήσουν, να διαλεχθούν και να προβληματισθούν. Αυτά τα σοβαρά μειονεκτήματα καθιστούν προβληματική τη χρησιμοποίησή αυτής της τεχνικής (Τριλιανός, 2004).

Όμως παρά τις αρνητικές πλευρές της πρέπει να επισημανθεί ότι υπάρχουν και περιπτώσεις στη διδασκαλία, κατά τις οποίες επιβάλλεται η ολιγόλεπτη χρήση της, όπως στην περίπτωση που ο εκπαιδευτικός θα χρειαστεί να εισαγάγει τους μαθητές του σε κάποιο νέο θέμα ή να περιγράψει τους σκοπούς και στόχους της διδασκαλίας του ή ν' αναφερθεί σε απόψεις που δεν υπάρχουν στα εγχειρίδια. Ο μονόλογος του εκπαιδευτικού είναι δυνατόν να χρησιμοποιηθεί επίσης σε διευκρινίσεις και επεξηγήσεις σκοτεινών σημείων της ύλης ή σε περιγραφές γεγονότων και καταστάσεων ή ακόμα σε ανακεφαλαιώσεις ενοτήτων ύλης, σε συγκρίσεις στοιχείων και στην πρόκληση ζωντανού ενδιαφέροντος στους μαθητές γύρω από κάποιο αντικείμενο. Επειδή ο συνεχής μονόλογος του δασκάλου καταστάσι ανιαρός και κουραστικός, γι' αυτό απαιτείται απ' αυτόν ιδιαίτερη προσοχή, ώστε να εκφράζεται με ζωντάνια, σαφήνεια, παραστατικότητα και φυσικότητα. Διότι μόνο έτσι θα προσελκύσει το

ενδιαφέρον των μαθητών του για συνεχή παρακολούθηση των λεγόμενων του (Τριλιανός, 2004).

Η μονολογική μορφή διδασκαλίας μπορεί να εφαρμοσθεί με ικανοποιητικά αποτελέσματα στις ακόλουθες περιπτώσεις (Κασσωτάκης, Φλουρής, 2005):

- Όταν επιδιώκεται η επίτευξη στόχων χαμηλού γνωστικού, κυρίως, επιπέδου και, μάλιστα, σε μεγάλο αριθμό μαθητών, λόγος για τον οποίο δεν είναι ευχερής άλλος τρόπος διδασκαλίας.
- Όταν είναι ανάγκη να μεταδοθούν στους διδασκόμενους πολλές πληροφορίες σε σύντομο χρόνο.
- Όταν επιδιώκεται η μετάδοση γνώσεων που δε μπορούν να ανακαλύψουν μόνοι τους οι μαθητές. Αυτό συμβαίνει συχνά στα εισαγωγικά μαθήματα που αφορούν στα διάφορα γνωστικά αντικείμενα και στη διδασκαλία ειδικών γνώσεων, οι οποίες περιλαμβάνουν δύσκολες έννοιες και αρχές ή αφορούν γεγονότα και καταστάσεις που αδυνατούν να κάμουν κτήμα τους οι μαθητές με άλλο τρόπο. Για το λόγο αυτό είναι δυνατόν να εντάσσονται σε διαλεκτικές, ακόμη και σε διερευνητικές μορφές διδασκαλίας μονολογικές παρεμβάσεις του διδάσκοντος, σύντομης συνήθως διάρκειας.
- Όταν γίνεται ανακεφαλαίωση όσων έχουν λεχθεί ή όσων έχουν μελετηθεί σε κάποιο μάθημα.
- Όταν ο εκπαιδευτικός επιθυμεί να δημιουργήσει στους μαθητές έντονους προβληματισμούς γύρω από ένα θέμα.
- Όταν ο εκπαιδευτικός θέλει να εξιστορήσει ένα προσωπικό του βίωμα ή να αφηγηθεί φανταστικές καθώς επίσης και λαϊκές έντεχνες ιστορίες για διδακτικούς λόγους (Ματσαγγούρας, 2001).

Ιδιαίτερο ρόλο, πάντως, για την επιτυχία κάθε μαθήματος, αλλά ιδιαίτερα εκείνου που γίνεται με μονόλογο, διαδραματίζουν η επιτυχής δόμηση και καλή οργάνωση των πληροφοριακών στοιχείων που μεταδίδονται με το μονόλογο, ο ενθουσιασμός και ο ζήλος του διδάσκοντος, η ευκρίνεια και η σαφήνεια του λόγου του, ο κατάλληλος χρωματισμός της φωνής του, όπου αυτό απαιτείται, ο συνδυασμός λόγου και εικόνων ή διαγραμμάτων και η χρήση κάθε δυνατού τρόπου που αποσκοπεί στη διάσπαση της μονοτονίας την οποία δημιουργεί ο μονόλογος (Κασσωτάκης, Φλουρής, 2005).

Η μορφή της διάλεξης ή αλλιώς του μονολόγου διακρίνονται σε δύο απλές και δύο σύνθετες κατηγορίες οι οποίες φαίνονται στο παρακάτω σχήμα:

ΜΟΝΟΛΟΓΙΚΗ ΜΟΡΦΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

(ΔΙΑΛΕΞΗ)



Σχήμα 4: Κατηγορίες μονολογικής μορφής διδασκαλίας (Κουτρούμπα, 2004)

3.1.1. Αφηγηματική διάλεξη

Η αφήγηση αναφέρεται στην εξιστόρηση πραγματικών ή φανταστικών γεγονότων, τα οποία εκτυλίσσονται μέσα στο χρόνο και διέπονται από αλληλουχία. Η αφήγηση ως μονολογική μορφή διδασκαλίας προσφέρεται κυρίως στην ιστορία και στα θρησκευτικά, μαθήματα στα οποία τα γεγονότα συνδέονται με αιτιώδη σχέση. Όταν η αφήγηση γίνεται με ζωντάνια, ευκρίνεια, παραστατικότητα και σαφήνεια, σίγουρα διεγείρει συναισθηματικά τα παιδιά, προκαλεί το ενδιαφέρον τους, εξάπτει τη φαντασία τους και οπλίζει τη βούλησή τους (Τριλιανός, 2004).

Με την αφήγηση ο εκπαιδευτικός προσφέρει πληροφόρηση για γεγονότα που δεν είναι δυνατόν να γνωρίζουν τα παιδιά από την προσωπική τους εμπειρία, για αυτό είναι πολύ σημαντική η παροχή νέων γνώσεων να γίνεται με τη φυσική αλληλουχία και σε συνάρτηση με το χωροχρονικό τους πλαίσιο. Αξίζει να σημειωθεί ότι η αφήγηση είναι συνδεδεμένη άμεσα με την ακρόαση και για να υπάρξει αφήγηση απαιτούνται αφηγητής και αποδέκτης (Ματσαγγούρας, 1999). Για μια καλή αφήγηση απαιτούνται συγκεκριμένες προϋποθέσεις, όπως να είναι ζωντανή, να σκιαγραφεί τις λεπτομέρειες και πρωτίστως να είναι εποπτική, διότι η σκέψη του μαθητή είναι συνδεδεμένη με την εποπτεία (Τριλιανός, 1998).

Σε όλες τις περιπτώσεις, όμως, η αφήγηση δεν θα πρέπει να ξεπερνά τα 10-12 λεπτά, διότι εύκολα κουράζεται και αποσπάται η μαθητική προσοχή. Εάν διαρκέσει παραπάνω, επιπλέον, ελαχιστοποιούνται οι πιθανότητες επεξεργασίας των πληροφοριών λόγω εξάντλησης των χρονικών ορίων. Έτσι, ο εκπαιδευτικός δε θα μπορεί να γνωρίζει το βαθμό κατανόησης του προσφερόμενου γνωστικού αντικειμένου. Εξάιρεση, βέβαια αποτελούν οι

αφηγήσεις παραμυθιών και ιστοριών, τις οποίες οι μαθητές μπορούν να παρακολουθούν για μεγαλύτερα χρονικά διαστήματα.

Τέλος, η αποτελεσματικότητα της αφήγησης κρίνεται κυρίως από την οργάνωση και τη σύνταξη της όλης διαδικασίας, που θα ακολουθήσει ο εκπαιδευτικός καθώς και από την άρθρωση, τον τόνο της φωνής του, τις κινήσεις του, την έκφραση του προσώπου του. Τα είδη της αφήγησης είναι πολλά, ωστόσο, τα πιο γνωστά είναι η ιστορική αφήγηση, το ημερολόγιο, η βιογραφία, η μαρτυρική κατάθεση κ.ά. (Βερτσέτης, 2003).

3.1.2. Διάλεξη μέσω περιγραφής

Η περιγραφή πάλι ως μορφή μονολόγου είναι προφορική αναφορά στα γνωρίσματα και τις ιδιότητες ενός αντικειμένου με σκοπό την αισθητοποίησή του. Κατά την περιγραφή ο εκπαιδευτικός προσφεύγει στο συνεχή προφορικό λόγο για ν' αναπαραστήσει με ζωηρότητα διάφορα αντικείμενα, γεγονότα, καταστάσεις, ζώα, φυτά, πρόσωπα, τόπους, σχέσεις σχήματα κ.ά., εφόσον δε διαθέτει άλλα προσφορότερα μέσα παρουσίασής του στους μαθητές (Τριλιανός, 2004). Η περιγραφή βρίσκεται πολύ κοντά στην αφήγηση, πράγμα που καθιστά πολλές φορές δυσδιάκριτα τα όριά τους, αν και θα μπορούσε να υποστηριχτεί ότι η περιγραφή αποβλέπει στην απεικόνιση του περιγραφόμενου με το λόγο, ενώ η αφήγηση σχετίζεται με την εξιστόρηση γεγονότων που εμφανίζονται διαδοχικά.

Η περιγραφή ως διδακτική ενέργεια στηρίζεται στην ανάλυση. Επομένως ο εκπαιδευτικός που την χρησιμοποιεί, συνήθως αρχίζει να περιγράφει το πιο ενδιαφέρον για το παιδί σημείο του αντικειμένου περιγραφής και στη συνέχεια αναλύει μόνο τα ουσιώδη χαρακτηριστικά του, αλλά και τα επιμέρους στοιχεία που το συνθέτουν. Όπως στην αφήγηση έτσι και στην περιγραφή η χρήση του λόγου παίζει σημαντικό ρόλο στην αποτελεσματικότητα της περιγραφής. Η ακρίβεια και η σαφήνεια του λόγου του εκπαιδευτικού κατά την περιγραφή, η σωστή άρθρωση των λέξεων, η ικανότητά του να δίνει στο λόγο του ένα τόνο δροσιάς και φρεσκάδας, ο κανονικός ρυθμός της ομιλίας του γοητεύουν τους μαθητές και κρατούν αμείωτη την ένταση της προσοχής τους στα περιγραφόμενα.

Ευνόητο είναι ότι για την επιτυχία της περιγραφής και της αφήγησης απαιτείται επιπλέον η πλήρης γνώση του γνωστικού αντικειμένου και της τεχνικής της περιγραφής και της αφήγησης. Οι τεχνικές αυτές αποκτιούνται συνήθως με τη σχετική ενημέρωση του εκπαιδευτικού και με τη συνεχή άσκησή του (Τριλιανός, 2004).

3.1.3. Διάλεξη μέσω επίδειξης

Στα πλαίσια της διδασκαλίας, πολλά πράγματα είναι δύσκολο να μεταδοθούν και να κατανοηθούν από τους μαθητές μέσα από την απλή περιγραφή και την αφήγηση. Θα πρέπει, επομένως, οι δύο μονολογικές μορφές να συμπληρώνονται από την επίδειξη. Με τον όρο «επίδειξη» εννοούμε τη χρησιμοποίηση ενός παραδείγματος για να δείξουμε στους μαθητές αυτό που θέλουμε. Το ιδιαίτερο χαρακτηριστικό της μορφής αυτής είναι η εποπτικότητα, δηλαδή η χρήση του κατάλληλου υλικού με το οποίο γίνεται εφικτή η οπτική παρουσίαση του εξεταζόμενου θέματος (Νήμα, Καψάλης, 2002). Η επίδειξη ενδείκνυται για τη διδασκαλία ατόμων μέσης ή χαμηλής νοητικής ικανότητας και χρησιμοποιείται με επιτυχία για τη μάθηση ψυχοκινητικών δεξιοτήτων (π.χ. μάθηση χορευτικών ή άλλων κινήσεων ακριβείας, χρήση οργάνων, εκτέλεση πειραμάτων, συναρμολόγηση και αποσυναρμολόγηση μηχανημάτων κ.τ.λ.) (Κασσωτάκης, Φλουρής, 2005).

Στην απόκτηση των δεξιοτήτων αυτών παίζει σημαντικό ρόλο η πρώτη εντύπωση που σχηματίζει ο μαθητής και η άσκησή του στην εκτέλεση ενεργειών που σχετίζονται μ' αυτές. Για τον παραπάνω λόγο έχει ιδιαίτερη σημασία η ορθή αρχική παρουσίαση του τρόπου εκτέλεσης των σχετικών ενεργειών ή κινήσεων τις οποίες καλείται να επαναλάβει ο διδασκόμενος. Η παραπάνω προϋπόθεση καθιστά αναγκαία την κατάλληλη προετοιμασία του διδάσκοντος και την ανάπτυξη της δεξιότητας σωστής και ακριβούς εκτέλεσης εκ μέρους του των σχετικών κινήσεων και ενεργειών.

Η επίδειξη προϋποθέτει, ακόμη, όπως προαναφέρθηκε, συγκέντρωση διαφόρων μέσων και υλικών που θα χρησιμοποιηθούν κατά τη διεξαγωγή του μαθήματος. Αυτό οφείλει να έχει γίνει πριν αρχίσει το μάθημα. Η αναζήτηση οργάνων ή άλλων μέσων ή υλικών κατά τη διάρκειά του ή η μη προγραμματισμένη αναζήτηση βοήθειας από άλλα άτομα έχουν αρνητικές επιπτώσεις στην επιτυχία του μαθήματος. Σημαντική βοήθεια στον τομέα αυτό μπορεί να προσφέρουν οι παρασκευαστές ή άλλο τεχνικό ή βοηθητικό προσωπικό που υπηρετεί σε μερικά εκπαιδευτικά ιδρύματα (Κασσωτάκης, Φλουρής, 2005).

Για την επιτυχία της επίδειξης, εκτός από την κατάλληλη προετοιμασία του υλικού και τη δεξιοτεχνία του διδάσκοντος, απαιτείται, ακόμη, κατάλληλη διεύθετηση του χώρου του μαθήματος έτσι, ώστε όλοι οι μαθητές να βλέπουν καλά ό,τι επιδεικνύεται. Σε περίπτωση μεγάλων χώρων, σημαντική βοήθεια προσφέρει η ύπαρξη κλειστού κυκλώματος τηλεόρασης και η εγκατάσταση μεγάλων οθονών προβολής στις αίθουσες επιδείξεων. Φυσικά, η επιβράδυνση του ρυθμού προβολής μπορεί να βοηθήσει στην καλύτερη παρατήρηση και

εμπέδωση όσων διδάσκονται. Η επίδειξη μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε συνδυασμό με άλλες μορφές διδασκαλίας. Τα συνήθη μειονεκτήματά της είναι τα ακόλουθα:

- Απαιτεί μικρό αριθμό μαθητών, ιδιαίτερα δεν υπάρχουν μέσα για την προβολή των παρουσιαζόμενων σε μεγάλες οθόνες.
- Χρειάζεται πολύ χρόνο για την προετοιμασία της.
- Είναι πιο δαπανηρή σε σύγκριση με άλλες μορφές διδασκαλίας.
- Δεν προσφέρεται για τη διδασκαλία θεωρητικής φύσεως αντικειμένων.

Στα πλεονεκτήματά της εντάσσονται τα ακόλουθα:

- Διεγείρει το ενδιαφέρον των μαθητών.
- Είναι λιγότερο κουραστική σε σύγκριση με τις μορφές διδασκαλίας που αναφέρθηκαν προηγουμένως.
- Δημιουργεί εποπτικές παραστάσεις, οι οποίες συμβάλλουν σημαντικά στη μάθηση, γιατί καθίσταται δυνατή η συμμετοχή πολλών αισθήσεων στη μαθησιακή διαδικασία.
- (Κασσωτάκης, Φλουρής, 2005)

3.1.4. Διάλεξη μέσω συζήτησης

Είναι μια μορφή μονολογικής διδασκαλίας, κατά την οποία δεν καλύπτονται πλήρως οι πτυχές του νέου γνωστικού αντικείμενου αλλά παρέχονται από τον εκπαιδευτικό παρωθητικές νύξεις, ώστε αυτές να αποτελέσουν έναυσμα για μια διεξοδική ανάλυση του θέματος από τους μαθητές σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό. Πρόκειται για μεθοδικές παρεμβάσεις του εκπαιδευτικού, που από τη μία κατευθύνουν τη μάθηση προς την επίτευξη του σκοπού της διδασκαλίας και από την άλλη παροτρύνουν το μαθητή να αναζητήσει το δρόμο της μάθησης μόνος του (Κουτρούμπα, 2004). Είναι κάποιες γενικές υποδείξεις, πνευματικά ερεθίσματα και παροτρύνσεις, που έχουν σκοπό την εσωτερική, τη διανοητική και τη συναισθηματική κινητοποίηση των μαθητών (Γιαννούλης, 1993).

Η παρώθηση συχνά αποτελεί εισαγωγή στο μάθημα ή σε μια φάση του μαθήματος προσανατολίζοντας έτσι το θέμα του μαθήματος. Ουσιαστικά, πρόκειται για μια έμμεση και βελτιωμένη μορφή ερώτησης. Είναι βελτιωμένη γιατί δεν καθοδηγεί τη μαθησιακή δραστηριότητα στο βαθμό που την καθοδηγεί η ερώτηση αλλά προσφέρει στο μαθητή περισσότερα περιθώρια αυτονομίας και αυτενέργειας. Μπορεί, όμως, να δημιουργήσει και δυσκολία στο μαθητή λόγω του μικρού βαθμού καθοδήγησης που προσφέρει ο εκπαιδευτικός (Ματσαγγούρας, 1999).

Η ερώτηση με μορφή παρώθησης είναι μια παρέμβαση του δασκάλου με σκοπό την παρακίνηση του μαθητή σε περαιτέρω δραστηριοποίηση, σκέψη κριτική και αξιολογική. Εκεί που η ερώτηση περιορίζει το μαθητή, η διδακτική παρώθηση εγγυάται την ελευθερία της σκέψης και την αποφυγή της αδρανοποίησής του, εφόσον κατά τη διάρκεια της διάλεξης μέσω συζήτησης εντοπίζονται οι απορίες και τα ερωτήματα των μαθητών από την ανάλυση του θέματος. Οι ερωτήσεις αυτές παρεμβάλλονται είτε στο τέλος της διάλεξης είτε κατά τη διάρκεια, ώστε να διαπιστωθεί ο βαθμός κατανόησης του νέου γνωστικού αντικειμένου από τους μαθητές. Βέβαια, κρίνεται απαραίτητο οι ερωτήσεις αυτές να είναι προσεγμένες και προσχεδιασμένες σχολαστικά ώστε να μην οδηγηθεί το μάθημα σε αποτυχία (Τριλιανός, 1998).

Η διδακτική σημασία της παρώθησης είναι μεγάλη. Εξασφαλίζει πιο ανεξάρτητη εργασία, χωρίς περιορισμούς που από τη φύση της βάζει η ερώτηση. Οι παρωθήσεις προάγουν τον προφορικό λόγο και δίνουν περιθώρια στο μαθητή να αυτενεργήσει (Γιαννούλης, 1993). Τέλος, το πολύτιμο στοιχείο της διάλεξης μέσω συζήτησης είναι ο πλουραλισμός απόψεων. Μέσω της συζήτησης, οι μαθητές ασκούνται στην αυτοπειθαρχία, στο σεβασμό της διαφορετικής άποψης, στην ανακάλυψη της πολυτιμότητας της ύπαρξης δισταμένων απόψεων, στην ικανότητα του καλού ακροατή.

3.2. Ερωτηματική – Διαλογική μορφή διδασκαλίας

Ενώ ο μονόλογος ως μορφή διδασκαλίας γίνεται αποδεκτός με μεγάλη επιφύλαξη από τους εκπαιδευτικούς, αντίθετα ο διάλογος ως διδακτική τεχνική θεωρείται πιο αποτελεσματικός σήμερα λόγω των πολλαπλών πλεονεκτημάτων που παρέχει η εφαρμογή του. Καταρχήν διάλογος σημαίνει ανταλλαγή γνώμων και συζήτηση μεταξύ δύο ή περισσότερων ατόμων. Για να γίνει όμως απρόσκοπτα ο διάλογος και να αποφέρει καρπούς, απαιτείται η ύπαρξη ελεύθερου και δημοκρατικού κλίματος, μέσα στο οποίο θα έχουν τη δυνατότητα οι συζητητές να εκφέρουν ελεύθερα και αβίαστα την άποψή τους και να ζητούν από κοινού την αλήθεια χωρίς προκαταλήψεις και ιδιοτέλειες. Ο γνήσιος και εποικοδομητικός διάλογος προϋποθέτει πίστη στις αρχές της ισότητας, της δημοκρατίας και της δικαιοσύνης, πνευματική καλλιέργεια, εντιμότητα, πνεύμα συνεργασίας, αγάπη για την αλήθεια και ωριμότητα (Τριλιανός, 2004).

Από τα παραπάνω φαίνεται καθαρά η σημασία της καλλιέργειας του διαλόγου στα σχολεία. Αλλά δεν είναι μόνο οι προηγούμενες αρετές στις οποίες ασκούνται οι μαθητές με

τη διαλογική συζήτηση στην τάξη. Παράλληλα μαθαίνουν να θέτουν προβλήματα, να παραθέτουν λογικά επιχειρήματα, να παίρνουν αποφάσεις, να δραστηριοποιούνται νοητικά και να συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία. Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός που επιθυμεί να καταστήσει τη διδασκαλία του παραγωγική και χρήσιμη, οφείλει να ασκεί τους μαθητές του στη χρήση διαλόγου. Φυσικά, για να διεξαχθεί ένας διάλογος σωστά, πρέπει πάνω από όλα ο ίδιος να κατέχει σε υψηλό βαθμό όλες τις προηγούμενες αρετές και ικανότητες, καθώς και την ιδιαίτερη τεχνική που διέπει τη διεξαγωγή του διαλόγου. Ας μη λησμονεί ο διδάσκων ότι κατά τη συζήτηση οι μαθητές αφήνονται ελεύθεροι και ανεπηρέαστοι να διατυπώσουν τη γνώμη τους, η οποία πάντοτε γίνεται αποδεκτή χωρίς ειρωνείες και σαρκασμούς.

Επιπλέον αυτός οφείλει να αντιμετωπίζει τους νεαρούς συζητητές του ως ισότιμα μέλη, που αξίζουν το σεβασμό των ενηλίκων και έχουν κάθε δικαίωμα να διαφοροποιούνται και να εκφράζουν τις αντιρρήσεις και τις αμφιβολίες τους για το υπό συζήτηση θέμα (Τριλιανός, 2004). Επειδή ο διάλογος μπορεί εύκολα να καταντήσει ατέρμονη συζήτηση, χωρίς να θιγούν τα ουσιαστικά προβλήματα που τον προκάλεσαν και χωρίς να διαφανεί κάποια προοπτική σύγκλισης απόψεων, γι' αυτό καθήκον του εκπαιδευτικού είναι να κατευθύνει διακριτικά τη συζήτηση, να ενθαρρύνει τους μαθητές, ώστε όχι μόνο να εκθέτουν τις απόψεις τους για το συγκεκριμένο πρόβλημα, αλλά και να έρχονται σε αντιπαράθεση μεταξύ τους χρησιμοποιώντας λογικά επιχειρήματα και χωρίς να ξεφεύγουν από τα πλαίσια της κοσμιότητας. Ακόμα χρέος του είναι να διευκολύνει τη συζήτηση ώστε να προκύπτουν κάποια συμπεράσματα.

Στη συνέχεια θα αναπτυχθούν ορισμένες απόψεις για τον παρωθητικό διάλογο, τον ελεύθερο διάλογο και τις ερωτοαποκρίσεις που αποτελούν τα βασικά είδη διαλόγου.

3.2.1. Ο παρωθητικός διάλογος

Παρωθητικός διάλογος ονομάζεται η συζήτηση που αναπτύσσεται ανάμεσα στο διδάσκοντα και τους διδασκόμενους ή μεταξύ των διδασκόμενων, ο οποίος επιδιώκει να δραστηριοποιήσει τους τελευταίους στην αναζήτηση ή ανακάλυψη της μάθησης και να τους διευκολύνει στην προσπάθειά τους να το επιτύχουν (Κασσωτάκης, Φλουρής, 2005). Από τον ορισμό που αναφέρθηκε προηγουμένως προκύπτει ότι κύρια επιδίωξη του παρωθητικού διαλόγου δεν είναι η άμεση μετάδοση γνώσεων στο μαθητή, αλλά η διαμόρφωση των κατάλληλων συνθηκών για να μπορέσει ο ίδιος να ανακαλύψει μέρος, τουλάχιστον, της

γνώσης ή να συνεισφέρει στην κατάκτησή της. Εξυπακούεται ότι οι πληροφορίες τις οποίες αδυνατεί να βρει μόνος του ο μαθητής προσφέρονται από το διδάσκοντα.

Τα ερωτήματα που διατυπώνονται από το διδάσκοντα στο πλαίσιο του παρωθητικού διαλόγου επιδιώκουν να φέρουν τους διδασκόμενους σε κατάσταση «απορίας», να τους παράσχουν ερεθίσματα για την αναζήτηση απαντήσεων στα ζητήματα που τίθενται και να τους δώσουν βοηθητικές «νύξεις», με στόχο τη διευκόλυνση της μαθησιακής διαδικασίας, η οποία συντελείται, πρωτίστως, μέσω της αυτενέργειας του διδασκόμενου και, δευτερευόντως, μέσω των παραδόσεων του διδάσκοντος. Ο διδάσκων, με άλλα λόγια, λειτουργεί ως «διευκολυντής» της μάθησης και όχι ως αποκλειστικός μεταδότης γνώσεων, χωρίς να αρνείται το ρόλο αυτόν, εφόσον τα πράγματα τον καθιστούν αναγκαίο.

Ο παρωθητικός διάλογος θυμίζει τη μαιευτική τέχνη της σωκρατικής διδασκαλίας. Ο Σωκράτης προσποιούμενος άγνοια για τα εξεταζόμενα ζητήματα οδηγούσε σταδιακά το συνομιλητή του στο να ανακαλύψει ο ίδιος την αλήθεια. Για το λόγο αυτό και η μεθοδολογία της διδασκαλίας που στηρίζεται, κυρίως, στον παρωθητικό διάλογο είναι γνωστή και ως μαιευτική ή σωκρατική μορφή (Κασσωτάκης, Φλουρής, 2005).

Για την απάντηση στα ερωτήματα που τίθενται εκ μέρους του διδάσκοντος και σε μερικές περιπτώσεις εκ μέρους των μαθητών αναπτύσσεται, συνήθως, συζήτηση στη σχολική τάξη. Στο πλαίσιο της συζήτησης αυτής οι μαθητές εκφράζουν τη γνώμη τους για το υπό εξέταση θέμα, κάνουν υποθέσεις ή προτάσεις για λύσεις στα προβλήματα που τίθενται, σχολιάζουν απόψεις και θέσεις συμμαθητών τους, αιτιολογούν τις δικές τους, αναζητούν πηγές πληροφοριών ή καταθέτουν σχετικές με το ζήτημα που εξετάζεται πληροφορίες, τις οποίες διαθέτουν, ή προβαίνουν σε άλλου είδους ενέργειες που στοχεύουν στην επίτευξη των διδακτικών στόχων που επιδιώκονται. Για το λόγο αυτό τα παρωθητικά ερωτήματα του δασκάλου δεν απευθύνονται, συνήθως, σε συγκεκριμένο μαθητή αλλά στο σύνολο των διδασκομένων.

Για την πραγματοποίηση τέτοιου είδους συζήτησης είναι απαραίτητα η δημιουργία του κατάλληλου επικοινωνιακού κλίματος στη σχολική τάξη, το οποίο προϋποθέτει την ικανότητα ακρόασης του άλλου, το σεβασμό της γνώμης του, την αποφυγή ειρωνικών σχολίων ή άλλου είδους αρνητικών αντιδράσεων εκ μέρους του δασκάλου και των συμμετοχόντων στη διδακτική διαδικασία και την υιοθέτηση στάσεων και νοοτροπίας που υποδηλώνουν την ύπαρξη ανοικτού «μυαλού». Σημαντική θεωρείται, ακόμη, η προετοιμασία των κατάλληλων ερωτημάτων από τον εκπαιδευτικό, η ικανότητά του να παρακολουθεί τη συζήτηση και η ετοιμότητά του να ανταποκρίνεται στις αντιδράσεις των μαθητών και να παρέχει σε αυτούς τα κατάλληλα παρωθητικά ερεθίσματα και, όπου απαιτείται, τις αναγκαίες

διευκρινίσεις χωρίς να ακυρώνει τη διερευνητική μαθησιακή διαδικασία (Κασσωτάκης, Φλουρή, 2005).

Αυτή η συλλογική προσπάθεια που συντονίζεται αποτελεσματικά από τον εκπαιδευτικό και η επικοινωνιακή αλληλεπίδραση που παράγεται βοηθά όχι μόνο στην απόκτηση γνώσεων, αλλά και στην προώθηση της γνωστικής ανάπτυξης των ατόμων. Εξυπακούεται ότι το βασικό μέλημα του διδάσκοντος στην περίπτωση εφαρμογής της συγκεκριμένης μορφής διδασκαλίας είναι η διασφάλιση της ισότιμης συμμετοχής όλων στη συζήτηση, η εστίασή της στους επιδιωκόμενους στόχους και η διαβεβαίωση ότι όλοι κατανοούν τα συμπεράσματα στα οποία καταλήγει ο διάλογος. Για το λόγο αυτό οι διορθωτικές παρεμβάσεις του δασκάλου, όταν η συζήτηση αποκλίνει από το στόχο της, θεωρούνται αναγκαίες.

Το ίδιο ισχύει και για την παροχή βοήθειας, όποτε αυτή κρίνεται απαραίτητη, και σε αρκετές περιπτώσεις και η σύνοψη των συμπερασμάτων του σχετικού διαλόγου. Όλα αυτά σημαίνουν ότι ο διδάσκων εξακολουθεί να διατηρεί τον κύριο ρόλο μέσα στη διδακτική πράξη, δέχεται, όμως, και το διδασκόμενο ως συνεργάτη και βοηθό στο πλαίσιο της μαθησιακής διαδικασίας και δεν τον βλέπει ως παθητικό μόνο δέκτη της δικιάς του γνώσης. Εξάλλου, η γνώση που επιδιώκει να προσφέρει το σχολείο μέσω της παραπάνω διδακτικής μορφής συνδυάζει την επιστημονική με την εμπειρικό-βιωματική γνώση των διδασκομένων.

Τα πλεονεκτήματα της συγκεκριμένης μορφής διδασκαλίας είναι τα ακόλουθα:

- Υποβοηθεί την ενεργοποίηση των μαθητών με αποτέλεσμα να αυξάνεται το ενδιαφέρον τους για το μάθημα και η συμμετοχή τους στη διδακτική πράξη. Έτσι μειώνονται τα προβλήματα πειθαρχίας των μαθητών.
- Επιτυγχάνονται μονιμότερα αποτελέσματα μάθησης. Ότι ο μαθητής μαθαίνει αυτενεργώντας το συγκρατεί, συνήθως, καλύτερα στη μνήμη του.
- Καλλιεργείται η προσπάθεια και αναπτύσσονται αποτελεσματικότερα η κριτική σκέψη και οι κοινωνικές δεξιότητες.

Ως μειονεκτήματά του μπορούν να αναφερθούν τα εξής:

- Απαιτεί ιδιαίτερες ικανότητες από τον εκπαιδευτικό, τις οποίες δεν έχουν πάντα σε ικανοποιητικό βαθμό όλοι οι διδάσκοντες.
- Χρειάζεται περισσότερο χρόνο από ότι οι μονολογικές μορφές διδασκαλίας.
- Κουράζει περισσότερο το διδάσκοντα (Κασσωτάκης, Φλουρή, 2005).

Στο σημείο αυτό κρίνεται απαραίτητο να αναφερθεί ότι στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα επισημαίνεται ότι ο παρωθητικός διάλογος δρομολογεί τις αναζητήσεις των μαθητών σε συγκεκριμένες πορείες, οι οποίες ελέγχονται απόλυτα από τον εκπαιδευτικό.

Αυτό συμβαίνει διότι οι ερωτήσεις είναι εκ των προτέρων μελετημένες και φορμαρισμένες από τον εκπαιδευτικό με αποτέλεσμα ο ρόλος των μαθητών να περιορίζεται στο να δώσουν απαντήσεις «κομμένες σε μέτρα». Εδώ εντοπίζεται και το σημαντικότερο μειονέκτημα της συγκεκριμένης τεχνικής διαλόγου, καθώς ο μαθητής υποχρεώνεται όχι να αυτενεργήσει εξαρχής, αλλά να επεξεργασθεί δεδομένες επινοήσεις. Αυτενέργεια όμως δε σημαίνει να κινείσαι σε προϋπάρχοντες δρόμους αλλά να τους ανακαλύπτεις (Λιαντίνης, 1990).

3.2.2. Ελεύθερος διάλογος

Ο ελεύθερος διάλογος συνήθως προκύπτει από ερωτήματα ή προβλήματα που θέτουν οι ίδιοι οι μαθητές στην τάξη. Με τον ελεύθερο διάλογο δίνεται σημαντική ευκαιρία σε αυτούς να συζητήσουν ελεύθερα, χωρίς υπόδειξη ή καθοδήγηση, σημαντικά θέματα που τους απασχολούν άμεσα. Γι' αυτό ο ελεύθερος διάλογος προξενεί ιδιαίτερο ενδιαφέρον και τους παρακινεί να συμμετάσχουν ενεργά στη συζήτηση. Επειδή κατά τη διεξαγωγή αυτής της διαλογικής μορφής ο εκπαιδευτικός παρεμβαίνει ελάχιστα ή και καθόλου, ο κίνδυνος παρέκκλισης από τους στόχους είναι άμεσος. Γι' αυτό απαιτείται προηγουμένως πολλή άσκηση στην τεχνική του διαλόγου από μέρους των μαθητών.

Πράγματι ο ελεύθερος διάλογος, περισσότερο από οποιαδήποτε άλλη μορφή διαλόγου, προαπαιτεί: άσκηση του μαθητή στις δημοκρατικές διαδικασίες, σεβασμός της προσωπικότητας του άλλου, πίστη στις αρχές της ισότητας και της δικαιοσύνης, επικέντρωση της προσοχής στο συζητούμενο. Χωρίς τις παραπάνω προϋποθέσεις ο ελεύθερος διάλογος θα αποτελέσει παγίδα για τους μαθητές, οι οποίοι θα βρεθούν σε ένα φαύλο κύκλο αντεγκλήσεων, αντιπαραθέσεων και διχογνωμιών που δεν οδηγούν πουθενά, ή υπάρχει η πιθανότητα να παρασύρεται η τάξη από τους εύγλωττους και δυναμικούς μαθητές, η γνώμη των οποίων δεν είναι πάντοτε σωστή. Αν όμως οι μαθητές έχουν ασκηθεί κατάλληλα στην τεχνική αυτή, ο εκπαιδευτικός με έκπληξη θα δει να διατυπώνονται απόψεις, επιχειρήματα και συμπεράσματα που ούτε καν φανταζόταν (Τριλιανός, 2004).

Πάντως, λόγω του γεγονότος ότι ο εκπαιδευτικός κατά τον ελεύθερο διάλογο λειτουργεί, κυρίως, ως διευκολυντής της συζήτησης χωρίς να την κατευθύνει κατά τρόπο συστηματικό, η τεχνική αυτή βοηθάει στην έκφραση των συναισθημάτων του ατόμου και στην εξάλειψη προβλημάτων ή δυσκολιών που σχετίζονται με την ένταξη των μαθητών στην σχολική ομάδα, την κοινωνική αποδοχή και την κοινωνικοποίηση. Για το λόγο αυτό ο ελεύθερος διάλογος χρησιμοποιείται, πρωτίστως, σε σχολικές δραστηριότητες που αποβλέπουν σε

συμβουλευτικούς ή ψυχοθεραπευτικούς σκοπούς και πολύ λιγότερο σε δραστηριότητες που επιδιώκουν τη συστηματική απόκτηση νέων γνώσεων (Κασσωτάκης, Φλουρής, 2005).

Ορισμένοι παιδαγωγοί πιστεύουν ότι με την ελεύθερη αντιπαράθεση των απόψεων των μαθητών πραγματοποιείται κάποιο είδος αυτοδιόρθωσης όσων εκφράζει ο καθένας χωριστά. Έτσι καθίσταται εφικτή η κατάληξη σε ορθότερα και εγκυρότερα συλλογικά συμπεράσματα. Ο ελεύθερος διάλογος, στον οποίο συμμετέχουν όλοι οι μαθητές, βοηθάει ακόμη στην ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας και στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησής τους (Κασσωτάκης, Φλουρής, 2005). Επιλέον, δημιουργεί ευχάριστο κλίμα συντροφικότητας, εφόσον αναπτύσσεται σε μεγάλο βαθμό η ομαδικότητα και η συνεργασία.

Ωστόσο, ο ελεύθερος διάλογος δεν εφαρμόζεται συχνά από τους εκπαιδευτικούς λόγω των ποικίλων μειονεκτημάτων που παρουσιάζει. Αρχικά, προϋποθέτει την ύπαρξη επαρκούς διδακτικού χρόνου, ο οποίος συνήθως είναι περιορισμένος. Συχνά οι ερωτήσεις των μαθητών ενδέχεται να οδηγούν τη συζήτηση σε λανθασμένες κατευθύνσεις, γι' αυτό θα πρέπει να υπάρχει σαφώς καθορισμένο θέμα προς συζήτηση. Επιπρόσθετα, σημαντικό είναι το γεγονός ότι ορισμένοι μαθητές εξαιτίας διχογνωμιών με συμμαθητές τους δημιουργούν προβλήματα στη διατήρηση της τάξης και της πειθαρχίας ολόκληρου του τμήματος. Έτσι, για την πραγματοποίηση του διαλόγου αυτού απαιτείται η ύπαρξη υψηλού επιπέδου ωριμότητας των μαθητών.

Σε κάθε περίπτωση, όμως, είναι αναμφισβήτητο το γεγονός πως η διαλογική τεχνική αποτελεί μία από τις αποτελεσματικότερες πρακτικές κοινωνικοποίησης των μαθητών που συνιστά μία από τις πρωταρχικές επιδιώξεις της αγωγής (Βερτσέτης, 2003).

3.2.3. Οι ερωταποκρίσεις

Βασικό στοιχείο ενός διαλόγου και μιας συζήτησης αποτελούν οι ερωταποκρίσεις, από την ποιότητα των οποίων εξαρτάται πολλές φορές η επιτυχία του. Παλιότερα επικρατούσε η άποψη ότι ο εκπαιδευτικός έπρεπε να κάνει τις ερωτήσεις και ο μαθητής να απαντά. Αυτό σήμερα δε γίνεται αποδεκτό, και μάλιστα, όταν επικρατεί η άποψη της συμμετοχικής διδασκαλίας, κατά την οποία οι ερωταποκρίσεις μπορούν να γίνονται και από τους δύο (Τριλιανός, 2004).

Πάντως, σημαντικό ρόλο παίζει ο προσχεδιασμός των διδακτικών ερωτήσεων καθώς και ο τρόπος υποβολής τους. Οι κατάλληλες και καλά προσχεδιασμένες διδακτικές ερωτήσεις αποτελούν οδηγό για τη διδασκαλία, καθώς συνιστούν ένα στρατηγικό σχέδιο που τείνει προς

την επίτευξη συγκεκριμένου σκοπού. Οι προσχεδιασμένες ερωτήσεις προκαθορίζουν ένα στόχο και έτσι απομακρύνουν τον κίνδυνο πελαγοδρόμησης. Επιπλέον, παρέχουν τη δυνατότητα ευελιξίας του καθηγητή και προσαρμογής της διδασκαλίας προς τα ειδικά προβλήματα και συνθήκες που μπορεί να δημιουργηθούν κατά την εξέλιξη της εργασίας. Τα σημεία που μπορούν να αποτελέσουν οδηγό του εκπαιδευτικού στον προσχεδιασμό των ερωτήσεων του είναι (Θεοφιλίδης, 1988):

- Ο σαφής καθορισμός του μαθήματος, του περιεχομένου της διδασκαλίας και της μεθόδου εργασίας.
- Η γνώση των αναγκών, προβλημάτων και ενδιαφερόντων των μαθητών.
- Ο βαθμός γνωριμίας των μαθητών με το περιεχόμενο της διδασκαλίας.
- Η ανάγκη εξατομίκευσης των ερωτήσεων. Εύκολες ερωτήσεις μπορούν να αυξήσουν τη συμμετοχή των μαθητών με δυσκολίες. Δύσκολες ερωτήσεις μπορούν να αποβούν πρόκληση για άλλους μαθητές και να τους ωθήσουν σε δημιουργική εργασία. Εξαιρετικά δύσκολες ερωτήσεις αποθαρρύνουν τους μαθητές.
- Η ανάγκη προσαρμογής των ερωτήσεων σε ειδικές περιπτώσεις. Κάποιες φορές χρειάζονται ειδικές ερωτήσεις προκειμένου να στραφεί η προσοχή των μαθητών σε κάτι.
- Η επανεξέταση των ερωτήσεων προτού αυτές υποβληθούν στους μαθητές.
- Η αξιολόγηση των ερωτήσεων στο τέλος του μαθήματος για να εξακριβωθεί η καταλληλότητά τους.

Όσον αφορά στον τρόπο με τον οποίο πρέπει να γίνονται οι ερωτήσεις, η προτιμότερη διαδικασία υποβολής των ερωτήσεων είναι η εξής (Μάνος, 1989):

1. *Να απευθύνεται η ερώτηση προς την τάξη.* Με τον τρόπο αυτό προσέχει, ενδιαφέρεται και σκέπτεται όλη η τάξη. Οι ερωτήσεις θα πρέπει να γίνονται με τρόπο φυσικό ώστε να μην τρομάζουν οι μαθητές.
2. *Να δίνεται χρόνος να σκεφτεί η τάξη.* Ο χρόνος θα είναι ανάλογος του είδους και της δυσκολίας των ερωτήσεων. Με ερωτήσεις στις οποίες θα δοθεί σαν απάντηση ένα ναι ή ένα όχι ο χρόνος, ενώ είναι μεγαλύτερος για ερωτήσεις που απαιτούν κριτική σκέψη.
3. *Να ορίζεται ο μαθητής που θα απαντήσει.* Για την επιλογή του μαθητή που θα απαντήσει, λαμβάνονται υπόψη οι ατομικές διαφορές και οι δυνατότητες των μαθητών και ποτέ δεν διευκολύνεται η μονοπώληση των απαντήσεων από ορισμένους μαθητές.
4. *Να ενθαρρύνεται η σκέψη του μαθητή.* Αυτό γίνεται όταν ο εκπαιδευτικός προσέχει αυτά που λέγονται από τον μαθητή, σχολιάζει αυτά που ειπώθηκαν, τονίζει καλά σημεία και συμπληρώνει ασάφειες ο ίδιος ή οι άλλοι μαθητές.

5. *Να ενθαρρύνεται η υποβολή ερωτήσεων ανάμεσα στους μαθητές.*

Αφού αναφέρθηκε και ο τρόπος υποβολής των ερωτήσεων, πρέπει να τονιστεί πως στο ζεύγος ερώτηση-απάντηση, αναμφισβήτητα η ερώτηση ενέχει ιδιαίτερη βαρύτητα και επηρεάζει τόσο την απάντηση όσο και την επιτυχία του διαλόγου ή της συζήτησης. Γι' αυτό οι ερωτήσεις οφείλουν να είναι σαφείς, περιεκτικές, σύντομες, να προσβλέπουν σε συγκεκριμένο στόχο και να προάγουν τη συζήτηση στην τάξη. Με άλλα λόγια οι ερωτήσεις πρέπει να είναι εύστοχες και χαρακτηριστικά τους είναι (Τριλιανός, 2004):

- Η **σαφήνεια**: περιγράφουν με καθαρότητα και ακρίβεια τα συγκεκριμένα σημεία που θα απαντήσουν οι μαθητές.
- Η **σύντομία**: εκφράζονται σύντομα και περιεκτικά.
- Η **φυσικότητα**: διατυπώνονται σε απλή και φυσική γλώσσα και προσαρμόζονται στο επίπεδο της τάξης.
- Η **σκοπιμότητα**: στοχεύουν πάντοτε σε κάποιο στόχο.
- Η **συνέχεια**: διασφαλίζει αλληλουχία στις ερωτήσεις.
- Η **πρόκληση για σκέψη**: προκαλούν τους μαθητές να σκεφθούν, να συζητήσουν και να δώσουν σώφρονες απαντήσεις.
- Η **προσοχή** στην επιλογή των λέξεων της ερώτησης και η έμφαση που δίνεται στις λέξεις, και
- Η **επίδραση** που ασκεί ο τόνος της φωνής αυτού που ερωτά, καθώς και το περιβάλλον μέσα στο οποίο γίνεται η ερώτηση.

Στο σημείο αυτό χρειάζεται να τονιστεί ότι παρά τη γενική άποψη για αύξηση του ποσοστού των ερωτήσεων των μαθητών, οι ερωτήσεις του δασκάλου αποτελούν και σήμερα κύριο στοιχείο κάθε διδασκαλίας. Ο εκπαιδευτικός συνήθως παρουσιάζει το νέο θέμα και στη συνέχεια κάνει την πρώτη ερώτηση στους μαθητές για να πάρει κάποια απάντηση από αυτούς και να ακολουθήσει η δική του αντίδραση. Με αυτόν τον τρόπο προσπαθεί να καταστήσει σε αυτούς κατανοητή τη νέα ύλη (Τριλιανός, 2004).

Ωστόσο, η διδασκαλία η οποία βασίζεται αποκλειστικά σε ερωτοαποκρίσεις δεν θεωρείται επιτυχής. Οι συνεχείς ερωτήσεις εκ μέρους του διδάσκοντος καθιστούν το μάθημα μονότονο και ανιαρό. Καταπνίγουν την πρωτοβουλία των μαθητών και δεν ευνοούν την αυτενέργεια με στόχο την ανακάλυψη της γνώσης και την ανάπτυξη της συνθετικής και δημιουργικής τους ικανότητας. Για το λόγο αυτό καλό θα ήταν οι διδάσκοντες να συνδυάζουν τη συγκεκριμένη μορφή διδασκαλίας με άλλες μορφές και, κυρίως, με μαθητοκεντρικές μορφές διδασκαλίας (Κασσωτάκης, Φλουρής, 2005).

Στο σημείο αυτό θα γίνει αναφορά στα είδη των διδακτικών ερωτήσεων. Οι ερωτήσεις διακρίνονται, ανάλογα με τον τρόπο διατύπωσής τους σε προφορικές και γραπτές. Προφορικές ερωτήσεις θέτει ο εκπαιδευτικός συνεχώς στους μαθητές. Λόγω της αμεσότητάς τους, προσφέρουν σημαντική βοήθεια στην ανατροφοδότηση των καθημερινών μαθημάτων και στη συνεχή παρακολούθηση της προόδου των μαθητών. Οι γραπτές ερωτήσεις συμπληρώνουν τις προφορικές και χρησιμοποιούνται λιγότερο συχνά. Αποδεικνύονται ιδιαίτερα χρήσιμες στη διενέργεια αθροιστικών αξιολογήσεων. Οι γραπτές ερωτήσεις διακρίνονται, με βάση τις αναμενόμενες απαντήσεις των μαθητών σε: α) ανοιχτού και β) κλειστού ή αντικειμενικού τύπου. Στις ερωτήσεις ανοικτού τύπου ανήκουν: α) οι ερωτήσεις ανάπτυξης ή τύπου δοκιμίου και β) οι ερωτήσεις σύντομης απάντησης.

Οι ερωτήσεις ανάπτυξης ή τύπου δοκιμίου απαιτούν απαντήσεις μεγάλης έκτασης και παρέχουν στο μαθητή τη δυνατότητα να εκθέσει τις ιδέες του και να τις τεκμηριώσει, να κρίνει τις πληροφορίες που έχει μάθει και να κάνει δικές του συνθέσεις. Επιπρόσθετα, παρέχουν επαρκή εικόνα για τις γλωσσικές ικανότητες του μαθητή και δίνουν στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα να σχηματίσει μια σφαιρική αντίληψη για το μαθητή και το αποτέλεσμα της διδασκαλίας, γενικότερα.

Με τις ερωτήσεις σύντομης απάντησης ο εξεταζόμενος καλείται να δώσει στο σχετικό ερώτημα περιορισμένης έκτασης απάντηση. Ο περιορισμός αυτός είτε προκύπτει από τη φύση του ερωτήματος (π.χ. ορισμός μιας έννοιας, απλή αναφορά γεγονότων, χαρακτηριστικών ή ιδιοτήτων, απαρίθμηση αιτιών ή αποτελεσμάτων κ.τ.λ.) ή καθορίζεται στην απάντηση (π.χ. η απάντησή σας να μην υπερβαίνει τις 50 λέξεις). Εάν οι ερωτήσεις αυτές δέχονται μία και μόνο απάντηση (μία λέξη ή μια φράση), η οποία αναγνωρίζεται από όλους ως ορθή, τότε οι παραπάνω ερωτήσεις μπορούν να ενταχθούν στις αντικειμενικού τύπου ερωτήσεις. Στις κλειστές ή αντικειμενικού τύπου ερωτήσεις ανήκουν:

- α) *Οι ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής.*
- β) *Οι διαζευκτικού τύπου ερωτήσεις ή ερωτήσεις του τύπου: σωστό-λάθος.*
- γ) *Οι ερωτήσεις αντιστοίχισης.*
- δ) *Οι ερωτήσεις διάταξης.*
- ε) *Οι ερωτήσεις συμπλήρωσης (Κασσωτάκης, Φλουρής, 2005).*

Μία άλλη κατηγοριοποίηση των ερωτήσεων με βάση τον προορισμό τους είναι οι ατομικές, οι ομαδικές και οι ρητορικές ερωτήσεις. Οι ατομικές ερωτήσεις απευθύνονται σε κάθε μαθητή ξεχωριστά με σκοπό τον έλεγχο του γνωστικού υπόβαθρου και την απόκτηση δεξιοτήτων από τους μαθητές κατά τη διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας. Με τον τρόπο αυτό ο καθηγητής μπορεί να διαπιστώσει το βαθμό απόκτησης της προσφερόμενης γνώσης.

Μειονέκτημα αυτού του είδους ερωτήσεων είναι ότι ο μαθητής αιφνιδιάζεται. Οι *ομαδικές ερωτήσεις* απευθύνονται στο σύνολο της τάξης και όχι ατομικά σε κάποιο μαθητή. Μεγάλη σημασία έχει η ετοιμότητα και η ανταπόκριση των μαθητών στην κάθε ερώτηση, γεγονός το οποίο ταυτόχρονα δημιουργεί και δυσχέρειες κατά τη διάρκεια της μαθησιακής πράξης, διότι περιθωριοποιούνται οι «αργοί» μαθητές (Κουτρούμπα, 2004).

Οι *ρητορικές ερωτήσεις* αποτελούν ένα σημαντικό μέσο μονολογικής διδασκαλίας διότι είναι είδος ερωτήσεων που δεν απαιτεί απαντήσεις από τους μαθητές. Υπάρχει και μία τελευταία κατηγορία η οποία ταξινομεί τις ερωτήσεις με κριτήριο τις καλλιεργούμενες νοητικές ικανότητες των μαθητών σε ερωτήσεις *πραγματικές, ανάκλησης, κρίσεως, εκτίμησης και κατανόησης*. Οι *πραγματικές ερωτήσεις* στοχεύουν στο να ελέγξουν τη μνημονική καταγραφή των γνώσεων του μαθητή ώστε να συνδέσει την προγενέστερη με τη μελλοντική γνώση. Είναι ένα είδος ερωτήσεων το οποίο δεν ενδείκνυται για την επαρκή ανάπτυξη της κριτικής σκέψης του μαθητή.

Οι *ερωτήσεις κρίσεως* είναι ένα είδος ερωτήσεων στις οποίες οι μαθητές καταθέτουν την προσωπική τους άποψη και γνώμη στο ερώτημα που τους τέθηκε από τον εκπαιδευτικό. Ενισχύουν την αυτενέργεια και την αυτονομία του μαθητή, συντελώντας στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς του. Έχει αποδειχθεί ότι οι ερωτήσεις αυτές επιφέρουν θετικότερα αποτελέσματα όταν προετοιμάζονται από το σπίτι. Κύριο χαρακτηριστικό των *ερωτήσεων εκτίμησης* είναι το στοιχείο της υποκειμενικότητας που εκφράζεται από τους μαθητές, όταν τους τίθενται τέτοιου είδους ερωτήσεις. Βασικός σκοπός αυτών των ερωτήσεων είναι η γνώμη των μαθητών να δώσει έναυσμα για την έναρξη μιας συζήτησης στη σχολική τάξη, όπου οι γνώσεις και οι ιδέες όλων των μαθητών θα αλληλοσυμπληρώνονται (Κουτρούμπα, 2004). Τέλος, υπάρχουν και οι *ερωτήσεις κατανόησης*, με τις οποίες ελέγχεται ο βαθμός κατανόησης από το μαθητή απλών και σύνθετων εννοιών που παρατέθηκαν κατά τη διδακτική-μαθησιακή διαδικασία.

3.3. Η Μορφή διδασκαλίας με τη χρήση Οπτικοακουσικών Μέσων

ο Σημασία και σκοπός των εποπτικών οργάνων και μέσων διδασκαλίας

Εκτός από τον προφορικό λόγο του διδάσκοντος, ο οποίος, παρά τις τεράστιες εξελίξεις που έχουν σημειωθεί στον τομέα των επικοινωνιών, εξακολουθεί να παραμένει το κύριο διδακτικό μέσο, στη διδασκαλία χρησιμοποιούνται και άλλα διδακτικά και εποπτικά μέσα.

Ήδη από την αρχαιότητα είχαν κάνει την εμφάνισή τους ποικίλα μέσα γραφής και πίνακες που, κατά τον ένα ή τον άλλο τρόπο, χρησιμοποιήθηκαν στη διδασκαλία. Τα χρόνια που ακολούθησαν νέα μέσα όλο και προσθέτονταν στο «οπλοστάσιο» του εκπαιδευτικού. Ο σύγχρονος δάσκαλος έχει στη διάθεσή του κάθε λογής εικόνες, πολύχρωμα σχεδιαγράμματα και χάρτες, μέσα προβολής διαφανών και αδιαφανών εικόνων, προπλάσματα, ταινίες, δίσκους, ραδιόφωνα, μαγνητόφωνα, ανοικτά και κλειστά τηλεοπτικά κυκλώματα, μαγνητοσκόπια, ηλεκτρονικούς υπολογιστές και πολυμέσα. Η πληθώρα αυτή των τεχνολογικών μέσων, που τίθενται σήμερα στη διάθεση των εκπαιδευτικών, δημιούργησε την ανάγκη ειδικής κατάρτισης των διδασκόντων στη χρήση τους και στον τρόπο αξιοποίησής τους. Συντέλεσε, ακόμη, στην ανάπτυξη ειδικού κλάδου των Επιστημών της Αγωγής, της Τεχνολογίας της Εκπαίδευσης, αντικείμενο του οποίου είναι, μεταξύ άλλων, η μελέτη των μέσων και μεθόδων επικοινωνίας που γίνεται για εκπαιδευτικούς σκοπούς και η ανάλυση των σχετικών προβλημάτων, με απώτερο σκοπό τη βελτίωση της επικοινωνίας αυτής (Κασσωτάκης, Φλουρής, 2005).

Με τον όρο «οπτικοακουστικά μέσα» ή αλλιώς «εποπτικά μέσα διδασκαλίας», εννοούμε όλα εκείνα τα όργανα, τις συσκευές, τα πράγματα, που ενεργοποιώντας, προπάντων, τα οπτικοακουστικά αισθητήρια, συμβάλλουν στην αισθητοποίηση των αντικειμένων διδασκαλίας και στο σχηματισμό ακριβών και σαφών εποπτειών, που παίζουν σημαντικό ρόλο στη μάθηση και στη μόρφωση του ανθρώπου (Δερβίσης, 1983). Επιπλέον, η μορφή της διδασκαλίας με τη χρήση οπτικοακουστικών μέσων έχει ως παιδαγωγικό υπόβαθρο κυρίως την αξιοποίηση της «αρχής της εποπτικότητας». Η αρχή αυτή έχει τη δυνατότητα να δημιουργεί ισχυρές «εποπτείες» στη συνείδηση των μαθητών. Η λέξη «εποπτεία» δηλώνει το σύνολο των παραστάσεων ή τη νοητή εικόνα, που διαμορφώνεται στη συνείδηση του μαθητή, μέσω της όρασης ή των υπολοίπων αισθήσεών του. Στο χώρο όμως της σύγχρονης Παιδαγωγικής επιστήμης και της Ψυχολογίας ως «εποπτείες» θεωρούνται όλες οι πνευματικές εικόνες και όχι μόνο αυτές οι οποίες στηρίζονται στην αίσθηση της όρασης.

Συγκεκριμένα, οι «εποπτείες» διακρίνονται σε «εξωτερικές», οι οποίες σχετίζονται με περιγραφές γνωστικού υλικού που δύναται να γίνει αντιληπτό μέσω των αισθήσεων του ατόμου και σε «εσωτερικές εποπτείες». Πιο αναλυτικά, οι «εσωτερικές εποπτείες» αναπτύσσονται στη συνείδηση του μαθητή μέσω της παραστατικής περιγραφής που επιχειρεί ο παιδαγωγός κατά τη διάρκεια της διδακτικής πράξης χωρίς τη χρήση της όρασης. Αναφέρονται σε πληροφορίες ή γνώσεις, που δεν μπορούν να προσπελαστούν άμεσα από το μαθητή, αλλά απαιτούν τη μεσολάβηση του καθηγητή ώστε να επιτευχθεί πληρέστερη αφομοίωση. Οι «εσωτερικές εποπτείες» επιδρούν ουσιαστικά στη μαθησιακή πορεία του νέου

επειδή αξιοποιούν, ενεργοποιούν και αναπτύσσουν τις αισθήσεις του παιδιού μέσα στο περιβάλλον της τάξης (Κουτρούμπα, 2004).

Οι «εποπτείες» γενικά, είτε είναι εσωτερικές είτε είναι εξωτερικές, αποτελούν ένα πολύ σταθερό πνευματικό απόκτημα των μαθητών, ίσως το σταθερότερο που η μαθησιακή διαδικασία επιτυγχάνει, γιατί κατά κανόνα αυτές καταγράφονται στη μακρόχρονη μνήμη των μαθητών (Βερτσέτης, 2003). Το παράγγελμα, λοιπόν, και το διδακτικό αξίωμα «δίδασκε εποπτικά» γίνεται με τα εποπτικά μέσα διδασκαλίας πραγματικότητα (Γιαννούλης, 1980). Η κατάλληλη χρήση τους βοηθά τους μαθητές να σχηματίσουν σαφείς παραστάσεις όσων διδάσκονται και να κατανοούν πληρέστερα τις πληροφορίες που τους δίνονται από το δάσκαλο ή από το γραπτό κείμενο του βιβλίου τους. μια εικόνα, ένας χάρτης ή ένα σχεδιάγραμμα είναι η καλύτερη επεξήγηση των πληροφοριών που παρέχονται γραπτά ή προφορικά στο μαθητή, αλλά και η πιο σημαντική βοήθεια, συνάμα, για την κωδικοποίηση των γνώσεων και την ανάκλησή τους στη μνήμη.

Όταν, μάλιστα, γίνεται συνδυασμός μέσων που απευθύνονται συγχρόνως σε πολλές αισθήσεις (ακοή, όραση, αφή κ.τ.λ.) το ευνοϊκό για τη μάθηση αποτέλεσμα ενισχύεται. Ερευνητικά έχει διαπιστωθεί ότι το άτομο συγκρατεί, κατά μέσο όρο, το 10% από τις πληροφορίες που δέχεται, όταν διαβάζει, και το 20% από αυτές που προσλαμβάνει, όταν ακούει και βλέπει συγχρόνως (Κασσωτάκης, Φλουρής, 2005).

Με τη χρήση των εποπτικών μέσων μειώνεται η λογοκοπία και παρέχεται η δυνατότητα προσφοράς πολλών πληροφοριών σε σύντομο χρόνο και κατά τρόπο που προκαλεί το ενδιαφέρον και την προσοχή των μαθητών. Αρκεί να σκεφτεί κανείς πόσο ανιαρή είναι η περιγραφή των νόμων της Φυσικής και πόσο ενδιαφέροντα γίνονται τα πειράματα, τα οποία εκτελεί ο εκπαιδευτικός για να τους αποδείξει. Με τη χρήση των εποπτικών μέσων διασπάται η μονοτονία του μαθητή, μειώνεται το αίσθημα κόπωσης των μαθητών και δραστηριοποιούνται, προς όφελος της μάθησης, πολλές αισθήσεις, με αποτέλεσμα να μην ευνοούνται μόνο οι ακουστικοί ή οι οπτικοί τύποι, αλλά όλοι οι μαθητές, ανεξάρτητα από το μαθησιακό τύπο στον οποίο ανήκουν.

Ακόμη πιο σημαντικά αποδεικνύονται τα εποπτικά μέσα στη διδασκαλία σε μαθητές με πνευματική υστέρηση ή σε περιπτώσεις που επιθυμείται η εξατομίκευση της διδακτικής πράξης. Ιδιαίτερα πρέπει να τονιστεί η περίπτωση των μαθητών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, όπου η χρήση εποπτικών διδακτικών μέσων έχει μεγαλύτερη σημασία από ό,τι για τους μαθητές των ανώτερων εκπαιδευτικών βαθμίδων, επειδή, ακριβώς, η ικανότητα για σύλληψη αφηρημένων εννοιών είναι μικρή (Κασσωτάκης, Φλουρής, 2005).

Σε καμία περίπτωση, πάντως, τα μέσα διδασκαλίας δε μπορούν να αντικαταστήσουν το διδάσκοντα και να του αφαιρέσουν την πρωτοβουλία. Όλα τα τεχνολογικά μέσα που χρησιμοποιούνται σήμερα στη διδασκαλία, ακόμη και τα πιο σύγχρονα, παίζουν ρόλο βοηθητικό. Παρέχεται μόνο υλικό προς αξιοποίηση από το δάσκαλο και τους μαθητές ή βοηθούν στη διασάφηση των όσων ο δάσκαλος προσφέρει. Αυτό σημαίνει ότι σε καμία περίπτωση το μάθημα δεν πρέπει να περιορίζεται στην επίδειξη εικόνων ή διαγραμμάτων ή στην προβολή μιας ταινίας ή στην παρακολούθηση μιας τηλεοπτικής εκπομπής ή στην επίσκεψη σε κάποιο μουσείο ή σε άλλα παρόμοια πράγματα.

Σε αρκετές περιπτώσεις, απαιτείται: α) προετοιμασία των μαθητών από το δάσκαλο για το τι πρόκειται να δουν ή να ακούσουν, β) ενεργητική συμμετοχή τους σε ό,τι γίνεται, γ) συζήτηση και ανάλυση, κυρίως, μετά τη λήξη της επίδειξης, της προβολής, της εκπομπής ή της επίσκεψης. Το έργο, άλλωστε, του δασκάλου δεν ελαφρύνεται πάντα με τη χρήση των εποπτικών μέσων, όπως πολλοί πιστεύουν. Υπάρχουν περιπτώσεις στις οποίες αυτό επαυξάνεται από την προπαρασκευή που απαιτεί η χρήση τους. Εκεί που ο κύριος ρόλος της διδασκαλίας περνά από το δάσκαλο στα τεχνολογικά μέσα και αντί να τα κατευθύνει ο διδάσκων, κατευθύνεται από αυτά, η διδασκαλία οδηγείται σε αποτυχία και ο μαθητής πελαγοδρομεί σε ένα πλήθος πληροφοριών που αντλεί από ποικίλες πηγές χωρίς να μπορεί να τις ταξινομήσει και να τις κατανοήσει.

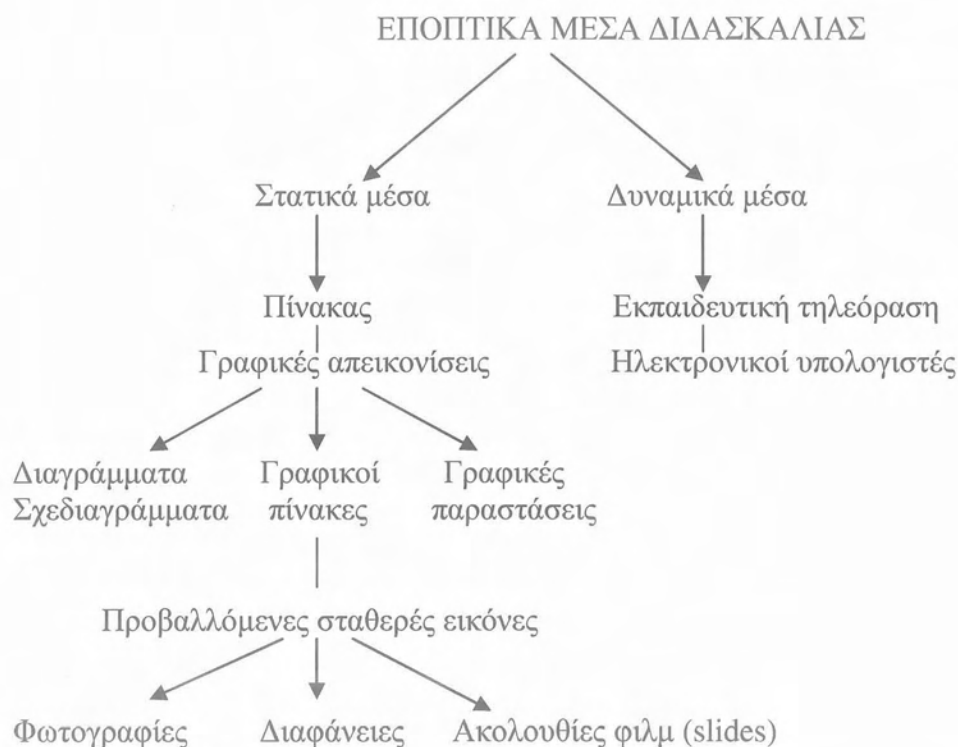
Ουσιαστική μάθηση δε μπορεί να επιτευχθεί μόνο με τη χρήση εποπτικών μέσων διδασκαλίας. Η παιδαγωγική έρευνα έχει δείξει ότι η βοήθεια που αυτά προσφέρουν γίνεται αποτελεσματική, μόνο όταν συνδυάζεται με τις κατάλληλες ενέργειες του διδάσκοντος. Σε πολλές, μάλιστα, περιπτώσεις, η τελειοποίηση των παραπάνω μέσων έχει αποδειχθεί ότι δεν συνοδεύεται από ανάλογη αύξηση των θετικών τους αποτελεσμάτων, αν ο διδάσκων παραμένει αδρανής και αρκείται σε ό,τι προσφέρει το μέσο διδασκαλίας. Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση της έρευνας Craig, κατά την οποία προέκυψε ότι η ομιλούσα κινηματογραφική ταινία είχε φτωχότερα μαθησιακά αποτελέσματα από τη μη ομιλούσα, η οποία, όμως, σχολιαζόταν και επεξηγούνταν κατάλληλα από το διδάσκοντα.

Όλα αυτά, βέβαια, δε σημαίνουν ότι η χρήση των εποπτικών μέσων διδασκαλίας δε βοηθάει το διδακτικό έργο. Σημειώνονται μόνο για να τονισθεί ότι ο δάσκαλος παραμένει ο βασικότερος παράγοντας για την επιτυχία της διδασκαλίας. Ο ρόλος του, όμως, έχει σήμερα μεταβληθεί, εξαιτίας πολλών λόγων, ανάμεσα στους οποίους περιλαμβάνεται και ο πολλαπλασιασμός των μέσων που παρέχουν γνώσεις στο μαθητή τόσο στο σχολείο, όσο και έξω από αυτό. Ο διδάσκων δε μπορεί σήμερα να είναι απλός μεταδότης γνώσεων. Οφείλει να γίνει ρυθμιστής των γνώσεων. Έχει χρέος να βοηθήσει το μαθητή να επωφεληθεί από τον

πλούτο των πληροφοριών που τον κατακλύζουν και να βάλει τάξη στην ακαταστασία των μηνυμάτων που δέχεται από ποικίλες πηγές (Κασσωτάκης, Φλουρής, 2005).

ο Τα είδη των εποπτικών οργάνων και μέσων διδασκαλίας

Τα εποπτικά μέσα διδασκαλίας ταξινομούνται κυρίως σε δύο κατηγορίες: τα στατικά ή σταθερά μέσα και τα δυναμικά εποπτικά μέσα ή κινούμενες εικόνες.



Σχήμα 5: Κατηγορίες των Εποπτικών Μέσων Διδασκαλίας (Κουτρούμα, 2004)

Σταθερά ή στατικά μέσα διδασκαλίας

- Ο πίνακας: Είναι αδύνατο να νοηθεί σχολική τάξη σήμερα χωρίς την ύπαρξη ενός τουλάχιστον πίνακα, οι δε εκπαιδευτικοί τον χρησιμοποιούν πολύ συχνά κατά την εκτέλεση του διδακτικού έργου τους. Το μέγεθός τους ποικίλει, ενώ το παραδοσιακό χρώμα του είναι μαύρο (μαυροπίνακας). Στις σύγχρονες σχολικές τάξεις, όμως, τον κλασικό πίνακα μπορεί να αντικαθιστά ή να υπάρχει παράλληλα ο άσπρος πίνακας, με σκληρή και λεία επιφάνεια. Επίσης, οι κιμωλίες έχουν αντικατασταθεί σε μεγάλο βαθμό από μαρκαδόρους. Ο άσπρος πίνακας αποδεικνύεται αρκετά χρήσιμος, διότι παρέχει τη δυνατότητα για παρουσίαση των αναγραφόμενων με διαφορετικά χρώματα και διότι χρησιμεύει και ως οθόνη προβολής διαφανειών ή slides. Ακόμα, είναι δυνατόν να χρησιμοποιηθεί και ως μαγνητικός πίνακας, εφόσον αποτελείται από μέταλλο με

μαγνητικές ιδιότητες. Μολοταύτα σοβαρό μειονέκτημα θεωρείται το καθάρισμα της επιφάνειάς του.

Σχετικά με την ορθή χρήση του πίνακα ο εκπαιδευτικός οφείλει να έχει υπόψη του τα εξής:

- Να φροντίζει ώστε με την έναρξη του μαθήματος ο πίνακας να είναι καθαρός ή να υπάρχουν μόνο όσα είναι συναφή και απαραίτητα για το μάθημα.
 - Να μην αποκρύπτει με το σώμα του ό,τι αντιγράφει στον πίνακα.
 - Να αποφεύγει να έχει για πολλή ώρα στραμμένα τα νώτα προς τους μαθητές, όταν θέλει να γράψει ένα εκτενές κείμενο στον πίνακα ή να φτιάξει ένα σύνθετο σχέδιο. Στην περίπτωση που είναι υποχρεωμένος να κάνει κάτι τέτοιο, γυρίζει κάπου-κάπου προς τους μαθητές και θέτει ερωτήσεις του τύπου: «τι είναι αυτό;», «πώς θα εξελιχθεί;» ή «ποια νομίζετε ότι θα είναι η συνέχειά του;». Κατ' αυτόν τον τρόπο διατηρεί ζωνρό το ενδιαφέρον των μαθητών και συντελεί στο να αποφευχθεί αναστάτωση στην τάξη.
 - Να προνοεί ώστε σύνθετα σχέδια ή εκτενή κείμενα να αναγράφονται στον πίνακα κατά τη διάρκεια του διαλείμματος.
 - Όταν ομιλεί, να έχει πάντοτε στραμμένο το πρόσωπό του προς τους μαθητές, και όχι προς τον πίνακα.
 - Να χωρίζει τον πίνακα σε τμήματα και να προσδιορίζει τι από τα αναγραφόμενα θα παραμείνει μέχρι το τέλος της διδασκαλίας και τι θα σβήνεται.
- Οι γραφικές απεικονίσεις: Πρόκειται για εποπτικά μέσα τα οποία συνδυάζουν την χρήση του σχεδίου και της εικόνας με το επεξηγηματικό σχόλιο ή τα αριθμητικά δεδομένα. Είδη των γραφικών απεικονίσεων είναι τα διαγράμματα, τα σχεδιαγράμματα, οι γραφικές παραστάσεις και οι γραφικοί πίνακες.

Τα σχεδιαγράμματα είναι συνοπτικές και σχηματοποιημένες παραστάσεις κατά τις οποίες, με τη βοήθεια συνοδευτικών ή διαχωριστικών γραμμών παρουσιάζεται η σχέση μεταξύ αντικειμένων ή εννοιών (Κουτρούμπα, 2004). Πρόκειται για σπουδαία εποπτικά βοηθήματα, τα οποία αποδίδουν βασικά σημεία του μαθήματος απλά και παραστατικά. Οι *γραφικές παραστάσεις* αποτελούν διαγραμματική παρουσίαση ενός γραφικού πίνακα. Δείχνουν διάφορες σχέσεις μεταξύ ομάδων αριθμητικών δεδομένων και μάλιστα περιληπτικές. Οι *γραφικοί πίνακες* κάνουν εφικτή τη σύγκριση και παραβολή παρατιθέμενων στοιχείων αφού επιτρέπουν την ταξινομημένη παράθεση στοιχείων ή πληροφοριών.

- Οι προβαλλόμενες σταθερές εικόνες: περιλαμβάνουν τις φωτογραφίες κάθε είδους και τις διαφάνειες, οι οποίες προβάλλονται με τη χρήση συσκευών προβολής.

Οι *εικόνες* αποτελούν ένα αρκετά εύστοχο μέσο έκφρασης, γιατί δημιουργούν ισχυρές εντυπώσεις στους μαθητές (Βερτσέτης, 2003). Επίσης, οι εικόνες υποβοηθούν την παιδική φαντασία για ενέργεια και κάνουν πιο ευχερή την παρατήρηση. Γι' αυτούς του λόγους η εικόνα όχι μόνο είναι άριστη πηγή για την απόκτηση ορθών γνώσεων όταν λείπουν τα πραγματικά αντικείμενα, αλλά και όταν ακόμη υπάρχουν, διευκολύνει τη βαθύτερη επεξεργασία τους και ιδιαίτερα όταν αυτά εξαιτίας της κατασκευής ή του μεγέθους τους δεν μας επιτρέπουν να παρατηρήσουμε με ακρίβεια όλα τα στοιχεία από τα οποία αποτελούνται (Γιαννούλης, 1980).

Τα *όργανα προβολής διαφανειών* διακρίνονται σε διασκόπια προβολής (projectors) σταθερών διαφανών εικόνων (slides) ή φιλμ-στριπς (film-strips), διασκόπια μεγάλων διαφανειών (transparencies) και τα ανακλαστικά διασκόπια (overhead projectors). Τα όργανα προβολής σταθερών διαφανών εικόνων έχουν σημαντικά πλεονεκτήματα, όπως η εύκολη εγκατάστασή τους, ο απλός τρόπος χειρισμού τους, η δυνατότητα που παρέχουν για προβολή μεγάλου αριθμού εικόνων και η ευχέρεια προσαρμογής της προβολής σε όλες τις φάσεις της διδασκαλίας (Γιαννούλης, 1980).

Δυναμικά εποπτικά μέσα διδασκαλίας ή κινούμενες εικόνες

- Η εκπαιδευτική τηλεόραση: Αν και η τηλεόραση ως διδακτικό μέσο δε μπορεί να αντικαταστήσει τον εκπαιδευτικό, φαίνεται όμως ότι έχει αλλάξει ριζικά τον τρόπο διδασκαλίας πολλών γνωστικών αντικειμένων και έχει συντελέσει στον εκδημοκρατισμό της, αφού με την τηλεόραση τα μαθήματα της Βιολογίας, της Φυσικής, της Γεωγραφίας αποκτούν άλλη διάσταση, και διδασκαλίες υψηλής ποιοτικής στάθμης μεταδίδονται αυτούσιες σε μεγάλο αριθμό μαθητών με πολύ μικρό κόστος. Με την τηλεόραση επίσης δίνεται ευκαιρία σε μαθητές υποβαθμισμένων ή απομονωμένων περιοχών να παρακολουθήσουν έξοχους εκπαιδευτικούς, με τους οποίους δεν υπάρχει η πιθανότητα να έλθουν ποτέ σε επαφή (Τριλιανός, 2004, Β' τόμος).

Επομένως η τηλεόραση, με την ιδιαίτερη μορφή της ως εκπαιδευτικής, συμβάλλει σε σημαντικό βαθμό στην ποιοτική αναβάθμιση της μόρφωσης των μαθητών με τις επιστημονικά και παιδαγωγικά προσηγμένες εκπομπές που προβάλλει. Αν και οι εκπαιδευτικοί την αντιμετώπισαν στην αρχή με κάποιο σκεπτικισμό και φόβο ότι θα τους αντικαταστήσει, κάτι τέτοιο μέχρι σήμερα δε φαίνεται να δικαιολογεί την ανησυχία τους. Αντίθετα μάλιστα η τηλεόραση απέβη χρησιμότετο μέσο υποστήριξης της διδασκαλίας,

εφόσον φέρνει στις τάξεις οπτικοακουστικές εμπειρίες, που δε θα μπορούσαν οι μαθητές να βιώσουν άμεσα (Τριλιανός, 2004, Β' τόμος).

Το βασικό μειονέκτημα της τηλεόρασης είναι ο συγχρονισμός των διαφόρων εκπομπών στο ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου καθώς και η αδυναμία ενημέρωσης του εκπαιδευτικού σχετικά με το περιεχόμενο της εκπομπής. Αυτό το μειονέκτημα προσπαθεί να αντισταθμίσει η χρήση του video στην σύγχρονη εκπαίδευση. Μέσω του video μια εκπομπή είναι δυνατόν να μαγνητοσκοπηθεί, να επεξεργαστεί κατάλληλα και μετέπειτα να παρουσιαστεί στο σύνολο της τάξης. Επιπλέον, η σημαντική ικανότητά του να επιλέγει ο εκπαιδευτικός την στιγμή που θα διακόψει την ροή του θέματος, ώστε να δώσει παραπάνω εξηγήσεις και διευκρινήσεις, καθιστά αυτό το εποπτικό μέσο να κατέχει πλεονάζουσα θέση από σε σχέση με την εκπαιδευτική τηλεόραση.

- Ο ηλεκτρονικός υπολογιστής: Πριν προβούμε στην παρουσίαση της χρήσης των ηλεκτρονικών υπολογιστών (H/Y) στη σχολική πράξη, θεωρείται σκόπιμο να διευκρινιστεί ο όρος *εκπαιδευτική τεχνολογία*. Ο όρος αυτός χρησιμοποιείται, συνήθως, για να υποδηλώσει την εφαρμογή στην εκπαίδευση *τεχνολογικών μέσων και σχετικών μεθόδων*, που αντλούνται από ποικίλες πηγές και έχουν ως στόχο τη στήριξη της εκπαιδευτικής, γενικά, και της διδακτικής, ειδικότερα, διαδικασίας με τη δημιουργία *κατάλληλων περιβαλλόντων μάθησης*.

Τις τελευταίες δεκαετίες του 20ου αιώνα καταβλήθηκε συστηματική προσπάθεια για την εισαγωγή των ηλεκτρονικών υπολογιστών στην εκπαίδευση όχι μόνο ως αντικειμένων αλλά και ως μέσων διδασκαλίας. Το εγχείρημα αυτό πέρασε από διάφορες φάσεις και συνάντησε ποικίλες δυσκολίες. Αξίζει να σημειωθεί ότι τα συμπεράσματα από πρόσφατες έρευνες σχετικές με τη χρήση των υπολογιστών στην εκπαίδευση είναι πολύ ενθαρρυντικά. Ενδεικτικά σημειώνουμε τις κύριες διαπιστώσεις που προέκυψαν από τη μεγαλύτερη έρευνα που πραγματοποιήθηκε στις ΗΠΑ, σχετικά με τη διδασκαλία με τη βοήθεια των H/Y. Σύμφωνα με αυτές:

1. Οι μαθητές, οι οποίοι χρησιμοποιούσαν H/Y, βελτίωσαν τις δεξιότητες της επίλυσης προβλημάτων και έμαθαν περισσότερες και πιο γρήγορα διδακτικές ενότητες που προέρχονταν από διάφορα γνωστικά αντικείμενα.
2. Οι μαθητές αυτοί θεωρούσαν ότι η διδασκαλία με τη βοήθεια H/Y είναι πιο ενδιαφέρουσα, λιγότερο επίπονη και περισσότερο ακριβής, σε σύγκριση με την παραδοσιακή διδασκαλία.
3. Η αυτοαντίληψη των μαθητών αυτών έγινε, σε πολλές περιπτώσεις πιο θετική σε σύγκριση με αυτή των μαθητών που παρακολουθούσαν παραδοσιακές μορφές

διδασκαλίας. Η παραπάνω αλλαγή ήταν πιο σημαντική στους αδύνατους μαθητές, καθώς και σε εκείνους με ειδικές ανάγκες.

4. Η χρήση της τεχνολογίας ενθάρρυνε τη συνεργατική μάθηση, την αλληλοδιδασχή και άλλες κοινωνικές δεξιότητες, διαπίστωση η οποία έρχεται σε αντίθεση προς το φόβο ότι η χρήση των Η/Υ μειώνει την κοινωνικότητα των μαθητών (Κασσωτάκης, Φλουρής, 2005).

Δυστυχώς, παρά τη θεαματική εισβολή των νέων τεχνολογιών σε όλους τους τομείς της καθημερινής ζωής, λίγοι εκπαιδευτικοί, ιδιαίτερα στη χώρα μας, διαθέτουν τις απαραίτητες γνώσεις για την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στο έργο τους. δυστυχώς ούτε τα ιδρύματα της αρχικής τους εκπαίδευσης ούτε αυτά της επιμόρφωσής τους έδωσαν μέχρι σήμερα στον παραπάνω τομέα τη σημασία που του αξίζει. Αυτό, μάλιστα, συμβαίνει τη στιγμή που υπάρχουν επαρκή στοιχεία από τα οποία προκύπτει ότι, αν οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί τύχουν της ανάλογης κατάρτισης και επιμόρφωσης, αποκτούν περισσότερη αυτοπεποίθηση, έχουν λιγότερο άγχος και δείχνουν περισσότερο ενδιαφέρον για τη χρήση των νέων τεχνολογιών σε σύγκριση με εκείνους, οι οποίοι δεν έτυχαν παρόμοιας κατάρτισης.

Η ανάγκη κατάρτισης των εκπαιδευτικών στον τομέα αυτό υπογραμμίζεται και από άλλες έρευνες, οι οποίες έχουν δείξει ότι οι εκπαιδευτικοί των διαφόρων χωρών δεν έχουν κατανοήσει τον τρόπο χρήσης των νέων τεχνολογιών στο σχολείο και δεν έχουν σαφή αντίληψη του πώς θα μετατρέψουν τις τεχνολογικές υποδείξεις σε εκπαιδευτική πράξη. Επιπρόσθετα, φαίνεται ότι γίνεται περιορισμένη χρήση των Η/Υ στα διάφορα σχολικά ιδρύματα και διαπιστώνονται σοβαρές ελλείψεις ως προς την ενσωμάτωση της τεχνολογίας της πληροφορίας στο αναλυτικό πρόγραμμα. Από ερευνητικά στοιχεία συνάγεται ότι μικρό είναι το ποσοστό των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών που αισθάνονται επαρκώς προετοιμασμένοι για να χρησιμοποιήσουν κάποια μορφή τεχνολογίας στις τάξεις τους.

Η κατάσταση φαίνεται να είναι σε παγκόσμια κλίμακα και αφορά τόσο στους παλιούς όσο και στους νέους εκπαιδευτικούς. Συνοπτικά μπορούμε να πούμε ότι στα κυριότερα εμπόδια για την επιτυχή αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση περιλαμβάνονται οι στάσεις του προσωπικού, ιδιαίτερα των εκπαιδευτικών και των Διευθυντών των σχολείων, η ανεπαρκής στήριξή τους από την πολιτεία, οι ελλείψεις ως προς την τεχνική υποδομή των σχολείων, τη συντήρηση και την αναβάθμιση των αναγκαίων μηχανημάτων, η ανεπάρκεια των απαιτούμενων δαπανών, ο αναποτελεσματικός διοικητικός συντονισμός και άλλα παρόμοια (Κασσωτάκης, Φλουρής, 2005).

Συνοψίζοντας όσα αναφέρθηκαν παραπάνω σε σχέση με την εισαγωγή των Η/Υ στην εκπαίδευση μπορούμε να σημειώσουμε τα ακόλουθα. Οι νέες τεχνολογίες:

- Προσφέρουν σημαντική βοήθεια στη διδακτική πράξη και συντελούν στην αναμόρφωσή της.
- Δημιουργούν δημοκρατικό περιβάλλον στην εκπαίδευση, επειδή παρέχουν σε όλους «ίσες» δυνατότητες πρόσβασης στη γνώση, υπό τον όρο ότι όλοι έχουν πρόσβαση σε υπολογιστές.
- Προσφέρουν ευκαιρίες για συμμετοχή σε ποικίλες δραστηριότητες και μεταβάλλουν τις παραδοσιακές σχέσεις γνώσης και εξουσίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και στους μαθητές.
- Ευνοούν τη συνεργατική μάθηση, διότι διευκολύνουν την ανταλλαγή πληροφοριών και δημιουργούν προϋποθέσεις για ομαδική εργασία.
- Προκαλούν την ενεργό μάθηση των μαθητών, διατηρούν ζωνφό το ενδιαφέρον τους και τους εμπλέκουν νοητικά και φυσικά στη διαδικασία αναζήτησης πληροφοριών.
- Συμβάλλουν στην αλλαγή του ρόλου του εκπαιδευτικού, ο οποίος από μεταδότης της γνώσης, γίνεται διευκολυντής της μάθησης.
- Καθιστούν δυνατή την εξ αποστάσεως εκπαίδευση και προσφέρουν σημαντικές υπηρεσίες στη διά βίου μάθηση.
- Δημιουργούν ένα μοναδικό τύπο έκφρασης, εδραιώνοντας ένα νέο κοινωνικό «κυβερνοχώρο» που έχει τη δική του δυναμική.
- Παρέχουν ευκαιρίες για επεξεργασία, αλληλεπίδραση και επικοινωνία που στηρίζεται στο κείμενο, οι οποίες θεωρούνται «μεταγνωστικές δεξιότητες» και μπορούν να αξιοποιηθούν ακόμη και για την ανάπτυξη της στοχαστικής σκέψης.

Η επίτευξη, όμως, όλων αυτών εξαρτάται από πολλούς παράγοντες. Ανάμεσά τους περιλαμβάνονται η εξασφάλιση της αναγκαίας υλικοτεχνικής υποδομής σε όλα τα σχολεία, η συνεχής συντήρηση και ανανέωσή της, η εκπόνηση των κατάλληλων λογισμικών προγραμμάτων και η συστηματική επιμόρφωση του διδακτικού προσωπικού σε θέματα σχετικά με την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση. Η τεχνολογία, βέβαια, από μόνη της αδυνατεί να φέρει «την άνοιξη» στα σχολεία, αλλά αποτελεί μια από τις αναγκαίες συνθήκες για να έλθει αυτή όσο γίνεται πιο γρήγορα (Κασσωτάκης, Φλουρής, 2005).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο

ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Οι βασικές μορφές διδασκαλίας που καταγράφηκαν παραπάνω αποτελούν τις πλέον διαδεδομένες και ευρέως χρησιμοποιούμενες μέσα στα ελληνικά εκπαιδευτικά πλαίσια. Ωστόσο, υπάρχουν και οι εναλλακτικές μορφές οι οποίες από παιδαγωγική άποψη φαίνονται ορθότερες από τις παραδοσιακές λόγω του ότι ανταποκρίνονται περισσότερο στις σημερινές παιδαγωγικές απαιτήσεις της διδασκαλίας, δεδομένου ότι συμβάλλουν καλύτερα στη δημοκρατική διαπαιδαγώγηση των μαθητών για μια σωστή ένταξη στην κοινωνία. Εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας και μάθησης θεωρούνται όλες οι μορφές οργάνωσης της διδασκαλίας, οι οποίες προτείνονται για την άρση των ανεπαρκειών της δασκαλοκεντρικής, μετωπικής, λογοκοπικής διδασκαλίας. Παρά τις διαφορετικές εννοιολογικές οριοθετήσεις τους και τον τονισμό επιμέρους σημείων, οι εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας και μάθησης συγκεντρώνουν τα ακόλουθα κοινά χαρακτηριστικά (Κανάκης, 2001):

- Προσανατολίζονται στα ενδιαφέροντα των μαθητών.
- Αναφέρονται σε ένα θέμα, μια κατάσταση ή ένα πρόβλημα της καθημερινής ζωής.
- Διακρίνονται από κοινωνική πρακτική σπουδαιότητα.
- Είναι σκόπιμα σχεδιασμένη δράση.
- Απαιτούν αυτο-οργάνωση και αυθυπευθυνότητα.
- Εμπλέκουν πολλές αισθήσεις κατά τη διεξαγωγή τους.
- Καλλιεργούν τη δημιουργικότητα και την επινόηση.
- Συνδυάζουν χειρωνακτική και πνευματική εργασία.
- Ενθαρρύνουν την κοινωνική μάθηση.
- Βασίζονται στη διεπιστημονική προσέγγιση και στην πολυπρισματική εξέταση των περιεχομένων.

Οι σημαντικότερες εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας και μάθησης είναι η προγραμματισμένη, η ομαδοσυνεργατική, η εξατομικευμένη, η βιωματική, η άμεση, η έμμεση διδασκαλία, η τεχνική του καταιγισμού ιδεών (brainstorming), τα σχέδια εργασίας (projects), ο φάκελος επιλεγμένου υλικού (portfolio) και η παιγνιώδης διδασκαλία. Όλες αυτές οι μορφές διδασκαλίας και μάθησης συνοδεύονται από άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία, διαρρύθμιση του χώρου σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών, διαφοροποιημένη οργάνωση της διδασκαλίας και της μάθησης, ανοικτή δομή ρόλων, συγκρότηση ετερογενών ομάδων

εργασίας και κατάλληλη διαμόρφωση της σχολικής ζωής. Η βασική δομή μιας τέτοιας μορφής δράσης είναι:

- ✓ Υπάρχει ένα πρόβλημα, μια νοητική ασυμφωνία, μια αφορμή, να αντιπαρατεθούμε σκόπιμα με ένα πράγμα και να μάθουμε.
- ✓ Αναπτύσσεται ένα σχέδιο, πώς θα προχωρήσουμε.
- ✓ Υλοποιείται το σχέδιο με τα πιθανά αδιέξοδα και τις αναδράσεις σε σχέση με τον στόχο.
- ✓ Ελέγχεται το αποτέλεσμα και εξετάζεται αναστοχαστικά η διαδικασία εκτέλεσης της πράξης.
- ✓ Αν η εργασία των μαθητών μέσα και έξω από το σχολείο ακολουθούσε την προηγούμενη πορεία, αυτό θα μπορούσε να οδηγήσει στο τέλος της παραδοσιακής διδασκαλίας ως εμποδίου για πραγματική μάθηση.

Οι σημαντικότερες διαφορές μεταξύ μετωπικής διδασκαλίας και εναλλακτικών μορφών διδασκαλίας και μάθησης φαίνονται στην επόμενη αντιπαραβολή τους:

Δομικά στοιχεία	Μετωπική διδασκαλία	ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΗΣ
Υποκειμενικές προϋποθέσεις	Ο δάσκαλος προσαρμόζει τη διδασκαλία του στον ουσιαστικά ανύπαρκτο «μέσο μαθητή»	Οι μαθητές αναλαμβάνουν εξατομικευμένες ατομικές ή ομαδικές εργασίες, σύμμετρες με τις ικανότητές και τις δεξιότητές τους
Θέμα, Περιεχόμενο	Ο δάσκαλος με βάση το Α.Π. προσδιορίζει το θέμα	Δάσκαλος και μαθητές ορίζουν το θέμα με βάση το Α.Π. ή ανεξάρτητα από αυτό
Μαθήματα	Τα χωριστά μαθήματα διδάσκονται από ένα δάσκαλο ή και καθηγητές ειδικότητας	Αναφέρονται σε ένα ή περισσότερα μαθήματα ή σε ένα θέμα που εξετάζεται διαθεματικά
Σκοποί εργασίας	Προσδιορίζονται μόνο από τον δάσκαλο	Δάσκαλος και μαθητές μαζί ή μόνοι τους οι μαθητές θέτουν τους σκοπούς της εργασίας
Μέθοδοι και τεχνικές εργασίας	Προγραμματίζονται από το δάσκαλο	Οι μαθητές επιλέγουν ελεύθερα μεθόδους, εργάζονται και εκτός σχολείου
Κοινωνικές μορφές	Μετωπική διδασκαλία και ατομική εργασία	Δάσκαλος και μαθητές μαζί ή μόνοι τους οι μαθητές συγκροτούν ετερογενείς ομάδες εργασίας με βάση τα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις τους

Μέσα και υλικά	Συνήθως, όσα αποφασίσει ο δάσκαλος	Δάσκαλος και μαθητές μαζί ή μόνοι τους οι μαθητές αναζητούν τα αναγκαία μέσα και υλικά
Προϊόν της εργασίας	Προαποφασίζεται από το δάσκαλο	Οι προσχεδιασμένες από τους μαθητές δραστηριότητες καταλήγουν σε ένα προϊόν
Αξιολόγηση	Διόρθωση και βαθμολόγηση από το δάσκαλο	Δάσκαλος και μαθητές μαζί κρίνουν διαδικασία και αποτέλεσμα
Ρόλος μαθητή	Συνήθως, παθητικός αποδέκτης	Συμμετοχικός και αυτόνομος, συμπρογραμματιστικός και αυτενεργός
Ρόλος δασκάλου	Κυριαρχικός, απόλυτα ρυθμιστικός	Εμπυχωτικός, καθοδηγητικός, υποστηρικτικός και συμβουλευτικός

Πίνακας 6: Αντιπαραβολή μετωπικής διδασκαλίας και εναλλακτικών μορφών διδασκαλίας και μάθησης (Κανάκης, 2001)

4.1. Προγραμματισμένη Διδασκαλία

Η προγραμματισμένη διδασκαλία αναπτύχθηκε στις Η.Π.Α., κυρίως, στις πρώτες δεκαετίες του δεύτερου μισού του 20ου αιώνα και επεκτάθηκε σταδιακά στην Ευρώπη και σε άλλες χώρες. Βασίζεται στις έρευνες του Skinner για την ανθρώπινη μάθηση. Στη σύγχρονη βιβλιογραφία είτε δε γίνεται πλέον αναφορά στην προγραμματισμένη διδασκαλία, με τη μορφή τουλάχιστον που εφαρμόστηκε κατά την παραπάνω περίοδο, είτε η εξέταση του ζητήματος αυτού έχει συνοπτικό χαρακτήρα. Τούτο οφείλεται στο γεγονός ότι οι αρχικές μορφές της προγραμματισμένης διδασκαλίας έχει αντικαταστήσει η ευρύτατη αξιοποίηση των σύγχρονων τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας για τη διδασκαλία όλων σχεδόν των γνωστικών αντικειμένων η οποία μπορεί να συνδυασθεί με άλλες μορφές διδασκαλίας που εξετάσαμε μέχρι τώρα. Στο πλαίσιο αυτό γίνεται λόγος για διδασκαλία με τη βοήθεια ή τη χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών (computer assisted instruction ή computerized instruction) ή για μάθηση υποστηριζόμενη από υπολογιστές (computer assisted learning, computer based learning) (Κασσωτάκης, Φλουρής, 2005).

Το πρόγραμμα της προγραμματισμένης διδασκαλίας δεν έχει καμία σχέση με τα γνωστά μας αναλυτικά και ωρολόγια προγράμματα. Δεν είναι ένας απλός κατάλογος με μορφωτικά αγαθά, αλλά ανάλυση μιας διδακτικής ενότητας, μιας διδακτέας ύλης σε πολύ μικρούς σταθμούς, που καλείται ο μαθητής να τους διατρέξει βήμα με βήμα, για να φτάσει στον

τελικό σκοπό, στην κατάκτηση της γνώσης ή δεξιότητας (Γιαννούλης, 1980). Η διδακτέα ύλη χωρίζεται σε επιμέρους μικρά τμήματα, τα οποία δίνονται στο μαθητή με τη βοήθεια είτε ειδικών βιβλίων είτε ειδικών μηχανών.

Το ειδικό αυτό βιβλίο είναι πολύ διαφορετικό από τα άλλα. Είναι διαρρυθμισμένο σε σελίδες, στήλες, λωρίδες και περιέχει τις διδακτέες γνώσεις με μορφή ερωτήσεων, κρίσεων, ασκήσεων και με κενά που πρέπει να συμπληρώσει ο μαθητής. Και όλα αυτά είναι τοποθετημένα το ένα μετά το άλλο ή το ένα δίπλα στο άλλο. Οι διδακτικές μηχανές είναι πολύπλοκες, πολυδάπανες και πολλών ειδών. Η μηχανή π.χ. που επινόησε ο Skinner συγκρίνει αμέσως την απάντηση που δίνει ο μαθητής, είτε γραπτή είτε συνθηματική, με τη σωστή απάντηση. Κάθε τμήμα της διδακτές ύλης δίνει συγκεκριμένες πληροφορίες στο μαθητή και ζητεί στη συνέχεια από αυτόν να απαντήσει σε ορισμένη ερώτηση. Όταν ο μαθητής δώσει την απάντηση, συνεχίζει με τη μελέτη του επόμενου τμήματος, το οποίο βρίσκεται σε αυστηρή λογική σχέση και συνέχεια με το προηγούμενο (Κασσωτάκης, Φλουρής, 2005).

Ως προς τον τρόπο κατά τον οποίο δίνεται η απάντηση και πραγματοποιείται η μετάβαση από το ένα τμήμα της ύλης στο άλλο, έχουν δημιουργηθεί δύο μορφές, οι οποίες αντιστοιχούν σε διαφορετικούς τύπους προγραμματισμένης διδασκαλίας: α) η γραμμική μορφή, που αντιστοιχεί στις πρώτες φάσεις ανάπτυξης της και εκπροσωπείται, κυρίως, από τον B. F. Skinner και β) τη διακλαδωτή μορφή που εισήχθη στη σχολική πράξη από τον Crowder.

Στη γραμμική μορφή, ο μαθητής προχωρά από το ένα τμήμα στο άλλο χωρίς καμία δυνατότητα παρέκκλισης. Η απάντηση που ο μαθητής μπορεί να δώσει στην ερώτηση, η οποία τίθεται στο τέλος κάθε τμήματος, είναι μία και μόνη και πρέπει, κατά τη θεωρία του Skinner, να είναι πάντα ορθή. Αυτό επιτυγχάνεται με τον κατάλληλο προγραμματισμό του μαθήματος και την ανάλυσή του σε απλούστατα τμήματα που προσφέρονται στο μαθητή με τέτοιο τρόπο, ώστε να είναι απόλυτα κατανοητά από αυτόν. Στη μορφή αυτή διδασκαλίας δεν υπάρχει η δυνατότητα παιδαγωγικής αξιοποίησης του λάθους, η σημασία του οποίου έχει τονισθεί από διάφορους μελετητές της μαθησιακής διαδικασίας (Κασσωτάκης, Φλουρής, 2005).

Το λάθος, αντίθετα, αξιοποιείται στη δεύτερη μορφή της προγραμματισμένης διδασκαλίας, τη διακλαδωτή, στην οποία ο μαθητής έχει τη δυνατότητα να απαντήσει στην ερώτηση που του τίθεται, σημειώνοντας μία από τις τρεις ή τέσσερις ή και περισσότερες εναλλακτικές απαντήσεις που του δίνονται. Μία από αυτές είναι η σωστή. Αν ο μαθητής επιλέξει τη σωστή απάντηση, τότε μπορεί να προχωρήσει στο επόμενο τμήμα της διδακτέας ύλης. Αν, όμως, απαντήσει λανθασμένα, παραπέμπεται, ανάλογα με το λάθος του, σε

συμπληρωματικό κείμενο και επαναλαμβάνεται η ίδια διαδικασία, έως ότου ο μαθητής βρει τη σωστή απάντηση, προϋπόθεση για να προχωρήσει στο επόμενο τμήμα της ύλης. Οι βασικές αρχές της προγραμματισμένης διδασκαλίας είναι οι ακόλουθες:

α) Η αρχή της σταδιακής και συνεχούς προόδου κατά την κατάκτηση ορισμένης γνώσης. Αυτό επιτυγχάνεται με την υποδιαίρεση της ύλης σε μικρά τμήματα, τα οποία συνδέονται στενά μεταξύ τους και προϋποθέτουν το ένα το άλλο. Με βάση τη διαίρεση αυτή, οργανώνεται η διδακτέα ύλη και εγγράφεται σε ειδικά βιβλία ή σε μηχανές διδασκαλίας.

β) Η αρχή της άμεσης και συνεχούς ενίσχυσης. Η αρχή αυτή χαρακτηρίζει περισσότερο από κάθε άλλο στοιχείο την προγραμματισμένη διδασκαλία. Στηρίζεται στα πειράματα του Skinner, κατά τα οποία διαπιστώθηκε ότι μια αντίδραση μαθαίνεται καλύτερα, όταν ενισχύεται αμέσως μόλις προκληθεί το αποτέλεσμα της. Αν, αντίθετα, παρεμβληθεί πολύς χρόνος ανάμεσα στην αντίδραση και την ενίσχυσή της, τότε το αποτέλεσμα της τελευταίας είναι ασήμαντο ή και τελείως ανύπαρκτο.

γ) Η αρχή της προσαρμογής του προγράμματος στις ικανότητες των μαθητών. Για να θεωρηθεί ότι ένα πρόγραμμα διδασκαλίας πέτυχε θα πρέπει, σύμφωνα με τις αρχές της προγραμματισμένης διδασκαλίας να αφομοιωθεί από το 90-95% των διδασκόμενων. Αν ένα πρόγραμμα δεν έχει τα αποτελέσματα αυτά, σημαίνει ότι δεν είχε δομηθεί κατάλληλα. Για το λόγο αυτό αποσύρεται και αντικαθίσταται από άλλο. Το μέτρο αυτό έχει θετικά και αρνητικά στοιχεία. Στα θετικά περιλαμβάνονται η επίτευξη υψηλών επιδόσεων των μαθητών, η αύξηση της αποδοτικότητας της διδασκαλίας και η εξάλειψη κανών στη μάθηση. Στα αρνητικά ανήκουν η διαρκής αναθεώρηση των σχετικών προγραμμάτων, η οποία προκαλεί κόστος, και η υπεραπλούστευσή τους μερικές φορές φτάνει στα όρια της απλοϊκότητας (Κασσωτάκης, Φλουρής, 2005).

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, η προγραμματισμένη διδασκαλία είναι αναπόσπαστα συνδεδεμένη με τη χρήση διδακτικών μηχανών, οι οποίες από απλές μηχανικές συσκευές έχουν εξελιχθεί σήμερα σε πολύπλοκους ηλεκτρονικούς υπολογιστές. Η πρώτη μηχανή διδασκαλίας κατασκευάστηκε από τον S. L. Pressey στο Πανεπιστήμιο του Οχάιο των Η.Π.Α., το 1926. Μηχανές διδασκαλίας, επίσης, κατασκευάστηκαν από τον Skinner και τους συνεργάτες του και κυρίως από το Holland στα τέλη της δεκαετίας του 1950. Οι μηχανές αυτές ήταν πολύ απλές και επέτρεπαν μόνο την παρουσίαση ερωτήσεων και απαντήσεων, σύμφωνα με ορισμένη σειρά.

Στην εποχή μας, μολονότι, η πλειονότητα των Ελλήνων εκπαιδευτικών δεν έχει ποτέ δει και δεν έχει ακούσει ποτέ τίποτα για τις μηχανές αυτές, εκτός από το όνομά τους, ίσως και κάποιες γενικότητες, τα όργανα αυτά ανήκουν πια στην Ιστορία της Παιδαγωγικής. Οι

μηχανές αυτές εγκαταλείφθηκαν, διότι, παρά το κόστος τους, δε μπορούσαν ουσιαστικά να προσφέρουν τίποτα περισσότερο από ό,τι προσέφερε ένα καλό βιβλίο προγραμματισμένης διδασκαλίας, το οποίο στοίχιζε πολύ λιγότερο. Αλληλεπίδραση μεταξύ μηχανής και μαθητή δε μπορούσε να υπάρξει και οι σχετικές έρευνες δεν έδειξαν ότι με τη χρήση των μηχανών αυτών επιτυγχανόταν σημαντική πρόοδος στη μάθηση. Τη θέση των αρχικών μηχανών διδασκαλίας έχουν πάρει σήμερα οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές, οι οποίοι άνοιξαν νέους δρόμους στον τομέα της προγραμματισμένης διδασκαλίας, προσφέροντας τεράστιες δυνατότητες για τη βελτίωσή της, οι οποίες δεν έχουν ακόμη αξιοποιηθεί στη διδακτική πράξη όσο πρέπει (Κασσωτάκης, Φλουρή, 2005).

4.2. Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία

Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία αποτελεί μια από τις εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας, οι οποίες θεωρούνται απόρροια των σύγχρονων ρευμάτων της Παιδαγωγικής Επιστήμης (Ματσαγγούρας, 1998). Ως «ομαδοσυνεργατική» νοείται η διδασκαλία κατά την οποία οι μαθητές οργανώνονται σε ομάδες, συνήθως μικρού μεγέθους, αναλαμβάνοντας να φέρουν εις πέρας κατάλληλα δομημένες διδακτικές δραστηριότητες και εργασίες, οι οποίες τους υποδεικνύονται από τον εκπαιδευτικό. Η προσπάθεια εφαρμογής της μορφής αυτής εντοπίζεται κατά την διάρκεια του 19ου και 20ου αιώνα από τους παιδαγωγούς γαλλόφωνων χωρών Decroly και Cousinet.

Συγκεκριμένα, ο Decroly το 1920 ίδρυσε το σχολείο «Ermitage» το οποίο βρίσκεται μέσα στο φυσικό περιβάλλον, όπου τα παιδιά αναπτύσσουν πρωτοβουλίες, αυτενεργούν, μαθαίνουν να παρατηρούν τον κόσμο που τα περιβάλλει και ο εκπαιδευτικός είναι πάντοτε κοντά στο παιδί για να το καθοδηγεί και όχι να του επιβάλλει μια μάθηση ενηλίκου. Παρόμοια πορεία ακολούθησε και ο Cousinet, ο οποίος υποστήριζε ότι «η κοινωνική ανάπτυξη του 20ου αιώνα, με τις καινούργιες μορφές και συνθήκες εργασίας, προϋποθέτουν την ανάπτυξη της κοινωνικής συνειδήσεως και συνεργασίας». Ερχόμενοι στην ελληνική πραγματικότητα συναντούμε, ως ένθερμο υποστηρικτή της εργασίας σε ομάδες, τον Αλ. Δελμούζο, ο οποίος αρχίζει τις προσπάθειές του για ανανέωση του ελληνικού σχολείου το 1908 στο «Ανώτερο Δημοτικό Παρθεναγωγείο» του Βόλου, όπου έδωσε στις ομάδες τις αρχές για σωστή αυτοδιοίκηση και παρότρυνε τις μαθήτριές του να σχηματίσουν από μόνες τους τις ομάδες εργασίας (Κανάκης, 2001).

■ Προϋποθέσεις επιτυχίας

Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία συνίσταται από τη συνύπαρξη των μαθητών σε ομάδες. Η επιτυχία της, όμως, δεν εξασφαλίζεται με την ομαδοποίηση των μαθητών σε ολιγομελείς ομάδες. Επέρχεται μετά από μεγάλες και μακρές προσπάθειες του εκπαιδευτικού και των μαθητών και εφόσον συντρέχουν οι παρακάτω προϋποθέσεις (Ματσαγγούρας, 2007):

1. *Θετική αλληλεξάρτηση μεταξύ των μελών της ομάδας.* Η αλληλεξάρτηση είναι ο ακρογωνιαίος λίθος της συνεργατικής μορφής. Η αλληλεξάρτηση επιτυγχάνεται με πολλούς τρόπους. Οι κυριότεροι είναι: α) ο επιμερισμός του έργου της ομάδας σε αλληλοσυνδεόμενες επιμέρους δραστηριότητες, που ανατίθενται ως ατομικές ή εταιρικές εργασίες στα μέλη της ομάδας, β) ο επιμερισμός των πηγών, του υλικού, των πληροφοριών και των ρόλων μεταξύ των μελών της ομάδας, γ) η απονομή κοινών αμοιβών και δ) ο συνυπολογισμός της ατομικής με την ομαδική εργασία για την αξιολόγηση του ατομικού έργου κάθε μαθητή, όπου και όταν τέτοια αξιολόγηση λαβαίνει χώρα.
2. *Άμεση προσωπική επικοινωνία μεταξύ των μελών της ομάδας.* Η θετική αλληλεξάρτηση αποσκοπεί στο να μεγιστοποιήσει την άμεση αλληλεπικοινωνία μεταξύ των μελών της ομάδας. Η φυσική διευθέτηση του χώρου και των μαθητών πρέπει να εξασφαλίζει τη δυνατότητα άμεσης οπτικής επαφής, που παίζει σπουδαίο ρόλο στη διαπροσωπική επικοινωνία.
3. *Ατομική και συλλογική ευθύνη.* Για να εξασφαλιστεί η πρόοδος όλων των μελών της ομάδας και ο βαθμός λειτουργικότητάς της ελέγχεται και η ατομική πρόοδος και η ομαδική απόδοση. Η ομάδα, ως οργανωμένο σύνολο, δεν είναι υπεύθυνη μόνο για την ομαδική απόδοση, αλλά είναι υπεύθυνη και για την απόδοση κάθε μέλους. Με αυτόν τον τρόπο η ομάδα αναγκάζεται να προσφέρει κάθε βοήθεια στα μέλη της, ώστε όλοι να αποκτήσουν το προκαθορισμένο ελάχιστο ποσοστό των γνώσεων και των δεξιοτήτων.
4. *Συνεχής εξάσκηση σε δεξιότητες διαπροσωπικής επικοινωνίας και συλλογικής εργασίας.* Οι μαθητές στερούνται τις παραπάνω δεξιότητες και δεν τις αποκτούν αυτόματα με την τοποθέτησή τους κατά ομάδες. Γι' αυτό έχουν ανάγκη από άμεσες υποδείξεις και από ευκαιρίες συνεχούς εξάσκησης σε αυτές.
5. *Ανομοιογένεια στη σύνθεση της ομάδας.* Οι ομάδες πρέπει να αποτελούνται τις περισσότερες φορές από άτομα τα οποία διαφοροποιούνται στις μαθησιακές ικανότητες, τα ενδιαφέροντα, το στυλ μάθησης, το φύλο και τους άλλους τομείς, που

επηρεάζουν τη μάθηση και την κοινωνική συμπεριφορά.

6. *Αποκέντρωση εξουσίας.* Ο συγκεντρωτισμός του παραδοσιακού σχολείου δημιουργεί οργανωτικά και παιδαγωγικά προβλήματα. Αντίθετα, το αποκεντρωτικό σύστημα, που συνεπάγεται η ομαδοσυνεργατική οργάνωση της τάξης, μεταβιβάζει μέρος της εξουσίας και των αρμοδιοτήτων του εκπαιδευτικού στις μαθητικές ομάδες και έτσι μειώνει τις απώλειες χρόνου, αυξάνει το διδακτικό χρόνο και εξασκεί τους μαθητές στην αντιμετώπιση των προβλημάτων μέσα από συνεργατικές διαδικασίες.

Επιπλέον, επισημαίνουμε ότι η ομάδα δεν πρέπει να οργανώνεται ιεραρχικά με αρχηγό, υπαρχηγό και απλά μέλη, αλλά να αποκεντρώνει και αυτή την εξουσία στα μέλη της. Όλοι οι μαθητές πρέπει να αναλαμβάνουν ρόλους και ευθύνες για την ολοκλήρωση του έργου της ομάδας. Προτείνουμε, λοιπόν, μιας διπλής μορφής αποκέντρωση, σύμφωνα με την οποία ο εκπαιδευτικός μεταβιβάζει μεγάλο μέρος της εξουσίας του στην ομάδα και η ομάδα στα μέλη της.

7. *Περιορισμένος αριθμός μελών.* Το ερώτημα ποιος πρέπει να είναι των μελών μιας ομάδας για να εξασφαλιστεί υψηλός βαθμός λειτουργικότητας, έχει απασχολήσει την κοινωνική ψυχολογία. Η απάντηση, που δίνεται για τις μαθητικές ομάδες της τάξης, είναι ότι αρχίζουμε με ομάδες των δύο μαθητών και σταδιακά αυξάνουμε τον αριθμό των μελών. Η μετάβαση από την εταιρική ομάδα των δύο μαθητών στην ομάδα των τριών μαθητών θεωρείται ότι έχει μεγαλύτερες επιπτώσεις από ότι έχει η προσθήκη ενός ακόμη μέλους στην ομάδα των τριών, των τεσσάρων και περισσότερων μελών. Ως προς το ανώτερο όριο δεν υπάρχει απόλυτη ομοφωνία. Συνήθως προτείνονται για τις μεγαλύτερες τάξεις του δημοτικού σχολείου ομάδες των 4-6 μαθητών.

Εκτός βέβαια από την ηλικία και τις συνεπαγόμενες πνευματικές και κοινωνικές ικανότητες, ένα δεύτερο κριτήριο για τον καθορισμό του αριθμού των μελών της ομάδας είναι και ο χρόνος που διατίθεται στην ομάδα για τη διεκπεραίωση της κοινής εργασίας. Οι πολυπληθείς ομάδες χρειάζονται περισσότερο χρόνο για την επεξεργασία των αντικειμένων, διότι με την αύξηση των μελών αυξάνεται και το πλέγμα των διαπροσωπικών επικοινωνιών.

Για τους λόγους που προαναφέραμε, φαίνεται ότι είναι ορθό στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου, αλλά και στις μεγαλύτερες, όταν για πρώτη φορά εφαρμόζεται η συνεργατική μορφή σχολικής εργασίας, ο εκπαιδευτικός να αρχίζει με εταιρικές ομάδες των δύο μαθητών και σταδιακά να αυξάνει τον αριθμό των μελών.

■ Φάσεις της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας

Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, πάντως, για να πετύχει τους στόχους της χρειάζεται οργάνωση, μεθοδικότητα, λογική διάρθρωση και τάξη. Αυτό φυσικά δε σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός προγραμματίζει με κάθε λεπτομέρεια μια άκαμπτη και τυποποιημένη πορεία που ακολουθείται τυφλά. Ό,τι επιδιώκεται είναι ένας μέτριος βαθμός προγραμματισμού, μια άκαμπτη οργάνωση, μια ενδεικτική διαδοχή διδακτικών φάσεων, ώστε να εξασφαλιστεί η επιτυχία της διδασκαλίας-μάθησης, χωρίς να αποκλείονται οι πρωτότυπες επινοήσεις και οι δημιουργικές δραστηριότητες μαθητών και εκπαιδευτικού (Αναγνωστοπούλου Μ., 2001). Με αυτήν την έννοια οι φάσεις της διδασκαλίας παίρνουν σε γενικές γραμμές την παρακάτω μορφή (Ματσαγγούρας, 2007):

ΠΡΩΤΗ ΦΑΣΗ: ΠΡΟΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΕΝΕΡΓΕΙΕΣ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ

1) Οργάνωση μαθητικών ομάδων

Η ηλικία των μαθητών, οι συνεργατικές εμπειρίες που έχουν, ο διαθέσιμος χρόνος και η φύση του διδακτικού αντικειμένου είναι οι βασικοί παράγοντες που, σε συνδυασμό, καθορίζουν το μέγεθος της ομάδας και το βαθμό δυσκολίας και πολυπλοκότητας των δραστηριοτήτων, καθώς και των ικανοτήτων που προϋποθέτουν αυτές. Μετά τον καθορισμό του αριθμού των μελών της ομάδας, ο εκπαιδευτικός καθορίζει τον τρόπο κατανομής του μαθητικού δυναμικού της τάξης στις ομάδες, ώστε να εξασφαλιστεί η επιδιωκόμενη ομοιογένεια ή ανομοιογένεια της ομάδας.

2) Οργάνωση χώρου

Ανάλογη με το μέγεθος των ομάδων θα είναι και η διεύθετηση των θρανίων, ώστε να εξασφαλιστεί η δυνατότητα άμεσης επικοινωνίας μεταξύ των μελών της ομάδας, καθώς και η απομόνωσή της από τις υπόλοιπες ομάδες της τάξης.

ΔΕΥΤΕΡΗ ΦΑΣΗ: ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΗ ΚΑΙ ΓΝΩΣΙΟΛΟΓΙΚΗ

3) Γνωστοποίηση διδακτικών στόχων

Οι διδακτικοί στόχοι, που αναμένεται να υλοποιήσει η συνεργαζόμενη ομάδα, πρέπει να διατυπώνονται από τον εκπαιδευτικό με ακρίβεια και σαφήνεια σε συγκεκριμένες μορφές συμπεριφοράς, τις οποίες θα είναι σε θέση να αναπτύσσουν μετά το πέρας του μαθήματος οι μαθητές της ομάδας.

4) Καθορισμός αναμενόμενων μορφών κοινωνικής συμπεριφοράς

Ο εκπαιδευτικός καθορίζει με ακρίβεια ποιες μορφές κοινωνικής συμπεριφοράς αναμένει να αναπτύξουν οι μαθητές κατά την ώρα της συνεργατικής εργασίας και τις καθιστά γνωστές στους μαθητές.

5) Γνωστοποίηση διαδικασιών συνεργασίας

Μετά τη γνωστοποίηση των διδακτικών στόχων και τον καθορισμό των αναμενόμενων μορφών κοινωνικής συμπεριφοράς, ο εκπαιδευτικός αναφέρει αδρομερώς τις φάσεις τις οποίες θα ακολουθήσει η διδασκαλία. Αν, δηλαδή, η παρουσίαση του νέου μαθήματος γίνει από τον ίδιο μονολογικά ή διαλογικά, σε πόσες φάσεις θα γίνει η ομαδική εργασία, πώς θα γίνει η σύνθεση των ατομικών εργασιών και ποια θα είναι τα κριτήρια αξιολόγησης.

ΤΡΙΤΗ ΦΑΣΗ: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟΥ

6) Παρουσίαση ή συλλογή δεδομένων για διδακτικό αντικείμενο

Όταν ο εκπαιδευτικός το κρίνει αναγκαίο, παρουσιάζει ο ίδιος το διδακτικό υλικό, όταν όμως κρίνει ότι οι εμπειρίες των μαθητών καθώς επίσης και το εποπτικό υλικό του βιβλίου αρκούν, τότε αναθέτει την εργασία αυτή στους μαθητές.

7) Καταμερισμός έργου ομάδας στις ομάδες

Σε αυτό το σημείο της διδασκαλίας ο εκπαιδευτικός επεξηγεί στους μαθητές, με κατατοπιστικότητα και κάθε λεπτομέρεια, τι περιλαμβάνει καθεμιά από τις φάσεις της ομαδικής εργασίας, στις οποίες με συντομία αναφέρθηκε κατά τη γνωστοποίηση των διαδικασιών συνεργασίας. Οι μαθητές θα πρέπει να γνωρίζουν τι ακριβώς πρέπει να κάνουν και πώς ακριβώς πρέπει να εργαστούν, για να επιτύχουν τους διδακτικούς στόχους. Στο σημείο αυτό πρέπει να γίνει σαφές αν θα υπάρξει ενδοομαδικός καταμερισμός της εργασίας και καθορίζεται με ακρίβεια τι αναλαμβάνει κάθε μέλος της ομάδας.

8) Σύνθεση έργου υποομάδων

Μετά το τέλος της εργασίας τους, οι υποομάδες κάθε ομάδας παρουσιάζουν την εργασία τους στην ομάδα, γίνονται οι αναγκαίες τροποποιήσεις, βελτιώσεις, ανάλογα βέβαια και με το διδακτικό αντικείμενο, και, τελικά, συντάσσεται και παρουσιάζεται, με βάση την εργασία των υποομάδων, η συνθετική εργασία της ομάδας.

ΤΕΤΑΡΤΗ ΦΑΣΗ: ΚΑΘΟΔΗΓΗΣΗ ΤΗΣ ΟΜΑΔΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

9) Οργανωτικο-διδακτικές δραστηριότητες εκπαιδευτικού

Ο εκπαιδευτικός στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία δεν αυτοκαταργείται, αλλά επιτελεί πολλούς και σημαντικούς ρόλους, ανάλογα με την περίπτωση. Τέτοιοι ρόλοι είναι: α) δόμηση

της ομάδας, των εργασιών και των δραστηριοτήτων, β) διαμεσολάβηση της γνώσης και του προβληματισμού με πληροφορίες, ερωτήσεις και επισημάνσεις, γ) διδασκαλία διαδικασιών και κοινωνικο-γνωστικών δεξιοτήτων, δ) αξιολόγηση της ακαδημαϊκής μάθησης και της λειτουργικότητας της ομάδας, ε) καθοδήγηση της ομάδας μέσω υποδείξεων και ανατροφοδότησεων, ζ) επίδειξη των αναμενόμενων μορφών συμπεριφοράς, στ) συνεργασία με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας στο επίπεδο της ισοτιμίας.

10) *Μαθησιακές και συνεργατικές δραστηριότητες μαθητών*

Κατά την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία οι μαθητές εκτός από μαθησιακές δραστηριότητες αναλαμβάνουν να φέρουν σε πέρας και συγκεκριμένους ρόλους, που βοηθούν τη λειτουργία της ομάδας. Γι' αυτό ο εκπαιδευτικός πρέπει να προσφέρει άμεση ανατροφοδότηση στους μαθητές, για τον τρόπο που διεκπεραιώνουν τους ρόλους τους.

ΠΕΜΠΤΗ ΦΑΣΗ: ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΗ, ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΗ ΚΑΙ ΜΕΤΑΓΝΩΣΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

11) *Αξιολόγηση ακαδημαϊκής εργασίας*

Αποσκοπεί στο να αξιολογήσει κατά πόσο οι μαθητές πέτυχαν τους ακαδημαϊκούς στόχους, που τέθηκαν στην αρχή του μαθήματος. Στη αξιολόγηση αυτού του τομέα πρέπει να συμμετέχουν τόσο ο εκπαιδευτικός όσο και οι μαθητές. Το κριτήριο και οι διαδικασίες αξιολόγησης πρέπει να είναι σαφή και γνωστά στους μαθητές εκ των προτέρων. Έτσι μπορεί π.χ. ο εκπαιδευτικός να αξιολογήσει ο ίδιος την εργασία της κάθε ομάδας ή να γίνει ανταλλαγή εργασιών και τα μέλη της μιας ομάδας να διορθώσουν και να βαθμολογήσουν εργασίες των μελών άλλης ομάδας.

Στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία τα προβλήματα βαθμολόγησης γίνονται πολυπλοκότερα, διότι πρέπει να αξιολογηθούν και τα άτομα και οι ομάδες. Γι' αυτό αναζητούνται σχήματα συσχέτισης της ατομικής με την ομαδική βαθμολογία. Ένα σχήμα απόλυτης συσχέτισής τους είναι η βαθμολόγηση όλων των μελών της ομάδας με το μέσο όρο επίδοσης της ομάδας. Ένα άλλο σύστημα, ηπιότερης συσχέτισης, είναι η πριμοδότηση μιας μονάδας στις ατομικές επιδόσεις, αν όλα τα μέλη της ομάδας ξεπεράσουν ένα προκαθορισμένο επίπεδο, π.χ. οκτώ, ή η αφαίρεση μιας μονάδας, αν κάποιος ή κάποια μέλη «πέσουν» κάτω από το όριο αυτό.

12) *Αξιολόγηση λειτουργικότητας της ομάδας*

Αποσκοπεί στο να αξιολογήσει τον τρόπο συνεργασίας της ομάδας. Όπως στον προηγούμενο τομέα έτσι και σε αυτόν, η αξιολόγηση γίνεται με τη συμμετοχή εκπαιδευτικού και μαθητών. Τα κριτήρια και οι διαδικασίες πρέπει και εδώ να είναι προκαθορισμένα. Ο

εκπαιδευτικός μπορεί π.χ. να κάνει προφορικές κρίσεις κατά τη διαδικασία της εργασίας, ανατροφοδοτώντας κατάλληλα τους μαθητές, ή και οι ίδιοι οι μαθητές μπορούν να σημειώνουν ή να συζητούν για τα προβλήματα συνεργασίας που αντιμετώπισαν. Αν γίνεται διαμαθητική σύγκριση και συναγωνισμός ομάδων, πρέπει να αξιοποιούνται τόσο οι βαθμοί της ακαδημαϊκής επίδοσης των ομάδων όσο και οι βαθμοί της λειτουργικότητας.

13) Μεταγνωστική θεώρηση επιλογών

Είναι γεγονός ότι η συλλογική προσπάθεια δίνει περισσότερες δυνατότητες για μεταγνωστική ανάλυση.

■ Οι γνώμες των υποστηρικτών και των επικριτών

Οι υποστηρικτές της διδασκαλίας-μάθησης με ομάδες εργασίας συμφωνούν ότι οι κυριότερες αρετές αυτής της μορφής οργάνωσης της τάξης είναι (Κανάκης, 2001):

- 1) Απελευθερώνει τους μαθητές από την ακινησία και την παθητική ακρόαση. Αναπτύσσει την πρωτοβουλία και την αυτενέργειά τους.
- 2) Οξύνει τις ανώτερες διανοητικές λειτουργίες. Οι μαθητές ασκούν την κριτική τους ικανότητα, η σκέψη τους γίνεται γρήγορη και εύστροφη.
- 3) Βοηθά την ανάπτυξη της αυτογνωσίας και της αυτοκριτικής στάσης, περιορίζει τον εγωισμό και προωθεί τον αλτρουισμό.
- 4) Εξελίσσει τις κοινωνικές αρετές: συνεργασία, αλληλοσεβασμό, αλληλοβοήθεια, ανάληψη ατομικής και συλλογικής ευθύνης.
- 5) Οδηγεί τους μαθητές από την ετερόνομη στην αυτόνομη παρώθηση, γιατί κάνει την απόκτηση των γνώσεων ενεργητική, ευχάριστη και μόνιμη.
- 6) Παροτρύνει στην αυτοβελτίωση, γιατί αναπτύσσει έντονη ατομική και ομαδική άμλλα.
- 7) Εκμηδενίζει το πρόβλημα της πειθαρχίας, γιατί ο άγραφος νόμος της ομάδας καθορίζει τα όρια της ατομικής ελευθερίας.
- 8) Εξοπλίζει τους μαθητές με μεθόδους και τεχνικές εργασίας, τους συνηθίζει στην εποικοδομητική συζήτηση, τους εξασκεί έμπρακτα στη δημοκρατική συμπεριφορά.

Οι σημαντικότερες αντιρρήσεις των επικριτών για την οργάνωση της διδασκαλίας-μάθησης με ομάδες εργασίας είναι (Κανάκης, 2001):

- 1) Περιορίζει την αυτοέκφραση και την προσωπική δημιουργία. Οι μαθητές υποτάσσονται στην ομάδα, παύουν να είναι αυτόνομοι και γίνονται ένα τμήμα του συνόλου.
- 2) Δεν εξασφαλίζει την ατομική δραστηριοποίηση. Υπάρχει πιθανότητα να εργάζονται ελάχιστα άτομα από την ομάδα και τα υπόλοιπα να συμμετέχουν παθητικά.

- 3) Δεν είναι κατάλληλη για μαθήματα που χρειάζονται ατομική επεξεργασία ή για συναισθηματικά φορτισμένα περιεχόμενα διδασκαλίας-μάθησης, όπου είναι αναντικατάστατη η παραστατική δύναμη του λόγου του δασκάλου.
- 4) Κατακερματίζει την ενότητα του περιεχομένου διδασκαλίας, όταν στις ομαδικές εργασίες με κατανομή του θέματος η υποδιαίρεση γίνεται μηχανικά ή αφύσικα.
- 5) Δεν αποδέχονται όλοι οι μαθητές με ευχαρίστηση τις ομαδικές εργασίες.
- 6) Υπάρχει ο κίνδυνος του ομαδικού εγωισμού.
- 7) Προϋποθέτει σχολείο με σύγχρονη επίπλωση, τάξη με λίγους μαθητές, αίθουσες με πολλά και κατάλληλα εποπτικά μέσα.
- 8) Αποτελεί χρονοβόρα διαδικασία και δύσκολα εξαντλείται έτσι η «διδασκτέα ύλη».

Αυτό που τελικά προτείνεται είναι η συνδυαστική χρήση της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας με άλλες μορφές διδασκαλίας, όταν το διδακτικό αντικείμενο προσφέρεται και οι αναγκαίες συνθήκες υπάρχουν. Επίσης, προτείνεται η χρήση σύντομων ομαδοσυνεργατικών σχημάτων για τη διεξαγωγή μέρους της διδασκαλίας και η χρήση άμεσων μορφών διδασκαλίας για τη διεξαγωγή του υπόλοιπου της διδασκαλίας (Ματσαγγούρας, 2007).

4.3. Εξατομικευμένη Διδασκαλία

Όπως είναι γνωστό, οι μαθητές κάθε σχολικής τάξης εμφανίζουν πολλές διαφορές σχετικά με την ωριμότητα και την ιδιαιτερότητά τους σε τρόπους μάθησης. Η διδακτική διαδικασία η οποία είναι προσαρμοσμένη σε αυτές τις διαφορές καθώς και στον ψυχοσυναισθηματικό κόσμο του κάθε μαθητή ξεχωριστά χαρακτηρίζεται ως εξατομικευμένη διδασκαλία. Η μορφή αυτή εφαρμόζεται για πρώτη φορά, σε πειραματικό στάδιο, στις αρχές του 20ου αιώνα έχοντας ως βάση το Dalton-plan της Helen Parkhurst (Βερτσέτης, 2003).

Η ίδια, επηρεασμένη από τις παιδαγωγικές θέσεις του John Dewey και της Maria Montessori, θέλησε να αντικαταστήσει με ατομικές εργασίες στα εργαστήρια και τις ειδικές αίθουσες, τη διδασκαλία που γίνεται με τη συνηθισμένη σχολική τάξη. Σε αυτούς τους χώρους θα πρέπει ο μαθητής να οργανώνει έτσι το πρόγραμμα της εργασίας του, που θα ανταποκρίνεται στις κλίσεις, τα ενδιαφέροντά του καθώς και στο ρυθμό της αντιληπτικής του ικανότητας και της εργασίας του. Στο Dalton Plan οι ατομικές εργασίες δεν είναι τελείως αδέσμευτες, αλλά βρίσκονται στα πλαίσια ενός ετήσιου προγράμματος, που συντάσσεται από τους δασκάλους του σχολείου και χωρίζεται σε μηνιαία και δεκαήμερα ή εβδομαδιαία προγράμματα. Τα προγράμματα αυτά καθορίζουν τη διδασκτέα ύλη που πρέπει να

επεξεργαστούν σε αυτά τα χρονικά όρια οι μαθητές εργαζόμενοι ατομικά, με την καθοδήγηση όμως, την επίβλεψη και τον έλεγχο του δασκάλου (Γιαννούλης, 1980).

Σήμερα, η τεχνική αυτή χρησιμοποιείται περισσότερο στις θετικές επιστήμες όπου το μάθημα διεξάγεται σε οργανωμένα και πλήρως εξοπλισμένα εργαστήρια. Η κύρια προϋπόθεση της εξατομικευμένης διδασκαλίας νοείται στην ικανότητα του εκπαιδευτικού να αντιμετωπίζει τον κάθε μαθητή ως μια ξεχωριστή οντότητα και να τον εξελίξει δηλαδή από το γνωστικό, νοητικό, συναισθηματικό, ψυχοσυναισθηματικό επίπεδο που τον παρέλαβε να τον τοποθετήσει στα αμέσως επόμενα, εφόσον πρωτίστως έχει κατακτηθεί πλήρως η γνώση (Κοσσυβάκη, 2003). Για την υλοποίηση αυτής της μορφής διδασκαλίας απαιτείται η εφαρμογή τριών διδακτικών σταδίων, τα οποία είναι τα εξής:

- 1) Κατανομή της διδακτέας ύλης κάθε τάξης σε ενότητες, σε αντιστοιχία με τις διδακτικές ώρες. Η κάθε ενότητα παρουσιάζεται με τη μορφή εργασίας, η οποία ανατίθεται στους μαθητές με ταυτόχρονη παροχή οδηγιών για την πορεία της μελέτης τους. Οι εργασίες ποικίλουν ανάλογα με το δείκτη ωριμότητας του κάθε μαθητή. Η εργασία είναι γραπτή και διαρκεί δύο έως έξι εβδομάδες. Μετά την ολοκλήρωσή της, ο μαθητής παρουσιάζει την εργασία στην υπόλοιπη τάξη.
- 2) Αντικατάσταση της τάξης των μαθητών από εργαστηριακές αίθουσες, οι οποίες είναι διαφορετικές για κάθε μάθημα. Ανάλογα με το μάθημα που πρόκειται να παρακολουθήσουν οι μαθητές, μετακινούνται και στην αντίστοιχη εργαστηριακή αίθουσα. Παραδείγματα εργαστηρίων είναι τα εργαστήρια μαθηματικών, καλλιτεχνικών, γεωγραφίας, φυσικής και πληροφορικής.
- 3) Έλεγχος, από τον εκπαιδευτικό, της πορείας αφομοίωσης της διδακτέας ύλης σε τακτά χρονικά διαστήματα. Ο έλεγχος πραγματοποιείται με τη χρήση ειδικών ερωτηματολογίων 100 ερωτήσεων τα οποία συμπληρώνουν οι μαθητές. Ανάλογα με τα αποτελέσματα των tests, ο καθηγητής έχει τη δυνατότητα να οδηγήσει τους μαθητές σε υψηλότερο ή χαμηλότερο επίπεδο απαιτήσεων.

Βασικό πλεονέκτημα της εξατομικευμένης διδασκαλίας είναι η προσαρμογή της διδακτέας ύλης στις γνωστικές, νοητικές και συναισθηματικές ικανότητες των μαθητών. Έτσι δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να αναπτύσσουν την πρωτοβουλία τους, την υπευθυνότητά τους και την ελεύθερη έκφραση της σκέψης τους. Η μελέτη, επίσης, προσαρμόζεται στους δικούς τους ρυθμούς. Ωστόσο, δεν είναι δύσκολο να συμπεράνει κανείς ότι η μονομερής και αποκλειστική εφαρμογή της έχει πολλά μειονεκτήματα, γι' αυτό και δεν εφαρμόζεται σήμερα μονομερώς. Πρώτα-πρώτα δε συμβάλλει στην ανάπτυξη του ομαδικού και κοινωνικού πνεύματος. Αντίθετα υποθάλπει τον ατομισμό και εγωκεντρισμό, κάτι δηλαδή

που ιδιαίτερα το ελληνικό σχολείο πρέπει να καταπολεμήσει. Δε δίνει ευκαιρίες στους μαθητές για συνεργασίες, επίδειξη πνεύματος αλληλοβοήθειας, αλληλοκατανόησης και αλληλοεκτίμησης. Τους στερεί το μέτρο σύγκρισης των επιτευγμάτων και επιδόσεών τους. Η παιδαγωγική επίδραση του δασκάλου περιορίζεται καθώς και η επίδραση των φροντιστηριακών μαθημάτων (Γιαννούλης, 1980).

Παρόλα τα αρνητικά στοιχεία, η εξατομικευμένη διδασκαλία κρίνεται χρήσιμη και αποτελεσματική σε αρκετές περιπτώσεις. Όταν, για παράδειγμα, ένας μικρός αριθμός μαθητών δε μπορεί να ανταπεξέλθει γνωστικά στην πορεία της διδασκαλίας και της μάθησης, τότε ο εκπαιδευτικός οφείλει να προσαρμόσει τη διδασκαλία στη δεδομένη κατάσταση. Κάτι αντίστοιχο θα συμβεί και όταν η τάξη αποτελείται από μικρό αριθμό μαθητών ή από άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή μαθησιακές δυσκολίες.

4.4. Βιωματική Διδασκαλία

Λέγοντας βιωματική διδασκαλία εννοούμε ένα πλέγμα διδακτικών διαδικασιών που έχουν ως αφορμή βιωματικές καταστάσεις. Είναι δηλαδή ανάγκες, προβλήματα και απορίες του παιδιού, που πηγάζουν από την καθημερινή ζωή καθώς και από τις εμπειρίες και τις ανησυχίες που του δημιουργούνται μέσα στον κοινωνικό περίγυρο όπου ζει και ενσωματώνεται. Οι διαδικασίες αυτές προσπαθούν να εισαγάγουν το μαθητή στον κόσμο της γνώσης, έχοντας ως σημείο αναφοράς τα πιο πάνω βιώματα. Όλη αυτή η διαδικασία της ένταξης των βιωματικών καταστάσεων στη σχολική ζωή και της μετάλλαξής τους σε διδακτικές δραστηριότητες, υλοποιείται στα πλαίσια μιας επικοινωνιακής σχέσης ανάμεσα στα μέλη της διδακτικής ομάδας (εκπαιδευτικούς- μαθητές). Πρόκειται για μια σχέση που τη χαρακτηρίζει ισότιμη ανταλλαγή απόψεων, που βοηθάει την ομάδα να διαμορφώσει μια τελική άποψη και να προβεί στη λήψη αποφάσεων σχετικών με το μάθημα (οργάνωση- σχεδιασμός- διεξαγωγή- αξιολόγηση) (Χρυσυφίδης, 2006).

Βιώματα και βιωματικές καταστάσεις των παιδιών αποτελούν, σύμφωνα με τη βιωματική διδασκαλία, την αφετηρία της διδακτικής πράξης. Ο μαθητής ως άτομο ή συλλογικά ως ομάδα μεταφέρει στην τάξη τα ενδιαφέροντα της καθημερινής ζωής (που τον απασχολούν) και τα καταθέτει, στα πλαίσια συζητήσεων, ως αντικείμενο συζήτησης, διερεύνησης και διδακτικής δράσης. Αν δεχτούμε ότι ο ρόλος του σχολείου συνοψίζεται στην προσπάθεια να καταστήσει τους μαθητές ικανούς να αντιμετωπίζουν με επιτυχία προβλήματα της ζωής που εμφανίζονται στο παρόν και άλλα που ενδέχεται να εμφανιστούν στο μέλλον, ο ρόλος αυτός

επιβάλλει μια ιδιαίτερη ενασχόληση, στην προσπάθεια ανάλυσης και διερεύνησης βιωματικών καταστάσεων, όπως αυτές κατατίθενται από την πλευρά των μαθητών. Έτσι, λοιπόν, ο σχεδιασμός διδακτικών δραστηριοτήτων, που θα αναλαμβάνουν να καταστήσουν τα βιώματα αντικείμενο αναζήτησης και διδακτικής δράσης, πρέπει να είναι βασική επιδίωξη του σχολείου.

Η όλη προσπάθεια μπορεί να χωριστεί σε τρεις επιμέρους τομείς. Ο πρώτος αφορά τους μαθητές και την προσπάθειά τους να μάθουν να μεταφέρουν τους προβληματισμούς τους στο επίκεντρο της συζήτησης. Το ερώτημα είναι, αν και κατά πόσο το υλικό που συλλέγεται από τις συζητήσεις αυτές αποτελεί έναυσμα για παραπέρα αναζητήσεις και δραστηριοποιήσεις, αν επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την όλη πορεία του μαθήματος διοχετεύοντάς το σε άλλα κανάλια διερεύνησης, από αυτά που έχουν προγραμματιστεί, δίνοντας στα περιεχόμενα εντελώς νέες διαστάσεις, από αυτές που επιβάλλονται από την πορεία της αναζήτησης.

Είναι φανερό ότι οι πρώτες ενστάσεις θα προέλθουν από την κατηγορία των εκπαιδευτικών εκείνων που με μεγάλη επιμέλεια προγραμματίζουν, επιλέγουν και σχεδιάζουν μόνοι τους, για να προσφέρουν στους μαθητές μια όσο το δυνατόν «καλύτερη» διδασκαλία. Ταυτόχρονα γίνεται εύκολα κατανοητό ότι η πιο πάνω πρόταση της βιωματικής διδασκαλίας παραπέμπει σε ανοιχτές διδακτικές διαδικασίες και ανοιχτά αναλυτικά προγράμματα. Η συμμετοχή των μελών της ομάδας στην περίπτωση αυτή αντίθετα είναι καθοριστική, με έντονη τη μαθητοκεντρική διάσταση, ενώ σε κλειστές διδακτικές διαδικασίες υπερέχει η προδιαγραφή περιεχομένων και πορείας δράσης. Επομένως οι αντιρρήσεις θα προέλθουν και από όλους εκείνους που δεν αναγνωρίζουν στη σχολική ομάδα το δικαίωμα να αναζητεί και να σχεδιάζει με βάση όχι κάποιες προδιαγραφές και ξένες αποφάσεις, αλλά τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μελών της.

Κατά τη φάση της ανάλυσης, το δυσκολότερο ίσως σημείο αναζήτησης, καταβάλλεται προσπάθεια να φανεί ποιες πτυχές του βιώματος αποτελούν τα βασικά στοιχεία αναζήτησης και σε ποιο βαθμό τα στοιχεία αυτά μπορούν να μετατραπούν ενδεχόμενα σε διδακτικές δραστηριότητες, ικανές να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις κάποιων συγκεκριμένων προδιαγραφών, όπως αυτές καταγράφονται στα ισχύοντα αναλυτικά προγράμματα. Η προσπάθεια συγκερασμού των βιωματικών καταστάσεων με τις προδιαγραφές του αναλυτικού προγράμματος, οι οποίες μπορεί να κινούνται ανάμεσα σε μια χαλαρή πρόθεση, ως προς τα πλαίσια δράσης, και να φτάνουν μέχρι τη λεπτομερειακή καταγραφή κάθε επιμέρους κίνησης, αποτελεί την τρίτη φάση της όλης διαδικασίας, που μπορεί να είναι από δύσκολη έως ανέφικτη, ανάλογα με το βαθμό δέσμευσης που προκύπτει από το αναλυτικό πρόγραμμα. Στα

χέρια του εκπαιδευτικού εναπομένει να βρει δρόμους κίνησης, χωρίς ιδιαίτερες τριβές και χωρίς να αλλοιώνεται ταυτόχρονα η πρόθεσή του να κατανοήσει τις ανάγκες της ομάδας.

Όσον αφορά στα δεδομένα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, η κατάσταση γίνεται ακόμη πιο προβληματική. Στην όλη φιλοσοφία των νέων αναλυτικών προγραμμάτων, που επιβάλλει ένα συγκεκριμένο τρόπο διατύπωσής τους έτσι ώστε να ορίζεται εκ των προτέρων η πορεία που θα ακολουθήσει η ομάδα, προστίθεται και η παρέμβαση ενός και μοναδικού σχολικού εγχειριδίου, που στραγγαλίζει κυριολεκτικά κάθε απόπειρα του εκπαιδευτικού για παραπέρα αναζητήσεις. Έτσι θυσιάζεται η πολυμορφία και η ευρηματικότητα της κάθε ομάδας για χάρη μια κακώς εννοούμενης ενιαιοποίησης και ομοιόμορφης αντιμετώπισης του διδακτέου από όλους τους μαθητές όλης της χώρας (Χρυσ αφίδης, 2006).

Παρά τις δυσκολίες αυτές, όμως, είναι γεγονός ότι η μεταβίβαση στην ομάδα της ικανότητας να εντοπίζει και να αναλύει βιωματικές καταστάσεις και στη συνέχεια να αποφαινεται αν και κατά πόσο οι καταστάσεις αυτές θα πρέπει να αποτελέσουν αντικείμενο διδακτικών διαδικασιών, προκαλεί μια σειρά από νέες αντιλήψεις και απόψεις. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα όλη εκείνη η σειρά γνώσεων και θεματολογίας, που κατά το παραδοσιακό σχολείο αποτελούν την πεμπουσία της αγωγής, να μπαίνουν πλέον στην υπηρεσία της αναζήτησης και να γίνονται από αυτοσκοπός εργαλείο στη διαδικασία της μάθησης, στα πλαίσια των προβληματισμών που εκπορεύονται από την καθημερινότητα. Στην περίπτωση αυτή μάθηση δε σημαίνει κυρίως μετάδοση γνώσεων, αλλά αλληλεπίδραση με το περιβάλλον και διαδικασία αντιμετώπισης των γεγονότων μέσα στο περιβάλλον του ανθρώπου.

Η δυνατότητα παροχής ευκαιριών στους μαθητές για αλληλεπίδραση με το φυσικό περιβάλλον και τον κοινωνικό τους περίγυρο εξασφαλίζει μια θωράκιση απέναντι σε αποπροσανατολιστικές καταστάσεις και μια ικανότητα αντιμετώπισης των καταστάσεων που θα παρουσιαστούν κάποια στιγμή στο παρόν και στο μέλλον. Αυτή η μεταβίβαση βάρους στις αποφάσεις της διδακτικής ομάδας της δίνει ως ένα βαθμό το ρόλο που πριν κατείχαν οι ειδικοί, ο ρόλος των οποίων ασφαλώς και δε μειώνεται, συνδέεται όμως στενότερα με την πράξη. Η ίδια η διδακτική πράξη μετασχηματίζεται. Στη βιωματική διδασκαλία οι άμεσες καταστάσεις και εμπειρίες είναι αυτές που σηματοδοτούν κατά κύριο λόγο τη διδακτική πράξη. Τα αντικείμενα διαπραγμάτευσης δεν ανασύρονται από παραδοσιακές δομές και κοινωνικές επιταγές, αλλά επιβάλλονται και παρουσιάζονται ως αντικείμενο προς εξέταση, απαλλαγμένο τις περισσότερες φορές από κοινωνικούς συσχετισμούς και δεσμεύσεις.

Στη βιωματική διδασκαλία δεν είναι η πληθωρική παρουσίαση μιας σειράς κοινωνικών καταστάσεων που θα προετοιμάσουν τον άνθρωπο για τη ζωή, όπως θεωρεί το παραδοσιακό

σχολείο, αλλά η άσκηση της ίδιας της ικανότητας να αντιμετωπίζει κοινωνικές καταστάσεις γενικά. Στο χώρο της βιωματικής διδασκαλίας γίνεται πολύς λόγος για καταστάσεις από το κοινωνικό περιβάλλον, για γνήσια κοινωνικά φαινόμενα και όχι υποτιθέμενες ουτοπίες της πραγματικότητας. Επειδή μάλιστα οι γνήσιες κοινωνικές καταστάσεις και προβληματισμοί εξαντλούνται γρήγορα μέσα στην τάξη, είναι απαραίτητο ένα μεγάλο μέρος της σχολικής δραστηριότητας να μεταφέρεται έξω από το σχολείο, μέσα στην κοινωνία, όπως επίσης και να μπαίνει η ίδια η κοινωνία μέσα στο σχολείο (Χρυσυφίδης, 2006).

Σε κάθε περίπτωση, γίνεται σαφές ότι οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία της διδασκαλίας με βάση αυτή τη μορφή. Μερικές από τις μαθησιακές δραστηριότητες που αναλαμβάνουν να φέρουν σε πέρας οι μαθητές καταγράφονται παρακάτω (Δεδούλη, 2002):

- Προσομοίωση: είναι μια δραστηριότητα ανασύστασης μιας ρεαλιστικής κατάστασης, που μπορεί να είναι και πραγματική. Στη μέθοδο αυτή, οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να κατασκευάσουν ένα μοντέλο (model building), το οποίο αναπαριστά την πραγματική κατάσταση με όλες τις διαστάσεις της. Στόχος είναι η επίτευξη μιας ισορροπίας του συστήματος που προσομοιώνεται ή η εξεύρεση λύσης στο πρόβλημα.
- Δραματοποίηση: είναι η απόδοση ενός θεατρικού δράμενου είτε ενός μύθου είτε μιας ιστορίας είτε ενός βιώματος στα πλαίσια του μαθήματος. Σε αυτή την δραστηριότητα οι μαθητές άλλοτε επεξεργάζονται θεατρικά ένα αφηγηματικό κείμενο και άλλοτε αυτοσχεδιάζουν. Και στην δραματοποίηση αλλά και στην προσομοίωση οι μαθητές μετατρέπονται σε «ηθοποιούς» οι οποίοι ερμηνεύουν με παραστατικό και βιωματικό τρόπο το ρόλο τους. Οι υπόλοιποι μαθητές καλούνται να αντιστοιχίσουν τους δραματοποιημένους χαρακτήρες με τους σημερινούς ανθρώπινους χαρακτήρες.
- Παιχνίδι ρόλων: μια ομάδα τεχνικών ζητά από τους συμμετέχοντες να διαδραματίσουν έναν ρόλο σε κάποια δεδομένη κατάσταση.
- Αφηγηματική ανασύνθεση: είναι η δημιουργία μιας φανταστικής ιστορίας βασισμένη σε ιστορικά ελεγμένες πληροφορίες.
- Συγκρουσιακή ιδεοθύελλα ή Αντιτιθέμενες απόψεις: είναι το είδος της δραστηριότητας κατά την οποία οι μαθητές χωριζόμενοι σε δύο ομάδες επιχειρούν να υπερασπιστούν δύο αντίθετες θέσεις σχετικά με το θέμα που διερευνούν διατυπώνοντας τα κατάλληλα επιχειρήματα.
- Επισκέψεις σε χώρους πολιτισμικής αναφοράς: Οι μαθητές επισκέπτονται Μουσεία, Αρχαιολογικούς χώρους κ.ά. Οι επισκέψεις αυτές σε αρκετές περιπτώσεις αποτελούν το έναυσμα για την απόκτηση μιας βιωματικής εμπειρίας, η οποία συμπληρώνεται και δυναμώνεται με τον κριτικό στοχασμό του μαθητή.

Φυσικά, η εφαρμογή της βιωματικής διδασκαλίας στο χώρο του σχολείου απαιτεί την άριστη κατάρτιση του εκπαιδευτικού και σαφώς την ικανότητά του να οργανώνει, να σχεδιάζει και να υλοποιεί με επιτυχία όλες τις βιωματικές μαθησιακές δραστηριότητες. Σε αυτήν την διδακτική προσέγγιση, ο εκπαιδευτικός παύει να λειτουργεί ως προμηθευτής γνώσεων αλλά δημιουργεί κίνητρα για την ενεργοποίηση και την εγρήγορση των μαθητών. Συνεπώς, οι μαθητές αναζητούν πληροφορίες, επιλύουν προβληματικές καταστάσεις, λαμβάνουν αποφάσεις, στοχάζονται κριτικά και ελεύθερα και κυρίως συνεργάζονται μεταξύ τους. Από την πλευρά του, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να αφουγκράζεται τον παλμό της ομάδας ή και της τάξης γενικότερα και να συμβαδίζει με αυτόν, ώστε να είναι πιο εύκολος ο έλεγχος σε περίπτωση παρέκκλισης από το θέμα. Ακόμη, θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από ετοιμότητα προσαρμογής σε οποιεσδήποτε νέες ιδέες, αντιλήψεις και πρακτικές που έχουν ως στόχο τη βελτίωση της βιωματικής διδασκαλίας και τον εμπλουτισμό των μαθητών με νέες εμπειρίες και βιώματα (Δεδούλη, 2002).

4.5. Άμεση Διδασκαλία

Είναι δημιούργημα των τελευταίων τριάντα χρόνων από ερευνητές της εκπαίδευσης. Σχετικά με τα βασικά σημεία της ο B. Rosenshine παρατηρεί τα εξής: *«Η άμεση διδασκαλία αναφέρεται σε ακαδημαϊκά επικεντρωμένες και δασκαλοκατευθυνόμενες σχολικές τάξεις, που χρησιμοποιούν οργανωμένη σε λογική σειρά διδακτέα ύλη. Επίσης αναφέρεται σε δραστηριότητες της διδασκαλίας, κατά την οποία οι σκοποί είναι σαφείς στους μαθητές, η κατανομή του χρόνου σε αυτήν είναι επαρκής και συνεχής, η κάλυψη του περιεχομένου είναι εκτενής, η επίδοση των μαθητών παρακολουθείται... και η ανατροφοδότηση στους μαθητές είναι άμεση και ακαδημαϊκά προσανατολισμένη. Στην άμεση διδασκαλία ο δάσκαλος ελέγχει τους διδακτικούς σκοπούς, επιλέγει την κατάλληλη προς την ικανότητα των μαθητών ύλη και χαράσσει το διδακτικό γεγονός. Η αλληλεπίδραση είναι... οργανωμένη αλλά όχι αυταρχική. Η μάθηση λαβαίνει χώρα μέσα σε μια ζωντανή, ακαδημαϊκή ατμόσφαιρα»* (Τριλιανός, 2004, Α' τόμος).

Αν και η άμεση διδασκαλία είναι δασκαλοκεντρική και επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να κάνει πολλές εισηγήσεις, όμως από την άλλη παρέχει αρκετές ευκαιρίες για αλληλεπίδραση δασκάλου και μαθητή, αφού προβλέπει ερωτοαποκρίσεις, ανακεφαλαιώσεις, πρακτική εξάσκηση και διόρθωση των λαθών των μαθητών. Κατά την εφαρμογή της, ο δάσκαλος οφείλει:



α) να παρουσιάζει στους μαθητές με ακρίβεια και σαφήνεια τους στόχους και τα κύρια σημεία της ύλης επικεντρώνοντας την προσοχή τους σε μια σκέψη κάθε φορά και αποφεύγοντας τις αοριστίες και τις παρεκβάσεις,

β) να διαιρεί την ύλη σε μικρά τμήματα, τα οποία θα τοποθετήσει σε λογική σειρά φροντίζοντας να μην προχωρεί στο επόμενο τμήμα, αν το προηγούμενο δεν έχει αφομοιωθεί από τους μαθητές,

γ) να κάνει δεξιότητες και διαδικασίες στη διδασκαλία πιο συγκεκριμένες στους μαθητές με την παροχή αρκετών παραδειγμάτων και διευκρινίσεων γύρω από το τι πρόκειται να μάθουν και πώς θα εργασθούν πάνω σε αυτό, και

δ) να εξετάζει με σχολαστικότητα αν οι μαθητές κατανοούν κάθε σημείο της διδασκαλίας με ερωτήσεις, ανακεφαλαιώσεις, περαιτέρω εξηγήσεις και επαναλήψεις των τμημάτων εκείνων της διδασκαλίας, που αποδείχτηκαν δυσνόητα για αυτούς.

Η δομή της άμεσης διδασκαλίας είναι τέτοια ώστε επιβάλλεται η χρησιμοποίησή της σε περιεχόμενα που απαιτούν εκτέλεση ενεργειών από τους μαθητές. Άρα είναι δυνατόν να εφαρμοσθεί άνετα στην ανάγνωση, τη γραφή, την αριθμητική, τη φυσική αγωγή και σε μαθήματα που παρέχουν πληροφορίες, όπως η ιστορία και η φυσική. Επιπλέον θεωρείται κατάλληλη για τη μετάδοση πληροφοριών στους μαθητές, οι οποίες δεν υπάρχουν στα διαθέσιμα κείμενα, για τη διεύγερση του ενδιαφέροντος των μαθητών με την παρακίνηση του εκπαιδευτικού και για την υπερμάθηση ενός γνωστικού αντικειμένου. Η χρήση της δεν ενδείκνυται για τη διδασκαλία κοινωνικών θεμάτων ή μαθημάτων που προάγουν τη δημιουργικότητα, τις νοητικές δεξιότητες ανωτέρου επιπέδου, τις εκτιμήσεις, τις στάσεις και τις αφηρημένες ιδέες (Τριλιανός, 2004, Α' τόμος).

Η άμεση διδασκαλία διακρίνεται σε δραστηριότητες πριν τη διδασκαλία, κατά τη διάρκειά της και μετά την ολοκλήρωσή της που είναι συνοπτικά οι εξής:

Δραστηριότητες πριν τη διδασκαλία:

1. **Προπαρασκευή διδακτικών στόχων.** Τα μαθησιακά αποτελέσματα αυτών των στόχων είναι γεγονότα, κανόνες και ακολουθίες ενεργειών. Δηλαδή οι διδακτικοί στόχοι αποβλέπουν στην εκμάθηση συμπεριφορών που βρίσκονται, όσον αφορά στην περιπλοκότητά τους, στις χαμηλές βαθμίδες της γνωστικής (γνώση, κατανόηση, εφαρμογή), της συναισθηματικής (αποδοχή, αντίδραση, αξία) και της ψυχοκινητικής (μίμηση, χειρισμός, ακρίβεια) ταξινομίας των διδακτικών στόχων.
2. **Ανάλυση έργου.** Με τη δραστηριότητα αυτή ο εκπαιδευτικός καθορίζει με ακρίβεια της φύση της δεξιότητας ή της γνώσης, που πρόκειται να γίνει αντικείμενο μάθησης, και τη διαιρεί σε τμήματα. Τα τμήματα αυτά τα τοποθετεί σε λογική σειρά και

σχεδιάζει την τεχνική που θα εφαρμόσει για τη διδασκαλία τους (Τριλιανός, 2004, Α' τόμος).

Δραστηριότητες κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας:

1. **Παρουσίαση των στόχων και επισκόπηση του μαθήματος.** Ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει τους στόχους στους μαθητές είτε γραμμένους στον πίνακα ή τυπωμένους σε χαρτιά που μοιράζει σε αυτούς. Ακολουθεί σύντομη εξήγησή τους και επισκόπηση των βασικών σημείων του μαθήματος, το οποίο πάντοτε συνδέεται με την προηγούμενη συναφή γνώση. Ο δάσκαλος δεν παραλείπει τους λόγους για τους οποίους οι μαθητές πρέπει να μάθουν την καινούρια δεξιότητα, διότι αυτή η αιτιολόγηση αποτελεί ισχυρό παρωθητικό παράγοντα.
2. **Διεξαγωγή της επίδειξης.** Ο εκπαιδευτικός επιδεικνύει τη δεξιότητα ή τη γνώση τμηματικά, κατά μια λογική σειρά, ενώ ο μαθητής μαθαίνει με παρατήρηση και μίμησή της. Έτσι αποφεύγονται οι άκαρπες προσπάθειες και τα πολλά λάθη των μαθητών.
3. **Καθοδηγούμενη πρακτική εξάσκηση.** Κατανοώντας την αξία της εξάσκησης ο εκπαιδευτικός αναθέτει ποικίλες δραστηριότητες και εργασίες στους μαθητές, οι οποίες αποβλέπουν στη συγκράτηση της γνώσης ή της δεξιότητας, ή στην πλήρη εκμάθησή της, ή ακόμα και στη μεταβίβασή της σε νέες καταστάσεις. Καλό είναι να μην καταπιέζει ο εκπαιδευτικός και να μην καταπονεί τους μαθητές με ασκήσεις της ίδιας κατηγορίας, που επαναλαμβάνονται συνεχώς, ενώ θα πρέπει να προτιμά τις εργασίες που εκτελούνται βήμα-βήμα με σύντομα ενδιάμεσα διαλείμματα.
4. **Γνώση των αποτελεσμάτων και παροχή ανατροφοδότησης.** Η πρακτική εξάσκηση των μαθητών θα έχει μικρή γι' αυτούς αξία, αν δε γνωρίζουν τα αποτελέσματα των προσπαθειών τους. επομένως βασικό καθήκον του δασκάλου είναι η παροχή γραπτής ή προφορικής ανατροφοδότησης, η οποία τους επιτρέπει να γνωρίζουν το βαθμό της επίδοσής τους. Η ανατροφοδότηση εστιάζεται στη συμπεριφορά και όχι στην πρόθεση του μαθητή, παρέχεται αμέσως μετά την άσκηση, αναφέρεται σε συγκεκριμένη ενέργεια και ανταποκρίνεται στο αναπτυξιακό επίπεδο του παιδιού. Ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί τη θετική παρά την αρνητική ανατροφοδότηση και ασκεί τους μαθητές στο να προσέχουν τη διαδικασία μάλλον παρά τα αποτελέσματα. Απώτερη επιδίωξή του είναι να μάθουν οι μαθητές να ανατροφοδοτούνται και να αυτοαξιολογούνται (Τριλιανός, 2004, Α' τόμος).

Δραστηριότητες μετά τη διδασκαλία:

1. **Ανεξάρτητη άσκηση.** Οι μαθητές πρέπει να έχουν την ευκαιρία να ασκηθούν από μόνοι τους στην νεοαποκτηθείσα γνώση ή δεξιότητα με ελεύθερες δραστηριότητες ή εργασίες στο σπίτι. Αυτή η ανεξάρτητη άσκηση πρέπει να θεωρηθεί όχι ως συνέχεια της διδασκαλίας, αλλά ως συνέχεια της καθοδηγούμενης πρακτικής εξάσκησης.
2. **Οι δοκιμασίες.** Στις δοκιμασίες περιλαμβάνονται διάφορα τεστ εκτέλεσης που δείχνουν το βαθμό ικανότητας ενός μαθητή να εκτελεί τη δεξιότητα που μόλις απέκτησε (Τριλιανός, 2004, Α' τόμος).

Η άμεση διδασκαλία, όπως διαμορφώθηκε πρόσφατα, αποτελεί τη σύγχρονη εκδοχή της «μικτής» μορφής διδασκαλίας (Ματσαγγούρας, 2000), αφού εμπεριέχει στοιχεία από τη μονολογική διδασκαλία, τη διδασκαλία με τη μορφή ερωτήσεων, την εξατομικευμένη και την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία. Συστηματικές έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί απέδειξαν ότι είναι η πιο διαδεδομένη διδασκαλία, της οποίας η διδακτική πρακτική επιτυγχάνει αποτελεσματικότερα τους στόχους της κάθε ενότητας (Βερτσέτης, 2003).

Ωστόσο, η άμεση διδασκαλία λόγω του ότι εξακολουθεί να αποτελεί δασκαλοκεντρική μορφή περιορίζει την αυτενέργεια των μαθητών και την ανάπτυξη της δημιουργικότητάς τους, καθώς ενεργούν υπό την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού. Παρόλα αυτά όμως παρέχει αρκετές ευκαιρίες για αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικού και εκπαιδευόμενου, αφού προβλέπει ερωτοαποκρίσεις, ανακεφαλαιώσεις, πρακτική εξάσκηση και διόρθωση των λαθών των μαθητών.

4.6. Έμμεση Διδασκαλία

Αντίθετα προς την άμεση διδασκαλία, η έμμεση διδασκαλία είναι λιγότερο δασκαλοκεντρική, δίνει μεγάλη έμφαση στην πρωτοβουλία και αυτενέργεια των μαθητών και αποβλέπει στη διαμόρφωση σύνθετων συμπεριφορών, οι οποίες βρίσκονται στις ανώτερες βαθμίδες της γνωστικής (ανάλυση, σύνθεση, αξιολόγηση), της συναισθηματικής (οργάνωση, χαρακτηρισμός) και της ψυχοκινητικής (συντονισμός, φυσικότητα) ταξινόμιας. Αυτό σημαίνει ότι τα αποτελέσματα των διδακτικών στόχων δεν είναι γεγονότα, κανόνες και ακολουθίες ενεργειών, όπως δηλαδή στην άμεση διδασκαλία, αλλά έννοιες, διαδικασίες, σημασίες, τύποι, εμβαθύνσεις και αφαιρέσεις.

Οι μαθητές τώρα δε δίνουν απαντήσεις, οι οποίες λίγο πολύ μοιάζουν προς το περιεχόμενο που διδάχθηκαν, αλλά απαντήσεις που βγαίνουν από τη σύνθεση των νέων

μαθήσεων. Π.χ. στην άμεση διδασκαλία ο εκπαιδευτικός λέει: «Πρόσεξε πώς προφέρω τη λέξη και επανάλαβέ την», ή «Να λύσετε αυτήν την εξίσωση», ενώ στην έμμεση διδασκαλία οι εντολές του είναι του τύπου: «Να αξιολογήσετε αυτό το διήγημα, αφού το μελετήσετε προσεκτικά», ή «Να γράψετε μια σύντομη ιστορία με βάση αυτά που διαβάσατε στο κείμενο». Επομένως στην έμμεση διδασκαλία οι μαθητές, μεταπλάθοντας τα ερεθίσματα που παίρνουν κάθε φορά, αποκτούν χωρίς άμεση παρέμβαση του δασκάλου συμπεριφορές, οι οποίες διαφέρουν από τις παρούσες και τις προηγούμενες μαθήσεις τους (Τριλιανός, 2004, Α' τόμος).

Κατά τη διεξαγωγή της έμμεσης διδασκαλίας διακρίνονται οι παρακάτω φάσεις:

- **Εστίαση της προσοχής των μαθητών στο θέμα.** Ο δάσκαλος με ερώτηση ή με ανακοίνωση ή με οποιονδήποτε άλλον πρόσφορο τρόπο εισάγει τους μαθητές στο θέμα.
- **Πληροφόρηση σχετικά με τους διδακτικούς στόχους.** Ο εκπαιδευτικός ανακοινώνει στους μαθητές το στόχο ή τους στόχους του συγκεκριμένου μαθήματος.
- **Ανάκληση της προηγούμενης απαραίτητης γνώσης.** Ο εκπαιδευτικός με ερωτήσεις βοηθά τους μαθητές να ανακαλέσουν στη μνήμη τους συναφείς γνώσεις, οι οποίες συντελούν στην κατανόηση και απόκτηση της νέας γνώσης.
- **Παρουσίαση της νέας ύλης – ανταπόκριση του μαθητή.** Γίνεται σύντομη εισήγηση από τον εκπαιδευτικό γύρω από το καινούριο αντικείμενο. Κυρίως όμως με βάση τις απαντήσεις των μαθητών και με τον επαγωγικό ή απαγωγικό τρόπο σκέψης ο δάσκαλος ωθεί τους μαθητές σε γενικεύσεις και επισημάνσεις ή στον προσδιορισμό των επιμέρους περιπτώσεων, στις οποίες οι γενικές αρχές εφαρμόζονται. Στην υλοποίηση αυτής της φάσης βοηθά πολύ η ομαδική συζήτηση στην τάξη και η χρησιμοποίηση των παραδειγμάτων και μη παραδειγμάτων. Ο δάσκαλος φροντίζει ώστε με κατάλληλες ερωτήσεις οι μαθητές να οδηγούνται στην ανακάλυψη της γνώσης.
- **Ανατροφοδότηση.** Με κατάλληλες ερωτήσεις του εκπαιδευτικού ο μαθητής αξιολογεί τόσο τις δικές τους απαντήσεις όσο και των συμμαθητών του.
- **Άσκηση και ισχυροποίηση της νέας συμπεριφοράς.** Οι μαθητές αναλαμβάνουν να εκτελέσουν συναφείς προς τη νέα μάθηση ασκήσεις, που επιλέγουν οι ίδιοι. Οι ασκήσεις αξιολογούνται με κριτήρια, που είναι γνωστά σε αυτούς από πρωτότερα, πράγμα που επιδρά θετικά στην ισχυροποίηση και συγκράτηση της νέας συμπεριφοράς (Τριλιανός, 2004, Α' τόμος).

Συμπερασματικά, η έμμεση διδασκαλία δίνει αρκετή πρωτοβουλία στο μαθητή, ώστε να σκέπτεται και να διατυπώνει τις απόψεις του, να κρίνει, να αποφασίζει και να

αυτοαξιολογείται. Ενθαρρύνει, επιπλέον, το διάλογο και τη συζήτηση μεταξύ των μαθητών και βλέπει το υπό εξέταση θέμα πάντα από την σκοπιά τους. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι περισσότερο καθοδηγητικός, συμβουλευτικός και συντονιστικός, ενώ ο μαθητής με τη βοήθεια του δασκάλου προβαίνει σε ανακαλύψεις, γενικεύσεις, εφαρμογές και συσχετίσεις της νέας γνώσης. Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι τόσο η άμεση όσο και η έμμεση διδασκαλία είναι της ίδιας σπουδαιότητας για τη διδακτική πράξη. Επομένως οποιοσδήποτε υπερτονισμός της μιας σε βάρος της άλλης δεν είναι επιτρεπτός. Το αν θα χρησιμοποιήσει τη μία ή την άλλη μορφή διδασκαλίας ο εκπαιδευτικός εξαρτάται από τη βαθμίδα των διδακτικών στόχων που επιδιώκει. Εξάλλου θα μπορούσε να αποδειχθεί αποτελεσματικός για τον εκπαιδευτικό ένας συνδυασμός στοιχείων και από τις δύο μορφές διδασκαλίας (Τριλιανός, 2004, Α' τόμος).

4.7. Τεχνική του Καταιγισμού ιδεών (Brainstorming)

Ο καταιγισμός ιδεών (brainstorming) ως τεχνική διδασκαλίας εφαρμόστηκε από τον Alex F. Osborn (Kochney, 1996). Ο ίδιος, διευθυντής μιας διαφημιστικής εταιρίας, το 1941 εφηύρε την θεωρία του καταιγισμού των ιδεών, που αρχικώς είχε ονομαστεί “think up” και αργότερα πήρε τον δόκιμο όρο του “brainstorming”. Η μέθοδος, κυρίως, εφαρμοζόταν σε επαγγελματικό επίπεδο από τις διάφορες εταιρίες και μετέπειτα προσαρμόστηκε κατάλληλα στα πλαίσια της σύγχρονης διδακτικής πράξης. Πρόκειται για μια συμμετοχική διαδικασία κατά τη διάρκεια της οποίας οι μαθητές ανακαλούν συνειρμικά προϋπάρχουσες αντιλήψεις και προβαίνουν σε ελεύθερη και αυθόρμητη έκφραση ιδεών για ένα θέμα (ζήτημα ή κεντρική έννοια) διερευνώντας με αυτόν τον τρόπο τις ποικίλες διαστάσεις και τις πολλαπλές πτυχές του (Κόκκος, 1998).

Ο καταιγισμός ιδεών δηλαδή, δεν απαιτεί από τους μαθητές να έχουν ειδικές γνώσεις όσον αφορά το θέμα μελέτης και επιτρέπει στον κάθε μαθητή να εκφραστεί για το θέμα, χωρίς να αξιολογηθεί, ανακαλώντας προϋπάρχουσες ιδέες σχετικά με αυτό. Οι εκφραζόμενες ιδέες μπορεί να μη συμβαδίζουν με τις προσδοκίες του εκπαιδευτικού, μερικές μπορεί και να έχουν λίγο ή καθόλου σχέση με το θέμα, ωστόσο με την τεχνική αυτή δημιουργείται μια τράπεζα ιδεών που αξιοποιούνται δημιουργικά στη συνέχεια των εργασιών (Courau, 2000).

Η αρχή στην οποία στηρίζεται ο καταιγισμός ιδεών είναι ότι οι προϋπάρχουσες ιδέες για ένα θέμα έχουν καθοριστική σημασία στη δημιουργία των νέων ιδεών για αυτό το θέμα (Kochney, 1996). Η τεχνική αυτή προέρχεται από τις επικοινωνιακές προσεγγίσεις

διδασκαλίας (constructivism), σύμφωνα με τις οποίες ο μαθητής δεν μπορεί να θεωρείται *tabula rasa* όταν εισάγεται στο περιεχόμενο νέων θεμάτων. Ο μαθητής έχει κάποιες διαμορφωμένες ιδέες (γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις) οι οποίες έχουν αναπτυχθεί από την αλληλεπίδραση με το φυσικό και κοινωνικό-πολιτισμικό περιβάλλον του. Οι προϋπάρχουσες αυτές ιδέες, οι οποίες είναι ισχυρά ριζωμένες και πολλές φορές δεν συμπίπτουν με τις επιστημονικά αποδεκτές, αλληλεπιδρούν με τις διδασκόμενες οι οποίες και θα συγκροτήσουν μέσω της μάθησης τις νέες γνώσεις, τροποποιώντας εξ ολοκλήρου ή σε κάποιο βαθμό τις αρχικές (Ψύλλος, Κουμαράς, Καριώτογλου, 1993).

Ο καταγιγισμός ιδεών εφαρμόζεται συνήθως στην αρχή της προσέγγισης ενός γνωστικού αντικειμένου με στόχο να διαπιστωθεί το επίπεδο των μαθητών, να διερευνηθούν οι συνιστώσες του ή να γίνει διασαφήνιση ενός ή περισσότερων εννοιών ή ενός ορισμού. Μπορεί επίσης να εφαρμοστεί στην αρχή μιας διδακτικής ενότητας, στο πλαίσιο μιας δραστηριότητας διερεύνησης ή ακόμα και σε κάποια στιγμή όπου μειώνεται η διάθεση της ομάδας για συμμετοχή. Η τεχνική αυτή εφαρμόζεται συνήθως στην ομάδα μιας σχολικής τάξης με συντονιστή τον εκπαιδευτικό αλλά μπορεί επίσης να διεξαχθεί σε υποομάδες, οπότε ο συντονιστής είναι ένα από τα μέλη. Οι ιδέες παρουσιάζονται σε μικρό χρονικό διάστημα. Ο χρόνος που έχουν στη διάθεσή τους οι μαθητές εξαρτάται από την πολυπλοκότητα του εξεταζόμενου θέματος (Courau, 2000).

Η εφαρμογή του καταγιγισμού ιδεών εξελίσσεται στα ακόλουθα τέσσερα στάδια (Rinkston, 1981):

❖ Στάδιο 1

Ο εκπαιδευτικός εξηγεί την τεχνική του καταγιγισμού ιδεών (εάν οι μαθητές δεν είναι εξοικειωμένοι με αυτήν) και περιγράφει το στόχο της εργασίας, αναγγέλλει τη διάρκεια και προσδιορίζει το ρόλο του. Επίσης δίνει γραπτά τους κανόνες της τεχνικής αυτής, τονίζοντας ότι κάθε μαθητής εκφράζει τις ιδέες του χωρίς ειρμό, όπως του έρχονται. Οι ιδέες που ακούγονται δεν κρίνονται ούτε αξιολογούνται. Οι ιδέες μπορούν να εκφράζονται χωρίς τάξη. Από την ιδέα ενός μπορεί να προκύψει η ιδέα ενός άλλου. Η διάρκεια αυτού του σταδίου εξαρτάται από την εξοικείωση των μαθητών με την τεχνική και δεν υπερβαίνει τα δέκα λεπτά.

❖ Στάδιο 2

Ο εκπαιδευτικός δίνει το θέμα και ζητά από τους μαθητές να εκφραστούν γι αυτό γρήγορα, με λέξεις ή σύντομες εκφράσεις ενώ ο ίδιος σημειώνει όλες τις ιδέες στον πίνακα, αποφεύγοντας να υποδείξει τις δικές του ιδέες. Όταν η ροή ιδεών αρχίζει να φθίνει, πλησιάζει τους μαθητές, τους κοιτά και επαναλαμβάνει την ερώτηση ενθαρρύνοντας και τους πιο

διστακτικούς μαθητές να εκφραστούν. Στην ανάγκη ξαναδιαβάζει δυνατά τις λέξεις που έγραψε στον πίνακα, αλλά αποφεύγει απόλυτα να υποδείξει λέξεις στην ομάδα, γιατί αυτό θα αντιστοιχούσε αυτόματα στην ανακοπή της ροής των ιδεών των μαθητών και η ομάδα θα το βίωνε ως μη τήρηση των κανόνων και ως προσπάθεια παρέμβασης. Τέλος συγχαίρει τους μαθητές για τη συμμετοχή τους. Η διάρκεια αυτού του σταδίου δεν υπερβαίνει τα πέντε λεπτά.

❖ Στάδιο 3

Στο στάδιο αυτό γίνεται αξιολόγηση και ομαδοποίηση των ιδεών σύμφωνα με αντικειμενικά και αδιαμφισβήτητα κριτήρια ομαδοποίησης, τα οποία τίθενται συνήθως από τον εκπαιδευτικό. Η τάξη μελετά και συζητά όλες τις λέξεις/ιδέες που είναι γραμμένες και σβήνει όσες δεν αντιστοιχούν στα κριτήρια. Με τον τρόπο αυτό αναδεικνύονται και συνδυάζονται οι ιδέες που προσεγγίζουν το θέμα. Στη συνέχεια οι ιδέες ομαδοποιούνται σύμφωνα με τα κριτήρια χρησιμοποιώντας χρωματιστούς μαρκαδόρους ή διαμορφώνοντας έναν χάρτη εννοιών. Προκειμένου να εμπλακεί η ομάδα, είναι χρήσιμο να γίνεται μεγαλόφωνα η διαδικασία αυτή και να συμμετέχουν όλοι. Το στάδιο αυτό αποτελεί το δυσκολότερο στάδιο του καταγισμού ιδεών και απαιτεί ιδιαίτερη προσοχή από τον εκπαιδευτικό. Η διάρκεια αυτού του σταδίου είναι πέντε-δέκα λεπτά.

❖ Στάδιο 4

Ο εκπαιδευτικός επιλέγει μια ή περισσότερες ομαδοποιημένες (σύμφωνα με τα κριτήρια) κατηγορίες ιδεών και παρουσιάζει συνοπτικά συνήθως με εισήγηση τα σχετικά θέματα. Επίσης αναθέτει στους μαθητές μια δραστηριότητα ατομικής εργασίας ή εργασίας σε μικρές ομάδες (δραστηριότητα εφαρμογής). Η διάρκεια αυτού του σταδίου εξαρτάται από την εμπάθυνση που επιδιώκεται κυρίως στη δραστηριότητα εφαρμογής και μαζί με την παρουσίαση των ομάδων και τη συζήτηση κυμαίνεται μεταξύ 15-20 λεπτών. Για την επιτυχία του καταγισμού ιδεών ο εκπαιδευτικός:

- Εξηγεί τη διδακτική τεχνική και θέτει τους κανόνες.
- Αποφεύγει τις κριτικές των ιδεών.
- Καταγράφει τις εκφραζόμενες ιδέες στον πίνακα.
- Ενθαρρύνει τους μαθητές ώστε να συμμετέχουν όσο το δυνατό περισσότεροι εκφράζοντας ελεύθερα τις σκέψεις τους.
- Θέτει κριτήρια ομαδοποίησης των ιδεών.
- Συντονίζει τη διαδικασία.

Πλεονεκτήματα (Κόκκος, 1998)

Ο καταγισμός ιδεών προσδίδει ενεργητικό ρυθμό στην εκπαιδευτική διεργασία και βοηθά τους μαθητές:

- Να εκφράζονται ελεύθερα και αυθόρμητα.
- Να αναπτύξουν ελεύθερη έκφραση, κριτική σκέψη και συνεργασία.
- Να αναπτύξουν δημιουργική φαντασία.
- Να απαντούν γρήγορα.
- Να αξιοποιούν τη δημιουργικότητά τους και τις εμπειρίες τους.
- Να ξεπερνούν αναστολές και να παρουσιάζουν ιδέες ακόμα και αν δεν γνωρίζουν το θέμα.
- Να αποφεύγουν ανεπίκαιρες κρίσεις.
- Να είναι προσεκτικοί και να διατυπώνουν κρίσεις μέσα σε συγκεκριμένα χρονικά όρια.
- Να είναι ελεύθεροι και ειλικρινείς.

Μειονεκτήματα (Κόκκος, 1998)

- Ορισμένοι μαθητές μπορεί να μη συμμετέχουν.
- Ο καταγισμός μπορεί να διολισθήσει σε επίδειξη φαντασίας και όχι σε δημιουργική έκφραση.

Συνεπώς, ο καταγισμός ιδεών είναι καταρχήν μια ευχάριστη διδακτική τεχνική, η οποία επιτρέπει την απελευθέρωση της σκέψης των μαθητών, την υπέρβαση των αναστολών και τη διαχείριση και βελτίωση των σχέσεων στην ομάδα. Επίσης με την τεχνική αυτή οι μαθητές αξιοποιούν προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες, αναπτύσσουν ικανότητες ελεύθερης και δημιουργικής έκφρασης, συνεργασίας, επικοινωνίας, κριτικής σκέψης και καλλιεργούν το σεβασμό στις απόψεις των άλλων. Επιπλέον ο καταγισμός ιδεών επιτρέπει υψηλό βαθμό συμμετοχής και μπορεί να συμβάλλει στη συγκέντρωση μιας μεγάλης ποικιλίας ερμηνειών ενός θέματος, στην επίλυση ενός προβλήματος, στη διασαφήνιση αξιών και στην αλλαγή ή διαμόρφωση στάσεων (Courau, 2000).

4.8. Σχέδια εργασίας (Projects)

Η μέθοδος Project είναι μια εκπαιδευτική διαδικασία που οδηγεί στη μόρφωση μέσω μιας συγκεκριμένης διαδικασίας μάθησης. Η λέξη μέθοδος σημαίνει τον τρόπο της έρευνας, τον τρόπο με τον οποίο εκτελεί κάποιος αυτό που έχει κατά νου. Η λέξη μέθοδος έχει όμως

και μια άλλη σημασία. Η μέθοδος ως τρόπος της έρευνας περικλείει τη γενική σύλληψη του εγχειρήματος και των προβλημάτων που το συνοδεύουν. Η μέθοδος δηλαδή έχει σχέση και με το περιεχόμενο, δεν αφορά μόνο τη διαδικασία ενός σχεδίου, ενός προγράμματος. Στη μέθοδο Project ο όρος «μέθοδος» διατηρεί αυτήν τη σημασία του. Η μέθοδος δηλαδή εδώ δεν είναι ένα πράγμα καθεαυτό που επιτρέπει σαφή διαχωρισμό του Τι από το Πώς. Η μέθοδος διδασκαλίας Project είναι ένα τρόπος ομαδικής διδασκαλίας στην οποία συμμετέχουν όλοι και η ίδια η διδασκαλία διαμορφώνεται και διεξάγεται από όλους όσοι συμμετέχουν.

Η μέθοδος Project άρχισε να εφαρμόζεται από τις αρχές του 20ου αιώνα και έχει τις ρίζες της στο έργο των Kilpatrick, Decroly, Dewey, Piaget, Vygotsky, Bruner, Gardner, κ.α. Απαραίτητο κρίνεται να τονιστεί ότι η μέθοδος αυτή είναι μια ανοιχτή διαδικασία μάθησης. Τα όρια και οι διαδικασίες της δεν είναι αυστηρά καθορισμένα. Εξελίσσεται ανάλογα με την εκάστοτε κατάσταση και τα ενδιαφέροντα των συμμετεχόντων. Επειδή λοιπόν δεν έχει σταθερά όρια και μια συγκεκριμένη δομή, δεν είναι δυνατόν να δοθεί ένας σαφής ορισμός της μεθόδου. Μόνο μέσα από την επαφή με την ίδια τη μέθοδο, την προσωπική συμμετοχή σε Project και την εμπάθυση στα γνωρίσματά της, δηλαδή μέσα από τη βίωσή της μπορεί κανείς να καταλάβει μέχρι πού φτάνουν τα όρια και οι δυνατότητές της (Frey K., 1986).

Πάντως, το project ως μέθοδος είναι απότοκος της διαθεματικότητας, μιας εκπαιδευτικής προσέγγισης κατά την οποία η γνώση αντιμετωπίζεται ως ενιαία ολότητα, δηλαδή δεν κατακερματίζεται στα επιμέρους γνωστικά αντικείμενα, τα οποία διασυνδέονται οριζόντια συνεισφέροντας στη διεπιστημονική μελέτη ενός θεματικού αντικειμένου. Σύμφωνα με τη μέθοδο αυτή σημασία δεν έχει το τέρμα αλλά το ταξίδι. Το μάθημα παίρνει τη μορφή παιχνιδιού, ενώ το θέμα καθορίζεται από τους μαθητές για να εμπίπτει στα ενδιαφέροντά τους. Οι μαθητές πρέπει να δουλεύουν σε ομάδες, να έχει γίνει προγραμματισμός του έργου, η διάρκειά του μπορεί να κυμαίνεται ανάλογα με το μέγεθος του θέματος κ.ο.κ.

Πρόκειται για αλλαγή τόσο στη μέθοδο διδασκαλίας όσο και στην πράξη, στη στάση και τις αντιλήψεις, καθώς έχουμε αλλαγή ρόλων. Ο μαθητής έχει τον πρώτο λόγο στη διαδικασία της μάθησης, ο καθηγητής καθοδηγεί διακριτικά, εμπυχώνει και βοηθάει στον επαναπροσδιορισμό των κριτηρίων και των θεμάτων, αν οι μαθητές κατά την εργασία τους αντιμετωπίσουν δυσκολίες. Η προσέγγιση της γνώσης γίνεται με τον ερευνητικό τρόπο, σύμφωνα με τον οποίο οι μαθητές εργάζονται σε ομάδες και αναζητούν πληροφορίες σε ποικίλες πηγές τις οποίες ανασυνθέτουν με τη σφραγίδα της προσωπικής τους γραφής, τις παρουσιάζουν στην τάξη και μετά τη συζήτηση γίνεται από ομάδα μαθητών στον Η/Υ το τελικό κείμενο με εικαστικές απεικονίσεις, σχεδιαγράμματα, φωτογραφίες κτλ. και ακολουθεί είτε έκθεση στο χώρο του σχολείου, είτε παρουσίαση στην τάξη.

■ Διάρκεια των Projects (Frey K., 1986)

α) Μικρά Projects: Η διάρκεια των μικρών Projects κυμαίνεται από 2 μέχρι 6 ώρες, π.χ. ένα δίωρο, τρία δίωρα κατανομημένα σε μία βδομάδα ή ένα ολόκληρο απόγευμα. Λόγω της μικρής τους διάρκειας το θέμα είναι προκαθορισμένο από το Αναλυτικό Πρόγραμμα, αλλά τον καθοριστικό ρόλο διαδραματίζουν οι μαθητές κατά τη διδακτική πορεία. Αφορούν την εκπόνηση σύντομων εργασιών, συγκέντρωση υλικού, τακτοποίηση τάξης και σχολικών χώρων, οργάνωση βιβλιοθήκης, σύντομη διερεύνηση θεμάτων του κοινωνικού περιγύρου και βιωμάτων των μαθητών.

β) Μεσαία Projects: Η διάρκειά τους μπορεί να κυμαίνεται από μία μέρα μέχρι μία εβδομάδα. Το θέμα των μεσαίων projects το προτείνουν οι ίδιοι οι μαθητές οι οποίοι συναποφασίζουν για την πορεία του. Μετά την ολοκλήρωση της εργασίας, το υλικό παρουσιάζεται σε ολόκληρο το σχολείο. Τα μεσαία projects ενδείκνυνται για την εκπαίδευση τόσο των μαθητών όσο των φοιτητών και των ενηλίκων.

γ) Μεγάλα Projects: Η διάρκειά τους κυμαίνεται από μία εβδομάδα (το λιγότερο) και φτάνει μέχρι χρόνια. Στη δεύτερη περίπτωση είναι συνηθισμένη η συνεργασία περισσότερων ομάδων και οργανισμών. Τα μεγάλα Projects είναι εκείνα που γίνονται γνωστά στην κοινή γνώμη και αυτό έχει ως αποτέλεσμα ο όρος Project να είναι ταυτόσημος με τον όρο μεγάλα Project.

Στα πλαίσια του σχολείου, αυτά τα Projects δεν ενδείκνυνται για τα μαθήματα της ημέρας και είναι συνηθισμένη η συνεργασία περισσότερων ομάδων όχι μόνο μαθητών του ίδιου τμήματος, αλλά και της ίδιας σχολικής τάξης, ίδιας βαθμίδας, κτλ. Συντονιστής τυπικά είναι ο εκπαιδευτικός, ο οποίος έχει ως στόχο τη διακριτική καθοδήγηση προς αποφυγή παρέκκλισης του θέματος. Συνήθως τα Projects αυτά δεν υλοποιούνται στα πλαίσια του διδακτικού ωραρίου, αλλά σε ανεξάρτητες ώρες, οπότε και η συμμετοχή του καθενός είναι αυτόβουλη. Οι πηγές άντλησης θεμάτων ως επί το πλείστον είναι επίκαιρες. Τέλος, όταν το Project ολοκληρωθεί το υλικό της εργασίας, μέσω ειδικής άδειας, παρουσιάζεται σε ολόκληρη την σχολική μονάδα.

■ Στάδια πραγματοποίησης ενός Project

Τα στάδια πραγματοποίησης ενός Project είναι τα εξής (Frey K., 1986):

1) **Πρωτοβουλία – Πρόταση**. Αφορμή για το ξεκίνημα ενός project μπορεί να αποτελέσει το οτιδήποτε, όπως η επιθυμία ορισμένων ατόμων να ασχοληθούν με κάτι συγκεκριμένο, τα κοινωνικά προβλήματα μιας εποχής, ένα σύγχρονο συνταρακτικό γεγονός κ.λ.π. Οι μαθητές μπορούν να κάνουν προτάσεις οι οποίες μπορούν να αποτελέσουν το ερέθισμα, το κίνητρο

για τη διεξαγωγή του project. Το αν βέβαια τελικά θα εξελιχθεί σε project, θα εξαρτηθεί από τη συζήτηση που θα ακολουθήσει.

Σημαντικό ρόλο στη μέθοδο project παίζει η ελευθερία στο ξεκίνημα, ο ανοιχτός ορίζοντας επιλογής του θέματος. Θα χαρακτηρίζαμε ως ιδανική εκείνη κατά την οποία η πρόταση δε γίνεται από το ανώτερο στην ιεραρχία μέλος της ομάδας (π.χ. δάσκαλος) αλλά από κάποιο άλλο μέλος (π.χ. μαθητής). Πρέπει να επικρατούν άλλωστε τέτοιες συνθήκες στην ομάδα, ώστε να ενθαρρύνονται όλα τα μέλη να εκφράζονται ελεύθερα. Κανένας δεν πρέπει να έχει το άγχος ότι θα υποτιμηθεί ή να υποχωρεί μα την ιδέα ότι θα γίνει αντικείμενο σχολιασμού. Οι κοινές εμπειρίες παρέχουν διαρκώς νέες αφορμές για πρωτοβουλίες.

2) Κριτική ανταλλαγή απόψεων σχετικά με την πρωτοβουλία. Σε αυτό το στάδιο, οι συμμετέχοντες στο σχέδιο εργασίας ανταλλάσσουν, μέσω συζήτησης, τις απόψεις τους σχετικά με τη πρωτοβουλία, αφού ήδη έχουν συμφωνήσει με ποιους όρους και κανόνες θα γίνει η συζήτηση. Μέσα από τα επιχειρήματά τους εκφράζουν τις εμπειρίες τους καθώς και τις ανάγκες τους. Με τον τρόπο αυτό συνταιριάζουν τις ανάγκες και τις απαιτήσεις τους με τις δεδομένες συνθήκες.

3) Από κοινού διαμόρφωση των πλαισίων δράσης. Στο συγκεκριμένο στάδιο ξεκινάει η πραγμάτωση της πρωτοβουλίας. Αυτό που πριν ήταν όραμα και πρόθεση εξοπλίζεται με όλα τα απαραίτητα στοιχεία που του επιτρέπουν να γίνει πράξη. Οι συμμετέχοντες αποκτούν ξεκάθαρες ιδέες του πιθανού αποτελέσματος του project, εκφράζουν τις επιθυμίες τους πάνω σε ποιους τομείς θέλουν να εργαστούν, σχεδιάζουν τις φάσεις εξέλιξης του project, διευκρινίζουν τους όρους πραγματοποίησης του και προβαίνουν σε κατανομή εργασιών. Με το τέλος αυτής της φάσης έχει αποφασιστεί ποιος θα συμμετέχει στην εξέλιξη του σχεδίου εργασίας, ποιες δραστηριότητες θα λάβουν χώρα, ποιος θα είναι ο ρυθμός της εργασίας, πόσο χρονικό διάστημα θα κρατήσουν οι εργασίες καθώς και τι τελικά θα προκύψει.

4) Υλοποίηση του προγράμματος – Εκτέλεση του Project. Αυτό το στάδιο έρχεται ως φυσικό αποτέλεσμα και συνέχεια του προηγούμενου. Σε αυτή τη φάση εφαρμόζεται στην πράξη το πρόγραμμα που ήδη είχε καταστρωθεί. Τα μέλη ασχολούνται εντατικά με ένα τμήμα των εργασιών, που έχουν προηγουμένως επεξεργαστεί λεπτομερώς. Κάνουν το πρόγραμμα πράξη, προσπαθώντας να φτάσουν ορισμένα όρια (standards) που έχουν θέσει. Τα μέλη ασχολούνται με έναν τομέα της δικής τους επιλογής και ταυτόχρονα μέσα από τη πράξη μαθαίνουν. Δεν είναι απαραίτητο όλα τα μέλη να κάνουν ταυτόχρονα την ίδια εργασία. Μια κατανομή εργασιών είναι συνήθως πολύ ωφέλιμη. Αυτή η κατανομή δεν πρέπει να είναι προϊόν κάποιων διαταγών ή κανόνων. Τα ίδια τα μέλη πρέπει να τη δεχτούν και να την εγκρίνουν με κριτήριο την απρόσκοπτη και άνετη διεξαγωγή αυτών που έχουν

προγραμματίσει. Τα μέλη μπορούν να εργάζονται ατομικά, σε μικρότερες ή μεγαλύτερες ομάδες, να ασκούν έλεγχο, να καθοδηγούν, να εξασφαλίζουν τον εφοδιασμό της ομάδας. Δεν αποκλείεται τέλος, η εναλλαγή πνευματικών και χειρωνακτικών δραστηριοτήτων.

5) Η περάτωση του Project. Η περάτωση του σχεδίου εργασίας μπορεί να γίνει με έναν από τους παρακάτω τρεις τρόπους:

α) Το project τερματίζεται, όταν το αποτέλεσμα που επιδιώκεται έχει επιτευχθεί.

β) Μια αρνητική κριτική από μέρους των μελών ή από ειδήμονες μπορεί να

γ) Υπάρχουν τέλος περιπτώσεις κατά τις οποίες το κλείσιμο του project δεν γίνεται με τυπικές διαδικασίες, η περάτωση δηλαδή, δεν αποτελεί συνειδητή φάση του, αλλά σιγά-σιγά εφαρμόζονται στην καθημερινή πράξη όσα κατακτήθηκαν από την όλη προσπάθεια.

Τα μεγάλα σε διάρκεια σχέδια εργασίας συνδυάζουν συνήθως και τους τρεις αυτούς τρόπους τερματισμού. Αντίθετα, τα μικρότερα τελειώνουν με έναν από τους παραπάνω τρόπους.

6) Διαλείμματα ενημέρωσης. Τα διαλείμματα ενημέρωσης μπορούν να λάβουν χώρα κατά τη διάρκεια κυρίως του τέταρτου σταδίου. Το διάλειμμα ενημέρωσης είναι ουσιαστικά μια διακοπή των δραστηριοτήτων για λίγα λεπτά ή και περισσότερο. Κατ' αυτήν ενημερώνονται τα μέλη μεταξύ τους για την κατάσταση που βρίσκεται το project, ρυθμίζουν οργανωτικές υποθέσεις, ηρεμούν, κάνουν διάλειμμα και προσπαθούν να αποσοβήσουν μια υπερένταση που προβλέπεται να έρθει.

7) Διαλείμματα ανατροφοδότησης. Σε αυτή τη φάση διακόπτονται οποιεσδήποτε ενέργειες με σκοπό να αντιμετωπίσουν τα μέλη κριτικά και από απόσταση τις ίδιες τους τις ενέργειες, να συζητήσουν κριτικά μεταξύ τους πάνω σε αυτά που ήδη έχουν γίνει, να διατρέξουν νοερά όλη τη μέχρι στιγμής πορεία, με σκοπό να διαπιστώσουν αν η συμφωνία που πέτυχαν στην αρχή λειτούργησε και αν οι κανόνες επικοινωνίας και συμπεριφορά βοήθησαν αποτελεσματικά ή αν πρέπει κάτι να τροποποιηθεί. Εξετάζουν κριτικά επιτυχημένες ή αποτυχημένες ενέργειές τους, προβαίνουν σε αλλαγή των σκηνικών ή εναλλάσσουν τους ρόλους τους. αυτή η γεμάτη περιεχόμενο συζήτηση μετατρέπει τις απλές πρακτικές διαδικασίες σε διαδικασίες με μορφωτικό περιεχόμενο.

■ Τομείς άντλησης θεμάτων

Τα θέματα ενός project μπορούν να αντληθούν από τους εξής τομείς:

- Θέματα από τα διδασκόμενα μαθήματα.
- Θέματα καθολικής αναφοράς (π.χ. ο κύκλος της ζωής).

- Θέματα από το χώρο των εννοιών (π.χ. ευθύνη, σύγκρουση κ.ά.) και των δεξιοτήτων (π.χ. κριτική σκέψη).
- Θέματα κοινωνικού προβληματισμού (π.χ. ανεργία, ξενοφοβία).
- Θέματα σχετικά με προβληματισμούς των μαθητών (π.χ. τα επαγγέλματα που με ενδιαφέρουν).
- Θέματα παιδικού ενδιαφέροντος (π.χ. γιατί εξαφανίστηκαν οι δεινόσαυροι).
- Θέματα πειραματικής διερεύνησης (π.χ. ηδιερεύνηση των νόμων της άνωσης και του μαγνητισμού).
- Θέματα δημιουργικής σύνθεσης και κατασκευών.

■ Προϋποθέσεις πραγματοποίησης των projects

Οι βασικές προϋποθέσεις για τη διεξαγωγή της διδασκαλίας με τη μορφή των σχεδίων εργασίας είναι (Frey K., 1986):

1. Η διάθεση του χρόνου. Ο χρόνος που αφιερώνεται στη διεξαγωγή ενός project είναι αποφασιστικής σημασίας για δύο κυρίως λόγους. Πρώτον, ένα project μπορεί να αποτελείται από πολλά στοιχεία και κατά τη διεξαγωγή του να διέρχεται από πολλές φάσεις και γι' αυτό να είναι γνωστά τα χρονικά του περιθώρια. Δεύτερον, κάθε διδακτική ώρα αντιστοιχεί σε ένα διαφορετικό μάθημα, που από άποψη περιεχομένου τις πιο πολλές φορές ελάχιστα σχετίζεται με το μάθημα της προηγούμενης και της επόμενης ώρας. Έτσι είναι δύσκολο να βρεθούν αλληλοσυναρτούμενες από άποψη περιεχομένου διδακτικές ώρες που θα ήταν κατάλληλες για την πραγματοποίηση ενός σχεδίου εργασίας. Γι' αυτό το λόγο, ελάχιστες πιθανότητες υπάρχουν για το αυθόρμητο ξεκίνημα ενός project μέσα σε τέτοια πλαίσια. Συμπερασματικά στο πρόγραμμα κάθε σχολείου πρέπει να προβλέπεται η ύπαρξη ενός χρονικού διαστήματος κατάλληλου για τη διεξαγωγή ενός project.
2. Η διαμόρφωση του περιβάλλοντος. Είναι γνωστή πλέον η διαπίστωση ότι το περιβάλλον επηρεάζει τη συμπεριφορά του μαθητή και κατ' επέκταση το ίδιο το γεγονός της μάθησης. Για να πραγματοποιηθεί επομένως επιτυχώς ένα σχέδιο εργασίας, θα πρέπει να διαμορφωθεί ανάλογα το περιβάλλον όπου γίνεται η μάθηση. Η μορφή διδασκαλίας με projects δεν μπορεί ασφαλώς να ευδοκιμήσει σε φτωχές αίθουσες σχολείων.
3. Η συνεργασία με εξωσχολικούς. Η δυνατότητα συνεργασίας με άτομα, οργανισμούς, άλλες ομάδες, κ.λπ., που δεν έχουν άμεση σχέση με το project, ίσως να ηχεί κάπως παράξενα, όμως είναι απαραίτητη για τη σωστή διεξαγωγή του. Το ποια θα είναι αυτά τα

άτομα, είναι εύκολο να γίνει γνωστό αν οι μαθητές που λαμβάνουν μέρος στο project απαντήσουν στα παρακάτω ερωτήματα:

- ποιος επηρεάζεται άμεσα ή έμμεσα από το project;
- ποιος πρέπει να λάβει γνώση της διεξαγωγής του για οργανωτικούς, νομικούς ή άλλους λόγους;
- τίνων τη βοήθεια, άδεια ή συνοχή χρειαζόμαστε;
- ποιους θέλουμε να ευαισθητοποιήσουμε με το project;

Αφού δοθεί απάντηση σε αυτές τις ερωτήσεις, γίνεται πια φανερό στα μέλη του σχεδίου εργασίας, ποια πρόσωπα θα πρέπει να θεωρούν ως έμμεσους συνεργάτες.

■ Ο ρόλος των μαθητών και του εκπαιδευτικού στη διεξαγωγή ενός project

Η καινοτομία των σχεδίων εργασίας έγκειται στο γεγονός ότι καθιστά τους μαθητές πρωταγωνιστές του προγράμματος. Συγκεκριμένα, οι μαθητές:

- ✓ Αποφασίζουν για κάτι.
- ✓ Επιχειρηματολογούν για μια συγκεκριμένη άποψη.
- ✓ Εξηγούν τις ιδέες τους στους συμμαθητές τους.
- ✓ Προβλέπουν ευρήματα & διαμορφώνουν υποθέσεις με βάση τις προβλέψεις τους.
- ✓ Ελέγχουν γεγονότα και λεπτομέρειες.
- ✓ Παίρνουν συνεντεύξεις από ανθρώπους που θα μπορούσαν να αποτελέσουν πηγές χρήσιμων πληροφοριών.
- ✓ Παίρνουν πρωτοβουλίες πολλές φορές για να δώσουν νέες κατευθύνσεις στην έρευνα.
- ✓ Ζωγραφίζουν, αναφέρουν και καταγράφουν παρατηρήσεις.
- ✓ Αναφέρουν ευρήματα.
- ✓ Αλληλοπροτείνουν.
- ✓ Αλληλοενθαρρύνονται.
- ✓ Ξαναδοκιμάζουν διάφορα πράγματα που δεν πέτυχαν και με διαφορετικούς τρόπους.
- ✓ Αποδέχονται την ευθύνη για τα όσα γίνονται.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διεξαγωγή ενός σχεδίου εργασίας συνοψίζεται στα παρακάτω (Ντολιοπούλου, 2005):

- ✓ Να βοηθάει τους μαθητές στο προγραμματισμό του σχεδίου εργασίας.
- ✓ Να εργάζεται μαζί με τους μαθητές.
- ✓ Να προτείνει στους μαθητές πηγές από τις οποίες θα μπορούν να αναζητούν τα απαραίτητα υλικά για τις δραστηριότητές του, ή να τους τα προμηθεύει ο ίδιος.
- ✓ Να συνεργάζεται με του μαθητές και τους διευκολύνει κάνοντάς τους προτάσεις,

ερωτήσεις κ.λπ..

- ✓ Να παρατηρεί τους μαθητές καθώς έρχονται σε επαφή με τους συμμαθητές τους και να καταγράφει τη πρόοδό τους.
- ✓ Να φροντίζει να διατηρεί το ενδιαφέρον των περισσότερο ικανών μαθητών για το σχέδιο εργασίας, θέτοντάς τους νέες προκλήσεις και παράλληλα να κάνει το ίδιο για τους λιγότερο ικανούς μαθητές, προσφέροντάς τους ευκαιρίες ώστε να συμβάλλουν στο σχέδιο δράσης, ανάλογα με τις ικανότητές τους.
- ✓ Να αξιολογεί το σχέδιο εργασίας, την πορεία του, τα αποτελέσματά του, καθώς και τη συμβολή τόσο των μαθητών όσο και τη δική του σε αυτό.

■ Πλεονεκτήματα της διδακτικής μεθόδου project

Τα πλεονεκτήματα από την εφαρμογή της διδακτικής μεθόδου project στη σχολική ζωή είναι τα εξής (Χρυσοφίδης, 2002):

- Συσχετισμός του διδακτέου με την καθημερινή ζωή. Ο μαθητής γίνεται ενεργό κομμάτι μιας ζωντανής διαδικασίας απόκτησης γνώσης.
- *Δραστηριοποίηση των μαθητών.* Οι μαθητές μέσα από τη διαδικασία δημιουργώντας αναζητούν οι ίδιοι τη γνώση, καθορίζοντας μόνοι τους τα όρια που θα σταματήσουν.
- *Καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης.* Ο μαθητής θα πρέπει να δημιουργήσει σύμφωνα με τα δικά του κριτήρια, την δική του αισθητική και τις δικές τους εμπειρίες.
- *Συνεργατικότητα.* Η επικοινωνιακή σχέση δασκάλου-μαθητή στην παραδοσιακή διδασκαλία, σπάει και έτσι όλοι οι μαθητές που συμμετέχουν στην ομάδα συνεργάζονται μεταξύ τους.
- *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία.* Ο κάθε μαθητής ασχολείται με το κομμάτι του Project που είναι πιο κοντά στις ανάγκες και στα ενδιαφέροντά του.
- *Διαθεματική προσέγγιση.* Η ολοκλήρωση του Project περιλαμβάνει γνώσεις από διάφορα μαθήματα που πρέπει να συνδυαστούν για το τελικό αποτέλεσμα.
- *Ένταξη της σχολικής ζωής στην Κοινωνία.* Εμπλοκή της Κοινωνίας στη σχολική ζωή. Η μέθοδος Project ως μία Βιωματική-Επικοινωνιακή διδασκαλία είναι φυσικό να συλλέγει βιώματα και από τον κοινωνικό περίγυρο. Ο μαθητής μαθαίνει να δρα δημοκρατικά και μεταφέρει τα βιώματά του σαν άτομο αλλά και σαν ομάδα στην τοπική κοινωνία.
- *Ο ρόλος του εκπαιδευτικού.* Ο εκπαιδευτικός δεν είναι ο φορέας της γνώσης, αλλά ο συντονιστής των διαδικασιών, ο βοηθός στις αναζητήσεις και ο συνεργάτης των

μαθητών. Δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες που προκαλούν στους μαθητές προβληματισμούς και διάθεση για αναζήτηση και δημιουργία.

Συμπερασματικά, τονίζεται πως το project στοχεύει στο να μάθει το παιδί «πώς να μαθαίνει» κι όχι στο να απομνημονεύει ή να παπαγαλίζει τη γνώση. Απαιτεί δάσκαλο εμπνευστή και «πυρπολητή ψυχών», και έχει στόχο την κατάργηση της έδρας. Αποτελεί τον καλύτερο τρόπο για να εφαρμοστεί η διαθεματική διδασκαλία, η διερευνητική και συνεργατική μάθηση και ταυτόχρονα ο μαθητής να νοιώθει τη χαρά που απορρέει από τη γνώση και να μην αντιμετωπίζει τη σχολική εργασία ως καταναγκαστικό έργο.

4.9. Φάκελος Επιλεγμένου Υλικού (Portfolio)

Το Portfolio είναι μια μέθοδος που έχει τις αρχές της στην «αυθεντική αξιολόγηση» και βασίζεται στην παρατήρηση και την ποιοτική αξιολόγηση, αλλά και στην αυτοαξιολόγηση. Με τη μέθοδο Portfolio οι μαθητές μπορούν να σχεδιάσουν τον προσωπικό τους φάκελο. Έτσι, ο κάθε μαθητής έχει τη δυνατότητα να παρακολουθεί την πορεία του εαυτού του και να αυτοαξιολογείται, χρησιμοποιώντας στοιχεία (σχολικές εργασίες, διαγωνίσματα, πιστοποιητικά, έπαινοι, ασκήσεις, στοιχεία από προσωπικές δραστηριότητες) τόσο από τη μαθητική όσο και από την εξωσχολική του ζωή, που τον βοηθούν στην αναπτυξιακή και εξελικτική του πορεία μέσα και έξω από το σχολείο (Φωτιάδου, 2001).

Το Portfolio είναι ένα πολύτιμο και ευέλικτο εργαλείο στα χέρια των μαθητών, το οποίο δείχνει σταδιακά την προσωπική τους ανάπτυξη και εξέλιξη. Η μέθοδος αυτή βοηθάει τους μαθητές να γνωρίσουν τον εαυτό τους και να ανακαλύψουν τις δεξιότητές τους, να τις αξιολογούν σε διάφορα στάδια της ζωής τους, να καταγράφουν αξίες, σκέψεις, στόχους, τη μαθησιακή τους πρόοδο, καθώς και τα σχέδιά τους για το μέλλον. Η χρησιμοποίησή του μέσα στην τάξη φαίνεται να υποβοηθάει και να εξυπηρετεί τους στόχους και τις λειτουργίες της εκπαιδευτικής πράξης με τρόπο άμεσο και αποτελεσματικό. Με άλλα λόγια, μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως προσωπικός φάκελος του κάθε μαθητή, στον οποίο καταχωρείται κάθε δραστηριότητα ή οποιοδήποτε προσωπικό στοιχείο κρίνει ο ίδιος ότι είναι απαραίτητο για αν απεικονίσει τον εαυτό του, τις δεξιότητές του και τις προσδοκίες του.

Το Portfolio στο χώρο της εκπαίδευσης είναι μια καινούρια αντίληψη. Το σύνολο των στοιχείων που παρουσιάζονται αφορούν πραγματικά παραδείγματα για τις προσωπικές ικανότητες του ατόμου και επομένως αυτός ο φάκελος παρουσιάζει μια άλλη διάσταση πέρα

από τα γραπτά tests δεξιοτήτων ή από άλλους τρόπους αυτοδιερεύνησης και αυτοαξιολόγησης.

Μπορεί να χαρακτηριστεί είτε ως ένα προσωπικό αρχείο που καταμαρτυρεί και καταγράφει τις δεξιότητες των μαθητών είτε ως ένα «πορτρέτο» ανάπτυξης και εξέλιξης των μαθητών κατά τη διάρκεια περισσότερων του ενός σχολικού έτους ή ακόμα και κατά τη διάρκεια περισσότερων του ενός σχολικών ετών. Ενώ, δηλαδή, το αποτέλεσμα ενός κλασικού test ή διαγωνίσματος αξιολογεί το μαθητή τη συγκεκριμένη μέρα και στιγμή, με όλους τους κινδύνους που αυτό εμπεριέχει, το Portfolio απεικονίζει τον τρόπο με τον οποίο εξελίσσεται σταδιακά η μαθησιακή πορεία του μαθητή (Φωτιάδου, 2001).

Οι ίδιοι οι μαθητές είναι υπεύθυνοι για τον σχεδιασμό και την δημιουργία του Portfolio, το οποίο παίρνει τη μορφή ενός ντοσιέ. Το περιεχόμενο του φακέλου πρέπει να είναι ουσιαστικό, ποιοτικό και χρήσιμο παρουσιάζοντας στοιχεία που θα βοηθήσουν το μαθητή στη σχολική και τη μέλλουσα εκπαιδευτική και επαγγελματική του ζωή. Ο μαθητής σε συνεργασία με τον καθηγητή του αποφασίζει ποια μορφή θα δώσει στο Portfolio, ποια στοιχεία θα συγκεντρώσει και ποια από αυτά θα επιλέξει και θα συμπεριλάβει μέσα στο φάκελο.

Η εύκολη πρόσβαση στο φάκελο διασφαλίζεται με την ύπαρξη ενός πίνακα περιεχομένων, έτσι ώστε ο μαθητής να γνωρίζει ανά πάσα στιγμή τι περιέχει αυτός. Σε τακτά χρονικά διαστήματα ο μαθητής φροντίζει να αλλάζει το περιεχόμενο του φακέλου, επισυνάπτοντας νέα στοιχεία και αφαιρώντας άλλα, που πιθανόν δεν ισχύουν. Έτσι, ο μαθητής ανατρέχοντας σε αυτόν το φάκελο μπορεί να επανεξετάσει τους στόχους που είχε βάλει την τρέχουσα ή την προηγούμενη χρονιά, να αξιολογεί και να επαναπροσδιορίζει τα μελλοντικά του σχέδια και να παρατηρεί ποια στοιχεία του εαυτού του έχουν αλλάξει.

Η μέθοδος Portfolio, εφόσον αφορά συλλογή και ταξινόμηση προσωπικών στοιχείων καθ' όλη τη διάρκεια της εκπαιδευτικής πορείας του μαθητή, συμβάλλει στοιχείων καθ' όλη τη διάρκεια της εκπαιδευτικής πορείας του μαθητή, συμβάλλει ουσιαστικά και στις μελλοντικές του δραστηριότητες που απαιτούν την αυτοπαρουσίασή του, την προβολή δεξιοτήτων και ενδιαφερόντων του, την ανάδειξη ικανοτήτων και ταλέντων του, προκειμένου αυτός να συμμετάσχει σε ένα ευρωπαϊκό πρόγραμμα, σε ένα σεμινάριο, να διεκδικήσει μια θέση εργασίας, να συνεχίσει τις σπουδές του κ.α. Το Portfolio προσφέρει επίσης την ευκαιρία στους μαθητές να επιδείξουν δημιουργικότητα και πρωτοτυπία προκειμένου να γνωστοποιήσουν τη συνολική εργασία τους και τις επιδόσεις τους με έναν τρόπο διαφορετικό (Φωτιάδου, 2001).

Τα στάδια δημιουργίας ενός Portfolio είναι τα ακόλουθα:

Ο μαθητής:

1. Σχεδιάζει τους σκοπούς και το είδος του Portfolio.
2. Συλλέγει στοιχεία.
3. Επιλέγει αυτά που τον αντιπροσωπεύουν.
4. Σκέπτεται και αξιολογεί.
5. Συνδέει- συσχετίζει τα προηγούμενα στοιχεία με άλλα πιο πρόσφατα.
6. Συζητάει για αυτά.
7. Απορρίπτει ό,τι δεν ισχύει πλέον και ανανεώνει με καινούρια στοιχεία.

Η μέθοδος Portfolio μπορεί να χρησιμοποιηθεί και στη διάρκεια ενός Project όπου οι μαθητές καλό είναι να έχουν ένα ντοσιέ όπου θα καταγράφουν τις ιδέες τους, τις σκέψεις τους, το πλάνο εργασίας, το σχεδιασμό της θεματικής ενότητας, τα σχόλια, τις αλλαγές που τυχόν έγιναν στη διδακτική πορεία, τα ερωτήματα, τα προβλήματα, τις λύσεις και τις απορίες τους. Επίσης στο Portfolio οι μαθητές μπορούν να συγκεντρώνουν διάφορες φωτοτυπίες που έχει δώσει ο καθηγητής, φύλλα εργασίας και αναφορές/ εκθέσεις της δουλειάς που έχουν κάνει σε ομάδες. Σκόπιμη είναι η αναγραφή της ημερομηνίας σε όλα τα «χαρτιά» που μπαίνουν στο ντοσιέ ώστε ο μαθητής να κερδίζει χρόνο και κόπο.

Επιπλέον, μπορεί να χρησιμοποιηθεί και ως εργαλείο αξιολόγησης. Η επισκόπηση του Portfolio του μαθητή θα βοηθήσει τον εκπαιδευτικό να κατανοήσει καλύτερα τις σκέψεις του κάθε μαθητή ξεχωριστά και την πρόοδο της ομάδας που δεν μπορεί να αποτυπωθεί στο τελικό προϊόν. Συχνές επισκοπήσεις δίνουν τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να ενημερωθεί για τον τρόπο που οι μαθητές κατανόησαν μια έννοια ή κατέκτησαν μια δεξιότητα, ώστε να μπορέσει να παρέχει υλικό για ανατροφοδότηση. Συγκρίνοντας παλιότερα και νέα γραπτά, οι καθηγητές μπορούν να χαρτογραφήσουν την πρόοδο των μαθητών. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η πιστοποίηση της εξέλιξης στον τρόπο, στο περιεχόμενο και στη χρήση της γλώσσας.

Η συγκέντρωση των ντοσιέ των μαθητών σε τακτά διαστήματα από τον εκπαιδευτικό, του δίνει τη δυνατότητα για καλύτερες σχέσεις μαζί τους, αφού θα μπορεί να ανοίξει συζητήσεις για το υλικό που έχει κατατεθεί καθώς και να απαντήσει στις προσωπικές τους ερωτήσεις και αναζητήσεις. Ειδικότερα, όταν δεν υπάρχουν σχολικά εγχειρίδια το παραπάνω γεγονός είναι πολύ θετικό. Τέλος, προτείνεται δύο φορές το χρόνο, πριν κατατεθεί η βαθμολογία οι μαθητές να ανατρέχουν στο περιεχόμενο του Portfolio και να αναστοχάζονται τις μέχρι τότε δραστηριότητές τους ώστε να αυτοαξιολογούνται, καταγράφοντας τα θετικά και τα αρνητικά της πορείας τους (Φωτιάδου, 2001).

Από όλα τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι, η χρησιμοποίηση του φακέλου υλικού μέσα στην τάξη υποβοηθάει και εξυπηρετεί τους στόχους και τις λειτουργίες της εκπαιδευτικής πράξης με τρόπο άμεσο και αποτελεσματικό. Παρ' όλα αυτά δεν παύει να παρουσιάζει και κάποια μειονεκτήματα, τα οποία είναι (Γεωργούσης, 1998):

- Ανεξάρτητα από το πώς θα δομηθεί ο φάκελος υλικού, η τεχνική αυτή απαιτεί πολύ χρόνο για να αξιολογηθεί κατάλληλα.
- Οι απαντήσεις που κατασκευάζονται από τους μαθητές είναι δύσκολο να αξιολογηθούν, ιδιαίτερα όταν οι απαντήσεις αυτές ποικίλλουν από μαθητή σε μαθητή.
- Πολλές φορές εγείρονται αμφιβολίες για τη γνησιότητα της εργασίας του κάθε μαθητή.
- Η αξιολόγηση των μαθητών με βάση το φάκελο υλικού θέτει σε μειονεκτική θέση μαθητές που δεν τυγχάνουν βοήθειας από την οικογένεια και τους συνομηλίκους τους.
- Οι φάκελοι τονίζουν τα δυνατά σημεία του μαθητή παρά τις αδυναμίες τους.
- Είναι δύσκολο να αξιολογηθεί η πρόοδος των μαθητών, αν οι φάκελοι δεν περιέχουν συγκρίσιμο περιεχόμενο.

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι portfolios μπορούν να δημιουργούν και να χρησιμοποιούν και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, για τη σωστή οργάνωση της διδακτικής πράξης. Συγκεκριμένα, οι φάκελοι αυτοί μπορεί να είναι:

- ✓ Portfolios εργασίας ως δεξαμενή υλικού, που ουσιαστικά περιλαμβάνουν επιπλέον διδακτικό υλικό.
- ✓ Portfolios επίδειξης ως δείγμα καλύτερης δουλειάς από μέρους του εκπαιδευτικού.
- ✓ Portfolios αξιολόγησης ως πηγή ανατροφοδότησης, που περιλαμβάνουν ερωτήσεις, tests, θέματα για διαγωνίσματα.

4.10. Διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας

Με τον όρο «διαθεματική προσέγγιση εννοούμε εκείνη τη μορφή διδασκαλίας κατά την οποία από τη μια το περιεχόμενο της διδασκαλίας ενιαιοποιείται και από την άλλη η διδασκαλία είναι εργαστηριακής και ευρηματικής μορφής. Από τη διευκρίνιση αυτή προκύπτει ότι η διαθεματική προσέγγιση συνιστά καινοτομία τόσο ως προς το περιεχόμενο της διδασκαλίας όσο και ως προς τη μέθοδο εργασίας. Συγκεκριμένα το περιεχόμενο της διδασκαλίας δεν αφορά ξεχωριστά μαθήματα που γίνονται σε τακτή ώρα το καθένα, αλλά καταστάσεις μάθησης οι οποίες προσεγγίζουν το περιεχόμενο της διδασκαλίας ως κάτι ενιαίο

και αδιαίρετο. Για να το πούμε απλούστερα, κατά τη διαθεματική προσέγγιση, και ανάλογα πάντα με το θέμα που εξετάζεται, διάφορα μαθήματα ενιαιοποιούνται. Συγχρόνως η διαθεματική προσέγγιση σχετίζεται και με ορισμένη μέθοδο εργασίας που τη χαρακτηρίζουν τα ακόλουθα στοιχεία: οι μαθητές αυτενεργούν κατά τη διδασκαλία και η μάθηση αποβαίνει βιωματική, χρησιμοποιείται η φυσική εποπτεία σε μεγάλο βαθμό και οι μαθητές μαθαίνουν μέσα από δικό τους προβληματισμό (Θεοφιλίδης, 2002).

Πιο αναλυτικά, όταν λέμε ότι το περιεχόμενο της διδασκαλίας ενιαιοποιείται εννοούμε ουσιαστικά ότι τα ξεχωριστά μαθήματα καταργούνται και τη θέση τους παίρνει εργασία διαθεματικής μορφής, δηλαδή εργασία που σχετίζεται συγχρόνως με διαφορετικά μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος. Έτσι το ωρολόγιο πρόγραμμα στην παραδοσιακή του μορφή, δηλαδή με σαφώς καθορισμένες χρονικές περιόδους για κάθε μάθημα, παύει να ισχύει (Θεοφιλίδης, 2002). Η σαραντάλεπτη διδακτική ώρα καταργείται ως απρόσφορη, επειδή επιφέρει μια αυθαίρετη διακοπή της μορφωτικής διαδικασίας. Τη θέση της παίρνει μια νέα ελαστική αντίληψη για το σχολικό χρόνο. Το αυστηρό χρονικό πλαίσιο της παραδοσιακής σχολικής ώρας αντικαθίσταται από ένα νέο χρονικά πολύ μεγαλύτερο και ευέλικτο σχήμα, που σέβεται τους ρυθμούς του ατόμου και της ομάδας, όντας σε ένα μεγάλο βαθμό αυτοπροσδιοριζόμενο (Βαϊνά, 1996).

Παράλληλα με την ενιαιοποίηση του περιεχομένου, όπως προαναφέρθηκε, εφαρμόζεται και μέθοδος εργασίας η οποία ενθαρρύνει την αυτενέργεια των μαθητών, αξιοποιεί σε μεγάλο βαθμό τη φυσική εποπτεία και τέλος προάγει την αγωγή στην αυτομόρφωση. Όταν λέμε ότι η διδασκαλία προάγει την αυτενεργό μάθηση, εννοούμε ουσιαστικά ότι ο μαθητής τοποθετείται μπροστά σε καταστάσεις μάθησης οι οποίες προϋποθέτουν δράση από τον ίδιο. Η αυτενεργός διδασκαλία στηρίζεται στην άποψη ότι για να αποκτήσει το άτομο αληθινή μόρφωση πρέπει να δραστηριοποιηθεί, δηλαδή να παρατηρήσει, να σκεφτεί, να συγκρίνει, να βγάλει συμπεράσματα, να εκφέρει κρίσεις, να ταξινομήσει γνώσεις και συμπεράσματα, να δοκιμάσει λύσεις στα προβλήματά του, να δώσει απαντήσεις στα ερωτήματα και τις απορίες του, να δοκιμάσει ενθουσιασμούς και απογοητεύσεις στις προσπάθειές τους αυτές, να συγκρίνει πείρα και γνώσεις.

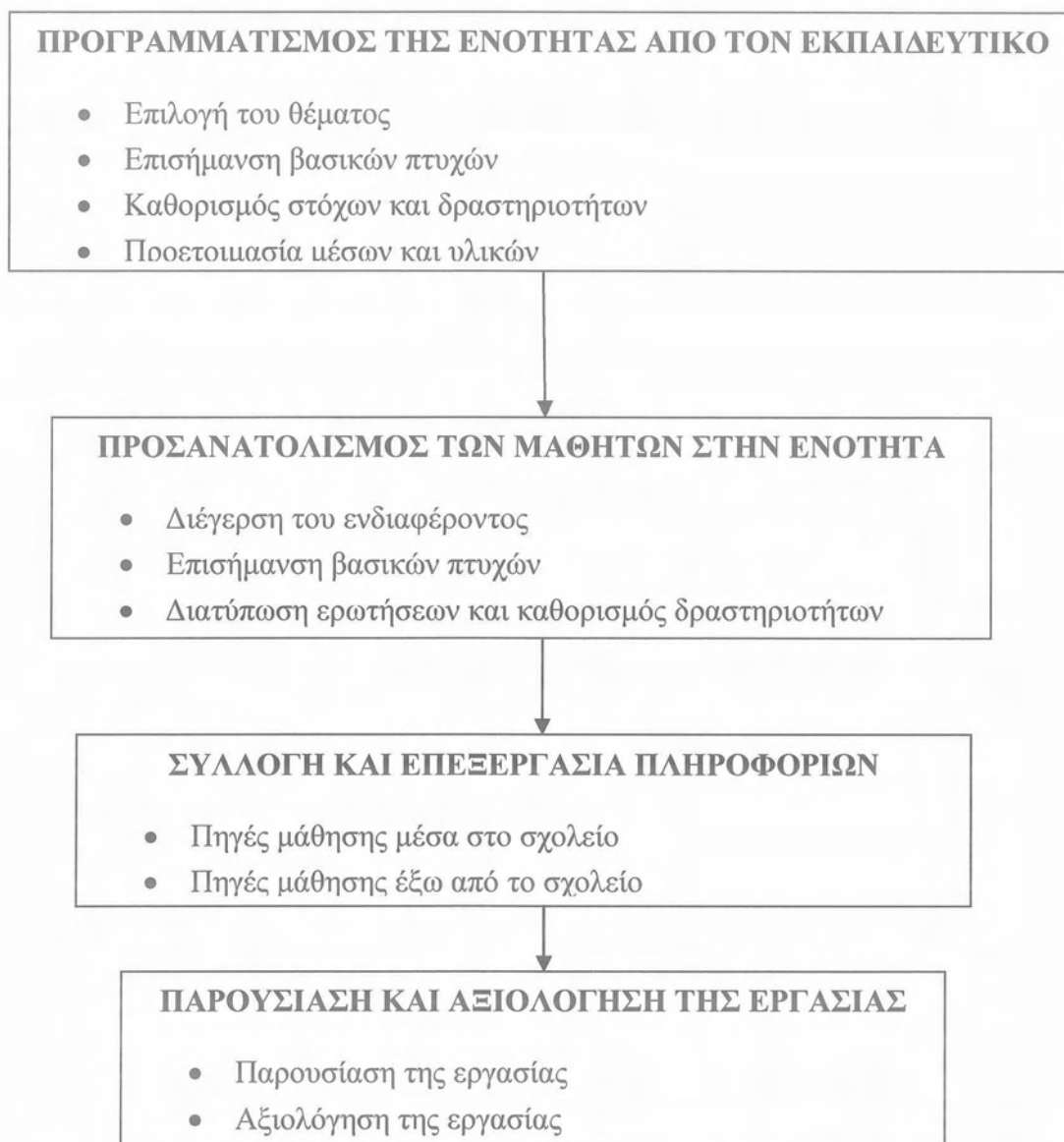
Η μάθηση λοιπόν δε μπαίνει αυτόματα σε λειτουργία από το γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός αναπτύσσει μια σκέψη. Μάθηση επέρχεται από τη στιγμή που ο μαθητής επιστρατεύει τις δικές του δυνάμεις και επενεργεί πάνω στο αντικείμενο της μάθησης. Επομένως προϋπόθεση για την αληθινή μάθηση είναι να έλθει ο μαθητής σε έμμεση ή άμεση επαφή με το αντικείμενο της μάθησης, να αγωνιστεί, να υπερνικήσει τις αντιστάσεις που αυτό προβάλλει, ώστε να το κατακτήσει και να το αφομοιώσει. Στόχος της αυτενεργού διδασκαλίας είναι να

βοηθήσει το μαθητή να γίνει άτομο δημιουργικό, ικανό να μαθαίνει από μόνο του με το δικό του ρυθμό εργασίας, αναζητώντας λύσεις στα διάφορα προβλήματα που έχει μπροστά του, ικανοποιώντας έτσι τα ενδιαφέροντά του και τη διάθεση και την ορμή του για δράση. Η αίσθηση της ανακάλυψης κάνει την πείρα να είναι πιο ζωντανή, περιορίζει τα διαρροή των μεμαθημένων και επηρεάζει θετικά τη δυνατότητα μεταβίβασης της γνώσης (Θεοφιλίδης, 2002).

Η διαθεματική προσέγγιση αποδέχεται και δίνει ιδιαίτερη προσοχή και στην εφαρμογή της εποπτικής διδασκαλίας. Κατά την εργασία της διαθεματικής μορφής επιχειρείται να παρατηρούν οι μαθητές τα διδασκόμενα στη φυσική τους θέση, μέσα στο περιβάλλον στο οποίο βρίσκονται, να εκτελούν πειράματα και να κάνουν διάφορες κατασκευές. Με τον τρόπο αυτό εξασφαλίζεται όχι μόνο εποπτεία αλλά και πολυμερής εξέταση του περιεχομένου της διδασκαλίας από τους μαθητές. Η επαφή των μαθητών με το άμεσο περιβάλλον, η επαφή με τα ίδια τα πράγματα και η επενέργεια πάνω σε αυτά απολήγει σε βιωματική διδασκαλία.

Το τρίτο γνώρισμα της μεθόδου εργασίας που ακολουθείται στη διαθεματική προσέγγιση είναι ότι οι μαθητές ασκούνται στην αυτομόρφωση. Με την εφαρμογή της διαθεματικής προσέγγισης οι απαραίτητες προϋποθέσεις για αυτομόρφωση ικανοποιούνται σε σημαντικό βαθμό. Οι μαθητές ενεργούν, δρουν, κινούνται για να ικανοποιήσουν κάποιο σκοπό, καταβάλλουν προσπάθειες, συμμετέχουν με όλες τους τις δυνάμεις κατά την επεξεργασία και πρόσκτηση του περιεχομένου της διδασκαλίας, θέτουν ατομικούς στόχους, βρίσκουν τρόπους και μέσα για την επίτευξη των στόχων. Συνεπώς το κέντρο βάρους της εργασίας μετατοπίζεται από το δάσκαλο στο μαθητή. Δεν είναι πια ο εκπαιδευτικός που δρα και ενεργεί για λογαριασμό των μαθητών, δεν είναι αυτός που συνεχώς μιλά ενώ οι μαθητές ακούουν, δεν είναι αυτός που εργάζεται ενώ η τάξη παραμένει αδρανής, αλλά είναι ο μαθητής εκείνος που ερευνά, εφευρίσκει, ανακαλύπτει, ερωτά, μιλά και θέτει προβλήματα για λύση. Με τον τρόπο αυτό ο μαθητής τοποθετείται στο κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, το σχολείο μεταβάλλεται σε τόπο μέσα τον οποίο τα περισσότερα εκπορεύονται από τους μαθητές, οι οποίοι συγχρόνως καθοδηγούνται και βοηθούνται από τον εκπαιδευτικό. Έτσι το σχολείο γίνεται παιδοκεντρικό, με την έννοια ότι όλη η διδακτική και παιδευτική ενέργεια βασίζεται στο μαθητή, τις δυνάμεις του και την ψυχική ιδιομορφία του (Θεοφιλίδης, 2002).

Παρακάτω, παρουσιάζονται σχεδιαγραμματικά τα στάδια από τα οποία διέρχεται η εργασία διαθεματικής μορφής:



Σχήμα 7: Οι βασικές φάσεις της διαθεματικής διδασκαλίας, (Θεοφιλίδης, 2002)

Όταν εφαρμόζεται η διαθεματική προσέγγιση, διαφοροποιείται ο ρόλος του δασκάλου, όπως ακριβώς διαφοροποιείται και ο ρόλος του μαθητή. Ο μαθητής γίνεται πραγματικά «δρον» πρόσωπο της διδασκαλίας. Ο εκπαιδευτικός από την άλλη ρυθμίζει τη διδασκαλία, γίνεται συντονιστής και οδηγός στην εργασία της τάξης, καθοδηγεί και επικρίνει στο βαθμό που πρέπει, επισημαίνει προβλήματα και εισάγει νέες διαστάσεις στο θέμα που μελετάται. Δεν μπορεί να θυσιάσει ο κυρίαρχος ρόλος του δασκάλου στο βωμό της αυτενέργειας και της απόλυτης ελευθερίας. Κάτι τέτοιο θα οδηγούσε στον τύπο του αδιάφορου δασκάλου.

Αλλά ο εκπαιδευτικός δεν είναι μόνο συντονιστής της σχολικής εργασίας και καθοδηγητής των μαθητών. Για να βοηθήσει να υλοποιηθούν στην πράξη οι διδακτικές αρχές που σχετίζονται με τη μεθοδολογία της διαθεματικής προσέγγισης, πρέπει να εισαγάγει μια νέα διάσταση στην εργασία του. Πρέπει να υποβάλει με το παράδειγμά του την ερευνητική

στάση έναντι της γνώσης, το ερευνητικό πνεύμα, γενικά την επιστημονική μέθοδο εργασίας. Αυτή η σκέψη και αυτό το πνεύμα είναι που θα προσανατολίσουν το μαθητή προς την ιδέα και την τεχνική της αυτομόρφωσης. Προκύπτει λοιπόν πως, για να ασκήσει ο εκπαιδευτικός τους μαθητές στην επιστημονική μέθοδο εργασίας, πρέπει όχι μόνο να την αποδεχτεί ο ίδιος ως τον καλύτερο τρόπο κατάκτησης της γνώσης αλλά και να την επηρεάζει στην πράξη, όταν ο ίδιος αντιμετωπίζει ένα πρόβλημα.

Περαιτέρω ο εκπαιδευτικός που έχει επιστημονικό προσανατολισμό είναι υπομονετικός. Απαιτεί πολύ περισσότερο χρόνο να καθοδηγήσουμε τα παιδιά να παρατηρήσουν και να πειραματιστούν, να συγκεντρώσουν δεδομένα και να φτάσουν από μόνα τους στα δικά τους συμπεράσματα. Το να δώσουμε όμως έτοιμες τις απαντήσεις αντιτίθεται στο πνεύμα της επιστημονικής μεθόδου. Συγχρόνως, ο εκπαιδευτικός με επιστημονικό προσανατολισμό δέχεται τις διαφορετικές απόψεις, όταν είναι τεκμηριωμένες. Τέλος το επιστημονικό πνεύμα πρέπει να διαποτίζει και τις σχέσεις του εκπαιδευτικού με τους μαθητές. Ο εκπαιδευτικός που με τις πράξεις του αντιστρατεύεται την επιστημονική μέθοδο, δε μπορεί να ωθήσει τους μαθητές προς την επιστημονική μέθοδο εργασίας (Θεοφιλίδης, 2002).

4.11. Παιγνιώδης Διδασκαλία

Για τη μετάδοση πολλών γνώσεων και δεξιοτήτων, αλλά και για ευρύτερους παιδαγωγικούς σκοπούς, η διδασκαλία μπορεί να πάρει και μορφή παιχνιδιού. Το παιχνίδι αποτελεί την κύρια μορφή δραστηριότητας του παιδιού κατά την προσχολική ηλικία, αλλά και στις μεγαλύτερες ηλικίες έχει κυρίαρχη θέση. Θα ήταν βασική παράλειψη της σκόπιμης αγωγής και διδασκαλίας, αν δε χρησιμοποιούσε το παιχνίδι ως μέσο και μορφή διδασκαλίας για να πετύχει τους συνειδητούς σκοπούς και στόχους της. Αντίθετα, από τους αρχαίους χρόνους επισημάνθηκε η αξία και η σημασία του παιχνιδιού. Ο Πλάτωνας μας λέει: «Μη βία, ω άριστε, αλλά παίζων τους παίδας τρέφε». Στους νεώτερους χρόνους ο Froebel (1782-1852) ανέβασε το παιχνίδι σε διδακτικό αξίωμα. Η Μαρία Montessori (1870-1952) συνέχισε το έργο του Froebel προς την κατεύθυνση αυτή. Στη μέθοδο του Decroly (1872-1932) περιλαμβάνεται και η διδασκαλία με τη μορφή παιχνιδιού. Το βιωματικό παιχνίδι συνιστούν επίσης ο J. Dewey και ο Cousinet (Γιαννούλης, 1980).

Με αυτή τη μορφή της διδασκαλίας δραστηριοποιείται ο μαθητής σε μεγάλο βαθμό. Με ευχάριστο τρόπο μπορεί να οικειοποιηθεί μεγάλο ποσό από γνώσεις και δεξιότητες, να τις κάνει μόνιμο κτήμα του και προπάντων να τις χρησιμοποιεί με μεγάλη ευχέρεια σε

καταστάσεις της ζωής. Δημιουργεί επίσης στο μαθητή ζωηρά και γνήσια ενδιαφέροντα, που είναι ένα από τους βασικούς σκοπούς κάθε διδασκαλίας και συμβάλλει σε μεγάλο βαθμό στην ανάπτυξη της αυτενέργειας, στην ψυχοπνευματική του εξέλιξη και στην κοινωνικοποίησή του. Η διδασκαλία με τη μορφή του παιχνιδιού, παρά το γεγονός ότι χρησιμοποιεί στοιχεία και κίνητρα του παιχνιδιού, δεν είναι παιχνίδι και η ορθή χρήση της δε μεταβάλλει την ώρα της διδασκαλίας σε ώρα παιχνιδιού. Είναι ένας τύπος μάθησης και άσκησης, που γίνεται αποδεκτός με χαρά από την πλειονότητα των μαθητών.

Οι μορφές που μπορεί να πάρει η διδασκαλία είναι τόσες, όσες και οι μορφές των παιχνιδιών. Με κεντρικό στοιχείο π.χ. την άμιλλα, στη μορφή όμως παιχνιδιού, ανάμεσα σε ομάδες που χωρίζουμε την τάξη, μπορούμε να διαμορφώσουμε μια γνήσια διδασκαλία. Με τη συγκεκριμένη αυτή μορφή μπορούμε να διδάξουμε γνώσεις και δεξιότητες, που από τη φύση τους δεν τραβούν το ενδιαφέρον των μαθητών (ορθογραφικές, γραμματικές κ.λ.π.) με ενδιαφέροντα και ευχάριστο τρόπο και με εξαιρετικά αποτελέσματα (Γιαννούλης, 1980). Στο ομαδικό παιχνίδι ο μαθητής έχει την αίσθηση πως είναι ένα μέρος του όλου συστήματος. Αυτό το σύστημα είναι το πρώτο στη ζωή του παιδιού που δε διέπεται από τις ιδιότυπες σχέσεις της οικογένειας. Αυτό σημαίνει ότι, για την πρώτη φάση της κοινωνικοποίησης του μαθητή, το παιχνίδι έχει τεράστια σημασία. Δεν πρέπει όμως να νομίζει κανείς ότι τα προβλήματα της κοινωνικοποίησης του μαθητή λύνονται μόνα τους και αυτόματα στα πλαίσια του ομαδικού παιχνιδιού.

Στο παιχνίδι με υπόδυση ρόλων οι υποστηρικτές του διαβλέπουν ένα ουσιώδες μέρος της πνευματικής εξέλιξης του παιδιού. Τα παιδιά υποδύονται συνήθως ρόλους των ενηλίκων και αντιγράφουν τους τρόπους με τους οποίους ενεργούν και γενικά συμπεριφέρονται αυτοί. Από τις περιορισμένες εμπειρίες και δυνατότητες που έχει ο μαθητής, ιδιαίτερα των κατώτερων τάξεων του Δημοτικού Σχολείου, προχωρεί σε νέες σχέσεις και συνεξαρτήσεις. Η δημιουργία αυτών των νέων σχέσεων προάγει πρώτα-πρώτα τη γλωσσική εξέλιξη του παιδιού, γιατί το εξαναγκάζει να συνεννοηθεί με τους συμμαθητές του επάνω σε νέες καταστάσεις, πέρα από τις άλλες θετικές επιδράσεις στην όλη ψυχοπνευματική του ανάπτυξη και την κοινωνικοποίησή του.

Η διδασκαλία με τη μορφή παιχνιδιού χρησιμοποιείται κυρίως στις κατώτερες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου, αλλά έχει τη θέση της και στις ανώτερες τάξεις. Η χρήση της εξαρτάται από το αντικείμενο της διδασκαλίας σε σχέση με την ηλικία των μαθητών. Μπορεί να εφαρμοστεί σε πολλά μαθήματα και σε ποικίλες μορφές. Δεν προσφέρεται ιδιαίτερα για τη διδασκαλία μορφωτικών αγαθών που αποβλέπουν στον ηθικό φρονηματισμό και στη θρησκευτική και αισθητική αγωγή (Γιαννούλης, 1980).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΚΑΙ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ

Βασική και πρωταρχική δραστηριότητα του δασκάλου θεωρείται η διδασκαλία, χωρίς βέβαια να είναι η μοναδική. Ένα μεγάλο μέρος της σχολικής εργασίας παίρνει η προσπάθεια του δασκάλου να μεταδώσει γνώσεις και δεξιότητες στους μαθητές του και μέσω αυτών να πετύχει τους ευρύτερους παιδαγωγικούς και κοινωνικούς σκοπούς. Ο δάσκαλος πρέπει σε κάθε του διδασκαλία να αποφασίζει ποιο συγκεκριμένο σκοπό επιδιώκει να πετύχει με το αντικείμενο της διδακτικής ενότητας που έχει να διδάξει. Η λήψη της απόφασης αυτής βρίσκεται βέβαια σε άμεση σχέση με την εκλογή της διδακτέας ύλης. Είναι αλήθεια ότι η Πολιτεία με το Επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα, του καθορίζει τη διδακτέα ύλη, στα πλαίσια όμως αυτά, άλλοτε περισσότερο και άλλοτε λιγότερο, παραμένει χώρος για προσωπικές αποφάσεις σχετικές με την εκλογή της κατάλληλης ύλης και του καθορισμού του πιο συγκεκριμένου και ειδικού στόχου της διδασκαλίας μιας διδακτικής ενότητας.

Στις προσωπικές αυτές αποφάσεις καθοδηγείται από τις ιδιαίτερες συνθήκες της τάξης του, του κοινωνικού και φυσικού περιβάλλοντος του σχολείου και από άλλους ιδιαίτερους παράγοντες (Γιαννούλης Ι., 1980). Διδασκαλία όμως δε σημαίνει απλώς μετάδοση μιας ορισμένης ύλης, αλλά προϋποθέτει συναίσθηση της παιδαγωγικής ευθύνης για τη λήψη όλων των μέτρων που είναι αναγκαία για να κατανοήσουν οι μαθητές τη διδακτέα ύλη, να την αφομοιώσουν και να είναι σε θέση μετά να τη χρησιμοποιήσουν στη ζωή τους. την παιδαγωγική αυτή ευθύνη πρέπει να λάβει ο δάσκαλος σοβαρά υπόψη του στην εκλογή της μεθόδου διδασκαλίας και των βοηθητικών μέσων της. Η εκλογή της ορθής μεθόδου και η καλή οργάνωση της διδασκαλίας του θα εξαρτηθεί επίσης από το πόσο λαμβάνει υπόψη του και έχει μελετήσει την ατομικότητα των μαθητών του, τις κλίσεις τους, τα ενδιαφέροντά τους, το ρυθμό εργασίας τους κ.λ.π.

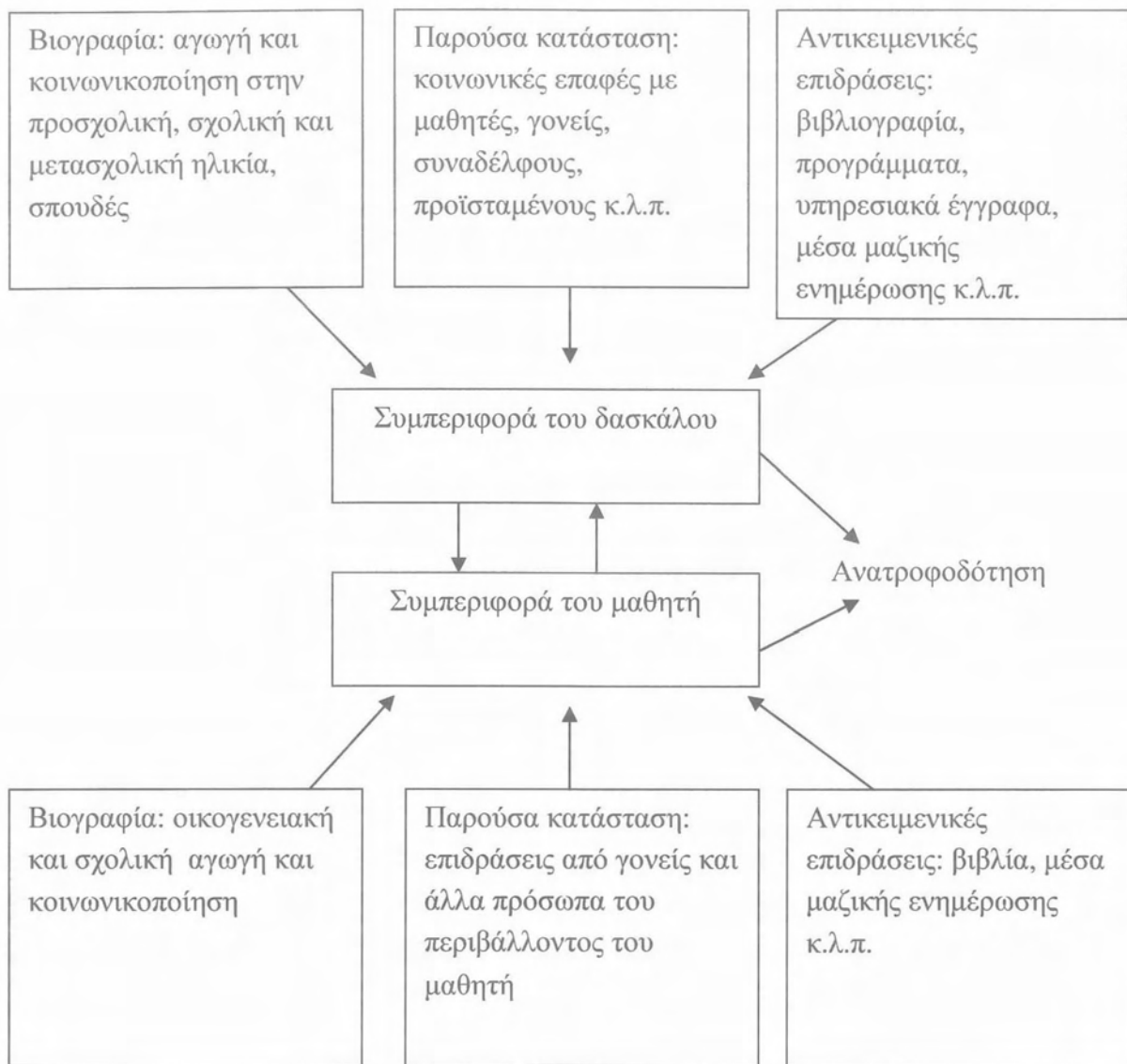
Βασική δραστηριότητα του δασκάλου, που συνήθως από πολλούς παραγνωρίζεται, είναι η προπαρασκευή του για τη διδασκαλία. Για να πραγματοποιηθεί μια διδασκαλία, χρειάζεται μια λεπτομερής και επιμελημένη προπαρασκευή του δασκάλου, η οποία και χρόνο και κόπο απαιτεί και μια πλούσια βιβλιοθήκη προϋποθέτει. Τρίτη βασική δραστηριότητα του δασκάλου, η οποία επίσης απαιτεί πολύ χρόνο και κόπο, είναι ο έλεγχος, η διόρθωση και η αξιολόγηση κάθε είδους εργασιών των μαθητών του. Το έργο αυτό τον φέρνει πολλές φορές σε σύγκρουση με τους μαθητές και τους γονείς τους. Η διόρθωση ιδιαίτερα των γραπτών εργασιών είναι για τους περισσότερους δασκάλους δύσκολη διαδικασία. Πάντως, έχει βασική

σπουδαιότητα και σημασία για την τέλεια αφομοίωση των γνώσεων, την εμπέδωση και τη χρήση τους σε πραγματικές καταστάσεις της ζωής.

Στις άλλες δραστηριότητες του δασκάλου, που θεωρούνται συνήθως δευτερεύουσες, αλλά που η σημασία τους είναι επίσης μεγάλη για την επιτυχία του διδακτικού έργου και γενικά για την καλή οργάνωση της σχολικής τάξης, πρέπει να λογαριάζονται: 1) η επιτήρηση των μαθητών στα διαλείμματα, 2) η συμμετοχή του στις παιδαγωγικές και άλλες συνεδριάσεις του συλλόγου των δασκάλων του σχολείου του ή της εκπαιδευτικής περιφέρειας που ανήκει το σχολείο, 3) η προετοιμασία και εκτέλεση των κάθε είδους εκδρομών του σχολείου ή της τάξεώς του, 4) η συνεργασία με τους γονείς των μαθητών και με άλλους κοινωνικούς παράγοντες, 5) η προετοιμασία και τέλεση σχολικών εορτών, γυμναστικών επιδείξεων και κάθε είδους δημόσιων εκδηλώσεων του σχολείου του. Ως διευθυντής μάλιστα σχολείου, πέρα από τα κύρια καθήκοντά του, επωμίζεται εργασίες και ευθύνες διοικητικής φύσεως εντελώς ξένες προς το κύριο έργο του και σε βάρος φυσικά των κύριων καθηκόντων του (Γιαννούλης Ι., 1980).

Μια γενική θεώρηση του έργου του μας πείθει ότι ο δάσκαλος δεν είναι απλός μεσολαβητής ανάμεσα στο μαθητή και τα μορφωτικά αγαθά, αλλά ένα παράγοντας μορφωτικός με αποφασιστική σπουδαιότητα και σημασία. Ένα τέτοιο έργο έχει πολλές απαιτήσεις από το δάσκαλο. Πρώτα πρώτα πρέπει να κατέχει καλά σε πλάτος και βάθος τις γνώσεις και δεξιότητες που θα διδάξει. Δάσκαλοι με γνώσεις επιφανειακές, συγκεχυμένες, που οι ίδιοι δεν έχουν αφομοιώσει, δε μπορούν να είναι καλοί δάσκαλοι, έστω και αν έχουν και άλλα προσόντα και αρετές. Εκτός όμως από τις γνώσεις ο δάσκαλος διδάσκει και αξίες ηθικές, θρησκευτικές, εθνικές, πολιτιστικές, αισθητικές, κοινωνικές κ.ά. και θέλει να καλλιεργήσει τη στάση που πρέπει να έχουν οι μαθητές απέναντι στις αξίες αυτές. Αυτό όμως σημαίνει ότι ο ίδιος έχει κάνει βίωμά του τις αξίες αυτές.

Όλα αυτά τα στοιχεία της προσωπικότητας του δασκάλου επιδρούν αποφασιστικά στη διαμόρφωση των σχέσεων με το μαθητή και κατά συνέπεια στην όλη διαμόρφωση της παιδαγωγικής εκείνης ατμόσφαιρας μέσα στην τάξη, που είναι απαραίτητη για την επιτυχία του διδακτικού και ευρύτερα παιδαγωγικού του έργου. Η εμπειρική διερεύνηση των σχέσεων δασκάλου και μαθητή είναι από τη φύση της δύσκολη εργασία, όπως δείχνει και το παρακάτω σχεδιάγραμμα, αλλά αναγκαίο στοιχείο για μια σύγχρονη διδακτική θεωρία και πράξη.



Σχήμα 8: Σχέσεις δασκάλου – μαθητή

Για να ανταποκριθεί με επιτυχία ο δάσκαλος στις απαιτήσεις ενός τέτοιου έργου έχει ανάγκη, πέρα από τις γνώσεις στις δεξιότητες που θα διδάξει, από βαθιά και πλατειά παιδαγωγική, φιλοσοφική, ψυχολογική και κοινωνιολογική κατάρτιση (Γιαννούλης Ι., 1980).

ΠΡΑΚΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο

ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Αναμφισβήτητα, ένα βασικό γνώρισμα της σύγχρονης εποχής στον τομέα της εκπαίδευσης είναι η είσοδος καινοτόμων ιδεών οι οποίες άλλοτε εφαρμόζονται και άλλοτε όχι. Μία από τις πιο χαρακτηριστικές ανανεωτικές τάσεις είναι η δυνατότητα χρήσης εναλλακτικών μορφών διδασκαλίας στα πλαίσια της σύγχρονης διδακτικής-μαθησιακής διαδικασίας. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθεί κατά πόσο οι εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας χρησιμοποιούνται από εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Αυτές οι νέες μορφές προσφέρουν διαφορετικές προσεγγίσεις της διδασκαλίας, με γνώμονα πάντα τους μαθητές οι οποίοι τίθενται πλέον στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος.

Οι επιμέρους στόχοι της έρευνας αφορούν στην εξέταση των εξής σημείων:

- Κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης χρησιμοποιούν τις βασικές μορφές διδασκαλίας κατά τη διδακτική πράξη.
- Πόσο συχνά χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης τις εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας κατά τη διδακτική-μαθησιακή διαδικασία.
- Ποιοι παράγοντες επηρεάζουν την επιλογή τους σχετικά με τη μορφή διδασκαλίας που επιλέγουν να εφαρμόσουν.
- Ποια μορφή διδασκαλίας θεωρούν την πιο αποτελεσματική και γιατί. Στο σημείο αυτό θα εξεταστεί κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πιο αποτελεσματική μια βασική μορφή διδασκαλίας ή μια εναλλακτική.
- Ποια μορφή διδασκαλίας πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί ότι θα επέλεγαν οι μαθητές. Στο σημείο αυτό θα εξεταστεί κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι, αν τους δινόταν η ευκαιρία, οι μαθητές θα επέλεγαν μια βασική μορφή διδασκαλίας ή μια εναλλακτική.
- Ποια μορφή διδασκαλίας θεωρούν οι εκπαιδευτικοί δύσκολη να χρησιμοποιηθεί και γιατί. Και πάλι θα γίνει σύγκριση μεταξύ εκείνων που θεωρούν δύσκολη στη χρήση μια βασική μορφή διδασκαλίας και εκείνων που θεωρούν δύσκολη να χρησιμοποιηθεί μια εναλλακτική μορφή διδασκαλίας.
- Ποια μορφή διδασκαλίας θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ακατάλληλη για παιδιά του δημοτικού και γιατί. Στο σημείο αυτό θα εξεταστεί κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ακατάλληλη για μαθητές δημοτικού μια βασική μορφή διδασκαλίας ή μια εναλλακτική.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7^ο

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΣ

7.1. Δείγμα της έρευνας και διαδικασία χορήγησης του ερωτηματολογίου

Η συλλογή του ερευνητικού υλικού πραγματοποιήθηκε σε πέντε δημόσια Δημοτικά σχολεία, τέσσερα του Βόλου και ένα της Νέας Ιωνίας. Τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν από 20 εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, γενικής παιδείας. Η χορήγηση των ερωτηματολογίων και η συλλογή τους πραγματοποιήθηκε κατά το χρονικό διάστημα 20/5/2011 ως 27/5/2011. Συνολικά διανεμήθηκαν 35 ερωτηματολόγια από τα οποία συλλέχθηκαν τα 20. Το ερωτηματολόγιο περιείχε 30 ερωτήσεις, ως επί το πλείστον κλειστού τύπου, οι οποίες διακρίνονταν από σαφήνεια και λογική ακολουθία και χαρακτηρίστηκε από τους ερωτώμενους ως σαφές. Τα ερωτηματολόγια συλλέχθηκαν με επιτόπια επίσκεψη στα σχολεία του Βόλου και της Νέας Ιωνίας και δόθηκαν προσωπικά στον κάθε εκπαιδευτικό που επιθυμούσε να τα συμπληρώσει και να συμβάλει στην επίτευξη του σκοπού της έρευνας, ο οποίος εξηγούνταν στον εκπαιδευτικό. Σε ορισμένους εκπαιδευτικούς που δεν είχαν χρόνο να τα συμπληρώσουν άμεσα, δόθηκε ένα χρονικό διάστημα 4 ημερών να τα φέρουν. Η ανωνυμία κατά τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου ενίσχυε τη δυνατότητα ελεύθερης έκφρασης των εκπαιδευτικών και απάντησης των ερωτήσεων με ειλικρίνεια. Δυσκολίες παρουσιάστηκαν κατά τη συλλογή των ερωτηματολογίων, διότι αρκετοί εκπαιδευτικοί δεν ήταν πρόθυμοι να τα συμπληρώσουν ή ξεχνούσαν να το φέρουν.

7.2. Ερωτηματολόγιο

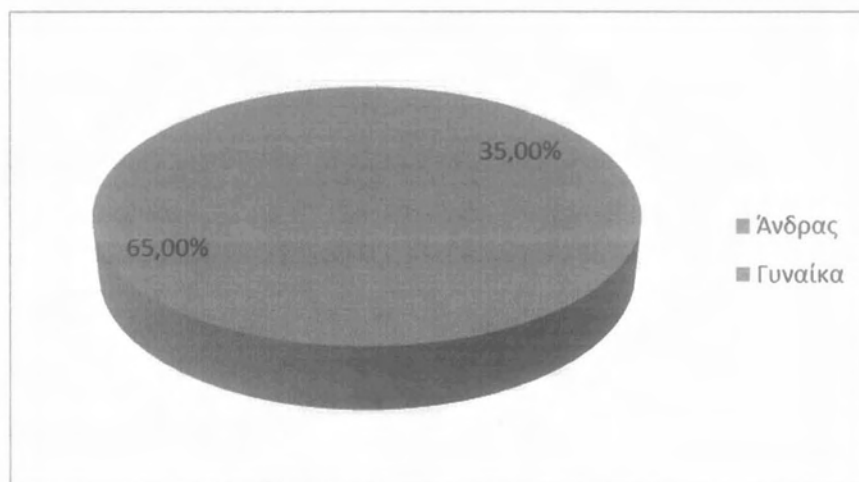
Το ερωτηματολόγιο περιελάμβανε 30 ερωτήσεις οι οποίες χωρίζονταν σε 3 ενότητες. Η πρώτη ενότητα περιείχε ερωτήσεις σχετικά με τα προσωπικά στοιχεία των ερωτώμενων, όπως φύλο, ηλικία, ειδικότητα, έτη υπηρεσίας, σπουδές και επιμόρφωση. Οι ερωτήσεις αυτές συμβάλλουν στη σκιαγράφηση του προφίλ των ερωτώμενων. Η δεύτερη ενότητα περιελάμβανε ερωτήσεις κλειστού τύπου που αφορούσαν στο βαθμό χρήσης των βασικών (ερωτήσεις 1-9) και των εναλλακτικών (ερωτήσεις 10-19) μορφών διδασκαλίας. Η τρίτη ενότητα περιείχε ερωτήσεις ανοιχτού τύπου σχετικά με την αποτελεσματικότητα των μορφών διδασκαλίας. Το ερωτηματολόγιο παρατίθεται στο παράρτημα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8^ο

ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Μετά τη συλλογή των συμπληρωμένων ερωτηματολογίων, ακολούθησε το στάδιο της επεξεργασίας τους, αφού έγινε έλεγχος για ασάφειες ή παραλείψεις στις απαντήσεις. Έπειτα, πραγματοποιήθηκε η κωδικοποίηση των απαντήσεων και η καταγραφή τους σε στατιστικούς πίνακες. Τα γραφήματα έγιναν με τη χρήση του προγράμματος Microsoft Excel. Αρχικά, έγινε η ανάλυση των προσωπικών στοιχείων των εκπαιδευτικών που συνθέτουν το προφίλ τους, τα οποία περιλαμβάνονταν στην πρώτη ενότητα του ερωτηματολογίου.

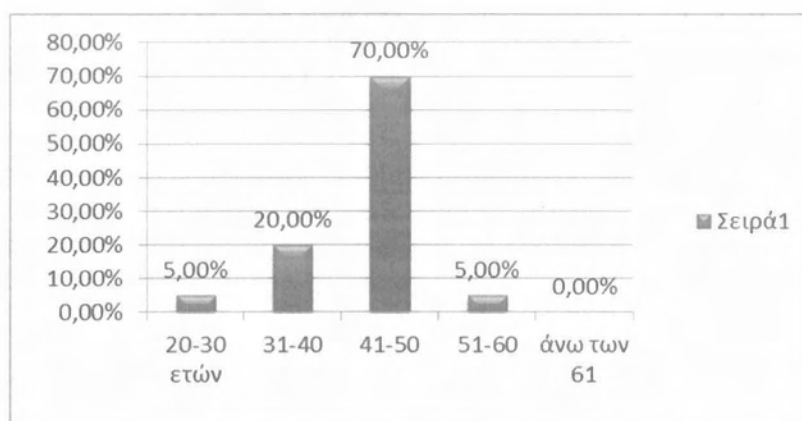
Φύλο	Συχνότητα	Ποσοστό
Άνδρας	7	35,00%
Γυναίκα	13	65,00%
Σύνολο	20	100,00%



Γράφημα 1: Το φύλο των ερωτηθέντων

Όσον αφορά στο φύλο των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών, το μεγαλύτερο ποσοστό συγκεντρώνουν οι γυναίκες. Συγκεκριμένα, το ποσοστό των γυναικών αγγίζει το 65% ενώ οι άνδρες κατέχουν το 35%.

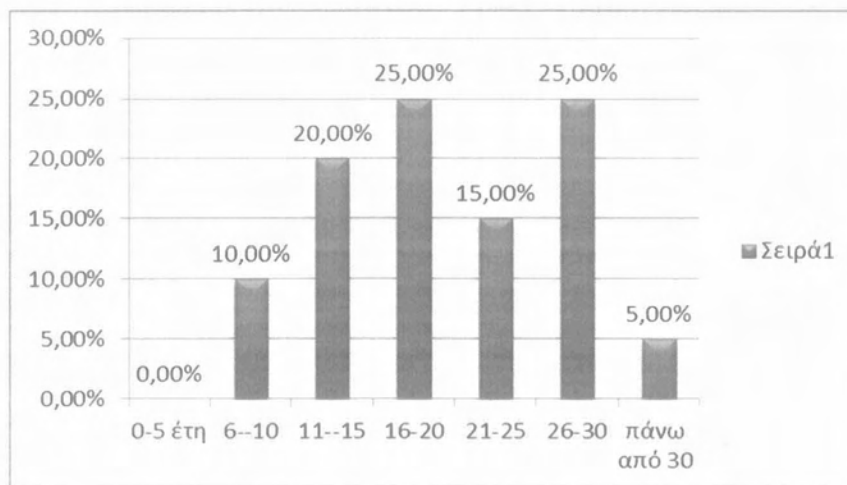
Ηλικία	Συχνότητα	Ποσοστό
20-30 ετών	1	5,00%
31-40	4	20,00%
41-50	14	70,00%
51-60	1	5,00%
άνω των 61	0	0,00%
Σύνολο	20	100,00%



Γράφημα 2: Η Ηλικία των Ερωτηθέντων

Στην ερώτηση που αφορά στην ηλικία των εκπαιδευτικών, το υψηλότερο ποσοστό, με μεγάλη διαφορά, συγκεντρώνει η ηλικιακή βαθμίδα 41-50 ετών και είναι της τάξης του 70%. Ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί 31-40 ετών με ποσοστό 20%. Οι νεότεροι εκπαιδευτικοί, 20-30 ετών, συγκεντρώνουν ποσοστό 5% που είναι αναμενόμενο ενώ το ίδιο ποσοστό παρατηρείται και στους εκπαιδευτικούς 51-60 ετών. Τέλος, δεν υπήρχε κανένας εκπαιδευτικός άνω των 61 ετών. Σχετικά με την Ειδικότητα των Ερωτηθέντων, στο σύνολο των 20, όλοι ήταν δάσκαλοι γενικής παιδείας, οπότε το ποσοστό ήταν 100%.

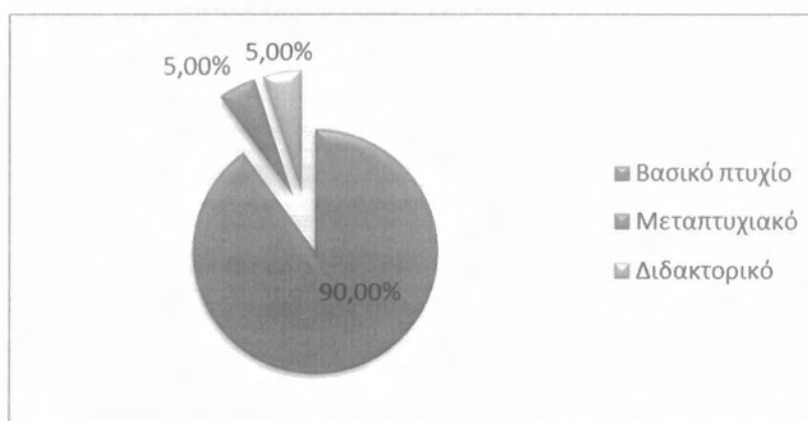
Έτη υπηρεσίας	Συχνότητα	Ποσοστό
0-5	0	0,00%
6 ως 10	2	10,00%
11 ως 15	4	20,00%
16-20	5	25,00%
21-25	3	15,00%
26-30	5	25,00%
πάνω από 30	1	5,00%
Σύνολο	20	100,00%



Γράφημα 3: Τα Έτη Υπηρεσίας των Ερωτηθέντων

Στην ερώτηση σχετικά με τα χρόνια υπηρεσίας τους, 25% συγκέντρωσαν οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν 16-20 χρόνια και άλλο 25% οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν 26-30 χρόνια. Εν συνεχεία, έπονται οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν 11-15 έτη με ποσοστό 20% και ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί με 21-25 έτη υπηρεσίας που κατέχουν ποσοστό 15%. Το 10% των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι διδάσκει 6-10 χρόνια ενώ δεν υπήρχε κανένας εκπαιδευτικός που διδάσκει ως 5 έτη.

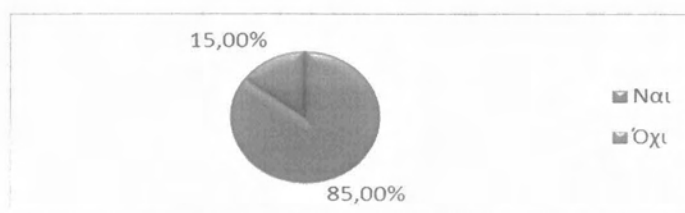
Σπουδές	Συχνότητα	Ποσοστό
Βασικό πτυχίο	18	90,00%
Μεταπτυχιακό	1	5,00%
Διδακτορικό	1	5,00%
Σύνολο	20	100,00%



Γράφημα 4: Σπουδές Ερωτηθέντων

Στην ερώτηση σχετικά με τις σπουδές των ερωτηθέντων, η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, με ποσοστό 90% απάντησαν ότι έχουν κατακτήσει μόνο το βασικό πτυχίο. Το 5% των εκπαιδευτικών κατείχε μεταπτυχιακό τίτλο και το υπόλοιπο 5% διδακτορικό τίτλο.

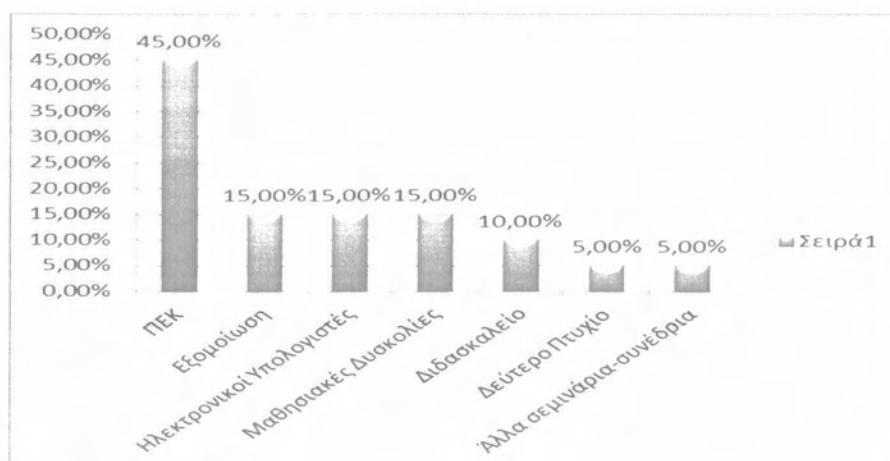
Επιμόρφωση	Συχνότητα	Ποσοστό
Ναι	17	85,00%
Όχι	3	15,00%
Σύνολο	20	100,00%



Γράφημα 5: Επιμόρφωση Ερωτηθέντων

Το 85% του συνόλου δήλωσε ότι έχει λάβει επιπλέον επιμόρφωση ενώ το 15% δεν έχει επιμορφωθεί περαιτέρω.

Επιμόρφωση	Συχνότητα	Ποσοστό
ΠΕΚ	9	45,00%
Εξομοίωση	3	15,00%
Ηλεκτρονικοί Υπολογιστές	3	15,00%
Μαθησιακές Δυσκολίες	3	15,00%
Διδασκαλείο	2	10,00%
Δεύτερο Πτυχίο	1	5,00%
Άλλα σεμινάρια-συνέδρια	1	5,00%
Σύνολο	17	85,00%

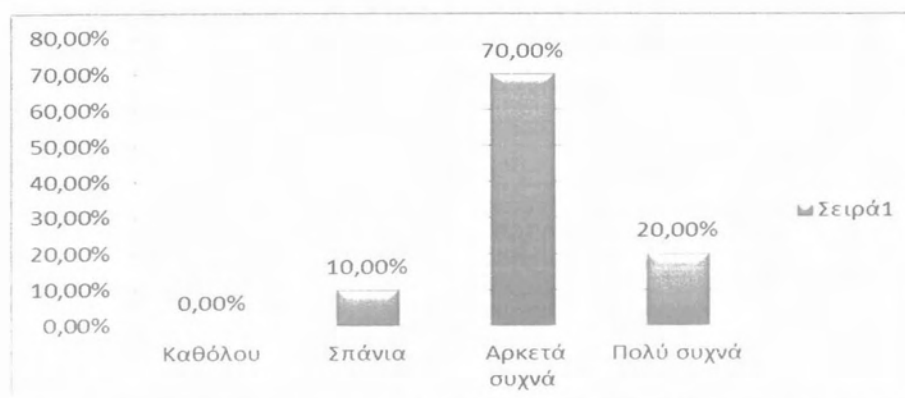


Γράφημα 6: Είδος Επιμόρφωσης Ερωτηθέντων

Στον παραπάνω πίνακα, παρουσιάζονται τα ποσοστά των εκπαιδευτικών που έχουν λάβει μια συγκεκριμένη επιμόρφωση. Για κάθε δεδομένο, το σύνολο είναι 17 εκπαιδευτικοί και το αντίστοιχο συνολικό ποσοστό 85%. Ο πίνακας είναι διαμορφωμένος κατ' αυτόν τον τρόπο, γιατί οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί έδωσαν περισσότερες από μία απαντήσεις. Για παράδειγμα, έχουν συμμετάσχει σε σεμινάρια ΠΕΚ οι 9 από τους 17 εκπαιδευτικούς και το ποσοστό ανέρχεται σε 45% από το 85% αυτών που έχουν επιμορφωθεί. Τα ΠΕΚ, σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών αποτελούν το βασικό φορέα επιμόρφωσής τους. Ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί που έχουν λάβει μέρος στην πραγματοποίηση εξομοίωσης, οι εκπαιδευτικοί που έχουν παρακολουθήσει προγράμματα επιμόρφωσης σχετικά με τους Ηλεκτρονικούς Υπολογιστές και τις Μαθησιακές Δυσκολίες. Το ποσοστό και για τις τρεις κατηγορίες είναι 15%. Στη συνέχεια, το 10% των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι έχει επιμορφωθεί μέσω του Διδασκαλείου και το 5% ότι έχει λάβει δεύτερο πτυχίο από ανώτατη σχολή (ΑΣΟΕΕ). Τέλος, το 5% των εκπαιδευτικών έχει παρακολουθήσει άλλα σεμινάρια και συνέδρια, όπως σεμινάρια ΟΚΑΝΑ για θέματα Αγωγής Υγείας και Διαχείρισης συναισθημάτων και συνέδρια Γλωσσολογίας και Μαθηματικής Εταιρίας.

Στη συνέχεια, έγινε ανάλυση σχετικά με το πόσο συχνά χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί τις βασικές μορφές διδασκαλίας, ερώτημα που περιλαμβανόταν στη δεύτερη ενότητα του ερωτηματολογίου.

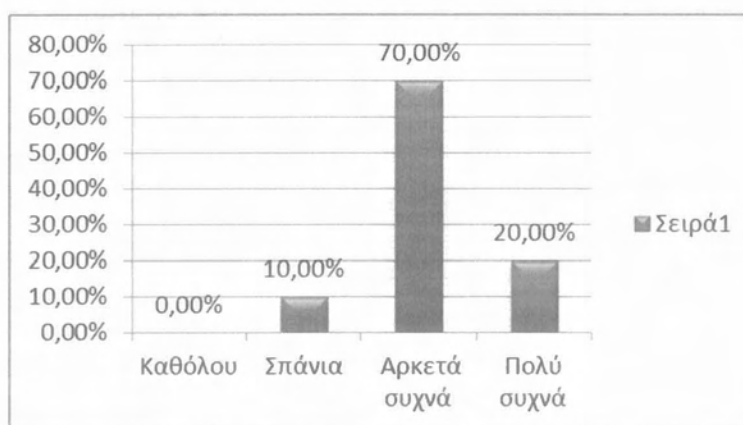
Αφηγηματική μορφή	Συχνότητα	Ποσοστό
Καθόλου	0	0,00%
Σπάνια	2	10,00%
Αρκετά συχνά	14	70,00%
Πολύ συχνά	4	20,00%
Σύνολο	20	100,00%



Γράφημα 7: Εφαρμογή της Αφηγηματικής Μορφής Διδασκαλίας

Η αφηγηματική διδασκαλία χρησιμοποιείται κατά τη διάρκεια της διδακτικής πράξης «πολύ συχνά» σε ποσοστό 20%, «αρκετά συχνά» σε ποσοστό 70% και «σπάνια» σε ποσοστό 10%. Δεν υπήρχαν εκπαιδευτικοί που δεν τη χρησιμοποιούσαν «καθόλου». Όπως διαπιστώθηκε, η αφηγηματική διδασκαλία αποτελεί βασική επιλογή για τη διεξαγωγή της διδασκαλίας από μέρος των εκπαιδευτικών.

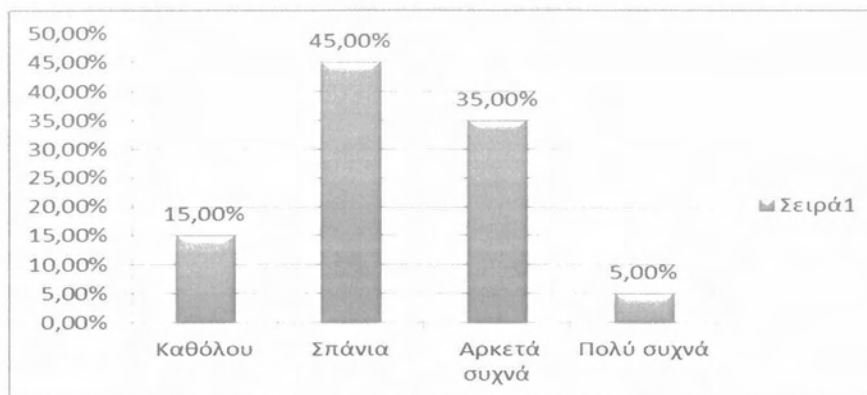
Περιγραφική μορφή	Συχνότητα	Ποσοστό
Καθόλου	0	0,00%
Σπάνια	2	10,00%
Αρκετά συχνά	14	70,00%
Πολύ συχνά	4	20,00%
Σύνολο	20	100,00%



Γράφημα 8: Εφαρμογή της Περιγραφικής Μορφής Διδασκαλίας

Ακριβώς με τα ίδια ποσοστά με την αφηγηματική διδασκαλία, η περιγραφική μορφή της διδασκαλίας διαδραματίζει σημαντικό ρόλο κατά τη μαθησιακή διαδικασία, κάτι που γίνεται αντιληπτό από το βαθμό χρήσης της.

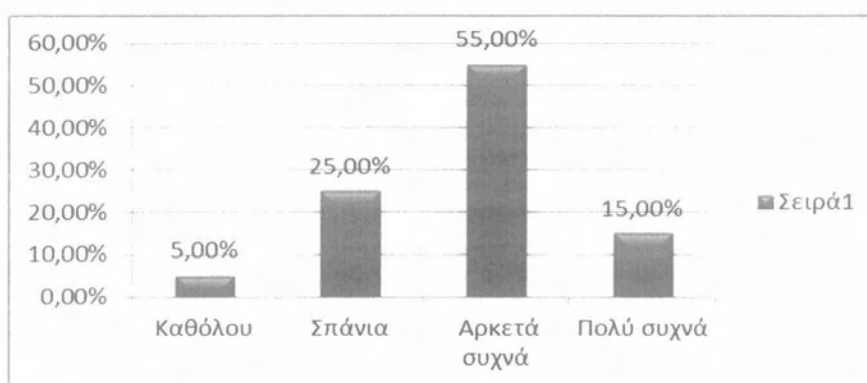
Απλή διάλεξη	Συχνότητα	Ποσοστό
Καθόλου	3	15,00%
Σπάνια	9	45,00%
Αρκετά συχνά	7	35,00%
Πολύ συχνά	1	5,00%
Σύνολο	20	100,00%



Γράφημα 9: Εφαρμογή της Απλής Διάλεξης

Όπως φαίνεται από τον παραπάνω πίνακα, η απλή διάλεξη χρησιμοποιείται «σπάνια» από το 45% ποσοστό των εκπαιδευτικών και «καθόλου» από το 15% των εκπαιδευτικών, κάτι που είναι πολύ ενθαρρυντικό. Επίσης, μόνο το 5% τη χρησιμοποιεί «πολύ συχνά». Βέβαια, ένα μεγάλο ποσοστό, και συγκεκριμένα το 35% των εκπαιδευτικών, συνεχίζει να τη χρησιμοποιεί «αρκετά συχνά» κατά τη διδακτική πράξη.

Διάλεξη μέσω επίδειξης	Συχνότητα	Ποσοστό
Καθόλου	1	5,00%
Σπάνια	5	25,00%
Αρκετά συχνά	11	55,00%
Πολύ συχνά	3	15,00%
Σύνολο	20	100,00%

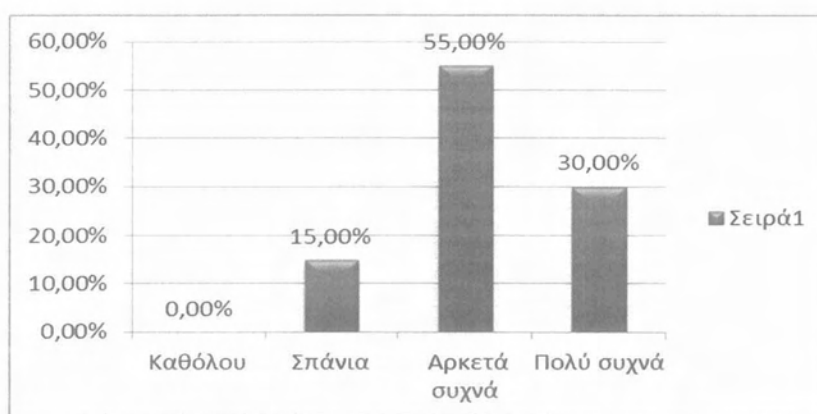


Γράφημα 10: Εφαρμογή της διάλεξης μέσω επίδειξης

Ο επιτυχής συνδυασμός της διάλεξης και των εποπτικών μέσων, μέσω μιας προσαρμοσμένης στη μαθησιακή πραγματικότητα επίδειξη, προσέφερε μεγάλη ώθηση στη μορφή αυτή. Όπως φαίνεται αναλυτικά από το γράφημα 10, το 55% των εκπαιδευτικών τη

χρησιμοποιεί «αρκετά συχνά» και το 15% «πολύ συχνά». Το 25% των εκπαιδευτικών χρησιμοποιεί αυτή τη βασική μορφή διδασκαλίας «σπάνια» και μόνο το 5% δεν τη χρησιμοποιεί «καθόλου».

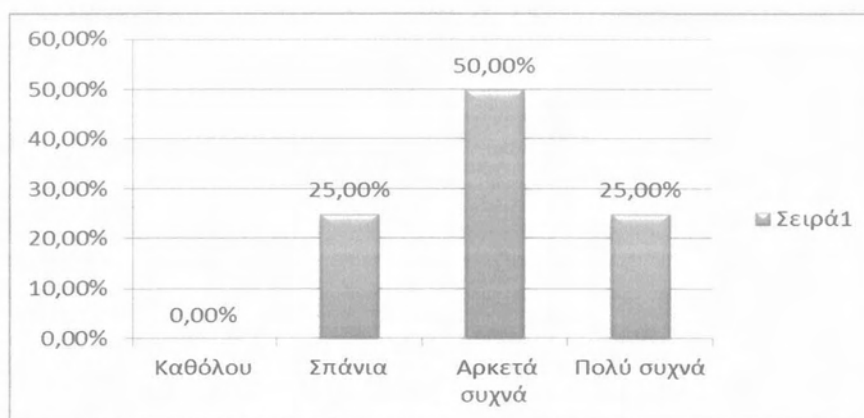
Διάλεξη μέσω συζήτησης	Συχνότητα	Ποσοστό
Καθόλου	0	0,00%
Σπάνια	3	15,00%
Αρκετά συχνά	11	55,00%
Πολύ συχνά	6	30,00%
Σύνολο	20	100,00%



Γράφημα 11: Εφαρμογή της Διάλεξης μέσω Συζήτησης

Με την παρεμβολή της συζήτησης σε μια μονολογική διδασκαλία, η μορφή της διάλεξης μέσω συζήτησης βρήκε ευρεία ανταπόκριση, γεγονός που διαπιστώνεται από το γράφημα 11. Αξιοσημείωτο είναι το ποσοστό 55% που τη χρησιμοποιεί «αρκετά συχνά» και το 30% που τη χρησιμοποιεί «πολύ συχνά». Το 15% των εκπαιδευτικών τη χρησιμοποιούν σπάνια ενώ δεν υπάρχουν εκπαιδευτικοί που δεν τη χρησιμοποιούν «καθόλου».

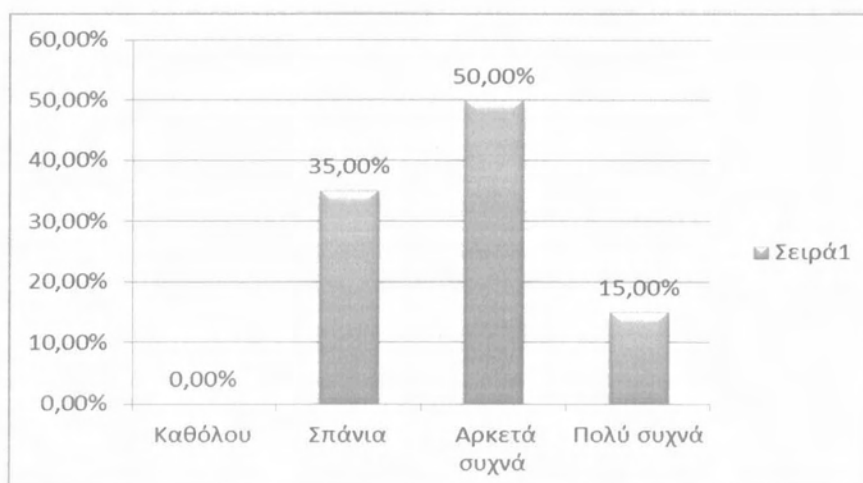
Κατευθυνόμενος διάλογος	Συχνότητα	Ποσοστό
Καθόλου	0	0,00%
Σπάνια	5	25,00%
Αρκετά συχνά	10	50,00%
Πολύ συχνά	5	25,00%
Σύνολο	20	100,00%



Γράφημα 12: Εφαρμογή του κατευθυνόμενου διαλόγου

Ο κατευθυνόμενος διάλογος χαρακτηρίζεται ως η συνηθέστερη μορφή διδασκαλίας που λαμβάνει χώρα, ως επί το πλείστον, κατά τη διδακτική πράξη. Αυτό διαπιστώνεται και από το γράφημα 12 όπου το υψηλότερο ποσοστό συγκεντρώθηκε στην απάντηση «αρκετά συχνά». Το 25% των εκπαιδευτικών, επίσης, δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν αυτή τη μορφή διδασκαλίας «πολύ συχνά». Βέβαια, επίσης 25% των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι χρησιμοποιεί τον κατευθυνόμενο διάλογο «σπάνια». Κανένας εκπαιδευτικός δε δήλωσε ότι δεν τον χρησιμοποιεί «καθόλου».

Ελεύθερος διάλογος	Συχνότητα	Ποσοστό
Καθόλου	0	0,00%
Σπάνια	7	35,00%
Αρκετά συχνά	10	50,00%
Πολύ συχνά	3	15,00%
Σύνολο	20	100,00%

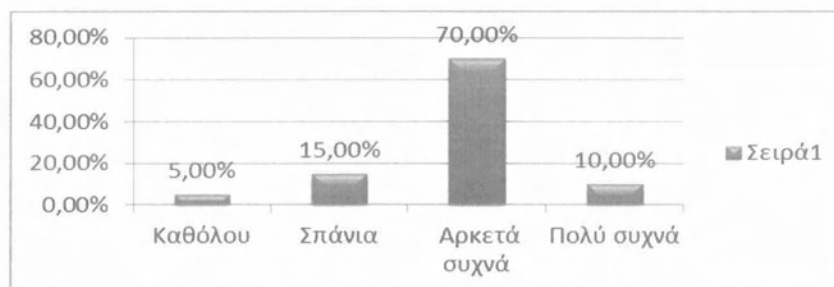


Γράφημα 13: Εφαρμογή του Ελεύθερου Διαλόγου

Τα συμπεράσματα που προκύπτουν από το γράφημα 13, είναι ότι η μορφή του ελεύθερου διαλόγου, ως βασική μορφή διδασκαλίας, χρησιμοποιείται «αρκετά συχνά» από το 50% του συνόλου των εκπαιδευτικών και «πολύ συχνά» από το 15%. Αξιοσημείωτο, όμως, είναι και το ποσοστό αυτών που τη χρησιμοποιούν «σπάνια» το οποίο ανέρχεται στο 35%. Δεν υπήρχαν εκπαιδευτικοί που δήλωσαν πως δε χρησιμοποιούν «καθόλου» τον ελεύθερο διάλογο κατά τη διδακτική πράξη.

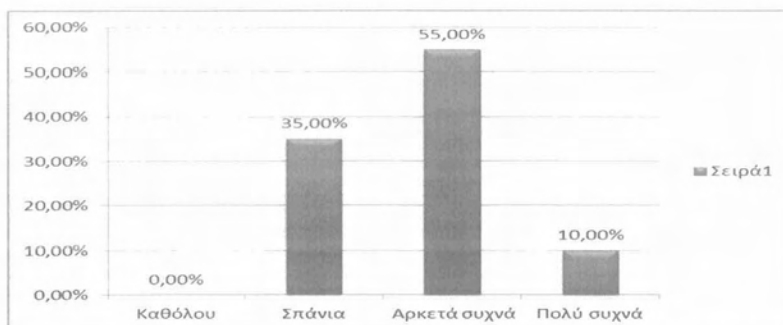
Ο μεικτός διάλογος αποτελεί τη συνδυασμένη μορφή του κατευθυνόμενου διαλόγου και του ελεύθερου διαλόγου. Είναι η μορφή αυτή διαλόγου που χρησιμοποιείται «αρκετά συχνά» στα σχολεία με το εντυπωσιακό ποσοστό 70% και «πολύ συχνά» με ποσοστό 10%. Το 15% των εκπαιδευτικών δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν αυτή τη μορφή «σπάνια» ενώ μόνο το 5% δεν τη χρησιμοποιεί καθόλου κατά τη διδασκαλία.

Μεικτός διάλογος	Συχνότητα	Ποσοστό
Καθόλου	1	5,00%
Σπάνια	3	15,00%
Αρκετά συχνά	14	70,00%
Πολύ συχνά	2	10,00%
Σύνολο	20	100,00%



Γράφημα 14: Εφαρμογή του μεικτού διαλόγου

Διδασκαλία με χρήση οπτικοακουστικών μέσων	Συχνότητα	Ποσοστό
Καθόλου	0	0,00%
Σπάνια	7	35,00%
Αρκετά συχνά	11	55,00%
Πολύ συχνά	2	10,00%
Σύνολο	20	100,00%

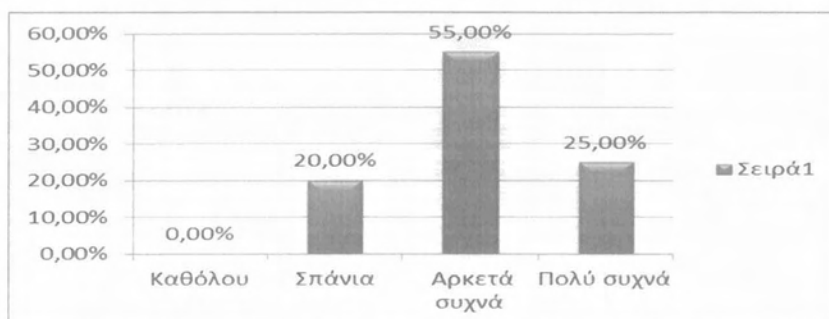


Γράφημα 15: Εφαρμογή διδασκαλίας με τη χρήση οπτικοακουστικών μέσων

Από το παραπάνω γράφημα, γίνεται φανερό ότι το πάνω από τους μισούς εκπαιδευτικούς, σε ποσοστό 55%, χρησιμοποιούν τα οπτικοακουστικά μέσα που έχουν στη διάθεσή τους προκειμένου να παρουσιάσουν στους μαθητές το διδακτικό υλικό. Το 10%, μάλιστα, χρησιμοποιεί αυτή τη μορφή διδασκαλίας «πολύ συχνά». Αξιοσημείωτο, όμως, είναι και το ποσοστό 35% των εκπαιδευτικών που δήλωσαν ότι πραγματοποιούν «σπάνια» διδασκαλία με τη χρήση οπτικοακουστικών μέσων. Δεν υπήρχαν εκπαιδευτικοί που έδωσαν απάντηση «καθόλου».

Στη συνέχεια, έγινε πραγματοποιήθηκε ανάλυση σχετικά με το πόσο συχνά χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί τις εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας στη διδακτική πράξη.

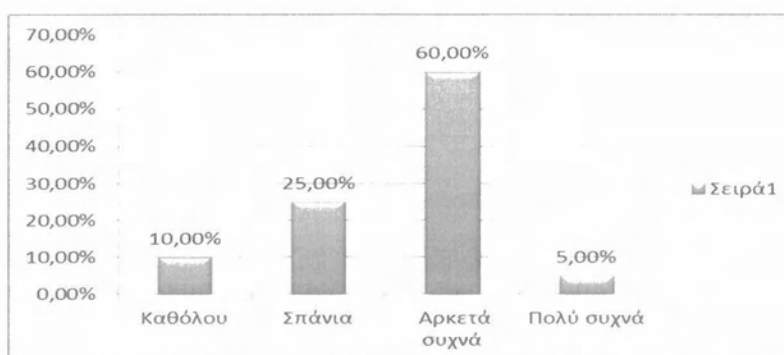
Ανακαλυπτική μορφή	Συχνότητα	Ποσοστό
Καθόλου	0	0,00%
Σπάνια	4	20,00%
Αρκετά συχνά	11	55,00%
Πολύ συχνά	5	25,00%
Σύνολο	20	100,00%



Γράφημα 16: Εφαρμογή της Ανακαλυπτικής μορφής διδασκαλίας

Όπως φαίνεται από το γράφημα 16, η ανακαλυπτική μορφή διδασκαλίας χρησιμοποιείται «αρκετά συχνά» από το 55% των εκπαιδευτικών και «πολύ συχνά» από το 25%, κάτι που είναι πολύ θετικό. Το 20% των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι χρησιμοποιεί αυτή τη μορφή διδασκαλίας «σπάνια» ενώ κανένας δε δήλωσε ότι δεν τη χρησιμοποιεί «καθόλου».

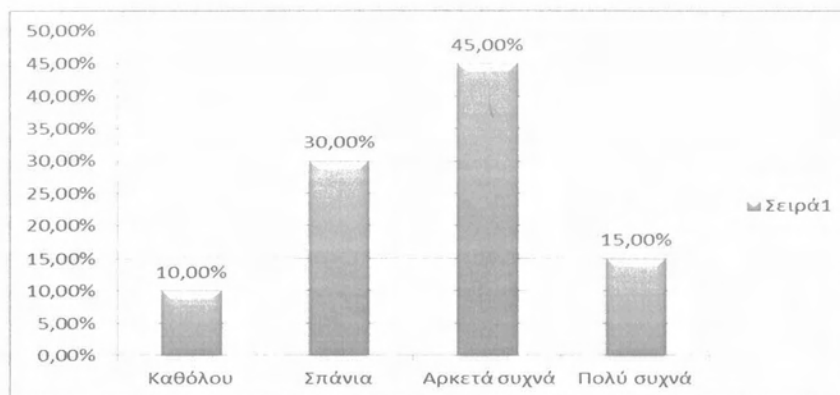
Συνεργασία ανά δύο μ.	Συχνότητα	Ποσοστό
Καθόλου	2	10,00%
Σπάνια	5	25,00%
Αρκετά συχνά	12	60,00%
Πολύ συχνά	1	5,00%
Σύνολο	20	100,00%



Γράφημα 17: Εφαρμογή Διδασκαλίας Συνεργασίας ανά δύο μαθητές

Τα συμπεράσματα που προκύπτουν από το γράφημα 17 είναι ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών και συγκεκριμένα το 60% χρησιμοποιούν τη διδασκαλία συνεργασίας ανά δύο μαθητές «αρκετά συχνά». Μόνο το 5% των εκπαιδευτικών χρησιμοποιεί αυτή τη μορφή διδασκαλίας «πολύ συχνά». Αξιοσημείωτο είναι και το ποσοστό των 25% που δήλωσαν πως χρησιμοποιούν τη διδασκαλία συνεργασίας ανά δύο μαθητές σπάνια, καθώς και το 10% που δεν τη χρησιμοποιούν καθόλου.

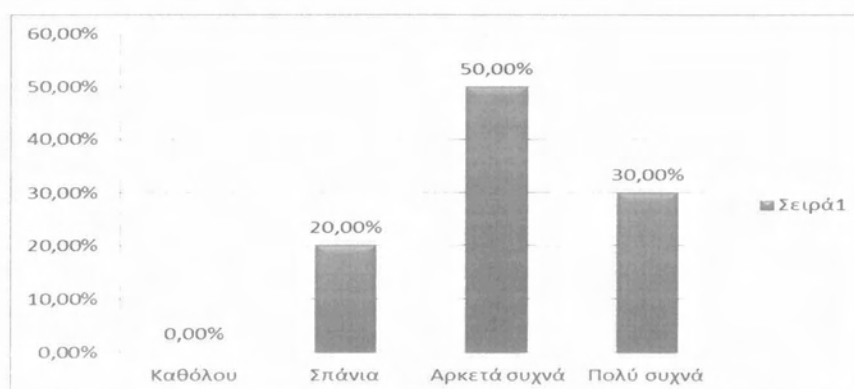
Ομαδοσυνεργατική	Συχνότητα	Ποσοστό
Καθόλου	2	10,00%
Σπάνια	6	30,00%
Αρκετά συχνά	9	45,00%
Πολύ συχνά	3	15,00%
Σύνολο	20	100,00%



Γράφημα 18: Εφαρμογή της Ομαδοσυνεργατικής Διδασκαλίας

Η ομαδοσυνεργατική μορφή διδασκαλίας αποτελεί εκείνη τη μορφή κατά την οποία ο εκπαιδευτικός χωρίζει τους μαθητές σε ομάδες και τους αναθέτει εργασίες σχετικά με τις διδακτικούς στόχους κάθε διδακτικής ενότητας. Από την ανάλυση δεδομένων διαπιστώθηκε ότι το 45% των εκπαιδευτικών εφαρμόζει την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία «αρκετά συχνά» και το 15% «πολύ συχνά». Αντίθετη άποψη διαμορφώνει το 30% του συνολικού δείγματος που χρησιμοποιεί την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, ως εναλλακτική μορφή, «σπάνια» καθώς και το 10% που δεν τη χρησιμοποιεί «καθόλου».

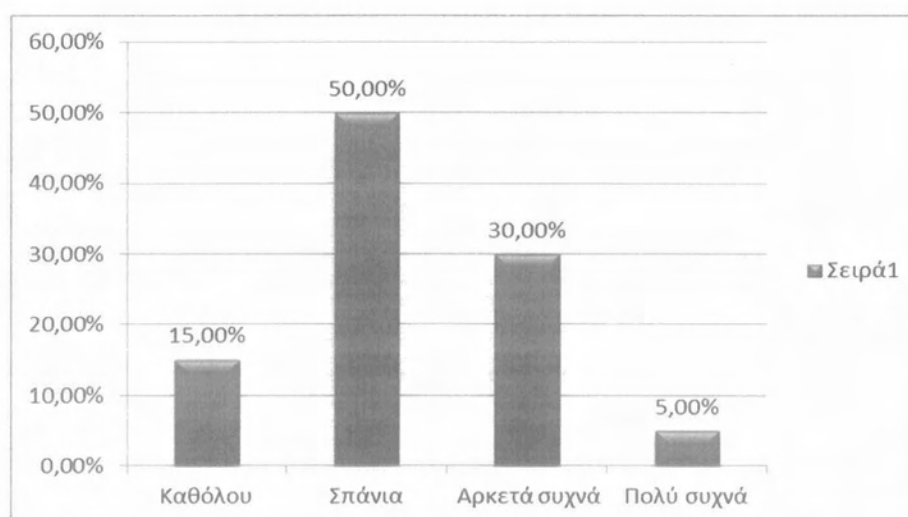
Εξατομικευμένη	Συχνότητα	Ποσοστό
Καθόλου	0	0,00%
Σπάνια	4	20,00%
Αρκετά συχνά	10	50,00%
Πολύ συχνά	6	30,00%
Σύνολο	20	100,00%



Γράφημα 19: Εφαρμογή της Εξατομικευμένης Διδασκαλίας

Η εξατομικευμένη διδασκαλία αναφέρεται στη μορφή εκείνη κατά την οποία η διδασκαλία προσαρμόζεται στις ανάγκες των μαθητών που παρουσιάζουν μαθησιακές ιδιαιτερότητες. Την εξατομικευμένη μορφή διδασκαλίας δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν «αρκετά συχνά» το 50% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών και «πολύ συχνά» το 30% των εκπαιδευτικών. Το 20% των εκπαιδευτικών απάντησαν ότι την εφαρμόζουν «σπάνια» στη διδακτική πράξη ενώ κανένας εκπαιδευτικός δε δήλωσε ότι δεν την εφαρμόζει «καθόλου».

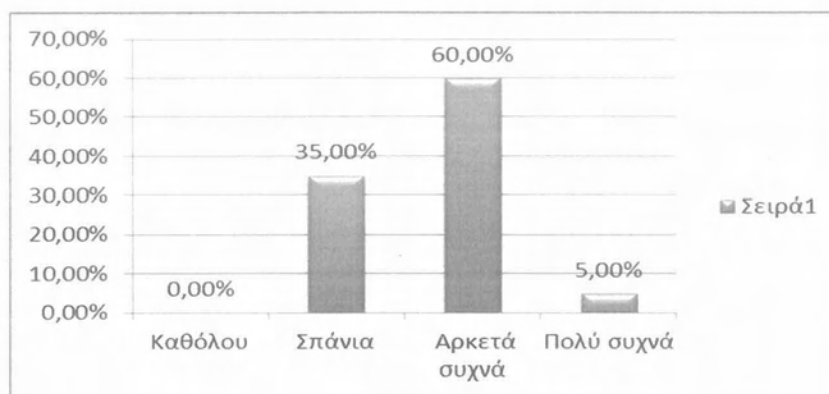
Προγραμματισμένη	Συχνότητα	Ποσοστό
Καθόλου	3	15,00%
Σπάνια	10	50,00%
Αρκετά συχνά	6	30,00%
Πολύ συχνά	1	5,00%
Σύνολο	20	100,00%



Γράφημα 20: Εφαρμογή της Προγραμματισμένης Διδασκαλίας

Στην προγραμματισμένη μορφή διδασκαλίας κρίνεται απαραίτητη η χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών κατά τη διδακτική-μαθησιακή διαδικασία. Γι' αυτό το 50% των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι λαμβάνει χώρα «σπάνια» ως μορφή εναλλακτικής διδασκαλίας κατά τη διδασκαλία και το 15% ότι δε λαμβάνει «καθόλου» χώρα κατά τη διδακτική πράξη. Ωστόσο, το 30% των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι χρησιμοποιεί την προγραμματισμένη διδασκαλία «αρκετά συχνά». Μόνο το 5%, όμως, των ερωτηθέντων δήλωσε ότι την εφαρμόζει «πολύ συχνά» κατά τη διδακτική πράξη.

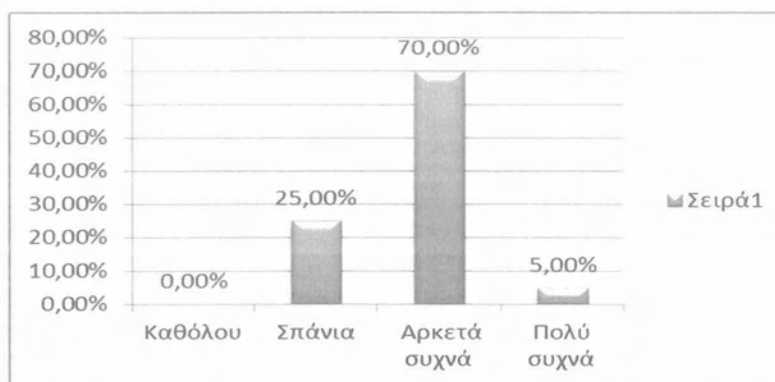
Άμεση διδασκαλία	Συχνότητα	Ποσοστό
Καθόλου	0	0,00%
Σπάνια	7	35,00%
Αρκετά συχνά	12	60,00%
Πολύ συχνά	1	5,00%
Σύνολο	20	100,00%



Γράφημα 21: Εφαρμογή της Άμεσης Διδασκαλίας

Η άμεση μορφή διδασκαλίας αναφέρεται στην καθοδηγούμενη συμμετοχική διαδικασία με παράλληλα ανάθεση εργασιών στους μαθητές. Όπως φαίνεται από το γράφημα 21, η μορφή αυτή διδασκαλίας βρίσκει ευρεία ανταπόκριση από τους εκπαιδευτικούς όσον αφορά στη χρήση της. Το 60% των ερωτηθέντων δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν την άμεση διδασκαλία «αρκετά συχνά». Βέβαια, μόνο το 5% των εκπαιδευτικών την εφαρμόζει «πολύ συχνά» και το 35% την εφαρμόζει «σπάνια». Κανένας εκπαιδευτικός δε δήλωσε ότι δε χρησιμοποιεί την άμεση διδασκαλία «καθόλου» κατά τη διδακτική πράξη.

Έμμεση διδασκαλία	Συχνότητα	Ποσοστό
Καθόλου	0	0,00%
Σπάνια	5	25,00%
Αρκετά συχνά	14	70,00%
Πολύ συχνά	1	5,00%
Σύνολο	20	100,00%



Γράφημα 22: Εφαρμογή της Έμμεσης Διδασκαλίας

Η έμμεση μορφή διδασκαλίας αναφέρεται στην κοινωνιοκεντρική προσέγγιση της διδασκαλίας με συμβουλευτικό ρόλο του εκπαιδευτικού. Όπως φαίνεται από το παραπάνω γράφημα, η μορφή αυτή διδασκαλίας χρησιμοποιείται «αρκετά συχνά» από τη συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών σε ποσοστό που ανέρχεται στο 70%. Βέβαια, μόνο το 5% των ερωτηθέντων δήλωσαν ότι τη χρησιμοποιούν κατά τη διδακτική πράξη «πολύ συχνά» και το 25% δήλωσαν πως την εφαρμόζουν «σπάνια». Κανένας εκπαιδευτικός δεν έδωσε την απάντηση «καθόλου».

Βιωματική διδασκαλία	Συχνότητα	Ποσοστό
Καθόλου	0	0,00%
Σπάνια	4	20,00%
Αρκετά συχνά	13	65,00%
Πολύ συχνά	3	15,00%
Σύνολο	20	100,00%

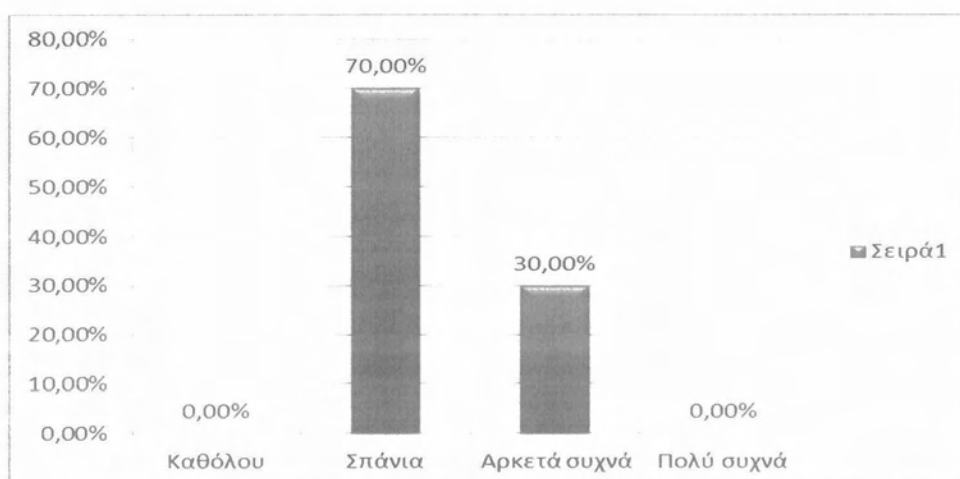


Γράφημα 23: Εφαρμογή της Βιωματικής Διδασκαλίας

Η συγκεκριμένη μορφή διδασκαλίας περιλαμβάνει την εμπλοκή των μαθητών στη διδακτική πράξη για την επίλυση γνωστικών προβλημάτων που αντλούνται από προσωπικές

τους εμπειρίες. Όπως διαπιστώνεται από το γράφημα 23, η πλειοψηφία των ερωτηθέντων, σε ποσοστό 65%, δήλωσε ότι χρησιμοποιεί «αρκετά συχνά» τη βιωματική διδασκαλία. Το 15% των εκπαιδευτικών την εφαρμόζουν «πολύ συχνά» κατά τη διδακτική πράξη. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το 20% των εκπαιδευτικών που επιλέγουν «σπάνια» αυτή τη μορφή διδασκαλίας. Κανένας εκπαιδευτικός δε δήλωσε πως δε χρησιμοποιεί «καθόλου» τη βιωματική μορφή διδασκαλίας.

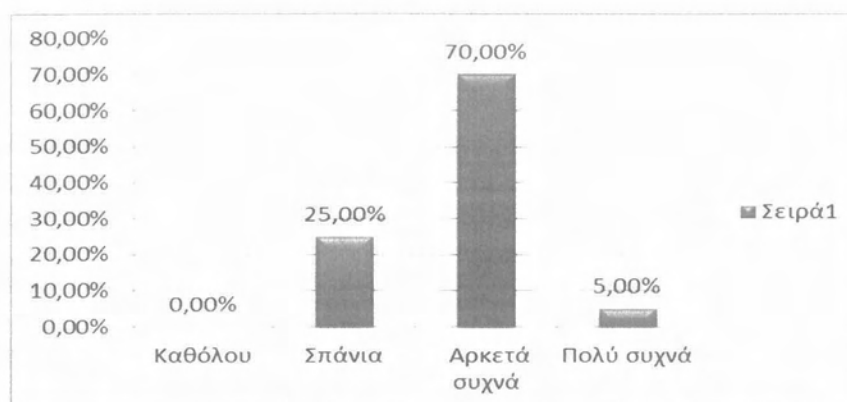
Σχέδια εργασίας (projects)	Συχνότητα	Ποσοστό
Καθόλου	0	0,00%
Σπάνια	14	70,00%
Αρκετά συχνά	6	30,00%
Πολύ συχνά	0	0,00%
Σύνολο	20	100,00%



Γράφημα 24: Διδασκαλία με την πραγματοποίηση Σχεδίων Εργασίας (projects)

Τα σχέδια εργασίας αποτελούν μια μορφή διδασκαλίας κατά την οποία η γνώση προσεγγίζεται ερευνητικά με ανάθεση ομαδικών εργασιών στους μαθητές οι οποίες προωθούν την αυτενέργεια, την πρωτοβουλία και την ομαδικότητά τους. Η πλειονότητα των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών, όπως φαίνεται και στο γράφημα, σε ποσοστό που φάνει στο 70%, επιλέγει «σπάνια» τη διεξαγωγή σχεδίων εργασίας. Το 30%, όμως, των εκπαιδευτικών δήλωσαν ότι πραγματοποιούν projects «αρκετά συχνά». Κανένας εκπαιδευτικός δεν απάντησε ότι διεξάγει projects «πολύ συχνά» ή «καθόλου».

Διαθεματική προσέγγιση διδασκαλίας	Συχνότητα	Ποσοστό
Καθόλου	0	0,00%
Σπάνια	5	25,00%
Αρκετά συχνά	14	70,00%
Πολύ συχνά	1	5,00%
Σύνολο	20	100,00%

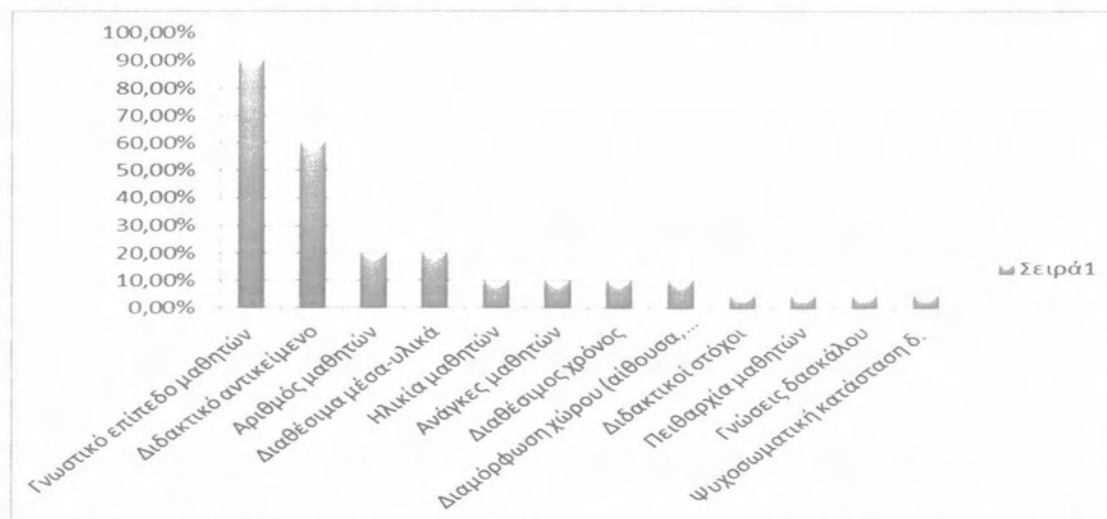


Γράφημα 25: Διαθεματική προσέγγιση της Διδασκαλίας

Τα βασικά χαρακτηριστικά της διαθεματικής προσέγγισης της διδασκαλίας είναι η ενιαιοποίηση του περιεχομένου της διδασκαλίας, η αυτενεργός μάθηση των μαθητών και η αυτομόρφωση και η φυσική εποπτεία. Όπως γίνεται φανερό από το γράφημα 25, το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών και συγκεκριμένα το 70%, δήλωσε ότι προσεγγίζει διαθεματικά τη διδασκαλία «αρκετά συχνά». Μόνο το 5%, όμως, δήλωσε ότι εφαρμόζει αυτή τη μορφή διδασκαλίας «πολύ συχνά» και το 25% δήλωσε ότι διεξάγει τη διδασκαλία κατ' αυτόν τον τρόπο «σπάνια». Κανένας εκπαιδευτικός δεν απάντησε πως δε χρησιμοποιεί τη διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας «καθόλου».

Έπειτα, έγινε ανάλυση των ερωτημάτων της τρίτης ενότητας του ερωτηματολογίου που αφορούσαν στις μορφές διδασκαλίας και την αποτελεσματικότητα.

Παράγοντες	Συχνότητα	Ποσοστό
Γνωστικό επίπεδο μαθητών	18	90,00%
Διδακτικό αντικείμενο	12	60,00%
Αριθμός μαθητών	4	20,00%
Διαθέσιμα μέσα-υλικά	4	20,00%
Ηλικία μαθητών	2	10,00%
Ανάγκες μαθητών	2	10,00%
Διαθέσιμος χρόνος	2	10,00%
Διαμόρφωση χώρου (αίθουσα διδασκαλίας, εργαστήρια)	2	10,00%
Διδακτικοί στόχοι	1	5,00%
Πειθαρχία μαθητών	1	5,00%
Γνώσεις δασκάλου	1	5,00%
Ψυχοσωματική κατάσταση δασκάλου	1	5,00%
Σύνολο	20	100,00%



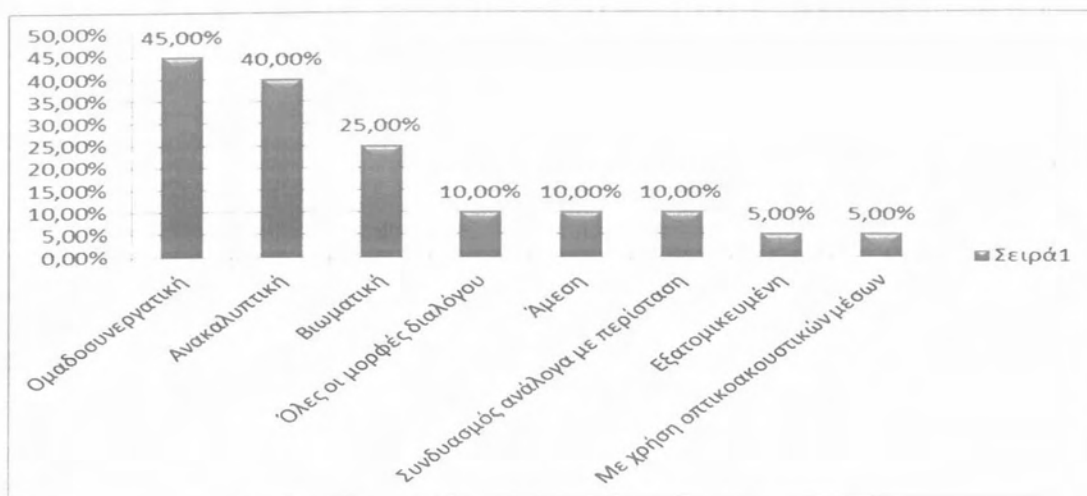
Γράφημα 26: Παράγοντες που επηρεάζουν την επιλογή της μορφής διδασκαλίας

Αρχικά, διερευνήθηκε ποιοι παράγοντες επηρεάζουν την επιλογή των εκπαιδευτικών σχετικά με τη μορφή διδασκαλίας που θα χρησιμοποιήσουν. Στον παραπάνω πίνακα, καταγράφονται οι παράγοντες που ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί. Για κάθε παράγοντα

ξεχωριστά, το σύνολο είναι 20 εκπαιδευτικοί και το αντίστοιχο ποσοστό 100%. Ο πίνακας έχει διαμορφωθεί κατ' αυτόν τον τρόπο, γιατί όλοι σχεδόν οι εκπαιδευτικοί έδωσαν περισσότερες από μία απαντήσεις. Όπως φαίνεται και από το γράφημα 26, σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί, και συγκεκριμένα το 90%, απάντησαν ότι ο βασικός παράγοντας που επηρεάζει την επιλογή τους είναι το γνωστικό επίπεδο των μαθητών.

Το 60% των εκπαιδευτικών απάντησαν ότι τους επηρεάζει το προς διδασκαλία αντικείμενο. Το 20% των εκπαιδευτικών λαμβάνουν υπόψη τους στην επιλογή της μορφής διδασκαλίας τα διδακτικά μέσα και υλικά που έχουν στη διάθεσή τους. Επίσης το 20% επηρεάζεται από τον αριθμό των μαθητών για την επιλογή της μορφής διδασκαλίας. Το 10% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών, δήλωσαν ότι την επιλογή τους επηρεάζει η ηλικία των μαθητών, οι ανάγκες τους, ο διαθέσιμος χρόνος και η διαμόρφωση του χώρου (αίθουσα διδασκαλίας, εργαστήρια). Τέλος, το 5% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών απάντησε ότι στην επιλογή της μορφής διδασκαλίας επηρεάζεται αντίστοιχα από τους στόχους που έχει θέσει σε κάθε διδασκαλία, την πειθαρχία των μαθητών ή από τις γνώσεις του ίδιου ή την ψυχοσυναισθηματική του κατάσταση.

Η πιο αποτελεσματική μορφή	Συχνότητα	Ποσοστό
Ομαδοσυνεργατική	9	45,00%
Ανακαλυπτική	8	40,00%
Βιωματική	5	25,00%
Όλες οι μορφές διαλόγου	2	10,00%
Άμεση	2	10,00%
Συνδυασμός ανάλογα με τις ανάγκες κάθε φορά	2	10,00%
Εξατομικευμένη	1	5,00%
Με χρήση οπτικοακουστικών μέσων	1	5,00%
Σύνολο (για κάθε γραμμή ξεχωριστά)	20	100,00%



Γράφημα 27: Η πιο αποτελεσματική μορφή διδασκαλίας

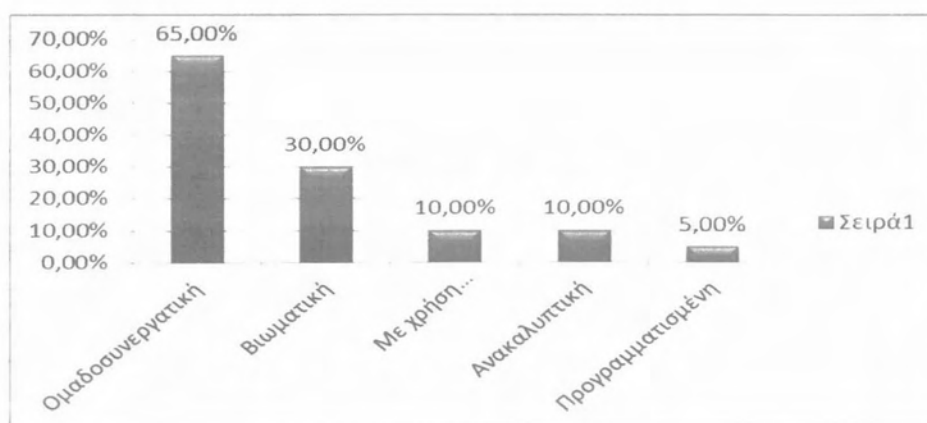
Στον παραπάνω πίνακα, καταγράφονται οι μορφές διδασκαλίας που ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί ως τις πιο αποτελεσματικές. Για κάθε παράγοντα ξεχωριστά, το σύνολο είναι 20 εκπαιδευτικοί και το αντίστοιχο ποσοστό 100%. Ο πίνακας έχει διαμορφωθεί κατ' αυτόν τον τρόπο, γιατί αρκετοί ήταν οι εκπαιδευτικοί που έδωσαν περισσότερες από μία απαντήσεις. Στην ερώτηση, λοιπόν, ποια θεωρούν την πιο αποτελεσματική μορφή διδασκαλίας, οι εκπαιδευτικοί τοποθέτησαν στην πρώτη θέση προτίμησης, όπως φαίνεται και στο γράφημα, την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία με ποσοστό 45%, έπειτα την ανακαλυπτική με ποσοστό 40% και στην τρίτη θέση τη βιωματική διδασκαλία με ποσοστό 25%.

Εν συνεχεία, το 10% των εκπαιδευτικών δήλωσαν ότι θεωρούν αποτελεσματικές όλες τις μορφές διαλόγου (κατευθυνόμενο, ελεύθερο, μεικτό). Ένα ακόμη 10% ανέφερε την άμεση διδασκαλία ως την πιο αποτελεσματική. Επίσης 10% των ερωτηθέντων, δεν έδωσε ξεκάθαρη απάντηση, αλλά δήλωσε ότι αποτελεσματικότερος είναι ο συνδυασμός μορφών διδασκαλίας ανάλογα με τις συνθήκες που επικρατούν και τις ανάγκες κάθε φορά. Τέλος, το 5% των εκπαιδευτικών δήλωσε ως πιο αποτελεσματική την εξατομικευμένη διδασκαλία και ακόμη ένα 5% τη διδασκαλία με τη χρήση οπτικοακουστικών μέσων.

Σχετικά με την αιτιολόγηση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών, συγκεντρώθηκαν όλες οι απαντήσεις και παρουσιάζονται παρακάτω οι διαφορετικές απόψεις τους. Οι εκπαιδευτικοί απάντησαν πως θεωρούν την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία ως πιο αποτελεσματική, γιατί δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να συνεργαστούν και να αλληλεπιδράσουν, επειδή ενεργοποιούνται όλοι οι μαθητές και επίσης μπορούν να ενταχθούν στην ομάδα και να ευνοηθούν και οι μαθητές με δυσκολίες μάθησης. Έπειτα, οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι πιο αποτελεσματική είναι η ανακαλυπτική μορφή διδασκαλίας, διότι οι μαθητές ενεργούν, δε δέχονται παθητικά όσα τους μεταδίδει ο δάσκαλος, αλλά συμμετέχουν, εκφράζονται και

ανακαλύπτουν. Επιπρόσθετα, οι μαθητές, μέσω της ανακαλυπτικής διδασκαλίας, ξεκινούν από τα δικά τους δεδομένα, τα εξετάζουν, τα αναπροσαρμόζουν και τελικά καταλήγουν μόνοι τους στη γνώση. Ο εκπαιδευτικός, κατόπιν, δήλωσαν ως πιο αποτελεσματική τη βιωματική διδασκαλία, διότι στηρίζεται σε προσωπικά βιώματα των μαθητών, οι μαθητές μπορούν να συμμετέχουν ενεργά σε όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας και έτσι παρουσιάζουν και μεγαλύτερη συγκέντρωση προσοχής. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί δικαιολόγησαν την επιλογή της άμεσης διδασκαλίας με το επιχείρημα ότι οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να ενεργούν και να συμμετέχουν, αλλά η καθοδήγηση και ο έλεγχος της διδασκαλίας παραμένει στο δάσκαλο.

Ποια μορφή θα επέλεγαν οι μαθητές	Συχνότητα	Ποσοστό
Ομαδοσυνεργατική	13	65,00%
Βιωματική	6	30,00%
Με χρήση οπτικοακουστικών μέσων	2	10,00%
Ανακαλυπτική	2	10,00%
Προγραμματισμένη	1	5,00%
Σύνολο	20	100,00%



Γράφημα 28: Ποια μορφή διδασκαλίας θα επέλεγαν οι μαθητές

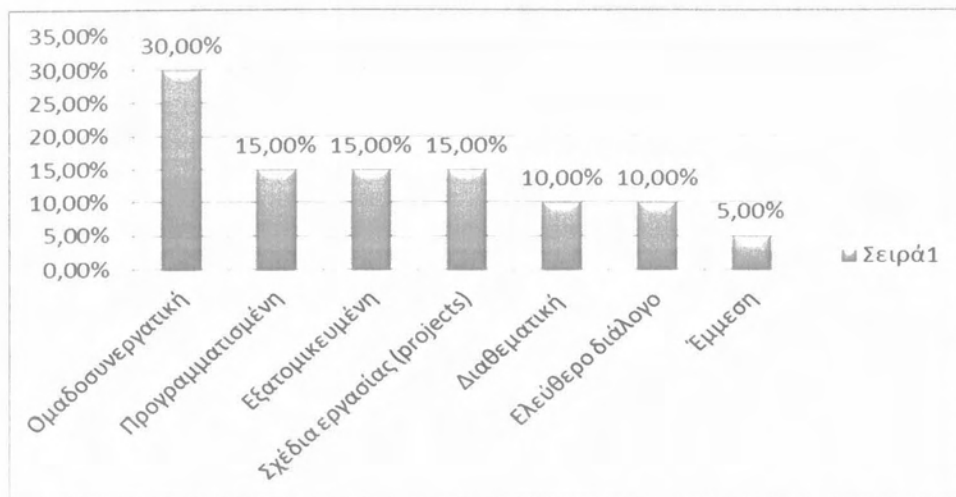
Στον παραπάνω πίνακα, καταγράφονται οι μορφές διδασκαλίας που δήλωσαν οι εκπαιδευτικοί ότι θα επέλεγαν οι μαθητές, αν είχαν αυτή τη δυνατότητα. Για κάθε παράγοντα ξεχωριστά, το σύνολο είναι 20 εκπαιδευτικοί και το αντίστοιχο ποσοστό 100%. Όπως διαπιστώνεται από το γράφημα, το 65% των εκπαιδευτικών πιστεύουν ότι οι μαθητές θα επέλεγαν την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και το 30% τη βιωματική διδασκαλία. Ένα 10% των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι οι μαθητές θα επέλεγαν τη διδασκαλία με χρήση

οπτικοακουστικών μέσων και άλλο ένα 10% θεωρεί την ανακαλυπτική διδασκαλία ως πιθανότερη επιλογή των μαθητών. Τέλος, το 5% των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι οι μαθητές θα διάλεγαν την προγραμματισμένη διδασκαλία.

Σχετικά με την αιτιολόγηση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών, συγκεντρώθηκαν όλες οι απαντήσεις και παρουσιάζονται παρακάτω οι διαφορετικές απόψεις τους. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι μαθητές θα επέλεγαν την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, γιατί οι μαθητές αισθάνονται πιο ασφαλείς και σίγουροι στις ομάδες, βρίσκουν πιο ενδιαφέρον αυτόν τον τρόπο δουλειάς και αντιλαμβάνονται τη μάθηση σαν παιχνίδι. Επίσης, τους δίνεται η δυνατότητα να συνεργαστούν και αναπτύσσεται η ευγενής άμιλλα. Οι εκπαιδευτικοί, ακόμη, θεωρούν ότι μέσω της ομαδοσυνεργατικής μάθησης βοηθούνται οι αδύναμοι μαθητές, αλλά και ότι οι μαθητές θα την επέλεγαν, γιατί θα δινόταν η δυνατότητα σε κάποιους να τεμπελιάζουν και να ασχολούνται με άλλα πράγματα και το βάρος θα έπεφτε στους πιο συνεπείς μαθητές.

Έπειτα, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι μαθητές θα επέλεγαν τη βιωματική διδασκαλία, γιατί στηρίζεται στις προσωπικές εμπειρίες των μαθητών, τη βρίσκουν πιο ενδιαφέρουσα και δημιουργική, αντιλαμβάνονται με αυτόν τον τρόπο τη μάθηση σαν παιχνίδι και, επίσης, τους βοηθά στην κατανόηση όσων διδάσκονται. Οι μαθητές θα επέλεγαν, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, την ανακαλυπτική μορφή διδασκαλίας, διότι τους δίνεται η δυνατότητα να συμμετάσχουν στη διδασκαλία, να ανακαλύψουν μόνοι τους τη γνώση και τη βρίσκουν πιο ενδιαφέρουσα. Τέλος, ο ένας εκπαιδευτικός δικαιολόγησε την απάντησή του για την προγραμματισμένη διδασκαλία ως προτίμηση των μαθητών, με το επιχείρημα ότι είναι εξοικειωμένοι με τη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή, καθώς αποτελεί μέρος της καθημερινότητάς τους.

Μορφή δύσκολη να χρησιμοποιηθεί	Συχνότητα	Ποσοστό
Ομαδοσυνεργατική	6	30,00%
Προγραμματισμένη	3	15,00%
Εξατομικευμένη	3	15,00%
Σχέδια εργασίας (projects)	3	15,00%
Διαθεματική	2	10,00%
Ελεύθερο διάλογο	2	10,00%
Έμμεση	1	5,00%
Σύνολο	20	100,00%



Γράφημα 29: Μορφή διδασκαλίας που είναι δύσκολη να χρησιμοποιηθεί

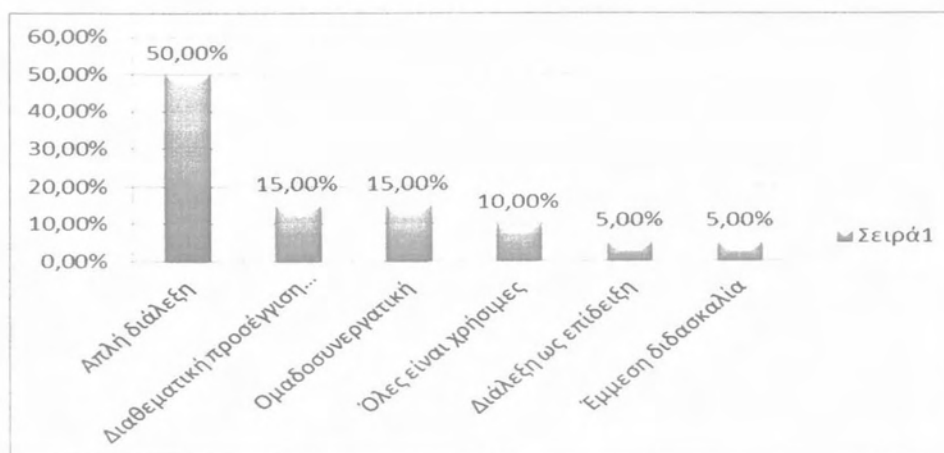
Στο παραπάνω γράφημα, φαίνονται οι μορφές διδασκαλίας που θεώρησαν οι εκπαιδευτικοί ως δύσκολες να χρησιμοποιηθούν. Οι περισσότεροι, σε ένα ποσοστό που φτάνει το 20%, θεωρούν ως δύσκολη να χρησιμοποιηθεί την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία. Με το ίδιο ποσοστό, και ειδικότερα 15%, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν δύσκολη την προγραμματισμένη διδασκαλία, την εξατομικευμένη και τη διδασκαλία με την πραγματοποίηση σχεδίων εργασίας (projects). Ένα 10% των εκπαιδευτικών δήλωσαν ως δύσκολη να χρησιμοποιηθεί τη διαθεματική διδασκαλία και άλλο ένα 10% τον ελεύθερο διάλογο. Τέλος, το 5% των εκπαιδευτικών δήλωσε ως δύσκολη στη χρήση την έμμεση διδασκαλία.

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν δύσκολη να χρησιμοποιηθεί την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, γιατί οι μαθητές δεν έχουν μάθει να συνεργάζονται, δεν έχουν την ωριμότητα να το κάνουν και ο εκπαιδευτικός δεν έχει την εμπειρία που απαιτείται για να διαχειριστεί τις ομάδες των μαθητών. Επειδή οι μαθητές δεν έχουν συνηθίσει σε αυτή τη μορφή διδασκαλίας, δύσκολα αναλαμβάνουν τις υποχρεώσεις τους και ακόμη πιο δύσκολα αυτενεργούν. Επίσης, επικρατεί φασαρία και είναι δύσκολο να ελεγχθεί η επίδοση των μαθητών κάθε ομάδας. Μάλιστα, εάν κάθε ομάδα ασχολείται με διαφορετικό θέμα, χρειάζεται πολύς χρόνος για επεξηγήσεις και ερωταποκρίσεις. Τέλος, στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι μαθητές δε μπορούν να έχουν καλή επαφή με το δάσκαλο και καλή οπτική επαφή με τον πίνακα.

Έπειτα, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν δύσκολη να χρησιμοποιηθεί την προγραμματισμένη διδασκαλία, γιατί υπάρχει έλλειψη εξειδικευμένων γνώσεων από την πλευρά των εκπαιδευτικών και έλλειψη κατάλληλων υποδομών στα σχολεία. Δύσκολη να χρησιμοποιηθεί θεωρείται η εξατομικευμένη διδασκαλία, γιατί χρειάζεται πολύς χρόνος για τη διεξαγωγή της,

γιατί απαιτείται επίπονη προετοιμασία από τον εκπαιδευτικό και μεγάλη προσπάθεια από μέρους του. Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι είναι δύσκολη να διεξαχθεί η διδασκαλία με την πραγματοποίηση σχεδίων εργασίας, διότι χρειάζεται πολλή προετοιμασία από τον εκπαιδευτικό και δεν είναι πάντα βέβαιο ότι το θέμα θα ευαισθητοποιήσει και θα ενεργοποιήσει τους μαθητές. Τη διαθεματική διδασκαλία θεωρούν οι εκπαιδευτικοί δύσκολη στη διεξαγωγή, επειδή απαιτείται πολύς χρόνος προετοιμασίας από τον εκπαιδευτικό και σε κάποιες περιπτώσεις δεν έχει επαρκείς γνώσεις για να προετοιμάσει επαρκώς τη διδασκαλία. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί δικαιολόγησαν την απάντησή τους σχετικά με τη δυσκολία της πραγματοποίησης της διδασκαλίας με ελεύθερο διάλογο με το επιχείρημα ότι οι μαθητές δεν έχουν μάθει να συζητούν, να ακούνε ο ένας την άποψη του άλλου και να σέβονται τους κανόνες του διαλόγου.

Μορφή ακατάλληλη για παιδιά δημοτικού	Συχνότητα	Ποσοστό
Απλή διάλεξη	10	50,00%
Διαθεματική προσέγγιση διδασκαλίας	3	15,00%
Ομαδοσυνεργατική	3	15,00%
Όλες είναι χρήσιμες	2	10,00%
Διάλεξη ως επίδειξη	1	5,00%
Έμμεση διδασκαλία	1	5,00%
Σύνολο (για κάθε γραμμή ξεχωριστά)	20	100,00%



Γράφημα 30: Μορφή διδασκαλίας ακατάλληλη για παιδιά δημοτικού

Στην ερώτηση ποια μορφή διδασκαλίας θεωρούν ακατάλληλη για παιδιά δημοτικού, οι μισοί εκπαιδευτικοί, το 50% δηλαδή, απάντησαν την απλή διάλεξη. Εν συνεχεία, το 15% των εκπαιδευτικών θεωρούν ως ακατάλληλη τη διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας και άλλο ένα 15% την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία. Το 10% των εκπαιδευτικών δεν έδωσε ξεκάθαρη απάντηση, αλλά δήλωσε ότι όλες οι μορφές διδασκαλίας είναι χρήσιμες ανάλογα με την περίπτωση, τις συνθήκες και τις ανάγκες της κάθε διδασκαλίας. Τέλος ένα 5% των εκπαιδευτικών θεωρεί ακατάλληλη για παιδιά δημοτικού τη διάλεξη ως επίδειξη και άλλο ένα 5% την έμμεση διδασκαλία.

Σχετικά με την αιτιολόγηση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών, συγκεντρώθηκαν όλες οι απαντήσεις και παρουσιάζονται παρακάτω οι διαφορετικές απόψεις τους. Αρχικά, οι εκπαιδευτικοί στην πλειονότητά τους θεωρούν την απλή διάλεξη ακατάλληλη για παιδιά δημοτικού, η συμμετοχή των μαθητών στην περίπτωση αυτή είναι ανύπαρκτη, οι μαθητές δεν έχουν τη δυνατότητα να αυτενεργήσουν, αλλά παραμένουν παθητικοί ακροατές του εκπαιδευτικού που θεωρείται αυθεντία. Έπειτα, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ακατάλληλη για παιδιά δημοτικού τη διαθεματική διδασκαλία, γιατί πιστεύουν ότι δεν είναι κατάλληλη για μαθητές της ηλικίας του δημοτικού και, επίσης, απαιτεί δεξιότητες που μπορεί οι μαθητές να μην έχουν αναπτύξει πλήρως και γνώσεις που μπορεί να μην έχουν εμπεδώσει επαρκώς.

Εν συνεχεία, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ακατάλληλη για παιδιά δημοτικού την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, γιατί οι μαθητές δεν έχουν μάθει να συνεργάζονται, δεν έχουν την ωριμότητα να το κάνουν και ο εκπαιδευτικός δεν έχει την εμπειρία που απαιτείται για να διαχειριστεί τις ομάδες των μαθητών. Επειδή οι μαθητές δεν έχουν συνηθίσει σε αυτή τη μορφή διδασκαλίας, δύσκολα αναλαμβάνουν τις υποχρεώσεις τους και ακόμη πιο δύσκολα αυτενεργούν. Επίσης, επικρατεί φασαρία και είναι δύσκολο να ελεγχθεί η επίδοση των μαθητών κάθε ομάδας. Έπειτα, ένας εκπαιδευτικός πιστεύει ότι είναι ακατάλληλη για μαθητές δημοτικού η διάλεξη ως επίδειξη, γιατί οι μαθητές δεν εκδηλώνουν ενδιαφέρον παρακολούθησης κατά τη διάρκεια αυτής της διδασκαλίας, αφού δε συμμετέχουν ενεργά. Τέλος, ένας εκπαιδευτικός δήλωσε ως ακατάλληλη την έμμεση διδασκαλία, γιατί απαιτείται ιδιαίτερη ωριμότητα για την πραγματοποίησή της από την πλευρά των μαθητών και επίσης μεγάλη ευθύνη, διάθεση για έρευνα και εξωσχολικός χρόνος από την πλευρά του εκπαιδευτικού.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9^ο

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

9.1. Από τη βιβλιογραφική έρευνα

A) Εννοιολογικοί όροι

Είναι γεγονός ότι κάθε χώρα διαθέτει το δικό της εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο φυσικά διαμορφώνεται ανάλογα με τις κοινωνικές, οικονομικές, πολιτικές και πολιτιστικές συνθήκες που επικρατούν στη χώρα αυτή. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα οφείλει να προετοιμάζει τους μαθητές ώστε να αποκτήσουν τις γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες που απαιτούνται προκειμένου να ανταπεξέλθουν, ως ενήλικες, στις απαιτήσεις της κοινωνίας. Τις γνώσεις, δεξιότητες, ικανότητες, αλλά και στάσεις ζωής τις αποκτά κάθε μαθητής μέσω της συστηματικής και μεθοδευμένης διδασκαλίας, που εφαρμόζεται από τον εκπαιδευτικό στο σχολείο. Η διδασκαλία είναι μια δυναμική διαδικασία η οποία βασίζεται στις σχέσεις αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή και μεταξύ των μαθητών. Σκοπός της διδασκαλίας είναι η παροχή βοήθειας από τον εκπαιδευτικό στο μαθητή για να διευκολυνθεί η μάθηση του τελευταίου, επομένως καμία διδασκαλία δε μπορεί να είναι αποτελεσματική αν δε λάβει υπόψη της το πώς πραγματοποιείται η μάθηση. Η διδασκαλία πρέπει να οδηγεί στη μάθηση και συνεπώς είναι μια έννοια υπάλληλη σε αυτήν.

Ένα βασικό στοιχείο της διδασκαλίας είναι η πορεία μέσω της οποίας θα γίνει εύστοχα η παρουσίαση ενός θέματος, δηλαδή η μέθοδος διδασκαλίας. Ουσιαστικά, η μέθοδος διδασκαλίας περιλαμβάνει όλα τα μέτρα που λαμβάνονται πριν και κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας (στόχοι, επιλογή και οργάνωση περιεχομένων μάθησης, πορεία διδασκαλίας και μέσα). Περιλαμβάνει, όμως, και συστηματοποιημένες γνώσεις, στάσεις και ενέργειες που διέπονται από κάποιες φιλοσοφικές και παιδαγωγικές αρχές.

Η επιλογή της μεθόδου διδασκαλίας που θα χρησιμοποιηθεί προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι κάθε φορά, ανήκει αποκλειστικά στη δικαιοδοσία του εκπαιδευτικού. Οι μέθοδοι διδασκαλίας που μπορεί να επιλέξει ο εκπαιδευτικός είναι η παραγωγική, κατά την οποία η διδασκαλία ξεκινά από την παραδοχή μια γενικής αρχής ή ενός γενικού κανόνα και καταλήγει σε επιμέρους περιπτώσεις εφαρμογής της, αλλά και η επαγωγική, η οποία καθοδηγεί τους μαθητές από το επιμέρους στο γενικό. Επίσης, ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσει την αναλυτικο-συνθετική μέθοδο που αποτελεί συνδυασμό των παραπάνω μεθόδων ή τη συγκριτική μέθοδο που βρίσκεται ενδιάμεσα μεταξύ επαγωγής και παραγωγής.

Μπορεί, βέβαια, ο εκπαιδευτικός να κάνει χρήση και της πειραματικής μεθόδου, η οποία, όμως, προϋποθέτει εξειδικευμένες γνώσεις από την πλευρά του, αφού βασίζεται στο πείραμα.

Είναι γεγονός ότι ο όρος «μέθοδος διδασκαλίας» συγγέεται πολλές φορές με τον όρο «μορφή διδασκαλίας». Η μέθοδος διδασκαλίας αναφέρεται στη συγκρότηση ενός συνολικού σχεδίου δηλαδή στον τρόπο επεξεργασίας, μέσω του οποίου θα επιτευχθεί εύστοχα η παρουσίαση ενός θέματος. Η μορφή αναφέρεται στον τρόπο παρουσίασης του μαθήματος ή στην πορεία της διδασκαλίας, η οποία καθορίζει και τις σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στον μαθητή, στον εκπαιδευτικό και στο γνωστικό αντικείμενο. Μορφή είναι τα είδη μιας διδακτικής μεθόδου. Επομένως, ο όρος «μορφή διδασκαλίας» έχει στενότερο εννοιολογικό περιεχόμενο σε σύγκριση με αυτό της μεθόδου διδασκαλίας. Γενικότερος από όλους τους όρους είναι αυτός της «στρατηγικής διδασκαλίας» ο οποίος αναφέρεται στην οργανωμένη με βάση σαφείς αρχές συνακολουθία των διδακτο-μαθησιακών δραστηριοτήτων, που προσφέρονται για την υλοποίηση συγκεκριμένων διδακτικών στόχων.

B) Βασικές μορφές διδασκαλίας

Οι βασικές μορφές διδασκαλίας είναι η μονολογική μορφή με τις κατηγορίες της, η διαλογική μορφή με τις κατηγορίες της και η μορφή διδασκαλίας με τη χρήση οπτικοακουστικών μέσων. Οι απλές μορφές διάλεξης (μονολογική μορφή) περιλαμβάνουν την αφήγηση και την περιγραφή. Η αφήγηση αναφέρεται στην εξιστόρηση πραγματικών ή φανταστικών γεγονότων, τα οποία εκτυλίσσονται μέσα στο χρόνο και διέπονται από αλληλουχία. Με την αφήγηση ο εκπαιδευτικός προσφέρει πληροφόρηση για γεγονότα που δεν είναι δυνατόν να γνωρίζουν τα παιδιά από την προσωπική τους εμπειρία, για αυτό είναι πολύ σημαντική η παροχή νέων γνώσεων να γίνεται με τη φυσική αλληλουχία και σε συνάρτηση με το χωροχρονικό τους πλαίσιο. Η αφήγηση είναι συνδεδεμένη άμεσα με την ακρόαση και για να υπάρξει αφήγηση απαιτούνται αφηγητής και αποδέκτης.

Η περιγραφή ως διδακτική ενέργεια στηρίζεται στην ανάλυση. Επομένως ο εκπαιδευτικός που την χρησιμοποιεί, συνήθως αρχίζει να περιγράφει το πιο ενδιαφέρον για το παιδί σημείο του αντικειμένου περιγραφής και στη συνέχεια αναλύει μόνο τα ουσιώδη χαρακτηριστικά του, αλλά και τα επιμέρους στοιχεία που το συνθέτουν. Όπως στην αφήγηση έτσι και στην περιγραφή η χρήση του λόγου παίζει σημαντικό ρόλο στην αποτελεσματικότητα της περιγραφής. Η ακρίβεια και η σαφήνεια του λόγου του εκπαιδευτικού κατά την περιγραφή, η σωστή άρθρωση των λέξεων, ο κανονικός ρυθμός της ομιλίας του γοητεύουν τους μαθητές και κρατούν αμείωτη την ένταση της προσοχής τους στα περιγραφόμενα.

Φυσικά, για να είναι αποτελεσματική η αφήγηση απαιτείται ο εκπαιδευτικός να γνωρίζει πλήρως το γνωστικό αντικείμενο και την τεχνική της αφήγησης.

Οι σύνθετες μορφές διάλεξης περιλαμβάνουν τη διάλεξη μέσω επίδειξης και τη διάλεξη μέσω συζήτησης. Κατά τη διάλεξη μέσω επίδειξης, ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει στους μαθητές τη διδακτική ενότητα με παράλληλη χρήση εποπτικών μέσων, ανάλογα με την ενότητα που έχει να διδάξει και τους στόχους που έχει θέσει, αλλά και ανάλογα με το ενδιαφέρον που εκδηλώνουν οι μαθητές για αυτά. Προκειμένου να διεξαχθεί αποτελεσματικά, χρειάζεται ο εκπαιδευτικός να είναι επαρκώς και επιμελώς προετοιμασμένος και να έχει προμηθευτεί τα κατάλληλα υλικά και μέσα διδασκαλίας. Η διάλεξη μέσω συζήτησης βασίζεται στις παρωθητικές νύξεις τις οποίες παρέχει ο εκπαιδευτικός ώστε αυτές να αποτελέσουν έναυσμα για μια διεξοδική ανάλυση του θέματος από τους μαθητές σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό. Πρόκειται για μεθοδικές παρεμβάσεις του εκπαιδευτικού, που από τη μία κατευθύνουν τη μάθηση προς την επίτευξη του σκοπού της διδασκαλίας και από την άλλη παροτρύνουν το μαθητή να αναζητήσει το δρόμο της μάθησης μόνος του.

Η διαλογική μορφή διδασκαλίας περιλαμβάνει τον κατευθυνόμενο διάλογο, τον ελεύθερο διάλογο και το μεικτό διάλογο. Για την πραγματοποίηση του κατευθυνόμενου διάλογου είναι απαραίτητα η δημιουργία του κατάλληλου επικοινωνιακού κλίματος στη σχολική τάξη, καθώς και η προετοιμασία των κατάλληλων ερωτημάτων από τον εκπαιδευτικό, η ικανότητά του να παρακολουθεί τη συζήτηση και η ετοιμότητά του να ανταποκρίνεται στις αντιδράσεις των μαθητών. Ο ελεύθερος διάλογος συνήθως προκύπτει από ερωτήματα ή προβλήματα που θέτουν οι ίδιοι οι μαθητές στην τάξη. Αυτή η μορφή διαλόγου συμβάλει στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών, στην καλλιέργεια του αλληλοσεβασμού και της δημοκρατικότητας. Απαραίτητη προϋπόθεση για να εφαρμοστεί είναι οι μαθητές να έχουν ασκηθεί κατάλληλα στη μορφή αυτή και να χαρακτηρίζονται από ωριμότητα.

Ο μικτός διάλογος είναι ο συνδυασμός του κατευθυνόμενου και του ελεύθερου διαλόγου. Ο εκπαιδευτικός, στην περίπτωση αυτή, μπορεί να επιλέξει τα κατάλληλα χαρακτηριστικά των δύο ειδών διαλόγου και να τα εφαρμόσει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο στους μαθητές. Πάντως, σημαντικό ρόλο παίζει ο προσχεδιασμός των διδακτικών ερωτήσεων καθώς και ο τρόπος υποβολής τους. Οι κατάλληλες και καλά προσχεδιασμένες διδακτικές ερωτήσεις αποτελούν οδηγό για τη διδασκαλία, καθώς συνιστούν ένα στρατηγικό σχέδιο που τείνει προς την επίτευξη συγκεκριμένου σκοπού. Εκτός, όμως, από τον προφορικό λόγο του διδάσκοντος, ο οποίος, παρά τις τεράστιες εξελίξεις που έχουν σημειωθεί στον τομέα των επικοινωνιών, εξακολουθεί να παραμένει το κύριο διδακτικό μέσο, στη διδασκαλία χρησιμοποιούνται και άλλα διδακτικά και εποπτικά μέσα διδασκαλίας. Η παιδαγωγική έρευνα έχει δείξει ότι η

βοήθεια που αυτά προσφέρουν γίνεται αποτελεσματική, μόνο όταν συνδυάζεται με τις κατάλληλες ενέργειες του διδάσκοντος.

Γ) Εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας

Οι εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας εκφράζουν μια διαφορετική παιδαγωγική θέση από αυτή των παραδοσιακών μορφών. Παρέχουν το δικαίωμα στο μαθητή να συμμετέχει ενεργά στη διδακτική-μαθησιακή διαδικασία, να αξιοποιεί τις δυνατότητές του ενώ προσανατολίζονται στα ενδιαφέροντα των μαθητών. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού πλέον αλλάζει. Παύει να αποτελεί το επίκεντρο της διδασκαλίας, να θεωρείται η μοναδική και αλάνθαστη πηγή γνώσης. Ο ρόλος του είναι αντίθετα συμβουλευτικός, καθοδηγητικός, ενθαρρυντικός. Οι συνήθεις εφαρμοζόμενες εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας είναι η προγραμματισμένη, η ομαδοσυνεργατική, η εξατομικευμένη, η βιωματική, η άμεση, η έμμεση διδασκαλία, η τεχνική του καταιγισμού ιδεών (brainstorming), τα σχέδια εργασίας (projects), ο φάκελος επιλεγμένου υλικού (portfolio) και η παιγνιώδης διδασκαλία.

Για την διεξαγωγή της προγραμματισμένης διδασκαλίας, παρεμβάλλεται ανάμεσα στο μαθητή και στο γνωστικό αντικείμενο όχι ο εκπαιδευτικός, αλλά ειδικά προγράμματα που στις μέρες μας προβάλλονται μέσω των ηλεκτρονικών υπολογιστών. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού περιορίζεται στον έλεγχο της ορθής χρήσης του προγράμματος από το μαθητή, το οποίο μάλιστα υποδεικνύει την ορθή απάντηση στο μαθητή. Η συγκεκριμένη μορφή διδασκαλίας προϋποθέτει ένα αυστηρά διαμορφωμένο πρόγραμμα στο οποίο η ύλη είναι χωρισμένη σε ενότητες με καθορισμένους στόχους ώστε ο μαθητής να μπορεί να ακολουθήσει μια ορισμένη πορεία.

Ως «ομαδοσυνεργατική» νοείται η διδασκαλία κατά την οποία οι μαθητές οργανώνονται σε ομάδες, συνήθως μικρού μεγέθους, αναλαμβάνοντας να φέρουν εις πέρας κατάλληλα δομημένες διδακτικές δραστηριότητες και εργασίες, οι οποίες τους υποδεικνύονται από τον εκπαιδευτικό. Κάποια από τα βασικά πλεονεκτήματα αυτής της μορφής είναι ότι απελευθερώνει τους μαθητές από την ακινησία και την παθητική ακρόαση, αναπτύσσει την πρωτοβουλία και την αυτενέργειά τους και παροτρύνει στην αυτοβελτίωση, γιατί αναπτύσσει έντονη ατομική και ομαδική άμιλλα. Οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να συνεργαστούν, να εκφράσουν ελεύθερα τις απόψεις τους και να αναπτύξουν στενές διαπροσωπικές σχέσεις.

Η εξατομικευμένη διδασκαλία αναφέρεται στην προσαρμογή της διδασκαλίας στις ανάγκες των μαθητών με μαθησιακές ιδιαιτερότητες. Η κύρια προϋπόθεση της εξατομικευμένης διδασκαλίας νοείται στην ικανότητα του εκπαιδευτικού να αντιμετωπίζει τον κάθε μαθητή ως μια ξεχωριστή οντότητα και να τον εξελίξει δηλαδή από το γνωστικό, νοητικό,

συναισθηματικό, ψυχοσυναισθηματικό επίπεδο που τον παρέλαβε να τον τοποθετήσει στα αμέσως επόμενα, εφόσον πρωτίστως έχει κατακτηθεί πλήρως η γνώση. Ως μορφή διδασκαλίας, έχει πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα, αλλά η χρήση της κρίνεται χρήσιμη και απαραίτητη σε ορισμένες περιπτώσεις, όπως όταν ένας μικρός αριθμός μαθητών δε μπορεί να ανταπεξέλθει γνωστικά στην πορεία της διδασκαλίας και της μάθησης.

Λέγοντας βιωματική διδασκαλία εννοούμε ένα πλέγμα διδακτικών διαδικασιών που έχουν ως αφορμή βιωματικές καταστάσεις. Είναι δηλαδή ανάγκες, προβλήματα και απορίες του παιδιού, που πηγάζουν από την καθημερινή ζωή καθώς και από τις εμπειρίες και τις ανησυχίες που του δημιουργούνται μέσα στον κοινωνικό περίγυρο όπου ζει και ενσωματώνεται. Οι διαδικασίες αυτές προσπαθούν να εισαγάγουν το μαθητή στον κόσμο της γνώσης, έχοντας ως σημείο αναφοράς τα πιο πάνω βιώματα. Σε αυτήν την διδακτική προσέγγιση, ο εκπαιδευτικός παύει να λειτουργεί ως προμηθευτής γνώσεων αλλά δημιουργεί κίνητρα για την ενεργοποίηση και την εγρήγορση των μαθητών.

Η άμεση διδασκαλία βασίζεται στην ανάθεση εργασιών στο εκάστοτε μαθητή. Οι εργασίες αυτές μπορεί να εκτελούνται είτε από έναν μαθητή είτε από μια ομάδα μαθητών, οι οποίες εξυπηρετούν τους στόχους του Αναλυτικού Προγράμματος και κατ' επέκταση της διδασκαλίας. Η άμεση διδασκαλία, όπως διαμορφώθηκε πρόσφατα, αποτελεί τη σύγχρονη εκδοχή της «μικτής» μορφής διδασκαλίας, αφού εμπεριέχει στοιχεία από τη μονολογική διδασκαλία, τη διδασκαλία με τη μορφή ερωτήσεων, την εξατομικευμένη και την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία. Ωστόσο, η άμεση διδασκαλία λόγω του ότι εξακολουθεί να αποτελεί δασκαλοκεντρική μορφή περιορίζει την αυτενέργεια των μαθητών και την ανάπτυξη της δημιουργικότητάς τους, καθώς ενεργούν υπό την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού.

Αντίθετα η έμμεση διδασκαλία είναι λιγότερο δασκαλοκεντρική, δίνει μεγάλη έμφαση στην πρωτοβουλία και αυτενέργεια των μαθητών και αποβλέπει στη διαμόρφωση σύνθετων συμπεριφορών, οι οποίες βρίσκονται στις ανώτερες βαθμίδες της γνωστικής, της συναισθηματικής και της ψυχοκινητικής ταξινόμιας. Αυτό σημαίνει ότι τα αποτελέσματα των διδακτικών στόχων είναι έννοιες, διαδικασίες, σημασίες, τύποι, εμβασύνσεις και αφαιρέσεις. Ακόμη, ο καταϊγισμός ιδεών ή brainstorming είναι μια διαδικασία κατά την οποία οι μαθητές εκφράζουν ελεύθερα τις απόψεις τους για το υπό συζήτηση θέμα, τις οργανώνουν και τις αξιολογούν και στη συνέχεια με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού εξάγονται τα αποτελέσματα. Επιτρέπει υψηλό βαθμό συμμετοχής και μπορεί να συμβάλει στη συγκέντρωση μιας μεγάλης ποικιλίας ερμηνειών ενός θέματος, στην επίλυση ενός προβλήματος, στη διασαφήνιση αξιών και στην αλλαγή ή διαμόρφωση στάσεων.

Η μέθοδος Project είναι μια εκπαιδευτική διαδικασία που οδηγεί στη μόρφωση μέσω μιας συγκεκριμένης διαδικασίας μάθησης. Η μέθοδος αυτή είναι ένα τρόπος ομαδικής διδασκαλίας στην οποία συμμετέχουν όλοι και η ίδια η διδασκαλία διαμορφώνεται και διεξάγεται από όλους όσοι συμμετέχουν. Απαραίτητο κρίνεται να τονιστεί ότι η μέθοδος αυτή είναι μια ανοιχτή διαδικασία μάθησης. Τα όρια και οι διαδικασίες της δεν είναι αυστηρά καθορισμένα. Εξελίσσεται ανάλογα με την εκάστοτε κατάσταση και τα ενδιαφέροντα των συμμετεχόντων. Πάντως, το project ως μέθοδος είναι απότοκος της διαθεματικότητας. Η διδασκαλία με την πραγματοποίηση σχεδίων εργασίας οδηγεί σε αλλαγή τόσο στη μέθοδο διδασκαλίας όσο και στην πράξη, στη στάση και τις αντιλήψεις, καθώς έχουμε αλλαγή ρόλων.

Το Portfolio είναι μια μέθοδος που έχει τις αρχές της στην «αυθεντική αξιολόγηση» και βασίζεται στην παρατήρηση και την ποιοτική αξιολόγηση, αλλά και στην αυτοαξιολόγηση. Με τη μέθοδο Portfolio οι μαθητές μπορούν να σχεδιάσουν τον προσωπικό τους φάκελο. Έτσι, ο κάθε μαθητής έχει τη δυνατότητα να παρακολουθεί την πορεία του εαυτού του και να αυτοαξιολογείται, χρησιμοποιώντας στοιχεία (σχολικές εργασίες, διαγωνίσματα, πιστοποιητικά, έπαινοι, ασκήσεις, στοιχεία από προσωπικές δραστηριότητες) τόσο από τη μαθητική όσο και από την εξωσχολική του ζωή, που τον βοηθούν στην αναπτυξιακή και εξελικτική του πορεία μέσα και έξω από το σχολείο. Οι ίδιοι οι μαθητές είναι υπεύθυνοι για τον σχεδιασμό και τη δημιουργία του Portfolio, το οποίο παίρνει τη μορφή ενός ντοσιέ.

Με τον όρο «διαθεματική προσέγγιση» εννοούμε εκείνη τη μορφή διδασκαλίας κατά την οποία από τη μια το περιεχόμενο της διδασκαλίας ενιαιοποιείται και από την άλλη η διδασκαλία είναι εργαστηριακής και ευρηματικής μορφής. Έτσι το ωρολόγιο πρόγραμμα στην παραδοσιακή του μορφή, δηλαδή με σαφώς καθορισμένες χρονικές περιόδους για κάθε μάθημα, παύει να ισχύει. Παράλληλα με την ενιαιοποίηση του περιεχομένου, εφαρμόζεται και μέθοδος εργασίας η οποία ενθαρρύνει την αυτενέργεια των μαθητών, αξιοποιεί σε μεγάλο βαθμό τη φυσική εποπτεία και τέλος προάγει την αγωγή στην αυτομόρφωση. Όταν εφαρμόζεται η διαθεματική προσέγγιση, ο μαθητής γίνεται πραγματικά «δρον» πρόσωπο της διδασκαλίας και ο εκπαιδευτικός γίνεται συντονιστής και οδηγός στην εργασία της τάξης.

Τέλος, με την παιγνιώδη μορφή της διδασκαλίας δραστηριοποιείται ο μαθητής σε μεγάλο βαθμό. Δημιουργεί στο μαθητή ζωντανά και γνήσια ενδιαφέροντα, που είναι ένα από τους βασικούς σκοπούς κάθε διδασκαλίας και συμβάλλει σε μεγάλο βαθμό στην ανάπτυξη της αυτενέργειας, στην ψυχοπνευματική του εξέλιξη και στην κοινωνικοποίησή του. Η διδασκαλία με τη μορφή του παιχνιδιού, παρά το γεγονός ότι χρησιμοποιεί στοιχεία και κίνητρα του παιχνιδιού, δεν είναι παιχνίδι και η ορθή χρήση της δε μεταβάλλει την ώρα της

διδασκαλίας σε ώρα παιχνιδιού. Είναι ένας τύπος μάθησης και άσκησης, που γίνεται αποδεκτός με χαρά από την πλειονότητα των μαθητών. Οι μορφές που μπορεί να πάρει η διδασκαλία είναι τόσες, όσες και οι μορφές των παιχνιδιών

Δ) Ο ρόλος του εκπαιδευτικού και του μαθητή

Στο σύγχρονο σχολείο, ο δάσκαλος δεν είναι απλός μεσολαβητής ανάμεσα στο μαθητή και τα μορφωτικά αγαθά, αλλά ένα παράγοντας μορφωτικός με αποφασιστική σπουδαιότητα και σημασία. Ένα τέτοιο έργο έχει πολλές απαιτήσεις από το δάσκαλο. Πρώτα πρώτα πρέπει να κατέχει καλά σε πλάτος και βάθος τις γνώσεις και δεξιότητες που θα διδάξει. Δάσκαλοι με γνώσεις επιφανειακές, συγκεχυμένες, που οι ίδιοι δεν έχουν αφομοιώσει, δε μπορούν να είναι καλοί δάσκαλοι, έστω και αν έχουν και άλλα προσόντα και αρετές. Εκτός όμως από τις γνώσεις ο δάσκαλος διδάσκει και αξίες ηθικές, θρησκευτικές, εθνικές, πολιτιστικές, αισθητικές, κοινωνικές κ.ά. και θέλει να καλλιεργήσει τη στάση που πρέπει να έχουν οι μαθητές απέναντι στις αξίες αυτές. Αυτό όμως σημαίνει ότι ο ίδιος έχει κάνει βίωμά του τις αξίες αυτές.

Όσον αφορά το μαθητή δεν είναι ένας παθητικός δέκτης των γνώσεων που του μεταφέρονται από έναν δάσκαλο-αυθεντία ο οποίος αποτελεί τη μοναδική πηγή γνώσης. Αντίθετα, ο σύγχρονος μαθητής συμμετέχει ενεργά στη διδακτική-μαθησιακή διαδικασία με έναν δάσκαλο καθοδηγητή και συμβουλάτορα. Οι μαθητές πλέον έχουν το περιθώριο να εκφραστούν, να αυτενεργήσουν, να αναλάβουν δράση. Ακόμη, έχουν τη δυνατότητα συνεργασίας, αλληλεπίδρασης και καλλιέργειας του αλληλοσεβασμού. Εκείνοι είναι που τίθεται πλέον στο επίκεντρο της διδασκαλίας ενώ τα ενδιαφέροντα, οι γνώσεις και οι ανάγκες του λαμβάνονται υπόψη και η διδασκαλία προσαρμόζεται στις δυνατότητές τους. Φυσικά, από τους μαθητές αναμένεται να είναι πειθαρχημένοι, να συμμετέχουν κατά τη διδακτική πράξη και να είναι συνεπείς στις υποχρεώσεις τους.

9.2. Από τη στατιστική ανάλυση

Μετά από την κατάλληλη επεξεργασία των ερωτηματολογίων προέκυψαν οι πίνακες και οι γραφικές απεικονίσεις που παρουσιάστηκαν και σχολιάστηκαν στο τμήμα της στατιστικής ανάλυσης των μεταβλητών που έχει προηγηθεί. Οι πίνακες και τα γραφήματα αυτά βοήθησαν σημαντικά στη διεξαγωγή συμπερασμάτων που παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον σχετικά με την αξιοποίηση των εναλλακτικών μορφών διδασκαλίας κατά τη διδακτική πράξη.

Αρχικά, χρειάζεται να επισημανθεί πως όσον αφορά στην ειδικότητα των ερωτηθέντων, όλοι ήταν εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, γενικής παιδείας. Σχετικά με το φύλο των ερωτηθέντων, παρατηρήθηκε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό εκείνων που συμμετείχαν στην έρευνα είναι γυναίκες, γεγονός που συνάδει με τη γενικότερη επικράτηση των γυναικών στο επάγγελμα του δασκάλου. Προχωρώντας στην ηλικία των ερωτηθέντων, βλέπουμε ότι υπήρξε συμμετοχή κατά κύριο λόγο από την ηλικιακή βαθμίδα 41-50 ετών, με ποσοστό 70%.

Τα χρόνια υπηρεσίας και οι σπουδές των ερωτηθέντων αποτελούν, με τη σειρά τους, ερωτήσεις που συντελούν, όπως και οι προηγούμενες, στη σκιαγράφηση του προφίλ των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στο ερευνητικό μέρος της εργασίας. Συμπεραίνουμε, λοιπόν, ότι τα χρόνια της διδακτικής πορείας των εκπαιδευτικών κυμαίνονται κατά το μεγαλύτερο ποσοστό στις βαθμίδες 16-20 ετών, 26-30 ετών και ακολουθούν οι βαθμίδες 11-15 ετών και 21-25 ετών. Μόνο ένας εκπαιδευτικός δίδασκε πάνω από 30 έτη ενώ κανένας δε δίδασκε ως 5 έτη, κάτι αναμενόμενο, εφόσον τα σχολεία στα οποία διδάσκουν οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί είναι κεντρικά σχολεία του νομού Μαγνησίας. Σχετικά με τις σπουδές των ερωτηθέντων, οι 18 από τους 20 εκπαιδευτικούς έχουν κατακτήσει μόνο το βασικό πτυχίο ενώ μόνο ένας εκπαιδευτικός κατείχε μεταπτυχιακό πτυχίο και άλλος ένας διδακτορικό τίτλο. πάντως, θα πρέπει να σημειωθεί ότι η κατοχή μεταπτυχιακού και διδακτορικού τίτλου αποτελεί σημαντικό παράγοντα συμβολής στην ανανέωση της μαθησιακής διαδικασίας.

Η συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα παρουσιάζει ενθαρρυντικά αποτελέσματα, αφού η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, το 85% έδωσε θετική απάντηση στην εν λόγω ερώτηση. Συγκεκριμένα, τα Π.Ε.Κ. αποτελούν το βασικό φορέα επιμόρφωσής τους, αφού το 45% έχει παρακολουθήσει τέτοιου είδους σεμινάρια. Τρεις εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι χρειάστηκαν εξομοίωση. Η εξομοίωση πραγματοποιείται όταν το επιστημονικό αντικείμενο διορισμένων εκπαιδευτικών έχει παρουσιάσει αλλαγές με την πάροδο των χρόνων και απαιτείται εξομοίωση με τη νέα γνώση και το νέο περιεχόμενο της επιστήμης τους ώστε να συνεχίσουν να διδάσκουν.

Επίσης, τρεις εκπαιδευτικοί έχουν παρακολουθήσει προγράμματα επιμόρφωσης σχετικά με τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές και άλλοι τρεις σεμινάρια για μαθησιακές δυσκολίες. Η συμμετοχή, δηλαδή, δεν είναι μεγάλη παρόλο που πλέον με την είσοδο των νέων τεχνολογιών στα σχολεία απαιτείται η απόκτηση εξειδικευμένων γνώσεων για την πραγματοποίηση διδασκαλιών με τη χρήση τους, όπως είναι η προγραμματισμένη διδασκαλία. Επίσης, οι σύγχρονες μορφές διδασκαλίας προσανατολίζονται στην ένταξη και τη συμμετοχή όλων των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία, επομένως καλό θα ήταν οι εκπαιδευτικοί να εκδηλώνουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για την απόκτηση γνώσεων σχετικά με τις ανάγκες των

παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. Τέλος, δύο εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι έχουν επιμορφωθεί μέσω του Διδασκαλείου, ένας δήλωσε κάτοχος δεύτερου πτυχίου και άλλος ένας δήλωσε πως έχει παρακολουθήσει άλλου είδους σεμινάρια και συνέδρια.

Όσον αφορά στις βασικές μορφές διδασκαλίας που χρησιμοποιούνται κατά τη διδακτική πράξη, η πλειοψηφία των ερωτηθέντων επιλέγει την αφηγηματική και την περιγραφική μορφή. Πολύ θετικό είναι και το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως χρησιμοποιούν, στην πλειοψηφία τους, σπάνια και καθόλου την απλή διάλεξη κατά τη διδασκαλία. Βέβαια, παραμένει ένα ποσοστό 35% που τη χρησιμοποιεί αρκετά συχνά. Η παρεμβολή της συζήτησης σε μια μονολογική διαδικασία δρομολογεί τη διδακτική πορεία να ξεφεύγει από την παραδοσιακή μέθοδο και να οδηγείται σε μια διαδικασία μάθησης κατά την οποία ο μαθητής τίθεται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος. Η διάλεξη μέσω συζήτησης είναι μια μορφή διδασκαλίας που εφαρμόζεται αρκετά και πολύ συχνά από τους εκπαιδευτικούς. Αρκετά συχνά χρησιμοποιείται από τους περισσότερους εκπαιδευτικούς και η διάλεξη μέσω επίδειξης.

Ο κατευθυνόμενος διάλογος χαρακτηρίζεται άλλη μια συνήθης μορφή διδασκαλίας που λαμβάνει χώρα κατά τη διδακτική-μαθησιακή διαδικασία, εφόσον διαπιστώθηκε ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών τον εφαρμόζει αρκετά και πολύ συχνά. Εν συνεχεία, οι μισοί εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν αρκετά συχνά τον ελεύθερο διάλογο, αν και υπήρχε και ένα αξιοσημείωτο ποσοστό 35% αυτών που τον εφαρμόζουν σπάνια, διότι μέσω αυτής της μορφής αυξάνονται οι πιθανότητες παρέκκλισης από το θέμα. Ο μικτός διάλογος αποτελεί το συνδυασμό του κατευθυνόμενου και ελεύθερου διαλόγου και είναι η μορφή η οποία χρησιμοποιείται από το σύνολο των εκπαιδευτικών αρκετά συχνά.

Σαφέστατα, συμπεραίνεται η σημαντική συσχέτιση κάθε μορφής με το εκάστοτε διδακτικό αντικείμενο και τον τρόπο προσέγγισής του. Όπως γίνεται κατανοητό, ο εκπαιδευτικός δεν είναι δυνατόν να εφαρμόσει όλες τις μορφές διδασκαλίας στο μάθημα κάθε φορά, αλλά επιλέγει εκείνες που ταιριάζουν στην εκάστοτε διδασκαλία που έχει προετοιμάσει, γι' αυτό άλλωστε παρατηρούνται και διαφοροποιήσεις των ποσοστών ανάμεσα στις διάφορες μορφές διδασκαλίας. Η έρευνα, ακόμη, έδειξε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών χρησιμοποιούν αρκετά συχνά τη διδασκαλία με τη χρήση οπτικοακουστικών μέσων, γεγονός που καταδεικνύει ότι αναγνωρίζουν τα πλεονεκτήματα της χρήσης τους. Ωστόσο, το 35% των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι εφαρμόζει αυτή τη μορφή διδασκαλίας σπάνια κατά τη διδακτική πράξη, ίσως λόγω της έλλειψης των αναγκαίων μέσων και υλικών για την πραγματοποίησή της.

Οι εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας που εμφανίζουν τα μεγαλύτερα ποσοστά αρκετής και συχνής χρήσης είναι η ανακαλυπτική διδασκαλία, η εξατομικευμένη διδασκαλία και η βιωματική διδασκαλία. Ακολουθούν με υψηλά ποσοστά αρκετά συχνής εφαρμογής η έμμεση διδασκαλία και η διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας και η διδασκαλία συνεργασίας ανά δύο μαθητών. Φαίνεται, δηλαδή, πως οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί έχουν αντιληφθεί τα πλεονεκτήματα εφαρμογής των εναλλακτικών μορφών διδασκαλίας κατά τη διδακτική-μαθησιακή διαδικασία και επιλέγουν να εφαρμόσουν τις περισσότερες από αυτές. Το γεγονός αυτό είναι αναμφισβήτητα πολύ ενθαρρυντικό.

Ως προς την εφαρμογή της άμεσης διδασκαλίας, η οποία παραμένει δασκαλοκεντρική, αλλά παράλληλα προσφέρει τη δυνατότητα αλληλεπίδρασης μεταξύ δασκάλου και μαθητών και μεταξύ των μαθητών, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι τη χρησιμοποιούν αρκετά συχνά. Ωστόσο, υπάρχει και ένα αξιοσημείωτο ποσοστό 35% που δηλώνει πως εφαρμόζει τη συγκεκριμένη μορφή διδασκαλίας σπάνια. Σχετικά με την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, παρόλο που το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών φαίνεται πως την εφαρμόζει αρκετά συχνά και πολύ συχνά κατά τη διδακτική πράξη, ωστόσο το 30% των εκπαιδευτικών τη χρησιμοποιεί σπάνια, διατηρώντας επιφυλάξεις ως προς την αποτελεσματικότητα της συγκεκριμένης μορφής διδασκαλίας.

Η εναλλακτική μορφή διδασκαλίας που χρησιμοποιείται σπάνια από την πλειονότητα των εκπαιδευτικών είναι τα projects. Φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν αναγνωρίσει ακόμη την αξία των σχεδίων εργασίας στην καλλιέργεια του ομαδικού πνεύματος μέσω της εκτέλεσης ομαδικών εργασιών, στην ανάπτυξη της αυτενέργειας και της ανάληψης πρωτοβουλιών από τους μαθητές. Τέλος, οι μισοί εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι χρησιμοποιούν σπάνια την προγραμματισμένη διδασκαλία και το 15% αυτών ότι δεν τη χρησιμοποιεί καθόλου. Η αναγκαία χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή φαίνεται να αποτελεί τη βασική αιτία αποφυγής της αξιοποίησης αυτής της μορφής διδασκαλίας.

Στη συνέχεια της έρευνας, όσον αφορά στους παράγοντες που επηρεάζουν τους εκπαιδευτικούς ως προς την επιλογή της μορφής διδασκαλίας που πρόκειται να εφαρμόσουν, οι 18 από τους 20 απάντησαν ότι επηρεάζονται από το γνωστικό επίπεδο των μαθητών στην επιλογή τους. Κατόπιν, οι 12 από τους 20, το 60% δηλαδή, ανέφεραν ως παράγοντα που λαμβάνουν υπόψη για την επιλογή τους, το αντικείμενο που πρόκειται να διδαχθεί. Αυτοί οι δύο παράγοντες φαίνεται να συμβάλλουν καθοριστικά στην επιλογή της μορφής διδασκαλίας που θα αξιοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διδακτική πράξη. Οι επόμενοι σημαντικότεροι παράγοντες, με ποσοστό 20%, όπως φαίνεται και από το γράφημα 20, είναι ο αριθμός των μαθητών και τα διαθέσιμα μέσα και υλικά. Άλλοι παράγοντες που αναφέρθηκαν, αλλά με

πολύ χαμηλότερα ποσοστά είναι η ηλικία των μαθητών, οι ανάγκες τους, ο διαθέσιμος χρόνος, η διαμόρφωση του χώρου, οι διδακτικοί στόχοι που έχουν τεθεί και η πειθαρχία των μαθητών. Χαρακτηριστικό είναι το ότι μόνο ένας εκπαιδευτικός ανέφερε παράγοντες που αφορούν στο δάσκαλο, όπως οι γνώσεις του και η ψυχοσωματική του κατάσταση.

Στην ανοιχτή ερώτηση ποια θεωρούν την πιο αποτελεσματική μορφή διδασκαλίας, οι εκπαιδευτικοί τοποθέτησαν στην πρώτη θέση με ποσοστό 45% την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία. Ακολουθεί η ανακαλυπτική διδασκαλία με ποσοστό 40% και κατόπιν η βιωματική με ποσοστό 25%. Είναι πολύ θετικό το γεγονός ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών δήλωσε ως πιο αποτελεσματικές τις εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας. Οι υπόλοιπες μορφές που επιλέχτηκαν, αλλά με μικρότερα ποσοστά, όπως φαίνεται και στο γράφημα 27, είναι όλες οι μορφές διαλόγου, η άμεση διδασκαλία, η εξατομικευμένη διδασκαλία και η διδασκαλία με τη χρήση οπτικοακουστικών μέσων. Το 10% των εκπαιδευτικών δεν έδωσε καθορισμένη απάντηση.

Να σημειωθεί ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί έδωσαν περισσότερες από μία απαντήσεις, γι' αυτό και τα ποσοστά έχουν διαμορφωθεί κατ' αυτόν τον τρόπο. Πάντως, από τις 7 διαφορετικές απαντήσεις των εκπαιδευτικών, οι 5 αφορούσαν σε εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας, γεγονός που αποδεικνύει ότι έχουν αντιληφθεί τη σπουδαιότητα της εφαρμογής τους. Αξίζει να σημειωθεί πως οι μορφές διδασκαλίας που δήλωσαν οι εκπαιδευτικοί ως πιο αποτελεσματικές, είναι μορφές που χρησιμοποιούν αρκετά συχνά κατά τη διδασκαλία, όπως φάνηκε από την ανάλυση που προηγήθηκε. Οι λόγοι που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ως πιο αποτελεσματική την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία είναι:

- Δυνατότητα συνεργασίας και αλληλεπίδρασης των μαθητών.
- Ενεργοποίηση όλων και ένταξη στην ομάδα και των μαθητών με δυσκολίες μάθησης.

Οι λόγοι που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν αποτελεσματικότερη την ανακαλυπτική διδασκαλία είναι:

- Οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά, εκφράζονται, ανακαλύπτουν.
- Δεν είναι παθητικοί δέκτες των γνώσεων που τους μεταδίδει ο δάσκαλος.

Οι λόγοι που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ως πιο αποτελεσματική τη βιωματική διδασκαλία είναι:

- Στηρίζεται σε προσωπικά βιώματα των μαθητών.
- Ενεργός συμμετοχή των μαθητών και μεγαλύτερη συγκέντρωση προσοχής.

Στην ερώτηση ποια μορφή πιστεύουν ότι θα επέλεγαν οι μαθητές, αν είχαν αυτή τη δυνατότητα, το 65% των εκπαιδευτικών δήλωσε την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία. Έπειτα,

το 30% των ερωτηθέντων ανέφερε την βιωματική διδασκαλία. Οι υπόλοιπες διδασκαλίες που αναφέρθηκαν, αλλά με χαμηλότερα ποσοστά, όπως φαίνεται και στο γράφημα 28, είναι η διδασκαλία με χρήση οπτικοακουστικών μέσων, η ανακαλυπτική διδασκαλία και η προγραμματισμένη διδασκαλία. Πάντως, από τις 5 διαφορετικές απαντήσεις που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί, οι 4 αφορούσαν στις εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας. Φαίνεται, λοιπόν, ότι έχουν συνειδητοποιήσει ως αυτές οι μορφές διδασκαλίας υπόσχονται να ανανεώσουν την εκπαιδευτική διαδικασία, θέτοντας στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος το μαθητή ο οποίος, επομένως, είναι λογικό να επέλεγε μια εναλλακτική μορφή διδασκαλίας για την εφαρμογή της στη διδακτική πράξη, αν είχε τη δυνατότητα. Να σημειωθεί ότι αρκετοί εκπαιδευτικοί έδωσαν περισσότερες από μία απαντήσεις, γι' αυτό και τα ποσοστά έχουν διαμορφωθεί κατ' αυτόν τον τρόπο.

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι μαθητές θα επέλεγαν την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, γιατί:

- Οι μαθητές αισθάνονται πιο ασφαλείς στις ομάδες.
- Ενδιαφέρον τρόπος δουλειάς, αντίληψη της μάθησης ως παιχνίδι.
- Δυνατότητα συνεργασίας και ανάπτυξη ευγενούς άμιλλας.
- Βοηθούνται οι αδύναμοι μαθητές.
- Δυνατότητα σε ορισμένους να «τεμπελιάζουν» ενώ το βάρος πέφτει στους πιο επιμελείς μαθητές.

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι μαθητές θα επέλεγαν την βιωματική διδασκαλία, επειδή:

- Στηρίζεται στις προσωπικές τους εμπειρίες.
- Πιο ενδιαφέρουσα και δημιουργική εργασία, αντίληψη της μάθησης ως παιχνίδι.
- Καλύτερη κατανόηση όσων διδάσκονται.

Στην ερώτηση ποια μορφή διδασκαλίας θεωρούν πιο δύσκολη να χρησιμοποιηθεί, το 30% των εκπαιδευτικών ανέφερε την ομαδοσυνεργατική. Παρόλο που η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία θεωρείται ως η πιο αποτελεσματική και ως η μορφή διδασκαλίας που θα επέλεγαν οι μαθητές για την εφαρμογή της στη διδακτική πράξη, θεωρήθηκε από τους περισσότερους εκπαιδευτικούς και ως η πιο δύσκολη να χρησιμοποιηθεί. Βέβαια, το ποσοστό αυτό είναι ακριβώς το ίδιο με το ποσοστό των εκπαιδευτικών που απάντησαν ότι χρησιμοποιούν σπάνια την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία κατά τη διδακτική πράξη, όπως φαίνεται στο γράφημα 18 και πιθανόν να υπάρχει συσχέτιση μεταξύ τους.

Οι επόμενες μορφές διδασκαλίας που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι είναι δύσκολες να χρησιμοποιηθούν, αλλά με μικρότερα ποσοστά, όπως φαίνεται στο γράφημα 29, είναι η

προγραμματισμένη διδασκαλία, η εξατομικευμένη, τα σχέδια εργασίας, η διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας, ο ελεύθερος διάλογος και η έμμεση διδασκαλία. Πάντως, είναι γεγονός ότι από τις 7 διαφορετικές απαντήσεις των εκπαιδευτικών, οι 6 αναφέρονταν σε εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας. Μπορεί, λοιπόν, οι εκπαιδευτικοί να αναγνωρίζουν την αποτελεσματικότητά τους, αλλά παράλληλα δε θεωρούν εύκολη την εφαρμογή τους, γεγονός που ισχύει καθώς χρειάζεται αρκετός χρόνος προετοιμασίας και εξοικείωση με αυτές τις μορφές ώστε να λειτουργήσουν αποτελεσματικά.

Οι λόγοι που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν δύσκολη να χρησιμοποιηθεί την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία είναι:

- Οι μαθητές δεν έχουν μάθει να συνεργάζονται και δεν έχουν την ωριμότητα να το κάνουν.
- Οι μαθητές δύσκολα αναλαμβάνουν τις υποχρεώσεις τους και αυτενεργούν.
- Επικρατεί φασαρία.
- Χρειάζεται εμπειρία από τον εκπαιδευτικό ώστε να μπορεί να διαχειριστεί όλες τις ομάδες και να ελέγχει την επίδοσή τους.
- Απαιτείται πολύς χρόνος για επεξηγήσεις και ερωταποκρίσεις.

Τέλος, στην ερώτηση ποια μορφή διδασκαλίας θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ακατάλληλη για παιδιά δημοτικού, είναι πολύ ενθαρρυντικό το γεγονός ότι το 50% των εκπαιδευτικών απάντησε την απλή διάλεξη. Το 10% των εκπαιδευτικών απάντησε πως όλες οι μορφές διδασκαλίας είναι χρήσιμες. Το υπόλοιπο 40%, διασπασμένο, ανέφερε ως ακατάλληλη τη διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας, την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, τη διάλεξη ως επίδειξη και των έμμεση διδασκαλία. τα ποσοστά φαίνονται στο γράφημα 30 και προφανώς τα ποσοστά των εκπαιδευτικών που ανέφεραν ως ακατάλληλες τις εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας, δηλαδή οι 7 εκπαιδευτικοί προφανώς ανήκαν σε εκείνους που εφάρμοζαν τις αντίστοιχες εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας σπάνια ή καθόλου. Οι εκπαιδευτικοί στην πλειονότητά τους θεωρούν ακατάλληλη για παιδιά δημοτικού την απλή διάλεξη, γιατί:

- Η συμμετοχή των μαθητών είναι ανύπαρκτη.
- Οι μαθητές δεν έχουν τη δυνατότητα αυτενέργειας, αλλά παραμένουν παθητικοί ακροατές του εκπαιδευτικού-αυθεντία.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10^ο

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Σε αυτό το τελευταίο μέρος της πτυχιακή εργασίας, έχοντας το θεωρητικό και γνωστικό υπόβαθρο από τη βιβλιογραφική έρευνα, αλλά και τα αποτελέσματα της έρευνας που διεξήχθη σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, κρίνεται σκόπιμη η παρουσίαση κάποιων ενδεικτικών προτάσεων που θα μπορούσαν να συμβάλλουν στην αναβάθμιση και ενίσχυση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Οι προτάσεις αυτές είναι οι εξής:

- Η ενίσχυση του εκπαιδευτικού συστήματος από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, μέσω της παροχής κρατικών κονδυλίων στον τομέα της εκπαίδευσης και της σύναψης διμερών σχέσεων με σκοπό την ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών.
- Η εισαγωγή μαθημάτων στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση τα οποία να καταρτίζουν κατάλληλα τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε θέματα που αφορούν σε νέες μορφές διδασκαλίας και σε ανανεωτικές κινήσεις οι οποίες φαίνεται να αρχίζουν να κάνουν την εμφάνισή τους στο χώρο της εκπαίδευσης.
- Η διεξαγωγή επιμορφωτικών σεμιναρίων στους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης μέσα από τα οποία να ενημερώνονται για τα σύγχρονα πρότυπα εκπαίδευσης. Απώτερος σκοπός θα είναι η ολόπλευρη επιμόρφωση του εκπαιδευτικού ώστε να μπορεί να επιτελεί σωστά το ρόλο του σύγχρονου δασκάλου ο οποίος στρέφει το ενδιαφέρον του στις ανάγκες και τις δυνατότητες των μαθητών και προσπαθεί να αποκτήσουν οι μαθητές όχι μόνο γνώσεις, αλλά και ικανότητες, δεξιότητες, ηθικές αξίες και στάσεις ζωής.
- Ο εφοδιασμός των σχολείων με κατάλληλο υλικοτεχνικό εξοπλισμό που θα επιτρέπει την καλύτερη δυνατή εφαρμογή των εναλλακτικών μορφών διδασκαλίας οι οποίες συμβάλλουν στην ενεργό συμμετοχή των μαθητών στη διδακτική-μαθησιακή διαδικασία.

Ανακεφαλαιώνοντας, θέλουμε να τονίσουμε ότι οι εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας υπόσχονται αλλαγές και εισάγουν καινοτόμες ιδέες στον τομέα της εκπαίδευσης. Εάν κάθε εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί σωστά και αποτελεσματικά αυτές τις μορφές διδασκαλίας, τότε το εκπαιδευτικό μας σύστημα θα οδηγηθεί σε ριζική αναμόρφωση. Προκειμένου, όμως, να καθιερωθούν οι εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας, κρίνεται αναγκαίο κάθε εκπαιδευτικός να ενημερώνεται, να επιμορφώνεται και να εφαρμόζει οτιδήποτε νέο το οποίο είναι ικανό να ανανεώσει και να αναβαθμίσει τη σύγχρονη διδακτική-μαθησιακή διαδικασία.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αναγνωστοπούλου, Μαρία Σ. (2001). *Η ομαδική διδασκαλία στην εκπαίδευση: μια θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*, Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Βερτσέτης, Α. Β. (2003). *Διδακτική τ. Α΄. Γενική Διδακτική*. Ε΄ Έκδοση. Αθήνα: Αθανασόπουλος, Σ., Παπαδαμής, Σ.
- Γεωργούσης, Π. Ν. (1998). *Η Αξιολόγηση των Μαθητών με Βάση το Φάκελο Υλικού*. Αθήνα: Δελφοί.
- Γιαννούλης, Ν. Ι. (1980). *Εισαγωγή στη Γενική Διδακτική*. 2η Έκδοση. Αθήνα.
- Γιαννούλης, Ν. Ι. (1993). *Διδακτική Μεθοδολογία. Ψυχολογική Θεμελίωση της Διδασκαλίας και Διαμόρφωση της Διδακτικής Θεωρίας στο Πλαίσιο της Σχολικής Πράξης*. Α΄ Έκδοση. Αθήνα.
- Δεδούλη, Μ. (2002). Βιωματική Μάθηση-Δυνατότητες Αξιοποίησής της στο Πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης. Στο: *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, 145-159.
- Δερβίσης, Σ. Ν. (1983). *Σύγχρονη Γενική Διδακτική*. Γ΄ Έκδοση. Θεσσαλονίκη.
- Ζαβλανός, Μ. Μ. (2003). *Διδακτική και Αξιολόγηση*. Αθήνα: Σταμούλης
- Θεοφιλίδης, Χ. (1997). *Διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Θεοφιλίδης, Χ. (1988). *Η Τέχνη των Ερωτήσεων*. Γ΄ Έκδοση. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κανάκης, Ι. Ν. (2001). *Η Οργάνωση της Διδασκαλίας – Μάθησης σε Ομάδες Εργασίας. Θεωρητική Θεμελίωση και Πρακτική Εφαρμογή*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Κασσωτάκης Μ., Φλουρής Γ. (2005). *Μάθηση και Διδασκαλία*, Β΄ τόμος, Αθήνα.
- Κόκκος, Α. (1998). Τεχνικές εκπαίδευσης στις Ομαδικές Συμβουλευτικές Συναντήσεις. Στο: Α. Κόκκος και Α. Λιοναράκης: *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, Πάτρα: ΕΑΠ, σελ. 217.
- Κοσσυβάκη, Φ. (2003). *Εναλλακτική Διδακτική. Προτάσεις για Μετάβαση από τη Διδακτική του Αντικειμένου στη Διδακτική του Ενεργού Υποκειμένου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κουτρούμπα, Κ. (2004). *Διδακτική. Εφαρμογή στη Σύγχρονη Οικιακή Οικονομία*. Αθήνα: Σταμούλης.
- Λιαντίνης, Δ. (1990). *Διδακτική*. Αθήνα
- Μάνος, Κ. Γ. (1989). *Γενική Διδακτική*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Γ. Η. (1994). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας*. Τόμος Β΄. Αθήνα: Γρηγόρης.

- Ματσαγγούρας, Γ. Η. (1999). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας. Η Σχολική Τάξη. Χώρος. Ομάδα. Πειθαρχία. Μέθοδος*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση*, Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. (2007). *Στρατηγικές Διδασκαλίας. Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Νήμα, Ε. Α., Καψάλης, Α. Γ. (2002). *Σύγχρονη Διδακτική*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Πετρουλάκης, Ν. Β. (1992). *Προγράμματα. Εκπαιδευτικοί Στόχοι. Μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Πηγιάκη, Π. (1998). *Προετοιμασία, Σχεδιασμός και Αξιολόγηση της Διδασκαλίας. Διδακτική Μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Πυργιωτάκης, Ι. (1999). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πυργιωτάκης, Ι. Ε. (2000). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*. Γ' Έκδοση.
- Τριλιανός, Α. (1988). *Προσέγγιση στη μέθοδο διδασκαλίας με ομάδες μαθητών*, Αθήνα.
- Τριλιανός, Θ. Α. (2004). *Μεθοδολογία της Σύγχρονης Διδασκαλίας. Καινοτόμες Επιστημονικές Προσεγγίσεις στη Διδακτική Πράξη*. Τόμ. Α' και Β', Αθήνα.
- Φωτιάδου, Τ. (2001). Το Portfolio ως Μέσο Ανάπτυξης Δεξιοτήτων των Μαθητών: Μια Πρόταση. Στο: *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 5, 128-139.
- Χριστιάς, Ι. (2003). *Θεωρία και Μεθοδολογία της Διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Χρυσυφίδης, Κ. (1994). *Βιωματική επικοινωνιακή διδασκαλία. Η εισαγωγή της μεθόδου project στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ψύλλος, Δ., Κουμαράς, Π. και Καριώτογλου, Π. (1993). Εποικοδόμηση της γνώσης στην τάξη με συνέντευξη δασκάλου και μαθητή. Στο: *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 70, 34-42.
- Courau, S. (2000). *Τα βασικά εργαλεία του Εκπαιδευτή Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Frey, K. (1998). *Η μέθοδος project*, Μτφρ. Κλ. Μάλλιου. Θεσσαλονίκη: Α/φοι Κυριακίδη.
- Kochney, T. (1996). *Inhibitions within idea Generating Groups: An Alternative Method of Brainstorming ED 397806*

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Το ερωτηματολόγιο που έχετε στα χέρια σας είναι απολύτως **ανώνυμο**. Έχει ως σκοπό να μας βοηθήσει να αποτυπώσουμε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας που χρησιμοποιούνται στο σύγχρονο δημοτικό σχολείο.

ΑΤΟΜΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Παρακαλώ, απαντήστε στις παρακάτω ερωτήσεις **βάζοντας ένα X** σε μία απάντηση.

1. Φύλο: Άνδρας Γυναίκα
2. Ηλικία: 20–30 31–40 41–50 51–60 άνω των 61 ετών
3. Ειδικότητα _____
4. Έτη υπηρεσίας: 0–5 6–10 11–15 16–20 21–25
26–30 πάνω από 30 χρόνια
5. Σπουδές: Βασικό πτυχίο Μεταπτυχιακό Διδακτορικό
6. Επιμόρφωση: Ναι Όχι Αν **ναι**, προσδιορίστε το θέμα και τη διάρκεια της επιμόρφωσης.

ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Παρακαλώ, απαντήστε στις παρακάτω ερωτήσεις **κυκλώνοντας τον αριθμό που σας εκφράζει**. Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις.

0: Καθόλου

1: Σπάνια

2: Αρκετά

3: Πολύ συχνά

1. Χρησιμοποιείτε την αφηγηματική μορφή διδασκαλίας κατά τη διδακτική πράξη (εξιστόρηση γεγονότων με χρονική αλληλουχία από τον εκπαιδευτικό) .	0	1	2	3
2. Χρησιμοποιείτε την περιγραφική μορφή διδασκαλίας κατά τη διδακτική πράξη (προφορική αναφορά από τον εκπαιδευτικό στα χαρακτηριστικά και τις ιδιότητες ενός αντικειμένου, γεγονότος, κατάστασης με σκοπό την αισθητοποίησή του).	0	1	2	3
3. Χρησιμοποιείτε την απλή διάλεξη ως μορφή διδασκαλίας κατά τη διδακτική πράξη.	0	1	2	3
4. Χρησιμοποιείτε τη διάλεξη μέσω επίδειξης ως μορφή διδασκαλίας κατά τη διδακτική πράξη (χρήση του κατάλληλου υλικού για την οπτική παρουσίαση του θέματος - εποπτικότητα).	0	1	2	3
5. Χρησιμοποιείτε τη διάλεξη μέσω συζήτησης ως μορφή διδασκαλίας κατά τη διδακτική πράξη (εντοπίζονται οι απορίες και οι ερωτήσεις των μαθητών από την ανάλυση του θέματος και παρέχονται από τον εκπαιδευτικό παρωθητικές νύξεις για τη διεξοδικότερη ανάλυσή του).	0	1	2	3
6. Χρησιμοποιείτε τον κατευθυνόμενο διάλογο ως μορφή διδασκαλίας κατά τη διδακτική πράξη (οι μαθητές αυτενεργούν ώστε να απαντήσουν στα ερωτήματα που τους έχει θέσει ο διδάσκων κα που τους έχουν φέρει σε κατάσταση «απορίας»).	0	1	2	3
7. Χρησιμοποιείτε τον ελεύθερο διάλογο ως μορφή διδασκαλίας κατά τη διδακτική πράξη (προκύπτει από ερωτήματα ή προβλήματα που θέτουν οι ίδιοι οι μαθητές στην τάξη).	0	1	2	3
8. Χρησιμοποιείτε τον μεικτό διάλογο ως μορφή διδασκαλίας κατά τη διδακτική πράξη (σύνθεση κατευθυνόμενου και ελεύθερου διαλόγου).	0	1	2	3
9. Χρησιμοποιείτε τη μορφή διδασκαλίας με τη χρήση οπτικοακουστικών μέσων κατά τη διδακτική πράξη.	0	1	2	3

10. Χρησιμοποιείτε την ανακαλυπτική ή ευρετική μορφή διδασκαλίας κατά τη διδακτική πράξη.	0	1	2	3
11. Χρησιμοποιείτε τη διδασκαλία συνεργασίας ανά δύο μαθητών κατά τη διδακτική πράξη.	0	1	2	3
12. Χρησιμοποιείτε την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία.	0	1	2	3
13. Χρησιμοποιείτε την εξατομικευμένη διδασκαλία (προσαρμογή στις ανάγκες των μαθητών που παρουσιάζουν μαθησιακές ιδιαιτερότητες).	0	1	2	3
14. Χρησιμοποιείτε την προγραμματισμένη διδασκαλία (χρήση του Η/Υ κατά τη διδασκαλία).	0	1	2	3
15. Χρησιμοποιείτε την άμεση διδασκαλία (καθοδηγούμενη, συμμετοχική διαδικασία με ανάθεση εργασιών στους μαθητές).	0	1	2	3
16. Χρησιμοποιείτε την έμμεση διδασκαλία (κοινωνιοκεντρική προσέγγιση της διδασκαλίας με συμβουλευτικό ρόλο του εκπαιδευτικού).	0	1	2	3
17. Χρησιμοποιείτε τη βιωματική διδασκαλία (εμπλοκή των μαθητών στη διδακτική πράξη για την επίλυση γνωστικών προβλημάτων που αντλούνται από προσωπικές τους εμπειρίες).	0	1	2	3
18. Χρησιμοποιείτε τη μορφή διδασκαλίας με την πραγματοποίηση σχεδίων εργασίας (projects) (ερευνητική προσέγγιση γνώσης με ανάθεση ομαδικών εργασιών στους μαθητές που προωθούν την αυτενέργεια, την πρωτοβουλία και την ομαδικότητα).	0	1	2	3
19. Χρησιμοποιείτε τη διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας (ενιαιοποίηση περιεχομένου διδασκαλίας, αυτενεργός μάθηση μαθητών και αυτομόρφωση, φυσική εποπτεία).	0	1	2	3

ΜΟΡΦΕΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ & ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

20. Ποιοι παράγοντες επηρεάζουν την επιλογή σας σχετικά με τη μορφή διδασκαλίας που θα εφαρμόσετε;

.....

.....

.....

.....

.....

21. Ποια πιστεύετε ότι είναι η πιο αποτελεσματική μορφή διδασκαλίας; Γιατί;

.....
.....
.....
.....

22. Αν μπορούσαν οι μαθητές να επιλέξουν τη μορφή διδασκαλίας, ποια θα επέλεγαν; Γιατί;

.....
.....
.....
.....

23. Ποια μορφή διδασκαλίας θεωρείτε δύσκολη να χρησιμοποιηθεί; Γιατί;

.....
.....
.....
.....

24. Ποια μορφή διδασκαλίας θεωρείτε ακατάλληλη για παιδιά του δημοτικού; Γιατί;

.....
.....
.....
.....

Ευχαριστώ πολύ για την πολύτιμη βοήθειά σας, Τζιγκούρα Ιωάννα