

ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΣΤΑ ΠΛΑΙΣΙΑ ΤΗΣ ΣΥΓΧΡΟΝΗΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΜΑΘΗΣΙΑΚΗΣ ΠΡΑΞΗΣ



Επιβλέπουσα καθηγήτρια:

κ. Κουτρούμπα Κων/να

Φοιτήτρια: Σιμωντά Καλομοίρα

Α.Μ. 20140

Μέλη:

κ. Μαριδάκη-Κασσωτάκη Αικατερίνη

κ. Βαμβακάρη Μαλβίνα

Αθήνα 2005

*Αφιερωμένο
στους γονείς μου
Γιώργο και Βασιλική*

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Σελ.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ ΠΙΝΑΚΩΝ	V
ΠΡΟΛΟΓΟΣ	1
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	2

Α΄ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Κεφάλαιο 1^ο: Διδακτική και Μάθηση

1.1. Διδακτική και Διδασκαλία.....	6
1.2. Χαρακτηριστικά της διδασκαλίας.....	7
1.3. Η έννοια της μάθησης.....	7
1.4. Τι είναι το Αναλυτικό Πρόγραμμα (Α.Π.).....	9
1.4.1. Παραδοσιακά και Σύγχρονα Α.Π.	9
1.5. Διεπιστημονικά και Διαθεματικά Προγράμματα Σπουδών	11
1.5.1. Θετικές επιδράσεις της διαθεματικής προσέγγισης.....	12
1.6. Η Ευέλικτη Ζώνη στο σχολείο.....	13
1.6.1. Ο σκοπός της Ευέλικτης Ζώνης	14
1.6.2. Πιλοτική εφαρμογή της Ευέλικτης Ζώνης το σχολικό έτος 2001 – 2002.....	14
1.6.3. Συμπεράσματα από την πιλοτική εφαρμογή της Ευέλικτης Ζώνης	16

Κεφάλαιο 2^ο: Μέθοδοι διδασκαλίας και Βασικές Μορφές διδασκαλίας

2.1. Η έννοια της μεθόδου διδασκαλίας	17
2.2. Ειδικότερη ταξινόμηση των μεθόδων διδασκαλίας.....	17
2.3. Η έννοια των μορφών διδασκαλίας	19
2.4. Διαφορά μεθόδου – μορφής διδασκαλίας.....	21
2.5. Βασικές μορφές διδασκαλίας.....	21

2.5.1. Αφηγηματική διδασκαλία	21
2.5.2. Περιγραφική διδασκαλία.....	23
2.5.3. Διάλεξη μέσω συζήτησης.....	23
2.5.4. Διάλεξη μέσω επίδειξης	24
2.5.5. Κατευθυνόμενος Διάλογος	25
2.5.6. Ελεύθερος Διάλογος.....	26
2.5.7. Μικτός Διάλογος	27
2.6. Χαρακτηριστικά και είδη των διδακτικών ερωτήσεων	27
2.7. Διδασκαλία με την χρήση οπτικοακουστικών μέσων.....	30
2.7.1. Είδη των εποπτικών μέσων.....	31
2.7.2. Σπουδαιότητα των εποπτικών μέσων.....	34
2.7.3. Στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στα εποπτικά μέσα διδασκαλίας και μάθησης ...	35
2.8. Κριτήρια αξιολόγησης των μορφών διδασκαλίας	36

Κεφάλαιο 3^ο: Εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας

3.1. Γενικά	38
3.2. Προγραμματισμένη διδασκαλία	38
3.2.1. Είδη προγραμμάτων.....	40
3.3. Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία.....	41
3.3.1. Ιστορική αναδρομή.....	41
3.3.2. Προϋποθέσεις και Στόχοι της Ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας	42
3.3.3. Στάδια εφαρμογής της Ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας.....	43
3.4. Βιωματική διδασκαλία	44
3.4.1. Αρχές της βιωματικής μάθησης.....	45
3.4.2. Βιωματικές μαθησιακές δραστηριότητες	45
3.4.3. Μορφές βιωματικών δραστηριοτήτων	47
3.4.4. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη βιωματική διδασκαλία.....	48

3.5. Εξατομικευμένη διδασκαλία	49
3.6. Άμεση διδασκαλία.....	50
3.6.1. Πορεία διεξαγωγής της άμεσης διδασκαλίας.....	50
3.6.2. Απόρροιες από την εφαρμογή της άμεσης διδασκαλίας.....	52
3.7. Έμμεση διδασκαλία.....	52
3.7.1. Φάσεις διεξαγωγής της έμμεσης διδασκαλίας	52
3.7.2. Θετικά και αρνητικά στοιχεία από την εφαρμογή της έμμεσης διδασκαλίας	53
3.8. Μέθοδος του καταιγισμού ιδεών (brainstorming).....	54
3.8.1. Οι κανόνες της τεχνικής του καταιγισμού ιδεών	55
3.8.2. Φάσεις διεξαγωγής του καταιγισμού ιδεών	56
3.8.3. Τύποι της τεχνικής του καταιγισμού ιδεών	57
3.9. Φάκελος Επιλεγμένου Υλικού (Portfolio).....	58
3.9.1. Το περιεχόμενο του Portfolio.....	59
3.9.2. Τρόποι χρήσης του Portfolio.....	59
3.10. Σχέδια Εργασίας – Projects	60
3.10.1. Ιστορική θεώρηση των Σχεδίων Εργασίας.....	60
3.10.2. Ορισμός Σχεδίων Εργασίας - Projects	61
3.10.3. Χαρακτηριστικά Γνωρίσματα.....	62
3.10.4. Βασική δομή και Διάρκεια των Σχεδίων Εργασίας.....	63
3.10.5. Ρόλος των Σχεδίων Εργασίας στο Σύγχρονο σχολείο	67
3.10.6. Λόγοι εφαρμογής της μεθόδου Project στα σχολεία σήμερα	68

Β΄ ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΑ ΠΕΔΙΟΥ

Κεφάλαιο 1 ^ο : Σκοπός και Στόχος της Έρευνας.....	72
Κεφαλαίο 2 ^ο : Μεθοδολογική Προσέγγιση	73
Κεφάλαιο 3 ^ο : Στατιστική Ανάλυση	74

Κεφάλαιο 4 ^ο : Έλεγχοι ανεξαρτησίας χ^2	118
4.1. Θεωρητικό μοντέλο.....	119
4.2. Υπολογιστικό μοντέλο	119
4.3. Έλεγχοι ανεξαρτησίας χ^2 σε σχέση με το φύλο του δείγματος.....	120
4.4. Έλεγχοι ανεξαρτησίας χ^2 σε σχέση με τα χρόνια υπηρεσίας.....	122
4.5. Έλεγχοι ανεξαρτησίας χ^2 σε σχέση με τον τύπο σχολείου.....	128
4.6. Έλεγχοι ανεξαρτησίας χ^2 σε σχέση με την ειδικότητα.....	142
4.7. Έλεγχοι ανεξαρτησίας χ^2 σε σχέση με τον κάτοχο 2 ^ο πτυχίου	146
4.8. Έλεγχοι ανεξαρτησίας χ^2 σε σχέση με τον κάτοχο μεταπτυχιακού τίτλου	148
4.9. Έλεγχοι ανεξαρτησίας χ^2 σε σχέση με την συμμετοχή σε επιμορφωτικά σεμινάρια	156
Κεφάλαιο 5 ^ο : Πίνακας ανεξαρτητών μεταβλητών.....	161

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ

A) Από το θεωρητικό τμήμα της εργασίας	164
Κεφάλαιο 1 ^ο : Διδακτική και Μάθηση	164
Κεφάλαιο 2 ^ο : Μέθοδοι διδασκαλίας και Βασικές μορφές διδασκαλίας	166
Κεφάλαιο 3 ^ο : Εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας	170
B) Από το ερευνητικό τμήμα της εργασίας	175
Κεφάλαιο 1 ^ο : Από την ανάλυση των μεταβλητών	175
Κεφάλαιο 2 ^ο : Από τις συσχετιζόμενες μεταβλητές.....	179

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....	183
----------------	-----

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	186
-------------------	-----

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

<i>ΠΙΝΑΚΑΣ ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΩΝ ΜΕΤΑΒΛΗΤΩΝ</i>	<i>196</i>
<i>ΠΙΝΑΚΑΣ ΕΞΑΡΤΗΜΕΝΩΝ ΜΕΤΑΒΛΗΤΩΝ</i>	<i>197</i>
<i>ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ.....</i>	<i>202</i>

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1: Συσχέτιση του φύλου των καθηγητών με την χρήση του ελεύθερου διαλόγου	121
Πίνακας 2: Συσχέτιση των χρόνων υπηρεσίας με την χρήση των φωτογραφιών	123
Πίνακας 3: Συσχέτιση των χρόνων υπηρεσίας με την χρήση των Σχεδίων Εργασίας-Projects..	125
Πίνακας 4: Συσχέτιση των χρόνων υπηρεσίας με την χρήση των Σχεδίων Εργασίας - Projects, λόγω «ενίσχυση αυτενέργειας»	127
Πίνακας 5: Συσχέτιση του τύπου του σχολείου με την μορφή του ελεύθερου διαλόγου	129
Πίνακας 6: Συσχέτιση του τύπου του σχολείου με την χρήση εποπτικών μέσων λόγω «συνδυασμού θεωρίας και πράξης».....	131
Πίνακας 7: Συσχέτιση του τύπου του σχολείου με την «ενθάρρυνση» που παρέχει το ισχύον Α.Π. για τις εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας	133
Πίνακας 8: Συσχέτιση του τύπου του σχολείου με την μορφή της άμεσης διδασκαλίας.....	135
Πίνακας 9: Συσχέτιση του τύπου του σχολείου με την χρήση των Σχεδίων Εργασίας – Projects.....	137
Πίνακας 10: Συσχέτιση του τύπου του σχολείου με την χρήση των Σχεδίων Εργασίας -Projects λόγω «ενίσχυση αυτενέργειας»	139
Πίνακας 11: Συσχέτιση του τύπου του σχολείου με συμμετοχή των καθηγητών στο πρόγραμμα της Ευέλικτης Ζώνης.....	141
Πίνακας 12: Συσχέτιση της ειδικότητας του καθηγητή με την χρήση του κατευθυνόμενου διαλόγου.....	143
Πίνακας 13: Συσχέτιση της ειδικότητας του καθηγητή με την χρήση των φωτογραφιών.....	145

Πίνακας 14: Συσχέτιση της κατοχής 2 ^{ου} πτυχίου και της χρήσης του ελεύθερου διαλόγου.....	147
Πίνακας 15: Συσχέτιση των μεταπτυχιακών σπουδών με την «ενθάρρυνση» για χρήση των εναλλακτικών μορφών, που παρέχει το Α.Π.	149
Πίνακας 16: Συσχέτιση των μεταπτυχιακών σπουδών με την χρήση της εξατομικευμένης διδασκαλίας.....	151
Πίνακας 17: Συσχέτιση των μεταπτυχιακών σπουδών με την χρήση Σχεδίων Εργασίας - Projects.....	153
Πίνακας 18: Συσχέτιση των μεταπτυχιακών σπουδών με το είδος των Σχεδίων Εργασίας- Projects.....	155
Πίνακας 19: Συσχέτιση της συμμετοχής σε επιμορφωτικά σεμινάρια και η χρήση του ελεύθερου διαλόγου.....	157
Πίνακας 20: Συσχέτιση της συμμετοχής σε επιμορφωτικά σεμινάρια και της «ενθάρρυνσης» που παρέχει το Α.Π. για την χρήση των εναλλακτικών μορφών.....	159

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η παρούσα εργασία εντάσσεται στα πλαίσια της πτυχιακής μελέτης του Προγράμματος Σπουδών του τμήματος Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας του Χαροκοπείου Πανεπιστημίου. Το αντικείμενο της μελέτης είναι οι «Εναλλακτικές Μορφές Διδασκαλίας στα πλαίσια της Σύγχρονης διδακτικομαθησιακής πράξης».

Με βάση πραγματικά στοιχεία η μελέτη αυτή εμβαθύνει και ερευνά την παρούσα κατάσταση του εκπαιδευτικού συστήματος καθώς και την χρήση ή όχι των εναλλακτικών μορφών διδασκαλίας, ως βασικές μορφές διεξαγωγής της μαθησιακής πράξης.

Η εργασία αυτή επισημαίνει τις κυριότερες συνέπειες αρνητικές αλλά και θετικές από την εφαρμογή των δασκαλοκεντρικών και των παραδοσιακών διαδικασιών μάθησης, ενώ ταυτόχρονα παραθέτει αναλυτικές αναφορές των νέων συμπληρωματικών μορφών διδασκαλίας, επιχειρώντας να αφυπνίσει όλους τους αρμόδιους φορείς για την λήψη καινοτομικών και ανανεωτικών αποφάσεων.

Στο σημείο αυτό θεωρώ υποχρέωσή μου να ευχαριστήσω όλους όσους συντέλεσαν με κάθε τρόπο στην ολοκλήρωση αυτής της πτυχιακής μελέτης. Τις θερμές ευχαριστίες μου θα ήθελα να απευθύνω στην επιβλέπουσα καθηγήτρια κα Κ. Κουτρούμπα, για την πολύτιμη βοήθεια και καθοδήγησή της. Επίσης, θερμά ευχαριστήρια απευθύνω και προς τα υπόλοιπα μέλη της τριμελούς επιτροπής, την κα Α. Κασσωτάκη και την κα Μ. Βαμβακάρη για την πολύτιμη βοήθειά της στην στατιστική επεξεργασία της παρούσας έρευνας. Επιπρόσθετα, δεν θα πρέπει να παραλείψω την βοήθεια και την συνεργασία των καθηγητών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, των οποίων η παρουσία υπήρξε καταλυτική στην διεκπεραίωση του ερευνητικού τμήματος της μελέτης αυτής.

Τέλος, θα ήθελα να απευθύνω τις θερμότερες ευχαριστίες μου στην οικογένειά μου για την πολύτιμη υλική και ψυχολογική υποστήριξη, που απλόχερα μου προσέφεραν για το πέρας της εργασίας μου και για την ολοκλήρωση της 4ετούς φοίτησής μου στο Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το εκπαιδευτικό σύστημα αναμφισβήτητα αποτελεί βασικό θεσμό που συμβάλλει στην διαμόρφωση της προσωπικότητας του μαθητή και την αρμονική ένταξή του στην κοινωνία. Καθίσταται, ωστόσο επιτακτική η ανάγκη να ενισχυθούν αποτελεσματικά οι μαθησιακές λειτουργίες του σχολείου για την δημιουργία ενός ισχυρού σχολικού παιδαγωγικού περιβάλλοντος.

Διότι, ως γνωστόν η καλπάζουσα και αλματώδη ανάπτυξη της γνώσης σε όλες τις εκφάνσεις της, προτρέπει τον σημερινό άνθρωπο να εγκαταλείψει τις μέχρι τώρα κατεστημένες γνωστικές κατακτήσεις του και να ενεργήσει αυτόνομα, δημιουργικά και ευέλικτα, αξιοποιώντας όλες οι πτυχές της προσωπικότητας του, μέσα από μια βιωματική-επικοινωνιακή προσέγγιση της μορφωτικής διαδικασίας, όπως αυτή αποτυπώνεται στις εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας.

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η παράθεση και η λεπτομερή ανάλυση των εναλλακτικών μορφών διδασκαλίας καθώς και η συχνότητα χρήσης τους από τους καθηγητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Μέσω της εργασίας αυτής και συγκεκριμένα από την εμπειρική έρευνα διαπιστώνεται η γνώση ή η άγνοια των εκπαιδευτικών για τα θετικά αποτελέσματα που προσφέρουν στο μαθητή οι εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας όταν εφαρμόζονται ως βασικές μορφές διδασκαλίας κατά την μαθησιακή πορεία.

Στο θεωρητικό μέρος της μελέτης δίδονται κάποιες γενικές πληροφορίες που αφορούν την διδακτική και την μάθηση στα πλαίσια μιας σχολικής μονάδας. Επιπλέον, αναλύεται η έννοια του Αναλυτικού Προγράμματος και η μετάβαση της διδασκαλίας από τα παραδοσιακά στα σύγχρονα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών. Στην μετάβαση αυτή θετικά επέδρασε η διαθεματική και η ολιστική προσέγγιση της γνώσης, διαμέσου του προγράμματος της Ευέλικτης Ζώνης. Πρόγραμμα, το οποίο αν και εφαρμόστηκε πιλοτικά για μία μόνο σχολική περίοδο, απέδειξε ότι η συνεργασία των φορέων, των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευομένων επιφέρει σημαντικά και ανανεωτικά αποτελέσματα στο χώρο της εκπαίδευσης.

Εν συνεχεία, παρατίθενται οι έννοιες της μεθόδου και της μορφής της διδασκαλίας καθώς και η σημαντική διαφορά μεταξύ των εννοιών αυτών. Έπειτα, καταγράφονται περιγραφικά οι βασικές μορφές διδασκαλίας και αναπτύσσονται τα χαρακτηριστικά, τα είδη καθώς και οι θετικές και αρνητικές επιδράσεις της αφηγηματικής, της περιγραφικής, της διάλεξης μέσω συζήτησης και μέσω επίδειξης, του διαλόγου καθώς και της ερωτηματικής - διαλογικής διδασκαλίας.

Στο επόμενο κεφάλαιο παρουσιάζονται αναλυτικά όλες οι εναλλακτικές ή συμπληρωματικές μορφές διδασκαλίας, που αναμένεται να προσφέρουν νέα πνοή στην σύγχρονη παιδαγωγική διαδικασία. Είναι οι μορφές αυτές όπου ο ρόλος του εκπαιδευτικού περιορίζεται, ως επί το πλείστον, παρέχοντας περισσότερα περιθώρια ελευθερίας, αυτονομίας και αυτενέργειας στους μαθητές. Το ενδιαφέρον της παιδαγωγικής διαδικασίας πλέον στρέφεται γύρω από την

προσωπικότητα του μαθητή και η διδασκαλία παύει να είναι δασκαλοκεντρική, που τον κυρίαρχο λόγο τον έχει ο εκπαιδευτικός. Η μάθηση περνά σε μια άλλη διάσταση που ο μαθητής οργανώνεται σε ομάδες, χρησιμοποιεί ως γνωστικό υπόβαθρο τις εμπειρίες και τα βιώματά του για να κατακτήσει την νέα γνώση. Συμμετέχει σε Σχέδια Εργασίας (Projects), σε ομάδες καταιγισμού ιδεών (brainstorming sessions) και φυλάσσει τα αρχεία και τις ασκήσεις του σε Φακέλους Επιλεγμένου Υλικού (Portfolio) για να είναι πιο δυνατός και αξιόπιστος ο έλεγχος της πορείας του.

Το δεύτερο μέρος της παρούσας μελέτης συνίσταται από την εμπειρική έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε 22 σχολεία της Πάτρας, ιδιωτικά και δημόσια μαζί. Σε αυτό το τμήμα της εργασίας αναλύονται στατιστικά όλες οι παράμετροι του ερωτηματολογίου και στη συνέχεια ελέγχεται η ύπαρξη καθώς και ο βαθμός συσχέτισης κάποιων μεταβλητών μεταξύ τους.

Έστερα και από την ανάλυση αυτών των μεταβλητών παραθέτονται οι σχολιασμοί, οι συμπερασματικές παρατηρήσεις καθώς και οι προτάσεις, που πιθανώς να αποτελέσουν έναυσμα για μετέπειτα εξελίξεις και αναβαθμίσεις στο ισχύον στατικό εκπαιδευτικό σύστημα.

*ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ
ΜΕΡΟΣ*

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο: ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΗ

1.1. Διδακτική και Διδασκαλία

Η Διδακτική ορίζεται στην σχετική βιβλιογραφία 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 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 διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας, καθώς και για την λύση των πρακτικών προβλημάτων της διδασκαλίας.

Η *διδασκαλία* ορίζεται ως η συστηματική και μεθοδευμένη δραστηριότητα (πράξη), κατά την οποία ο εκπαιδευτικός αποσκοπεί να επιδράσει, σύμφωνα με ορισμένους σκοπούς και χρησιμοποιώντας διάφορες τεχνικές και μέσα (ψυχολογικά, κοινωνικά, πολιτιστικά κτλ.), στην συμπεριφορά του μαθητή, ώστε ο τελευταίος να αποκτήσει, να αλλάξει ή να ενισχύσει τις ικανότητες, τις δεξιότητες και τις στάσεις του (Χριστιάς, 2003).

Η διεξαγωγή της διδασκαλίας ολοκληρώνεται με την λήψη και αφομοίωση των μηνυμάτων της διδασκαλίας δηλαδή με την πραγμάτωση των διδακτικών στόχων. Ο βαθμός αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας είναι εξαρτημένος από το βαθμό επίτευξης των στόχων. Η εξακρίβωση του βαθμού αποτελεσματικότητας πραγματοποιείται με μια διαδικασία ανατροφοδότησης. Η ενέργεια αυτή μετατρέπει την μετάδοση πληροφοριών σε μια αμφίδρομη διαδικασία επικοινωνίας και ενεργητικής πρόκτησης πληροφοριών (Θεοφιλίδης, 1997).

Η διδασκαλία σχετίζεται σημαντικά με τους τρεις βασικούς παράγοντες της: τον εκπαιδευτικό, τον μαθητή και το διδακτικό αντικείμενο. *Εκπαιδευτικός* είναι το καταρτισμένο άτομο με τις ειδικές γνώσεις της παιδαγωγικής που ασκεί το επάγγελμά του (διεξαγωγή διδασκαλίας) στα πλαίσια της διδακτικομαθησιακής 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 (Κουτρούμπα, 2004 ·Χριστιάς, 2003).

Ουσιαστικά, η διδασκαλία είναι ο «τόπος» συνάντησης του εκπαιδευτικού με τους μαθητές δηλαδή το μέρος όπου η σκέψη και η δράση του μαθητή αλληλοσυμπληρώνεται με την σκέψη και

την δράση του εκπαιδευτικού, με στόχο την επιτυχή διεκπεραίωση της παιδαγωγικής διαδικασίας (Κοσσυβάκη, 1998).

1.2. Χαρακτηριστικά στοιχεία της Διδασκαλίας

Τα χαρακτηριστικά στοιχεία της διδασκαλίας και κατ' επέκταση όλα αυτά τα γνωρίσματα που συνθέτουν την πολυδιάστατη έννοιά της, εστιάζονται γύρω από τις ενέργειες του δασκάλου και του μαθητή. Οι ενέργειες αυτές μεταξύ τους έχουν διαφορετικό περιεχόμενο και σχετίζονται με το αντικείμενο διδασκαλίας και με την αρμονική διεξαγωγή της διαδικασίας. Οι *διδασκτικές ενέργειες* είναι όλα εκείνα τα μέτρα που παίρνει ο εκπαιδευτικός κατά την προπαρασκευή και τη διεξαγωγή, με σκοπό να δημιουργήσει ευνοϊκούς όρους και κατάλληλες προϋποθέσεις μάθησης (Χριστιάς, 2003).

Σαφέστατα, γίνεται κατανοητό ότι η 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).

Τέλος, 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).

1.3. Η έννοια της μάθησης

Ο όρος «μάθηση» είναι ένας πολυδιάστατος όρος, που ανήκει στον επιστημονικό χώρο της σύγχρονης Επιστήμης της Αγωγής. Ουσιαστικά, αποτελεί το αποτέλεσμα της διδακτικής πράξης εμπλουτισμένο με τις κατάλληλες μεθόδους, μορφές και εποπτικά μέσα (Φωκίδης – Τσολακίδης 2004). Όμως, 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 την 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 την 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 πολύ σημαντικά στην απόκτηση γνώσεων από τους μαθητές δηλαδή στην 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 (Φωκίδης – Τσολακίδης 2004). 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).

1.4. Τι είναι το Αναλυτικό Πρόγραμμα (Α.Π.)

Η έννοια του Α.Π. στην Ελλάδα λαμβάνει διαστάσεις γύρω από την επιλογή και την διάταξη των μορφωτικών αγαθών, με βάση τα οποία επιδιώκεται η επίτευξη των απότερων σκοπών και στόχων της παιδαγωγικής διαδικασίας. Είναι το εργαλείο που χρησιμοποιεί καθημερινά ο εκπαιδευτικός για να τον καθοδηγεί, με στόχο την ολοκληρωμένη περάτωση της διδασκαλίας.

Ο γενικότερος ορισμός είναι ότι ένα Α.Π. είτε παραδοσιακού είτε νέου τύπου είναι το αποτέλεσμα και το προϊόν της διαδικασίας σχεδιασμού και σύνταξης ενός γενικού πλαισίου μακροπρόθεσμης οργάνωσης της διδασκαλίας, που γίνεται σε διάφορα επίπεδα και με διαφορετικό κατά περίπτωση βαθμό εγκυρότητας και νομιμότητας (Βρεττός - Καψάλης, 1997).

Θα πρέπει να αναφερθεί ότι ένα Α.Π. δεν συντάσσεται ολόκληρο εξ αρχής αλλά συνεχώς συμπληρώνεται και αναμορφώνεται. Η διαδικασία της αρχικής σύνταξης και των μετέπειτα βελτιώσεων γίνεται σε διάφορα επίπεδα. Η κύρια ομάδα που αναλαμβάνει την δημιουργία ενός Α.Π. προέρχεται από το Υπουργείο Παιδείας και είναι μια «ομάδα εργασίας ειδικών». Στα Α.Π. δίδεται ιδιαίτερη σημασία στην αλληλεξάρτηση, που θα πρέπει να υπάρχει ανάμεσα στους σκοπούς, στα περιεχόμενα, στις μεθόδους και στις μορφές διδασκαλίας.

1.4.1. Παραδοσιακά και Σύγχρονα Α.Π.

Στα παραδοσιακά αναλυτικά προγράμματα δηλώνεται κυρίως (Κουτρούμπα, 2004):

Α. Ο αριθμός των ωρών διδασκαλίας του εκάστοτε μαθήματος κατά βαθμίδα εκπαίδευσης και τάξη.

Β. Ο γενικός σκοπός της διδασκαλίας του μαθήματος.

Γ. Το περιεχόμενο του μαθήματος κατά γενικές ενότητες ή κεφάλαια.

Το ιδιαίτερο χαρακτηριστικό των παραδοσιακών Α.Π. είναι ότι οι σκοποί τους αποτελούν συνήθως γενικόλογες αρχές εθνικού, θρησκευτικού, κοινωνικού, πολιτιστικού περιεχομένου, οι οποίες δεν συμβαδίζουν με την ισχύουσα σχολική πραγματικότητα.

Τον πυρήνα αυτού του είδους των προγραμμάτων αποτελούν τα περιεχόμενα, τα οποία ελάχιστα συνδέονται με την επίτευξη των στόχων που προτείνουν. Και σε συνδυασμό με την αδυναμία αναθεώρησής τους σε τακτά χρονικά διαστήματα, η διδασκαλία και το σχολείο κατ' επέκταση χάνει την επαφή με την σύγχρονη πραγματικότητα, με αποτέλεσμα η σχολική γνώση να ταυτίζεται με το πεπαλαιωμένο και τον συντηρητισμό.

Επιπλέον, τα παραδοσιακά Α.Π. δεν προσφέρουν μεθοδολογικές υποδείξεις στον εκπαιδευτικό για την πορεία διδασκαλίας που θα ακολουθήσει. Παρέχουν, βέβαια, πολλά περιθώρια ελευθερίας και αυτονομίας, τα οποία έχουν περισσότερο θετικές επιπτώσεις στους έμπειρους εκπαιδευτικούς. Διότι, ένας αρχάριος καθηγητής με ανεπαρκής μεθοδολογικές υποδείξεις πιθανότατα θα αντιμετωπίσει πρόβλημα κατά την διδασκαλία (Ματσαγγούρας 1996· Βρεττός - Καψάλης, 1997).

Επιπροσθέτως, αξίζει να αναφερθεί ότι κατά την διαδικασία σύνταξης των Α.Π. τα μέλη της ομάδας εργασίας δεν επιλέγονται πάντα με βάση την επιστημονική επάρκεια και καταλληλότητα. Κατά συνέπεια αυξάνονται οι πιθανότητες λήψης αυθαίρετων και λαθεμένων αποφάσεων.

Όσον αφορά την αξιολόγηση, τα παραδοσιακά Α.Π. αναφέρονται συνήθως στον αριθμό των γραπτών διαγωνισμάτων που θα πρέπει να διεξαχθούν στο εκάστοτε τρίμηνο ή τετράμηνο, χωρίς να γίνεται καθόλου αναφορά για την ποιότητα των εξετάσεων αυτών και για το τι όφελος προσδίδουν στο μαθητή.

Η συνισταμένη όλων αυτών είναι ότι το παραδοσιακό Α.Π. και κατ' επέκταση το παραδοσιακό σχολείο καθιστά την σχολική γνώση μονομερή, αποσπασματική, κατακερματισμένη και απόμακρη από τα βιώματα και τις εμπειρίες των μαθητών. Γι' αυτό η ανάγκη αντικατάστασης αυτών των Α.Π. κρίνεται άμεση και καθοριστική για την μετέπειτα πορεία της μάθησης.

Τα *σύγχρονα Α.Π. ή Curricula* είναι προϊόντα μακράς επιστημονικής έρευνας και αναζήτησης (Κουτρούμπα, 2004). Κύρια χαρακτηριστικά του κουρίκουλου είναι το συγκεκριμένο και στενό περιεχόμενο, η λεπτομερειακή περιγραφή της διαδικασίας μάθησης και η συνεχής βελτίωση και ανανέωσή του (Βρεττός - Καψάλης, 1997).

Ένα κουρίκουλο χαρακτηρίζεται από τέσσερα βασικά στοιχεία: τους στόχους, τα περιεχόμενα, τις μεθοδολογικές υποδείξεις και τα μέσα ελέγχου επίτευξης των στόχων. Στοιχεία, τα οποία συνεχώς βελτιώνονται και προσαρμόζονται στην σύγχρονη διδακτικομαθησιακή πράξη, ώστε να γίνονται κατανοητά από τον εκπαιδευτικό που θα τα εφαρμόσει και κατ' επέκταση από τους μαθητές που θα τα αφομοιώσουν (McNeil, 1996).

Επιπλέον, κατά την διαδικασία σύνταξης των κουρίκουλων λαμβάνουν μέρος όχι μόνο εκπρόσωποι των διαφόρων κλάδων αλλά και παιδαγωγοί, ψυχολόγοι, κοινωνιολόγοι καθώς και μάχιμοι εκπαιδευτικοί. Έτσι, οι αποφάσεις τους έχουν μεγαλύτερη εγκυρότητα από αυτήν των παραδοσιακών Α.Π.

Γενικά, η σύγχρονη έρευνα του κουρίκουλου οδηγείται στο αποτέλεσμα της μάθησης, μέσω μιας σειράς διαδικασιών όπως συγκεκριμενοποίηση των στόχων, εντοπισμός και επιλογή των κατάλληλων θεμάτων και περιεχομένων μάθησης και προσδιορισμός των τρόπων διδασκαλίας (Ματσαγγούρας 1996· Βρεττός - Καψάλης, 1997).

1.5. Διεπιστημονικά και Διαθεματικά Προγράμματα Σπουδών

Ο όρος *διεπιστημονικότητα* αναφέρεται στην θεωρητική αρχή του Α.Π. που διατηρεί τα διακριτά μαθήματα αλλά επιχειρεί με διάφορους τρόπους να συνδέει και να συσχετίζει όσο το δυνατόν πληρέστερα τα περιεχόμενα των διαφόρων μαθημάτων (Ματσαγγούρας, 2002).

Επομένως, το βασικό σημείο έρευνας για την διεξαγωγή μιας επιτυχημένης διεπιστημονικής προσέγγισης είναι η ανεύρεση των συνδετικών κρίκων και των τρόπων συσχέτισης των

περιεχομένων των διακριτών μαθημάτων, ώστε οι μαθητές να κατανοήσουν και να αφομοιώσουν το προσφερόμενο διδακτικό αντικείμενο.

Αντιθέτως, ο όρος *διαθεματικότητα* αναφέρεται στην θεωρητική αρχή του Α.Π. που καταλύει την ύπαρξη των διακριτών μαθητών, ως πλαίσια οργάνωσης της σχολικής γνώσης. Ουσιαστικά, πρόκειται για μια μορφή διδασκαλίας που το περιεχόμενό της ενιαιοποιεί τα μαθήματα γύρω από θέματα, ζητήματα και προβλήματα γενικότερου ενδιαφέροντος, παραθεωρώντας τις προτεραιότητες των μαθημάτων και τις εσωτερικές δομές τους (Θεοφιλίδης, 1997· Ματσαγγούρας, 2002).

Η αυστηρή ταξινόμηση και οριοθέτηση της σχολικής γνώσης σε διακριτά και δεδομένα αντικείμενα διδασκαλίας εντάσσουν εκπαιδευτικούς και μαθητές στην συνεχή διαδικασία κοινωνικής αναπαραγωγής που εφαρμόζεται στο σχολείο περιορίζοντας, έτσι, κάθε προσπάθεια αυτενέργειας και βιωματικότητας. Γι' αυτό δημιουργήθηκε ανάγκη εφαρμογής διαθεματικών προσεγγίσεων και όχι διεπιστημονικών διασυνδέσεων στα σχολικά συγκροτήματα.

Βασική επιδίωξη των προγραμμάτων αυτών είναι η ενιαιοποίηση της γνώσης των διαφόρων μαθημάτων διότι αμφισβητείται η ικανότητα των μαθητών να ενιαιοποιήσουν τις γνώσεις που τμηματικά τους προσφέρονται από μόνοι τους. Συνεπώς, η δημιουργία μιας διαθεματικής προσέγγισης προσφέρει στην γνώση την χαμένη της ενότητα και στους μαθητές μια νοηματική αλληλουχία (Γαλανοπούλου, 2002· Ματσαγγούρας, 2002).

Θα πρέπει να διευκρινιστεί ότι η κατάργηση των διακριτών μαθημάτων που προτείνονται από τις διαθεματικές προσεγγίσεις δεν συνεπάγεται την κατάργηση των γνώσεων που αυτά προσδίδουν στους μαθητές. Η όλη διαδικασία πραγματοποιείται για την απεξάρτηση της γνώσης από τα όρια και την αυστηρή περιχάραξη, ενώ ταυτόχρονα ο χώρος άντλησης της γνώσης ήταν και θα είναι το σχολείο. Στην περίπτωση αυτή πλαίσια οργάνωσης της σχολικής γνώσης αποτελούν διάφορα θέματα, ζητήματα και προβλήματα των μαθητών είτε από προσωπικό τους ενδιαφέρον είτε ευρύτερου ενδιαφέροντος.

Επιπροσθέτως, η διαθεματική προσέγγιση δεν περιορίζεται μόνο στην απόκτηση γνώσεων και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων αλλά επιχειρεί να καταστήσει ικανούς τους μαθητές, με βάση την αποκτηθείσα γνώση να ερμηνεύουν και να αναλαμβάνουν υπεύθυνη δράση σε πραγματικές καταστάσεις.

Τέλος, θεωρείται ότι τα διαθεματικά προγράμματα σπουδών λόγω των δυνατοτήτων που παρέχουν για ουσιαστική μάθηση και ανάπτυξη κριτικής σκέψης, θα αποτελέσουν τη μελλοντική και επικρατέστερη θεματοκεντρική οργάνωση των μαθημάτων.

1.5.1. Θετικές επιδράσεις της διαθεματικής προσέγγισης

Η διαθεματική προσέγγιση εμφανίζεται συστηματικά με πολλές παραλλαγές και ονομασίες ήδη από το δεύτερο τέταρτο του 20^{ου} αιώνα. Οι ρίζες της ανάγονται στους φιλοσόφους και παιδαγωγούς του 18^{ου} αιώνα και σύμφωνα με ορισμένους μελετητές και στην αρχαιότητα (Γαλανοπούλου, 2002· Θεοφιλίδης, 1997).

Για τα διαθεματικά προγράμματα σπουδών, από προγενέστερους χρόνους μέχρι σήμερα υπάρχει διάχυτη η πεποίθηση ότι επιδρούν θετικά τόσο στους μαθητές όσο και στους εκπαιδευτικούς αλλά και στην παιδαγωγική διαδικασία γενικότερα. Οι θετικές αυτές συνέπειες αποτέλεσαν ισχυρούς παιδαγωγικούς λόγους επανεμφάνισης των διαθεματικών προσεγγίσεων, με σαφώς βελτιωμένη σύνθεση.

Οι μαθητές κατανοούν, παρατηρούν, αφομοιώνουν ευκολότερα την γνώση, αποκτούν σφαιρικότερη αντίληψη για την πραγματικότητα και αναπτύσσουν την κριτική και δημιουργική τους ικανότητα. Όλα αυτά τα στοιχεία συνθέτουν μια προσωπικότητα ικανή να αντιμετωπίσει όλες τις δυσχέρειες, δεδομένου ότι μέσω των ενιαιοποιημένων αυτών προσεγγίσεων κινητοποιείται το μαθησιακό ενδιαφέρον και ευνοείται η αλληλεπικοινωνία και συνεργασία μεταξύ των μαθητών.

Ευεργετικές, εξίσου είναι και οι επιδράσεις της διαθεματικότητας και στους καθηγητές. Αναπτύσσουν θετικότερες σχέσεις με τους μαθητές αλλά και με τους εκπαιδευτικούς διαφορετικών ειδικοτήτων, εφόσον είναι απαραίτητη προϋπόθεση των διαθεματικών προσεγγίσεων. Συνεπώς, ιδιότητες όπως συνεργασία, συλλογικότητα, συναδελφικότητα αποκτούν ιδιαίτερη σημασία για την διεξαγωγή μιας ενιαιοποιημένης διδασκαλίας (Ματσαγγούρας, 2002).

Εκτός από τις θετικές επιδράσεις που προσφέρουν στους μαθητές και στους εκπαιδευτικούς, η διαθεματικότητα προωθεί και τους απώτερους σκοπούς της παιδαγωγικής επιστήμης. Συγκεκριμένα, οι διδακτικές αυτές προσεγγίσεις μεγιστοποιούν τις δυνατότητες κοινωνικής ένταξης είτε αλλοδαπών μαθητών είτε μαθητών που προέρχονται από σχολείο νοητικής υστέρησης. Οι μαθητές μέσα στην σχολική τάξη δεν λειτουργούν ως αυτόνομα άτομα αλλά ως μέλη ομάδων και η γνώση, που τους παρέχεται πρέπει να γίνεται κατανοητή και προσπελάσιμη από όλους. Συνεπώς, η διδασκαλία αυτομάτως μετατρέπεται σε ομαδοσυνεργατική, μέσω της οποίας οι μαθητές διερευνητικά κατακτούν την μάθηση και ολόπλευρα αναπτύσσουν το αίσθημα της συνεργασίας και κατ' επέκταση την προσωπικότητά τους.

1.6. Η Ευέλικτη Ζώνη στο σχολείο

«Είναι η ώρα που η πρόκληση αφήνει τόπο στην έμπνευση»

Μάριο Ντούτη, Αλβανικής καταγωγής, Β΄ τάξη

Η Ευέλικτη Ζώνη της υποχρεωτικής εκπαίδευσης είναι ένα καινοτόμο πρόγραμμα του ΥΠΕΠΘ που αποσκοπεί στην αναβάθμιση του κοινωνικού και πολιτιστικού ρόλου του σχολείου, δημιουργώντας προϋποθέσεις για γενικότερες αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα. Είναι το πρόγραμμα αυτό που αναδεικνύει την αυτονομία του εκπαιδευτικού και της σχολικής μονάδας και επιτρέπει την σύνδεση της επιστημονικής γνώσης με τα βιώματα και τις εμπειρίες των μαθητών (Αλαχιώτης, 2002· Ματσαγγούρας, 2002).

Η εν λόγω καινοτομία εντάσσεται στο γενικότερο σχεδιασμό αλλαγής του εκπαιδευτικού συστήματος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης που προβάλλεται ολοκληρωμένο από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.).

Βασική επιδίωξή της είναι να αποτελεί τμήμα του εβδομαδιαίου προγράμματος δώωρης τουλάχιστον διάρκειας, κατά την οποία ο εκπαιδευτικός σε συνεργασία με τους μαθητές:

- θα επιλέγουν θέματα που άπτονται των ενδιαφερόντων και των αναγκών των μαθητών
- θα εφαρμόζουν μεθόδους επεξεργασίας και
- θα δοκιμάζουν τρόπους έκφρασης της μάθησης που θα βασίζονται στην διαθεματική προσέγγιση της γνώσης

Αξίζει να αναφερθεί ότι ο χρόνος εφαρμογής της για τα δημοτικά σχολεία ποικίλλει από 4 ώρες στις μικρές τάξεις έως 2 ώρες στην Ε΄ και ΣΤ΄ δημοτικού, ενώ για τα Γυμνάσια περιορίζεται αρχικά στις 2 ώρες. Βέβαια, η μείωση των διδακτικών ωρών από κάποια μαθήματα δε συνεπάγεται υποβάθμιση των μαθημάτων αυτών αλλά αναβάθμισή τους, εφόσον το εύρος των θεμάτων που θα αναπτύσσονται κατά το δίωρο της Ευέλικτης Ζώνης θα περιλαμβάνει την θεματολογία των μαθημάτων αυτών (Αλαχιώτης, 2002).

Η Ευέλικτη Ζώνη, ως πιλοτικό καινοτομικό πρόγραμμα παρουσιάζει την μορφή ενός ανοικτού και αυτοπροσδιοριζόμενου συστήματος, που βρίσκεται σε κατάσταση δυναμικής αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον στο οποίο κλήθηκε να ενσωματωθεί. Με αυτά τα δεδομένα οι ρόλοι των εμπλεκόμενων προσώπων επαναπροσδιορίζονται και διαμορφώνονται ανάλογα με τις ανάγκες και την ανατροφοδότηση της περίπτωσης. Έτσι, το σχολείο παραμένει ένας ζωντανός οργανισμός που συνεχώς αναμορφώνεται και προσαρμόζεται στα δεδομένα της κάθε περίπτωσης (Κουλουμπαρίτη, 2002· Ματσαγγούρας, 2002).

1.6.1. Ο σκοπός της Ευέλικτης Ζώνης

Η Ευέλικτη Ζώνη μέσω της θεματικής και ενεργητικής μεθοδολογίας της επιδιώκει να επιτελέσει έναν τριπλό σκοπό:

Πρώτον, να αντισταθμίσει την ανελαστικότητα, την μονομέρεια και τον πολυκερματισμό του παραδοσιακού σχολείου με ενιαιοποιημένες προσεγγίσεις που ευνοούν την ολιστική θεώρηση των πραγμάτων και ενθαρρύνουν τον πειραματισμό, την δημιουργικότητα, την συνεργασία, την ανάληψη πρωτοβουλιών και ευθυνών καθώς και την έγερση της φαντασίας των μαθητών και των εκπαιδευτικών.

Δεύτερον, το χρονικό και μεθοδολογικό πλαίσιο μελέτης θεμάτων να βασίζεται στα προσωπικά ενδιαφέροντα των μαθητών, τα οποία να καλύπτουν ανάγκες της σύγχρονης πραγματικότητας αλλά και επικαιρότητας. Τα υπό ανάπτυξη θέματα θα πρέπει να συμβαδίζουν με τις εμπειρίες, τα βιώματα και σαφώς με την ηλικία των μαθητών που απευθύνονται (Ματσαγγούρας, 2002).

Τρίτον, και κυριότερο να αποτελέσει το έναυσμα της ανανεωτικής δυναμικής, που θα αλλάξει εσωτερικά όλους τους τομείς της σχολικής ζωής και λειτουργίας.

1.6.2. Πιλοτική εφαρμογή της Ευέλικτης Ζώνης το σχολικό έτος 2001 – 2002

Η Ευέλικτη Ζώνη θεσμοθετήθηκε, ώστε να λειτουργεί εντός Ωρολογίου και Α.Π. και εφαρμόστηκε κατά το έτος 2001 – 2002 σε 11 Νηπιαγωγεία, 176 Δημοτικά και 52 Γυμνάσια σχολεία (Γαλανοπούλου, 2002).

Η εφαρμογή του πειραματικού προγράμματος της Ευέλικτης Ζώνης στηρίχθηκε στους ακόλουθους άξονες:

- i. Παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού.* Το υλικό που διανεμήθηκε στα σχολεία που συμμετείχαν στο πρόγραμμα της Ευέλικτης Ζώνης, αποτελείτο από δύο ενότητες. Η πρώτη περιελάμβανε το Πολυθεματικό Βιβλίο για το Δημοτικό και για το Γυμνάσιο (δύο βιβλία, τέσσερα τεύχη) και η δεύτερη το Διαθεματικό Εκπαιδευτικό Υλικό (έντυπο και εποπτικό) για το Δημοτικό και για το Γυμνάσιο (εννέα βιβλία, τρεις ταινίες video, δύο κασέτες ήχου, μια σειρά slides, δύο CD – Rom). Το εκπαιδευτικό υλικό διανεμήθηκε, επίσης, και σε έναν ικανό αριθμό σχολικών μονάδων που δεν έλαβαν μέρος στο πρόγραμμα, με στόχο την ενημέρωση και την απόπειρα επέκτασης του «πειράματος» αυτού. Σήμα κατατεθέν της όλης «εκπαιδευτικής καμπάνιας» ήταν το δελφίνι, σύμβολο αισιοδοξίας, ελπίδας, ενέργειας, δράσης και ευελιξίας (Γαλανοπούλου, 2002).
- ii. Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που δήλωσαν συμμετοχή στα αντίστοιχα σχολικά συγκροτήματα.* Απαραίτητο στοιχείο για την υλοποίηση και την ολοκληρωμένη διεξαγωγή του προγράμματος. Υλοποιήθηκαν τέσσερις επιμορφωτικές ημερίδες για τα σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (2 στην Αθήνα, 1 στην Θεσσαλονίκη και 1 στην Πάτρα) και τρεις επιμορφωτικές ημερίδες για τα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (1 στην Αθήνα, 1

στην Θεσσαλονίκη και 1 στην Πάτρα). Στόχος των ημερίδων αυτών ήταν η ενημέρωση και πληροφόρηση των καθηγητών για τις διαθεματικές προσεγγίσεις που προωθεί η Ευέλικτη Ζώνη καθώς και για τα Σχέδια Εργασίας – Projects.

- iii. *Υποστήριξη των εκπαιδευτικών κατά την φάση υλοποίησης του προγράμματος.* Η υποστήριξη, κυρίως, συνίστατο με τηλεφωνική, γραπτή και ηλεκτρονική επικοινωνία καθώς και με επιτόπιες επισκέψεις, μέσω των οποίων υλοποιείται αβίαστα η παρακολούθηση του έργου. Κατά το σχολικό έτος 2001 – 2002 πραγματοποιήθηκαν, κατά μέσο όρο, δύο επισκέψεις παρακολούθησης – υποστήριξης στο κάθε σχολείο κατά το διάστημα της τετράμηνης εφαρμογής του προγράμματος (Φεβρουάριος – Μάιος).
- iv. *Η δημιουργία εργαλείων παρακολούθησης και αξιολόγησης του προγράμματος,* έγινε με σκοπό τον συστηματικό έλεγχο της πορείας του προγράμματος για την έκθεση της τελικής αξιολόγησης. Τέτοιου είδους εργαλεία ήταν: το ερωτηματολόγιο των καθηγητών για τις επιμορφωτικές επισκέψεις, το ερωτηματολόγιο των καθηγητών και του διευθυντή για τις επισκέψεις στα σχολεία, τον οδηγό ημιδομημένων συνεντεύξεων, τα φύλλα παρατήρησης και τα ημερολόγια παρακολούθησης (Γαλανοπούλου, 2002).
- v. *Δημοσίευση των αποτελεσμάτων του προγράμματος.* Με την περάτωση του προγράμματος τα περισσότερα σχολεία πραγματοποίησαν ημερίδες, ώστε να δημοσιοποιηθούν τα αποτελέσματα των εργασιών τους στην τοπική κοινωνία. Οι μαθητές νιώθουν καταξιωμένοι μέσα από τα έργα τους και γι' αυτό επιζητούν την παρουσίασή τους, ενισχύοντας ταυτόχρονα το αίσθημα της αυτοεκτίμησής τους.

1.6.3. Συμπεράσματα από την πιλοτική εφαρμογή της Ευέλικτης Ζώνης

Η Ευέλικτη Ζώνη, μέσω της εφαρμογής της θεωρήθηκε ως θετική καινοτομία διότι προσέφερε παιδαγωγική και εκπαιδευτική εμπειρία στα σχολεία που συμμετείχαν. Οι σύλλογοι των διδασκόντων συνεργάστηκαν, σχεδίασαν, προγραμμάτισαν και οργάνωσαν την υλοποίηση των σχεδίων εργασίας σε όλο το διάστημα της εφαρμογής της Ευέλικτης Ζώνης στα σχολεία. Κύριο μέλημα των εκπαιδευτικών ήταν όλες οι προσεγγίσεις και οι αναλύσεις των θεμάτων να «αγγίζουν» τις περισσότερες πτυχές της προσωπικότητας των μαθητών. Συνεπώς, ο ρόλος του εκπαιδευτικού γίνεται πιο ουσιαστικός, αυτόνομος και αποκτά κύρος. Επιπλέον, ο καθηγητής μετατρέπεται σε ερευνητή και σχεδιαστή του Α.Π. ο οποίος συνεργαζόμενος και με εκπαιδευτικούς άλλων ειδικοτήτων ανταλλάσσει εμπειρίες, ιδέες και γνώσεις (Γαλανοπούλου, 2002· Κουλουμπαρίτση, 2002).

Ο ρόλος του μαθητή, επιπλέον, αλλάζει, εξελίσσεται, τροποποιείται και μεταλλάσσεται μέσα από την Ευέλικτη Ζώνη. Από παθητικός δέκτης γίνεται πρωταγωνιστής στην διαδικασία κατάκτησης της γνώσης και αναπτύσσει πολλαπλές νοημοσύνες και κοινωνικές δεξιότητες. Η εργασία σε ομάδες αποδείχτηκε πολύ θετική διότι οι μαθητές ορισμένες φορές για την ολοκλήρωση μιας δράσης συνεργάστηκαν και εκτός σχολείου αναπτύσσοντας στενότερες σχέσεις μεταξύ τους. Αξίζει να αναφερθεί ότι υπήρξαν περιπτώσεις παθητικών μαθητών στο παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας, οι οποίοι ενεργοποιήθηκαν και πολύ σύντομα ανέδειξαν τα ταλέντα τους μέσω των διαθεματικών προσεγγίσεων. Επιπρόσθετα, οι εν λόγω προσεγγίσεις κινητοποίησαν και τους μαθητές που προέρχονταν από άλλα πολιτισμικά περιβάλλοντα.

Οι μαθητές ανέπτυξαν στενότερες σχέσεις τόσο με τους συμμαθητές τους όσο και με τους εκπαιδευτικούς στα πλαίσια της συνεργασίας τους. Συνεπώς, ο εκπαιδευτικός μετατράπηκε σε ένα πρόσωπο πιο οικείο και φιλικό που ταυτόχρονα συνέβαλλε σημαντικά στην οργάνωση και την διεξαγωγή του έργου.

Τέλος, η Ευέλικτη Ζώνη έχει την δυναμική της «αθόρυβης αλλά ουσιαστικής μεταρρύθμισης» στην εκπαίδευση (Κουλουμπαρίτση, 2002). Σε αυτό που θα πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη σημασία είναι η αντιμετώπιση κάποιων προβλημάτων που παρουσιάστηκαν κατά την εφαρμογή της και η όσο το δυνατόν καλύτερη πρόληψη των μελλοντικών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο: ΜΕΘΟΔΟΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΚΑΙ ΒΑΣΙΚΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

2.1. Η έννοια της μεθόδου διδασκαλίας

Η ευρεία έννοια του όρου «μέθοδος διδασκαλίας» περιλαμβάνει την συστηματική πορεία, που ακολουθεί ο διδάσκων προκειμένου να διατυπώσει και να πραγματώσει τους στόχους των διδακτικών ενοτήτων, να επιλέξει τα κατάλληλα εποπτικά μέσα, να προσφέρει το μαθησιακό υλικό στους μαθητές και να τους βοηθήσει, ώστε κάθε φορά να αναπτύσσουν ιδιαίτερες γνωστικές και ψυχοσυναισθηματικές ικανότητες (Κουτρούμπα, 2004). Επομένως, η μέθοδος διδασκαλίας αναφέρεται στη συγκρότηση ενός συνολικού σχεδίου, μέσω του οποίου θα επιτευχθεί εύστοχα η παρουσίαση ενός θέματος. Επιπλέον, περιλαμβάνει όλα τα μέτρα που λαμβάνονται πριν και κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας (σκοποί, επιλογή και οργάνωση περιεχομένων μάθησης, πορεία διδασκαλίας και μέσα).

Το βαθύτερο νόημα της διδακτικής μεθόδου δεν συνίσταται μόνο στην σωστή επιλογή των τρόπων και των μέσων για την διεξαγωγή μιας επιτυχημένης διδασκαλίας αλλά και στην δημιουργία των κατάλληλων σχέσεων και αλληλεπιδράσεων ανάμεσα στον τρόπο διάρθρωσης της διδασκαλίας και στον τρόπο μάθησης και εμπέδωσης των προσφερόμενων αγαθών από τον μαθητή (Χριστιάς, 2003).

2.2. Ειδικότερη ταξινόμηση των μεθόδων διδασκαλίας

Η επιλογή της κατάλληλης μεθόδου για την αποτελεσματικότερη διεξαγωγή του μαθήματος βρίσκεται στην κρίση του διδάσκοντα. Με βάση τη συνηθέστερη ταξινόμηση (Κουτρούμπα, 2004· Βερτσέτης, 2003· Κωσταντινόπουλος, 2001) οι κύριες μέθοδοι διδασκαλίας είναι οι εξής:

1. *Παραγωγική ή Απαγωγική μέθοδος.* Μέθοδος, η οποία από το όλον βαίνει προς τα ειδικά μέρη του θέματος δηλαδή η συλλογιστική πορεία ξεκινά από το γενικό και καταλήγει στο ειδικό. Με την χρήση αυτής της μεθόδου οι μαθητές αρχικώς, ενημερώνονται για την βασική αρχή που θα αναλυθεί κατά την διδασκαλία και στην συνέχεια ωθούνται στην κατανόηση των ειδικών μερών. Η παραγωγική μέθοδος, ως λογική ανάλυση έχει τις εξής μορφές:

- i. *Στοιχειώδης ανάλυση*: Κατ' αυτήν γίνεται απλή περιγραφή και παρουσίαση των επιμέρους στοιχείων μιας γενικής αρχής ενός θέματος, χωρίς όμως να αναζητείται η σχέση που υπάρχει ανάμεσα στα στοιχεία αυτά.
- ii. *Αιτιώδης ανάλυση*: Οι μαθητές ωθούνται από τον διδάσκοντα στην επισήμανση των σχέσεων των μερών της ανάλυσης, ενώ δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη σχέση «αιτίου - αποτελέσματος».
- iii. *Λογική ανάλυση*: Αυτή αποτελεί τον τελειότερο και συνθετότερο τύπο ανάλυσης, μέσω του οποίου αναπτύσσονται οι σχέσεις μεταξύ των μερών μιας γενικής αρχής. Στην διδακτική πράξη η λογική ανάλυση εντοπίζει, ερευνά και επεξεργάζεται όλες τις αιτιώδεις σχέσεις μεταξύ των μερών καταλήγοντας στην διατύπωση συμπερασμάτων και προτάσεων.

2. *Επαγωγική μέθοδος*. Μέθοδος αντίστροφη από την παραγωγική, δηλαδή η συλλογιστική πορεία ξεκινά από την παρουσίαση των επιμέρους στοιχείων και καταλήγει στην εξαγωγή του γενικού κανόνα. «'Η δ' επαγωγή εκ των κατά μέρος», κατά τον Αριστοτέλη είναι η πορεία κατάκτησης της μάθησης από το ειδικό προς το γενικό στοιχείο (Βερτσέτης, 2003). Η επαγωγική μέθοδος είναι γνωστή και ως συνθετική, επειδή μέσω της σύνθεσης των μερικών στοιχείων οι μαθητές καταλήγουν σ' ένα γενικό συμπέρασμα, σ' ένα αξίωμα. Οι μεθοδικές αυτές ενέργειες ανήκουν στο στάδιο της εμπέδωσης της μάθησης. Τα είδη της επαγωγικής - συνθετικής μεθόδου είναι τα εξής:

- i. *Απλή σύνθεση*: Κατ' αυτήν την μέθοδο επισημαίνονται τα χαρακτηριστικά των επιμέρους στοιχείων, τα οποία στη συνέχεια αθροίζονται ώστε να εξαχθεί το γενικό συμπέρασμα ή ο κανόνας.
- ii. *Δημιουργική σύνθεση*: Με αυτήν την μέθοδο οι μαθητές αναζητούν και επεξεργάζονται το σύνολο των σχέσεων, που αναπτύσσονται μεταξύ των στοιχείων από τα οποία στη συνέχεια θα διεξαχθεί το γενικό συμπέρασμα.

3. *Συγκριτική μέθοδος*. Οι δύο προηγούμενες μέθοδοι αποτελούν η μιν μία συνθετική διαδικασία μελέτης των πραγμάτων (επαγωγή) και η άλλη μια αναλυτική διαδικασία (παραγωγή). Η συγκριτική μέθοδος είναι μια ενδιάμεση μέθοδος, που λειτουργεί ως ένα είδος γέφυρας μεταξύ των δύο παραπάνω και αξιοποιεί και τις δύο. Μέσω αυτής συγκρίνονται τα επιμέρους στοιχεία, επισημαίνονται οι ομοιότητες και οι διαφορές καθώς και οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των στοιχείων (Κουτρούμπα, 2004· Βερτσέτης, 2003). Είναι μια μέθοδος, όπου αναπτύσσει την κριτική σκέψη του μαθητή και παιδαγωγικά θεωρείται ιδιαίτερα αποτελεσματική. Η συγκριτική μέθοδος μπορεί να χαρακτηριστεί ως:

- 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 από 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.
4. *Πειραματική μέθοδος*. Η μέθοδος αυτή στις φυσικές επιστήμες διεξάγεται με την μορφή πειραμάτων. Γεγονός, το οποίο επιβάλλει την ύπαρξη άριστης εξοπλιστικής υποδομής στα σχολικά συγκροτήματα δηλαδή εργαστήρια πειραμάτων, δίκτυο ηλεκτρονικών υπολογιστών και εργαστήρια φυσικής - χημείας. Μια άλλη βασική προϋπόθεση για την άριστη διεξαγωγή ενός θέματος με την πειραματική μέθοδο είναι η εξειδίκευση, που θα πρέπει να έχει το προσωπικό. Η μέθοδος μπορεί εκτός από τα πειράματα να έχει και την μορφή:
- i. *Της παρατήρησης*
 - ii. *Των συνεντεύξεων*
 - iii. *Των ερωτηματολογίων και*
 - iv. *Της στατιστικής έρευνας*

2.3. Η έννοια των μορφών διδασκαλίας

Η διδασκαλία είναι μια δυναμική διαδικασία, την οποία συνθέτουν διάφορα επιμέρους στοιχεία. Δύο από τα βασικά στοιχεία είναι οι ενέργειες του εκπαιδευτικού και οι ενέργειες των μαθητών, οι οποίες αν και διαφορετικού περιεχομένου είναι ικανές να σχηματίσουν άρρηκτες σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή. Κατά την διδακτική προσέγγιση πραγματώνεται μια επαφή ανάμεσα στον καθηγητή και στους μαθητές με στόχο την κατάκτηση ενός γνωστικού αντικειμένου από τους μαθητές, μέσω διαφόρων *μορφών διδασκαλίας* (Χριστιάς, 2003).

Μορφή διδασκαλίας, επομένως, είναι ο τρόπος ή η τεχνική παρουσίασης του περιεχομένου του μαθήματος, οργάνωσης των δραστηριοτήτων και χρήσης των διδακτικών μέσων, μέσω της οποίας καθορίζεται η αλληλεπικοινωνία και η ανάπτυξη των ιδιαίτερων σχέσεων ανάμεσα σε εκπαιδευτικό – μαθητή - διδακτικό αντικείμενο.

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 ένα 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.

Τέλος, θα πρέπει να αναφερθεί ότι οι μορφές διδασκαλίας με βάση κάποια κριτήρια κατατάσσονται σε διάφορες κατηγορίες. Τα κριτήρια κατάταξης των μορφών είναι τα εξής:

- Σχέση εκπαιδευτή – εκπαιδευόμενου – γνωστικού αντικειμένου
- Διαδικασία της διδακτικής πράξης
- Διδακτικές αρχές
- Σχέδιο διδασκαλίας
- Κοινωνικός χαρακτήρας της διδασκαλίας
- Οργάνωση του μαθήματος
- Διάταξη του διδακτικού αντικειμένου
- Μέσο διδασκαλίας

Οι πιο γνωστές και ευρύτερα αποδεκτές μορφές διδασκαλίας είναι οι βασικές (αφήγηση, περιγραφή, διάλεξη μέσω συζήτησης, μέσω επίδειξης, κατευθυνόμενος διάλογος, ελεύθερος διάλογος και μικτός διάλογος) αλλά και οι εναλλακτικές ή συμπληρωματικές μορφές (άμεση, έμμεση, εξατομικευμένη, ομαδοσυνεργατική και βιωματική διδασκαλία).

2.4. Διαφορά μεθόδου - μορφής διδασκαλίας

Η χρήση του όρου «μορφή διδασκαλίας» έχει επιφέρει μια δεδομένη σύγχυση, δεδομένου ότι εύκολα ταυτίζεται με τη μέθοδο διδασκαλίας. Ουσιαστικά, είναι δύο διαφορετικές έννοιες που αλληλοσυμπληρώνονται. Η μέθοδος διδασκαλίας αναφέρεται στη συγκρότηση ενός συνολικού σχεδίου δηλαδή στον τρόπο επεξεργασίας, μέσω του οποίου θα επιτευχθεί εύστοχα η παρουσίαση ενός θέματος (Κουτρούμπα, 2004· Ματσαγούρας, 2000). Ουσιαστικά, η διδακτική μέθοδος σχετίζεται με την δόμηση του αντικειμένου διδασκαλίας, με την ιεράρχηση των στόχων μάθησης και με την χρήση των μορφών και των μέσων διδασκαλίας.

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. Βασικά είδη αποτελούν η μονολογική, η διαλογική, η διαλεκτική και η επιδεικτική μορφή διδασκαλίας (Πηγιάκη, 1999).

2.5. Βασικές μορφές διδασκαλίας

Οι δασκαλοκεντρικές μορφές διδασκαλίας ονομάζονται έτσι, διότι η πρωτοβουλία δράσης και επικοινωνίας μέσα στην τάξη είναι κατ' εξοχήν δικαίωμα του εκπαιδευτικού. Αυτός με συνεχή λόγο, υποδειγματική επίδειξη και συστηματική επεξήγηση, μεταδίδει το νέο γνωστικό αντικείμενο στους μαθητές. Η μορφή της διάλεξης και του διαλόγου αποτελούν παραδείγματα δασκαλοκεντρικής διδασκαλίας. Οι συνηθέστερες απλές μορφές διάλεξης είναι η αφήγηση και η περιγραφή ενώ οι σύνθετες μορφές είναι η διάλεξη μέσω συζήτησης και μέσω επίδειξης. Όσον αφορά τις μορφές του διαλόγου ευρύτερα χρησιμοποιείται ο ελεύθερος διάλογος, ο κατευθυνόμενος και ο μικτός.

2.5.1. Αφηγηματική Διδασκαλία

Με την αφήγηση ο εκπαιδευτικός εξιστορεί και αναλύει σε συνεχή λόγο ιστορικά γεγονότα ή φανταστικές ιστορίες, οι οποίες εκτυλίσσονται στον χρόνο και διακρίνονται από αλληλουχία. Χρησιμοποιείται κυρίως σε περιπτώσεις που δεν είναι δυνατή η άμεση επαφή του μαθητή με το νέο προσφερόμενο αντικείμενο και κρίνεται δύσκολη η κατάκτησή του, διότι δεν υπάρχουν οι άμεσοι σύνδεσμοι της νέας γνώσης με τις προϋπάρχουσες των μαθητών (Γιαννούλης, 1993· Κοσσυβάκη, 2003· Κουτρούμπα, 2004). Δηλαδή, 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 των νέων γνώσεων να γίνεται με την 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).

Πολύ θετικό στοιχείο της αφηγηματικής μορφής είναι η συμβολή της στην διέγερση ισχυρών συναισθημάτων ιδιαίτερα όταν πραγματοποιείται με ζωντάνια, σαφήνεια και παραστατικότητα, προκαλώντας το ενδιαφέρον και εξάπτοντας την φαντασία των μαθητών. Ουσιαστικά, αυτό αποτελεί και τον βασικό στόχο της δηλαδή την δημιουργία εσωτερικού βιώματος (Τριλιανός, 1998).

Συνοψίζοντας, η αφηγηματική μορφή ως διδακτική προσέγγιση κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική για τους παρακάτω λόγους:

- μεταδίδει πληροφορίες
- προκαλεί την δημιουργικότητα και την φαντασία των μαθητών όταν καλούνται να συνεχίσουν μια ιστορία
- προωθεί την εύκολη κατάκτηση ενός νέου γνωστικού αντικειμένου, για το οποίο οι μαθητές δεν έχουν προγενέστερες γνώσεις
- λειτουργεί ως μέτρο πειθαρχίας και επιτρέπει στους μαθητές να δημιουργήσουν δικές τους ιστορίες

Για μια καλή αφήγηση απαιτούνται συγκεκριμένες προϋποθέσεις, όπως να είναι ζωντανή, ενδιαφέρουσα, να σκιαγραφεί τις λεπτομέρειες και πρωτίστως εποπτική, διότι η σκέψη του μαθητή είναι συνδεδεμένη σε μεγάλο βαθμό 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 δεν 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 την 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.

2.5.2. Περιγραφική Διδασκαλία

Κατά την περιγραφή ο εκπαιδευτικός αναφέρεται σε πρόσωπα, καταστάσεις και αντικείμενα του παρελθόντος αλλά και του παρόντος. Γι' αυτό γίνεται χρήση τόσο στα ιστορικά μαθήματα όσο

και στα μαθήματα φυσικών επιστημών. Μέσω του συνεχούς αναλυτικού ή περιεκτικού λόγου ο εκπαιδευτικός επιχειρεί να δημιουργήσει σαφή εικόνα των χαρακτηριστικών γνωρισμάτων των περιγραφόμενων αντικειμένων. Θα πρέπει να τονιστεί ότι κατά την περιγραφή γίνεται επιλογή από τον εκπαιδευτικό μερικών βασικών γνωρισμάτων που θα καλύψουν τον επιδιωκόμενο σκοπό, ενώ άλλα γνωρίσματα υποβαθμίζονται ή περιθωριοποιούνται.

Η περιγραφή ως διδακτική ενέργεια στηρίζεται στην ανάλυση. Επομένως, ο καθηγητής που την χρησιμοποιεί, συνήθως αρχίζει να περιγράφει το πιο ενδιαφέρον για τους μαθητές σημείο του αντικειμένου περιγραφής και στη συνέχεια αναλύει διεξοδικά τα ουσιώδη αλλά και τα επιμέρους στοιχεία. Άρα, για να στεφθεί με επιτυχία η περιγραφική διδασκαλία ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι σε θέση να διακρίνει το ουσιώδες από το δευτερεύον, εφόσον το ουσιώδες χαρακτηριστικό παρεμβάλλεται πρώτα για την κέντρωση του ενδιαφέροντος των μαθητών.

Εξίσου, πολύ σημαντικά στοιχεία για μια επιτυχημένη περιγραφική διδασκαλία είναι η σαφήνεια, η ακρίβεια, η παραστατικότητα, η σωστή άρθρωση των λέξεων από τον εκπαιδευτικό κτλ.

Τέλος, παρατηρήθηκε ότι η αφηγηματική και η περιγραφική διδασκαλία είναι δύο παραπλήσιες μορφές με δυσδιάκριτα όρια διαχωρισμού της μιας από την άλλη. Για αυτό και συχνά κατά την διδακτική πράξη παρατηρούνται περιπτώσεις αλληλοσυμπλήρωσης από τους εκπαιδευτικούς.

2.5.3. Διάλεξη μέσω συζήτησης

Είναι μια μορφή μονολογικής διαδικασίας, κατά την οποία δεν καλύπτονται πλήρως οι πτυχές του νέου γνωστικού αντικειμένου αλλά παρέχονται από τον εκπαιδευτικό παρωθητικές νύξεις, ώστε αυτές να αποτελέσουν έναυσμα για μια περαιτέρω διεξοδική ανάλυση του θέματος από τους μαθητές σε συνεργασία με τον καθηγητή. Πρόκειται για μεθοδικές παρεμβάσεις του εκπαιδευτικού, που από τη μια κατευθύνουν την μάθηση προς την επίτευξη του σκοπού της διδασκαλίας και από την άλλη παροτρύνουν το μαθητή να αναζητήσει το δρόμο της μάθησης μόνος του (Κοσσυβάκη, 2003· 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 την μαθητική δραστηριότητα στο βαθμό που την καθοδηγεί η ερώτηση αλλά προσφέρει στο μαθητή περισσότερα περιθώρια αυτονομίας και αυτενέργειας. Μπορεί, όμως, να δημιουργήσει δυσκολία στον μαθητή λόγω του μικρού βαθμού καθοδήγησης που προσφέρει ο εκπαιδευτικός (Ματσαγγούρας, 1999). Η ερώτηση

με την μορφή της παρώθησης είναι μια παρέμβαση του δασκάλου με σκοπό την παρακίνηση του μαθητή σε περαιτέρω δραστηριοποίηση, σκέψη κριτική και αξιολογική. Εκεί που η ερώτηση περιορίζει τον μαθητή, η διδακτική παρώθηση εγγυάται την ελευθερία της σκέψης και δραστηριοποίησής του. Επιτρέπει στο μαθητή την ανάπτυξη της κριτικής του σκέψης και την αποφυγή της αδρανοποίησής του, εφόσον κατά την 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 την διάρκεια, ώστε να διαπιστωθεί ο βαθμός κατανόησης του νέου γνωστικού αντικειμένου από τους μαθητές (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 στον μαθητή να αυτενεργήσει (Γιαννούλης, 1993).

Τέλος, το πολύτιμο στοιχείο της διάλεξης μέσω συζήτησης είναι ο πλουραλισμός των απόψεων. Μέσω της συζήτησης, οι μαθητές ασκούνται στην αυτοπειθαρχία, στο σεβασμό της διαφορετικής άποψης, στην ανακάλυψη της πολυτιμότητας της ύπαρξης διστάμενων απόψεων, στην ικανότητα του καλού ακροατή.

2.5.4. Διάλεξη μέσω επίδειξης

Είναι μια μορφή μονολογικής διδασκαλίας, κατά την οποία ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει την διδακτική ενότητα χρησιμοποιώντας ένα σύνολο εποπτικών μέσων, το οποίο καθορίζεται από την εκάστοτε ενότητα και από το ενδιαφέρον που προκαλεί στους μαθητές.

Για την αποτελεσματική εφαρμογή της διάλεξης μέσω επίδειξης, ο εκπαιδευτικός πρέπει να προσχεδιάζει με ιδιαίτερη επιμέλεια και σχολαστικότητα αυτό που έχει σκοπό να διδάξει. Διότι ο ακριβής καθορισμός των επιμέρους στόχων αυξάνει τις πιθανότητες για επιτυχή διεξαγωγή της διδασκαλίας.

Επιπλέον, θα πρέπει να τονιστεί ότι ο καθηγητής οφείλει να έχει στην διάθεσή του τα απαραίτητα όργανα και μέσα διδασκαλίας, ιδιαίτερα κατά την περίπτωση υλοποίησης ενός πειράματος στα πλαίσια του μαθήματος (Γιαννούλης, 1993· Κουτρούμπα, 2004).

Τέλος, αποφασιστική σημασία για την διεξαγωγή της μαθησιακής διαδικασίας έχει το ενδιαφέρον και η προσοχή των μαθητών στο διδασκόμενο αντικείμενο κατά την διάρκεια του μαθήματος. Διότι, έχει διαπιστωθεί ότι η επίδειξη δημιουργεί έντονες γνωστικές εντυπώσεις στη συνείδηση των μαθητών, οι οποίοι ταυτίζουν την περιγραφή του εκπαιδευτικού με την ρεαλιστική εικόνα του περιγραφόμενου κάθε φορά αντικειμένου.

2.5.5. Κατευθυνόμενος Διάλογος

Ο κατευθυνόμενος διάλογος αποτελεί μια από τις συνηθέστερες μορφές της ερωτηματικής – διαλογικής διδασκαλίας. Διαδικασία, κατά την οποία η παρουσίαση των διδακτικών εννοιών γίνεται με την υποβολή ερωτήσεων του εκπαιδευτικού προς τους μαθητές. Μέσω της μορφής αυτής διαπιστώνεται ότι η συμμετοχή του μαθητή ξεκινά από την απλή μορφή των απαντήσεων σε ερωτήσεις του εκπαιδευτικού και καταλήγει σε πολυσύνθετες μορφές συνεργασίας μεταξύ των μαθητών (Κουτρούμπα, 2004).

Ουσιαστικά, ο κατευθυνόμενος διάλογος στηρίζεται στην προσχεδιασμένη πορεία της συζήτησης από τον καθηγητή, ο οποίος υποβάλλει κατάλληλες ερωτήσεις κλιμακωτής μορφής και αυξανόμενης δυσκολίας, τις οποίες διέπει σαφήνεια, δόμηση και προσαρμοστικότητα. Σκοπός των ερωτήσεων που παραθέτει ο καθηγητής είναι η ολοκληρωμένη αφομοίωση και απόκτηση του γνωστικού αντικείμενου από τους μαθητές. Οι κατηγορίες του κατευθυνόμενου διαλόγου είναι ο συνήθης διάλογος, ο αναπαριστών και ο εξελικτικός.

Ο *συνήθης διάλογος* θεωρείται η απλούστερη διαλογική τεχνική διδασκαλίας, η οποία απλά περιορίζεται στην υποβολή ερωτήσεων από τον εκπαιδευτικό και στην αποδοχή των απαντήσεων από τους μαθητές. Ο βασικότερος λόγος χρήσης του συνήθη διαλόγου είναι να διατηρήσει αμείωτο το ενδιαφέρον και την προσοχή των μαθητών στο περιεχόμενο του μαθήματος.

Ωστόσο, η τεχνική αυτή δεν επιτρέπει σε ικανοποιητικό βαθμό στο μαθητή να αναπτύξει την προσωπική, γνωστική του πρωτοβουλία, εφόσον ο χρόνος αναμονής της απάντησης είναι περιορισμένος, οπότε δεν παρέχονται περιθώρια ολοκληρωμένης σκέψης. Επίσης, το γεγονός ότι διατυπώνονται ερωτήσεις σε ανύποπτο χρόνο δημιουργεί δυσχέρειες στην όλη διαδικασία διότι μαθητές με πιο «αργούς» ρυθμούς σκέψης και αφομοίωσης δεν μπορούν να συμμετάσχουν στην διαλογική διδασκαλία.

Ο *αναπαριστών διάλογος* χρησιμοποιείται κυρίως για τον έλεγχο της αφομοίωσης της διδαχθείσας ύλης. Είναι ένα είδος αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού για τον έλεγχο του βαθμού απόκτησης και αφομοίωσης του γνωστικού αντικείμενου από τους μαθητές.

Βασικό μειονέκτημα του διαλόγου αυτού είναι η περιορισμένη δυνατότητα καλλιέργειας της αυτενέργειας και της αυτονομίας του μαθητή μέσα στην σχολική τάξη. Επίσης, το γεγονός ότι αυτό το είδος διαλόγου είναι κατευθυνόμενο και ταυτόχρονα εφαρμόζεται για περιπτώσεις διαπίστωσης της κατάκτησης του αντικείμενου από τους μαθητές, μετατρέπει την κατεύθυνση του διαλόγου σε μονόδρομη (Κουτρούμπα, 2004).

Ο *εξελικτικός διάλογος* αποτελεί την συνθετότερη μορφή διαλογικής διδασκαλίας, η οποία στηρίζεται στην προκαθορισμένη και μεθοδικά δομημένη υποβολή ερωτήσεων από τον εκπαιδευτικό προς τους μαθητές. Ο εκπαιδευτικός με κατάλληλα διατυπωμένες ερωτήσεις επιχειρεί

να ανακαλέσει προγενέστερες γνώσεις των μαθητών, με σκοπό την σύνδεσής τους στο νέο γνωστικό αντικείμενο. Έτσι, η «κατάθεση» των εμπειριών και των γνώσεων των μαθητών ενισχύει την ενεργό συμμετοχή τους κατά την παρουσίαση της νέας ενότητας. Η τεχνική του εξελικτικού διαλόγου προϋποθέτει τη σαφή γνώση του γνωστικού αντικειμένου από τον διδάσκοντα, η οποία θα ενισχύεται από την κατ' οίκον προετοιμασία του.

Ωστόσο, στην σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα επισημαίνεται ότι ο εξελικτικός διάλογος δρομολογεί τις αναζητήσεις των μαθητών σε συγκεκριμένες πορείες, οι οποίες ελέγχονται απόλυτα από τον εκπαιδευτικό. Επιπλέον, οι ερωτήσεις του καθηγητή απαντώνται συνήθως από μαθητές που διακρίνονται για την ετοιμότητά τους. Οπότε, οι βραδείς μαθητές αδρανοποιούνται.

2.5.6. Ελεύθερος Διάλογος

Διαδικασία, κατά την οποία ο μαθητής αποτελεί το επίκεντρο της μάθησης και όλες οι δραστηριότητες περιστρέφονται γύρω από αυτόν. Είναι μια βασική μορφή διδασκαλίας, η οποία πραγματώνεται με την υποβολή ερωτήσεων ανάμεσα στους μαθητές και λιγότερο οι ερωτήσεις αυτές απευθύνονται στον εκπαιδευτικό.

Απαραίτητη προϋπόθεση του ελεύθερου διαλόγου είναι η ελευθερία της σκέψης και του λόγου. Βασικό χαρακτηριστικό του είναι ότι ο εκπαιδευτικός παραμένει στο «περιθώριο» και παρακολουθεί απλώς την εξέλιξη της διδασκαλίας. Εάν δεν υπάρχει θέμα συζήτησης από τον ελεύθερο προβληματισμό των μαθητών, τότε μπορεί ο καθηγητής να προτείνει ένα θέμα, στηριζόμενο στα βιώματα των μαθητών (Βερτσέτης, 2003· Ζάχαρης, 1992· Κουτρούμπα, 2004· Πηγιάκη, 1999).

Ο ελεύθερος διάλογος προσφέρει ανάπτυξη στην μαθητική πρωτοβουλία συντελώντας στην διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης κριτικής σκέψης. Επιπλέον, δημιουργεί ευχάριστο κλίμα συντροφικότητας, εφόσον αναπτύσσεται σε μεγάλο βαθμό η ομαδικότητα και η συνεργασία. Επιπρόσθετα, συμβάλλει στην δημιουργία μιας ελεύθερης προσωπικότητας, που διαπνέεται από δημοκρατικά φρονήματα.

Το ουσιώδες στον ελεύθερο διάλογο είναι ακριβώς το αποτέλεσμα που προκύπτει από την σύνθεση των διαφόρων απόψεων και θέσεων των μαθητών ενώ ο μεγαλύτερος κίνδυνός του είναι η κενολογία (Γιαννούλης, 1993).

Βασικό μειονέκτημα του ελεύθερου διαλόγου είναι ότι προϋποθέτει από τους μαθητές την ύπαρξη υψηλού επιπέδου ωριμότητας, ώστε να μην δημιουργούνται δυσχέρειες κατά την μαθησιακή πορεία ή έστω οι μαθητές να είναι ικανοί να τις αντιμετωπίσουν. Επιπλέον, έχουν καταγραφεί περιπτώσεις στις οποίες οι ερωτήσεις των μαθητών ήταν άστοχες και δεν προσέφεραν καμιά

μορφωτική αξία. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την παρέκκλιση της διαλογικής πορείας σε εσφαλμένες αναζητήσεις.

Τέλος, ο διάλογος αποτελεί ένα μέσο και ταυτόχρονα ένα αποτέλεσμα κοινωνικής αγωγής. Ως μέσο συμβάλλει στην κοινωνικοποίηση του μαθητή και ως αποτέλεσμα δείχνει την ικανότητά του να συνεργάζεται με τους συμμαθητές του, να συζητά ώριμα και υπεύθυνα και να έχει την διάθεση να ακούει τον συνομιλητή του.

2.5.7. Μικτός Διάλογος

Ο μικτός διάλογος είναι ο συνδυασμός του κατευθυνόμενου και του ελεύθερου διαλόγου. Η προσπάθεια σύνθεσης των επιμέρους στοιχείων από τα δύο είδη διαλόγου, προσφέρει ώθηση στον καθηγητή να μεγιστοποιήσει το μαθησιακό όφελος από την διδασκαλία. Είναι μια διαδικασία μέσω της οποίας ελαχιστοποιείται η ύπαρξη δυσχερειών και εμποδίων, εφόσον ο εκπαιδευτικός είναι ικανός να επιλέξει τα κατάλληλα χαρακτηριστικά των δύο ειδών διαλόγου και να τα εφαρμόσει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο στους μαθητές.

2.6. Χαρακτηριστικά και είδη των διδακτικών ερωτήσεων

Είναι γεγονός ότι η ερωτηματική - διαλογική μορφή διδασκαλίας στηρίζεται ιδιαίτερα στην ερώτηση που διατυπώνει ο εκπαιδευτικός, διότι μέσω αυτής καθορίζεται η απάντηση του μαθητή και κατ' επέκταση η επιτυχία του διαλόγου. Γι' αυτό οι ερωτήσεις του καθηγητή οφείλουν να χαρακτηρίζονται από:

- *Σαφήνεια:* κάθε ερώτημα να διατυπώνεται με φραστική απλότητα και νοηματική πληρότητα, ώστε να γίνεται εύκολα κατανοητή στο μαθητή. Η ιδιότητα αυτή της ερώτησης διασφαλίζει την συνέχεια του διαλόγου χωρίς την παρεμβολή υποερωτημάτων επεξήγησης προς τους μαθητές.
- *Δόμηση:* οι ερωτήσεις του εκπαιδευτικού προς το μαθησιακό σύνολο να διακατέχονται από μια νοηματική αλληλουχία. Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές μπορούν να παρακολουθούν τον ειρμό σκέψης του καθηγητή, γεγονός που τους καθιστά έτοιμους να απαντούν εύστοχα στην εκάστοτε ερώτηση.

- *Προσαρμοστικότητα:* η ιδιότητα αυτή των ερωτήσεων εξαρτάται σε σημαντικό βαθμό και από τον εκπαιδευτικό, ο οποίος καλείται να διακρίνει το γνωστικό υπόβαθρο των μαθητών και να προσαρμόσει κατάλληλα τις ερωτήσεις του. Επιπλέον, ο καθηγητής οφείλει να είναι ικανός να προσαρμόζει τις ερωτήσεις του και με βάση την αντιληπτική ικανότητα των μαθητών, η οποία ποικίλλει σε μια σχολική τάξη. Έχει παρατηρηθεί ότι τα πολύ εύκολα ερωτήματα προκαλούν ανία στους καλούς μαθητές, ενώ τα δύσκολα απογοητεύουν τους αδύνατους μαθητές. Βέβαια, σε καμία περίπτωση δεν μπορούν να καταργηθούν ούτε οι δύσκολες αλλά ούτε και οι εύκολες ερωτήσεις, διότι κάθε μία έχει την σκοπιμότητά της (Κουτρούμπα, 2004). Η μέση λύση είναι οι ερωτήσεις να συμπλησιάζουν τις νοητικές δυνατότητες της πλειοψηφίας των μαθητών.
- *Συντομία:* τα ερωτήματα να διακατέχονται από συντομία και περιεκτικότητα χωρίς παρατεταμένες λεπτομέρειες, οι οποίες σε αρκετές περιπτώσεις κουράζουν τους μαθητές με αποτέλεσμα να αδυνατούν να παρακολουθήσουν το νοηματικό άξονα του μαθήματος.
- *Σκοπιμότητα:* οι ερωτήσεις του εκπαιδευτικού οφείλουν να είναι έτσι διατυπωμένες, ώστε να εξυπηρετούν και να ανταποκρίνονται στους ειδικούς στόχους και σκοπούς της εκάστοτε διδακτικής ενότητας (Τριλιανός, 1998).

Είδη ερωτήσεων

«Οι ερωτήσεις συνήθως είναι ο βασικός κορμός της γλώσσας της διδασκαλίας και πρέπει η γλώσσα αυτή να είναι σαφής, μεστή και υποβοηθητική της σκέψης»

Πόπη Πηγιάκη

Η απλούστερη ταξινόμια των διδακτικών ερωτήσεων του εκπαιδευτικού με βάση τις αναμενόμενες απαντήσεις των μαθητών είναι οι κλειστού και ανοικτού τύπου ερωτήσεις.

Οι *κλειστές ερωτήσεις ή αντικειμενικού τύπου* έχουν τρία χαρακτηριστικά γνωρίσματα. Πρώτον, η απάντηση είναι συνήθως μονολεκτική. Δεύτερον, αυτού του είδους οι ερωτήσεις επιδέχονται μια μικρή περιεκτική απάντηση. Τρίτον, η απάντηση είναι δυνατόν να προβλεφθεί από τον εκπαιδευτικό. Προφανώς αυτό οφείλεται στο ότι οι κλειστές ερωτήσεις στηρίζονται, κατά κανόνα, στην ανάκληση πληροφοριών οι οποίες αποκτήθηκαν σε προηγούμενα στάδια. Στις ερωτήσεις αντικειμενικού τύπου, επιπλέον, περιλαμβάνονται οι ερωτήσεις σωστού – λάθους, οι ερωτήσεις συμπλήρωσης κενού, πολλαπλής επιλογής, αντιστοίχισης ή σύζευξης (Γιαννούλης, 1993· Ματσαγγούρας, 1999).

Εν αντιθέσει, στις *ερωτήσεις ανοικτού τύπου* η απάντηση δεν είναι προβλέψιμη. Εδώ, η απάντηση είναι πιο εκτεταμένη εφόσον οι μαθητές καλούνται να εκφράσουν την προσωπική γνώμη τους με την ανάλογη προβολή επιχειρημάτων, κατά την διάρκεια μιας συζήτησης.

Μια 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. Σκοπός αυτών των ερωτήσεων είναι ο έλεγχος του γνωστικού υποβάθρου και η απόκτηση δεξιοτήτων του μαθητή κατά την διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας. Έτσι 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 την 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 μια 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 είναι ερωτήσεις ελέγχου της αντικειμενικής γνώσης της ορολογίας από τους μαθητές σε κάποια ζητήματα. Γνώση, την οποία καλούνται να κατέχουν οι μαθητές λόγω του ότι περιλαμβάνεται στα σχολικά εγχειρίδια και την έχουν διδαχθεί κατά την διάρκεια της μαθησιακής πράξης. Επομένως, η απάντηση δεν είναι αποτέλεσμα κριτικής σκέψης αλλά σαφούς γνώσης (Κουτρούμπα, 2004).

Οι ερωτήσεις ανάκλησης έχουν την ικανότητα να ελέγχουν την μνημονική καταγραφή των γνώσεων του μαθητή και να συνδέουν την προγενέστερη με την μελλοντική γνώση. Είναι ένα είδος ερώτησης, το οποίο δεν ενδείκνυται για την επαρκή ανάπτυξη της κριτικής σκέψης του μαθητή.

Οι ερωτήσεις κρίσεως είναι 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 υποκειμενικότητας που εκφράζεται από τους μαθητές, όταν τους τίθενται τέτοιου είδους ερωτήσεις. Βασικός σκοπός αυτών των ερωτήσεων είναι η γνώμη των μαθητών να δώσει το έναυσμα για την έναρξη μιας συζήτησης στην 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 του μαθητή των απλών και σύνθετων εννοιών που παρατέθηκαν κατά την μαθησιακή πράξη.

2.7. Διδασκαλία με την χρήση οπτικοακουστικών μέσων

«Ουδέν εν τη νοήσει ει μη πρότερον εν τη αισθήσει»

Αριστοτέλης

Ως γνωστό η καθημερινότητά μας χαρακτηρίζεται από καταιγισμό οπτικών και ακουστικών παραστάσεων, τις οποίες προσαρμόζοντας κατάλληλα στο χώρο του σχολείου παρέχεται μια αποτελεσματική και σύγχρονη διδασκαλία, η *οπτικοακουστική διδασκαλία*. «Οπτικοακουστική διδασκαλία είναι να δίνουμε στους μαθητές να βλέπουν και να ακούνε για να κατανοούν» (Βάμβουκας – Κανάκης, 1997).

Τα οπτικοακουστικά μέσα είναι αναμφίβολα τεχνολογική εφεύρεση. Εκτός του ότι αποτελούν ένα βιομηχανικό και εμπορικό τομέα, κατέχουν σημαντική θέση και στο χώρο της Εκπαίδευσης. Είναι τα μέσα που εισάγουν την τρίτη διάσταση στην διδακτική πράξη.

Με τον όρο οπτικοακουστικά μέσα ορίζονται συνήθως οι μηχανές (όργανα) εκείνες με τις οποίες καταγράφεται, αναμεταδίδεται ή αναπαράγεται ο ήχος και η εικόνα. Τα μέσα αυτά που απευθύνονται στην ακοή και την όραση είναι κυρίως ο πίνακας, ο χάρτης, το επιδιασκόπιο διαφανειών, το κασετόφωνο, η εκπαιδευτική τηλεόραση ή το video και ο Η/Υ. Η λειτουργία τους στηρίζεται στην οπτική – ακουστική παρουσίαση της πραγματικότητας για ενημερωτικούς, μορφωτικούς, οικονομικούς και άλλους λόγους (Χριστιάς, 2003).

Ουσιώδης λειτουργία ενός λόγου με εικόνες και ήχους είναι αναμφισβήτητη η έξαρση της περιέργειας και η διατήρηση του ενδιαφέροντος των μαθητών. Αυτό προσφέρει εμπλουτισμό στην διδασκαλία και στους μαθητές μια εύκολα αφομοιώσιμη ύλη.

Η χρήση της εικόνας στη διδασκαλία συνδέεται άμεσα με την αρχή της εποπτείας. Ο όρος *εποπτεία* αναφέρεται στην άμεση αντίληψη των πραγμάτων ή την παρατήρηση της απεικόνισής τους, όταν η άμεση αντίληψη των ιδίων δεν είναι εφικτή (Χριστιάς, 2003). Η βασική λοιπόν παιδαγωγική λειτουργία της εικόνας είναι να θέτει προβληματισμούς και ερεθίσματα, μέσω των οποίων οι μαθητές θα ενεργοποιούν το ενδιαφέρον τους και τις νοητικές τους λειτουργίες. Έτσι, μέσω της εικόνας στο μαθητή παρέχεται η ευκαιρία αποσαφήνισης εννοιών και συμπλήρωσης επιπλέον γνώσεων και εμπειριών. Όταν δε υπάρχει δυνατότητα συνδυασμού εικόνας και ήχου τότε τα αποτελέσματα της διδασκαλίας είναι θεαματικά, διότι η συνδυασμένη εικονική πραγματικότητα επιδρά άμεσα στις αισθήσεις και δίνει στους μαθητές ενεργό ρόλο (Φωκίδης – Τσολακίδης, 2004).

Πρόσφατα αποτελέσματα ερευνών απέδειξαν ότι η διδακτική προσέγγιση μέσω της χρήσης των οπτικοακουστικών μέσων έχει κάνει τεράστια άλματα στο χώρο και στο χρόνο. Συγκεκριμένα, τα εποπτικά μέσα μειώνουν την διάρκεια της διδασκαλίας, βελτιώνουν την ποιότητα της εκπαίδευσης και επιτυγχάνουν ταχεία αφομοίωση των γνώσεων από τους μαθητές (Βάμβουκας – Κανάκης, 1997). Πολλοί υποστηρίζουν ότι η διεξαγωγή ορισμένων μαθημάτων απαιτεί την συστηματική χρήση των εποπτικών μέσων.

Η επιτυχημένη χρήση και προσαρμογή των εποπτικών μέσων στην διδακτική πράξη εξαρτάται σημαντικά και από την σωστή επιλογή των μέσων αυτών (Παπανδρέου, 2001). Κάποια σημαντικά κριτήρια επιλογής είναι:

- Ύπαρξη της στοιχειώδους εξοπλιστικής υποδομής στο σχολικό συγκρότημα
- Προσαρμογή στα ειδικά χαρακτηριστικά μερικών μαθητών
- Τα εποπτικά μέσα να είναι καλής κατασκευής, καλής ποιότητας υλικών και ανθεκτικά
- Τα εποπτικά να συνδέονται άμεσα και να είναι ικανά να εκπληρώσουν τους στόχους και σκοπούς του μαθήματος

2.7.1. Είδη των εποπτικών μέσων

Τα εποπτικά μέσα διδασκαλίας ταξινομούνται σε δύο κατηγορίες: τα στατικά ή σταθερά μέσα και τα δυναμικά εποπτικά μέσα ή κινούμενες εικόνες (Lewalter, 2003).

Από τα στατικά εποπτικά μέσα τα συνήθως χρησιμοποιούμενα είναι ο πίνακας, τα σχεδιαγράμματα, οι φωτογραφίες, οι διαφάνειες και οι ακολουθίες φιλμ (slides) ενώ από τα δυναμικά μέσα είναι η εκπαιδευτική τηλεόραση ή το video και οι H/Y.

Η χρήση του *πίνακα* θεωρείται ως η απαραίτητη συμβολή για την διεξαγωγή του μαθήματος, διότι είναι ένα μέσο γνώριμο και δοκιμασμένο. Παρέχει μεγάλη ασφάλεια στους καθηγητές δεδομένου ότι η διδακτική αποτελεσματικότητά του είναι καθολικά ομολογούμενη από προγενέστερες σχολικές περιόδους. Η χρήση του πρέπει να είναι μεθοδική και ορθή, ώστε εξασφαλίζεται η προσοχή των μαθητών και να διεγείρεται το ενδιαφέρον τους.

Τα *σχεδιαγράμματα* είναι συνοπτικές και σχηματοποιημένες παραστάσεις κατά τις οποίες, με την βοήθεια συνδετικών 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 *φωτογραφίες* είναι ένα μέσο σταθερής προβαλλόμενης εικόνας με εξαιρετική διδακτική σαφήνεια, γεγονός που επιτρέπει στον μαθητή να προσέξει και να σχολιάσει κριτικά κάθε λεπτομέρεια της εικόνας.

Το επιδιασκόπιο *διαφανειών* είναι ένα σύγχρονο εποπτικό μέσο, το οποίο χρησιμοποιείται σε περιορισμένο βαθμό. Αιτίες ελάχιστης χρήσης των διαφανειών αποτελούν η έλλειψη του εξοπλιστικού υλικού, η αδυναμία αγοράς λόγω υψηλού κόστους, η μη – διαθεσιμότητα αρκετών εκπαιδευτικών για προετοιμασία διαφανειών λόγω έλλειψης χρόνου και οικονομικής ευχέρειας καθώς και το γεγονός ότι πολλοί εκπαιδευτικοί θεωρούν το επιδιασκόπιο ως την μοντέρνα εκδοχή του πίνακα, οπότε μπορούν να αρκεστούν και σε αυτόν.

Τα *slides* είναι ακολουθίες φιλμ σταθερών εικόνων, τα οποία προβάλλουν όχι μόνο διαφανείς εικόνες αλλά και διαγράμματα, πίνακες, σχέδια, σχήματα κ.ά. Αν και είναι πολύ αποδοτικό μέσο διδασκαλίας η χρήση του δεν είναι ευρύτερα διαδεδομένη, διότι απαιτεί πολύωρη προσωπική εργασία του καθηγητή, ο οποίος ως επί το πλείστον δεν είναι διατεθειμένος να την προσφέρει (Μπουραντάς, 2005· Τριλιανός, 1998).

Η *εκπαιδευτική τηλεόραση ή το video*, ως οπτικοακουστικά διδακτικά μέσα έχουν πολλαπλές δυνατότητες και χαρακτηρίζονται εύχρηστα. Είναι τα βασικότερα υποστηρικτικά και εξίσου αποτελεσματικά μέσα διδασκαλίας διότι συνδυάζουν ταυτόχρονα δύο βασικές αισθήσεις του ανθρώπου, την όραση και την ακοή. Η τηλεόραση έχει την ικανότητα να δημιουργεί οπτικοακουστικές εμπειρίες και βιώματα στους μαθητές, οι οποίοι δεν θα έχουν πολλές τέτοιες ευκαιρίες. Συμβάλλει σε σημαντικό βαθμό στην ποιοτική αναβάθμιση της μόρφωσης και στον εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης, αρκεί η επιλογή των εκπομπών που προβάλλονται να είναι παιδαγωγικά και επιστημονικά προσεγμένες και να προσδίδουν την απαιτούμενη μορφωτική αξία στους μαθητές. 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 (Κουτρούμπα, 2004· Τριλιανός, 1998).

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.

Τέλος, ο *Ηλεκτρονικός Υπολογιστής (H/Y)* ως διδακτικό μέσο συμβάλλει δυναμικά στην διεξαγωγή μιας αποτελεσματικής διδασκαλίας και χαρακτηρίζεται μέσο Νέας Τεχνολογίας. Από τα πρώτα στάδια της εξέλιξής του θεωρήθηκε το ιδανικό διδακτικό εργαλείο (Φωκίδης – Τσολακίδης 2004). Προσφέρει την δυνατότητα σε εκπαιδευτικό και μαθητή να ενισχύσουν την γνωστική διαδικασία με ταυτόχρονη εκμετάλλευση της τεχνολογίας σε όλα τα μαθήματα, ακόμα και στα θεωρητικού περιεχομένου (Κουτρούμπα, 2004· Παπανδρέου, 2001). Επιπλέον, τα τελευταία χρόνια ο H/Y σε συνδυασμό με το Διαδίκτυο προσδίδει αυξημένες δυνατότητες πληροφόρησης και ενημέρωσης του εκπαιδευτικού για έρευνες παγκόσμιας εμβέλειας που έχουν πραγματοποιηθεί στο

χώρο της εκπαίδευσης. Συνεπώς, παρέχεται ώθηση εκσυγχρονισμού της παιδαγωγικής διαδικασίας και υπέρβασης των παραδοσιακών μορφών διδασκαλίας. Το βασικότερο πλεονέκτημα των Η/Υ είναι η έγερση του ενδιαφέροντος από την πλούσια προσφορά οπτικοακουστικών ερεθισμάτων και κατά συνέπεια η προαγωγή της αυτενέργειας των μαθητών (Παπανδρέου, 2001).

Κύριος ρόλος των Νέων Τεχνολογιών και κατ' επέκταση και του Η/Υ είναι η συμβολή για την χρήση των εναλλακτικών μορφών διδασκαλίας, μέσα από τις οποίες οι μαθητές κατακτούν υψηλότερου επιπέδου γνώσεις και αποκτούν πιο εξειδικευμένες δεξιότητες (Κασιμάτη – Γιαλαμάς 2001· Karut, 1998). Έτσι, ο Η/Υ θα πρέπει να εφαρμόζεται όσο το δυνατόν περισσότερο, ώστε οι μαθητές να κατανοούν και όχι μηχανικά να απομνημονεύουν το προσφερόμενο διδακτικό αντικείμενο. Αξίζουν να αναφερθούν και τα CD – Rom Storybooks, τα οποία προσφέρουν επιπρόσθετες γνώσεις και σε συνδυασμό με την χρήση του Η/Υ παρέχουν την δυνατότητα διεύρυνσης της αναγνωστικής εξέλιξης και γενικότερα της μαθησιακής διαδικασίας. Το πρόγραμμα αυτό κυρίως χρησιμοποιείται από εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, των οποίων ο ρόλος είναι καθοδηγητικός, δίδοντας περιθώρια αυτενέργειας στους μαθητές (Κυριαζίδης, 2004).

2.7.2. Σπουδαιότητα των εποπτικών μέσων κατά την διδασκαλία

Τα εποπτικά μέσα δεν αποτελούν νέο διδακτικό βοήθημα. Ήταν μέσα που είχαν χρησιμοποιηθεί και παλαιότερα, με διαφορετικό βαθμό χρήσης και χωρίς την ύπαρξη της δεδομένης τεχνολογίας. Στην εποχή μας, τόσο τα παραδοσιακά όσο και τα σύγχρονα εφαρμόζονται σε διάφορες χώρες και σε όλες τις σχολικές βαθμίδες.

Είναι μέσα που συντομεύουν το χρόνο εκμάθησης των μεταδιδόμενων γνώσεων σε μεγάλο βαθμό, δημιουργώντας όχι μόνο εποπτείες αλλά και βιώματα. Η *πρόκληση ενδιαφέροντος* είναι μια ουσιαστική και η άριστη προϋπόθεση μάθησης, η οποία επιτυγχάνεται στον υπέρτατο βαθμό από την χρήση των εποπτικών μέσων. Εκτός από την κέντρωση του ενδιαφέροντος τα οπτικοακουστικά μέσα είναι ικανά στο να διατηρούν αμείωτη την προσοχή των μαθητών καθ' όλη την διάρκεια της διδασκαλίας. Έτσι, ο συνδυασμός εποπτείας και πληροφόρησης οδηγεί στην κατανόηση της διδασκόμενης ύλης και στην κατευθυνόμενη παρατήρηση (Ζευκιλής, 1950· Παπανδρέου, 2001).

Η *δημιουργία ενιαίων και σαφών πνευματικών παραστάσεων* αποτελεί ακόμα μια θετική πτυχή της χρήσης των εποπτικών μέσων κατά την μαθησιακή πράξη. Μέσω αυτών των έντονων και ορθών παραστάσεων οι μαθητές ταυτίζουν την περιγραφή του εκπαιδευτικού με την ρεαλιστική εικόνα του περιγραφόμενου κάθε φορά αντικειμένου. Σωστά είχε παρατηρήσει και ο Ηράκλειτος,

«τα μάτια είναι καλύτεροι και ακριβέστεροι μάρτυρες από τα αυτιά». Εκτός όμως από την δημιουργία τα εποπτικά μέσα έχουν και την ικανότητα διατήρησης των ορθών παραστάσεων για μεγάλο χρονικό διάστημα. Άλλωστε σύμφωνα με τις απόψεις των ειδικών, από όσα διαβάζουν οι άνθρωποι συγκρατούν ελάχιστα. Από όσα βλέπουν συγκρατούν το 20%, ενώ από όσα βλέπουν και ακούν το 55% (Ζευκιλής, 1950).

Τα εποπτικά μέσα διευκολύνουν την μεταβίβαση και την *διοχέτευση γνώσεων* στους μαθητές, εφόσον πρωτίστως αυτές έχουν γίνει πλήρως κατανοητές. Έτσι, λύνονται οι απορίες πάνω σε κάποια ζητήματα, διαλύονται οι αμφιβολίες και προλαμβάνονται οι παρανοήσεις.

Παιδαγωγοί και ψυχολόγοι με παγκόσμιο κύρος δέχονται ότι τα εποπτικά μέσα προκαλούν, διατηρούν και *προάγουν την αυτενέργεια* σε άριστο βαθμό. Τα μέσα αυτά συμβάλλουν στην αφύπνιση ιδιοτήτων όπως αντίληψη, προσοχή, παρατήρηση στις οποίες στηρίζεται η αυτενέργεια. Βέβαια, αυτό που προέχει είναι ο μαθητής να μη μένει παθητικός δέκτης των οπτικοακουστικών μηνυμάτων και πληροφοριών, αλλά να ενεργοποιείται συμμετέχοντας δυναμικά κατά την παρουσίαση και επεξεργασία των γνώσεων που διδάσκεται.

Η εισαγωγή των οπτικοακουστικών μέσων στην διδακτική προσέγγιση *εκσυγχρονίζει την εκπαίδευση* και διευκολύνει την μάθηση. Η διδασκαλία γίνεται πιο ρεαλιστική, παραστατική και αποδοτική εφόσον αξιοποιεί πλήρως τα σύγχρονα μέσα πληροφόρησης και τις νέες τεχνολογικές κατακτήσεις. Επιπλέον, με την χρήση εποπτικού υλικού πραγματοποιείται ταχεία μετάδοση γνώσεων οπότε συντομεύεται η διδασκαλία και εξοικονομείται χρόνος.

Ο *συνδυασμός θεωρίας και πράξης* αποτελεί ένα σημαντικό πλεονέκτημα χρήσης των εποπτικών μέσων, διότι η διδασκαλία έπαψε να είναι θεωρητική, μονότονη και αφηρημένη. Τώρα πια ενέχει στοιχεία ενεργούς δράσης, γεγονός το οποίο διεγείρει το ενδιαφέρον των μαθητών και τους «προκαλεί» να συμμετάσχουν (Ζευκιλής, 1950).

Εκτός όμως από την θετική επιρροή των εποπτικών μέσων υπάρχουν και κάποια αρνητικά σημεία που προκύπτουν από την χρήση τους. Το βασικότερο είναι ότι οι μαθητές *επικεντρώνουν την προσοχή τους στο «φαινόμενο» και όχι στο «περιεχόμενο»*. Αρκετές φορές ο μαθητής ενθουσιάζεται περισσότερο στη χρήση του εποπτικού μέσου και όχι στο σκοπό χρήσης του. Αυτό οδηγεί σε παρέκκλιση από την πορεία του μαθήματος και κατ' επέκταση από την επίτευξη των στόχων της εκάστοτε διδακτικής ενότητας (Κουτρούμπα, 2004).

Επίσης, κάποιοι άλλοι λόγοι μη – εφαρμογής εποπτικής διδασκαλίας είναι κυρίως τεχνικοί λόγοι όπως έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής, αδυναμία αντιμετώπισης κόστους, άγνοια χρήσης από τον καθηγητή κ.ά.

Τέλος, συμπεράσματα από σχετικές έρευνες έχουν καταλήξει στο γεγονός ότι οι οπτικοακουστικές τεχνικές διδασκαλίας ωφελούν περισσότερο τους μέσης ικανότητας μαθητές. Οι άριστοι μαθητές πετυχαίνουν επιδόσεις ίσες ή ανώτερες με αυτές που πετυχαίνουν σε τάξεις απ' όπου απουσιάζουν τα εποπτικά μέσα.

2.7.3. Στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στα εποπτικά μέσα διδασκαλίας και μάθησης

Από διάφορες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί κατά καιρούς στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, έχουν διεξαχθεί ποικίλα συμπεράσματα που αφορούν το βαθμό εκσυγχρονισμού της ελληνικής εκπαίδευσης, την ποιότητα διδασκαλίας που παρέχεται στα σχολικά συγκροτήματα, την ικανοποιητική ή όχι προσαρμογή των μαθημάτων στα ανοικτά προγράμματα δράσης, στην Ευέλικτη Ζώνη καθώς και το βαθμό εισαγωγής των οπτικοακουστικών μέσων στην διδασκαλία.

Η χρήση των εποπτικών μέσων από τους καθηγητές όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων θα μπορούσε να χαρακτηριστεί αρκετά συχνή, σε σχέση με παλαιότερα έτη. Θα πρέπει να αναφερθεί, όμως ότι η παιδαγωγική πράξη παρουσιάζει μια στασιμότητα, ως προς τις προσπάθειες εκσυγχρονισμού της. Οι εκπαιδευτικοί συχνά χρησιμοποιούν ως άλλοθι την έλλειψη των μέσων από τα σχολεία. Διακηρύσσουν την προοδευτικότητά τους, αλλά δεν είναι ικανοί να την αξιοποιήσουν λόγω μη – επάρκειας των υλικών μέσων. Βέβαια, σε μια έρευνα που πραγματοποιήθηκε την σχολική χρονιά 1991 - 1992 και συμμετείχε ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα εκπαιδευτικών ολόκληρης της χώρας διαπιστώθηκε ότι οι δυσχέρειες που συναντώνται για την χρήση των οπτικοακουστικών μέσων, οφείλονται κυρίως στην αμέλεια και τον συντηρητισμό των εκπαιδευτικών, παρά στις διακηρύξεις τους για υλικές ελλείψεις (Βάμβουκας – Κανάκης, 1997).

Σίγουρα δε τα σχολεία δεν είναι άριστα εξοπλισμένα με όλα τα σύγχρονα μέσα αλλά τουλάχιστον η ύπαρξη των βασικών μέσων ενδείκνυται. Αλλά, έχουν καταγραφεί και περιπτώσεις σε σχολικά συγκροτήματα, όπου το εποπτικό υλικό είναι άφθονο και δεν χρησιμοποιείται επαρκώς ή και καθόλου. Άρα διαπιστώνονται τα προλεγόμενα.

Οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την αλλαγή στην διδασκαλία που προσφέρουν τα εποπτικά μέσα και προσπαθούν να ταυτιστούν με αυτό. Είναι εύλογο το αίσθημά της «απειλής» που νιώθουν διότι διαπιστώνουν ότι ο ρόλος τους περιορίζεται και μετατρέπεται σε ενδιάμεσο ή συμβουλευτικό.

Πρόκειται για μικρές στάσεις δυσπιστίας και επιφυλακτικότητας κάποιων εκπαιδευτικών για την χρήση των οπτικοακουστικών μέσων, οι οποίες με την εκσυγχρόνιση της εκπαίδευσης σιγά σιγά εκλείπουν. Με την πάροδο των ετών ανακαλύπτονται όλο και περισσότερα πλεονεκτήματα από την χρήση των εποπτικών μέσων κατά την διδασκαλία, γεγονός που συμβάλλει στην αναθεώρηση κάποιων αρνητικών στάσεων (Τριλιανός, 1998). Σ' αυτό που θα πρέπει να δίνουν ιδιαίτερη βάση οι εκπαιδευτικοί είναι η προσεκτική επιλογή και η συνετή χρήση τους.

2.8. Κριτήρια αξιολόγησης των μορφών διδασκαλίας

Κάθε μορφή διδασκαλίας, η οποία χρησιμοποιείται κατά την διδακτικομαθησιακή πράξη αξιολογείται ανάλογα (Κουτρούμπα, 2004):

α) *Με την αποτελεσματικότητά της*, δηλαδή την ικανότητά της να επιτυγχάνει εις το μέγιστο τους διδακτικούς στόχους και σκοπούς της εκάστοτε διδακτικής ενότητας, σε συνδυασμό πάντα με την καθοδήγηση του ισχύοντος Αναλυτικού Προγράμματος (Α.Π.). Έτσι, η μορφή διδασκαλίας θεωρείται επιτυχημένη και εναρμονισμένη στις απαιτήσεις του Α.Π. και οι μαθητές έχουν αποκτήσει όλες τις απαραίτητες γνώσεις και αναπτύξει τις ανάλογες δεξιότητες κατά την διάρκεια της διδασκαλίας (Κουτρούμπα, 2004).

β) *Με την ευεξία της*, δηλαδή την ικανότητά της να προσαρμόζεται στις διαρκώς μεταβαλλόμενες συνθήκες μιας σχολικής τάξης. Η μορφή διδασκαλίας θα πρέπει να είναι ικανή να αντιμετωπίζει την πιθανή άγνοια των μαθητών σε κάποιες έννοιες της διδακτικής ενότητας και να διακρίνει την τυχόν ανυπαρξία του απαραίτητου γνωστικού υποβάθρου από τους μαθητές, ώστε να καλύπτονται τα κενά (Κουτρούμπα, 2004). Επιπλέον, να είναι ικανή να αντεπεξέλθει σε τυχόν δυσχέρειες που μπορεί να παρουσιαστούν κατά την διάρκεια του μαθήματος όπως κόπωση της τάξης, αναστάτωση της από εξωγενείς παράγοντες, παροχή μειωμένης διδακτικής ώρας κ.ά. Τέλος, η μορφή διδασκαλίας θα πρέπει να έχει την δυνατότητα εναλλαγής και αλληλοσυμπλήρωσής της από άλλες εναλλακτικές μορφές, με στόχο την ανανέωση της διδακτικής πράξης και την έγερση του ενδιαφέροντος των μαθητών.

γ) *Η προσαρμογή των διδακτικών μορφών στις πραγματικές συνθήκες της ελληνικής εκπαίδευσης*. Το εκπαιδευτικό σύστημα μιας χώρας είναι ένας παράγοντας, που επηρεάζεται σημαντικά από τις κοινωνικές, πολιτικές, πολιτιστικές και οικονομικές συνθήκες της χώρας αυτής είτε άμεσα είτε έμμεσα. Άρα, και οι στόχοι των διδακτικών μορφών και μεθόδων που αναπτύσσονται στα πλαίσια της μαθησιακής πράξης είναι διαμορφωμένοι ανάλογα με τις απαιτήσεις της ελληνικής σχολικής πραγματικότητας (Κουτρούμπα, 2004). Αυτό, όμως, που οφείλεται να πραγματοποιείται ανά τακτά χρονικά διαστήματα είναι η αναπροσαρμογή και η αναμόρφωση των μορφών διδασκαλίας στο υπάρχον μαθησιακό δυναμικό. Δηλαδή, θα πρέπει συχνά να αναδιαμορφώνονται οι διδακτικοί στόχοι και σκοποί του εκάστοτε μαθήματος και να προσαρμόζονται στο δεδομένο γνωστικό υπόβαθρο των μαθητών. Επιπροσθέτως, αξιόλογο θα ήταν να παρέχονται ιδέες από επιτυχημένες παιδαγωγικές προσεγγίσεις και ανάλογα διαμορφωμένες να προσαρμόζονται στις ελληνικές τάξεις. Δεδομένου ότι κάθε χώρα εφαρμόζει το δικό της εκπαιδευτικό σύστημα προσαρμοσμένο κατάλληλα στα εθνικά, πολιτικά, κοινωνικά και πολιτιστικά ιδεώδη της.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο: ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

3.1. Γενικά

Οι εναλλακτικές ή συμπληρωματικές μορφές διδασκαλίας εκφράζουν μια διαφορετική παιδαγωγική θέση από αυτή των παραδοσιακών μορφών. Αναγνωρίζουν το δικαίωμα και την ικανότητα στο μαθητή να διαδραματίζει ενεργό και ουσιαστικό ρόλο στην διεξαγωγή της διδασκαλίας, αξιοποιώντας τις δυνατότητές του και στηριζόμενος στις προσωπικές του δυνάμεις. Επιπλέον, προσδίδουν ένα διαφορετικό περιεχόμενο στο ρόλο του εκπαιδευτικού, ο οποίος πλέον δεν ηγείται της μαθησιακής διαδικασίας αλλά συμβουλεύει, προτρέπει και παρωθεί τις ενέργειες των μαθητών (Χριστιάς, 2003). Οι μορφές αυτές από παιδαγωγική άποψη φαίνονται ορθότερες από τις παραδοσιακές λόγω του ότι ανταποκρίνονται περισσότερες στις σημερινές παιδαγωγικές απαιτήσεις της διδασκαλίας, δεδομένου ότι συμβάλουν καλύτερα στην δημοκρατική διαπαιδαγώγηση των μαθητών για μια σωστή ένταξη στην κοινωνία.

Οι εναλλακτικές μορφές ως ανοικτότερες μορφές διδασκαλίας, θέτουν υψηλούς στόχους και απαιτούν από τον εκπαιδευτικό άρτια κατάρτιση και όσο το δυνατό μεγαλύτερη εμπειρία. Είναι δε αυτές οι μορφές που πλέον εφαρμόζονται σε μεγάλη έκταση στο σχολείο, δεδομένου ότι ανταποκρίνονται περισσότερο στις νέες απαιτήσεις της παιδαγωγικής διαδικασίας. Έχει βρεθεί ότι ο συνδυασμός και η επιτυχημένη εναλλαγή μεταξύ τους προσδίδει θεαματικά αποτελέσματα στον τρόπο μάθησης του εκπαιδευόμενου – μαθητή. Στο σημείο που θα πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη σημασία είναι η οριοθέτηση των πλαισίων δράσης και εφαρμογής των συμπληρωματικών μορφών διδασκαλίας (Χριστιάς, 2003).

Οι συνήθειες εφαρμοζόμενες εναλλακτικές μορφές είναι *η προγραμματισμένη, η ομαδοσυνεργατική, η βιωματική, η εξατομικευμένη, η άμεση, η έμμεση διδασκαλία* καθώς και *η διδασκαλία του καταιγισμού των ιδεών (brainstorming)* (Κουτρούμπα, 2004).

3.2. Προγραμματισμένη διδασκαλία

Η προγραμματισμένη διδασκαλία είχε εμπνευστή τον B.F. Skinner, κορυφαίο εκπρόσωπο της Σχολής της Συμπεριφοράς, ο οποίος την ενέταξε στο χώρο της εκπαίδευσης το 1954. Το πρόγραμμα μιας τέτοιας διδασκαλίας δεν έχει καμιά σχέση με τα γνωστά αναλυτικά κα ωρολόγια προγράμματα (Πηγιάκη, 1999). «Δεν απλά ένας κατάλογος με μορφωτικά αγαθά, αλλά ανάλυση μιας διδακτικής ενότητας, μιας διδακτέας ύλης σε πολύ μικρούς στόχους, που καλείται ο μαθητής

να τους διατρέξει βήμα με βήμα, για να φτάσει στον τελικό σκοπό, στην κατάκτηση της γνώσης ή της δεξιότητας» (Γιαννούλης, 1993).

Το χαρακτηριστικό γνώρισμα αυτού του μοντέλου είναι ότι ανάμεσα στο μαθητή και στο γνωστικό αντικείμενο δεν παρεμβάλλεται ο εκπαιδευτικός αλλά ειδικά διδακτικά προγράμματα που ανήκουν στα οπτικοακουστικά μέσα διδασκαλίας, στις διδακτικές μηχανές και σήμερα προβάλλονται μέσω των ηλεκτρονικών υπολογιστών. Πρόκειται για ειδικούς αλγόριθμους που εξυπηρετούν την επεξεργασία των περιεχομένων και κατ' επέκταση την μαθησιακή πράξη (Κοσσυβάκη, 2003). Επομένως, η προγραμματισμένη διδασκαλία αποτελεί μορφή εξατομικευμένης μάθησης με άμεση ανατροφοδότηση, στην οποία η σχέση «εκπαιδευτικός – μαθητής» μεταβάλλεται σε σχέση «μαθητή – προγράμματος διδασκαλίας».

Βέβαια, για την διεξαγωγή της διδασκαλίας «το πρόγραμμα» μπορεί να δοθεί στους μαθητές και με την μορφή κάποιου βιβλίου, το οποίο είναι με ειδικές προδιαγραφές. Το βιβλίο αυτό είναι διαρρυθμισμένο σε σελίδες, στήλες, λωρίδες και περιέχει την διδαχθείσα ύλη με την μορφή ερωτήσεων και ασκήσεων που θα πρέπει να επιλυθούν από το μαθητή. Το υλικό μάθησης του βιβλίου ανά τακτά χρονικά διαστήματα εμπλουτίζεται με νέες γνώσεις, εικόνες, υποβοηθητικά σχήματα, με στόχο την άριστη αφομοίωση και εμπέδωση των γνώσεων από το μαθητή. Στο βιβλίο αυτό οι πληροφορίες και η προσφερθείσα ύλη είναι δομημένη σε επίπεδα, τα οποία προαπαιτούνται να κατακτηθούν για να προχωρήσει ο μαθητής στην επόμενη κλίμακα. Σαφώς, οι απαντήσεις των ερωτήσεων, των ασκήσεων και των προβλημάτων δεν περιέχονται στο ίδιο βιβλίο αλλά σε ξεχωριστές καρτέλες, τις οποίες ο μαθητής θα πρέπει να αναζητήσει (Πηγιάκη, 1999).

Η προγραμματισμένη διδασκαλία προσδίδει μια αυτοματοποίηση στην διδακτική και μαθησιακή διαδικασία, αφού ο εκπαιδευτικός αντικαθίσταται από τεχνικά μέσα. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού επικεντρώνεται στον έλεγχο της σωστής χρήσης του προγράμματος από τον μαθητή, του οποίου ο τρόπος σχεδιασμού υποδεικνύει την ορθή απάντηση για κάθε ερώτηση (Κουτρούμπα, 2004). Επίσης, μέσω αυτού του αυτοματοποιημένου προγράμματος είναι εφικτό και ο μαθητής να ελέγχει άμεσα το επίπεδο μάθησής του, αφού του παρέχονται πληροφορίες για τα αποτελέσματα των προβλημάτων, που καλείται να επιλύει.

Η προγραμματισμένη διδασκαλία χαρακτηρίζεται από την αντικειμενοποίηση της διδασκαλίας, την αντικατάσταση του εκπαιδευτικού από το πρόγραμμα, από την αξιολόγηση, τη δοκιμή και την μέτρηση του αποτελέσματος. Όμως, το ουσιαστικότερο χαρακτηριστικό της είναι το στοιχείο της εξατομίκευσης. Εξατομικεύει την διαδικασία της μάθησης, εφόσον ο κάθε μαθητής επιλέγει τον δικό του τρόπο εργασίας. Επιπλέον, ο μαθητής προσαρμόζει το πρόγραμμα στις ατομικές δυνάμεις και μορφωτικό του επίπεδο, αντιδρώντας στα ερεθίσματα και στις παρωθήσεις του προγράμματος με τον δικό του μοναδικό τρόπο (Γιαννούλης, 1993).

Όπως διαπιστώνεται η μάθηση μέσω αυτής της μορφής διδασκαλίας πετυχαίνεται με ένα αυστηρά διαμορφωμένο και διατυπωμένο πρόγραμμα, στο οποίο η διδαχθείσα ύλη είναι δομημένη σε ενότητες, ώστε ο μαθητής με μια διαδικασία βημάτων να κατακτά τον στόχο της διδασκαλίας.

3.2.1. Είδη προγραμμάτων

Η προγραμματισμένη διδασκαλία παρουσιάζεται κυρίως με δύο μορφές: με προγράμματα γραμμικά και προγράμματα διακλαδιζόμενα ή πολλαπλών εκλογών (Βερτσέτης, 2003).

i. Γραμμικό πρόγραμμα

Στο γραμμικό πρόγραμμα η ύλη παρέχεται τμηματικά σε μικρές ενότητες. Εφόσον ο μαθητής μελετήσει και αφομοιώσει την ύλη καλείται να απαντήσει σε σύντομες ερωτήσεις. Οι ερωτήσεις αυτές χαρακτηρίζονται από κλιμακωτή δυσκολία, ώστε ο μαθητής να προχωρά σταδιακά και με καθορισμένα βήματα. Όταν ο μαθητής απαντά σωστά προχωρά στο επόμενο επίπεδο ερωτήσεων. Στην αντίθετη περίπτωση ο μαθητής ανατρέχει στο συγκεκριμένο τμήμα της ύλης και αναζητά την ορθή απάντηση. Με αυτό τον τρόπο, αφενός, ελέγχεται ο βαθμός κατανόησης και αφομοίωσης της διδαχθείσας ύλης από τους μαθητές και αφετέρου η παροχή της ύλης γίνεται σταδιακά και ελέγξιμα (Κουτρούμπα, 2004· Τριλιανός, 1998).

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι οι απαντήσεις των μαθητών λειτουργούν ανατροφοδοτικά και στον προγραμματιστή, ο οποίος μπορεί να επανεξετάσει τα δύσκολα σημεία του προγράμματος.

ii. Διακλαδιζόμενο πρόγραμμα ή πολλαπλής εκλογής

Πνευματικός πατέρας του διακλαδιζόμενου προγράμματος θεωρείται ο N. Crowder, ο οποίος το επινόησε το 1964. Στο συγκεκριμένο πρόγραμμα δεν ακολουθείται η διαδικασία παροχής τμηματικών εννοιών για την αφομοίωση της ύλης αλλά στο μαθητή δίδεται προς μελέτη μια δεδομένη ενότητα της ύλης, ο οποίος καλείται να «εξεταστεί» σε αυτήν με την μέθοδο των εναλλακτικών απαντήσεων. Ο μαθητής οφείλει να επιλέξει την σωστή απάντηση για να προχωρήσει στην επόμενη διδακτική ενότητα. Στην περίπτωση που η απάντηση είναι λαθεμένη το πρόγραμμα τον παραπέμπει σε μια επεξηγηματική ενότητα, ώστε να κατανοήσει για ποιο λόγο η απάντηση που δόθηκε ήταν λαθεμένη (Κουτρούμπα, 2004). Συνεπώς, ο μαθητής έχει την ευχέρεια να ακολουθήσει ποικίλες διαδρομές κατάκτησης της ύλης. Για τα προγράμματα αυτά κατάλληλοι θεωρούνται οι H/Y που προσφέρουν διαδρομές εναλλακτικών επιλογών.

Θετικό στοιχείο του διακλαδιζόμενου προγράμματος είναι ότι οι λαθεμένες απαντήσεις δεν θεωρούνται ανεπιθύμητες αλλά μπορούν να αποτελέσουν εναύσματα για παραπέρα αναζητήσεις. Θετική, επίσης θεωρείται και η απαίτηση του προγράμματος να παρέχονται συμπληρώσεις ή επεξηγήσεις στις απαντήσεις, που αμφισβητείται η ορθότητά τους (Τριλιανός, 1998).

Τόσο τα διακλαδιζόμενα όσο και τα γραμμικά προγράμματα είναι ικανά να επιτύχουν μια εναλλακτική διδασκαλία στο χώρο της εκπαίδευσης, εφόσον πρωτίστως να εξασφαλίζεται μια υψηλής ποιότητας εκσυγχρονισμένη υλικοτεχνική υποδομή.

Η μορφή της προγραμματισμένης διδασκαλίας κυρίως εφαρμόζεται για να διαπιστώσει ο μαθητής το βαθμό αυτόνομης και υπεύθυνης δράσης του. Δεν παύει όμως αυτό το μοντέλο αυτό να μην προωθεί την εξέλιξη της δημιουργικότητας, διότι η μαθησιακή πορεία είναι προκαθορισμένη να επιτύχει έναν, επίσης, προκαθορισμένο στόχο (Κοσσυβάκη, 1998).

Επιπρόσθετα, η επίλυση κάποιων προβληματικών καταστάσεων μιας μαθησιακής διαδικασίας είναι χωρισμένη σε επιμέρους τμήματα, με αποτέλεσμα η αντιμετώπιση να γίνεται μεμονωμένα και όχι συνολικά.

Τέλος, το γεγονός ότι η διεξαγωγή της προγραμματισμένης διδασκαλίας δεν απαιτεί την παρουσία και την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού, τείνει να υποβαθμίσει το ρόλο του εκπαιδευτικού και να εκλείψει την ύπαρξη της στοιχειώδους ανθρώπινης και παιδαγωγικής διαδικασίας μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου (Γιαννούλης, 1993· Κουτρούμπα, 2004).

3.3. Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία

3.3.1. Ιστορική αναδρομή

Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία αποτελεί μια από τις βασικότερες μορφές διδασκαλίας, που βασίστηκε στις αρχές του Σχολείου Εργασίας και σήμερα αναγνωρίζεται ως μια ουσιαστική εναλλακτική διδακτική πρόταση στην παιδαγωγική διαδικασία.

Στις αρχές του 20^{ου} αιώνα οι ομαδοσυνεργατικές πρακτικές καθιερώθηκαν ως διδακτική επιλογή από τον J. Dewey, ο οποίος πρώτος τεκμηρίωσε θεωρητικά και πρακτικά το ομαδοκεντρικό σύστημα στο χώρο της παιδαγωγικής. Στα βήματα του Dewey ακολούθησαν οι B. Otto, G. Kerschensteiner, H. Gauding και ο P. Petersen, οι οποίοι εργάστηκαν στο γερμανόφωνο χώρο χρησιμοποιώντας την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία για να ξεφύγουν από την αποσπασματική και κατακερματισμένη μάθηση του παραδοσιακού σχολείου. Το ομαδοσυνεργατικό σύστημα τους προσέφερε την ικανότητα ελεύθερης και δημιουργικής οργάνωσης των μαθησιακών δραστηριοτήτων είτε πνευματικής είτε χειρωνακτικής φύσης

(Ματσαγγούρας, 1998). Αξίζει, επίσης να αναφερθούν και οι αντιπρόσωποι του γαλλόφωνου χώρου ο O. Decroly, ο οποίος οργάνωσε το Αναλυτικό Πρόγραμμα γύρω από τα «κέντρα ενδιαφέροντος» δηλαδή κέντρα για ομαδική επεξεργασία των πληροφοριών καθώς και ο R. Cousinet, ο οποίος πρότεινε την ελεύθερη εργασία σε ομάδες.

3.3.2. Προϋποθέσεις και Στόχοι της Ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας

Η ομαδοκεντρική ή ομαδοσυνεργατική διδασκαλία είναι σήμερα μια παιδαγωγική και διδακτική διαδικασία, που μεσολαβεί ανάμεσα στην παραδοσιακή και στην εξατομικευμένη μάθηση. Είναι η μορφή διδασκαλίας που συνδυάζει την μάθηση των πραγμάτων με την κοινωνική μάθηση.

Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία προωθεί την εργασία με ομάδες. Για αυτό το λόγο το μαθητικό δυναμικό και το διδακτικό υλικό οφείλει να είναι κατάλληλο διαμορφωμένο και οργανωμένο, ώστε οι ομάδες των μαθητών να μπορούν να αντεπεξέλθουν στην επεξεργασία του, χωρίς την δημιουργία προβληματικών καταστάσεων. Θα πρέπει να συμπληρωθεί ότι η επεξεργασία του υλικού από τις ομάδες δεν σημαίνει ότι καταργεί την παραδοσιακή κοινή διδασκαλία απλά η τελευταία αποκτά νέα εμπλουτισμένα στοιχεία (Κοσσυβάκη, 1998· Κουτρούμπα, 2004).

Η βασική προϋπόθεση για την επιτυχημένη διοργάνωση και εξαγωγή μιας ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας είναι η δημιουργία μιας δυναμικής ομάδας. Ο διαχωρισμός των μαθητών συνήθως γίνεται με βάση τα κοινά ενδιαφέροντα, τις κλίσεις, τις φιλίες, τις προσωρινές συμπάθειες μεταξύ των μαθητών. Θετικό αποτέλεσμα, επίσης, επιφέρει και η μη – στασιμότητα των ομάδων για μακροχρόνιο διάστημα. Η αίσθηση της εναλλαγής των μελών των ομάδων, ως επί το πλείστον, μετατρέπει τους μαθητές να εκφράζουν πιο ελεύθερα την άποψη τους σε μια προσπάθεια γρήγορης προσαρμογής και ένταξης στην ομάδα.

Επιπλέον, σημαντική προϋπόθεση είναι η κατάρτιση του εκπαιδευτικού να οργανώνει και να περατώνει αποτελεσματικά την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, γνωρίζοντας και υποστηρίζοντας την θετική επίδραση της διδασκαλίας με ομάδες στην μάθηση και στην αγωγή του ατόμου (Κοσσυβάκη, 1998).

Η εφαρμογή της διδασκαλίας στα πλαίσια της σύγχρονης διδακτικής πράξης στοχεύει στην αυτονομία και στην χειραφέτηση των μαθητών από τον καθοδηγητικό ρόλο του εκπαιδευτικού. Η όλη διαδικασία προσπαθεί να δημιουργήσει ένα μαθητή ικανό να εκφραστεί ελεύθερα, να συνεργαστεί και να αναπτύξει στενές διαπροσωπικές σχέσεις με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας.

Απώτερος στόχος της ομαδοκεντρικής διδασκαλίας είναι η διεξαγωγή ενός μαθήματος, που αναζητεί και προσφέρει δυνατότητες για κοινή μάθηση και για την ανάπτυξη ενός συνεργατικού

κλίματος ανάμεσα στους μαθητές, ώστε ο καθένας να βιώνει και να προσπαθεί για το «εμείς» και όχι πια για το «εγώ».

3.3.3. Στάδια εφαρμογής της Ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας

Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία πραγματοποιείται από τα ακόλουθα στάδια (Κουτρούμπα, 2004· Ματσαγγούρας, 1998):

- i. *Οργάνωση των μαθητικών ομάδων και του χώρου.* Κριτήρια για τον διαχωρισμό των μαθητών σε ομάδες αποτελεί πρωτίστως η ηλικία τους καθώς και η ύπαρξη προγενέστερων εμπειριών σε αντίστοιχες διαδικασίες συνεργατικής μάθησης. Ταυτοχρόνως, επιλέγεται και ο αριθμός των μελών της κάθε συγκροτούμενης ομάδας και κύριος στόχος του εκπαιδευτικού είναι η αποτελεσματική κατανομή του μαθητικού δυναμικού, ώστε να υπάρξει ισορροπία και ομοιογένεια στο εσωτερικό κάθε ομάδας. Τέλος, ανάλογα θα πρέπει να διευθετιστεί η οργάνωση της σχολικής αίθουσας για την διεξαγωγή της διδασκαλίας.
- ii. *Καθορισμός των στόχων της συνεργατικής επεξεργασίας του υλικού.* Σε αυτό το στάδιο ο καθηγητής προσδιορίζει με ακρίβεια την ενότητα που θα επεξεργαστεί η ομάδα καθώς και τους στόχους που θα πρέπει να επιτύχουν συλλογικά όλα τα μέλη της ομάδας. Επιπλέον, θα πρέπει να προκαθορίζονται από τον εκπαιδευτικό οι μορφές της κοινωνικής συμπεριφοράς που μελλοντικά θα αναπτύξουν οι μαθητές από αυτή τη συνεργατική εμπειρία, που απέκτησαν. Τέλος, σε αυτό το στάδιο είναι απαραίτητη η επεξήγηση του εκπαιδευτικού για τις αρμοδιότητες της εκάστοτε ομάδας, ώστε να επιτευχθούν οι σκοποί και οι στόχοι και να χαρακτηριστεί αποτελεσματική η συγκεκριμένη διδασκαλία.
- iii. *Οργάνωση της αλληλεξάρτησης των μαθητών.* Η αλληλεξάρτηση των μαθητών στα πλαίσια μιας συνεργατικής διδασκαλίας είναι μια από τις βασικότερες παραμέτρους της διδασκαλίας αυτής. Για αυτό το λόγο ο εκπαιδευτικός οφείλει να παρέχει με τέτοιο τρόπο το υλικό επεξεργασίας, ώστε σε κάποια φάση τα μέλη μιας ομάδας να επεξεργάζονται, να ανταλλάσσουν απόψεις για το ίδιο ζητούμενο. Επιπροσθέτως, αυτό που θα πρέπει να προστεθεί από τον εκπαιδευτικό για την θετική αλληλεξάρτηση των μαθητών είναι η ανάθεση σημαντικών και ισότιμων ρόλων σε όλους τους μαθητές (Κουτρούμπα, 2004).
- iv. *Καθοδήγηση της ομαδικής εργασίας.* Ο επιβλέπων – εκπαιδευτικός ελέγχει την πορεία της συνεργατικής διδασκαλίας. Όσο μικρότερης ηλικίας είναι οι μαθητές και σαφώς με λιγότερες συνεργατικές εμπειρίες μάθησης τόσο πιο ενεργητικός είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού. Με την απόκτηση εμπειριών οι μαθητές χρειάζονται έναν σύμβουλο – εκπαιδευτικό με μειωμένα μαθησιακά καθήκοντα. Ο καθηγητής θα παρέμβει στη μαθησιακή πορεία, με σκοπό να

αποτρέψει την περιθωριοποίηση ή την αδράνεια κάποιων μαθητών καθώς και για να επιλύσει απορίες ή προβληματικές καταστάσεις.

- ν. *Αξιολόγηση ομαδικής εργασίας*. Είναι το στάδιο ελέγχου της επίτευξης των προκαθορισμένων στόχων καθώς και του βαθμού ανάπτυξης των κοινωνικών και των συνεργατικών συμπεριφορών των μαθητών. Το παραγόμενο έργο αξιολογείται σε δύο επίπεδα: στο ατομικό αλλά και στο ομαδικό. Επιπλέον, είναι το στάδιο αποτίμησης των δυσχερειών και των προβλημάτων, που συνάντησαν οι μαθητές κατά την συνεργατική τους πορεία (Κουτρούμπα, 2004· Ματσαγγούρας, 1998).

3.4. Βιωματική διδασκαλία

«Το βίωμα είναι ένας τρόπος ψυχικής τοποθέτησης. Είναι κάτι σύνθετο, πλατύτερο από το μάθημα, μια οργανικά και ψυχολογικά πολύπλευρη λειτουργία, που είναι δυναμική στην υφή της και προοδευτική στη μορφή της»

Μ. Κλεάνθους - Παπαδημητρίου

Η βιωματική μάθηση είναι μια σύγχρονη προσέγγιση των πολυάριθμων συστημάτων – μοντέλων διδασκαλίας, τα οποία δίνουν έμφαση στην διανοητική και συναισθηματική κινητοποίηση του μαθητή και όχι στην στείρα απομνημόνευση των πληροφοριών (Δεδούλη, 2002· Κουτρούμπα, 2004). Ουσιαστικά, η βιωματική μάθηση είναι ένα πλέγμα διδακτικών διαδικασιών που έχουν ως αφορμή βιωματικές καταστάσεις. Δηλαδή η καθημερινότητα και η κοινωνική πραγματικότητα συνδέεται άρρηκτα με τις μαθησιακές διαδικασίες, με αποτέλεσμα οι μαθητές να αποκτούν γνώσεις και δεξιότητες σχετιζόμενες με τις εμπειρίες τους.

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). Η σχέση αυτή χαρακτηρίζεται από ισότιμη ανταλλαγή απόψεων στα πλαίσια του σχεδιασμού, της οργάνωσης και της διεξαγωγής του μαθήματος (<http://www.auth.gr/virtualschool.html>).

Βέβαια, στα πλαίσια του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος οι μαθητές έχουν λιγότερες ευκαιρίες ελεύθερης έκφρασης των εμπειριών, του τρόπου αντίληψης της ζωής, της δημιουργικότητας και της φαντασίας τους, δεδομένου ότι αυτά είναι στοιχεία που προϋποθέτουν ανοικτά Προγράμματα Σπουδών. Ως γνωστόν στην Ελλάδα, τα τελευταία χρόνια γίνονται προσπάθειες υιοθέτησης ανοικτών Προγραμμάτων Σπουδών με το Δ.Ε.Π.Π.Σ.

3.4.1. Αρχές της βιωματικής μάθησης

Η προσφορότερη μάθηση είναι εκείνη που λαμβάνεται μέσα από την βίωσή της, διότι η πλαισίωσή της είναι τρισδιάστατη. Δηλαδή προκαλείται διέγερση όχι μόνο του συναισθήματος αλλά και της βούλησης και του νοητικού κόσμου των μαθητών. Στο σημείο που θα πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη βαρύτητα είναι ότι η βιωματική διδασκαλία θα πρέπει να διέπεται από αρχές για την επιτυχημένη διεξαγωγή της (Βερτσέτης, 2003· Πηγιάκη, 1999). Αναλυτικότερα διαπιστώνεται ότι:

Α. Η βιωματική διδασκαλία – μάθηση αποτελεί έμπρακτη εφαρμογή της αρχής της βιωματικότητας δηλαδή αξιοποιεί στο μέγιστο βαθμό τα βιώματα των μαθητών και έχει την μοναδική ικανότητα να προκαλεί και νέα (Δεδούλη, 2002· Κουτρούμπα, 2004). Συνεπώς, προτρέπει τον μαθητή να ερευνά, να δημιουργεί, να ανακαλύπτει και να ενεργοποιεί την φαντασία του γνωρίζοντας νέα αντικείμενα, αποκτώντας νέες εμπειρίες και δεξιότητες.

Β. Βοηθά τον μαθητή να ανακαλύψει την προσωπική του ταυτότητα και να την συνδυάζει με τους κοινωνικούς, οικονομικούς και πολιτιστικούς κανόνες που διέπουν μια κοινωνία, με στόχο την διαμόρφωση του υπέρτατου κοινωνικού και προσωπικού γίνεσθαι (Δεδούλη, 2002).

Γ. Τέλος, μια από τις βασικότερες αρχές της βιωματικής διδασκαλίας είναι ότι η ατομική απόκτηση των εμπειριών και των στάσεων ενθαρρύνει τον μαθητή να γίνει ενεργό μέλος της διαδικασίας της μάθησης αναζητώντας και ερευνώντας τις πληροφορίες από μόνος του και όχι απλά απομνημονεύοντας την σείρα και στάσιμη γνώση που προσφέρει ο εκπαιδευτικός. Όλο αυτές οι δραστηριότητες έχουν ως αποτέλεσμα την νοητική και συγκινησιακή κινητοποίηση του μαθητή και την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητά του.

3.4.2. Βιωματικές μαθησιακές δραστηριότητες

Κατά τη βιωματική διαδικασία μάθησης, σε αντίθεση με τα παραδοσιακά διδακτικά σχήματα, ο μαθητής καλείται να εστιάσει την προσοχή του σε μια συγκεκριμένη εμπειρία, την οποία στην συνέχεια θα παρουσιάσει, θα αναλύσει θα προβληματιστεί και θα στοχαστεί κριτικά. Όλη αυτή η διαδικασία παρουσίασης, ανάλυσης και προβληματισμού είναι μέρος των *βιωματικών μαθησιακών δραστηριοτήτων*, που λαμβάνουν χώρα στα πλαίσια διεξαγωγής του μαθήματος με την μορφή της βιωματικής προσέγγισης.

Όταν τα βιώματα γίνονται αντικείμενο αναζήτησης και διδακτικής δράσης τότε η όλη εκπαιδευτική δραστηριότητα υλοποιείται σε τρεις φάσεις. Η *πρώτη* αφορά τους μαθητές και την προσπάθειά τους ώστε ο προβληματισμός τους να αποτελέσει το επίκεντρο της συζήτησης. Το υλικό που συλλέγεται από τις συζητήσεις αποτελεί έναυσμα για παραπέρα αναζητήσεις και δραστηριοποιήσεις. Στην *δεύτερη φάση*, αυτήν της ανάλυσης, αναζητούνται οι πτυχές του βιώματος

που θα αποτελέσουν βασικά στοιχεία αναζήτησης και σε ποιο βαθμό τα στοιχεία αυτά μπορούν να μετατραπούν σε διδακτικές δραστηριότητες στα ισχύοντα Αναλυτικά Προγράμματα (Α.Π.). Τέλος, την *τρίτη φάση* αποτελεί η προσπάθεια συγκερασμού των βιωματικών καταστάσεων με τις ισχύουσες διατάξεις του Α.Π. (<http://www.auth.gr/virtualschool.html>).

Οι βιωματικές μαθησιακές δραστηριότητες δεν χαρακτηρίζονται από στασιμότητα αλλά από ρευστότητα και ελαστικότητα σε βαθμό που διαφορετικοί μαθητές είναι ικανοί να προσεγγίσουν ένα συγκεκριμένο θέμα με διαφορετικό τρόπο. Σαφέστατα, γίνεται αντιληπτό ότι το βίωμα δεν μπορεί να αντιγραφεί από άλλη ομάδα, εφόσον τα μέλη των ομάδων αντιλαμβάνονται με διαφορετικό τρόπο την δεδομένη βιωματική κατάσταση και συνεπώς αντιδρούν, σκέφτονται και συνθέτουν διαφορετικά.

Επιπρόσθετα, οι δραστηριότητες στα πλαίσια της βιωματικής διδασκαλίας θα πρέπει συλλογικά να αξιοποιούν την νόηση, την αίσθηση, την μνήμη και την φαντασία και κατ' επέκταση μέσω των δραστηριοτήτων αυτών να προωθείται η δημιουργικότητα και η διερεύνηση των ποικίλων θεμάτων (Δεδούλη, 2002).

Ο εκπαιδευτικός – σχεδιαστής των μαθησιακών αυτών δραστηριοτήτων θα πρέπει να συμβάλλει καθοριστικά στην εξισορρόπηση του δημιουργικού μέρους της δραστηριότητας, δηλαδή της έκφρασης του μαθητή, και του γνωστικού μέρους, δηλαδή της κατανόησης του ακροατηρίου.

Η επιλογή της θεματολογίας των βιωματικών μαθησιακών δραστηριοτήτων ενδεικτικά μπορεί να πλαισιώνεται γύρω από:

- Τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών και του εκπαιδευτικού
- Τα θέματα κοινωνικού προβληματισμού
- Τις υπάρχουσες και μελλοντικές καταστάσεις της κοινότητας
- Την σφαίρα των επιστημονικών αναζητήσεων
- Τα γνωστικά αντικείμενα που προτείνει το Αναλυτικό Πρόγραμμα

Βέβαια, υπάρχει τόσο μεγάλη ποικιλία ενδιαφερόντων που πρακτικά δεν είναι δυνατόν όλα να αποτελέσουν αντικείμενο διδακτικής προσέγγισης. Για την επιλογή των βιωμάτων εκείνων που θα δώσουν το έναυσμα για διδακτική δράση υπάρχουν δύο κριτήρια. Το *πρώτο* είναι η ένταση του προβληματισμού, δηλαδή είναι μια κατάσταση που προκαλεί συνεχές ενδιαφέρον. Το *δεύτερο* κριτήριο αναφέρεται στο πόσο ο προσωπικός προβληματισμός ενός παιδιού μπορεί να προκαλέσει το ενδιαφέρον μιας μεγάλης μερίδας ατόμων της διδακτικής ομάδας .

3.4.3. Μορφές βιωματικών μαθησιακών δραστηριοτήτων

Κατά την βιωματική προσέγγιση της διδασκαλίας έχουν χρησιμοποιηθεί ποικίλες μορφές μαθησιακών δραστηριοτήτων, οι οποίες είχαν θετική απήχηση στους μαθητές. Ενδεικτικά θα αναφερθούν κάποιοι τύποι δραστηριοτήτων (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. Αξίζει να αναφερθεί και μια νέα διάσταση στην κατασκευή μοντέλων με τις προσομοιώσεις σε Η/Υ, οι οποίες παρέχουν αυξημένες δυνατότητες στους εκπαιδευόμενους για την απόκτηση δεξιοτήτων και γνώσεων (<http://www.ed.gov.com>).
- *Δραματοποίηση*: είναι η απόδοση ενός θεατρικού δρώμενου 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 τον 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. Ως παράδειγμα μιας τέτοιας δραστηριότητας θα μπορούσε να είναι η ερμηνεία δύο μαθητριών του ρόλου της Σπαρτιάτισσας και της Αθηναίας γυναίκας στην εποχή του Πελοποννησιακού πολέμου.
- *Αφηγηματική ανασύνθεση*: είναι η δημιουργία μιας φανταστικής ιστορίας βασισμένη σε ιστορικά ελεγμένες πληροφορίες. Αφόρμηση για την διεξαγωγή μιας τέτοιας δραστηριότητας μπορούν να αποτελέσουν ποικίλα βιβλία που κυκλοφορούν στην αγορά ίδιας συγγραφικής κατεύθυνσης.
- *Συγκρουσιακή ιδεοθύελλα ή Αντιτιθέμενες απόψεις*: είναι το είδος της δραστηριότητας που οι μαθητές χωριζόμενοι σε δύο ομάδες επιχειρούν να υπερασπιστούν την άποψη του θέματος που διερευνούν διατυπώνοντας τα κατάλληλα επιχειρήματα.
- *Επισκέψεις σε χώρους πολιτισμικής αναφοράς*: (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.

Μια από τις απαραίτητες προϋποθέσεις για μια επιτυχημένη βιωματική διδασκαλία που οι μαθητές αναλαμβάνουν ενεργό ρόλο στη διαδικασία της μάθησης είναι η δημιουργία συναισθηματικού κλίματος υποδοχής, ενδιαφέροντος, ομαδικότητας και συνεργασίας. Η εγκατάσταση ενός τέτοιου υποστηρικτικού πλαισίου στα χωροταξικά δεδομένα μιας αίθουσας ενισχύει την ελεύθερη έκφραση των μαθητών χωρίς το φόβο της απόρριψης και της γελοιοποίησης, την ανάληψη πρωτοβουλιών και ευθυνών (Δεδούλη, 2002).

3.4.4. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη βιωματική διδασκαλία

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 το πιο σημαντικό συνεργάζονται μεταξύ τους.

Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να αφουγκράζεται τον παλμό της ομάδας ή και της τάξης γενικότερα. Θα πρέπει να συμβαδίζει με αυτόν, ώστε να είναι πιο εύκολος ο έλεγχος σε περίπτωση παρέκκλισης από το θέμα (Δεδούλη, 2002· Ναυρίδης, 1997).

Τέλος, ο καθηγητής θα πρέπει να ενέχει στο χαρακτήρα του στοιχεία αναστοχασμού και ετοιμότητας να συμμετάσχει σε οποιεσδήποτε νέες ιδέες, αντιλήψεις και πρακτικές, που στόχο έχουν την αποτελεσματικότητα της βιωματικής διδασκαλίας και των εμπλουτισμό των μαθητών με νέες εμπειρίες και βιώματα.

3.5. Εξατομικευμένη διδασκαλία

Ως εξατομικευμένη διδασκαλία νοείται η προσαρμογή στις ιδιαίτερες γνωστικές και ψυχοσυναισθηματικές ανάγκες των μαθητών, που παρουσιάζουν μαθησιακές ιδιαιτερότητες. Η εναλλακτική αυτή προσέγγιση θεωρητικά θεμελιώθηκε από το Σχολείο Εργασίας και πρακτικά εφαρμόστηκε κυρίως στην Μ. Βρετανία στα πλαίσια του Dalton – Plan από την Parkhurst στις αρχές του 20^{ου} αιώνα (Κουτρούμπα, 2004).

Βασική αφετηρία της εξατομικευμένης διδασκαλίας είναι η ιδιομορφία και η ατομικότητα του κάθε μαθητή. Εκμεταλλεύεται την ιδιομορφία του, με σκοπό την διερεύνηση των γνώσεων και των ικανοτήτων του μαθητή αλλά και την προσαρμογή της διδασκαλίας στον κάθε εκπαιδευόμενο.

Η κύρια προϋπόθεση της εξατομικευμένης διδασκαλίας νοείται στην ικανότητα του εκπαιδευτικού να αντιμετωπίζει τον κάθε μαθητή ως μια ξεχωριστή οντότητα και να τον εξελίσσει 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).

Σύμφωνα με αυτό το παιδαγωγικό σύστημα καταργούνται οι αίθουσες των τάξεων, όπου συντελείται ομαδική εργασία και αντικαθίστανται από εργαστηριακές αίθουσες για τα αντίστοιχα μαθήματα που διδάσκονται οι μαθητές. Έτσι, οι μαθητές μετακινούνται κάθε φορά στο εργαστήριο του μαθήματος που θα παρακολουθήσουν.

Η διδακτέα ύλη κάθε τάξης παρέχεται στην αρχή του έτους κατατεμενημένη σε ενότητες ισάριθμες με τις διδακτικές ώρες της εβδομάδας, του μήνα και του έτους και με την μορφή προγραμμάτων εργασίας για την διευκόλυνση των μαθητών. Στα προγράμματα αυτά περιέχεται αναλυτικά η πορεία μελέτης του μαθητή, ο οποίος υποχρεούται να την εκτελέσει ατομικά και υπεύθυνα. Επιπλέον, οι εργασίες στα προγράμματα αυτά είναι διαβαθμισμένες σε επίπεδα ανάλογα με την ωριμότητα και τη γνωστική κλίμακα κατάταξης του μαθητή (Βερτσέτης, 2003). Έτσι, η διδασκαλία προσαρμόζεται στην αντιληπτική ικανότητα του κάθε μαθητή.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού, σε αυτή την εναλλακτική διδακτική προσέγγιση, αποκτά περισσότερο χαρακτήρα συμβουλευτικό και εποπτικό παρά πρωταγωνιστικό. Ουσιαστικά, ελέγχει με ειδικά ερωτηματολόγια το βαθμό αφομοίωσης της διδακτέας ύλης ανά εβδομάδα, μήνα, έτος και βοηθά στην αντιμετώπιση δυσχερειών πάντα σε ατομική βάση.

Βασικό πλεονέκτημα της εξατομικευμένης διδασκαλίας είναι η μελετημένη προσαρμογή της διδακτέας ύλης στις γνωστικές, νοητικές και συναισθηματικές ικανότητες των μαθητών. Συνεπώς, η παιδαγωγική διαδικασία δίδει αυξημένες ευκαιρίες στους μαθητές να αναπτύσσουν την πρωτοβουλία τους, την υπευθυνότητά τους και την ελεύθερη έκφραση της σκέψης τους.

Ωστόσο, το σοβαρότερο μειονέκτημα της εναλλακτικής αυτής μορφής είναι δεν κοινωνικοποιεί τους μαθητές ούτε συμβάλλει στην ανάπτυξη του συνεργατικού πνεύματος μέσα στην τάξη αλλά υποθάλλει τον εγωκεντρισμό και τον ατομικισμό τους (Κουτρούμπα, 2004). Χαρακτηριστικά, τα οποία «τρέφονται και γιγαντώνονται» και από τον δευτερεύον ρόλο του εκπαιδευτικού κατά την διεξαγωγή της εξατομικευμένης διδασκαλίας.

Παρόλα τα αρνητικά στοιχεία, η εξατομικευμένη διδασκαλία σε αρκετές περιπτώσεις κρίνεται απαραίτητη. Όταν, λόγου χάρη, μια μικρή ομάδα μαθητών δεν είναι ικανή να αντεπεξέλθει γνωστικά στην πορεία της μάθησης, τότε ο εκπαιδευτικός οφείλει να προσαρμόσει την διδασκαλία

του στην δεδομένη περίπτωση. Ομοίως, κάτι αντίστοιχο θα συμβεί και όταν μια τάξη αποτελείται από μικρό αριθμό μαθητών είτε αποτελείται από άτομα με ειδικές ανάγκες.

3.6. Άμεση διδασκαλία

Ως άμεση διδασκαλία νοείται η καθοδηγούμενη, συμμετοχική και εναλλακτική μορφή διδασκαλίας με ανάθεση εργασιών στο μαθητή. Οι εργασίες αυτές μπορεί να εκτελούνται είτε από έναν μαθητή είτε από μια ομάδα μαθητών, οι οποίες πάντα βασίζονται και εξυπηρετούν τους στόχους του Αναλυτικού Προγράμματος και κατ' επέκταση της διδασκαλίας. Ωστόσο, οι ανάθεση εργασιών δεν θα πρέπει να αποπροσανατολίζει και να αλλοιώνει την πορεία του μαθήματος, η οποία θα πρέπει να τηρεί τα όρια της μονολογικής διδασκαλίας (Κουτρούμπα, 2004).

Η εμφάνιση της άμεσης διδασκαλίας και η επαναφορά του ρόλου του εκπαιδευτικού στο προσκήνιο –ύστερα από την «περιθωριοποίησή» του στο Σχολείο Εργασίας- ξεκίνησε το δεύτερο μισό του 20^{ου} αιώνα. Έτσι, επανήλθε η μονολογική διδασκαλία ως ο βασικός σκελετός εργασίας μέσα στην τάξη.

3.6.1. Πορεία διεξαγωγής της άμεσης διδασκαλίας

Η πορεία διεξαγωγής της άμεσης διδασκαλίας είναι σαφέστατα προκαθορισμένη και οριοθετημένη σε φάσεις από τους Bruce Joyce και Marsha Weil το 1986, οι οποίες είναι οι εξής:

- 1. Προσανατολισμός.* Σε αυτό το στάδιο ο εκπαιδευτικός, πρωτίστως, ερευνά και ανασκοπεί το προγενέστερο επίπεδο γνώσεων των μαθητών. Βήμα καθοριστικό για τον μετέπειτα προσδιορισμό και καθορισμό του περιεχομένου της διδασκαλίας, το οποίο θα πρέπει να συμβαδίζει με το επίπεδο των μαθητών. Επιπλέον, σημαντικό σημείο του σταδίου αυτού είναι ο καθορισμός των στόχων του εκάστοτε μαθήματος (Βερτσέτης, 2003). Ακολουθεί σύντομη εξήγησή τους και ανάλυση των λόγων, για τους οποίους οι μαθητές πρέπει να αποκτήσουν την νέα δεξιότητα. Παράλληλα, οι λόγοι αυτοί μπορούν να αποτελέσουν παρωθητικό παράγοντα συμμετοχής. Τέλος, ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει την πορεία του μαθήματος που θα ακολουθηθεί και γνωστοποιεί τα καθήκοντα των μαθητών (Τριλιανός, 1998).
- 2. Παρουσίαση.* Είναι το επόμενο στάδιο της άμεσης διδασκαλίας, στο οποίο ο καθηγητής εξηγεί και παρέχει τις νέες έννοιες της διδασκόμενης ενότητας με τον ευκολότερο τρόπο, ώστε οι μαθητές να αφομοιώσουν την γνώση και να αναπτύξουν νέες δεξιότητες. Η οπτικοποιημένη μορφή της διδασκαλίας σαφέστατα θα επιφέρει συγκριτικά καλύτερα αποτελέσματα από την

απλή διδασκαλία. Όπως έχει προαναφερθεί και σύμφωνα με τις απόψεις των ειδικών, από όσα διαβάζουν οι άνθρωποι συγκρατούν ελάχιστα. Από όσα βλέπουν συγκρατούν το 20%, ενώ από όσα βλέπουν και ακούν το 55% (Ζευκιλής, 1950). Τέλος, μέσω ερωτήσεων ο καθηγητής ελέγχει το βαθμό κατανόησης του προσφερόμενου διδακτικού αντικειμένου από τους μαθητές. Οι ερωτήσεις αυτές μπορεί να είναι ατομικές ή και συλλογικές, που να απευθύνονται στο σύνολο της τάξης.

3. *Επεξεργασία του υλικού.* Στο τρίτο αυτό στάδιο ο εκπαιδευτικός μέσω πρακτικών και επεξηγηματικών παραδειγμάτων αναλύει και εμβαθύνει όλες τις νοηματικές έννοιες της διδακτικής ενότητας. Επιπλέον, δέχεται και αξιοποιεί τις απαντήσεις των μαθητών από το προγενέστερο στάδιο προκειμένου να ενισχύσει σωστά την πορεία της διδασκαλίας και να την ανατροφοδοτήσει με νέα στοιχεία.
4. *Καθοδηγούμενη εργασία.* Είναι μια μορφή εργασίας, η οποία λαμβάνει χώρα σε αυτό το στάδιο της άμεσης διδασκαλίας όπου οι μαθητές ενεργούν και εργάζονται σε ομάδες. Η επεξεργασία του υλικού και η περάτωση της εργασίας από την ομάδα επιδέχεται την διακριτική εποπτεία του καθηγητή, ο οποίος είναι έτοιμος να ενθαρρύνει, να παροτρύνει, να διευκρινίζει και να επιλύει τυχόν απορίες των μαθητών.
5. *Ανεξάρτητη εργασία.* Αποτελεί το τελικό στάδιο της άμεσης διδασκαλίας, κατά το οποίο οι μαθητές αναλαμβάνουν κάποια ατομικά καθήκοντα για την διεκπεραίωση της εργασίας. Τα καθήκοντα αυτά εκτελούνται είτε στην τάξη είτε στο σπίτι (Βερτσέτης, 2003). Κύριο χαρακτηριστικό του σταδίου αυτού είναι οι επαναλήψεις των εργασιών αυτών σε μακρύ χρονικό διάστημα προκειμένου να αποκτηθεί η νέα γνώση και να εμπλουτιστεί το γνωστικό υπόβαθρο των μαθητών.

3.6.2. Απόρροιες από την εφαρμογή της άμεσης διδασκαλίας

Το βασικότερο πλεονέκτημα της άμεσης διδασκαλίας είναι ο μικτός χαρακτήρας της, ο οποίος συνδυάζει εύστοχα και αποδοτικά τα στοιχεία από την μονολογική διδασκαλία, την εξατομικευμένη, την ομαδοκεντρική και με την διδασκαλία μέσω συζήτησης (Κουτρούμπα, 2004).

Κυρίως είναι μια δασκαλοκεντρική διδασκαλία χωρίς στοιχεία αυταρχισμού και υπερβολής όπως τις μονολογικές διδασκαλίες του παρελθόντος. Βασική επιδίωξή της είναι η οργανωμένη αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου, ώστε να επιφέρει τα αναμενόμενα αποτελέσματα δηλαδή τον εμπλουτισμό του γνωστικού επιπέδου των μαθητών.

Συστηματικές έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί απέδειξαν ότι είναι η πιο διαδεδομένη μορφή διδασκαλίας, 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, οι οποίοι 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.

Τέλος, αξίζει να αναφερθεί ότι η χρήση της άμεσης διδασκαλίας δεν ενδείκνυται για κοινωνιολογικού περιεχομένου μαθήματα που προάγουν την δημιουργικότητα, τις νοητικές δεξιότητες, τις εκτιμήσεις και τις στάσεις.

3.7. Έμμεση διδασκαλία

Ως έμμεση διδασκαλία νοείται η κοινωνιοκεντρική προσέγγιση της παιδαγωγικής διαδικασίας, στην οποία ο ρόλος του καθηγητή είναι συμβουλευτικός (Κουτρούμπα, 2004). Είναι μια εναλλακτική και μαθητοκεντρικής κατεύθυνσης μορφή διδασκαλίας, που δίνει μεγάλη έμφαση στην αυτενέργεια και στην πρωτοβουλία των μαθητών. Μέσω της έμμεσης διδασκαλίας επιδιώκεται η καλλιέργεια νοητικών ικανοτήτων, τις οποίες ο μαθητής καλείται να αποκτήσει μόνος του. Η απόκτηση των γνώσεων και των δεξιοτήτων δεν παρέχεται απευθείας από τον καθηγητή αλλά κατακτάται σταδιακά από τον μαθητή.

Κύριος εισηγητής της εναλλακτικής αυτής μορφής είναι ο Carl Rogers, ο οποίος πρότεινε ένα συγκεκριμένο μοντέλο της μορφής αυτής το 1969. Αργότερα οι Bruce Joyce και Marsha Weil το μορφοποίησαν κατάλληλα διαιρώντας το σε 5 φάσεις.

3.7.1. Φάσεις διεξαγωγής της έμμεσης διδασκαλίας

- 1. Προσδιορισμός του προβλήματος.* Σε αυτό το αρχικό στάδιο, πρωτίστως, εξασφαλίζεται η συμμετοχή του μαθητή στην διδασκαλία και η αυτόβουλη πρόθεσή του να συνεργαστεί και να κατακτήσει το διδακτικό αντικείμενο. Έπειτα, ο εκπαιδευτικός ενθαρρύνει τον μαθητή να εκφράζεται ελεύθερα και να εξωτερικεύει τα συναισθήματά του.
- 2. Διερεύνηση του προβλήματος.* Σε αυτή την φάση ο μαθητής προσδιορίζει την ουσία του προβλήματος και την θέση που λαμβάνει όσον αφορά τη λύση του προβλήματος. Η θέση του αυτή προέρχεται κυρίως από μια αυθόρμητη συναισθηματική αντίδραση του μαθητή για το προβαλλόμενο γνωστικό πρόβλημα (Κουτρούμπα, 2004).

3. *Ανάπτυξη διορατικότητας.* Είναι το στάδιο κατά το οποίο ο μαθητής ερευνά σε βάθος το πρόβλημα, επεξεργάζεται όλα τα στοιχεία, συνεργάζεται, συζητά και προσπαθεί να κατανοήσει εάν έχει τοποθετηθεί ορθά στο θέμα. Σε όλη αυτήν την διαδικασία ο καθηγητής βοηθά και συμβουλεύει τον μαθητή, ώστε να λάβει τις σωστές αποφάσεις.
4. *Σχεδιασμός και απόφαση.* Στην τέταρτη αυτή φάση διεξαγωγής της έμμεσης διδασκαλίας, ο μαθητής πλέον παραθέτει την τελική και ορθώς διαμορφωμένη απόφασή του, η οποία προήρθε από λεπτομερή διερεύνηση του προβλήματος. Η λήψη της οριστικής απόφασης του μαθητή ξεκινά από τον σχεδιασμό της και καταλήγει στην κατάθεσή της μέσα στην τάξη, εφόσον βέβαια έχουν ελεγχθεί και όλες οι εναλλακτικές λύσεις που έχει παραθέσει ο εκπαιδευτικός (Βερτσέτης, 2003· Κουτρούμπα, 2004).
5. *Ολοκλήρωση.* Στο τελικό στάδιο της έμμεσης διδασκαλίας ο μαθητής γνωστοποιεί στο σύνολο της τάξης, τις απόψεις και τις στάσεις του για το δεδομένο γνωστικό πρόβλημα και προχωρεί στην ανάπτυξη περισσότερων θετικών χειρισμών. Όσον αφορά το ρόλο του εκπαιδευτικού, αυτός συνεχίζει να είναι συμβουλευτικός και υποστηρικτικός.

3.7.2. Θετικά και αρνητικά στοιχεία από την εφαρμογή της έμμεσης διδασκαλίας

Το κύριο πλεονέκτημα της έμμεσης διδασκαλίας είναι η καλλιέργεια των νοητικών και ψυχοσυναισθηματικών ικανοτήτων του μαθητή, μέσω της ελεύθερης σκέψης και έκφρασης. Η εναλλακτική αυτή μορφή διδασκαλίας αποδίδει ιδιαίτερα σε μαθήματα που έχουν κοινωνικό περιεχόμενο και απαιτούν κριτική θεώρηση (Κουτρούμπα, 2004· Τριλιανός, 1998).

Τις τελευταίες δεκαετίες έχει επιχειρηθεί η εφαρμογή ενός συνδυαστικού μοντέλου διδασκαλίας, στο οποίο χρησιμοποιούνται τα θετικά αποτελέσματα, που επιφέρει η άμεση διδασκαλία και τα θετικά της έμμεσης, προκειμένου να επιτευχθεί η μέγιστη δυνατή απόδοση στην μαθησιακή πράξη (Βερτσέτης, 2003).

Ωστόσο, μειονέκτημα αποτελεί το γεγονός ότι για την διεξαγωγή της έμμεσης διδασκαλίας απαιτείται η αυτόβουλη συγκατάθεση του μαθητή για συμμετοχή του στην μαθησιακή διαδικασία, χωρίς όμως μια τέτοια συγκατάθεση να είναι πάντοτε αυτονόητη και δεδομένη.

3.8. Μέθοδος του καταιγισμού ιδεών (brainstorming)

Brainstorming is “a conference technique by which a group attempts to find a solution for a specific problem by amassing all the ideas spontaneously by its members”

Alex Osborn

Ο Alex Osborn, 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. Σύμφωνα με τον Alex Osborn ο καταιγισμός ιδεών είναι μια τεχνική σύναξης μιας ομάδας, τα μέλη της οποίας προτείνουν ιδέες αυθόρμητα, με στόχο την εύρεση μιας λύσης σε κάποιο συγκεκριμένο πρόβλημα. Στα πλαίσια της παιδαγωγικής διαδικασίας το brainstorming, ουσιαστικά, είναι μια σύσκεψη για ανταλλαγή ιδεών. Είναι μια μέθοδος χρήσιμη για την εκμείωση των απόψεων και των στάσεων των εκπαιδευόμενων πάνω σε ένα ζήτημα.

Η ανάπτυξη της μεθόδου αυτής γίνεται σε μικρό χρονικό πλαίσιο. Ο εκπαιδευτικός τους παρέχει μερικά λεπτά προκειμένου να συζητήσουν το θέμα και να καταθέσουν τις απόψεις τους. Ο κάθε μαθητής προτείνει μια ιδέα αυθόρμητα, χωρίς αρχικώς να ελέγχει την εφαρμοσιμότητά της στο πρόβλημα. Σε αυτό το αρχικό στάδιο απλά όλα τα μέλη της ομάδας προτείνουν ιδέες και διατυπώνουν απόψεις. Οι ιδέες αυτές καταγράφονται σε ένα πίνακα, κατά την ώρα του καταιγισμού και ύστερα ακολουθεί συζήτηση μέχρι να ιεραρχηθούν (ανάλογα με την αξία τους) οι απόψεις που υποστηρίχθηκαν (<http://www.brainstorming.co.uk/tutorials/definitions.html>).

Η μέθοδος αυτή αποτελεί μια καλή τεχνική στην εξάσκηση των μαθητών στην σύντομη επεξεργασία, παρουσίαση και υποστήριξη μιας άποψης ακόμα και στις περιπτώσεις όπου δεν έχουν ολοκληρωμένη άποψη για το θέμα. Παράλληλα τους μαθαίνει να αποφεύγουν τις πρόωρες και απρόσεκτες αξιολογήσεις, όπως και να νιώθουν αυτοπεποίθηση συμμετέχοντας σε κοινές δραστηριότητες (Κουτσάκος, 1986).

Στα πλαίσια του brainstorming αναπτύσσονται διάφορες μορφές, σύμφωνα με τις οποίες η ιδεοθύελλα να μπορεί να εφαρμόζεται πολύ συχνά στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τέτοιου είδους μορφές στην Ελλάδα δεν εφαρμόζονται ακόμη αλλά στις Ευρωπαϊκές χώρες και στην Αμερική το brainstorming προσαρμόζεται στις διάφορες σχολικές βαθμίδες κυρίως με την παιγνιώδη διάσταση της έννοιας.

Ένα σύνθημα παράδειγμα brainstorming είναι το λεγόμενο «μαγικό χαλί». Ο εκπαιδευτικός τοποθετεί τους μαθητές μιας τάξης πάνω σε ένα χαλί και τους ανακοινώνει ότι θα παίξουν ένα παιχνίδι. *«Λοιπόν, παιδιά ανάμεσά σας υπάρχουν 4 άτομα με ειδικές ανάγκες ενώ οι υπόλοιποι είσατε υγιείς. Ο Γιώργος εκ γενετής δεν μιλάει και συνεννοείται με την νοηματική, η Νίκη είχε ένα ατύχημα και δεν έχει το δεξί της χέρι, ο Περικλής έχει χάσει την ακοή του και ο Ηλίας δεν έχει το αριστερό του πόδι. Σκοπός σας είναι να αναποδογυρίσετε και να εξακολουθείτε να βρίσκεστε πάνω στο χαλί, βοηθώντας πρωτίστως τα άτομα με ειδικές ανάγκες της ομάδας σας, χωρίς κάποιο μέλος να βρεθεί για οποιοδήποτε λόγο εκτός χαλιού».*

Κύριος στόχος τέτοιου είδους ασκήσεων είναι οι μαθητές να μαθαίνουν να συνεργάζονται για την επίλυση οποιουδήποτε προβλήματος. Όταν ο εκπαιδευτικός δώσει την έναρξη της άσκησης παρατηρείται ένας καταγισμός ιδεών, ώστε να περατωθεί η άσκηση με επιτυχία. Αυτές οι ασκήσεις έχει παρατηρηθεί ότι διεγείρουν το ενδιαφέρον των μαθητών αλλά και την φαντασία τους, στην προσπάθειά τους να «αναποδογυρίσουν το χαλί» βοηθώντας όλα τα μέλη της ομάδας (<http://www.brainstorming.co.uk.html>).

Κατά την διάρκεια της άσκησης ο ρόλος του εκπαιδευτικού συνίσταται στην παρατήρηση των ικανοτήτων, που ο κάθε μαθητής μπορεί να αναπτύξει. Διαφαίνεται ξεκάθαρα σε τι βαθμό όλοι οι μαθητές αναπτύσσουν την πρωτοβουλία τους, συνεργάζονται μεταξύ τους και ανταλλάσσουν ιδέες. Επιπλέον, ο καθηγητής διακρίνει τον ή τους μαθητές που διαθέτουν ηγετικές ικανότητες και η συμβολή τους κατά την διεκπεραίωση της άσκησης είναι πολύτιμη.

3.8.1. Οι κανόνες της τεχνικής του καταγισμού ιδεών

Για την σωστή λειτουργία του brainstorming ισχύουν κάποιοι άτυποι κανόνες, οι οποίοι είναι απαραίτητοι για την επιτυχημένη διεξαγωγή της διδασκαλίας με την μέθοδο αυτή (<http://www.brainstorming.co.uk/ryles.html>):

Κανόνας 1^{ος}: Αναστολή κριτικής. Οι ιδέες που καταγράφονται κατά την ώρα της αυθόρμητης έκφρασής τους δεν θα πρέπει να σχολιάζονται και να κρίνονται, προτού την περάτωση του θέματος. Θα πρέπει να ενέχουν τα στοιχεία του αυθορμητισμού, της ειλικρίνειας και της ελευθερίας.

Κανόνας 2^{ος}: Ελεύθερη ροή ιδεών. Όλες οι απόψεις θα πρέπει να ακούγονται και ενθαρρύνονται, χωρίς ενδοιασμούς όταν πρόκειται ακόμα και για υπερβολικές και παράλογες ιδέες, που φαινομενικά να μην μπορούν να παρέχουν την λύση στο ζητούμενο θέμα. Έχει, όμως, παρατηρηθεί ότι η λύση του ζητήματος βασίζεται σε μια τέτοια ιδέα. Επιπλέον, δεν υπάρχουν έξυπνες ή χαζές ιδέες αλλά όλες καταγράφονται και απλά αργότερα επιλέγονται αυτές που θεωρούνται πιο αποτελεσματικές στην δεδομένη προβληματική κατάσταση. Αυτός είναι ένας τρόπος ώστε όλα τα μέλη της ομάδας να νιώθουν άνετα και ελεύθερα να εκφράζουν τις ιδέες τους.

Κανόνας 3^{ος}: Ποσότητα ιδεών. Αρχικός στόχος είναι ο μεγάλος αριθμός καταγραφόμενων ιδεών, ο οποίος αργότερα περιορίζεται επιλέγοντας τις καλύτερες ιδέες και απόψεις σε ποιότητα. Κύριο σημείο αυτού του κανόνα είναι η καταγραφή των ιδεών να γίνεται επιγραμματικά και χωρίς άσκοπες λεπτομέρειες. Διευκρινήσεις δίδονται αργότερα (<http://www.urenio.org.html>).

Κανόνας 4^{ος}: Ανταλλαγή και συνδυασμός ιδεών. Κύριο χαρακτηριστικό σε αυτόν τον κανόνα είναι ο συνδυασμός των ιδεών με όλα τα μέλη της ομάδας. Με την κατάλληλη τροποποίηση οι ιδέες αυτές μπορούν να αποτελέσουν το έναυσμα για να δημιουργηθούν νέες ιδέες.

Κανόνας 5^{ος}: Η ιδέα κάθε μέλους είναι ισάξια με των υπολοίπων. Κάθε μαθητής σε ένα brainstorming έχει προσωπικές και μοναδικές απόψεις, οι οποίες θα πρέπει να αναλύονται και να επεξεργάζονται ισάξια με τις ιδέες των υπόλοιπων μελών της ομάδας. Κάθε ιδέα από την στιγμή που θα γνωστοποιηθεί αποτελεί ιδέα όλης της ομάδας και όχι αποκλειστικά του προσώπου που την διατύπωσε.

3.8.2. Φάσεις διεξαγωγής του καταιγισμού ιδεών (brainstorming)

Το brainstorming υλοποιείται σε επτά στάδια, καθένα από τα οποία προσφέρει τα δικά του θετικά αποτελέσματα στην προσωπικότητα του μαθητή και στην αναβάθμιση του γνωστικού του υποβάθρου. Τα στάδια είναι τα εξής (Σεφερτζή, 1998):

1. *Προσανατολισμός.* Σε αυτό το στάδιο ορίζεται το πρόβλημα, για το οποίο ζητούνται οι διάφορες λύσεις από τους μαθητές της κάθε ομάδας. Οριοθετούνται οι κανόνες του παιχνιδιού και τα πλαίσια στα οποία θα «κινηθεί» η κάθε ομάδα. Τέλος, διασαφηνίζονται και διευκρινίζονται όλες οι απορίες.
2. *Προετοιμασία.* Κατά την φάση της προετοιμασίας συγκεντρώνονται όλες οι πληροφορίες και τα δεδομένα που είναι απαιτούμενα για την επίλυση της προβληματικής κατάστασης. Επιπλέον, ελέγχεται από τα μέλη της κάθε ομάδας εάν όλοι οι μαθητές έχουν κατανοήσει το ζητούμενο του προβλήματος, ώστε να είναι ικανοί να προσφέρουν ουσιαστικές ιδέες.
3. *«Προθέρμανση».* Σε αυτό το στάδιο εκτελείται μια παρεμφερής άσκηση, με σκοπό οι μαθητές να πειραματιστούν με το πρόβλημα της παρεμφερούς άσκησης και να «πάρουν μια πρώτη γεύση» για αυτό που θα επακολουθήσει.
4. *Παραγωγή ιδεών.* Είναι το πιο δημιουργικό στάδιο του brainstorming, στο οποίο επιχειρείται η μεγαλύτερη συλλογή εκφρασμένων ιδεών από τους μαθητές στο δεδομένο πρόβλημα, που έχει τεθεί από τον εκπαιδευτικό. Κύριο χαρακτηριστικό είναι η επιδίωξη του μέγιστου αριθμού ιδεών, χωρίς περιορισμούς και πρότερες κρίσεις. Στην προσπάθειά τους οι μαθητές να ανακαλύψουν και άλλες πιθανές λύσεις στο πρόβλημα, τροποποιούν τις ήδη εκφρασμένες ιδέες κάποιου συμμαθητή δημιουργώντας νέες, που ενέχουν το προσωπικό στοιχείο τους (<http://www.urenio.org.html>).
5. *Επώαση.* Στάδιο κατά το οποίο μειώνονται οι ρυθμοί έντασης της σκέψης και αφήνεται το υποσυνείδητο να λειτουργήσει.

6. *Σύνθεση*. Είναι η διαδικασία επεξεργασίας του υλικού που έχει συγκεντρωθεί. Στην φάση αυτή αναλύονται, τροποποιούνται και προσαρμόζονται κατάλληλα στο πρόβλημα οι ιδέες – λύσεις που προτάθηκαν από τα μέλη της κάθε ομάδας.
7. *Αξιολόγηση*. Είναι η τελική φάση του brainstorming, κατά την οποία αξιολογούνται οι ιδέες που συγκεντρώθηκαν και αναλύθηκαν σε προγενέστερο στάδιο. Επιπλέον, σε αυτό το στάδιο πραγματοποιείται η τελική ανάπτυξή τους για την εύκολη ομαδοποίησή τους, ώστε να εφαρμοστούν πρακτικά και να επιλυθεί το πρόβλημα (<http://www.urenio.org.html>).

Απαραίτητες προϋποθέσεις για τις συσκέψεις καταιγισμού ιδεών είναι η παρουσία του εκπαιδευτικού, ο οποίος θα προτρέπει την παραγωγή ιδεών καθώς και ενός μαθητή, ο οποίος ύστερα από την διατύπωση του προβλήματος θα καταγράφει τις ιδέες που εκφράζονται από την κάθε ομάδα στον πίνακα. Για την έκφραση των ιδεών δίδονται αρκετές κατευθυντήριες γραμμές από τον εκπαιδευτικό καθώς και οι κανόνες που διέπουν το brainstorming.

3.8.3. Τύποι της τεχνικής του καταιγισμού των ιδεών

Οι συνεχώς αυξανόμενες απαιτήσεις για ανανέωση στην εκπαίδευση δημιουργήσε ανάγκες για αναβάθμιση, για εμπλουτισμό της παιδαγωγικής διαδικασίας. Ήδη το brainstorming αποτελεί μια νέα αντίληψη πραγμάτων προσαρμοσμένη στην σύγχρονη διδακτική πράξη, η οποία συνεχώς εμπλουτίζεται με διάφορους πιο εξειδικευμένους τύπους εφαρμογής.

Ένας τέτοιου είδους τύπος είναι ο PMI. Με βάση αυτό οι μαθητές εκφέρουν ιδέες ως προς τα Πλεονεκτήματα (Plus points), τα Μειονεκτήματα (Minus points) και τέλος, τα Ενδιαφέροντα σημεία (Interesting points) του κάθε προβλήματος (<http://www.urenio.org.html>).

Ένας άλλος τύπος συσχετιζόμενος με την γραπτή επικοινωνία του brainstorming είναι η τεχνική καταγραφής ιδεών (brain – writing technique). Η διαδικασία συνίσταται στην καταγραφή των ιδεών, που εκφράζουν τα μέλη μια ομάδας σε ένα χαρτί και εν συνεχεία ακολουθεί ανταλλαγή και συνδυασμός των ιδεών όλων των ατόμων της ομάδας (Σεφερτζή, 1998).

Τέλος, υπάρχει και ο ηλεκτρονικός καταιγισμός ιδεών (electronic brainstorming), ο οποίος αφορά μια τεχνική γραπτής επικοινωνίας, στην οποία χρησιμοποιούνται διάφορα προγράμματα υπολογιστών για την διεκπεραίωση της εν λόγω διαδικασίας. Αυτός ο τύπος brainstorming κυρίως εφαρμόζεται σε επαγγελματικό επίπεδο από διάφορες ιδιωτικές εταιρίες. Αξίζει να σημειωθεί ότι γίνονται προσπάθειες για εφαρμογή του εν λόγω τύπου στο χώρο της εκπαίδευσης. Πρωτίστως, βέβαια θα πρέπει να υπάρξει και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

3.9. Φάκελος επιλεγμένου υλικού (Portfolio)

Το Portfolio είναι μια μέθοδος που έχει τις αρχές της στην «αυθεντική αξιολόγηση» και βασίζεται στην παρατήρηση, στην ποιοτική αξιολόγηση και στην αυτοαξιολόγηση (Φωτιάδου, 2001). Το Portfolio είναι ένα εργαλείο μέσω του οποίου οι μαθητές μπορούν να σχεδιάσουν τον προσωπικό τους φάκελο. Συνεπώς, ο κάθε μαθητής έχει την ικανότητα να παρακολουθεί την αναπτυξιακή και εξελικτική του πορεία και να σχηματίζει μια συνολική εικόνα του εαυτού του, εφόσον σε αυτό το Φάκελο Υλικού περιέχονται τα «ποιοτικά χαρακτηριστικά» του από τις γνώσεις, τις δραστηριότητες και τις αποκτηθείσες εμπειρίες.

Ουσιαστικά, το Portfolio είναι ένα ευέλικτο και πολύτιμο μέσο στα χέρια των μαθητών, το οποίο τους βοηθά να αποκτήσουν δεξιότητες, να καταγράψουν αξίες, σκέψεις, στόχους, την μαθησιακή πρόοδο και τα σχέδιά τους για το μέλλον. Με άλλα λόγια, είναι ο προσωπικός φάκελος του κάθε μαθητή, στον οποίο ο ίδιος καταχωρεί κάθε δραστηριότητα, άσκηση, ερωτηματολόγιο και οποιοδήποτε άλλο στοιχείο κρίνει ότι θα εμπλουτίσει την συνολική του εικόνα. Κατά την δημιουργία αυτού του Φακέλου Υλικού δεν παρεμβαίνει καθόλου ο εκπαιδευτικός παρά μόνο στην περίπτωση που θα του ζητηθεί (Σταματοπούλου, 1998). Η καταχώρηση και η επιλογή του υλικού είναι αποκλειστικά αρμοδιότητα του μαθητή.

3.9.1. Το περιεχόμενο του Portfolio

Ο Φάκελος Υλικού βοηθά τόσο τους εκπαιδευόμενους όσο και τους εκπαιδευτικούς να οργανώσουν τη σκέψη και τη δράση τους καθώς και να προγραμματίζουν τις ενέργειές τους, ώστε να αποφεύγονται οι παρεκκλίσεις. Όλη αυτή η καταγραφή των δραστηριοτήτων βοηθά στην ανατροφοδότηση και στην αξιολόγηση της προόδου της εκπαιδευτικής πράξης. Το Portfolio του εκπαιδευόμενου δεν περιέχει όλες τις εργασίες αλλά μια επιλογή που γίνεται από τον ίδιο. Μέσα από τον προβληματισμό για την επιλογή και την ερμηνεία των επιλογών προκύπτει η αυτοαξιολόγηση του μαθητή και ταυτόχρονα ο εκπαιδευτικός αντλεί στοιχεία για την αξιολόγηση του μαθητή και την ανατροφοδότηση του δικού του έργου.

Το περιεχόμενο του Φακέλου πρέπει να είναι ουσιαστικό, ποιοτικό και σωστά επιλεγμένο, ώστε τα στοιχεία που ενέχει να βοηθούν το μαθητή στη σχολική και τη μέλλουσα εκπαιδευτική και επαγγελματική του ζωή. Διότι η σωστή συλλογή, ταξινόμηση και επιμέλεια των στοιχείων του υλικού καθ' όλη την εκπαιδευτική πορεία του μαθητή μπορεί να συμβάλλει καθοριστικά σε μελλοντικές δραστηριότητες του ατόμου, που απαιτούν την αυτοπαρουσίασή του, την ανάδειξη

ικανοτήτων και δεξιοτήτων για την διεκδίκηση μιας θέσης εργασίας, μιας θέσης σε κάποιο πρόγραμμα σπουδών κ.ά.

Τέλος, να τονιστεί ότι στην αρχή του φακέλου υπάρχει ένας πίνακας περιεχομένων προς διευκόλυνση του μαθητή και εύκολη ανεύρεση και πρόσβαση στα στοιχεία που θέλει να χρησιμοποιήσει, να τροποποιήσει ή να παρουσιάσει.

3.9.2. Τρόποι χρήσης του Portfolio

Το βασικότερο πλεονέκτημα του Portfolio είναι ότι αποτελεί ένα αξιόπιστο «πορτρέτο» ανάπτυξης και εξέλιξης του μαθητή κατά την διάρκεια του τετραμήνου, του σχολικού έτους ή και της σχολικής βαθμίδας. Μέσω αυτού του Φακέλου απεικονίζεται η μαθησιακή πορεία του ατόμου, κάτι το οποίο δεν μπορεί να παρουσιαστεί μέσω του αποτελέσματος από ένα κλασικό test ή διαγώνισμα (Φωτιάδου, 2001).

Το Portfolio έχει την ικανότητα να χρησιμοποιείται ως εργαλείο αξιολόγησης των μαθητών, μέσω του οποίου ο εκπαιδευτικός λαμβάνει πληροφορίες για τις συναισθηματικές στάσεις και δεξιότητες του κάθε μαθητή ξεχωριστά. Συνεπώς, διευκολύνεται η ατομική αξιολόγηση του μαθητή. Επιπλέον, συχνές επισκοπήσεις στο υλικό του φακέλου προσφέρουν την δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να ενημερώνεται για τον τρόπο που οι μαθητές κατάκτησαν την γνώση, ώστε να μπορέσει να παρέχει υλικό για ανατροφοδότηση. Η ικανότητα σύγκρισης παλαιότερων και νέων εργασιών προσφέρει την δυνατότητα χαρτογράφησης της προόδου των εκπαιδευόμενων.

Επιπροσθέτως, ο Φάκελος Υλικού μπορεί να χρησιμοποιηθεί και ως εργαλείο αξιολόγησης του εκπαιδευτικού. Όλες οι σημειώσεις, περιλήψεις, καταχωρήσεις και σχολιασμοί συμβάλουν στην επιτυχημένη εφαρμογή της εξατομικευμένης διδασκαλίας του εκπαιδευτικού σε κάθε μαθητή ή σε κάποια μικρή ομάδα.

Ο Φάκελος Υλικού, επιπλέον, εφαρμόζεται και ως τρόπος αυτοαξιολόγησης των μαθητών. Προτείνεται οι μαθητές δύο φορές το χρόνο, προτού κατατεθεί η βαθμολογία να ανατρέχουν στο περιεχόμενο του Portfolio και να προβαίνουν σε μια ατομική τους αξιολόγηση, λαμβάνοντας υπόψη τις θετικές και αρνητικές καταχωρήσεις του Φακέλου Υλικού.

Οι Φάκελοι Υλικού, επίσης, είναι εργαλεία που παρεμβάλλονται στην ανάπτυξη κάποιου θέματος project και στην περίπτωση που αυτό δεν ολοκληρωθεί είτε λόγω περιορισμένου χρόνου είτε κακού σχεδιασμού είναι το μόνο αποδεικτικό στοιχείο που παρήγαγε το project.

Τέλος, θα πρέπει να αναφερθεί ότι παραδείγματα επιλεγμένου υλικού παραθέτονται στο παράρτημα της παρούσας μελέτης.

3.10. Σχέδια Εργασίας – Projects

3.10.1. Ιστορική θεώρηση των Σχεδίων Εργασίας

Με τον όρο «σχέδιο εργασίας» αναφερόμαστε στον αγγλόφωνο όρο the project method, τον οποίο καθιέρωσε ο William Heard Kilpatrick (1871-1965) στο ομώνυμο άρθρο του The Project Method που δημοσιεύτηκε στο περιοδικό Teachers College Record, XIX, το Σεπτέμβριο του 1918. (Μιχαλακοπούλου, 2004).

Ο πρώτος που χρησιμοποίησε τον όρο project ήταν ο J. Dewey για να δηλώσει ότι μέσω ολοκληρωμένων σχεδίων διδασκαλίας, η μαθησιακή διαδικασία είναι πιο επιτυχής. Έδωσε ιδιαίτερη σημασία στην δραστηριότητα και στην πρακτική εφαρμογή των θεωρητικών λεγομένων, που θα πρέπει να αναπτύσσει ο μαθητής (Ταρατόρη – Τσαλκατίδου, 2002). Συνεχιστής των παιδαγωγικών και διδακτικών αρχών του J. Dewey ήταν ο Kilpatrick, ο οποίος θεωρεί ως project μια προγραμματισμένη δραστηριότητα κατά την οποία οι μαθητές συμμετέχουν με την θέλησή τους, αντλώντας θέματα από την καθημερινότητά τους. Το στοιχείο του προγραμματισμού που εισήγαγε ο Kilpatrick ήταν ένα ιδιαίτερο χαρακτηριστικό της μεθόδου, το οποίο κατά το παρελθόν δεν είχε απασχολήσει καθόλου τους εκπαιδευτικούς (Ματσαγγούρας, 2002). Μέσω της μεθόδου project, η εκπαιδευτική διαδικασία υφίσταται σημαντικές αλλαγές. Ο μαθητής από παθητικός δέκτης της προσφερόμενης γνώσης μετατρέπεται σε ενεργητικό μέλος της μαθησιακής πορείας, γεγονός το οποίο συμβάλλει στην ενίσχυση της αυτενέργειά του και στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς του. Δηλαδή, το επίκεντρο της διδακτικής πράξης είναι ο μαθητής πλέον (Μιχαλακοπούλου, 2004).

Ετυμολογικά, ο όρος project έχει λατινική προέλευση και παράγεται από το ρήμα projicio που σημαίνει προβάλλω, σχεδιάζω. Ως ουσιαστικό αποδίδεται με τον όρο Σχέδιο Δράσης ή Σχέδιο Εργασίας (Ταρατόρη – Τσαλκατίδου, 2002).

Τα νέα δεδομένα της διδακτικής μεθοδολογίας αποδίδουν τον όρο του project, ως μια συλλογική διαδικασία μάθησης, τα όρια της οποίας δεν είναι αυστηρώς καθορισμένα αλλά μεταβάλλονται ανάλογα με τις καταστάσεις. Ένας τρόπος μάθησης που δίνει έμφαση στην ενεργό συμμετοχή των παιδιών, στην ανάληψη πρωτοβουλιών και ευθυνών, ξεφεύγοντας από τις προδιαγραφές της παραδοσιακής διδασκαλίας.

3.10.2. Ορισμός Σχεδίων Εργασίας-Projects

Στο σχολικό χώρο ως Σχέδιο Εργασίας ορίζεται «κάθε οργανωμένη μαθησιακή δραστηριότητα, συλλογικής συνήθως μορφής, που αναπτύσσεται σε πλαίσιο ελεύθερης επιλογής με βάση

προκαθορισμένο σχέδιο και αποβλέπει στην διερεύνηση, οργάνωση και διαχείριση γνώσεων, υλικών, αξιών και δράσεων, οι οποίες αφορούν ολιστικές καταστάσεις της πραγματικότητας και ενδιαφέρουν άμεσα τους εμπλεκόμενους μαθητές ως άτομα ή ως μέλη κοινωνικών ομάδων» (Ματσαγγούρας, 2002).

Επειδή ο προαναφερθείς ορισμός περιέχει κάποια περιοριστικά στοιχεία, θα συμπληρωθεί με τα παρακάτω χαρακτηριστικά:

Τα σχέδια εργασίας:

- Αποτελούν σκόπιμες και μεθοδευμένες μορφές δράσης, που οδηγούν στην επίλυση προβλημάτων προσωπικής ή κοινωνικής φύσης, στη θεωρητική μελέτη θεμάτων ή ζητημάτων, στην παραγωγή κατασκευών και στη σύνθεση καλλιτεχνικών δημιουργημάτων.
- Κινητοποιούν την ολόψυχη εμπλοκή των μαθητών, επειδή αφορούν θέματα όπου τους ενδιαφέρουν.
- Διεξάγονται μέσα από συλλογικές διαδικασίες, τις οποίες προτιμούν διότι συμβάλλουν στην κοινωνικοποίηση των ατόμων, στην κοινωνική ένταξη των «διαφορετικών» μαθητών, στον εκδημοκρατισμό των ομάδων και, τέλος, διότι εξασφαλίζουν ευνοϊκές συνθήκες μάθησης και ανάπτυξης.
- Αναζητούν τις αναγκαίες πληροφορίες τόσο εντός του σχολείου, όσο και εκτός σε κοινωνικούς και φυσικούς χώρους.
- Παρέχουν στους μαθητές σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο, δυνατότητες ελεύθερης επιλογής θεμάτων, μέσων, διαδικασιών και τρόπων παρουσίασης των αποτελεσμάτων.

Επίσης, ένας γενικά αποδεκτός ορισμός είναι ότι η μέθοδος Project παραπέμπει σε ένα σύγχρονο μοντέλο διδασκαλίας που στηρίζεται στις ανάγκες και στα βιώματα των μαθητών, των οποίων η συμμετοχή στη διαδικασία σχεδιασμού, οργάνωσης, επεξεργασίας και αξιολόγησης είναι καθοριστικής σημασίας (Κοσσυβάκη, 2003). Ο Frey την περιγράφει ως μια μέθοδο ομαδικής διδασκαλίας, στην οποία συμμετέχουν αποφασιστικά όλοι και η ίδια η διαδικασία διαμορφώνεται και διεξάγεται από όλους όσους συμμετέχουν. Η βασική δομή της δομής είναι: η πρωτοβουλία των μαθητών για να εξετάσουν κάποιο θέμα, η ανταλλαγή απόψεων σχετικά με την πρωτοβουλία, η από κοινού διαμόρφωση των πλαισίων δράσης, η υλοποίηση όσων έχουν προγραμματιστεί και η περάτωση του Project (Βουδρισλής – Αυγερινού 2004). Είναι μια ανατρεπτική και βιωματική μέθοδος διδασκαλίας και αποτελεί ένα γενικό πλαίσιο εργασίας μέσα στο οποίο μπορούν να ενταχθούν οργανικά πολλές συγγενικές μέθοδοι.

3.10.3. Χαρακτηριστικά Γνωρίσματα

Τα βασικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα της μεθόδου Project είναι:

- η ελευθερία των μελών να προτείνουν το θέμα
- η από κοινού σχεδίαση και οργάνωση
- η επιτυχής διεξαγωγή του
- η καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης
- η προώθηση της συνεργασίας
- η εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και
- η ένταξη της σχολικής ζωής στην κοινωνία αλλά και το αντίθετο

Η μέθοδος Project στηρίζεται στην συνεργασία των μελών της ομάδας, των μαθητών μιας τάξης ή υποομάδων της, που προσπαθούν και επιτυγχάνουν την συλλογική ανάλυση ενός θέματος χωρίς να χάνουν το δικαίωμα της έκφρασης των ατομικών απόψεων, θέσεων και πρωτοβουλιών που προάγουν και αναπτύσσουν την κοινωνική μάθηση (Ιντος, 2003).

Το χαρακτηριστικό-κλειδί ενός Project είναι η διερεύνηση και η αναζήτηση των απαντήσεων από τους μαθητές σε ερωτήματα, όπου έχουν διαμορφώσει οι ίδιοι ή σε συνεργασία με τον καθηγητή της τάξης, ο οποίος έχει αναλάβει συμβουλευτικό ρόλο (Katz, 2004).

Σαφέστατα, διαπιστώνεται η σημαντική συμβολή του Project στην καλλιέργεια της ενεργούς συμμετοχής των μαθητών στο σχεδιασμό των δραστηριοτήτων και την οργάνωση του προγράμματος, στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας της ανακαλυπτικής μάθησης και της κριτικής ικανότητας.

3.10.4. Βασική δομή και Διάρκεια των Σχεδίων Εργασίας

Οι κύριες φάσεις διεξαγωγής ενός Σχεδίου Δράσης γενικότερα είναι οι εξής:

Α. Φάση προβληματισμού – Επιλογή Θέματος: είναι το στάδιο καθορισμού του θέματος του Project από μια ομάδα μαθητών ή και από το σύνολο τους. Αρχικά, ανταλλάσσουν απόψεις, επιχειρηματολογούν, εκφράζουν τις ανάγκες και τις επιθυμίες τους και συναποφασίζουν το θέμα του Σχεδίου Δράσης. Ενθαρρύνονται μάλιστα οι διστακτικοί μαθητές να πάρουν μέρος στην συζήτηση, να εκφραστούν και να προτείνουν. Το θέμα που θα επιλεγεί πρέπει να ανταποκρίνεται στις γνώσεις, στις δυνατότητες και στα ενδιαφέροντα των μαθητών. Η σωστή επιλογή θα βοηθήσει στην υλοποίηση του προγράμματος στην αποφυγή χαοτικών καταστάσεων και δυσάρεστων εκπλήξεων.

Οι πηγές άντλησης των θεμάτων συνήθως ποικίλλουν αλλά όλες έχουν ως κύρια βάση τα διδασκόμενα μαθήματα και διάφορα ζητήματα κοινωνικού ή προσωπικού προβληματισμού των μαθητών. Η σχολική ζωή, η προσωπική ζωή και το μέλλον αποτελούν επίσης, χώρους από τους οποίους θα μπορούσαν να αντλήσουν θέματα. Βέβαια, έχουν παρατηρηθεί και περιπτώσεις επιλογής θέματος από τους μαθητές, το οποίο δεν ενδείκνυται λόγω της μικρής μορφωτικής αξίας που προσφέρει. Σε αυτήν την περίπτωση είναι απαραίτητη η πρόταση ενός θέματος από τον καθηγητή, που να κινητοποιεί και να εξάγει τα ενδιαφέροντα των μαθητών (Μιχαλακοπούλου, 2004).

Όταν εντοπιστεί το θέμα, γίνεται η επιλογή του συντονιστή του σχεδίου δράσης και καθορίζεται ο ρόλος του. Η επιλογή αυτή πραγματοποιείται από όλα τα μέλη του Project, δηλαδή από το σύνολο των μαθητών, το οποίο θα «εκλέξει» τον μαθητή που θέλει να ηγηθεί του Project και να προσφέρει την δυναμικότητα και την δημιουργικότητά του, για την επιτυχημένη περάτωση του σχεδίου εργασίας.

Οι αρμοδιότητες του μαθητή-συντονιστή προσδιορίζονται ως εξής:

- να εξασφαλίζει «συντροφικότητα», ευχάριστο κλίμα για όλους τους συμμετέχοντες και να ενεργοποιεί εις το έπακρον το ενδιαφέρον των συμμαθητών του.
- να συντονίζει αποτελεσματικά όλες τις ομάδες του Project και να λειτουργεί ως σύνδεσμος ανάμεσά τους.
- να οριοθετεί τους προκείμενους στόχους, όπου έχει να υλοποιήσει η κάθε ομάδα, εφόσον πρωτίστως έχει καθοριστεί και κατανοηθεί από όλα τα μέλη ο βασικός σκοπός του Project.
- να είναι επικοινωνιακός και αποτελεσματικός, ώστε να επιτευχθεί στον μέγιστο βαθμό ο σκοπός υλοποίησης του Project.
- να συμβάλει στην ομαλή συγκρότηση των ομάδων, αποτελούμενες από ισάριθμα μέλη, πείθοντας με την ευστροφία και την ευγλωττία του, ότι όλες οι θεματικές ενότητες που έχουν επιλεγεί προσφέρουν την ίδια συνεργασία, συμβολή και κριτική σκέψη, σε σχέση με κάποιες άλλες που φαινομενικά να είναι θελκτικότερες.
- να γνωστοποιεί σε όλους την προκείμενη φάση διεξαγωγής, το επόμενο βήμα, το πιθανό διάλειμμα ενημέρωσης ή ανατροφοδότησης και γενικά να υπενθυμίζει σε όλους τις οργανωτικές λειτουργίες που διέπουν το Project.
- να υπενθυμίζει τον υπόλοιπο χρόνο υλοποίησης της συγκεκριμένης φάσης διεξαγωγής, καθώς και τους προκαθορισμένους αρχικούς χρόνους υλοποίησης του Project, χωρίς επιτρεπόμενα περιθώρια παράτασης.
- κατά διαστήματα να ανακοινώνει τις προτάσεις των ομάδων και στο τέλος να διαβάσει τα πορίσματα του Project και

Ο ρόλος του συντονιστή προσδίδει στο μαθητή αίσθημα υπευθυνότητας για την υποχρέωση που έχει αναλάβει και θα πρέπει να φανεί αντάξιος των πεποιθήσεων των μαθητών, από τους οποίους «εξελέγη». Βέβαια, η ιδιότητα του συντονιστή μπορεί να καλλιεργήσει ταυτόχρονα και αισθήματα αλαζονείας και υπεροψίας, το οποίο θα πρέπει να αποφευχθεί (Ταρατόρη – Τσαλκατίδου, 2002).

Εν συνεχεία, ακολουθεί το στάδιο προσδιορισμού των διδακτικών στόχων του επιλεγμένου θέματος. Οι στόχοι καθορίζονται ύστερα από κοινή συζήτηση, ανταλλαγή απόψεων και σκέψεων, για την σωστό διαχωρισμό των επιμέρους τομέων ανάπτυξης του προεπιλεγμένου γενικού θέματος.

Έπειτα, ακολουθεί ο διαχωρισμός των μαθητών σε ομάδες, ενημέρωση από το συντονιστή των χρονικών ορίων του Project και επισημαίνονται οι αρχές της συνεργασίας και της ελεύθερης σκέψης και έκφρασης, που διέπουν το Project.

Β. Φάση προγραμματισμού διδακτικών δραστηριοτήτων: σε αυτήν την φάση του Project κάθε ομάδα έχει να διεκπεραιώσει κάποιες συγκεκριμένες δραστηριότητες καθορισμένες από τον κοινή συζήτηση. Ο προσδιορισμός του τρόπου συγκέντρωσης του απαιτούμενου υλικού είναι απαραίτητος είτε διοργανώνοντας εξωσχολικές επισκέψεις σε ανάλογους φορείς είτε συζητώντας την συμβολή των φορέων στην διαδικασία διεξαγωγής του Project. Μετά την συλλογή του υλικού καθορίζεται η ταξινόμηση και η «διανομή» του στις αντίστοιχες ομάδες. Τέλος, πραγματοποιείται λεπτομερής χρονικός προγραμματισμός διεκπεραίωσης της εργασίας (Μιχαλακοπούλου, 2004).

Γ. Φάση διεξαγωγής δραστηριοτήτων: είναι το στάδιο υλοποίησης των προσχεδιασμένων δραστηριοτήτων. Οι μαθητές συνεργαζόμενοι μεταξύ τους επεξεργάζονται τις συγκεντρωμένες πληροφορίες, αξιοποιώντας την υλικοτεχνική υποδομή, με στόχο την εξαγωγή προτάσεων, σκέψεων και απόψεων. Τα πορίσματα κάθε ομάδας γνωστοποιούνται και στα υπόλοιπα συνεργαζόμενα μέλη από τον συντονιστή.

Κατά την φάση αυτή καλλιεργείται σε μεγάλο βαθμό η αυτενέργεια και η πρωτοβουλία των μαθητών, η ανάληψη ευθυνών καθώς και η ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ τους. Στοιχεία, τα οποία προάγουν την ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή και συμβάλλουν στην επιτυχημένη διεξαγωγή ενός σχεδίου δράσης.

Στο στάδιο αυτό ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι συμβουλευτικός και ταυτόχρονα καθοδηγητικός, ώστε οι μαθητές να μην στέκονται σε άσκοπες λεπτομέρειες, χάνοντας πολύτιμο χρόνο.

Δ. Φάση αξιολόγησης: είναι το τελικό στάδιο ενός Project, στο οποίο ελέγχεται ο βαθμός επίτευξης των προκαθορισμένων στόχων και έλεγχος καταλληλότητας των τρόπων και των μέσων διεξαγωγής του Project.

Είναι ένας τρόπος αυτοκριτικής των μαθητών, ώστε να εκτιμηθεί η εγκυρότητα και η αξία των αποτελεσμάτων και πορισμάτων, που παρουσιάστηκαν κατά τη προγενέστερη φάση του Project. Σε περιπτώσεις ύπαρξης μη - έγκυρων αποτελεσμάτων, πραγματοποιείται κοινή συζήτηση με σκοπό την ανεύρεση των αιτιών αποτυχίας. Βέβαια, αυτή η αποτυχία σαφέστατα δεν θα πρέπει να αποτελέσει κίνητρο αποθάρρυνσης των μαθητών, αλλά έναυσμα συστηματικής και λεπτομερέστατης διεξαγωγής μελλοντικών Projects. Επίσης, υλοποιούνται και κάποιες βελτιώσεις σε τυχόν λάθη.

Επιπρόσθετα, ειδικότερη αξιολόγηση μπορεί να διεξαχθεί από τον εκπαιδευτικό κατά την διεκπεραίωση του Project, ο οποίος παρατηρώντας και καταγράφοντας πληροφορίες σχετικά με την συμμετοχή, την προσφορά και την συμβολή του κάθε μαθητή μπορεί να εξάγει συμπεράσματα που αφορούν την απόκτηση ικανοτήτων και δεξιοτήτων για κάθε άτομο που συμμετέχει στο Project.

Αξίζει να αναφερθεί ότι κάποιοι οπαδοί του W. Kilpatrick ενέταξαν και κάποια ενδιάμεσα διαλείμματα ενημέρωσης και ανατροφοδότησης, ιδιαίτερα στα μεγάλα Projects.

Ε. Διαλείμματα ενημέρωσης: απαραίτητα για ανταλλαγή πληροφοριών μεταξύ των ομάδων, απαραίτητων για την εξέλιξη της διαδικασίας. Μέσω των διαλειμμάτων αυτών προσδιορίζεται ο βαθμός προόδου της μέχρι τώρα πορείας σε σχέση με το χρονοδιάγραμμα, ώστε σε περίπτωση καθυστέρησης να επιταχυνθεί ο ρυθμός της (Μιχαλακοπούλου, 2004).

ΣΤ. Διαλείμματα ανατροφοδότησης: μικρές διακοπές κατά την διεξαγωγή του Project για την εξακρίβωση και διευθέτηση τυχόν προβλημάτων μη προβλέψιμων. Τέτοια προβλήματα αφορούν κυρίως τις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μελών των ομάδων, που έχουν ως αποτέλεσμα την έλλειψη συνεργατικότητας. Όταν υφίστανται τέτοιες δυσχέρειες, διακόπτονται όλες οι ενέργειες και στρέφονται προς την αντιμετώπιση του προβλήματος για την ομαλή συνέχιση του σχεδίου δράσης.

Η διάρκεια, η εξέλιξη της πορείας και ο χρόνος ολοκλήρωσης κάθε σχεδίου εργασίας δεν μπορεί να οριστεί απόλυτα. Εξαρτάται από τα ενδιαφέροντα των μαθητών, το μαθησιακό περιβάλλον, τον διαθέσιμο χρόνο και την δυνατότητα να βρεθούν οι σχετικές πηγές, τα μέσα και τα υλικά.

Διάρκεια των Σχεδίων Εργασίας

Η διάρκεια υλοποίησης ενός Σχεδίου Δράσης ποικίλει και εξαρτάται σημαντικά από την ευρύτητα του θέματος και τις δυνατότητες ανάπτυξής του. Τα Projects με βάση την χρονική διάρκεια διακρίνονται σε:

α) Μικρά Projects

Η διάρκεια των μικρών Projects μπορεί να κυμαίνεται από 2 ώρες μέχρι 6 ώρες. Είναι κατάλληλα και εύκολα προσαρμόσιμα στο μάθημα της ημέρας. Βέβαια, λόγω της μικρής χρονικής διάρκειας το θέμα είναι προκαθορισμένο από το Α.Π., αλλά τον καθοριστικό ρόλο διαδραματίζουν οι μαθητές κατά την διδακτική πορεία. Αφορούν την εκπόνηση σύντομων εργασιών, συγκέντρωση υλικού, τακτοποίηση τάξης και σχολικών χώρων, οργάνωσης βιβλιοθήκης, σύντομη διερεύνηση θεμάτων του κοινωνικού περιγύρου και βιωμάτων των μαθητών κ.ά.

β) Μεσαία Projects

Η διάρκειά τους κυμαίνεται από μία μέρα έως μια βδομάδα. Αυτό το είδος των Projects ενδείκνυται για την εκπαίδευση τόσο των μαθητών αλλά κάλλιστα θα μπορούσε να εφαρμοστεί σε τμήματα ενηλίκων, με υψηλότερες απαιτήσεις για την κάλυψη δυσκολότερου απώτερου σκοπού.

γ) Μεγάλα Projects

Το ελάχιστο χρονικό όριο των μεγάλων Projects είναι μια εβδομάδα και το μέγιστο μπορεί και χρόνια. Αυτά τα Projects δεν ενδείκνυται 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 (Ταρατόρη – Τσαλκατίδου, 2002· Frey, 1986).

3.10.5. Ρόλος των Σχεδίων Εργασίας στο Σύγχρονο σχολείο

Η αφετηρία εφαρμογής της μεθόδου των Projects χρονολογείται στα τέλη του 19^{ου} αιώνα, φτάνοντας στο ζενίθ της χρήσης της στα εκπαιδευτικά δρώμενα όλη την διάρκεια του 20^{ου} αιώνα. Ήταν μια μέθοδος γνωστή από την εφαρμογή της στα Σχολεία Εργασίας της Δυτικής Ευρώπης και των Η.Π.Α. για διαφορετικούς λόγους και με διαφορετικές προτεραιότητες από τις σημερινές. Γεγονός, που αναδεικνύει την ευελιξία των σχεδίων δράσης να προσαρμόζονται και σε σημερινές, διαφορετικές καταστάσεις (Ματσαγγούρας, 2002).

Τα Projects αποτελούν τον άριστο διδακτικό τρόπο, μέσω των οποίων είναι εφικτή η διαθεματική και ολιστική προσέγγιση των μαθημάτων. Για αυτό και ο ρόλος, που επιτελούν στο σύγχρονο σχολείο είναι πολύ βασικός, δεδομένου ότι:

- Χαρακτηρίζονται, ως η άριστη εναλλακτική προσέγγιση του μαθήματος, όπου ταυτόχρονα είναι ικανή να ενεργοποιεί και το ενδιαφέρον των μαθητών στο μέγιστο βαθμό.
- Είναι μέθοδος, όπου για την διεκπεραίωσή της είναι απαραίτητη η συμβολή των προσωπικών βιωμάτων των μαθητών. Γεγονός, το οποίο συμβάλλει στην άμεση επαφή του μαθητή με την γνώση και την κατάκτησή της.
- Προωθεί τις συλλογικές διερευνήσεις, παρέχοντας δυνατότητες για ανάπτυξη και καλλιέργεια της κριτικής σκέψης των μαθητών.
- Τέλος, όπως προαναφέρθηκε οδηγεί σε διαθεματικές και διεπιστημονικές προεκτάσεις, νέα δεδομένα για την διαδικασία μάθησης.

Συμπερασματικά, η μέθοδος των Σχεδίων Εργασίας βρίσκεται στον αντίθετο πόλο της μετωπικής διδασκαλίας. Ενώ η μετωπική διδασκαλία προσδιορίζει εις το έπακρον την σχολική καθημερινότητα, η διεξαγωγή ενός Project είναι μια ιδιαίτερη και ασυνήθιστη μορφή κοινής εργασίας μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών και αναιρεί τη θέση που επικρατεί σήμερα, ότι η αποτελεσματική και σημαντική μάθηση πραγματοποιείται κυρίως με την μετωπική διδασκαλία.

3.10.6. Λόγοι εφαρμογής της μεθόδου Project στα σχολεία σήμερα

- Η μέθοδος Project προσφέρεται ιδιαίτερα για ενήλικες διότι είναι ικανοί και υπεύθυνοι στην ανάληψη και στην διεκπεραίωση της εργασίας χρησιμοποιώντας ταυτόχρονα και την εμπειρία τους. Σαφέστατα, αυτό μπορεί να επιτευχθεί και από τους μαθητές αλλά οι ενήλικες έχουν περισσότερες πιθανότητες άριστης διεξαγωγής του θέματος.
- Συμβολή στην καλλιέργεια των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών, αλλά και μαθητών με τον καθηγητή και σαφέστατα αυτό οδηγεί στην ανάπτυξη μιας υγιούς συνεργασίας.
- Η συλλογική διερεύνηση επιτρέπει στο μαθητή να γνωρίσει νέα γνωστικά αντικείμενα, τοπικού, πολιτιστικού και κοινωνικού ενδιαφέροντος με διαφορετικό τρόπο.
- Μέσω των Projects ο μαθητής αναπτύσσει το αίσθημα της αυτόβουλης κατάκτησης των γνώσεων, εφόσον η αυτενέργεια και η ελευθερία σκέψης και έκφρασης αποτελούν βασικά χαρακτηριστικά της μεθόδου.

- Καλλιεργεί την πρωτοβουλία του μαθητή. Σε συνδυασμό με την κριτική και την δημιουργική σκέψη, ο μαθητής παύει να είναι παθητικός δέκτης των μηνυμάτων αλλά ενεργά συμμετέχων στην διδακτική πράξη.
- Η μέθοδος των σχεδίων εργασίας παρέχει την δυνατότητα έκφρασης λόγου σε όλους τους μαθητές, τονώνοντας την αυτοπεποίθησή τους. Έχουν καταγραφεί περιστατικά προβολής ταλέντων κάποιων μαθητών, όπου κατά την παραδοσιακή μέθοδο διδασκαλίας δεν υπήρχαν περιθώρια ανάδειξης και ανάπτυξής τους.
- Αναπτύσσει το αίσθημα υπευθυνότητας του μαθητή, εφόσον έχει αναλάβει κάποιες υποχρεώσεις για την διεξαγωγή του Project. Χαρακτηριστικό, το οποίο σιγά σιγά θα αποτελέσει ένα ακόμα στοιχείο ολοκλήρωσης της προσωπικότητάς του.
- Η επιλογή του θέματος από τον μαθητή ή μια ομάδα αυτών, με βάση τα προσωπικά ενδιαφέροντα και τους προβληματισμούς οδηγεί στην ενεργό συμμετοχή και δραστηριοποίησή του.
- Καθοριστικό γνώρισμα της μεθόδου είναι ότι προωθεί την συνεργατική – ομαδική δραστηριότητα για την επίτευξη των διδακτικών στόχων. Η ατομικότητα και η ανταγωνιστικότητα μεταξύ των μαθητών καταργείται και ο μαθητής μαθαίνει να συνεργάζεται και να απολαμβάνει τη χαρά της ομαδικής δουλειάς.
- Μέσα από τα Projects, οι μαθητές ερευνούν σε βάθος τα θέματα, που επιλέγουν οι ίδιοι και όχι ο εκπαιδευτικός. Γεγονός, το οποίο τους παρέχει την ευκαιρία να προσδιορίσουν τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα, προσφέροντας νύξεις στον καθηγητή για μελλοντικά θέματα ανάπτυξης. Θεωρείται γνωστό, ότι το επιτυχημένο αποτέλεσμα ενός Project είναι η απόκτηση γνώσεων μέσω της διαδικασίας της μάθησης. Το αξιοσημείωτο στην μέθοδο αυτή είναι ότι η μάθηση είναι ευθύνη των μαθητών και του εκπαιδευτικού *μαζί*, σε αντίθεση με την παραδοσιακή διδασκαλία, όπου την εξ' ολοκλήρου ευθύνη για την μάθηση, την πρόοδο και την επιτυχία των μαθητών την αναλαμβάνει ο εκπαιδευτικός (Katz, 2004).
- Το Project είναι μέθοδος καλλιέργειας της ερευνητικής μάθησης. Διαμέσου αυτής ο μαθητής μετατρέπεται σε ερευνητή, συλλέκτη πληροφοριών και γνώσεων, τις οποίες αναζητά, επεξεργάζεται και αξιολογεί μόνος του, δηλαδή χωρίς την παρέμβαση του εκπαιδευτικού. Έτσι, αποκτά στοιχεία αυτονομίας, ευθύνης και συστηματικότητας για την εργασία του, τα οποία μελλοντικά θα συμβάλλουν στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς του.
- Οι μαθητές κάνουν τα πρώτα βήματα χειραφέτησής τους. Μαθαίνουν να είναι δημιουργικοί, ανεξάρτητοι από τις οδηγίες του καθηγητή δίδοντας έναν ιδιαίτερο προσωπικό ύφος στην διδασκαλία.
- Οι σχέσεις καθηγητή – μαθητή γίνονται πιο ουσιαστικές και βασίζονται πλέον στην αλληλοκατανόηση και στον αλληλοσεβασμό. Ομοίως, και οι σχέσεις μέσα στην ομάδα

διαφοροποιούνται. Γίνονται ισότιμες και βασίζονται στην δημοκρατικότητα, στην εμπιστοσύνη και στην κατανόηση (Βουδρισλής – Αυγερινού 2004).

- Ο μαθητής προσαρμόζεται στην κριτική, που του ασκείται χωρίς να αποθαρρύνεται σε περίπτωση αποτυχίας αλλά αυτή να αποτελεί έναυσμα προσωπικής διόρθωσης για την επίτευξη μελλοντικής επιτυχίας.
- Το υπό διαπραγμάτευση θέμα προσεγγίζεται διεπιστημονικά και ολιστικά από όλη την ομάδα και γίνεται προσπάθεια να προβλεφτούν οι μελλοντικές του διαστάσεις.
- Τέλος, η υλοποίηση του προγράμματος δεν περιορίζεται μόνο στο χώρο της αίθουσας αλλά οι δραστηριότητες επεκτείνονται και σε χώρους εκτός σχολείου.

Βέβαια, θα πρέπει να αναφερθούν και τα μειονεκτήματα από την χρήση των Projects:

- Η μέθοδος Project δεν ενδείκνυται για την ατομική αξιολόγηση των μαθητών, διότι το αποτέλεσμά της είναι συλλογικό.
- Είναι μια μέθοδος απαιτητική σε χρόνο, χώρο, υλικά και εργασία του εκπαιδευτικού. Απαιτεί εμπειρία, καλή προετοιμασία, σχεδιασμό και στάθμιση όλων των παραμέτρων, ώστε η εφαρμογή της να είναι εφικτή και επιτυχημένη (Καλαϊτζίδης – Ουζούνης, 1999).
- Είναι δαπανηρή μέθοδος, εφόσον απαιτεί εκπαιδευτικές εκδρομές ή εργαστηριακό υλικό και ποικίλα εποπτικά μέσα και σαφώς μια αξιολογητική θεωρητική βάση από τους εκπαιδευτικούς. Θεωρητικό υπόβαθρο, το οποίο από έρευνες αποδείχτηκε ότι δεν κατέχεται από τους εκπαιδευτικούς, λόγω έλλειψης επιμορφωτικών σεμιναρίων για την λειτουργία και εφαρμογή της μεθόδου.
- Η έλλειψη εμπειρικών ερευνών για την συλλογική πορεία και ιδιαιτέρως για την αξιολόγηση της μεθόδου αποτελούν τροχοπέδη για την μετέπειτα εξέλιξή της (Βουδρισλής – Αυγερινού 2004).
- Τέλος, η μέθοδος Project δεν είναι εύκολα προσαρμόσιμη στο σημερινό εκπαιδευτικό σύστημα. Για να επιτευχθεί αυτό, θα πρέπει να γίνουν κάποιες σημαντικές αλλαγές που θα έχουν ως βασικό στόχο την μετάβαση της δασκαλοκεντρικής διαδικασίας μάθησης σε μαθητοκεντρική δηλαδή το επίκεντρο της διδασκαλίας θα είναι ο μαθητής και όλες οι διαδικασίες θα περιστρέφονται γύρω από αυτόν (Ταρατόρη – Τσαλκατίδου, 2002).

ἙΡΕΥΝΑ ΠΕΖΙΟΥ

Κεφάλαιο 1^ο : Σκοπός και Στόχος της Έρευνας

Η συνεχής ανανεωτική τάση είναι ένα από τα βασικότερα γνωρίσματα της σύγχρονης εποχής ανεξαρτήτου τομέα, ειδικότητας, κοινωνίας κ.ά. Τα ερωτήματα που τίθενται είναι τα εξής: «Κατά πόσο εφαρμόζονται οι καινοτομικές θέσεις, όπου έχουν προταθεί κατά καιρούς;», «Εάν αυτές οι καινοτομίες βελτίωσαν την υπάρχουσα κατάσταση;» και «Κατά πόσο τα άτομα είναι δεκτικοί σε αυτές;».

Ειδικότερα, στο χώρο της μαθησιακής διαδικασίας εισέρχονται καινοτομικές ιδέες, άλλοτε εύκολα εφαρμόσιμες και άλλοτε όχι. Μια από τις βασικότερες ανανεωτικές τάσεις είναι η χρήση των εναλλακτικών μορφών διδασκαλίας στα πλαίσια της σύγχρονης διδακτικομαθησιακής πράξης.

Σκοπός της παρούσης έρευνας πεδίου, είναι η διερεύνηση της χρήσης των εναλλακτικών μορφών διδασκαλίας από τους καθηγητές κάθε τύπου σχολείου σε διάφορα σχολεία της Πάτρας. Αυτές οι νέες μορφές υπόσχονται διαφορετικές προσεγγίσεις στο χώρο του σχολείου, με βάση τα βιώματα και τα ενδιαφέροντα των ίδιων των μαθητών. Επιμέρους στόχοι της έρευνας είναι:

- Κατά πόσο οι καθηγητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης χρησιμοποιούν τις εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας, καθώς και πόσο συχνά αυτές λαμβάνουν χώρα κατά την διδακτική τους πορεία.
- Σε τι βαθμό έχουν ενημερωθεί οι καθηγητές για την ύπαρξη και υλοποίηση των μορφών αυτών, μέσω διαφόρων επιμορφωτικών προγραμμάτων.
- Εάν και σε τι βαθμό το σχολείο, όπου διδάσκουν παρέχει την κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή για την ολοκληρωμένη περάτωση του σκοπού ύπαρξης των εναλλακτικών μορφών διδασκαλίας.
- Κατά πόσο πιστεύουν ότι το ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα «ενθαρρύνει» τον εκπαιδευτικό στην εφαρμογή των συμπληρωματικών αυτών μορφών.
- Εάν εφαρμόζεται στα σχολεία το πρόγραμμα της Ευέλικτης Ζώνης και γενικότερα κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν σε αυτήν.

Κεφαλαίο 2^ο: Μεθοδολογική Προσέγγιση

Σύμφωνα με τα πρόσφατα στοιχεία του γραφείου Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Πάτρας, στην πόλη λειτουργούν 70 δημόσια σχολεία και 3 ιδιωτικά. Η συλλογή του ερευνητικού υλικού πραγματοποιήθηκε σε 22 σχολεία, εκ των οποίων τα 2 ήταν ιδιωτικά και τα υπόλοιπα δημόσια.

Η συλλογή των απαραίτητων πληροφοριών πραγματοποιήθηκε κατά το χρονικό διάστημα 13/12/2004 έως 23/12/2004. Το ερωτηματολόγιο της έρευνας δόθηκε σε ένα τυχαίο δείγμα 150 καθηγητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που διδάσκουν σε ιδιωτικά και σε δημόσια σχολεία της Πάτρας. Συνολικά διανεμήθηκαν 175 ερωτηματολόγια από τα οποία συλλέχθηκαν 150.

Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο περιείχε 26 ερωτήσεις, ως επί το πλείστον κλειστού τύπου, τις οποίες διέκρινε σαφήνεια και λογική ακολουθία και χαρακτηρίστηκε από τους ερωτώμενους ως εύκολο. Τα ερωτηματολόγια συλλέχθηκαν με επιτόπια επίσκεψη στα σχολεία της Πάτρας και δόθηκαν προσωπικά σε κάθε εκπαιδευτικό που επιθυμούσε να το συμπληρώσει και να συμβάλει στην επίτευξη του αντικειμενικού σκοπού της έρευνας.

Ειδικότερα, το ερωτηματολόγιο αποτελείται από δύο ενότητες. Η πρώτη ενότητα περιελάμβανε ερωτήσεις σχετικές με τα προσωπικά στοιχεία των ερωτώμενων, όπως για παράδειγμα η ηλικία, το φύλο, η οικογενειακή κατάσταση, τα χρόνια υπηρεσίας, τον τύπο σχολείου, όπου διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί καθώς και την ειδικότητά τους. Η γνώση αυτών των παραμέτρων βοηθά στην διερεύνηση των δημογραφικών στοιχείων του ερωτώμενου. Στην δεύτερη ενότητα του ερωτηματολογίου, το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στην καταγραφή των ειδικών απαντήσεων που αφορούν το βαθμό χρήσης των βασικών και των συμπληρωματικών μορφών διδασκαλίας.

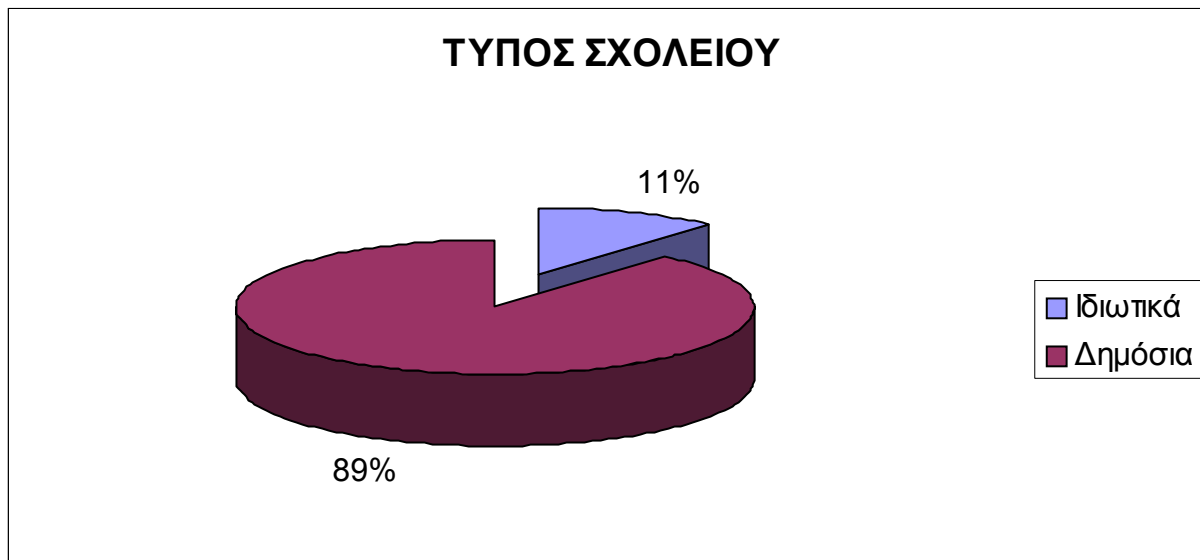
Μετά την συλλογή των συμπληρωμένων ερωτηματολογίων ακολούθησε το στάδιο της επεξεργασίας τους, εφόσον πρωτίστως πραγματοποιήθηκε ένας έλεγχος για τυχόν ασαφείς και αντιφατικές απαντήσεις. Έτσι, ακολούθησε η κωδικοποίηση των απαντήσεων και η καταγραφή τους σε στατιστικούς πίνακες. Η επεξεργασία αυτών των μεταβλητών πραγματοποιήθηκε με το στατιστικό πακέτο Statgraphics Plus 5.1, ενώ τα διαγράμματα έγιναν με τη βοήθεια του προγράμματος Microsoft Excel. Ειδικότερα, για την εξαγωγή και την ανάλυση των συμπερασμάτων πραγματοποιήθηκαν συσχετίσεις για την διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της χρήσης των εναλλακτικών μορφών με το φύλο, την ηλικία, τον τύπο σχολείου, τα χρόνια υπηρεσίας καθώς και την ειδικότητα του κάθε εκπαιδευτικού.

Στην συνέχεια παρατίθεται η ανάλυση των ελέγχων υποθέσεων και των πινάκων διπλής εισόδου της έρευνας. Από τους ελέγχους ανεξαρτησίας των μεταβλητών της έρευνας επιλέχθηκαν μόνο οι εξαρτημένες μεταβλητές στο αντίστοιχο επίπεδο σημαντικότητας και απλά παρατίθεται ένα παράδειγμα δύο ανεξάρτητων μεταβλητών.

Κεφάλαιο 3^ο: Στατιστική Ανάλυση

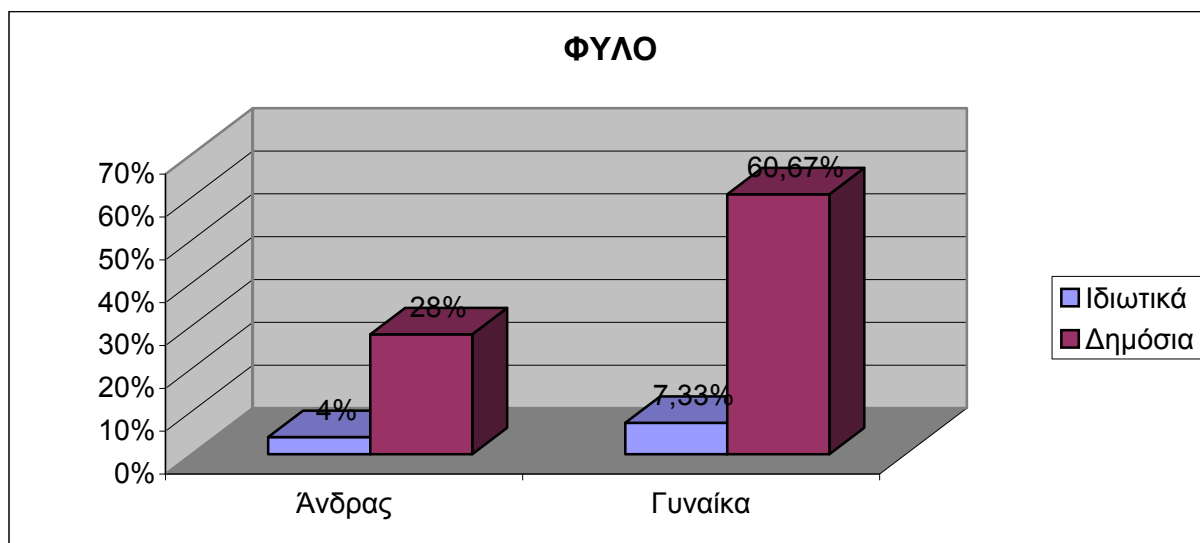
Μετά την συλλογή, την καταγραφή, την ποιοτική ανάλυση και την αξιολόγηση των απαντήσεων που δόθηκαν από τυχαίο δείγμα 150 ατόμων, αναλύονται διάφοροι δημογραφικοί και ειδικοί παράμετροι που επηρεάζουν τις «Εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας στα πλαίσια της σύγχρονης διδακτικομαθησιακής διαδικασίας» για κάθε τύπο σχολείου ξεχωριστά.

Γράφημα 1



Πρωτίστως, οφείλεται να αναφερθεί ότι η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηματολογίων, σε ποσοστό που ανέρχεται στο 89%, συλλέχθηκε από καθηγητές δημοσίων σχολείων ενώ μόνο το 11% των ερωτηθέντων διδάσκει σε ιδιωτικά σχολεία.

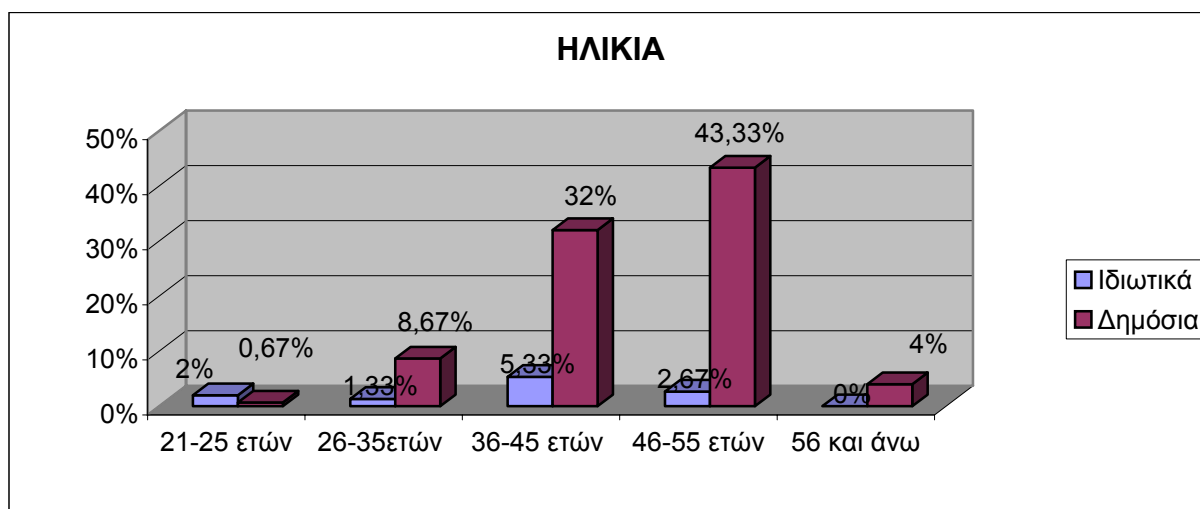
Γράφημα 2



Από την ποιοτική ανάλυση των απαντήσεων των καθηγητών βρέθηκε ότι το 32% του συνολικού δείγματος ήταν άνδρες και το 68% ήταν γυναίκες. Αναλυτικότερα, στο γράφημα 2

φαίνονται τα ποσοστά των ανδρών και των γυναικών στα δημόσια και στα ιδιωτικά σχολεία αντίστοιχα.

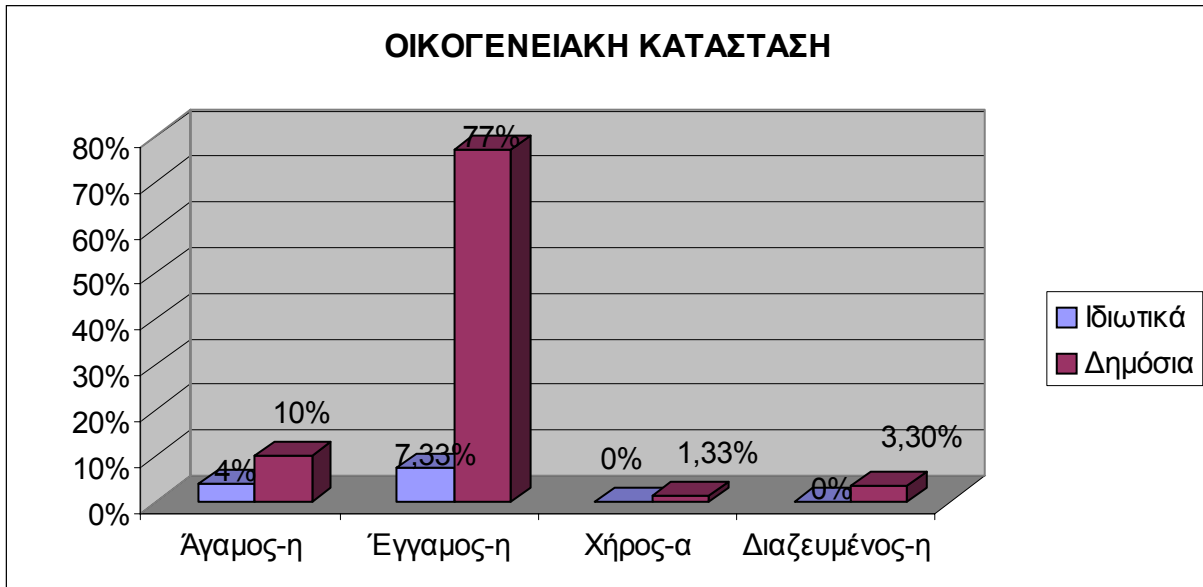
Γράφημα 3



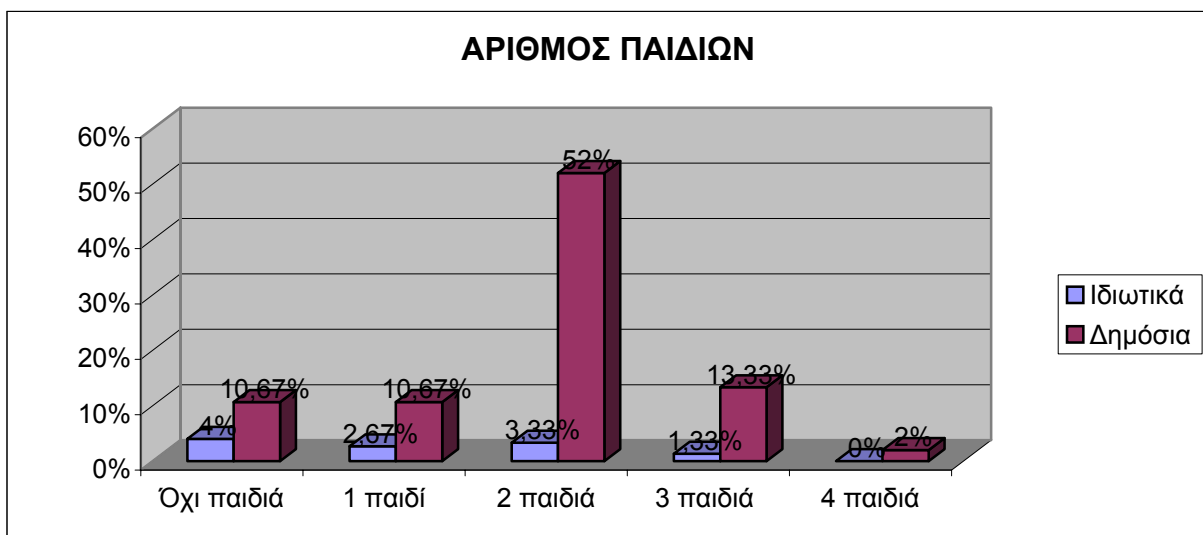
Όσον αφορά την ηλικία των καθηγητών, τα υψηλότερα ποσοστά και στους 2 τύπους σχολείων, συγκεντρώνονται σε διαφορετικές ηλικιακές κλίμακες. Στα μεν δημόσια σχολεία το υψηλότερο ποσοστό βρίσκεται στην ηλικιακή βαθμίδα των 46-55 ετών και ανέρχεται σε ποσοστό 43,33% ενώ στα δε ιδιωτικά, η υψηλότερη συγκέντρωση ποσοστού είναι στις ηλικίες 36-45 ετών, ποσοστό της τάξεως του 5,33%. Σαφέστατα, στην ηλικιακή αυτή κλίμακα (36-45 έτη) εξίσου σημαντικό ποσοστό 32%, παρουσιάζουν και τα δημόσια σχολεία. Αξίζει να σημειωθεί, ότι στα ιδιωτικά σχολεία του δείγματος δεν διδάσκουν καθηγητές άνω των 56 ετών καθώς και ότι το ποσοστό των καθηγητών ηλικίας 21-25 ετών είναι μεγαλύτερο στα ιδιωτικά σχολεία από το αντίστοιχο ποσοστό των καθηγητών ίδιας ηλικίας των δημοσίων σχολείων. Η διαφορά τους έγκειται στις 1,33 ποσοστιαίες μονάδες.

Εν κατακλείδι, το ιδιωτικό σχολείο προτιμά καθηγητές νεώτερης ηλικίας, ώστε να αυξάνονται οι πιθανότητες εκσυγχρονισμού της εκπαίδευσης.

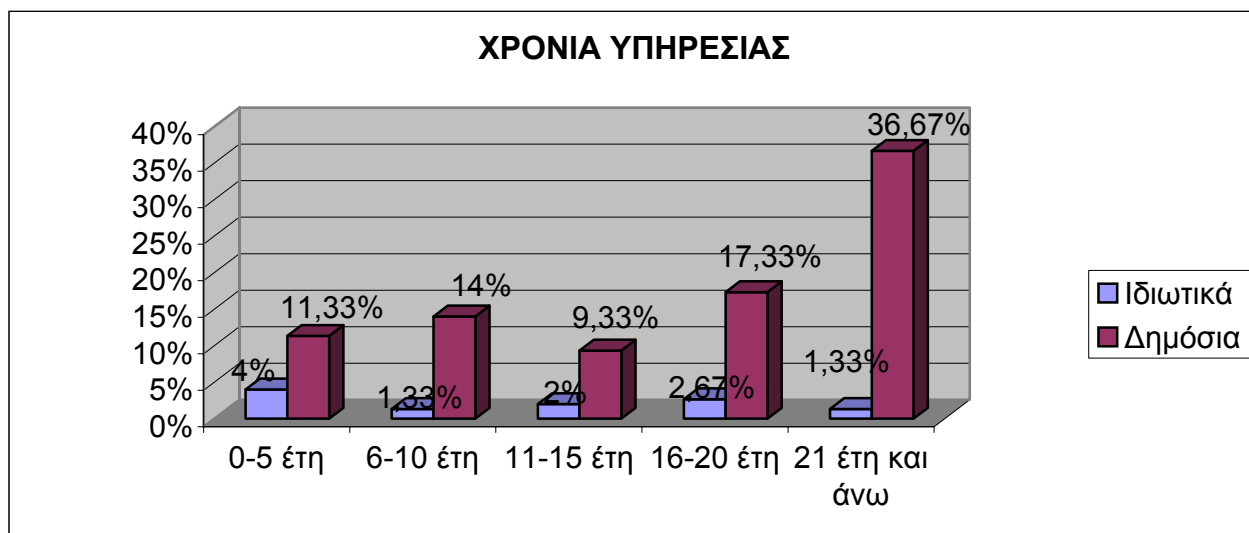
Γράφημα 4



Στη σχετική ερώτηση που αφορά την «οικογενειακή κατάσταση» διακρίνεται ξεκάθαρα ότι η πλειοψηφία των καθηγητών και στους 2 τύπους σχολείων, είναι έγγαμοι συγκεντρώνοντας ποσοστά 77% και 7,33% για τα δημόσια και τα ιδιωτικά σχολεία αντίστοιχα. Ακολουθεί η κατηγορία «Άγαμος-η» με ποσοστό 10% για τα δημόσια και 4% για τα ιδιωτικά σχολεία. Επίσης, ένα ποσοστό της τάξεως του 3,3% έχουν δηλώσει διαζευγμένοι. Η πλειοψηφία των έγγαμων και διαζευγμένων καθηγητών έχουν κατά μέσο όρο δύο παιδιά, με ποσοστό που αγγίζει το 55,33%.

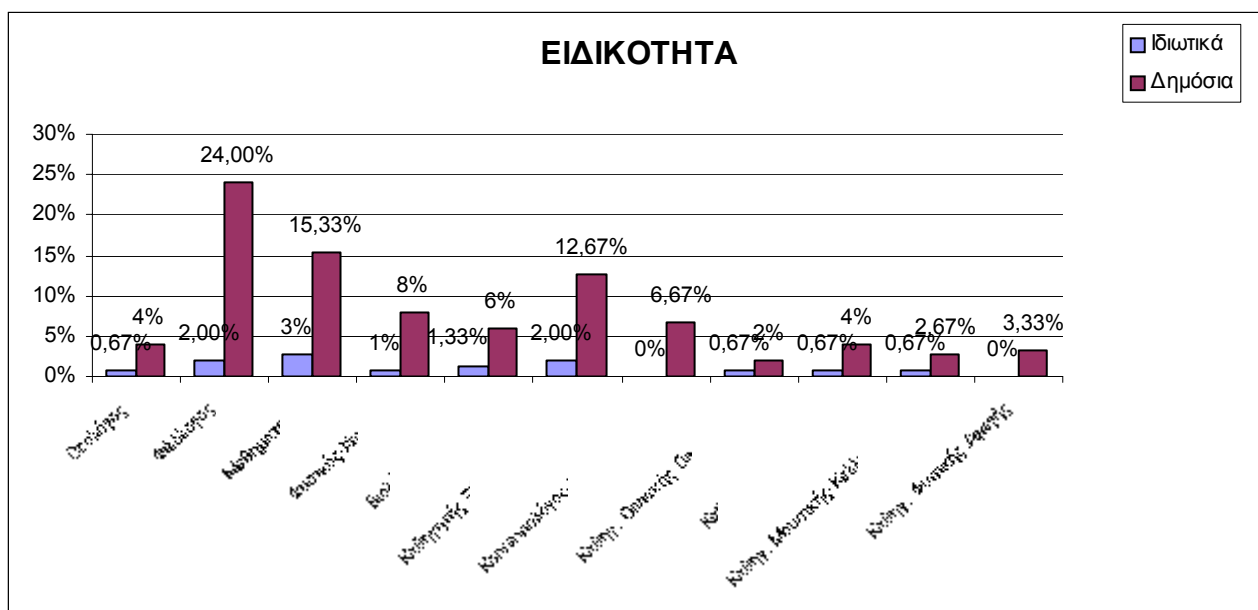


Γράφημα 5



Ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι απαντήσεις των ερωτηθέντων καθηγητών όσον αφορά τα χρόνια υπηρεσίας τους. Για τα δημόσια σχολεία το μεγαλύτερο ποσοστό 36,67% συγκεντρώθηκε στην απάντηση 21 έτη υπηρεσίας και άνω. Ακολουθεί, με ποσοστό 17,33% η κλίμακα 16-20 έτη και έπειτα η βαθμίδα 6-10 έτη υπηρεσίας με ποσοστό 14%. Τα δε ιδιωτικά σχολεία συγκεντρώνουν το υψηλότερο ποσοστό τους δηλαδή το 4% στα 0-5 έτη υπηρεσίας και εν συνεχεία έπονται με ποσοστό 2,67% τα 16-20 έτη υπηρεσίας. Καθίσταται σαφέστατη, η διαφορά μεταξύ των 2 τύπων σχολείων, όσον αφορά τα χρόνια υπηρεσίας, διαφορά η οποία αναμενόταν σύμφωνα και με τα έτη ηλικίας των καθηγητών.

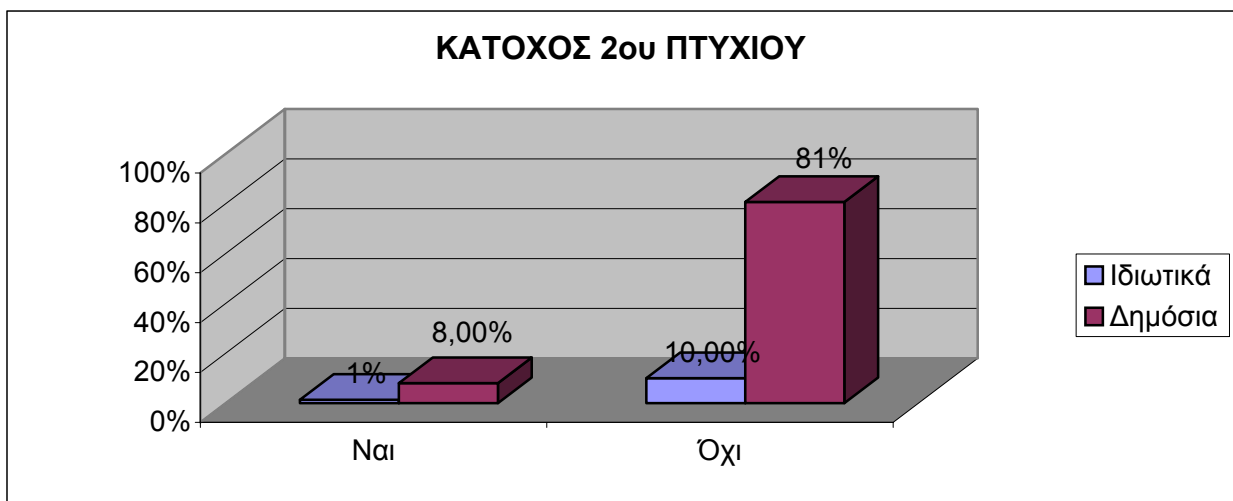
Γράφημα 6



Όσον αφορά την ειδικότητα βρέθηκε ότι από το σύνολο των καθηγητών που διδάσκουν στα δημόσια σχολεία το 24% αυτών είναι Φιλολόγοι, το 15,33% Μαθηματικοί, το 12,67% Καθηγητές Ξένων Γλωσσών, το 8% Φυσικοί-Χημικοί, το 6.67% Οικονομολόγοι και το 2% Καθηγητές

Οικιακής Οικονομίας. Στο τυχαίο δείγμα των ερωτηθέντων από τα ιδιωτικά σχολεία βρέθηκε ότι το 3% είναι Μαθηματικοί, ακολουθούν με ισοβάθμιο ποσοστό 2% οι Φιλολόγοι και οι Καθηγητές Ξένων Γλωσσών και ύστερα οι Βιολόγοι-Γεωλόγοι (1,33%) και οι Φυσικοί-Χημικοί με 1%.

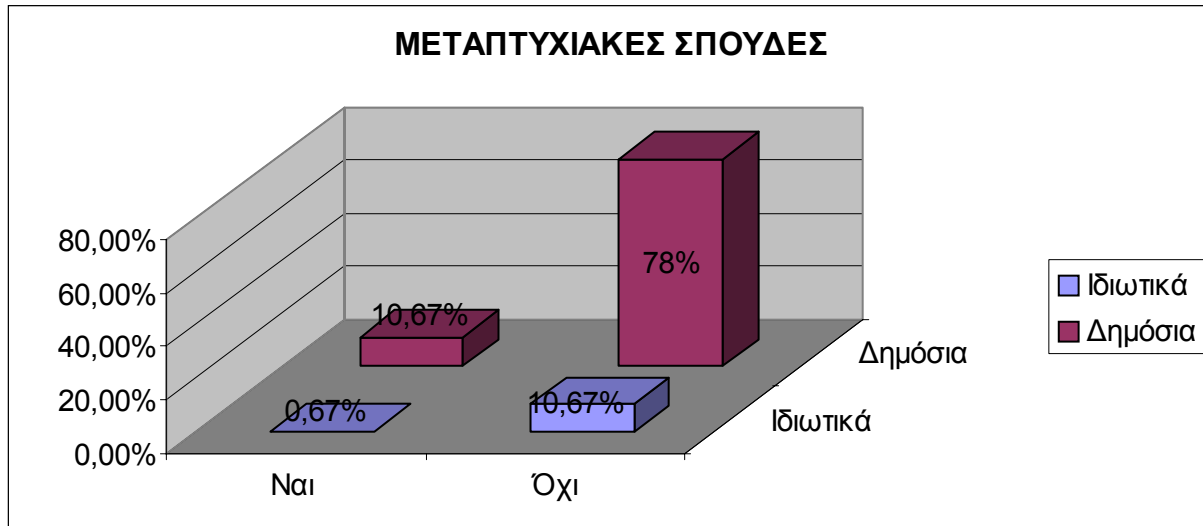
Γράφημα 7



Όπως παρατηρείται από το γράφημα 7 η πλειοψηφία των καθηγητών είτε των δημοσίων είτε των ιδιωτικών σχολείων δεν κατέχουν 2^ο πτυχίο σε ποσοστό που ανέρχεται στο 91%. Μόλις το 8% των καθηγητών των δημοσίων και το 1% των ιδιωτικών σχολείων κατέχουν. Ένα μέρος των φορέων απόκτησης των 2^{ων} πτυχίων που δηλώθηκαν από τους καθηγητές είναι τα εξής:

- ✦ Κλασσική Φιλολογία, Πανεπιστήμιο Αθηνών
- ✦ Ανώτατη Σχολή Ηλεκτρονικών
- ✦ Παιδαγωγική Ακαδημία
- ✦ Σχολή Ξεναγών

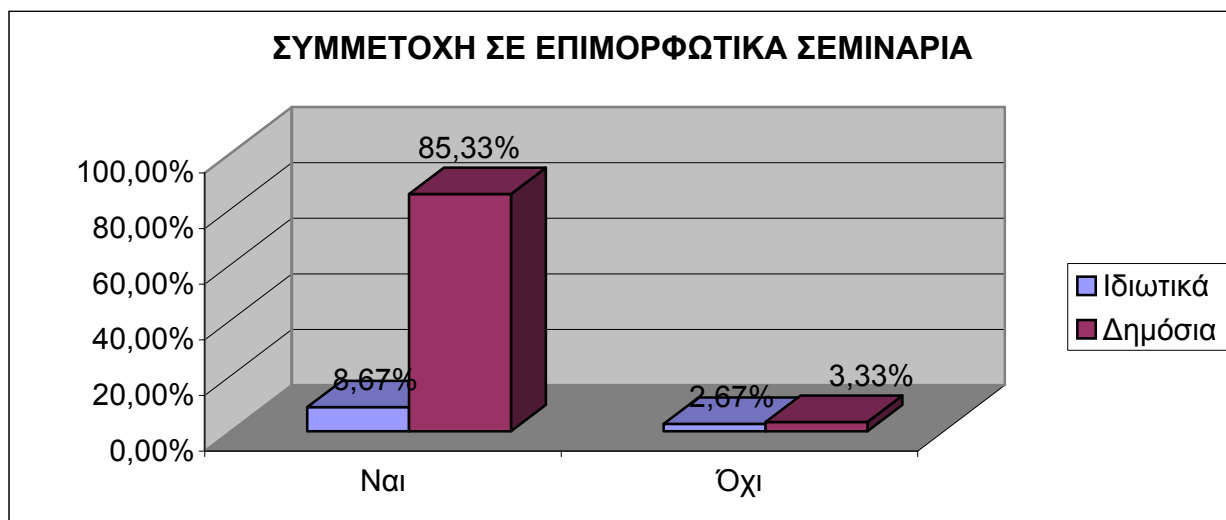
Γράφημα 8



Ενδιαφέρον παρουσιάζει το ποσοστό κατοχής μεταπτυχιακού τίτλου που αγγίζει το 11,34% από όπου το 10,67% προέρχεται από τους καθηγητές δημοσίων σχολείων. Η πλειοψηφία δηλ. το 88,67% δεν έχει στην κατοχή της μεταπτυχιακό τίτλο. Μερικές από τις ενότητες διατριβής των καθηγητών για την απόκτηση των Master είναι:

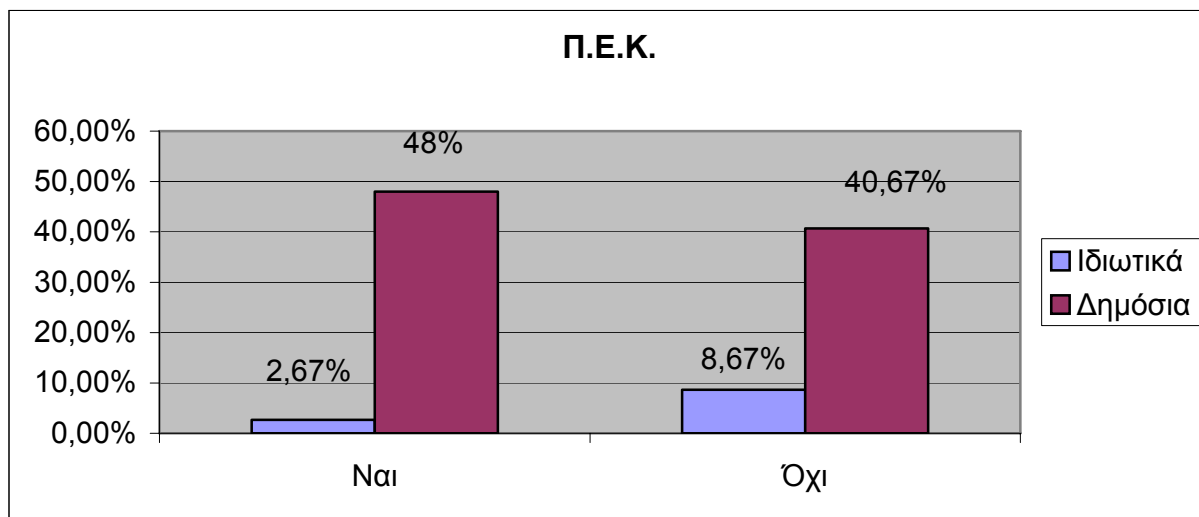
- ⇒ Σπουδές στην Εκπαίδευση, Ε.Α.Π.
- ⇒ Ειδίκευση στην Αγγλική Φιλολογία, Ανοικτό Πανεπιστήμιο
- ⇒ Γενετική, Πανεπιστήμιο Πατρών
- ⇒ Συμβουλευτική Ψυχολογία
- ⇒ Ανοικτή εξ' Αποστάσεως Εκπαίδευση, ΕΑΠ
- ⇒ Προγραμματισμός και Χρηματοδότηση Εθνικής Οικονομίας
- ⇒ Διδακτολογία Γλωσσών και Πολιτισμών, DEA, Σορβόνη, Παρίσι
- ⇒ Γεωλογία, Imperial College University of London

Γράφημα 9



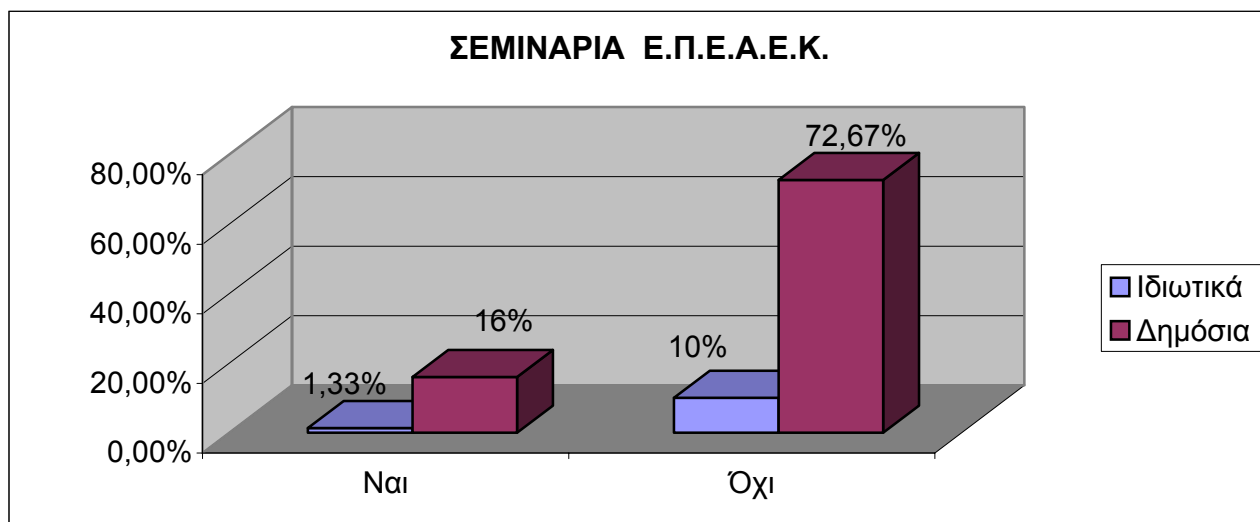
Όπως σαφέστατα διαπιστώνεται μόνο το 6% των ερωτηθέντων είτε από δημόσια είτε από ιδιωτικά σχολεία δεν συμμετέχει σε επιμορφωτικά σεμινάρια. Το υπόλοιπο 94% και συγκεκριμένα το 85,33% των δημοσίων και το 8,67% των ιδιωτικών δηλώνει ότι έχει επιμορφωθεί σε αντίστοιχα σεμινάρια δηλαδή έχει λάβει νέες γνώσεις, εμπλουτισμένες και σύγχρονες προτάσεις για την διεξαγωγή της διδακτικής πράξης βασισμένη στα νέα μοντέλα διδασκαλίας.

Γράφημα 10

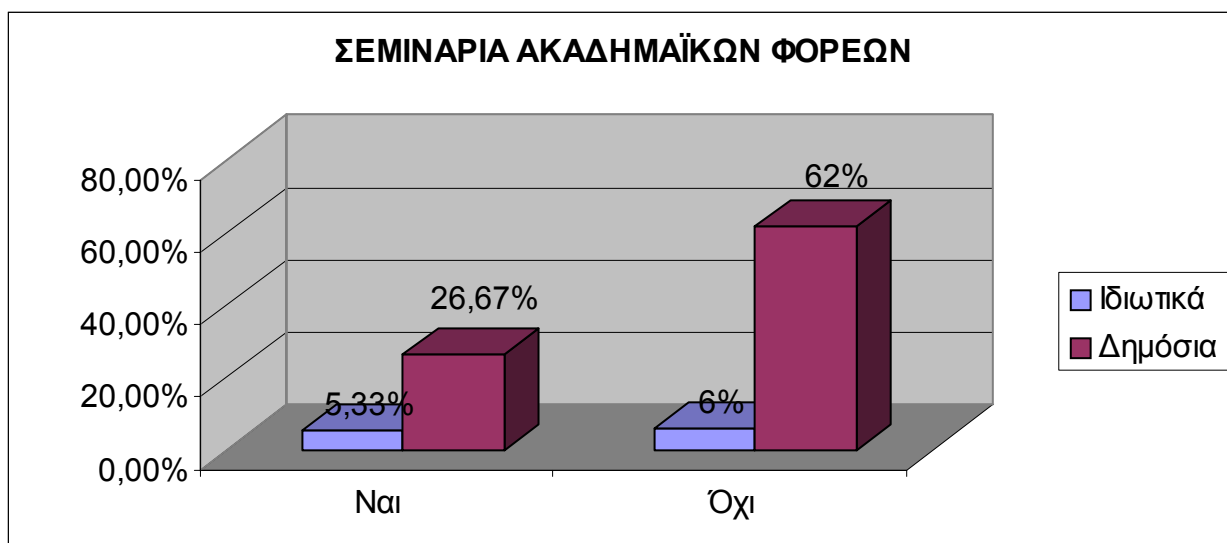


Τα Π.Ε.Κ. αποτελούν τον βασικό φορέα πληροφόρησης και κατάρτισης όλων των εκπαιδευτικών ανεξαρτήτου τύπου σχολείου διότι συγκεντρώνουν το μεγαλύτερο ποσοστό 52,67% σε σχέση με τους υπόλοιπους φορείς διεξαγωγής προγραμμάτων επιμόρφωσης. Ακολουθούν τα σεμινάρια Ακαδημαϊκών φορέων με ποσοστό 32% (γράφημα 12), τα σεμινάρια Ιδιωτικών φορέων με 26,66% (γράφημα 13) και τα σεμινάρια Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. με ποσοστό 17,33% (γράφημα 11).

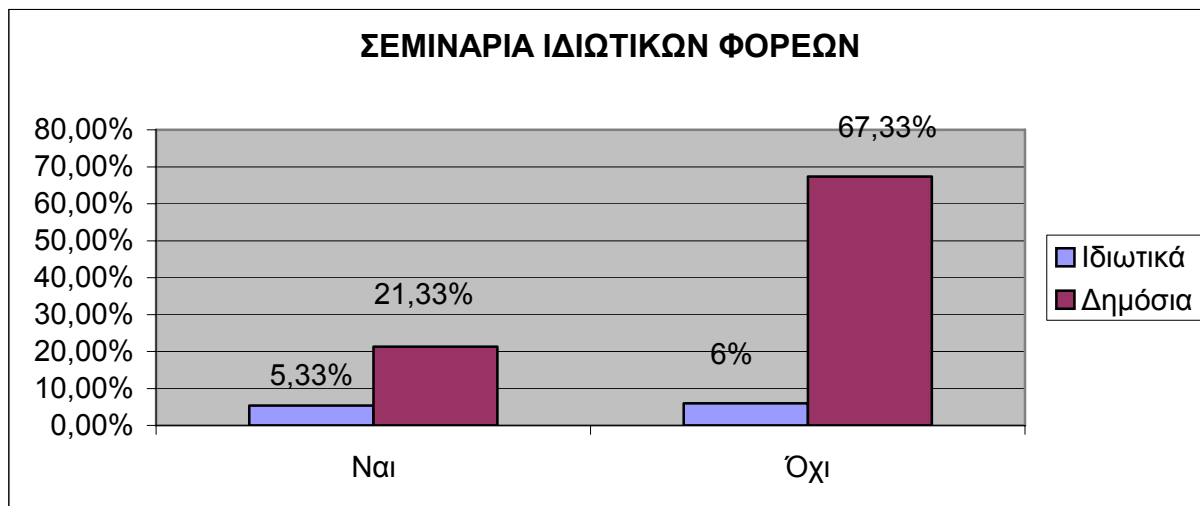
Γράφημα 11



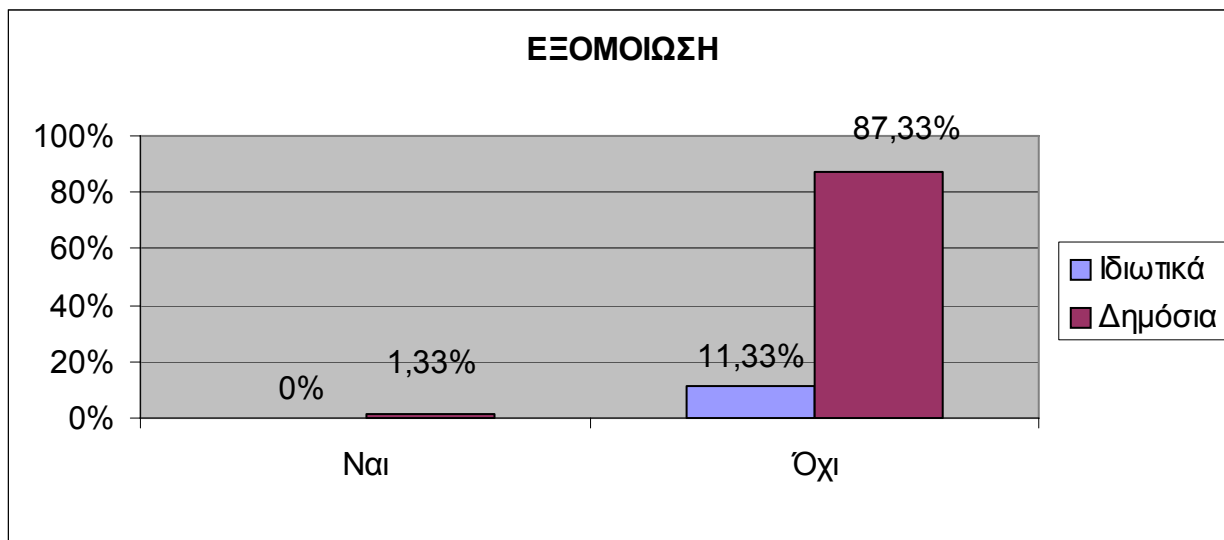
Γράφημα 12



Γράφημα 13

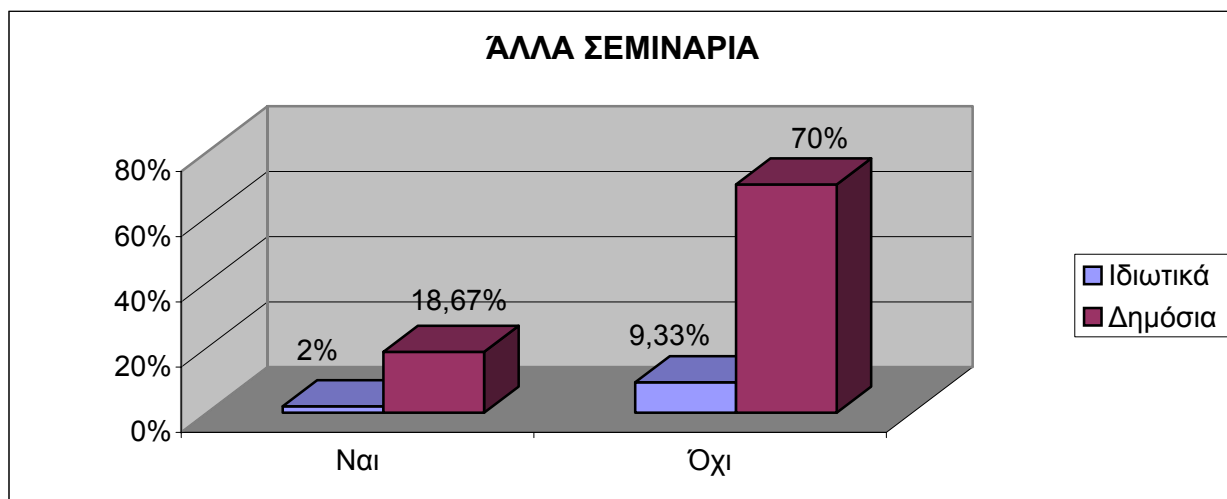


Γράφημα 14



Εξομοίωση έχει λάβει μόνο το 1.33% του συνολικού δείγματος. Ποσοστό αποκλειστικά προερχόμενο από καθηγητές των δημοσίων, οι οποίοι ανταποκρίθηκαν στην έρευνα.

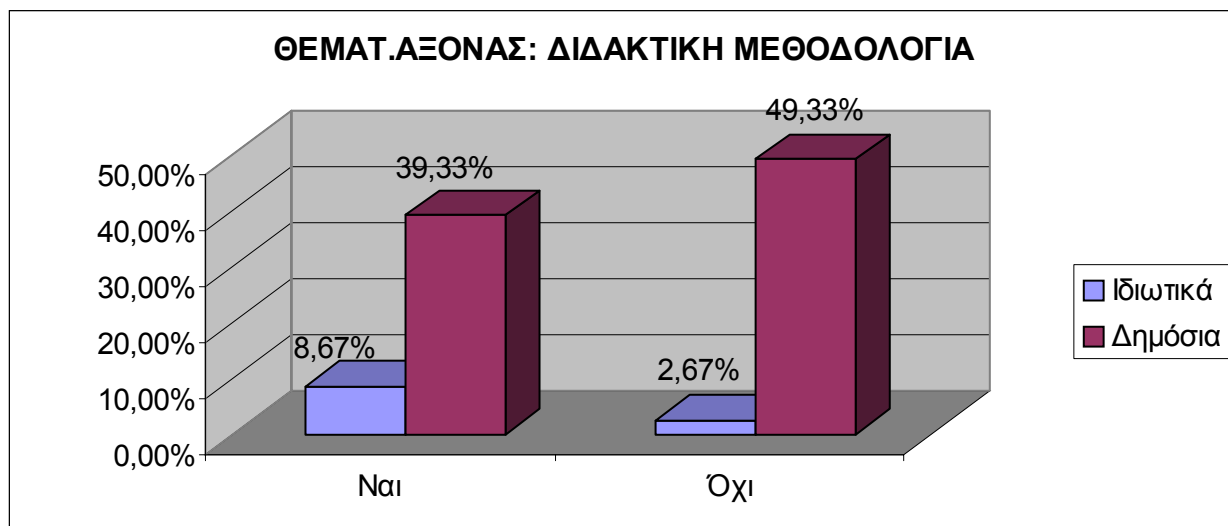
Γράφημα 15



Αξίζει να σημειωθεί ότι ένα ποσοστό της τάξεως του 20,67% δήλωσε ότι συμμετέχει και σε άλλα επιμορφωτικά σεμινάρια. Αυτά που δηλώθηκαν από τους ερωτηθέντες είναι:

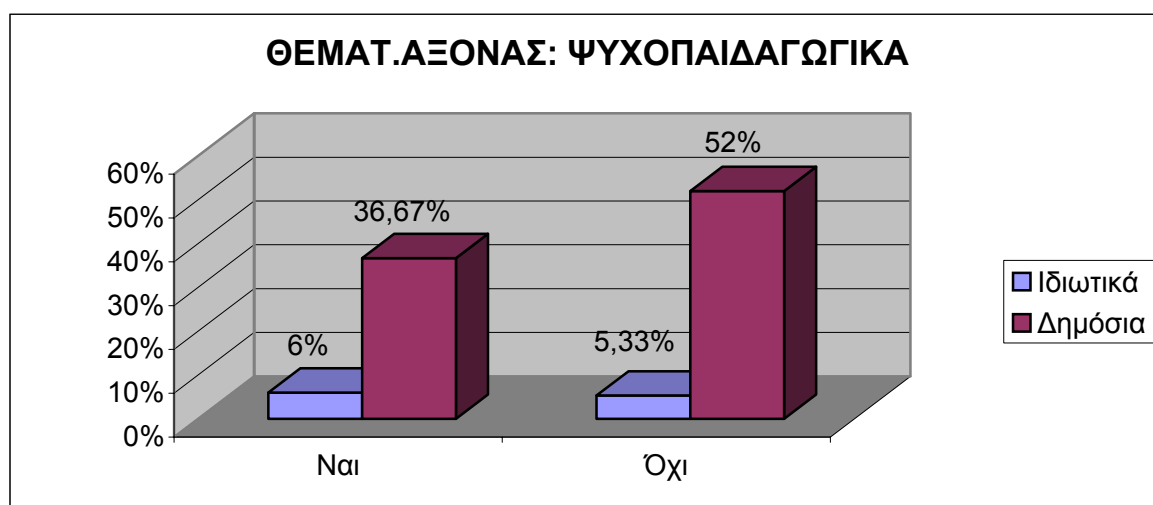
- ⇒ Σ.Ε.Λ.Μ.Ε.
- ⇒ Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης
- ⇒ ΠΑΤΕΣ ΣΕΛΕΤΕ
- ⇒ Ε.Μ.Ε.
- ⇒ ΕΛΚΕΠΑ
- ⇒ Γαλλικού Ινστιτούτου
- ⇒ Ολυμπιακής Παιδείας

Γράφημα 16



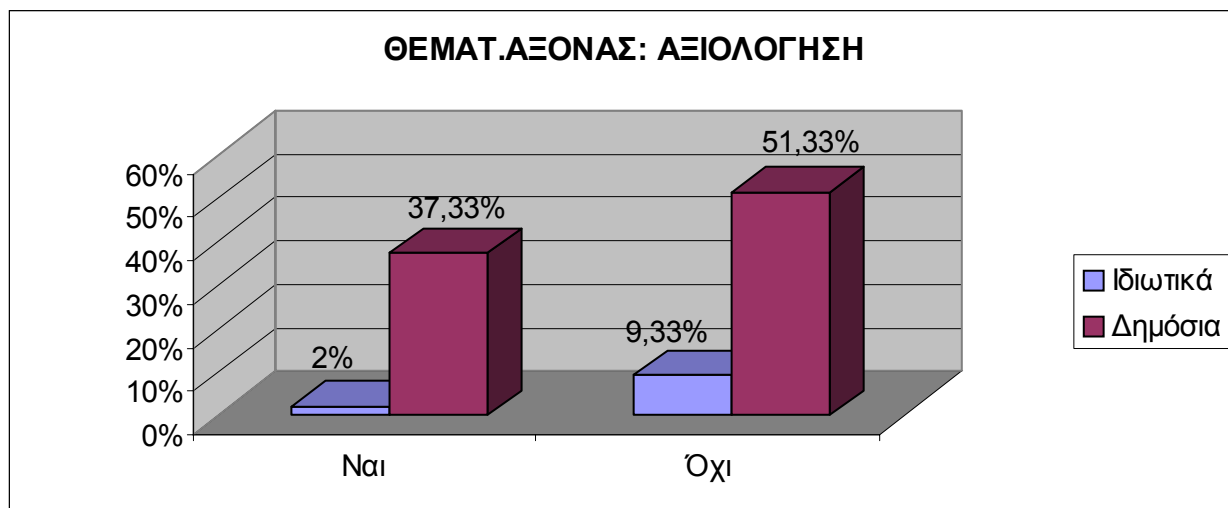
Η Διδακτική μεθοδολογία συγκεντρώνει συνολικό ποσοστό δηλ. δημοσίων και ιδιωτικών σχολείων 48% και αποτελεί τον βασικότερο θεματικό άξονα στον οποίο οι καθηγητές παντός τύπου σχολείου θα επέλεγαν να επιμορφωθούν.

Γράφημα 17



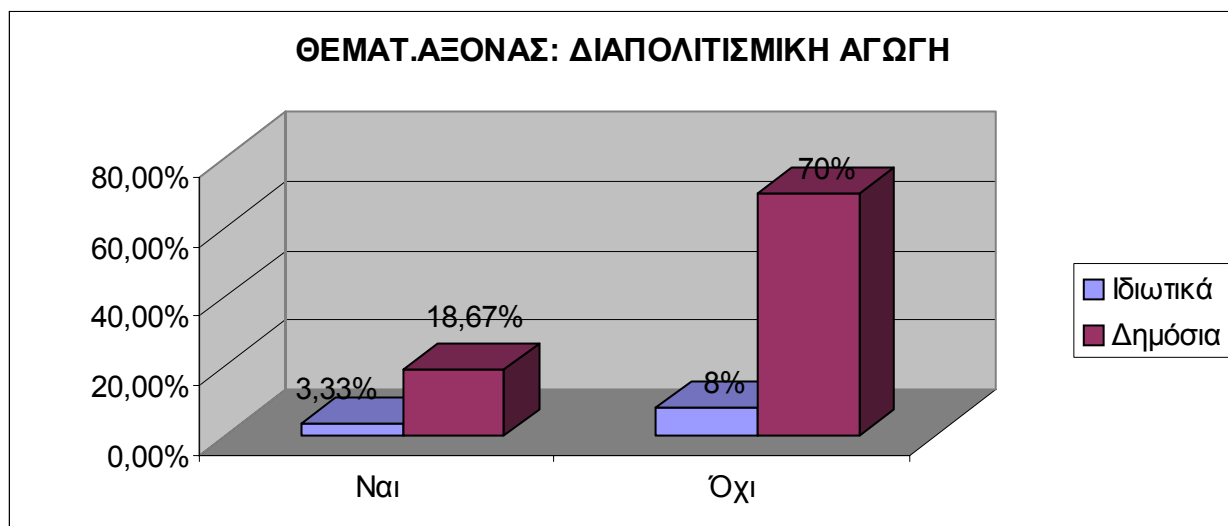
Ακολουθία στις προτιμήσεις των θεματικών αξόνων επιμόρφωσης για τους καθηγητές κυριαρχεί ο τομέας των ψυχοπαιδαγωγικών με ποσοστό 36,67% για τους καθηγητές των δημόσιων σχολείων και 6% για τα ιδιωτικά δηλ. συνολικά 42.67%.

Γράφημα 18

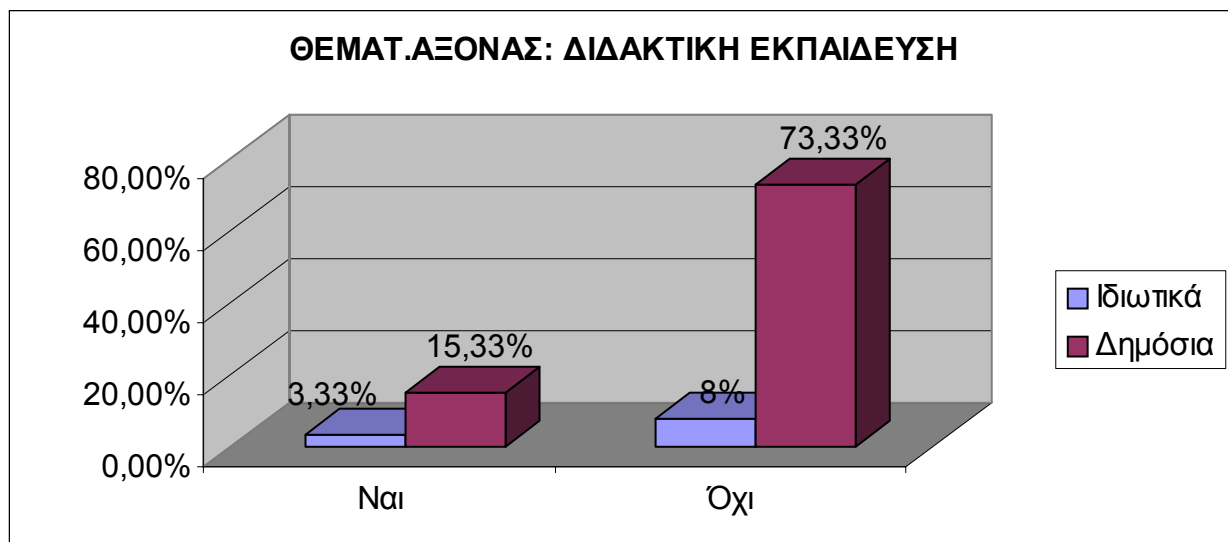


Εν συνεχεία ενδιαφέρον ποσοστό της τάξεως του 39,33% εμφανίζει ο τομέας της αξιολόγησης. Ακολουθεί σύμφωνα με σειρά προτίμησης η Διαπολιτισμική Αγωγή (γράφημα 19) με ποσοστό συνολικό 22%, η Διδακτική Εκπαίδευση (γράφημα 20) με ποσοστό 18,66%, η Ειδική Αγωγή (γράφημα 21) με 15,34% και το Αναλυτικό Πρόγραμμα (γράφημα 22) με ποσοστό 12,67%.

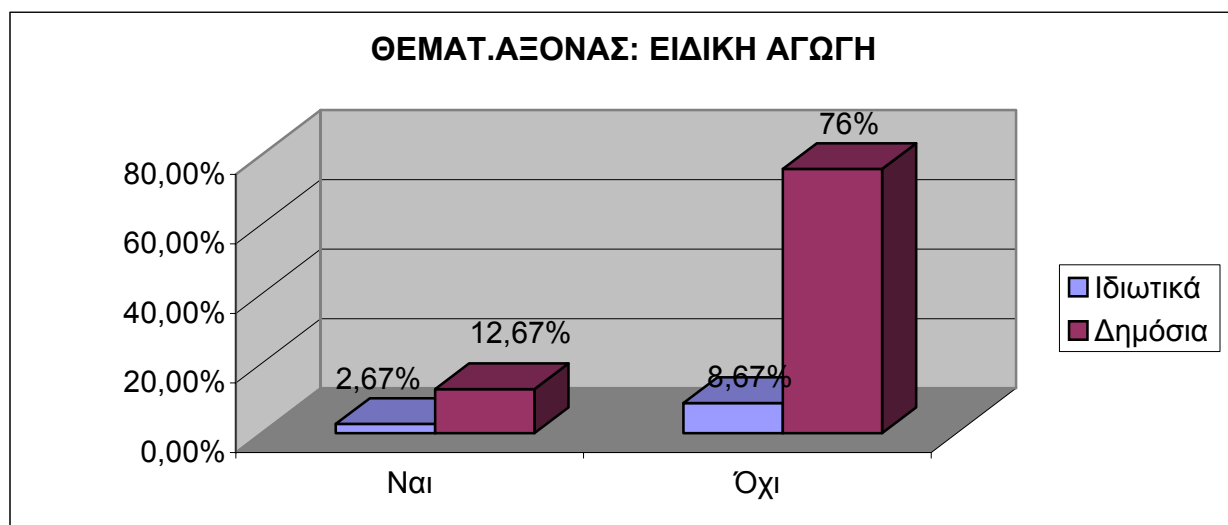
Γράφημα 19



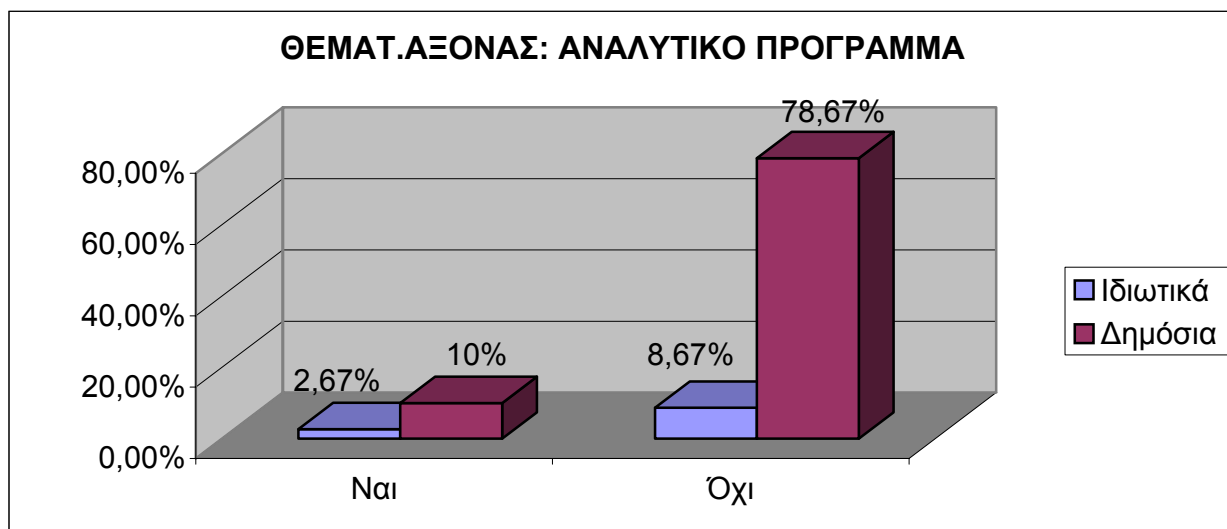
Γράφημα 20



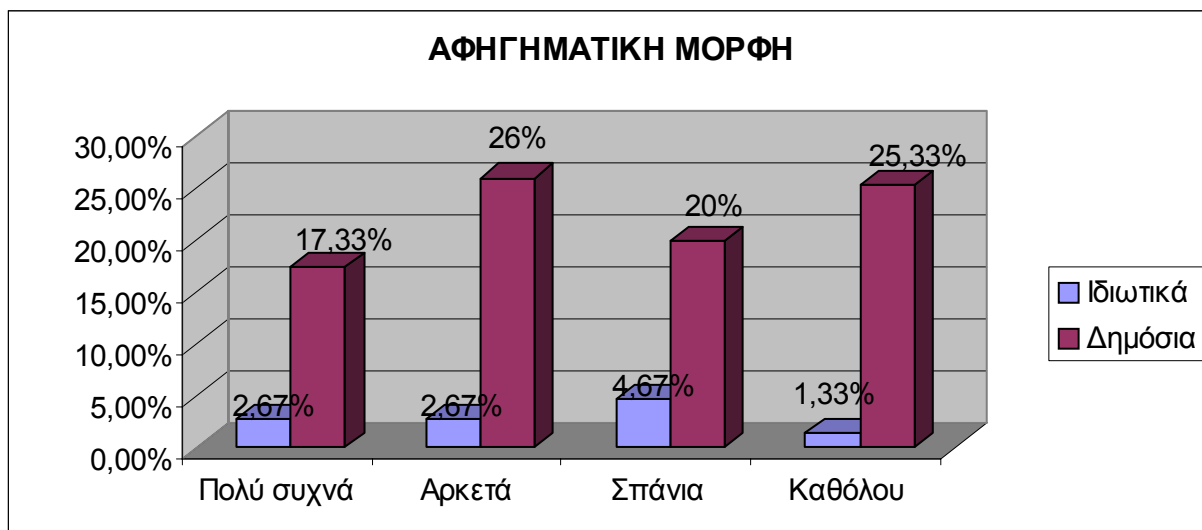
Γράφημα 21



Γράφημα 22

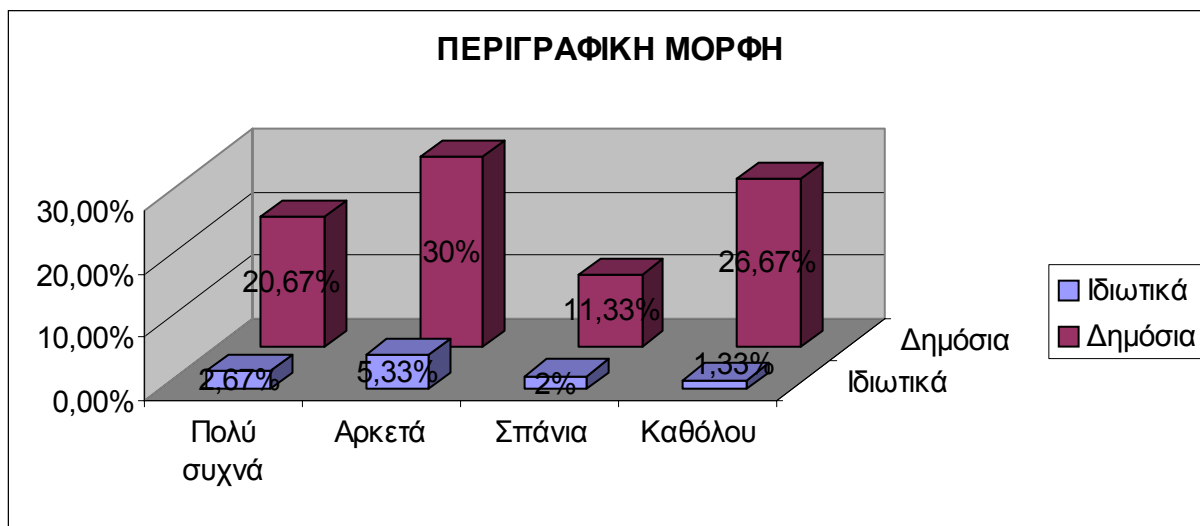


Γράφημα 23



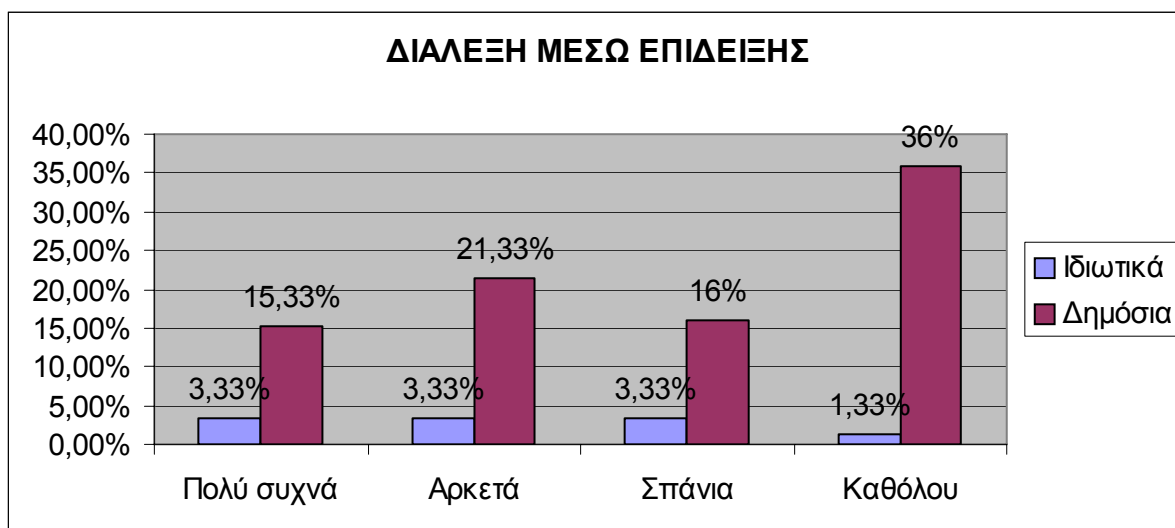
Η αφηγηματική μορφή ως βασική μορφή διδασκαλίας διαδραματίζει σημαντικό ρόλο κατά την μαθησιακή διαδικασία, γεγονός το οποίο γίνεται αντιληπτό από το βαθμό χρήσης της. Σε συνολικό ποσοστό 20%, η αφηγηματική μορφή χρησιμοποιείται «πολύ συχνά». Επίσης, ένα μεγάλο ποσοστό των καθηγητών του δημοσίου σχολείου, το 26% την εφαρμόζει κατά την διδασκαλία «αρκετά», ενώ τα ιδιωτικά σχολεία δηλώνουν με το υψηλότερό τους ποσοστό το 4,67% ότι την προσαρμόζουν «σπάνια» στην διδακτική τους πράξη.

Γράφημα 24



Η περιγραφική μορφή και στα ιδιωτικά αλλά και στα δημόσια σχολεία του δείγματος, συγκέντρωσε τα μεγαλύτερα ποσοστά της στην απάντηση «αρκετά». Ειδικότερα, στον ιδιωτικό τομέα το ποσοστό ανέρχεται στις 5,33 ποσοστιαίες μονάδες και στον δημόσιο στο 30%. Εξίσου ενδιαφέρουσα, είναι η «πολύ συχνή» εφαρμογή της μορφής στην διδακτική πράξη τόσο στα δημόσια 20,67% όσο και στα ιδιωτικά 2,67%. Πρέπει, τέλος, να επισημανθεί και το αρκετά υψηλό ποσοστό που συγκέντρωσε η επιλογή «καθόλου» για τα δημόσια σχολεία. Ποσοστό ίσο με 26,67 ποσοστιαίες μονάδες.

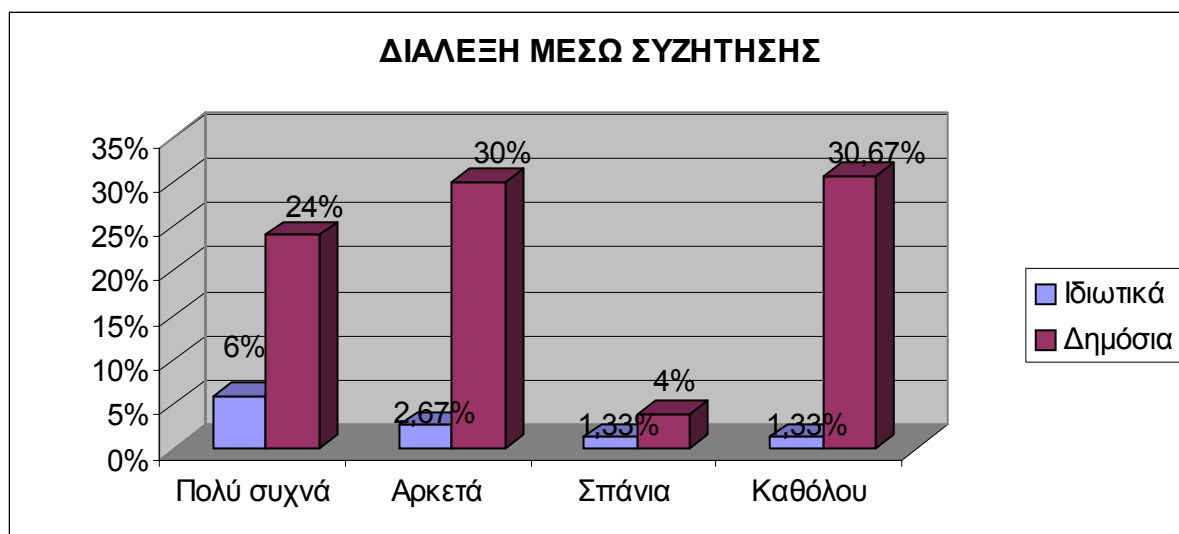
Γράφημα 25



Ο επιτυχής συνδυασμός της διάλεξης και των εποπτικών μέσων, μέσω μιας προσαρμοσμένης στην μαθησιακή πραγματικότητα επίδειξη, προσέφερε μεγάλη ώθηση στην μορφή αυτή. Όπως αναλυτικά στο γράφημα 25 διαπιστώνεται το 18,66% του συνολικού δείγματος την εφαρμόζει «πολύ συχνά». Το 21,33% των καθηγητών του δημοσίου την χρησιμοποιούν «αρκετά», το 16% πιο «σπάνια» ενώ υπάρχει και το 36% όπου προσανατολίζεται σε άλλες μορφές.

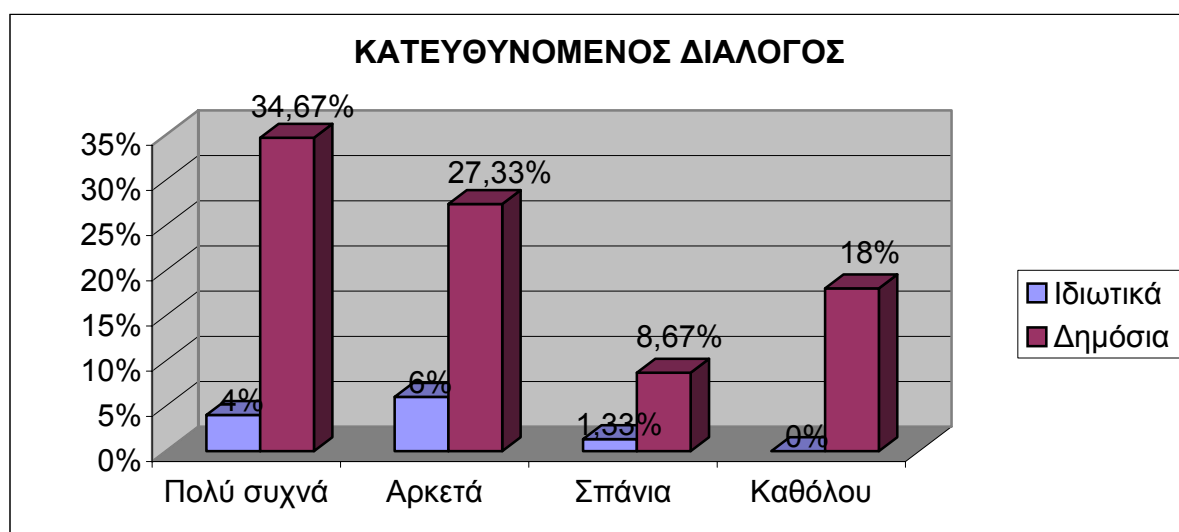
Τα ιδιωτικά έχουν σταθερό ποσοστό 3,33% είτε για την σπανιότερη είτε για την αρκετά συχνή χρήση της μορφής.

Γράφημα 26



Με την παρεμβολή της συζήτησης σε μια μονολογική διδασκαλία, η μορφή της διάλεξης μέσω συζήτησης, βρήκε ευρεία ανταπόκριση, γεγονός το οποίο διαπιστώνεται από το γράφημα 26. Σε ποσοστό 24% από τα δημόσια σχολεία και 6% από τα ιδιωτικά, η διάλεξη μέσω συζήτησης εφαρμόζεται «πολύ συχνά» κατά την διδακτική πράξη. Θεαματικό εξίσου, είναι και το συνολικό ποσοστό 32,67% που ανταποκρίνεται στην απάντηση «αρκετά». Σαφέστατα, δεν μπορεί να αγνοηθεί και το ποσοστό 32% των δημόσιων και των ιδιωτικών σχολείων που επιλέγει την απάντηση «καθόλου».

Γράφημα 27

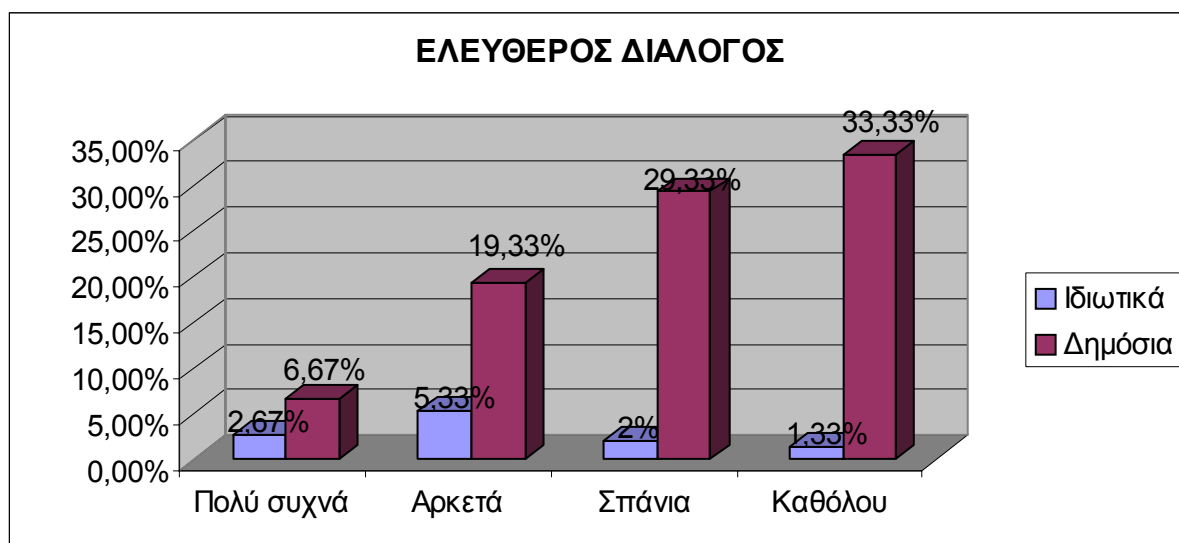


Ο Κατευθυνόμενος Διάλογος χαρακτηρίζεται ως η συνηθέστερη μορφή διδασκαλίας που λαμβάνει χώρα, ως επί το πλείστον κατά την διδακτική πορεία του μαθήματος. Άλλωστε αυτό

διαπιστώνεται αναλυτικότερα από το γράφημα 27, όπου το υψηλότερο ποσοστό για τα δημόσια σχολεία συγκεντρώθηκε στην απάντηση «πολύ συχνά» δηλ. 34,67% και για τα ιδιωτικά 4%. Το υψηλότερο ποσοστό για τα ιδιωτικά σχολεία 6%, παρουσιάστηκε στην απάντηση «αρκετά» επιλογή στην οποία τα δημόσια σχολεία ανέρχονται στις 27,33 ποσοστιαίες μονάδες.

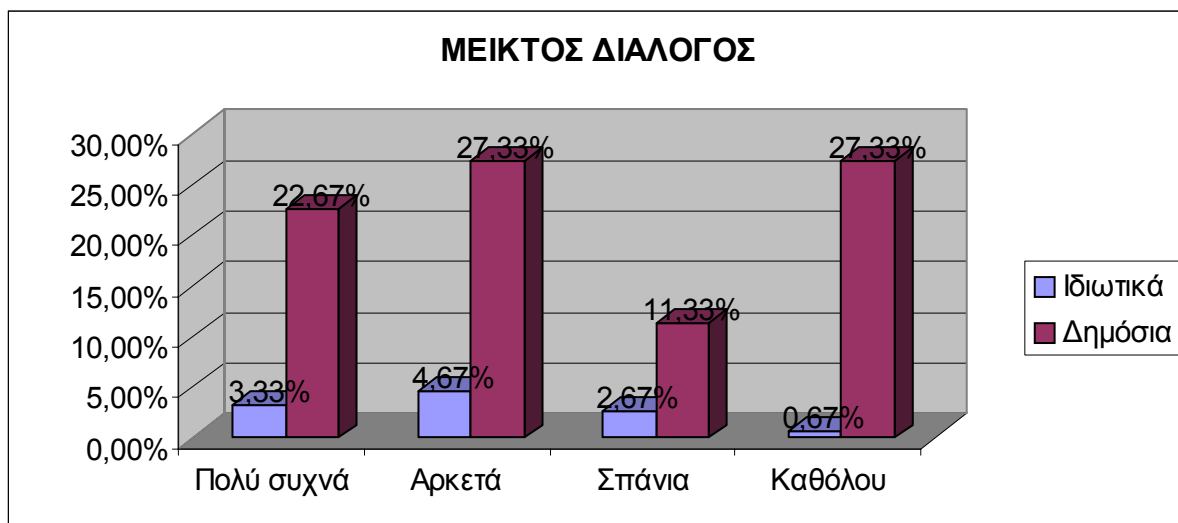
Ενδιαφέρον παρουσιάζει η απάντηση «καθόλου», η οποία αποκλειστικά δηλώθηκε από το 18% των καθηγητών των δημοσίων σχολείων

Γράφημα 28



Τα συμπεράσματα που προκύπτουν από το γράφημα 28, είναι ότι η μορφή του ελεύθερου διαλόγου, ως βασική μορφή διδασκαλίας δεν τυγχάνει ευρείας χρήσης ούτε στα ιδιωτικά ούτε στα δημόσια σχολεία. Τα μεγαλύτερα συνολικά ποσοστά συγκεντρώθηκαν στις απαντήσεις «καθόλου» 34,66% και «σπάνια» 31,33%. Αξίζει να τονιστεί ότι το συνολικό ποσοστό της τάξεως του 24,66% εφαρμόζει τον ελεύθερο διάλογο «αρκετά» καθώς και το 9,34% «πολύ συχνά». Είναι ποσοστά, τα οποία δεν μπορούν να χαρακτηριστούν αμελητέα. Αλλά το γενικό συμπέρασμα, είναι ότι επί το πλείστον, ο ελεύθερος διάλογος εφαρμόζεται είτε σπάνια είτε καθόλου, διότι μέσω αυτής της μορφής αυξάνονται οι πιθανότητες παρέκκλισης από το θέμα.

Γράφημα 29

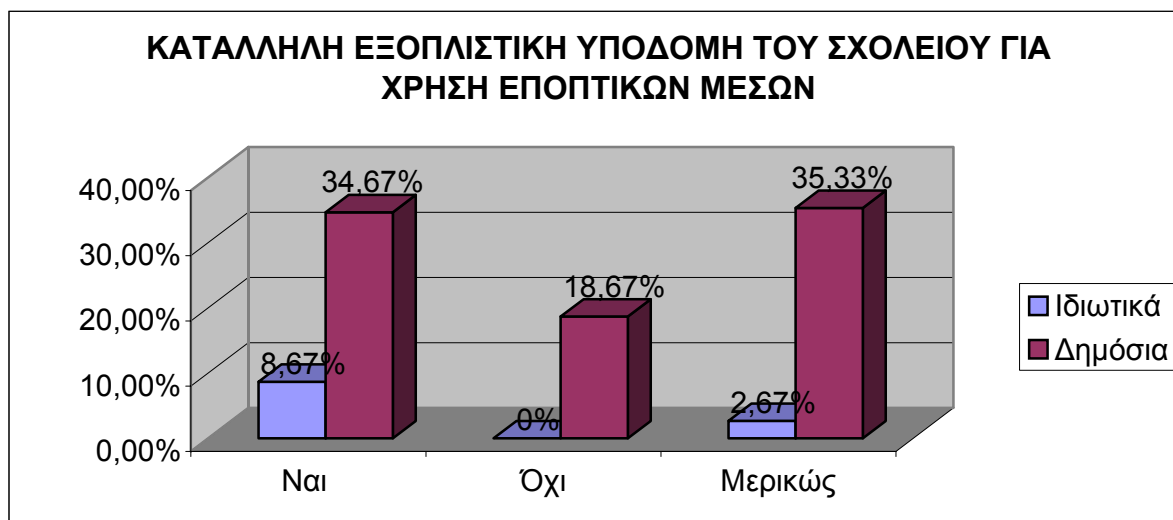


Ο μεικτός διάλογος αποτελεί την συνδυασμένη μορφή του κατευθυνόμενου και του ελεύθερου διαλόγου. Είναι η μορφή αυτή του διαλόγου, όπου χρησιμοποιείται «πολύ συχνά» στα σχολεία με συνολικό ποσοστό 25%, «αρκετά» με συνολικό ποσοστό 32% καθώς και πιο «σπάνια» με ποσοστό 11.33% για τους καθηγητές που διδάσκουν στα δημόσια σχολεία και 2,67% για αυτούς που είναι στα ιδιωτικά.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η απάντηση «καθόλου» όπου συγκέντρωσε ένα υψηλό ποσοστό της τάξεως του 28%. Σαφέστατα, συμπεραίνεται η σημαντική συσχέτιση της κάθε μορφής με το εκάστοτε μάθημα και τον τρόπο διδασκαλίας του.

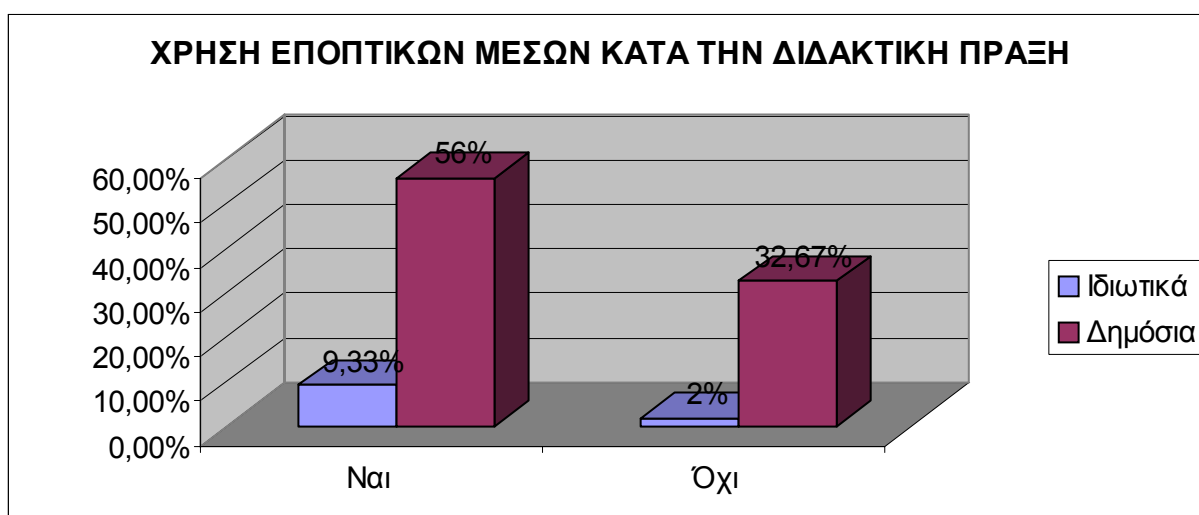
Όπως γίνεται κατανοητό, ο καθηγητής δεν είναι εφικτό να εφαρμόσει όλες τις μορφές διδασκαλίας στο μάθημά του, αλλά επιλέγει τις καταλληλότερες και τις εύκολα προσαρμόσιμες στην διδασκαλία του, γι' αυτό άλλωστε παρατηρούνται και οι διαφοροποιήσεις των ποσοστών ανάμεσα στις διάφορες μορφές διδασκαλίας.

Γράφημα 30



Η πλειοψηφία των σχολείων είτε αυτά είναι ιδιωτικά είτε δημόσια παρέχουν την κατάλληλη εξοπλιστική υποδομή για χρήση εποπτικών μέσων, κατά την διάρκεια της μαθησιακής διδασκαλίας, με βάση τις απαντήσεις που δόθηκαν στα πλαίσια της έρευνας. Το 34,67% των καθηγητών των δημοσίων σχολείων απάντησαν ότι παρέχεται υλικοτεχνική υποδομή και το 8,67% των καθηγητών των ιδιωτικών σχολείων συμφώνησε σε αυτή την άποψη. Επίσης, το 38% του δείγματος και των 2 τύπων σχολείων απαντά ότι το σχολείο παρέχει μερική εξοπλιστική υποδομή, γεγονός το οποίο είναι εξίσου σημαντικό από το να μην παρέχεται καθόλου υλικοτεχνική υποδομή για χρήση εποπτικών μέσων, όπως συνίσταται στο 18,67% των δημοσίων σχολείων.

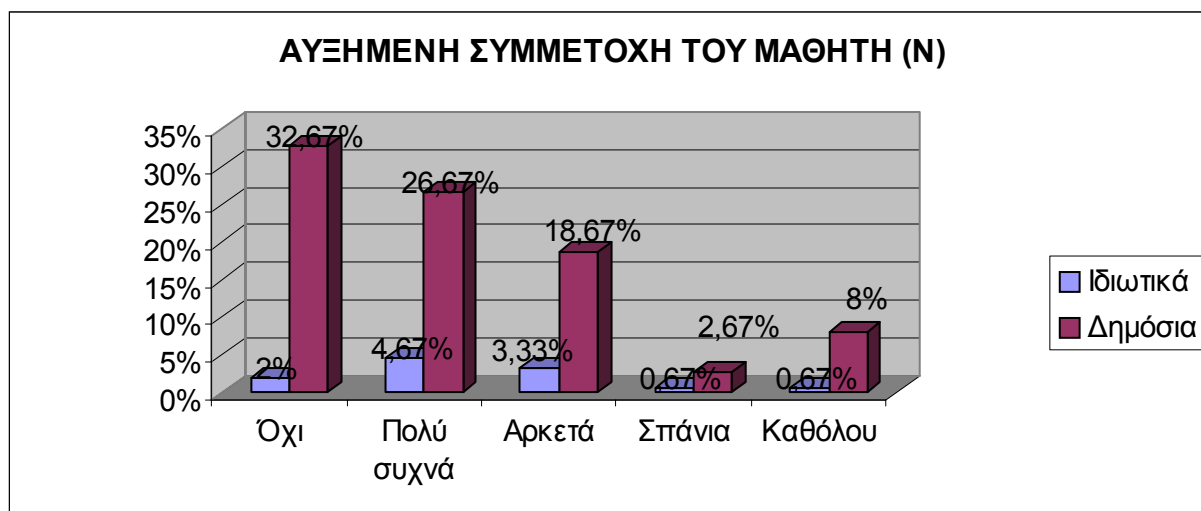
Γράφημα 31



Όπως σαφέστατα διαπιστώνεται από το γράφημα 31 η πλειοψηφία του δείγματος δηλ. το 56% των δημοσίων σχολείων και το 9,33% των ιδιωτικών ανταποκρίθηκαν θετικά στην σχετική ερώτηση για το «Αν χρησιμοποιούν εποπτικά μέσα κατά την διδακτική πράξη». Όμως, υπάρχει και ένα συνολικό ποσοστό της τάξεως του 34,67% που ανταποκρίθηκε αρνητικά στην ερώτηση.

- Το γεγονός ότι το ποσοστό της αρνητικής απάντησης για το «Αν χρησιμοποιείται εποπτικά μέσα» είναι μεγαλύτερο του ποσοστού της ερώτησης «Αν παρέχει το σχολείο εξοπλιστική υποδομή για εποπτικά μέσα» κατά 16 ποσοστιαίες μονάδες, υποδηλώνει ότι η μη-χρήση εποπτικών μέσων από τους καθηγητές οφείλεται και σε άλλους λόγους εκτός από τη ακατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου (γραφήματα 30 και 31).

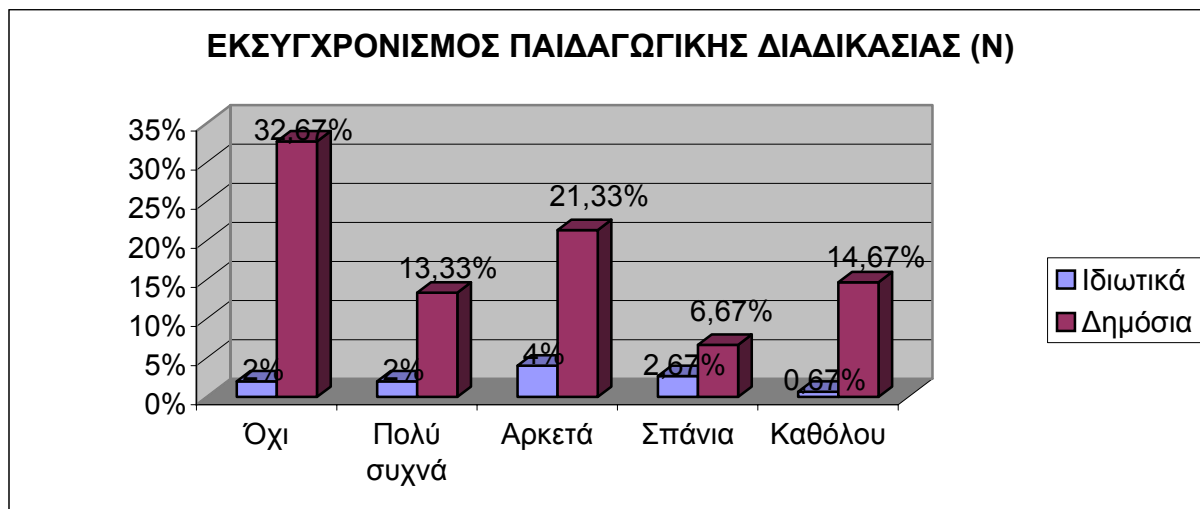
Γράφημα 32



Από το συνολικό ποσοστό 65,33% (γράφημα 31) που δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν εποπτικά μέσα, το 26,67% των δημοσίων και το 4,67% των ιδιωτικών σχολείων δηλώνουν ότι σε πολύ συχνό βαθμό αυξάνεται η συμμετοχή του μαθητή κατά την διδακτική πορεία και ότι σε αρκετό βαθμό, επίσης αυξάνεται η συμμετοχή των μαθητών, όπως απάντησε το 22% του δείγματος που χρησιμοποιεί εποπτικά μέσα.

*Το (N) στην επικεφαλίδα των γραφημάτων 32-36 υποδηλώνει ότι δεχόμαστε τις απαντήσεις μόνο αυτών που δήλωσαν «Ναι» στο γράφημα 31.

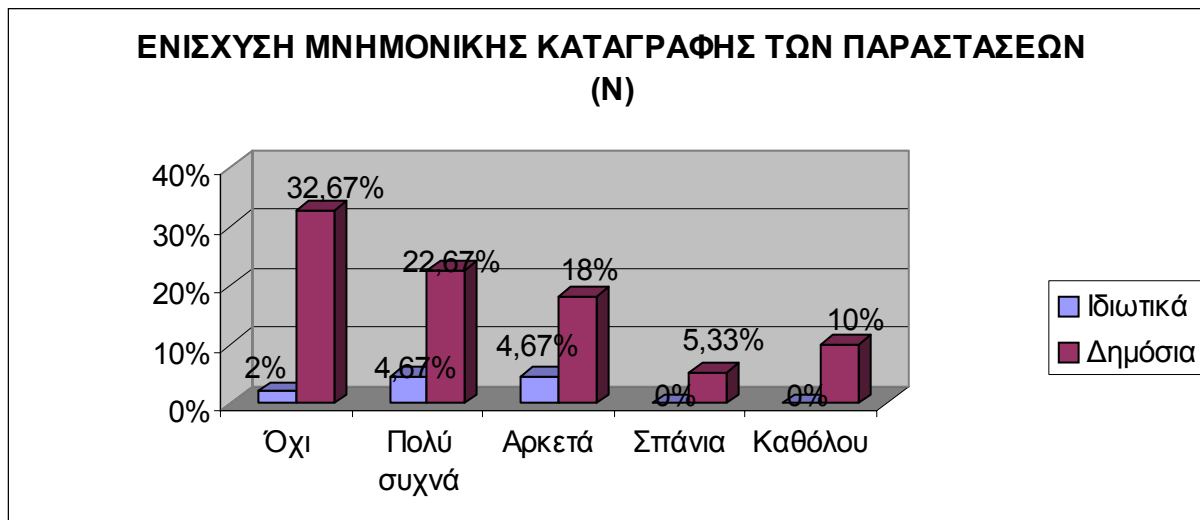
Γράφημα 33



Ο εκσυγχρονισμός της παιδαγωγικής διαδικασίας αποτελεί έναν επιπλέον λόγο ώθησης της χρήσης των εποπτικών μέσων κατά την διδακτική πράξη. Τα λεγόμενα αυτά επιβεβαιώνονται από τις απαντήσεις των καθηγητών των δημοσίων και ιδιωτικών σχολείων. Το υψηλότερο ποσοστό συγκεντρώθηκε στην απάντηση «αρκετά» δηλαδή το 21,33% των δημοσίων σχολείων υποστηρίζει ότι τα εποπτικά μέσα εκσυγχρονίζουν την παιδαγωγική διαδικασία «αρκετά» και το 4% των ιδιωτικών ομοίως στηρίζει αυτή την άποψη.

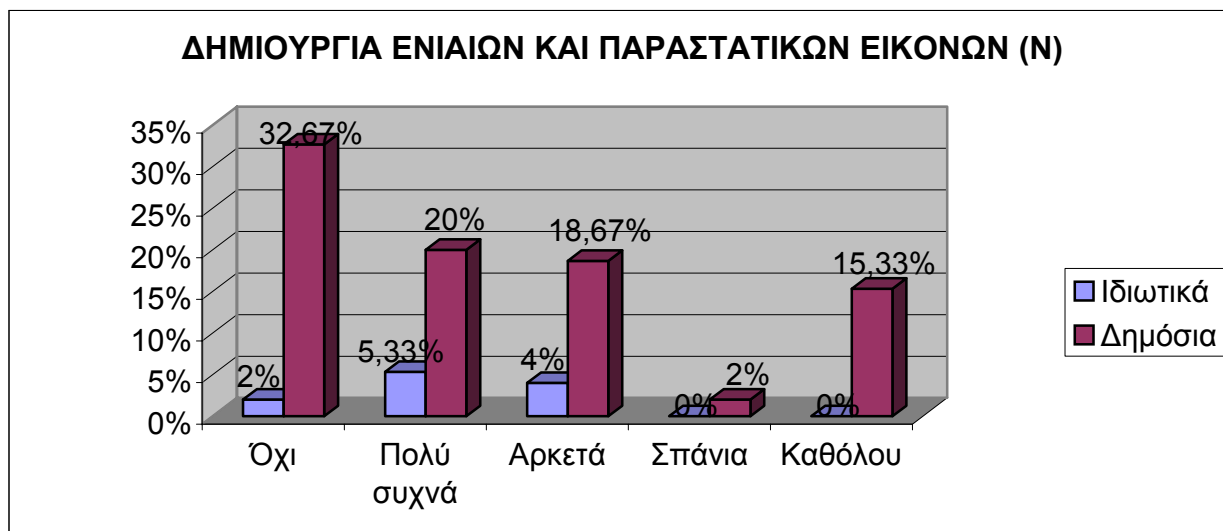
Αυτοί που υποστηρίζουν το αντίθετο δηλαδή ότι «καθόλου» δεν ενισχύουν τα εποπτικά μέσα τον εκσυγχρονισμό είναι το 15,34% του δείγματος που δήλωσε ότι χρησιμοποιεί τα εποπτικά μέσα. Ενώ, ίδιο ποσοστό 15,33% συγκεντρώνουν και οι καθηγητές που υποστηρίζουν ότι ο εκσυγχρονισμός της διδακτικής πράξης παρέχεται «πολύ συχνά» μέσω της χρήσης των εποπτικών μέσων.

Γράφημα 34



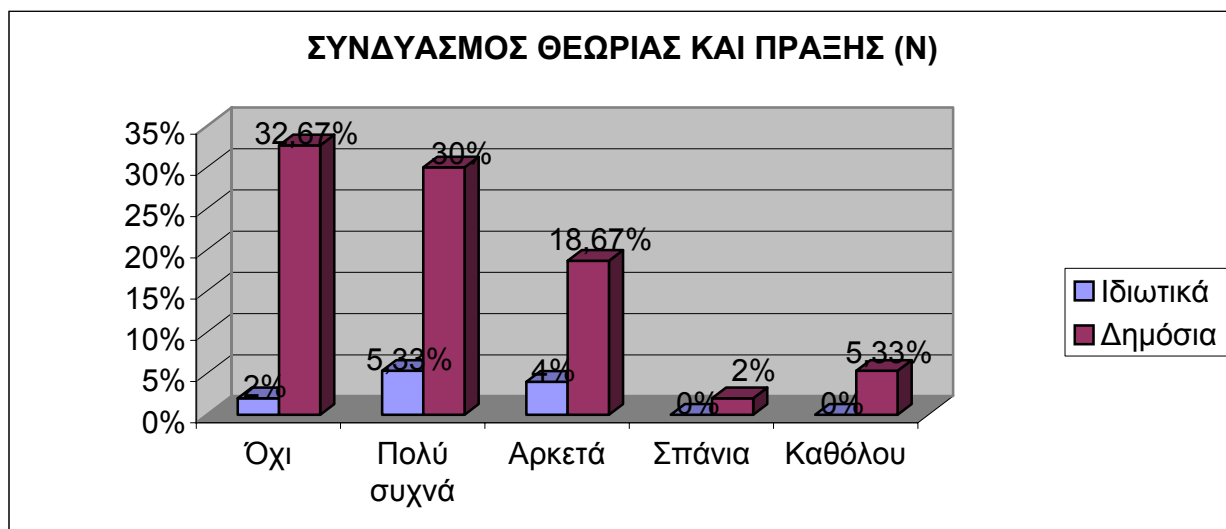
Η ενίσχυση της μνημονικής καταγραφής των παραστάσεων αποτελεί ένα πολύ συχνό κίνητρο χρήσης των εποπτικών μέσων, όπως δήλωσε το 27,34% του συνόλου των σχολείων. Επιπλέον, «αρκετά» ωθεί ο λόγος αυτός την χρήση εποπτικών μέσων με συνολικό ποσοστό 22,67% ενώ μόλις το 10% μόνο των δημοσίων σχολείων υποστηρίζει ότι ο λόγος αυτός δεν προωθεί «καθόλου» την χρήση εποπτικών μέσων.

Γράφημα 35



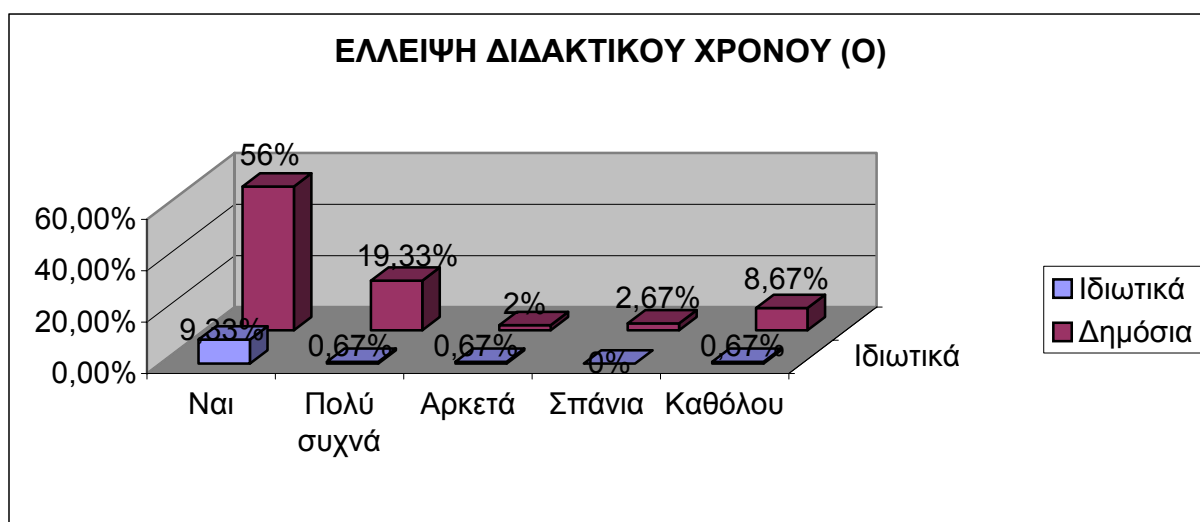
Η δημιουργία ενιαίων και παραστατικών εικόνων αποτελεί τον δεύτερο κατά σειρά λόγο προτίμησης ανάμεσα σε αυτούς που παρατέθηκαν για χρήση εποπτικών μέσων. Ο τρόπος χορήγησης γνώσεων μέσω εικόνων βρίσκει υποστηρικτές σε πολύ συχνό βαθμό τους καθηγητές των δημοσίων και των ιδιωτικών σχολείων με ποσοστό 25,33% και σε αρκετό βαθμό με ποσοστό 22,67%. Αξίζει να σημειωθεί, ότι υπάρχει και μια ομάδα καθηγητών των δημοσίων σχολείων που συγκεντρώνουν ποσοστό 15,33%, οι οποίοι χρησιμοποιούν τα εποπτικά μέσα για άλλους λόγους και όχι γι' αυτόν.

Γράφημα 36



Αποτελεί ίσως τον σημαντικότερο λόγο που ωθεί τους καθηγητές είτε των δημοσίων είτε των ιδιωτικών στην χρήση των εποπτικών, σύμφωνα πάντα με τις απαντήσεις που δόθηκαν από το 65,33% των καθηγητών (δηλαδή μόνο αυτούς που χρησιμοποιούν εποπτικά μέσα βλ. γράφημα 31). Διότι όπως διαπιστώνεται από το γράφημα 36 και συγκρινόμενο με τους άλλους λόγους ώθησης χρήσης εποπτικών μέσων, ο συνδυασμός θεωρίας και πράξης επιτυγχάνεται «πολύ συχνά» με ποσοστό που ανέρχεται στις 35,33 ποσοστιαίες μονάδες. Επίσης, το ποσοστό 22,67% δηλώνει ότι ο συνδυασμός θεωρίας και πράξης μέσω της χρήσης εποπτικών μέσων επιτυγχάνεται σε αρκετό βαθμό.

Γράφημα 37

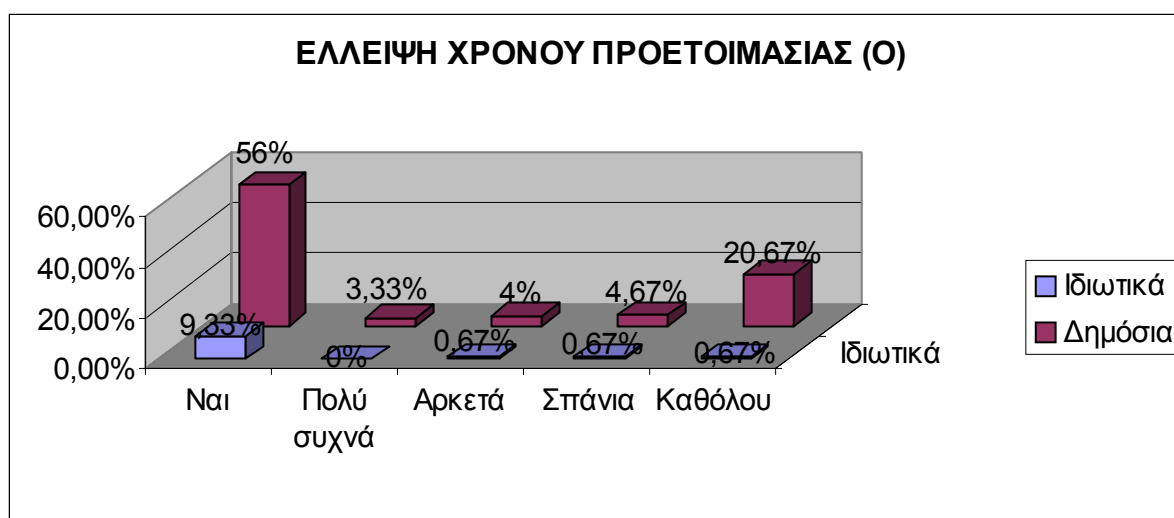


Από το σύνολο των καθηγητών που απάντησαν ότι δεν χρησιμοποιούν εποπτικά μέσα δηλαδή το 34,67% (βλ. γράφημα 31) το 20% για τα δημόσια και τα ιδιωτικά σχολεία θεωρεί ότι η έλλειψη διδακτικού χρόνου αποτελεί την πάρα πολύ συχνή αιτία ύπαρξης αυτής της κατάστασης. Υπάρχει, βέβαια και η αντίθετη άποψη, η οποία συγκεντρώνει συνολικό ποσοστό 9,34% και

υποστηρίζει ότι η έλλειψη χρόνου δεν οδηγεί στη μη-χρήση εποπτικών μέσων αλλά κάποιοι άλλοι παράγοντες.

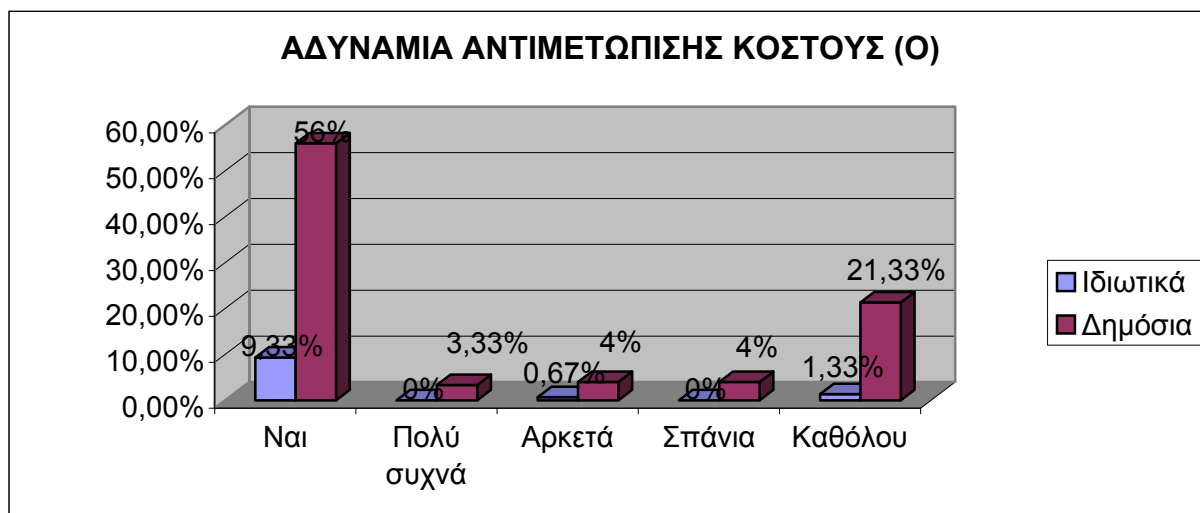
*Το (Ο) στην επικεφαλίδα των γραφημάτων 37-42 υποδηλώνει ότι δεχόμαστε τις απαντήσεις μόνο αυτών που δήλωσαν «Όχι» στο γράφημα 31.

Γράφημα 38



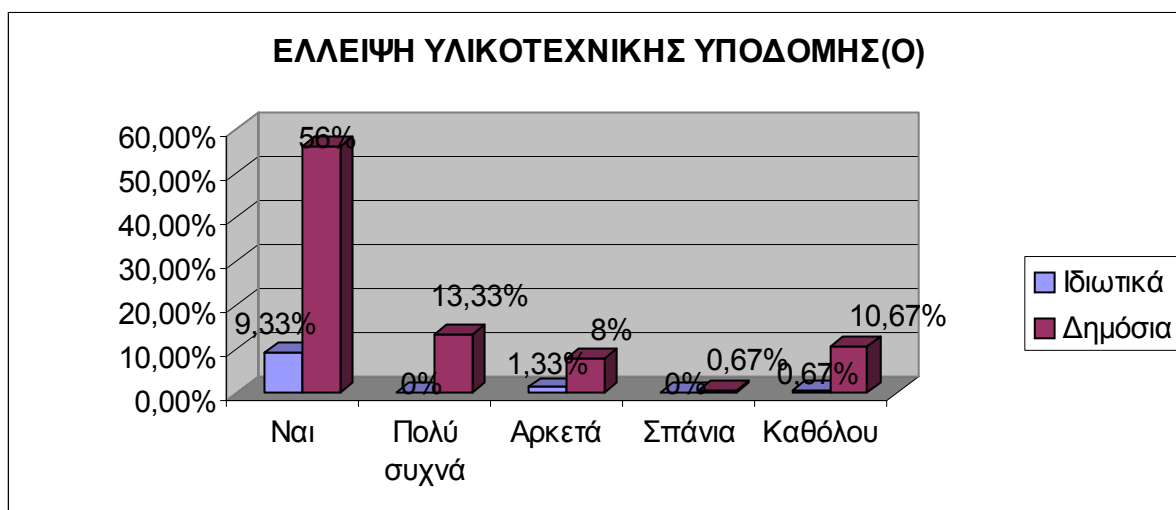
Η έλλειψη χρόνου προετοιμασίας από τον διδάσκοντα, φαίνεται από την ανάλυση των απαντήσεων των ερωτηθέντων ότι επηρεάζει «σπάνια» σύμφωνα με το 4,67% των δημοσίων σχολείων και το 0,67% των ιδιωτικών, «αρκετά» σύμφωνα με το 4% και το 0,67% των δημοσίων και των ιδιωτικών σχολείων αλλά και «πολύ συχνά» με βάση το ποσοστό 3,33% που δόθηκε αποκλειστικά από τους καθηγητές του δημοσίου τομέα. Η πλειοψηφία δε, δηλαδή το 21,34% υποστηρίζει το αντίθετο, ότι η έλλειψη χρόνου προετοιμασίας από τον διδάσκοντα δεν αποτελεί κατασταλτικό παράγοντα για την εφαρμογή των εποπτικών μέσων στην διδασκαλία.

Γράφημα 39



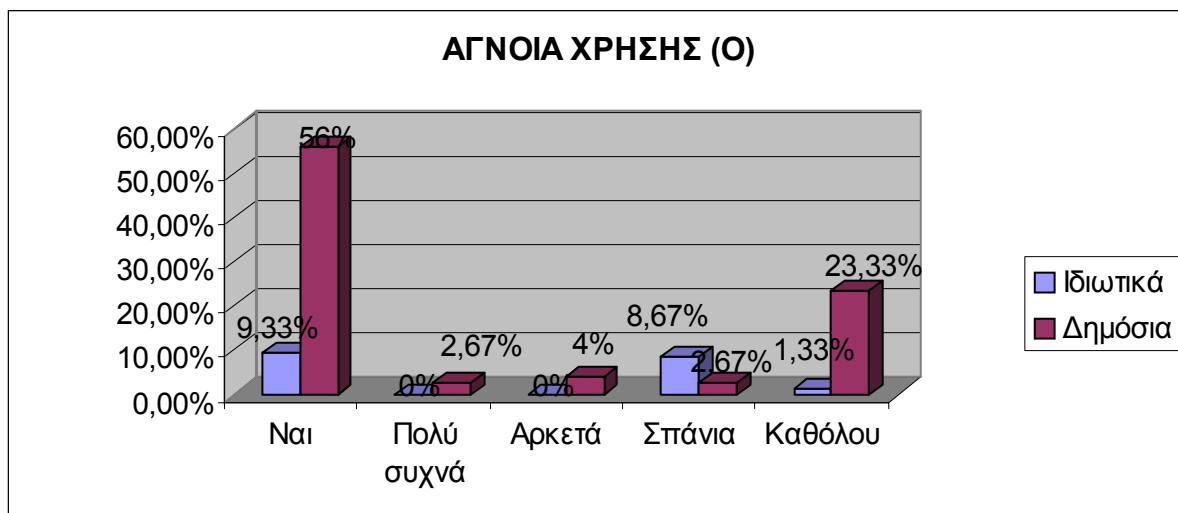
Ομοίως παρατηρούνται περίπου τα ίδια ποσοστά και σε αυτήν την ανάλυση. Δηλαδή, ότι η αδυναμία αντιμετώπισης κόστους δεν αποτελεί ουσιαστικό λόγο παρεμπόδισης της χρήσης των εποπτικών μέσων κατά την μαθησιακή διαδικασία. Διότι, μόλις το 3,33% αποκλειστικά των δημοσίων υποστηρίζει ότι το κόστος ευθύνεται σε «πολύ συχνό» βαθμό. Το 4,67% δέχεται ότι το κόστος είναι υψηλό σε αρκετές περιπτώσεις και το 4% ομοίως υιοθετεί αυτήν την άποψη, αλλά πιο «σπάνια». Όμως υπάρχει και η συντριπτική πλειοψηφία 22,66% του συνόλου των καθηγητών, που υποστηρίζει ότι η αδυναμία αντιμετώπισης του κόστους δεν αποτελεί ουσιαστικό παράγοντα-τροχοπέδη για την χρήση εποπτικών μέσων.

Γράφημα 40



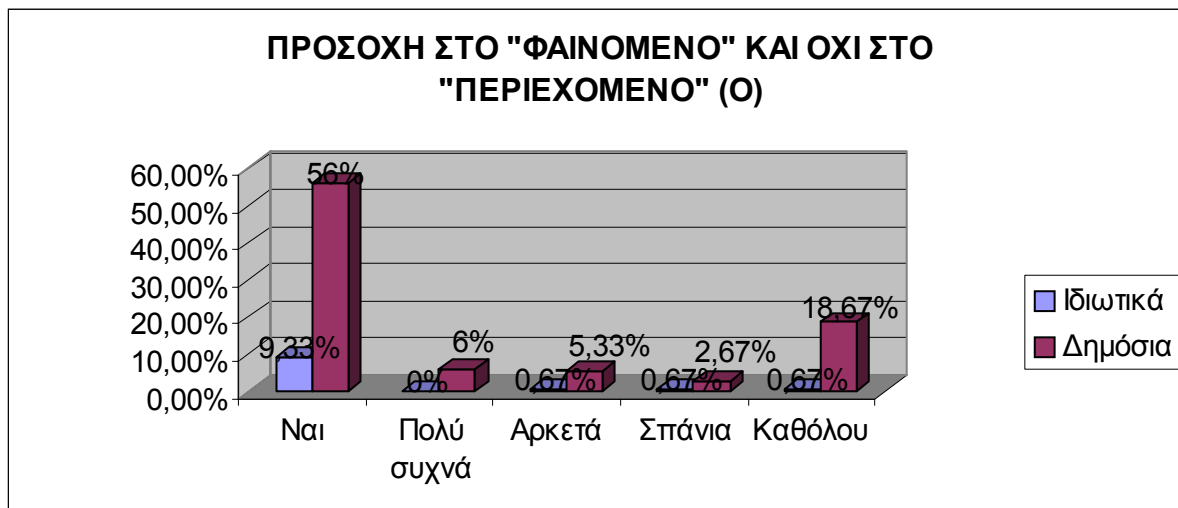
Η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής αποτελεί έναν από τους πολύ συχνούς λόγους μη-χρήσης εποπτικών μέσων, κυρίως για τα δημόσια σχολεία όπου συγκεντρώνουν ποσοστό 13,33%. Σε αρκετό βαθμό θεωρούν υπεύθυνη την έλλειψη εξοπλιστικής το 8% των δημοσίων και το 1,33% των ιδιωτικών σχολείων. Αυτά τα ποσοστά αναμένονταν από την ανάλυση του γραφήματος 30, όπου το 18,67% θεωρεί ακατάλληλη την εξοπλιστική υποδομή των σχολείων.

Γράφημα 41



Η άγνοια χρήσης των εποπτικών μέσων στο μεγαλύτερο ποσοστό της δηλαδή 24,66% δεν εμφανίζεται «καθόλου» ή έστω «σπάνια» σε ποσοστό 8,67% για τα ιδιωτικά και 2,67% για τα δημόσια. «Αρκετά» εμφανίζεται σε ποσοστό ίσο με 4% ενώ η συχνότερη εμφάνιση άγνοιας χρήσης αντιπροσωπεύει μόνο το 2,67% των καθηγητών των δημοσίων σχολείων. Το βασικό συμπέρασμα, που εξάγεται από αυτήν την ανάλυση, είναι ότι η πλειοψηφία των καθηγητών γνωρίζει να χρησιμοποιεί τα εποπτικά μέσα, οπότε η μη-χρήση τους στα σχολεία οφείλεται σε άλλους λόγους, οι οποίοι αποτελούν τροχοπέδη στην παρουσία αυτών (εποπτικών μέσων) στα σχολεία.

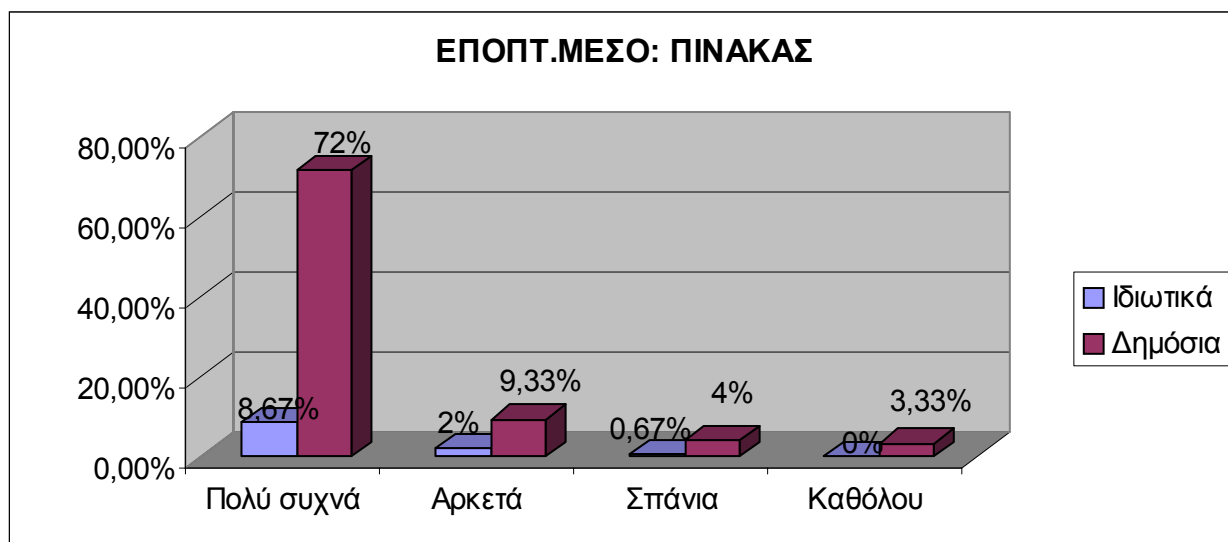
Γράφημα 42



Ένα πολύ σημαντικό ποσοστό των καθηγητών που δήλωσαν ότι δεν χρησιμοποιούν εποπτικά μέσα (δηλαδή το 34,67% του συνολικού δείγματος) θεωρεί πολύ συχνή αιτία την προσοχή των μαθητών στο «φαινόμενο» και όχι στο «περιεχόμενο» σε ποσοστό που ανέρχεται στο 6%. Αυτό όπως υποστηρίζουν δρα αρνητικά στην μετέπειτα εξέλιξη του μαθήματος, συνεπώς παρατηρούνται σημεία απόκλισης από τον προορισμό. Επιπλέον, σε αρκετό βαθμό υποστηρίζουν την ίδια άποψη το 6% των καθηγητών δημοσίων και ιδιωτικών σχολείων. Αξίζει βέβαια να

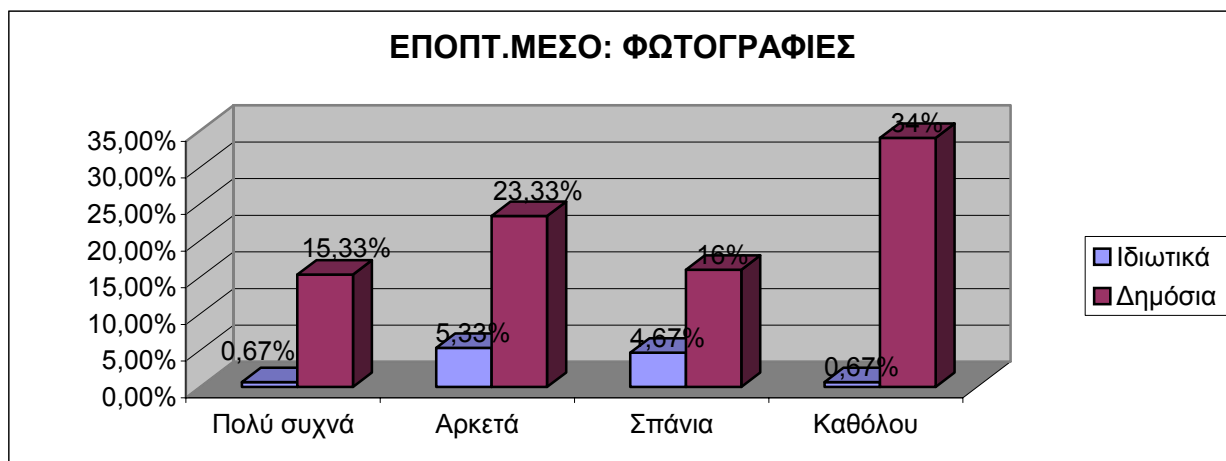
παρουσιαστεί και η άποψη κάποιων καθηγητών και των 2 τύπων σχολείων, με ποσοστό 19,34% οι οποίοι εκφράζουν την αντίθεσή τους στην άποψη αυτή. Διότι, θεωρούν ότι αυτός ο λόγος δεν συμβάλλει καθόλου στη μη-χρήση των εποπτικών μέσων.

Γράφημα 43



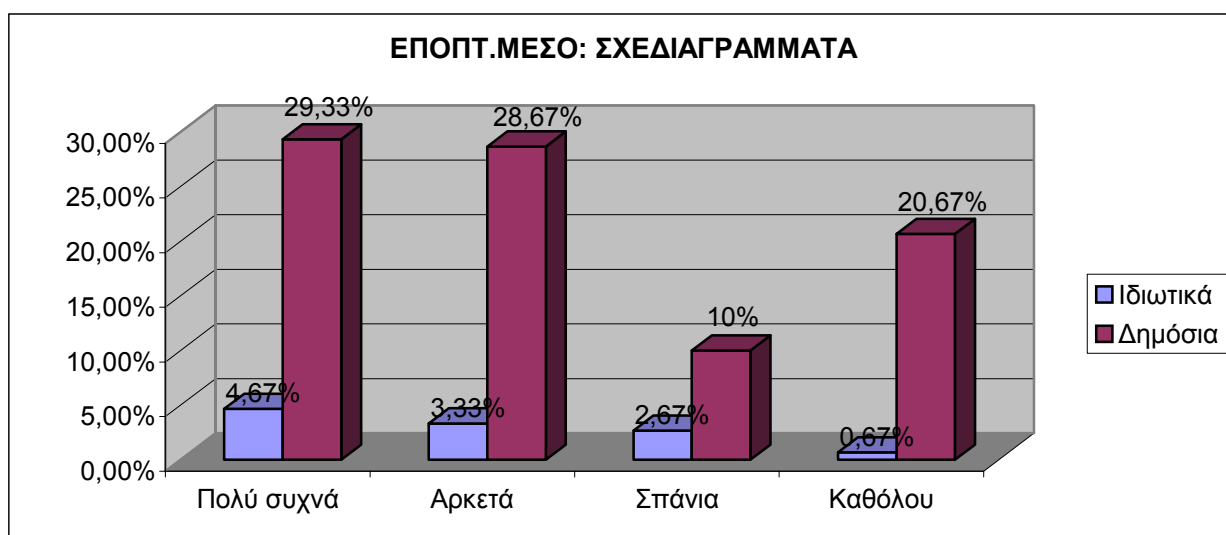
Ο πίνακας αποτελεί το βασικότερο εποπτικό μέσο τόσο στα ιδιωτικά όσο και στα δημόσια σχολεία, γεγονός το οποίο διαπιστώνεται από την συχνότητα χρήσης του, κατά την μαθησιακή διαδικασία. «Πολύ συχνά» χρησιμοποιεί τον πίνακα το 72% των δημοσίων και 8,67% των ιδιωτικών σχολείων, ενώ «καθόλου» τον εφαρμόζει μόνο το 3,33% των δημοσίων. Δηλαδή τα ιδιωτικά σχολεία και το υπόλοιπο μέρος των καθηγητών των δημοσίων χρησιμοποιούν τον πίνακα πάντα είτε «αρκετά» με συνολικό ποσοστό 11,33% είτε «σπάνια» με συνολικό ποσοστό 4,67%.

Γράφημα 44



Οι φωτογραφίες αποτελούν είναι ένα άλλο μέσο που τυγχάνει ευρείας εφαρμογής τόσο στα δημόσια όσο και στα ιδιωτικά σχολεία. Στην ερώτηση που τέθηκε στους καθηγητές «Πόσο συχνά αξιοποιούν τις φωτογραφίες κατά την διδασκαλία τους» το 23,33% των δημοσίων και το 5,33% των ιδιωτικών σχολείων απάντησαν «αρκετά», το 26% των δημοσίων και το 4,67% των ιδιωτικών «σπάνια», ενώ ένα υψηλό ποσοστό των καθηγητών των δημοσίων σχολείων της τάξεως του 34% ανταποκρίθηκε αρνητικά στην ερώτηση. Στην ίδια ερώτηση στα ιδιωτικά σχολεία μόλις το 0,67% απάντησε «καθόλου», γεγονός που πιστοποιεί ότι οι φωτογραφίες ως εποπτικό μέσο χρησιμοποιούνται είτε «αρκετά» είτε «σπάνια» κατά την μαθησιακή διδασκαλία, από τους καθηγητές του ιδιωτικού τομέα

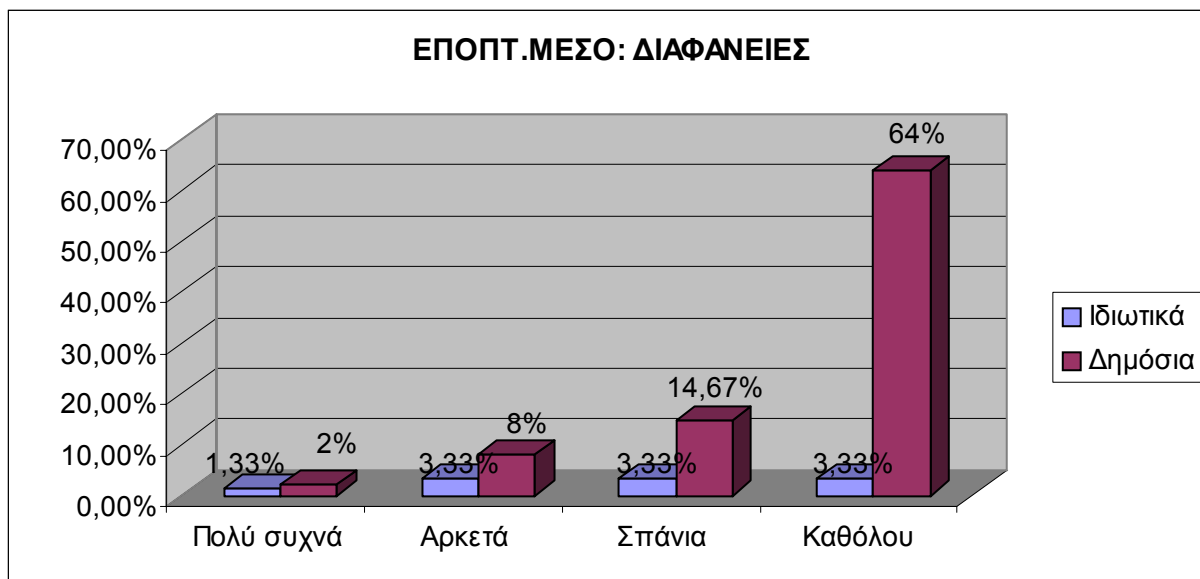
Γράφημα 45



Το σχεδιάγραμμα είναι εξίσου σημαντικό εποπτικό μέσο, το οποίο χρησιμοποιείται σε μεγάλη κλίμακα από τους καθηγητές κυρίως των δημοσίων σχολείων. Όπως διαπιστώνεται από το γράφημα 45, «πολύ συχνά» το χρησιμοποιούν οι καθηγητές των δημοσίων σχολείων σε ποσοστό που ανέρχεται τις 29,33 ποσοστιαίες μονάδες και των ιδιωτικών σχολείων με ποσοστό 4,67%. «Αρκετά» επίσης, τα εφαρμόζουν στα δημόσια σχολεία δηλαδή το 28,67% και το 3,33% για τα

ιδιωτικά αντίστοιχα. Επιπλέον, αρκετά υψηλό ποσοστό συγκέντρωσε η απάντηση «καθόλου» για τα δημόσια σχολεία 20,67% και για τα ιδιωτικά 0,67%.

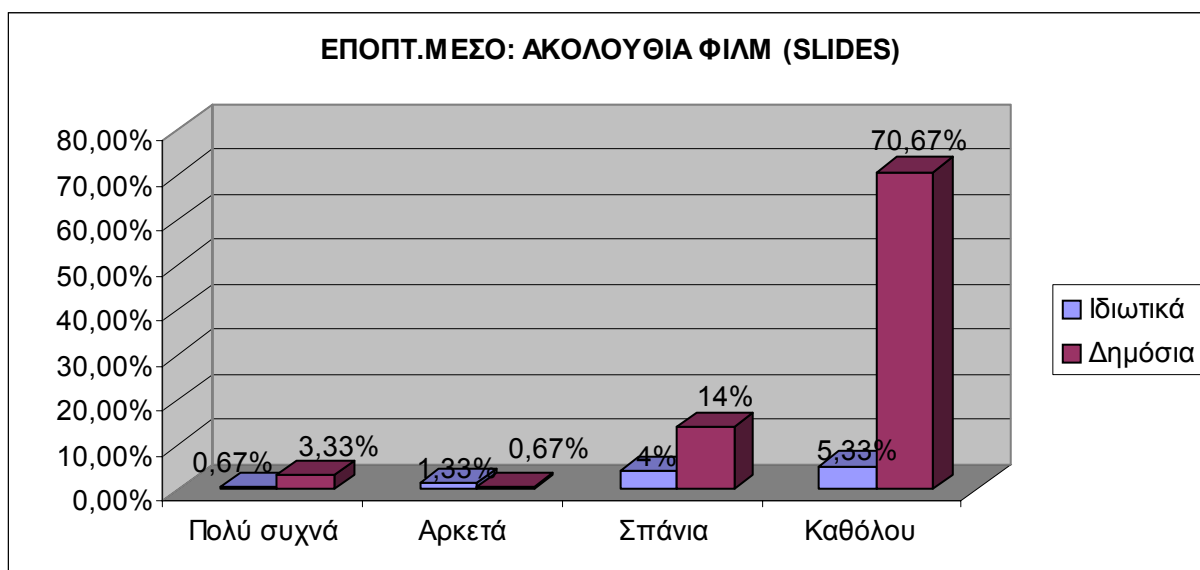
Γράφημα 46



Η χρήση των διαφανειών ως μέσο διεξαγωγής της διδασκαλίας δεν βρίσκει μεγάλη ανταπόκριση στα σχολεία καθώς το 64% των δημοσίων και το 3,33% των ιδιωτικών δεν χρησιμοποιούν «καθόλου» αυτό το εποπτικό μέσο. Το 18% του συνολικού δείγματος τις εφαρμόζει «σπάνια» στα πλαίσια της μαθησιακής διδασκαλίας, ενώ το 8% των δημοσίων και 3,33% των καθηγητών των ιδιωτικών σχολείων διεξάγει σε αρκετό βαθμό την διδασκαλία τους με διαφάνειες.

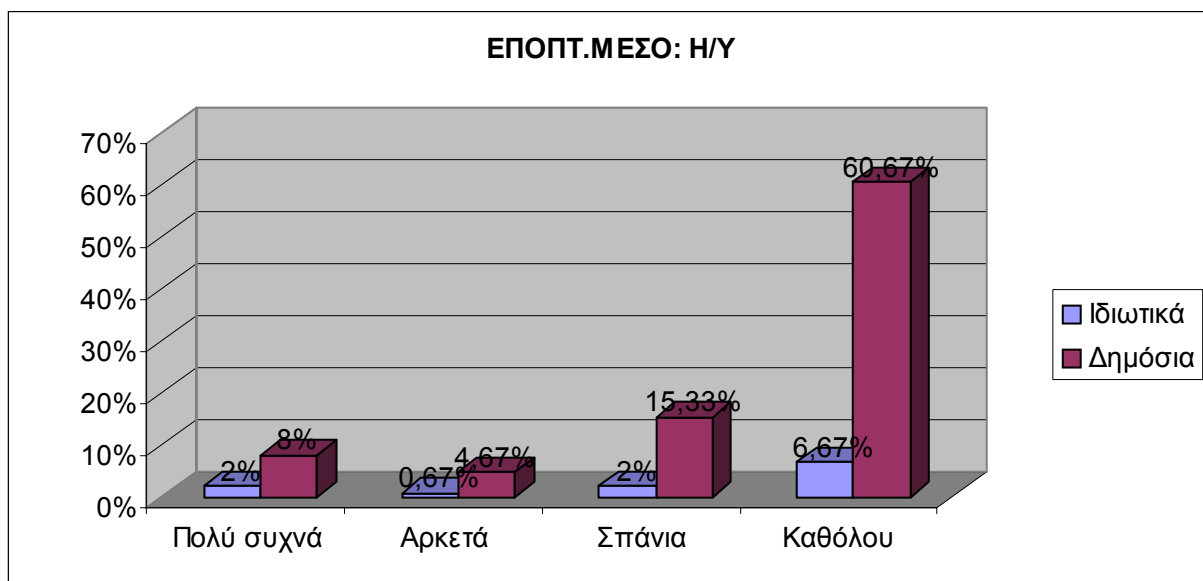
Προφανώς, ένας βασικός λόγος μη-χρήσης διαφανειών στα σχολεία είναι η έλλειψη της εξοπλιστικής υποδομής.

Γράφημα 47



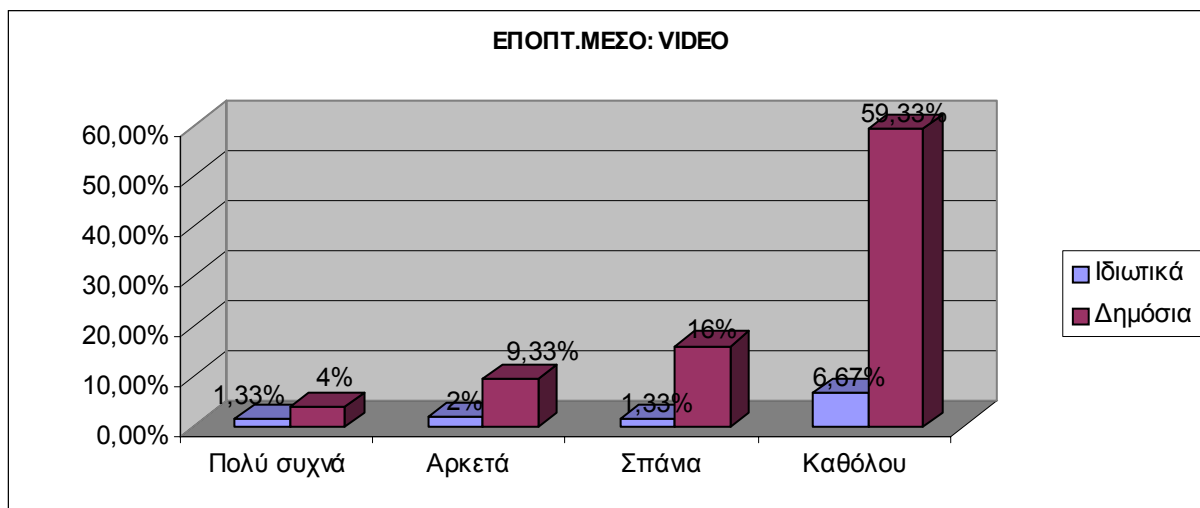
Τα slides αποτελούν ακόμα ένα εποπτικό μέσο, όπου η συχνότητα χρήσης των, είναι «σπάνια» με ποσοστό για τα δημόσια σχολεία 14% και για τα ιδιωτικά 4% ενώ παρουσιάζεται υψηλότερο ποσοστό 70,67% για τα δημόσια και 5,33% για τα ιδιωτικά μηδενικής εφαρμογής των slides κατά την διδακτικομαθησιακή πορεία. Συμπεραίνεται, ότι η χρήση των slides εξαρτάται σημαντικά από την εκάστοτε διδακτική ενότητα και είναι εποπτικό μέσο, το οποίο ο καθηγητής δεν χρησιμοποιεί σε κάθε ενότητα, διότι ίσως να είναι ακατάλληλο.

Γράφημα 48



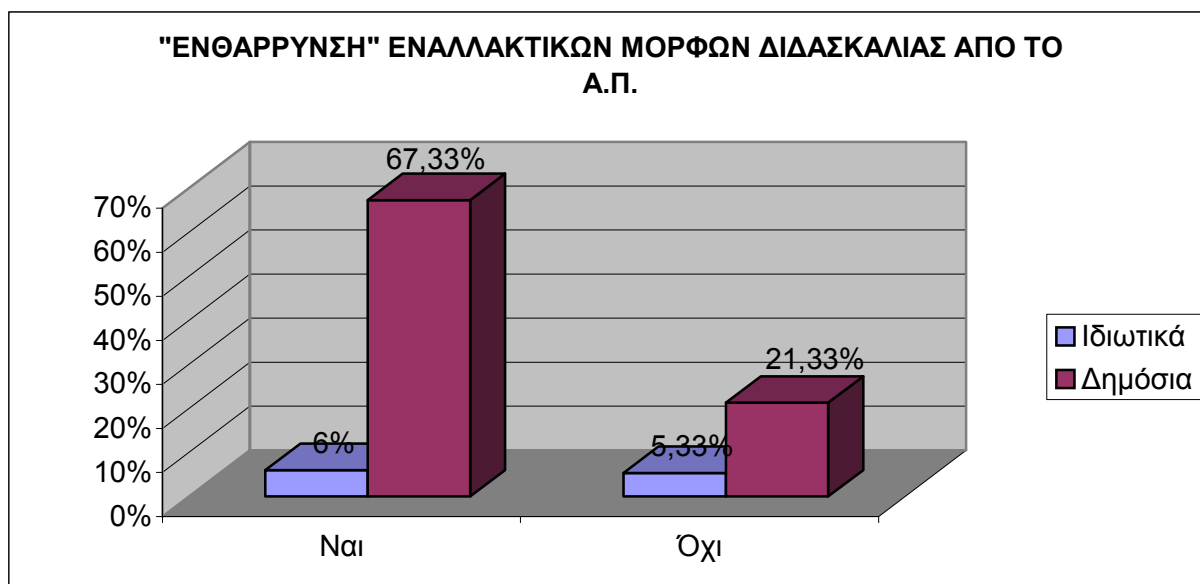
Ο Η/Υ αποτελεί το πιο σύγχρονης τεχνολογίας εποπτικό μέσο, το οποίο για να χρησιμοποιηθεί διεξοδικά και να προσδώσει ικανοποιητικά αποτελέσματα απαιτεί την ύπαρξη κατάλληλης εξοπλιστικής υποδομής. Σύμφωνα όμως με το γράφημα 30 το 18,67% των δημοσίων σχολείων θεωρεί ακατάλληλη την υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων. Γι' αυτό και το 60,67% των δημοσίων και το 6,67% των ιδιωτικών δεν χρησιμοποιούν «καθόλου» τους Η/Υ. Σαφέστατα, μπορεί να υπάρχουν και άλλοι λόγοι μη-χρήσης των. Βέβαια, υπάρχει και ένα σημαντικό ποσοστό της τάξεως του 15,33% για τα δημόσια σχολεία και 2% για τα ιδιωτικά που χρησιμοποιούν Η/Υ έστω και «σπάνια» καθώς και το 10% του συνολικού δείγματος που το χρησιμοποιούν «πολύ συχνά».

Γράφημα 49



Το video δημιουργεί έναν πλήρη συνδυασμό ήχου και εικόνας, γεγονός το οποίο το καθιστά ικανό να μεταδώσει πάσης φύσεως γνώσεις οπτικές ή/και ακουστικές. Ως εποπτικό μέσο για την διεξαγωγή του μαθήματος, από την ανάλυση διαπιστώνεται, ότι στο μεγαλύτερο ποσοστό του δηλαδή το 16% και το 1,33% για τα δημόσια και τα ιδιωτικά σχολεία αντίστοιχα χρησιμοποιείται «σπάνια», το 11,33% του συνολικού δείγματος το εφαρμόζει «αρκετά» και το 5,33% ομοίως του συνόλου των ερωτηθέντων διεξάγει το μάθημα «πολύ συχνά» με video. Τέλος, υπάρχει και ένα υψηλό ποσοστό κυρίως για τα δημόσια σχολεία, το 59,33% και το 6,67% για τα ιδιωτικά όπου δεν το χρησιμοποιεί «καθόλου» ως εποπτικό μέσο.

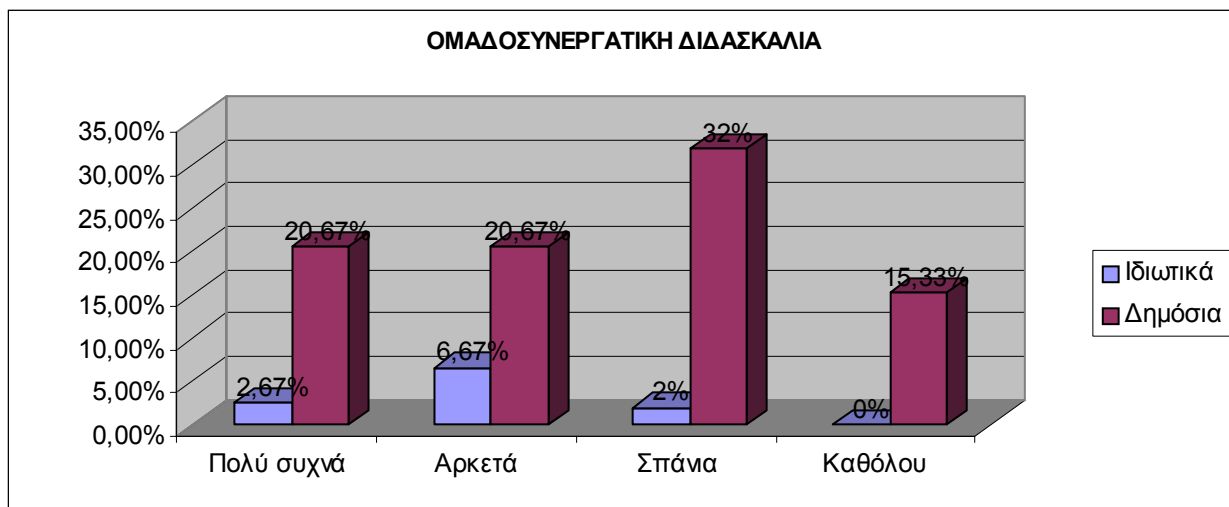
Γράφημα 50



Στην σχετική ερώτηση (βλ. παράρτημα) που τέθηκε στους καθηγητές δημοσίου και ιδιωτικού τομέα «εάν πιστεύουν ότι το Α.Π. ενθαρρύνει τις εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας», το 67,33% των δημοσίων σχολείων και το 6% των ιδιωτικών ανταποκρίθηκαν θετικά. Εν αντιθέσει, το

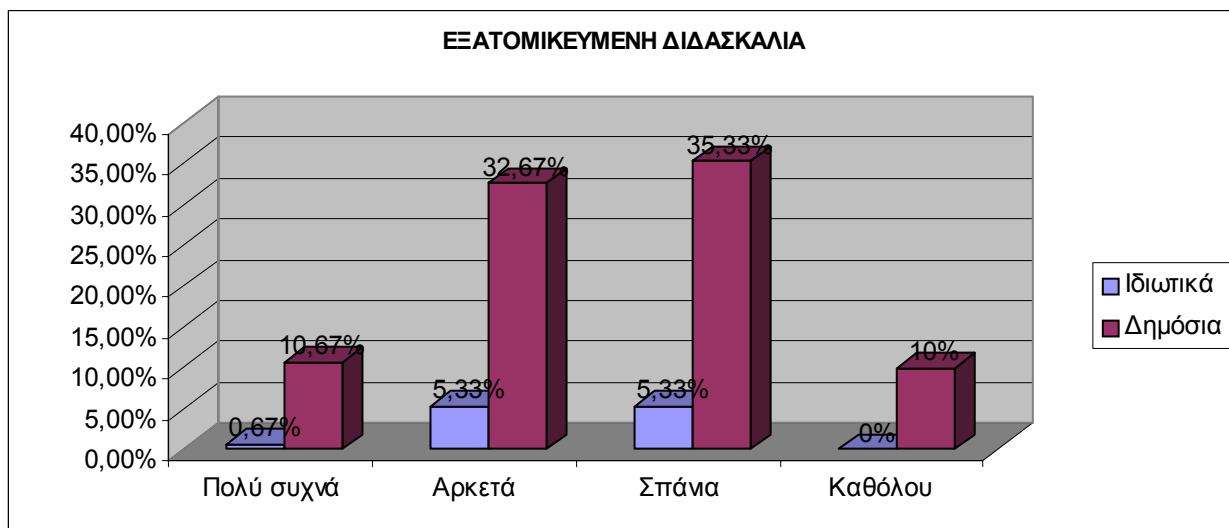
26,66% απάντησε κατηγορηματικά όχι δηλαδή το ισχύον Α.Π. δεν «ενθαρρύνει» την εφαρμογή των εναλλακτικών μορφών διδασκαλίας.

Γράφημα 51



Ομαδοσυνεργατική: από την ποιοτική ανάλυση των δεδομένων διαπιστώθηκε ότι το 34% των ερωτηθέντων καθηγητών την εφαρμόζει «σπάνια» και υπάρχει ένα ποσοστό ίσο με 15,33% για τα δημόσια σχολεία, όπου δεν την εφαρμόζουν «καθόλου». Αντίθετη άποψη διαμορφώνει το 22,67% του συνολικού δείγματος, όπου χρησιμοποιεί την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, ως εναλλακτική μορφή «πολύ συχνά» καθώς και το 27,34% του συνόλου των ερωτηθέντων καθηγητών σε αρκετό βαθμό.

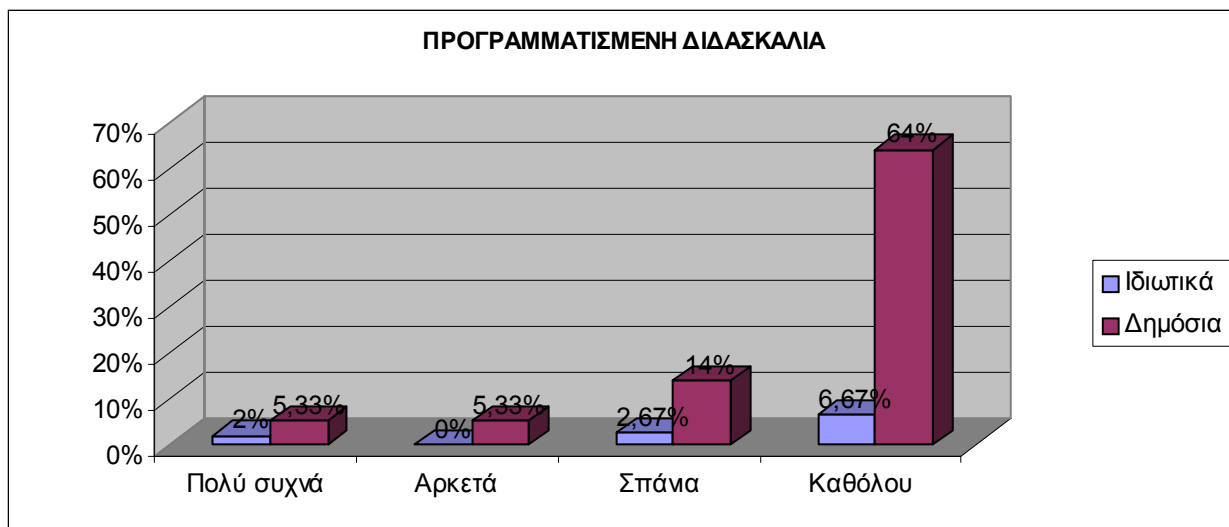
Γράφημα 52



Εξατομικευμένη: μορφή εναλλακτικής διδασκαλίας όπου η πλειοψηφία των καθηγητών των δημοσίων σχολείων την χρησιμοποιεί «σπάνια» με ποσοστό που ανέρχεται τις 35,33 ποσοστιαίες μονάδες. Το αντίστοιχο ποσοστό των ιδιωτικών σχολείων βρίσκεται στο 5,33% το οποίο παρουσιάζεται σταθερό και στην απάντηση «αρκετά». Στα δημόσια σχολεία το ποσοστό

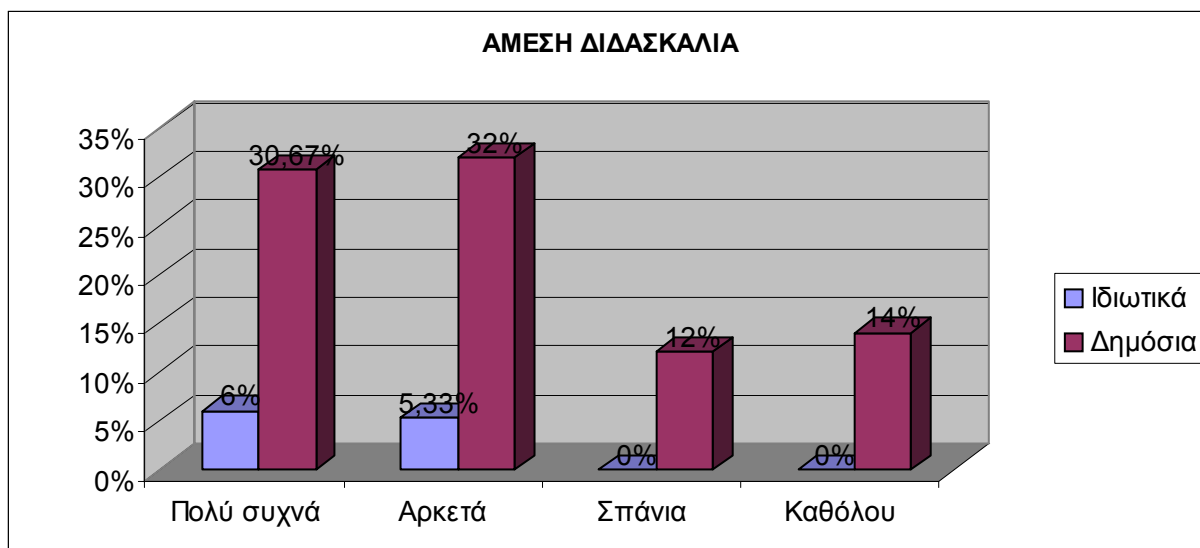
σταθεροποιείται στις 32,67 ποσοστιαίες μονάδες. Επιπλέον, ένα μικρό μέρος των καθηγητών των δημοσίων σχολείων το 10,67% εφαρμόζει την εξατομικευμένη «πολύ συχνά».

Γράφημα 53



Προγραμματισμένη: η συντριπτική πλειοψηφία των καθηγητών δηλαδή το 70,67% δήλωσε ότι ως μορφή εναλλακτικής διδασκαλίας δεν λαμβάνει χώρα «καθόλου» κατά την μαθησιακή τους πορεία. Μόνο το 5,33% των δημοσίων σχολείων και το 2% των ιδιωτικών δήλωσε ότι την χρησιμοποιεί «πολύ συχνά» και το 16,67% του συνόλου των ερωτηθέντων καθηγητών ότι την εφαρμογή «σπάνια».

Γράφημα 54

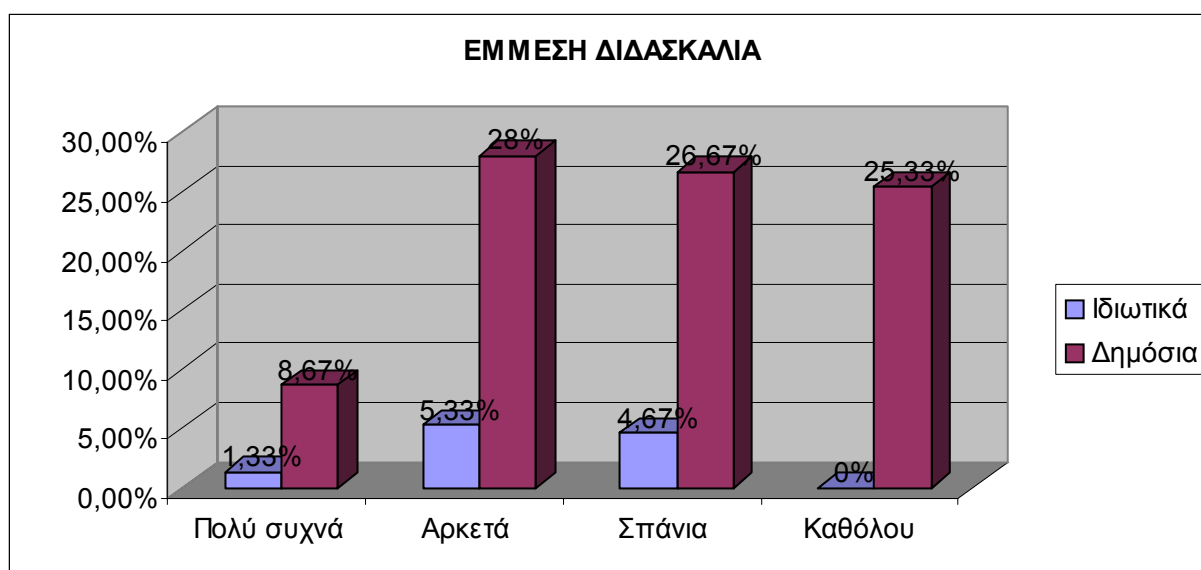


Άμεση: μορφή εναλλακτικής διδασκαλίας που βρίσκει ευρεία ανταπόκριση με υψηλά ποσοστά χρησιμοποίησης της κατά την διδακτικομαθησιακή διαδικασία. Το 30,67% των δημοσίων και το 6% των ιδιωτικών υποστηρίζει και εφαρμόζει την άμεση διδασκαλία «πολύ συχνά», το 32% και το 5,33% των δημοσίων και των ιδιωτικών σχολείων αντίστοιχα την χρησιμοποιεί «αρκετά»

συχνά, καθώς και το 12% μόνο των δημοσίων πιο «σπάνια». Βέβαια, υπάρχει και ένα ποσοστό 14% των καθηγητών δημοσίου τομέα, όπου δεν την χρησιμοποιεί «καθόλου».

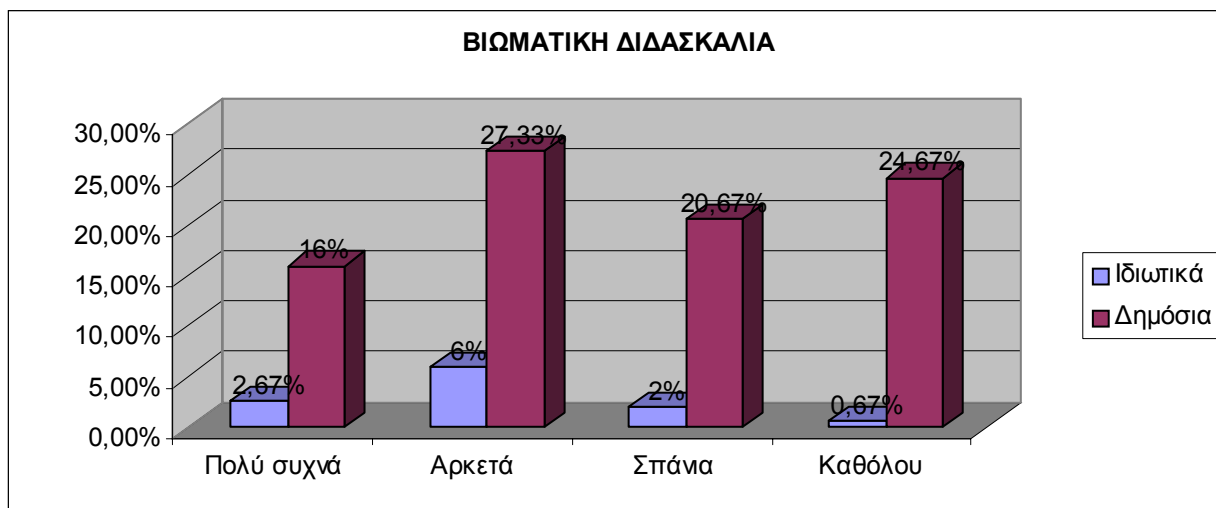
Αξίζει να σημειωθεί ότι μέσω της ανάλυσης βρέθηκε ότι τα ιδιωτικά σχολεία την εφαρμόζουν πάντα, απλά διαφοροποιείται ο βαθμός συχνότητάς της.

Γράφημα 55



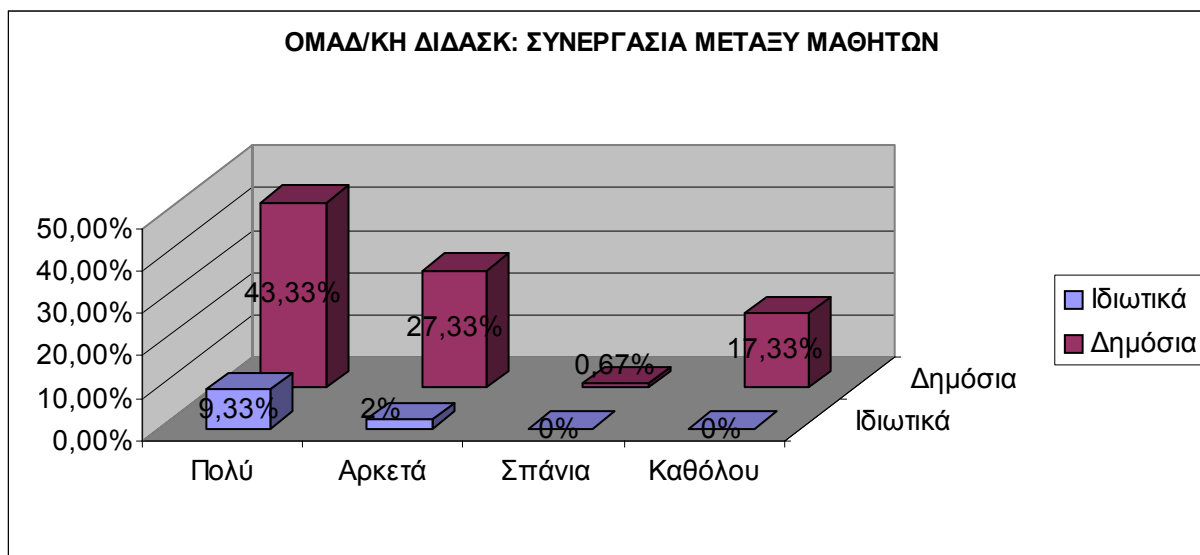
Έμμεση: ως μορφή εναλλακτικής διδασκαλίας χρησιμοποιείται «αρκετά» από τα δημόσια σχολεία με ποσοστό 5,33%. Επίσης εφαρμόζεται από το σύνολο των ερωτηθέντων καθηγητών «πολύ συχνά» με ποσοστό που ανέρχεται στο 10%. Αντίθετα όμως, υπάρχει και μια μεγάλη πλειοψηφία καθηγητών των δημοσίων σχολείων που την χρησιμοποιούν είτε «σπάνια» με ποσοστό 26,67% είτε «καθόλου» με ποσοστό 25,33%.

Γράφημα 56



Βιωματική: μορφή διδασκαλίας, η οποία εφαρμόζεται «αρκετά» από την πλειοψηφία των καθηγητών είτε του δημοσίου είτε του ιδιωτικού τομέα, με ποσοστό 27,33% και 6% αντίστοιχα. Επίσης, σημαντικό είναι το ποσοστό 16% για τα δημόσια σχολεία και 2,67% για τα ιδιωτικά, μέσω του οποίου διαπιστώνεται η «πολύ συχνή» χρήση της μορφής. Επιπλέον, ενδιαφέρον παρουσιάζει το 24,67% των καθηγητών των δημοσίων σχολείων και το 0,67% των ιδιωτικών, όπου δεν επιλέγει «καθόλου» την βιωματική διδασκαλία για την διεξαγωγή του μαθήματος.

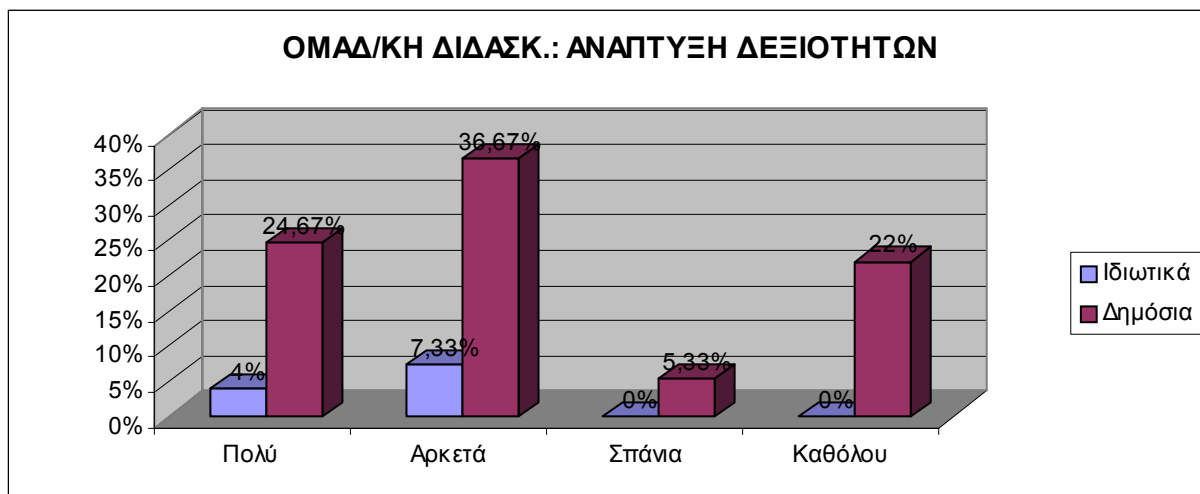
Γράφημα 57



Μέσω του γραφήματος 57 διαπιστώνεται «εάν η ομαδοσυνεργατική συντελεί στην συνεργασία μεταξύ των μαθητών» από τις απαντήσεις που δόθηκαν. Τα αποτελέσματα που καταγράφηκαν υποστηρίζουν ότι σε «πολύ» μεγάλο βαθμό, με συνολικό ποσοστό 52,66% η συνεργασία προάγεται μέσω της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας. Όμοια άποψη υποστηρίζει και το 29,33% του συνολικού δείγματος, δηλώνοντας την απάντηση «αρκετά». Βέβαια, υπάρχει και το

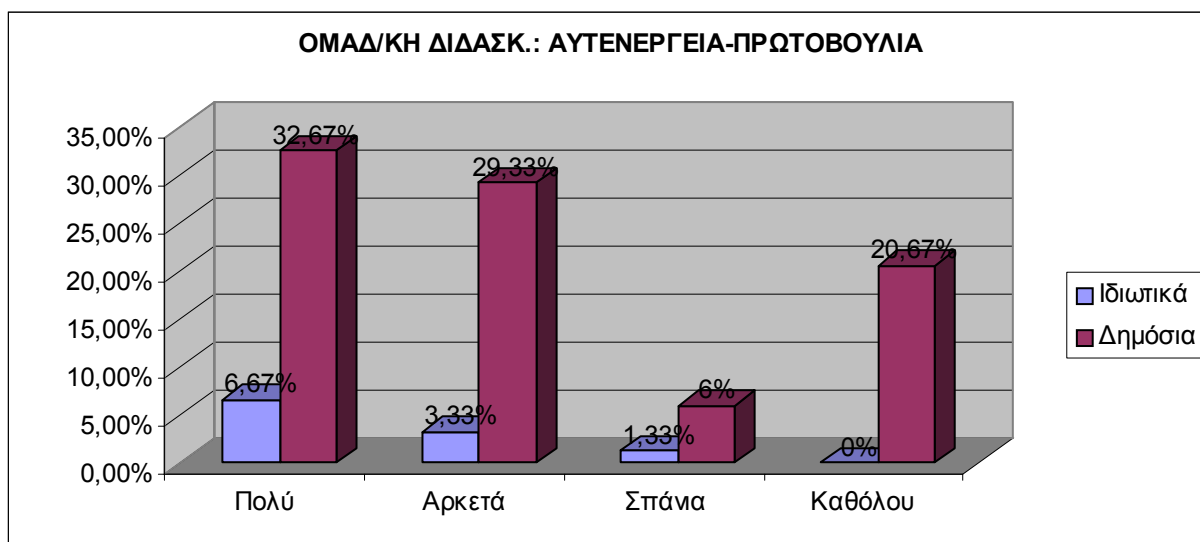
17,33% των καθηγητών του δημοσίου, όπου δεν συμφωνεί ότι η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία προάγει την συνεργασία μεταξύ των μαθητών.

Γράφημα 58



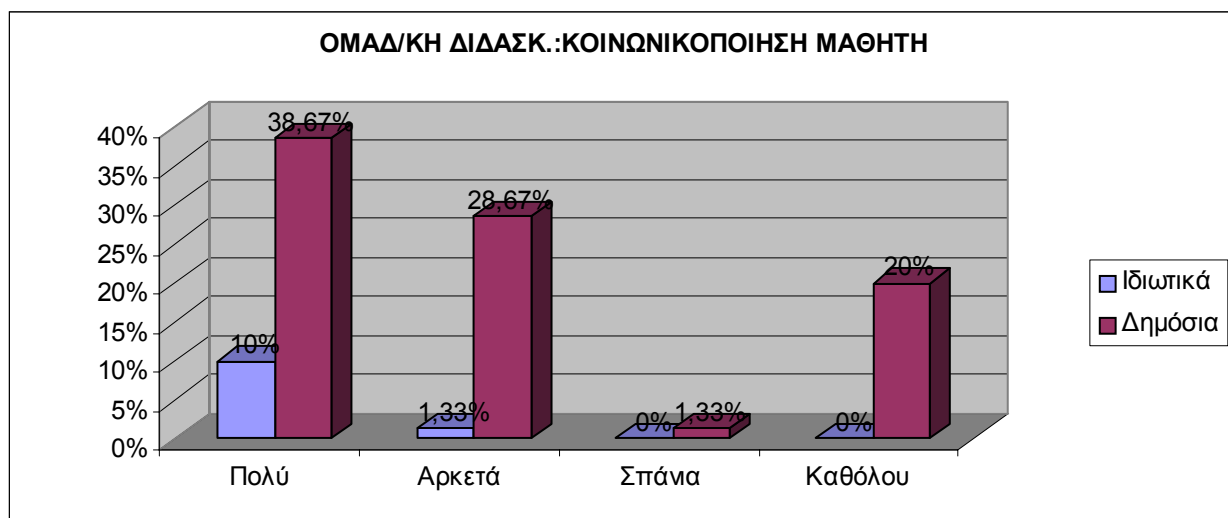
Το 44% του συνόλου των ερωτηθέντων υποστηρίζουν ότι η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία προωθεί την ανάπτυξη δεξιοτήτων «αρκετά», το 28,67% δηλώνει ότι αυτή η εναλλακτική μορφή επιτείνει σε «πολύ» μεγάλο βαθμό την δημιουργία νέων δεξιοτήτων, ενώ το 22% των δημοσίων σχολείων έχει την αντίθετη άποψη.

Γράφημα 59



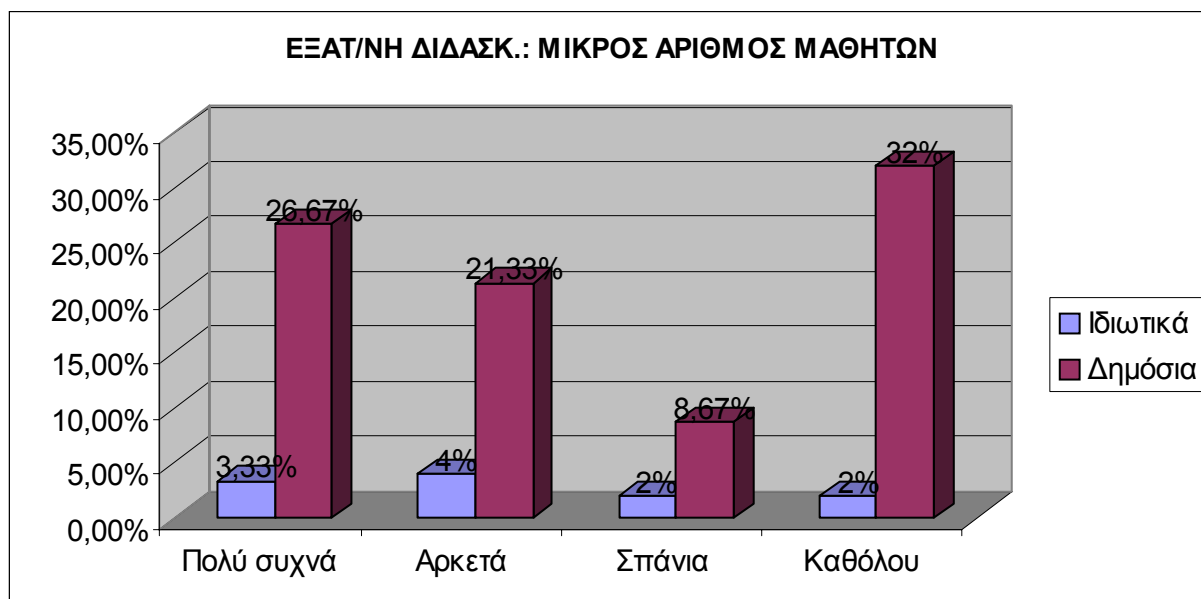
Όσον αφορά την προαγωγή αυτενέργειας και πρωτοβουλίας των μαθητών μέσω της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, διαπιστώνεται ότι βρίσκει σύμφωνη την πλειοψηφία των ερωτηθέντων καθηγητών είτε «πολύ» με ποσοστό 39,34% είτε «αρκετά» με ποσοστό 32,66%. Σαφέστατα, δηλώνεται και η αντίθετη άποψη κυρίως από τους καθηγητές δημοσίων σχολείων με ποσοστό 20,67%.

Γράφημα 60



Η κοινωνικοποίηση του μαθητή είναι μια άλλη ιδιότητα, η οποία προάγεται σε «πολύ» μεγάλο βαθμό, σύμφωνα με τις απόψεις των καθηγητών, από την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία σε ποσοστό που ανέρχεται στις 38,67 ποσοστιαίες μονάδες για τα δημόσια σχολεία και σε 10 ποσοστ.μονάδες για τα ιδιωτικά. Επιπλέον η άποψη αυτή υποστηρίζεται αρκετά από το 28,67% των καθηγητών του δημοσίου τομέα και από το 1,33% του ιδιωτικού, ενώ διατυπώνεται η αντίθετη άποψη από το 20% των καθηγητών των δημοσίων σχολείων.

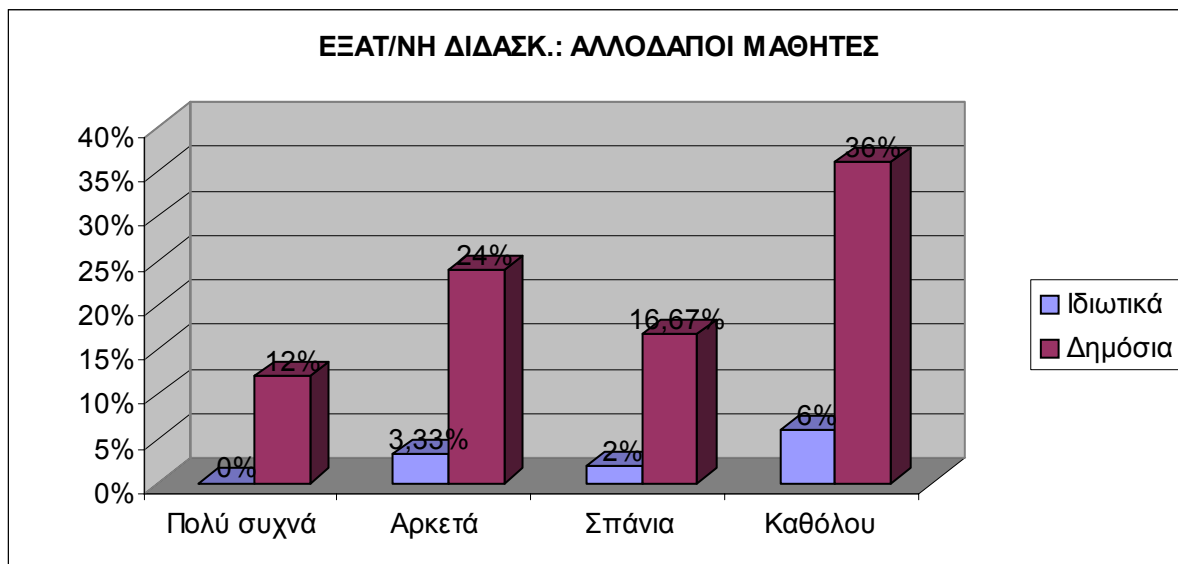
Γράφημα 61



Αποτελεί έναν από τους βασικότερους λόγους χρήσης εξατομικευμένης διδασκαλίας, ο μικρός αριθμός μαθητών διότι «πολύ συχνά» το 26,67% και το 3,33% των δημοσίων και των

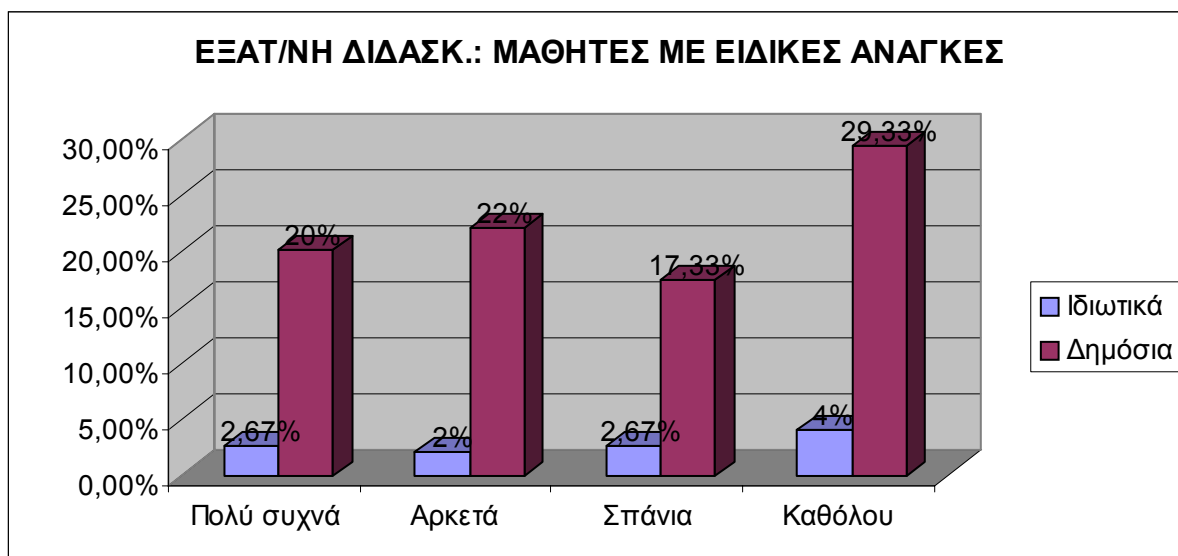
ιδιωτικών σχολείων αντίστοιχα, ωθούνται στην εφαρμογή της κατά την διδακτική πορεία. Την ίδια άποψη υποστηρίζει και το 25,33% του συνολικού δείγματος, το οποίο χρησιμοποιεί την εξατομικευμένη «αρκετά». Οφείλεται να σημειωθεί, ότι η πλειονηφία των ερωτηθέντων δηλαδή το 34% διαφωνούν με αυτή την άποψη.

Γράφημα 62



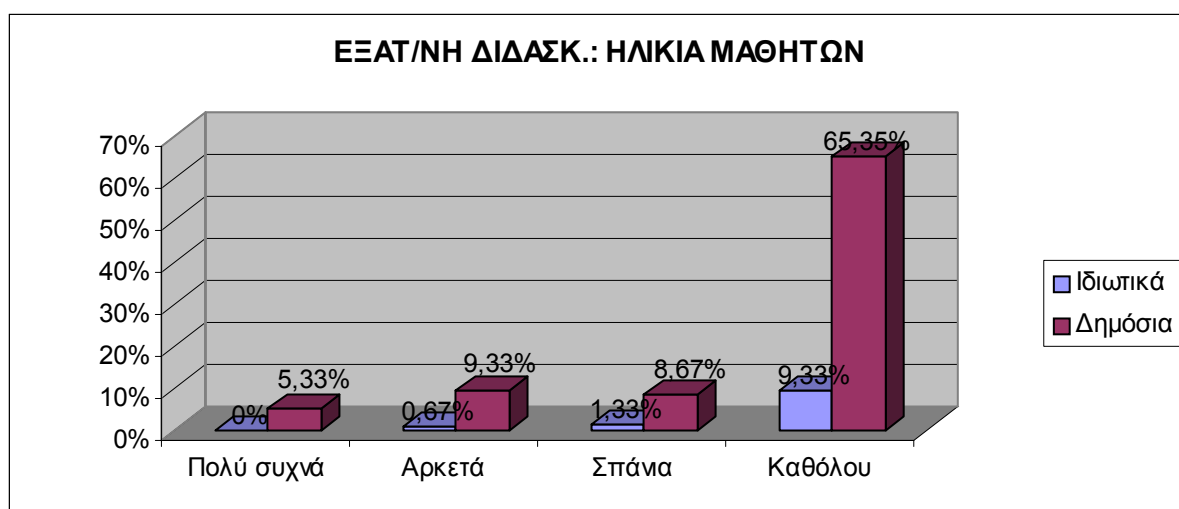
Η ύπαρξη αλλοδαπών μαθητών ωθεί το 24% των δημοσίων και το 3,33% των ιδιωτικών σχολείων να εφαρμόσουν την εξατομικευμένη διδασκαλία «αρκετά» συχνά, ενώ το 42% του συνόλου των ερωτηθέντων ανταποκρίθηκε αρνητικά δηλαδή, ότι δεν θα την χρησιμοποιούσε «καθόλου». Υπάρχει, βέβαια, και ένα ποσοστό που ανέρχεται στο 18,67% όπου την εφαρμόζει «σπάνια».

Γράφημα 63



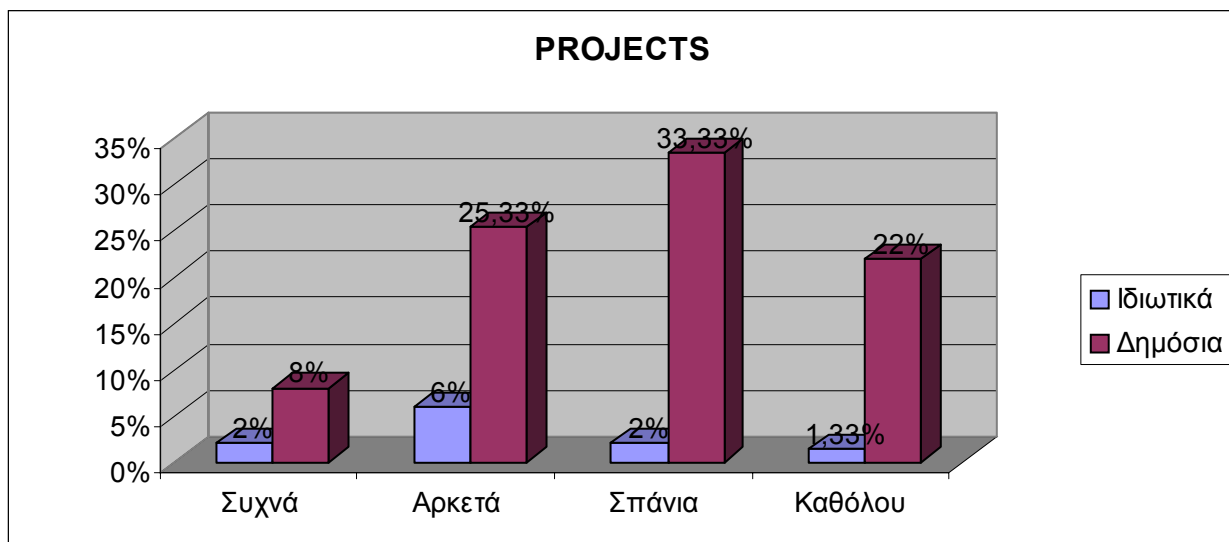
Αποδείχτηκε από την ποιοτική ανάλυση των δεδομένων ότι η ύπαρξη των μαθητών με ειδικές ανάγκες ωθεί «πολύ συχνά» το 20% των δημοσίων και το 2,67% των ιδιωτικών σχολείων να χρησιμοποιούν την εξατομικευμένη διδασκαλία. Επίσης, «αρκετά» συχνά την εφαρμόζει το 24% του συνολικού δείγματος καθώς και σπανιότερα το 20% του συνολικού δείγματος. Βέβαια την πλειοψηφία, 33,33% καταλαμβάνει η απάντηση «καθόλου».

Γράφημα 64



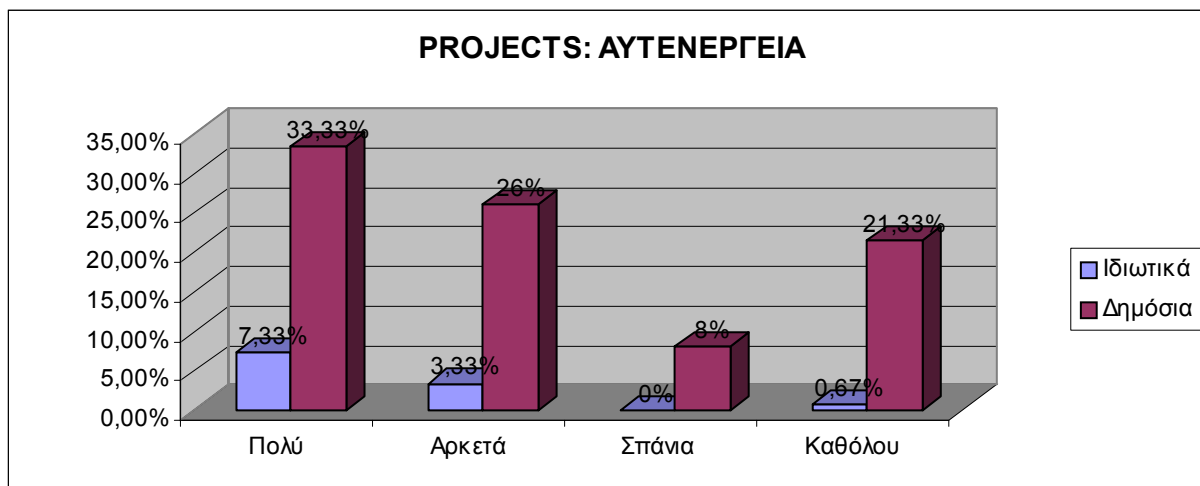
Είναι προφανές από το γράφημα 64 ότι η ηλικία μαθητών π.χ. η ύπαρξη ενήλικα σε μια τάξη δεν αποτελεί λόγο εφαρμογής της εξατομικευμένης διδασκαλίας όπως υποστηρίζει το 65,35% των δημοσίων σχολείων και το 9,33% των ιδιωτικών. Παρότι, η πλειοψηφία δεν την εφαρμόζει σ' αυτήν την περίπτωση, υπάρχει στα δημόσια σχολεία ένα μικρό ποσοστό της τάξεως του 9,33% που την χρησιμοποιεί «αρκετά» και το 8,67% που την εφαρμόζει «σπάνια».

Γράφημα 65



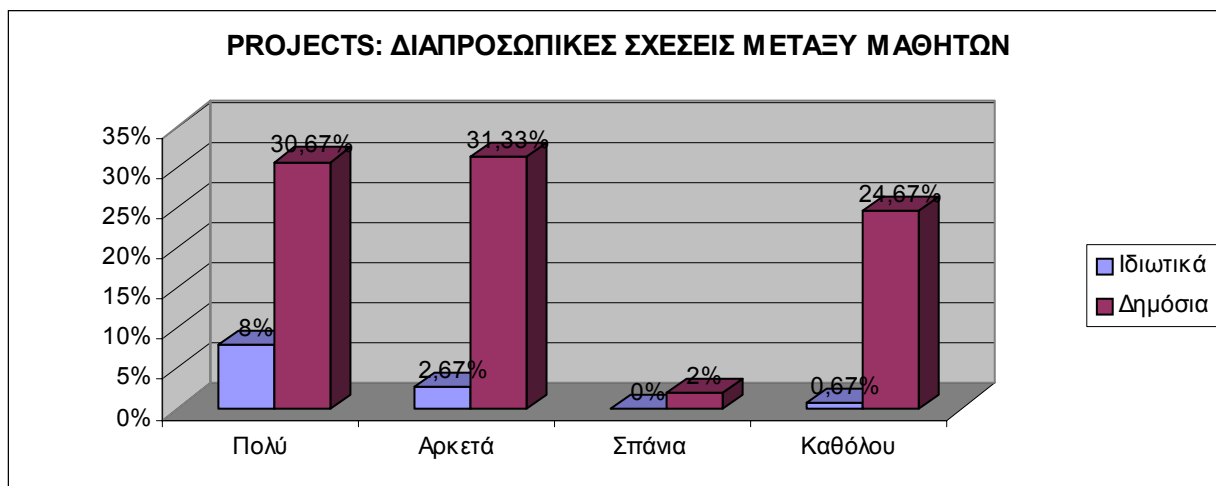
Σχέδια Εργασίας-Projects: η εφαρμογή της μεθόδου των ομαδικών εργασιών, όπως διαπιστώνεται από τις απαντήσεις των ερωτηθέντων καθηγητών και των 2 τύπων σχολείων, ποικίλλει. Μόνο το 10% του συνολικού δείγματος χρησιμοποιεί την μέθοδο Projects «συχνά». Το 25,33% των δημοσίων και το 6% των ιδιωτικών σχολείων παρατηρήθηκε ότι την εφαρμόζει «αρκετά», ενώ το 35,33% την χρησιμοποιεί «σπάνια». Επιπλέον, υπάρχει και ένα ποσοστό της τάξεως του 22% για καθηγητές δημοσίου τομέα και 1,33% για καθηγητές του ιδιωτικού τομέα, οι οποίοι δεν προσαρμόζουν «καθόλου» τα Projects στις απαιτήσεις του μαθήματος.

Γράφημα 66



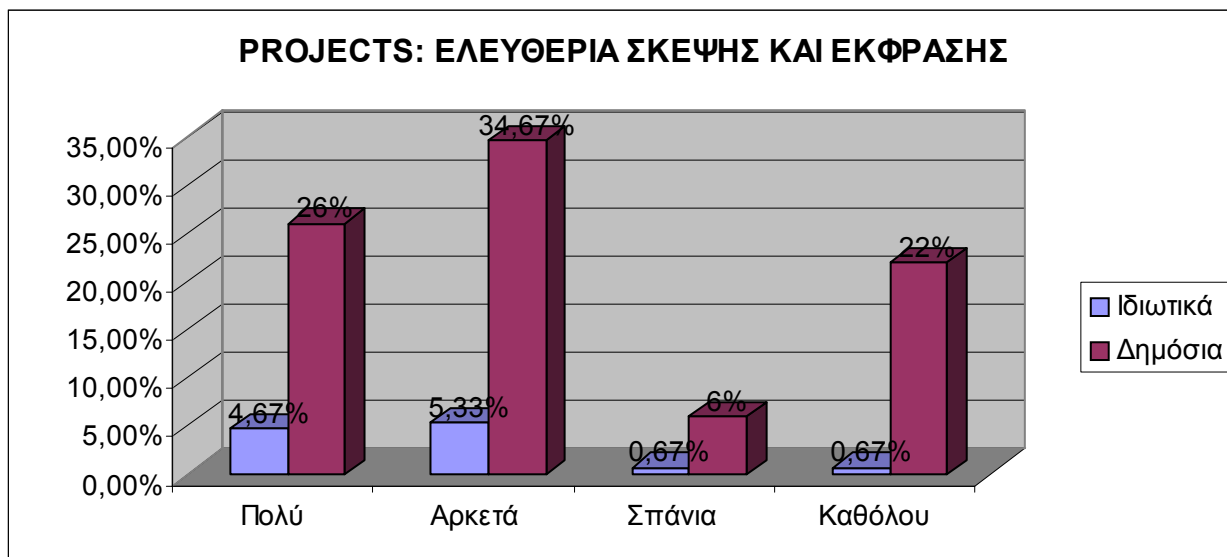
Παρά το γεγονός, ότι υπάρχει ένα ποσοστό ίσο με 22% όπου δεν υποστηρίζει την άποψη ότι τα Projects συντελούν στην ενίσχυση της αυτενέργειας των μαθητών, η πλειοψηφία των καθηγητών είτε του δημοσίου είτε του ιδιωτικού τομέα, τάχθηκαν υπέρ αυτής της άποψης. Ειδικότερα, το 33,33% των δημοσίων και το 7,33% των ιδιωτικών υποστηρίζουν την θέση ότι η αυτενέργεια αυξάνεται μέσω των σχεδίων εργασίας, σε «πολύ» μεγάλο βαθμό. Όμοια η αντιμετώπιση της άποψη αυτής και από το 29,33% του συνόλου των καθηγητών, όπου την υποστηρίζει «αρκετά».

Γράφημα 67



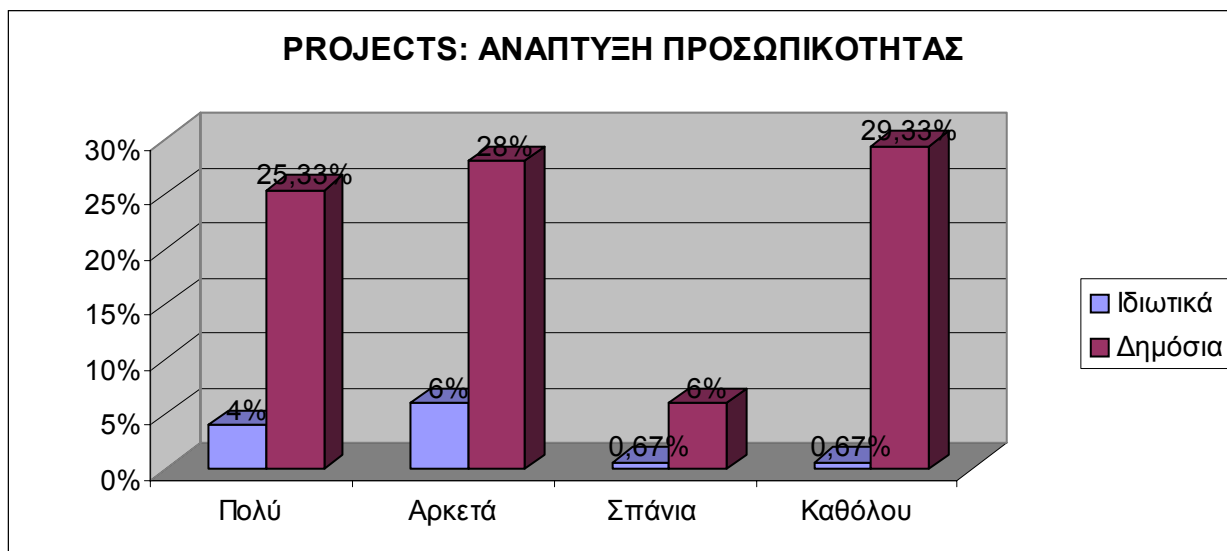
Στην σχετική ερώτηση προς τους καθηγητές «εάν πιστεύουν ότι τα projects αναπτύσσουν τις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μαθητών» το 38,67% του συνόλου, το οποίο αποτελεί και την πλειοψηφία δήλωσε ότι σε «πολύ» μεγάλο βαθμό τα projects αναπτύσσουν τις σχέσεις των μαθητών. Επίσης, σύμφωνοι σε αυτήν την άποψη είναι και το 34% των καθηγητών των δημοσίων και των ιδιωτικών σχολείων, όπου υποστήριξαν ότι σε «αρκετό» βαθμό συντελούν τα projects στην ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών. Τέλος, υπάρχει και ένα ποσοστό καθηγητών της τάξεως του 25,34% όπου είναι αντίθετοι με την άποψη αυτή.

Γράφημα 68



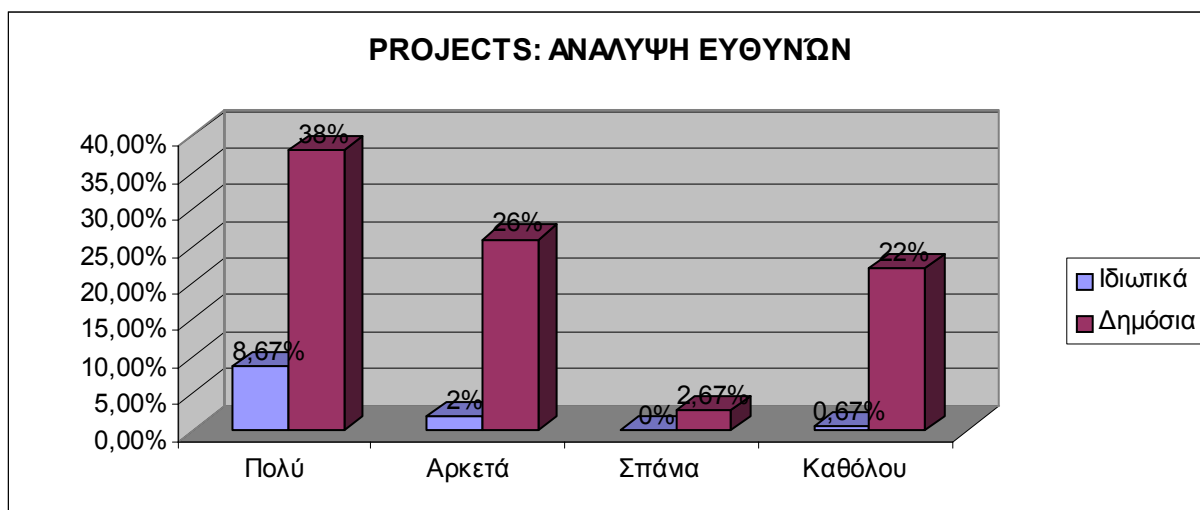
Από την ανάλυση του γραφήματος 68 διαπιστώνεται ότι το 40% των ερωτηθέντων δηλώνει ότι τα projects προάγουν την ελευθερία σκέψης και έκφρασης «αρκετά» ενώ το 22,67% υποστηρίζει το αντίθετο, δηλαδή ότι «καθόλου».

Γράφημα 69



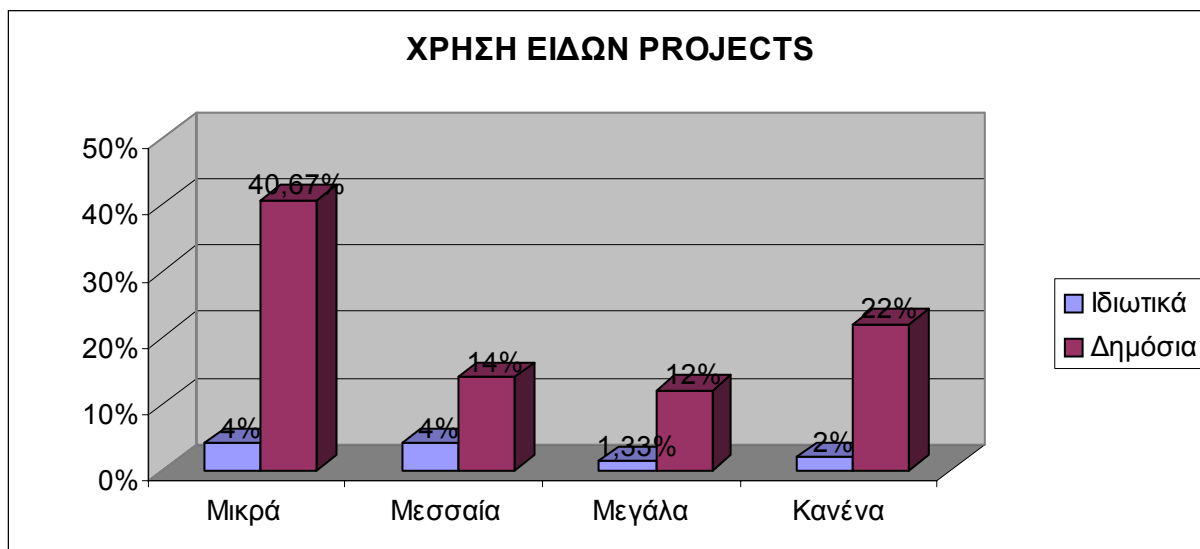
Η πλειοψηφία των καθηγητών των δημοσίων σχολείων στην ερώτηση «εάν πιστεύουν ότι τα projects συντελούν στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας» ανταποκρίθηκε αρνητικά σε ποσοστό που ανέρχεται στο 29,33%. Η πλειοψηφία των απαντήσεων για τα ιδιωτικά σχολεία συγκεντρώθηκε στην επιλογή «αρκετά» με ποσοστό 6%. Στην ίδια επιλογή το ποσοστό των δημοσίων σχολείων είναι της τάξεως του 28%.

Γράφημα 70



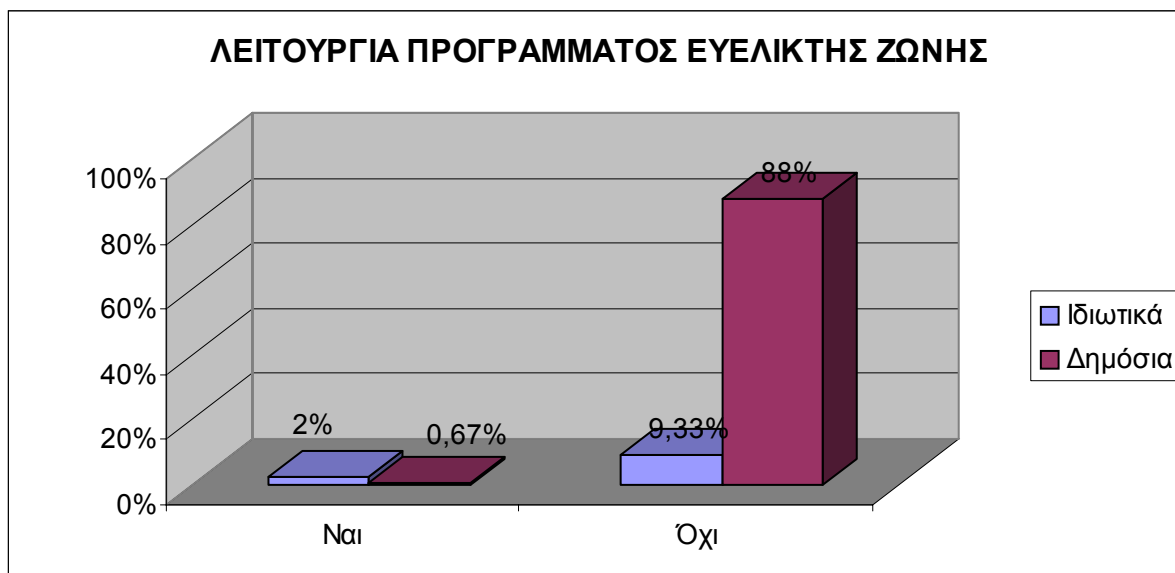
Η άποψη ότι τα projects συντελούν στην ανάληψη ευθυνών, διαμέσου του γραφήματος 70 διαπιστώνεται ότι βρίσκεται σύμφωνο σε «πολύ» μεγάλο βαθμό το 46,67% του συνόλου των ερωτηθέντων, ενώ το 22,67% διαφωνεί πλήρως με αυτήν την άποψη.

Γράφημα 71



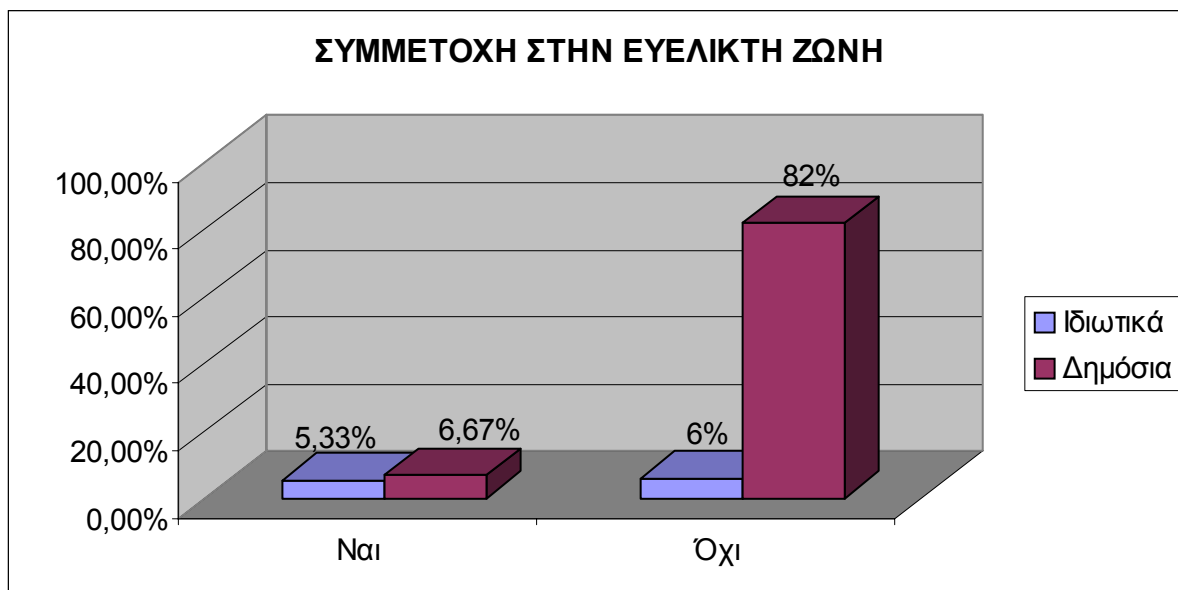
Η πλειονηφία των καθηγητών κατά την διδακτική πορεία τους χρησιμοποιεί «μικρά» Σχέδια Εργασίας-projects με συνολικό ποσοστό 44,67%. Η χρήση των «μεσαίων» ανέρχεται σε ποσοστό 14% για δημόσια και 4% για ιδιωτικά και για τα «μεγάλα» μόλις το 13,33% του συνόλου των καθηγητών τα χρησιμοποιεί.

Γράφημα 72



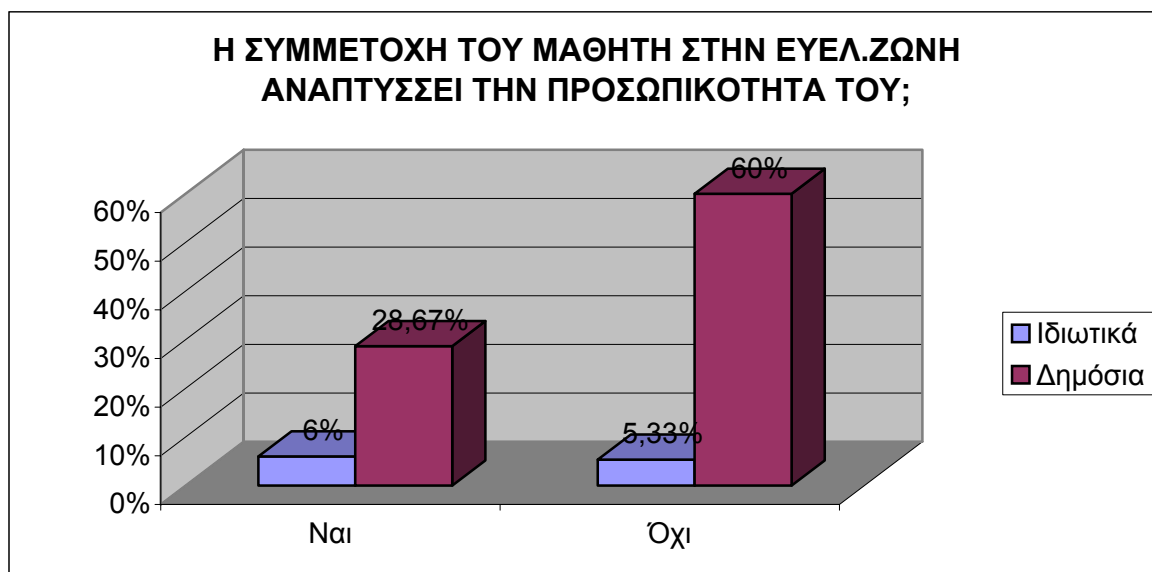
Στην έρευνα που πραγματοποιήθηκε διαπιστώθηκε ότι η πλειονηφία των δημοσίων και των ιδιωτικών δηλαδή το 88% και το 9,33% αντίστοιχα δεν λειτουργεί το πρόγραμμα της Ευέλικτης Ζώνης.

Γράφημα 73



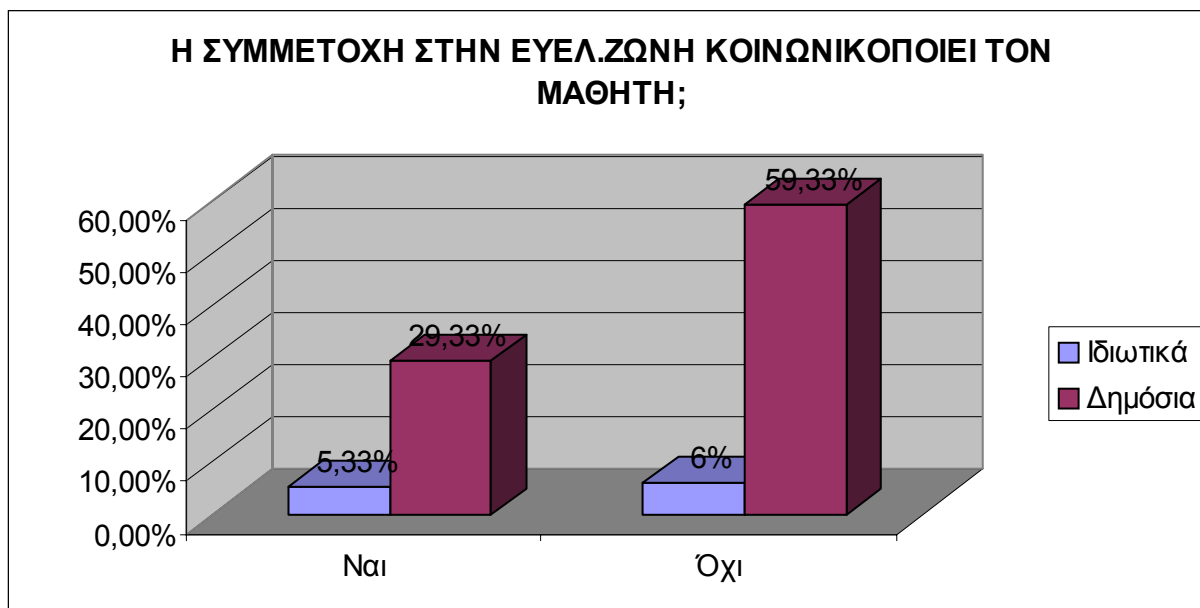
Στην ερώτηση προς τους καθηγητές «εάν έχουν συμμετάσχει στο πρόγραμμα της Ευέλικτης Ζώνης» διαπιστώνεται ότι το ποσοστό του «Ναι» είναι αυξημένο, συσχετίζοντας το, με το γράφημα 72 τόσο στα δημόσια όσο και στα ιδιωτικά σχολεία. Βέβαια, η πλειοψηφία μπορεί να δηλώνει άγνοια στο πρόγραμμα της Ευέλικτης Ζώνης όμως υπάρχει ένα μικρό ποσοστό της τάξεως του 12%, όπου στο σύνολό τους οι καθηγητές έχουν συμμετάσχει στο παρελθόν στο πρόγραμμα.

Γράφημα74



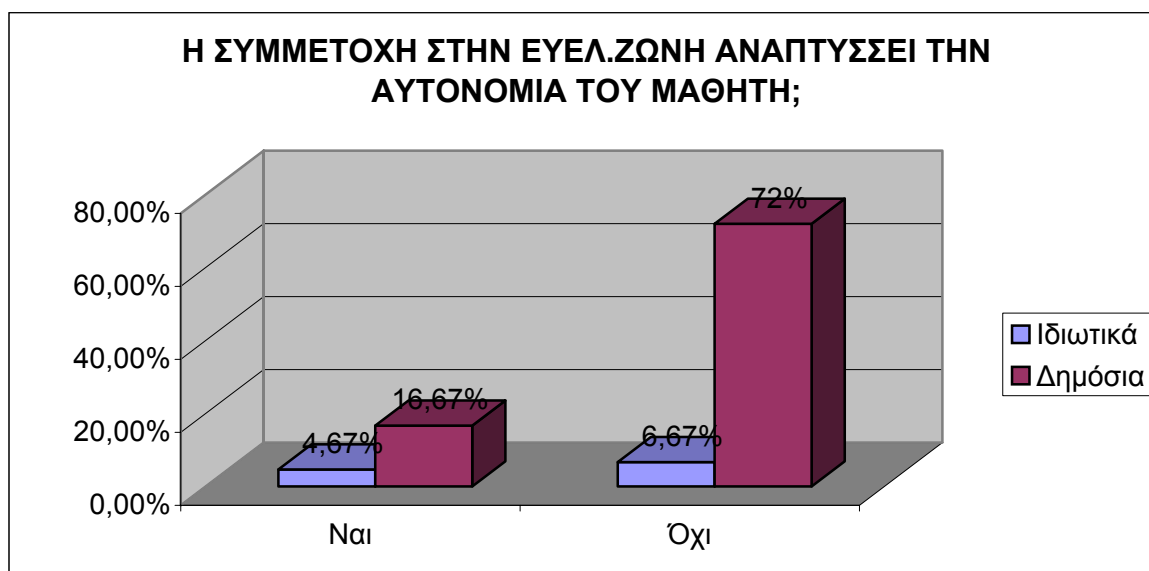
Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων δηλαδή το 65,33% ανταποκρίθηκε αρνητικά στην άποψη ότι η Ευέλικτη Ζώνη αναπτύσσει την προσωπικότητα του μαθητή. Και μόλις το 34,67% αποδέχεται την σημαντική συμβολή του προγράμματος στην προσωπικότητα του μαθητή.

Γράφημα 75



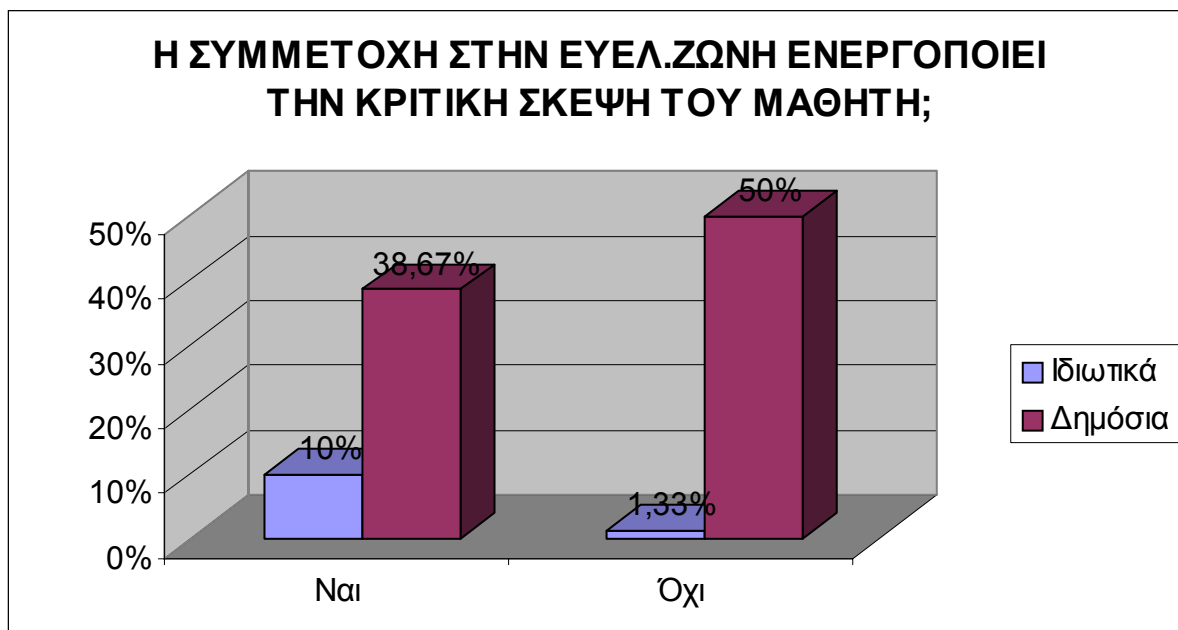
Το συμπέρασμα που μπορεί να διεξαχθεί από τις απαντήσεις των ερωτηθέντων για την ερώτηση «εάν η συμμετοχή του μαθητή στην Ευέλικτη Ζώνη τον κοινωνικοποιεί» διαπιστώνεται στο γράφημα 75. Συγκεκριμένα, το 59,33% των δημοσίων και το 6% των ιδιωτικών σχολείων ανταποκρίθηκε αρνητικά, ενώ μόλις το 34,66% του συνολικού δείγματος συμφωνεί με αυτήν την άποψη.

Γράφημα 76



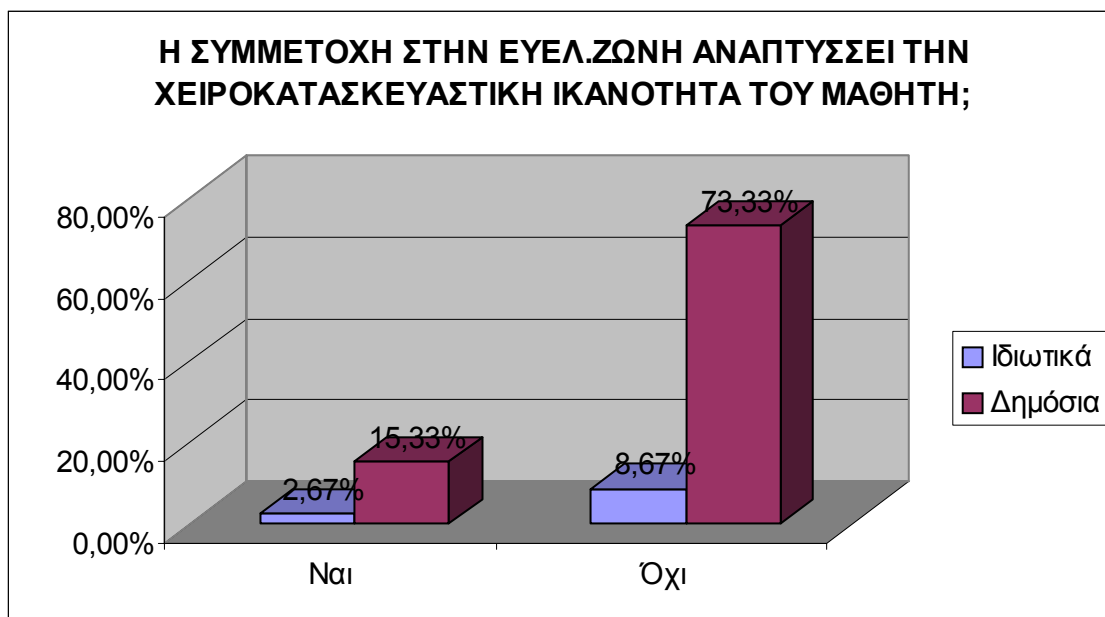
Η πλειοψηφία των καθηγητών στην σχετική ερώτηση «εάν η συμμετοχή του μαθητή στην Ευέλικτη Ζώνη αναπτύσσει την αυτονομία του» συγκεντρώθηκε στην απάντηση «όχι» με ποσοστό 78,67% για τους καθηγητές του δημοσίου αλλά και του ιδιωτικού τομέα.

Γράφημα 77



Στην σχετική ερώτηση «εάν η συμμετοχή του μαθητή στην Ευέλικτη Ζώνη ενεργοποιεί την κριτική του σκέψη» διαπιστώθηκε ότι το ποσοστό της απάντησης του «Ναι» αυξήθηκε και στους 2 τύπους σχολείων συγκρινόμενο με τα γραφήματα 74, 75, 76 και 78. Στην παρούσα ανάλυση, υποστηρικτές αυτής της άποψης από τα ιδιωτικά σχολεία είναι το 10% και από τα δημόσια το 38,67%. Εν αντιθέσει, το 51,33% του συνολικού δείγματος καταρρίπτει την άποψη αυτή.

Γράφημα 78



Η πλειοψηφία των καθηγητών είτε αυτοί προέρχονται από τα δημόσια (73,33%) είτε από τα ιδιωτικά σχολεία (8,67%), τίθεται ενάντια στην άποψη ότι η Ευέλικτη Ζώνη προωθεί την

χειροκατασκευαστική ικανότητα των μαθητών. Μόνο το 18% του συνόλου των καθηγητών ανταποκρίνονται θετικά στο γεγονός ότι η Ευέλικτη Ζώνη αναπτύσσει αυτή την πτυχή της προσωπικότητας του μαθητή.

ΕΛΕΤΧΟΙ
ΑΝΕΞΑΡΤΗΣΙΑΣ χ^2

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο: ΕΛΕΓΧΟΙ ΑΝΕΞΑΡΤΗΣΙΑΣ χ^2

4.1. Θεωρητικό Μοντέλο

Προκειμένου να εξεταστεί εάν υπάρχει εξάρτηση μεταξύ δύο μεταβλητών X και Ψ , δηλαδή να εξακριβωθεί η ένταση της συνάφειά τους, χρησιμοποιείται ο έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 . Η διατύπωση κάθε ελέγχου υποθέσεων περιλαμβάνει την μηδενική (H_0) και την εναλλακτική υπόθεση (H_1) και έχει την ακόλουθη μορφή:

- ↗ H_0): Τα χαρακτηριστικά X και Ψ του δείγματος κατανέμονται ανεξάρτητα στον πληθυσμό, δηλαδή οι μεταβλητές είναι ανεξάρτητες.
- ↗ (H_1): Τα χαρακτηριστικά X και Ψ του δείγματος δεν κατανέμονται ανεξάρτητα στον πληθυσμό, δηλαδή οι μεταβλητές είναι εξαρτημένες.

4.2. Υπολογιστικό Μοντέλο

Η τιμή της στατιστικής χ^2 συγκρίνεται με την πιθανότητα παρατήρησης της τιμής αυτής (P-value) και οδηγεί στα ακόλουθα συμπεράσματα:

- ↗ P-value $> 0,10 \Rightarrow$ αποδεχόμαστε την μηδενική υπόθεση (H_0), δηλαδή οι μεταβλητές είναι ανεξάρτητες.
- ↗ P-value $< 0,10 \Rightarrow$ αποδεχόμαστε την εναλλακτική υπόθεση (H_1), δηλαδή οι μεταβλητές σχετίζονται σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 10%
- ↗ P-value $< 0,05 \Rightarrow$ αποδεχόμαστε την εναλλακτική υπόθεση (H_1), δηλαδή οι μεταβλητές σχετίζονται σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5%
- ↗ P-value $< 0,01 \Rightarrow$ αποδεχόμαστε την εναλλακτική υπόθεση (H_1), δηλαδή οι μεταβλητές σχετίζονται σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 1%

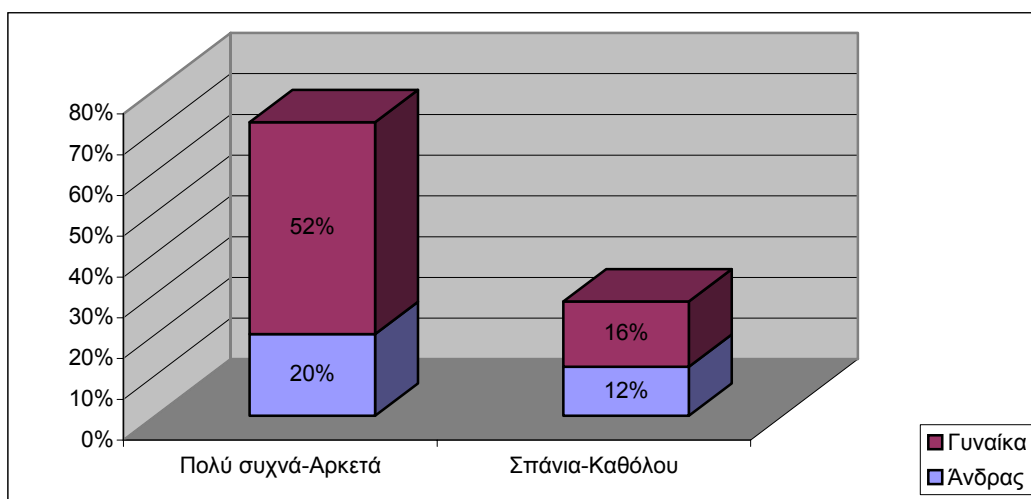
4.3. Έλεγχοι ανεξαρτησίας χ^2 σε σχέση με το φύλο του δείγματος

➤ Το φύλο των ερωτηθέντων σε σχέση με τον ελεύθερο διάλογο

Από την στατιστική επεξεργασία των δεδομένων με βάση το κριτήριο χ^2 βρέθηκε ότι το φύλο των καθηγητών σχετίζεται με την χρήση του ελεύθερου διαλόγου, ως μια από τις βασικές μορφές διδασκαλίας σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5%, εφόσον το $P - \text{value} < \alpha$ όπου $\alpha = 5\%$.

Έλεγχος ανεξαρτησίας	
χ^2	P – value
5,82	0,0158

Αναλυτικότερα, παρατηρείται ότι η επιλογή του ελεύθερου διαλόγου κατά την διδακτική πράξη, ως μια από τις βασικότερες μορφές διδασκαλίας συγκεντρώνει συνολικό ποσοστό 72%, δηλαδή για άνδρες και για γυναίκες στην επιλογή «Πολύ συχνά». Σαφέστατα μέσω του γραφήματος 79, διαπιστώνεται η υπεροχή των γυναικών όσον αφορά την χρήση της αυτής της βασικής μορφής διδασκαλίας.



Γράφημα 79: Συσχέτιση του φύλου των καθηγητών με την χρήση του ελεύθερου διαλόγου

Τα ποσοστά του δείγματος παρουσιάζονται στον πίνακα 1, μέσω του οποίου μπορούν να γίνουν συγκρίσεις ανάμεσα στις εξαρτημένες μεταβλητές του συγκεκριμένου ελέγχου ανεξαρτησίας.

Πίνακας 1: Συσχέτιση του φύλου των καθηγητών με την χρήση του ελεύθερου διαλόγου

<i>Ελεύθερος διάλογος</i>			
<i>Φύλο</i>	<i>Πολύ συχνά*</i>	<i>Σπάνια*</i>	
<i>Ανδρας</i>	30 20,00%	18 12,00%	48 32,00%
<i>Γυναίκα</i>	78 52,00%	24 16,00%	102 68,00%
	108 72,00%	42 28,00%	150 100,00%

Πολύ συχνά*: περιέχονται οι απαντήσεις πολύ συχνά – αρκετά

Σπάνια*: περιέχονται οι απαντήσεις σπάνια - καθόλου

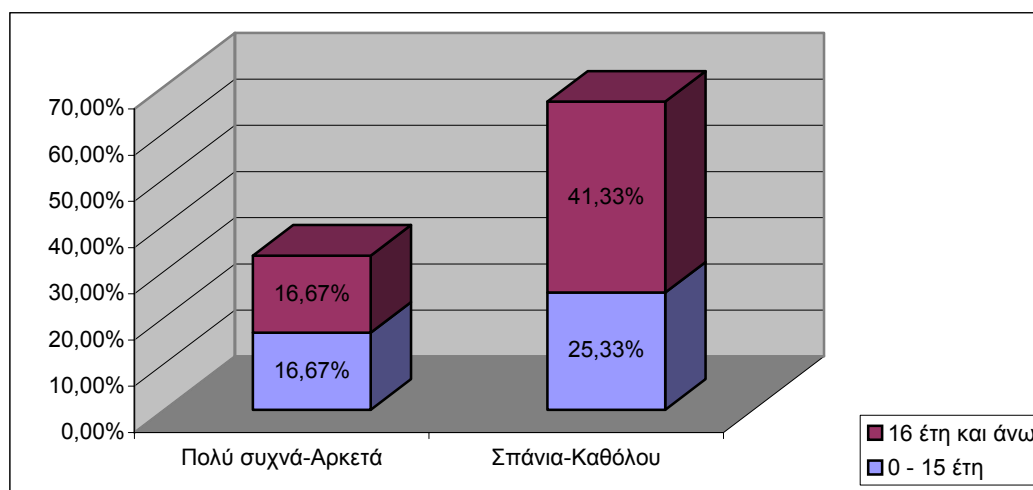
4.4. Έλεγχοι ανεξαρτησίας χ^2 σε σχέση με τα χρόνια υπηρεσίας

✧ Τα χρόνια υπηρεσίας σε σχέση με την χρήση φωτογραφιών

Εξίσου ενδιαφέρον, παρουσιάζει η συσχέτιση ανάμεσα στα χρόνια υπηρεσίας και στην επιλογή ως βασικής μορφής διδασκαλίας των φωτογραφιών με επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5%, εφόσον το $P - \text{value} < \alpha$ όπου $\alpha = 5\%$.

Έλεγχος ανεξαρτησίας	
χ^2	P – value
6,00	0,0143

Μέσω του γραφήματος 80 διαπιστώνεται ότι τα έτη υπηρεσίας των καθηγητών αποτελούν έναν βασικό παράγοντα διαφοροποίησης των «νέων» καθηγητών και των «παλαιότερων». Αυτό που κυρίως διαπιστώνεται σε σχέση με την χρήση των φωτογραφιών, είναι ότι οι εκπαιδευτικοί με 16 και άνω έτη υπηρεσίας χρησιμοποιούν τις φωτογραφίες σε ποσοστό 41,33% έναντι 25,33% των «νεώτερων» εκπαιδευτικών, έστω και σε «σπάνιο» βαθμό.



Γράφημα 80: Συσχέτιση των χρόνων υπηρεσίας με την χρήση των φωτογραφιών

Πράγματι, τα ποσοστά του δείγματος καταγράφονται στον πίνακα 2.

Πίνακας 2: Συσχέτιση των χρόνων υπηρεσίας με την χρήση των φωτογραφιών

Φωτογραφίες			
Χρόνια υπηρεσίας	Πολύ συχνά*	Σπάνια*	
0 – 15 έτη	25 16,67%	38 25,33%	63 42,00%
16 έτη και άνω	25 16,67%	62 41,33%	87 58,00%
	50 33,33%	100 66,67%	150 100,00%

Πολύ συχνά*: περιέχονται οι απαντήσεις πολύ συχνά – αρκετά

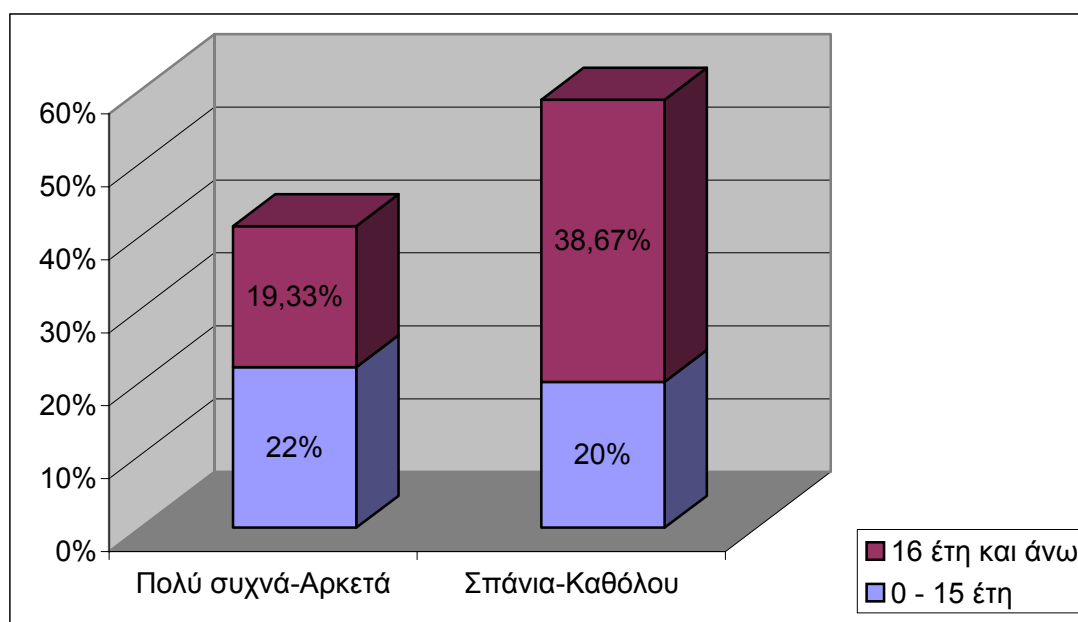
Σπάνια*: περιέχονται οι απαντήσεις σπάνια - καθόλου

✧ Τα χρόνια υπηρεσίας συσχετιζόμενα με την χρήση Σχεδίων Εργασίας-Projects

Από την στατιστική επεξεργασία των δεδομένων διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί κατά την διάρκεια της υπηρεσίας τους χρησιμοποιούν τα Σχέδια Εργασίας-Projects, εφόσον οι δύο μεταβλητές εξαρτώνται σε επίπεδο σημαντικότητας 5%, καθώς το $P - value < \alpha$ όπου $\alpha = 5\%$.

Έλεγχος ανεξαρτησίας	
χ^2	P – value
4,71	0,0300

Από το γράφημα διαπιστώνεται, ότι η μακροχρόνια πορεία των εκπαιδευτικών δηλαδή 16 και άνω έτη υπηρεσίας, τους ωθεί στην εφαρμογή, κατά την διδασκαλία τους, των Σχεδίων Εργασίας-Projects σε ποσοστό ίσο με 38,67% , έστω και σε «σπάνιο» βαθμό. Στην ίδια επιλογή υπολείπονται με ποσοστό 20% οι εκπαιδευτικοί, που έχουν έως και 15 έτη υπηρεσίας στον τομέα της διδασκαλίας.



Γράφημα 81: Συσχέτιση των χρόνων υπηρεσίας με την χρήση των Σχεδίων Εργασίας-Projects

Αναλυτικότερα, τα ποσοστά καταγράφονται στον πίνακα 3.

Πίνακας 3: Σύσχετιση των χρόνων υπηρεσίας με την χρήση των Σχεδίων Εργασίας-Projects

<i>Σχεδίων Εργασίας-Projects</i>			
<i>Χρόνια υπηρεσίας</i>	<i>Πολύ συχνά*</i>	<i>Σπάνια*</i>	
<i>0 – 15 έτη</i>	33 22,00%	30 20,00%	63 42,00%
<i>16 έτη και άνω</i>	29 19,33%	58 38,67%	87 58,00%
	62 41,33%	88 58,67%	150 100,00%

Πολύ συχνά*: περιέχονται οι απαντήσεις πολύ συχνά – αρκετά

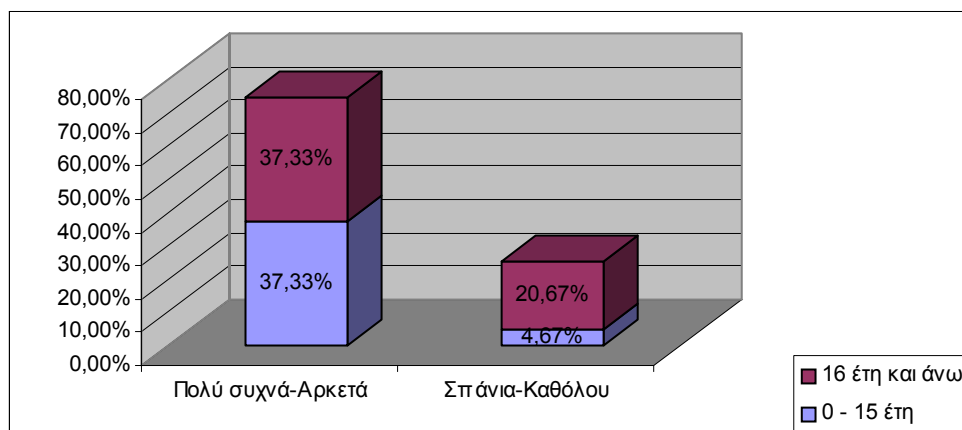
Σπάνια*: περιέχονται οι απαντήσεις σπάνια - καθόλου

➤ *Συσχέτιση των χρόνων υπηρεσίας και της χρήσης Σχεδίων Εργασίας-Projects λόγω «ενίσχυση αυτενέργειας»*

Από την προγενέστερη συσχέτιση διαπιστώθηκε ότι τα χρόνια υπηρεσίας και η χρήση Σχεδίων Εργασίας είναι εξαρτημένες μεταβλητές. Στον παρών έλεγχο υπόθεσης διαπιστώνεται ότι ο βασικότερος λόγος χρήσης των Projects κατά την διάρκεια υπηρεσίας των καθηγητών είναι η «ενίσχυση της αυτενέργειας» των μαθητών. Αυτό το συμπέρασμα διαπιστώθηκε από το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας μεταξύ των μεταβλητών, επίπεδο της τάξης του 1%, εφόσον το $P\text{-value} < \alpha$ όπου $\alpha = 1\%$.

Έλεγχος ανεξαρτησίας	
χ^2	P – value
10,36	0,0013

Όπως σαφέστατα διαπιστώνεται, μέσω του γραφήματος 82, ο λόγος, που και οι «νέοι» αλλά και οι «παλαιότεροι» εκπαιδευτικοί διεξάγουν την διδασκαλία τους με Projects, πολύ συχνά, είναι η «ενίσχυση της αυτενέργειας». Αξιοσημείωτο είναι ότι, ίσος αριθμός ερωτηθέντων (56) από το συνολικό δείγμα είτε έχουν έως και 15 χρόνια υπηρεσίας είτε παραπάνω, εφαρμόζουν τα Σχέδια Εργασίας-Projects κατά την μαθησιακή τους διαδικασία.



Γράφημα 82: Συσχέτιση των χρόνων υπηρεσίας με την χρήση των Σχεδίων Εργασίας-Projects, λόγω «ενίσχυση αυτενέργειας»

Εν συνεχεία, καταγράφονται λεπτομερέστατα τα ποσοστά του δείγματος καθώς και ο αριθμός των ερωτηθέντων που επέλεξαν τις δεδομένες απαντήσεις (πίνακας 4).

Πίνακας 4: Συσχέτιση των χρόνων υπηρεσίας με την χρήση των Σχεδίων Εργασίας-Projects, λόγω «ενίσχυση αυτενέργειας»

<i>Σχεδίων Εργασίας-Projects, λόγω «ενίσχυση αυτενέργειας»</i>			
<i>Χρόνια υπηρεσίας</i>	<i>Πολύ συχνά*</i>	<i>Σπάνια*</i>	
<i>0 – 15 έτη</i>	56 37,33%	7 4,67%	63 42,00%
<i>16 έτη και άνω</i>	56 37,33%	31 20,67%	87 58,00%
	112 74,67%	38 25,33%	150 100,00%

Πολύ συχνά*: περιέχονται οι απαντήσεις πολύ συχνά – αρκετά

Σπάνια*: περιέχονται οι απαντήσεις σπάνια - καθόλου

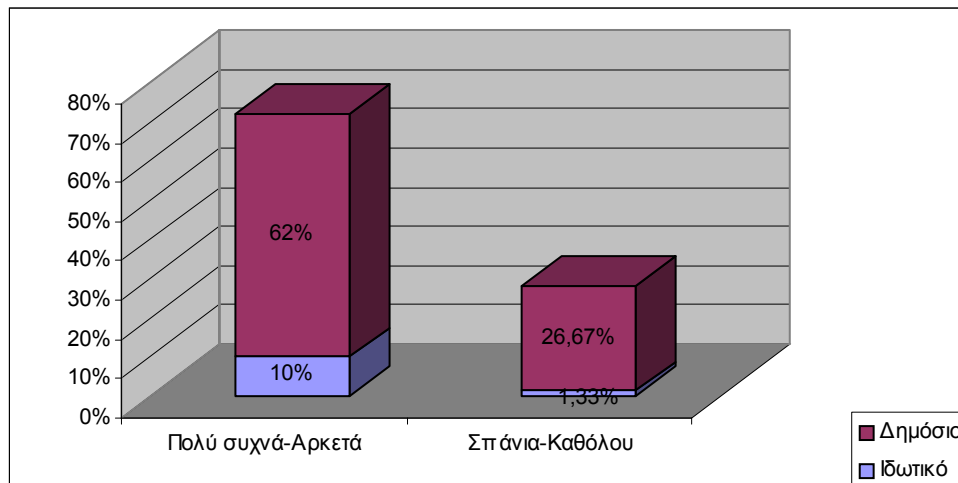
4.5. Έλεγχοι ανεξαρτησίας χ^2 σε σχέση με τον τύπο σχολείου

➤ *Ο τύπος σχολείου (ιδιωτικό ή δημόσιο) σε σχέση με την χρήση του ελεύθερου διαλόγου*

Από την συσχέτιση μεταξύ των δύο αυτών μεταβλητών διαπιστώθηκε εξάρτηση με επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 1%, εφόσον το $P - \text{value} < \alpha$ όπου $\alpha = 1\%$. Αναλυτικότερα, ο ελεύθερος διάλογος εφαρμόζεται στα πλαίσια της διδακτικής πράξης, ως την βασικότερη μορφή διδασκαλίας και στα δημόσια αλλά και στα ιδιωτικά σχολεία.

Έλεγχος ανεξαρτησίας	
χ^2	P – value
10,16	0,0014

Όπως εύκολα παρατηρείται μέσω της ακόλουθης γραφικής παράστασης, το ποσοστό χρήσης του ελεύθερου διαλόγου, στα πλαίσια της διδασκαλίας καταλαμβάνει σημαντικό ποσοστό της τάξης του 62% για τα δημόσια και του 10% για τα ιδιωτικά σχολεία. Αξίζει να σημειωθεί, ότι και τα δύο ποσοστά αυτά διαμορφώθηκαν στην απάντηση «Πολύ συχνά».



Γράφημα 83: Συσχέτιση του τύπου του σχολείου με την μορφή του ελεύθερου διαλόγου

Αναλογιζόμενοι τον συνολικό αριθμό των ερωτηθέντων διαπιστώνεται ότι και τα ιδιωτικά σχολεία διαμορφώνουν ένα αξιόλογο ποσοστό, όσον αφορά την συχνότητα εφαρμογής του ελεύθερου διαλόγου στα πλαίσια της σύγχρονης διδακτικής πορείας. Τα αντίστοιχα ποσοστά καταγράφονται στον πίνακα 5.

Πίνακας 5: Συσχέτιση του τύπου του σχολείου με την μορφή του ελεύθερου διαλόγου

<i>Ελεύθερος διάλογος</i>			
<i>Σχολείο</i>	<i>Πολύ συχνά*</i>	<i>Σπάνια*</i>	
<i>Ιδιωτικό</i>	15 10,00%	2 1,33%	17 11,33%
<i>Δημόσιο</i>	93 62,00%	40 26,67%	133 88,67%
	108 72,00%	42 28,00%	150 100,00%

Πολύ συχνά*: περιέχονται οι απαντήσεις πολύ συχνά – αρκετά

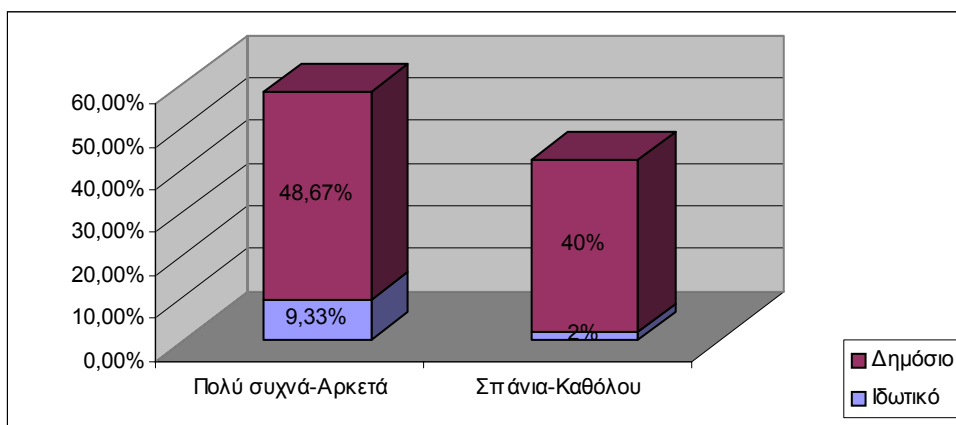
Σπάνια*: περιέχονται οι απαντήσεις σπάνια - καθόλου

➤ **Ο τύπος σχολείου (ιδιωτικό ή δημόσιο) συσχετιζόμενος με την χρήση εποπτικών μέσων λόγω «συνδυασμού θεωρίας και πράξης»**

Από την στατιστική επεξεργασία των δεδομένων και με βάση το κριτήριο χ^2 διαπιστώθηκε ότι κάθε τύπος σχολείου εξαρτάται σημαντικά με την χρήση των εποπτικών μέσων σε στατιστικό επίπεδο ίσο με 10% , εφόσον το $P - \text{value} < \alpha$ όπου $\alpha = 10\%$. Ως ο βασικότερος λόγος εφαρμογής των εποπτικών μέσων κατά την διάρκεια της μαθησιακής πράξης και στα ιδιωτικά αλλά και στα δημόσια σχολεία, παρουσιάζεται ο επιτυχημένος «συνδυασμός θεωρίας και πράξης».

Έλεγχος ανεξαρτησίας	
χ^2	P – value
3,61	0,0575

Διαμέσου της ακόλουθης γραφικής παράστασης γίνεται σαφέστατα αντιληπτό ότι οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν την χρήση των εποπτικών μέσων σε «πολύ συχνό» βαθμό και στους δύο τύπους σχολείων, για τον απλούστατο λόγο ότι τα εποπτικά μέσα έχουν την ικανότητα να συνδυάζουν επιτυχημένα την θεωρία και την πράξη. Βέβαια, μπορεί να εφαρμόζονται για αυτόν τον λόγο και στα ιδιωτικά και στα δημόσια σχολεία, αλλά ο βαθμός υποστήριξης του λόγου αυτού διαφοροποιείται. Στα δημόσια ανέρχεται στις 48,67 ποσοστιαίες μονάδες, ενώ στα ιδιωτικά στις 9,33 μονάδες. Δεν θα πρέπει, όμως, να αγνοηθεί ότι ο αριθμός των ερωτώμενων καθηγητών από ιδιωτικά σχολεία είναι συγκριτικά χαμηλότερος, από τον αντίστοιχο αριθμό των δημοσίων καθηγητών (πίνακας 6).



Γράφημα 84: Συσχέτιση του τύπου του σχολείου με την χρήση εποπτικών μέσων λόγω «συνδυασμού θεωρίας και πράξης»

Τα ποσοστά του δείγματος επαληθεύονται από τον ακόλουθο πίνακα, μέσω του οποίου διαπιστώνεται η ακρίβεια των προηγούμενων λεγομένων.

Πίνακας 6: Συσχέτιση του τύπου του σχολείου με την χρήση εποπτικών μέσων λόγω «συνδυασμού θεωρίας και πράξης»

<i>Χρήση εποπτικών μέσων λόγω «συνδυασμού θεωρίας και πράξης»</i>			
<i>Σχολείο</i>	<i>Πολύ συχνά*</i>	<i>Σπάνια*</i>	
<i>Ιδιωτικό</i>	14 9,33%	3 2,00%	17 11,33%
<i>Δημόσιο</i>	73 48,67%	60 40,00%	133 88,67%
	87 58,00%	63 42,00%	150 100,00%

Πολύ συχνά*: περιέχονται οι απαντήσεις πολύ συχνά – αρκετά

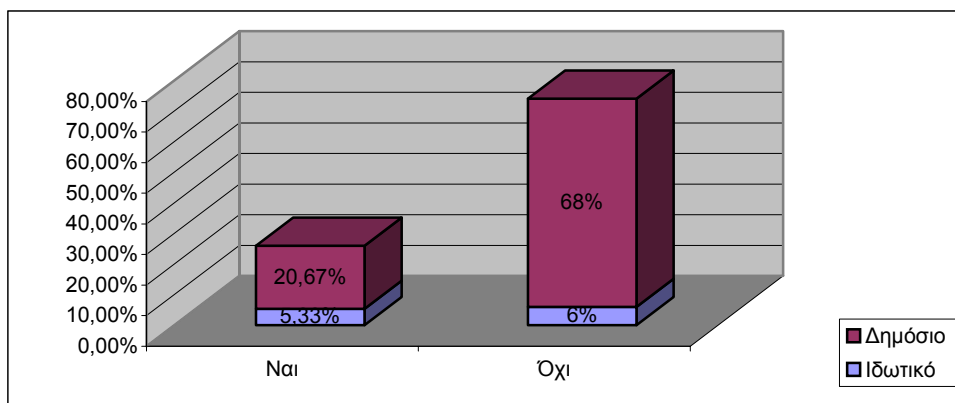
Σπάνια*: περιέχονται οι απαντήσεις σπάνια - καθόλου

➤ *Η σχέση του τύπου του σχολείου με την «ενθάρρυνση» που παρέχει το ισχύον Α.Π. για τις εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας*

Κατά την διαδικασία συσχέτισης των δυο αυτών μεταβλητών διαπιστώθηκε ότι υπάρχει σημαντική συσχέτιση σε επίπεδο ίσο με 10%, εφόσον το $P - value < \alpha$ όπου $\alpha = 10\%$.

Έλεγχος ανεξαρτησίας	
χ^2	P – value
3,27	0,0705

Δηλαδή, με βάσει τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών είτε των ιδιωτικών είτε των δημοσίων σχολείων υιοθετείται η άποψη, ότι το ισχύον Α.Π. «ενθαρρύνει» την χρήση των εναλλακτικών μορφών διδασκαλίας στα πλαίσια της διδακτικής πράξης, μόνο από ένα μικρό συνολικό ποσοστό του δείγματος 26%. Το υπόλοιπο 74% αντιτίθεται σε αυτήν την άποψη, ισχυριζόμενο την αδυναμία του Α.Π. να «ενθαρρύνει» και να παροτρύνει την είσοδο καινοτομικών μορφών διδασκαλίας, για την εκσυγχρόνιση της διδακτικομαθησιακής πορείας (γράφημα 85).



Γράφημα 85: Συσχέτιση του τύπου του σχολείου με την «ενθάρρυνση» που παρέχει το ισχύον Α.Π. για τις εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας

Πράγματι διαπιστώνεται διαμέσου του ακόλουθου πίνακα, ότι 102 από τους 133 καθηγητές των δημοσίων σχολείων υποστηρίζουν ότι το Α.Π. θα έπρεπε να συμβάλλει περισσότερο στην υιοθέτηση των νέων εναλλακτικών μορφών διδασκαλίας για την αναβάθμιση της διδασκαλίας. Δηλαδή, στα δημόσια σχολεία μόλις 31 από τους 133 εκπαιδευτικούς υποστηρίζουν ότι ένας λόγος για τον οποίο εφαρμόζουν τις συμπληρωματικές μορφές διδασκαλίας, είναι η παρότρυνση και η «ενθάρρυνση» που προσφέρει το Α.Π. Δεν παρατηρείται βέβαια ίδια απόκλιση και στα ιδιωτικά σχολεία. Εδώ τα πράγματα κάπως ισορροπούνται, καθώς 8 ερωτώμενοι υποστηρίζουν την άποψη και 9 την απορρίπτουν.

Πίνακας 7: Συσχέτιση του τύπου του σχολείου με την «ενθάρρυνση» που παρέχει το ισχύον

Α.Π. για τις εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας

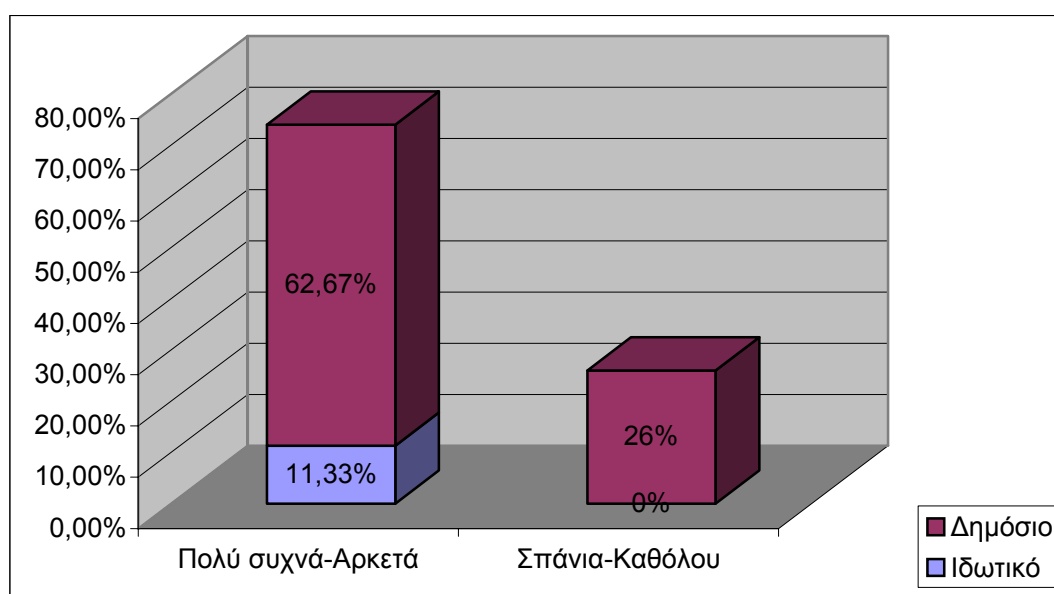
<i>Η «ενθάρρυνση» που παρέχει το ισχύον Α.Π. για τις εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας</i>			
<i>Σχολείο</i>	<i>Ναι</i>	<i>Όχι</i>	
<i>Ιδιωτικό</i>	8 5,33%	9 6,00%	17 11,33%
<i>Δημόσιο</i>	31 20,67%	102 68,00%	133 88,67%
	39 26,00%	111 74,00%	150 100,00%

➤ Συσχέτιση του τύπου σχολείου με την μορφή της άμεσης διδασκαλίας

Η στατιστική ανάλυση απέδειξε σημαντική εξάρτηση των ιδιωτικών και των δημοσίων σχολείων με την άμεση (συμπληρωματική) μορφή διδασκαλίας σε στατιστικό επίπεδο 5%, εφόσον το $P - value < \alpha$ όπου $\alpha = 5\%$.

Έλεγχος ανεξαρτησίας	
χ^2	P – value
5,30	0,0213

Τα ποσοστά του δείγματος παρουσιάζονται στο ακόλουθο γράφημα, όπου 62,67% των καθηγητών δημοσίου τομέα και το 11,33% του ιδιωτικού τομέα εφαρμόζουν σε «Πολύ συχνό» βαθμό την άμεση διδασκαλία, στην διδακτική τους πράξη. Πιο «σπάνια» την χρησιμοποιεί το 26% των ερωτηθέντων, αποκλειστικά των δημοσίων σχολείων.



Γράφημα 86: Συσχέτιση του τύπου του σχολείου με την μορφή της άμεσης διδασκαλίας

Αναλυτικότερα, ο αριθμός των ερωτηθέντων για τις αντίστοιχες ερωτήσεις παρουσιάζεται στον πίνακα 8. τα δεδομένα που καταγράφονται στον πίνακα, αφορούν το σύνολο του δείγματος και τα ποσοστά έχουν διαμορφωθεί επί του συνόλου.

Πίνακας 8: Συσχέτιση του τύπου του σχολείου με την μορφή της άμεσης διδασκαλίας

<i>Άμεση διδασκαλία</i>			
<i>Σχολείο</i>	<i>Πολύ συχνά*</i>	<i>Σπάνια*</i>	
<i>Ιδιωτικό</i>	17 11,33%	0 0,00%	17 11,33%
<i>Δημόσιο</i>	94 62,67%	39 26,00%	133 88,67%
	111 74,00%	39 26,00%	150 100,00%

Πολύ συχνά*: περιέχονται οι απαντήσεις πολύ συχνά – αρκετά

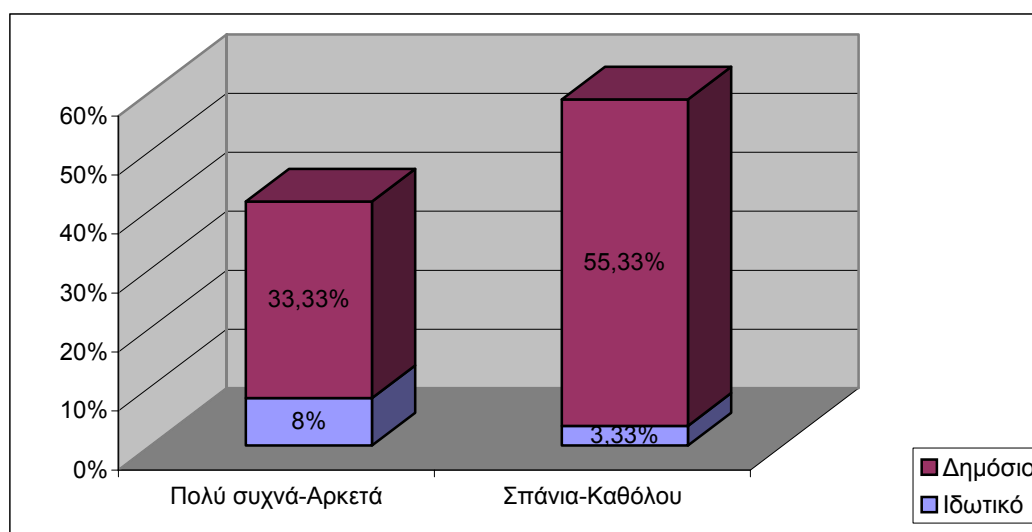
Σπάνια*: περιέχονται οι απαντήσεις σπάνια - καθόλου

Ο τύπος του σχολείου σε σχέση με την χρήση των Σχεδίων Εργασίας-Projects

Στα πλαίσια της έρευνας που διενεργήθηκε συσχετίζοντας τον τύπο του σχολείου με την χρήση των Projects, διαπιστώθηκε μια στατιστική εξάρτηση σε επίπεδο σημαντικότητας 5%, εφόσον το $P - value < \alpha$ όπου $\alpha = 5\%$. Γεγονός που δηλώνει ότι η υλοποίηση Σχεδίων Εργασίας αποτελεί σημαντικό μέρος της διδασκαλίας του εκπαιδευτικού ανεξαρτήτου τύπου σχολείου.

Έλεγχος ανεξαρτησίας	
χ^2	P – value
5,47	0,0193

Διαμέσου του γραφήματος 87 διαπιστώνεται, ότι η πλειοψηφία των ερωτηθέντων καθηγητών απάντησε ότι διεξάγει το μάθημά τους με Projects αλλά σε πιο «σπάνιο» βαθμό. Το ποσοστό που καταλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί των δημοσίων σχολείων ανέρχεται στις 55,33 ποσοστιαίες μονάδες και το αντίστοιχο των ιδιωτικών είναι 3,33 μονάδες.



Γράφημα 87: Συσχέτιση του τύπου του σχολείου με την χρήση των Σχεδίων Εργασίας-Projects

Όσον αφορά την χρήση των Projects, παρατηρείται μια ουσιαστική διαφορά ανάμεσα στους δύο τύπους σχολείων (πίνακας 9). Από τα δημόσια σχολεία οι 83 από τους 133 ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς εφαρμόζουν τα Projects «σπάνια» ενώ η πλειοψηφία των καθηγητών του ιδιωτικού τομέα δηλώνει ότι σε «Πολύ συχνό» βαθμό διεξάγει το μάθημά τους με Projects (οι 12 από τους 17 ερωτηθέντες καθηγητές). Σαφέστατα παρατηρείται η τάση των ιδιωτικών σχολείων να βαδίζει η διδακτική τους πορεία παράλληλα με τις νέες, καινοτομικές ιδέες.

Πίνακας 9: Συσχέτιση του τύπου του σχολείου με την χρήση των Σχεδίων Εργασίας-Projects

<i>Χρήση των Σχεδίων Εργασίας-Projects</i>			
<i>Σχολείο</i>	<i>Πολύ συχνά*</i>	<i>Σπάνια*</i>	
<i>Ιδιωτικό</i>	12 8,00%	5 3,33%	17 11,33%
<i>Δημόσιο</i>	50 33,33%	83 55,33%	133 88,67%
	62 41,33%	88 58,67%	150 100,00%

Πολύ συχνά*: περιέχονται οι απαντήσεις πολύ συχνά – αρκετά

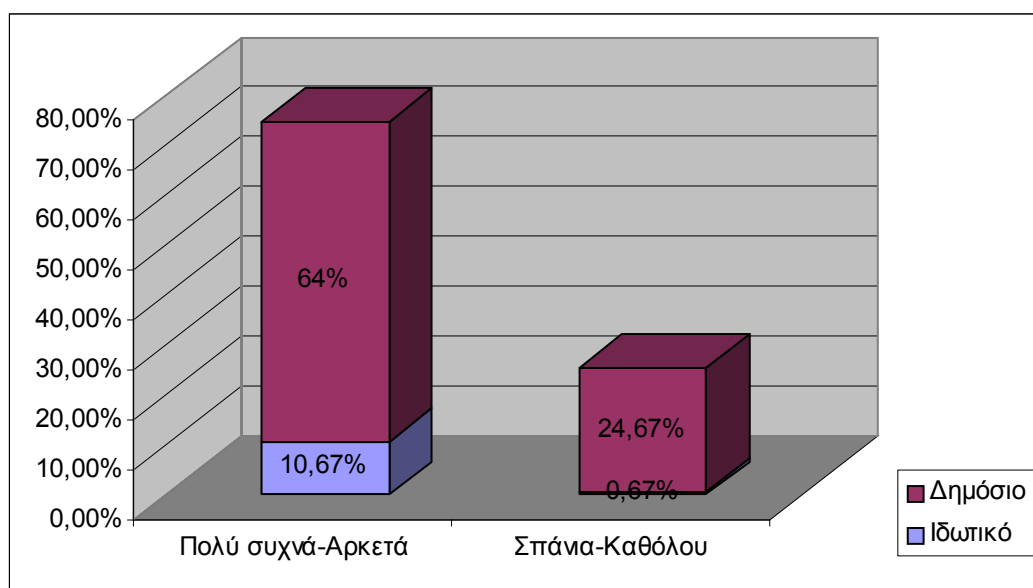
Σπάνια*: περιέχονται οι απαντήσεις σπάνια - καθόλου

➤ *Ο τύπος σχολείου σε σχέση με την χρήση των Σχεδίων Εργασίας-Projects λόγω «ενίσχυση αυτενέργειας»*

Συσχετίζοντας τις δύο μεταβλητές στατιστικά διαπιστώθηκε μεταξύ τους επίπεδο σημαντικότητας ίσο με 10%, εφόσον το $P - \text{value} < \alpha$, όπου $\alpha = 10\%$. Δηλαδή, αποδείχτηκε μέσω της στατιστικής επεξεργασίας ότι ο βασικότερος λόγος χρήσης των Σχεδίων Εργασίας-Projects είτε στα ιδιωτικά είτε στα δημόσια σχολεία είναι η ενίσχυση της αυτενέργειας.

Έλεγχος ανεξαρτησίας	
χ^2	P – value
2,76	0,0965

Αναλυτικότερα μέσω του γραφήματος 88 αποδεικνύεται ότι το 64% των ερωτηθέντων καθηγητών δημοσίων σχολείων και το 10,67% των ιδιωτικών σχολείων, δηλώνει ότι ο βασικότερος λόγος χρήσης των Σχεδίων Εργασίας-Projects είναι η ενίσχυση της αυτενέργειας σε «πολύ συχνό» βαθμό. Δηλαδή, οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν την διεξαγωγή του μαθήματός τους με Projects ώστε να παρέχουν αυξημένες πιθανότητες στο μαθητή να αυτενεργήσει.



Γράφημα 88: Συσχέτιση του τύπου του σχολείου με την χρήση των Σχεδίων Εργασίας-Projects λόγω «ενίσχυση αυτενέργειας»

Πράγματι, τα ποσοστά του δείγματος επαληθεύονται από τον ακόλουθο πίνακα, μέσω του οποίου διαπιστώνεται η ακρίβεια των προηγούμενων λεγομένων.

Πίνακας 10: Συσχέτιση του τύπου του σχολείου με την χρήση των Σχεδίων Εργασίας-Projects
λόγω «ενίσχυση αυτενέργειας»

<i>Χρήση των Σχεδίων Εργασίας-Projects λόγω «ενίσχυση αυτενέργειας»</i>			
<i>Σχολείο</i>	<i>Πολύ συχνά*</i>	<i>Σπάνια*</i>	
<i>Ιδιωτικό</i>	16 10,67%	1 0,67%	17 11,33%
<i>Δημόσιο</i>	96 64,00%	37 24,67%	133 88,67%
	112 74,67%	38 25,33%	150 100,00%

Πολύ συχνά*: περιέχονται οι απαντήσεις πολύ συχνά – αρκετά

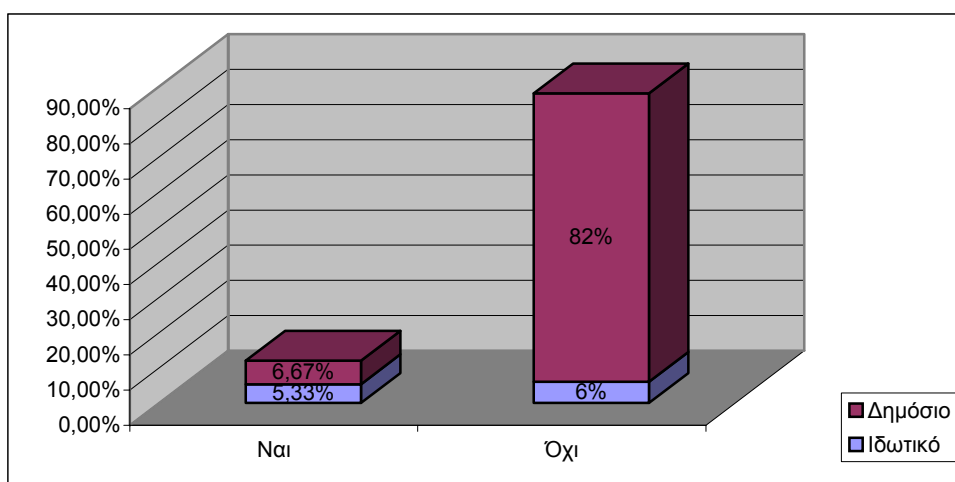
Σπάνια*: περιέχονται οι απαντήσεις σπάνια – καθόλου

➤ Η σχέση του σχολείου με την συμμετοχή των καθηγητών στο πρόγραμμα της Ευέλικτης Ζώνης

Όπως σαφέστατα διαπιστώθηκε από την στατιστική ανάλυση η συμμετοχή των καθηγητών στο πρόγραμμα της Ευέλικτης Ζώνης εξαρτάται σε επίπεδο σημαντικότητας 1%, εφόσον το $P - value < \alpha$ όπου $\alpha = 1\%$ από τον κάθε τύπο σχολείου.

Έλεγχος ανεξαρτησίας	
χ^2	P – value
18,73	0,0000

Συσχετίζοντας τις δύο μεταβλητές διαπιστώνεται ότι το 82% των ερωτηθέντων καθηγητών των δημοσίων σχολείων απάντησε ότι ουδέποτε έχει συμμετάσχει στο Πρόγραμμα της Ευέλικτης Ζώνης. Ποσοστό αναμενόμενο εάν αναλογιστεί κανείς ότι το 88% των δημοσίων σχολείων του δείγματος, δεν έχει εφαρμόσει ποτέ το πρόγραμμα της Ευέλικτης Ζώνης (γράφημα 72).



Γράφημα 89: Συσχέτιση του τύπου του σχολείου με την συμμετοχή των καθηγητών στο πρόγραμμα της Ευέλικτης Ζώνης

Στον ακόλουθο πίνακα διαπιστώνονται αναλυτικότερα οι απαντήσεις των ερωτηθέντων καθηγητών είτε του δημοσίου είτε του ιδιωτικού τομέα για το αν έχουν συμμετάσχει στο πρόγραμμα της Ευέλικτης Ζώνης. Αξίζει να σημειωθεί ότι στο ιδιωτικό σχολείο οι καθηγητές που έχουν προσαρμόσει το μάθημά τους στα πλαίσια της Ευέλικτης Ζώνης είναι 8 έναντι 9, όπου δεν έχουν συμμετάσχει ποτέ, δηλαδή πολύ μικρή διαφορά. Αρκεί, βέβαια να μην αγνοηθεί το γεγονός ότι ο αριθμός των ερωτώμενων καθηγητών από ιδιωτικά σχολεία είναι συγκριτικά χαμηλότερος, από τον αντίστοιχο αριθμό των δημοσίων καθηγητών (πίνακας 11).

Πίνακας 11: Συσχέτιση του τύπου του σχολείου με συμμετοχή των καθηγητών στο πρόγραμμα της Ευέλικτης Ζώνης

<i>Η συμμετοχή των καθηγητών στο πρόγραμμα της Ευέλικτης Ζώνης</i>			
<i>Σχολείο</i>	<i>Ναι</i>	<i>Όχι</i>	
<i>Ιδιωτικό</i>	8 5,33%	9 6,00%	17 11,33%
<i>Δημόσιο</i>	10 6,67%	123 82,00%	133 88,67%
	132 88,00%	18 12,00%	150 100,00%

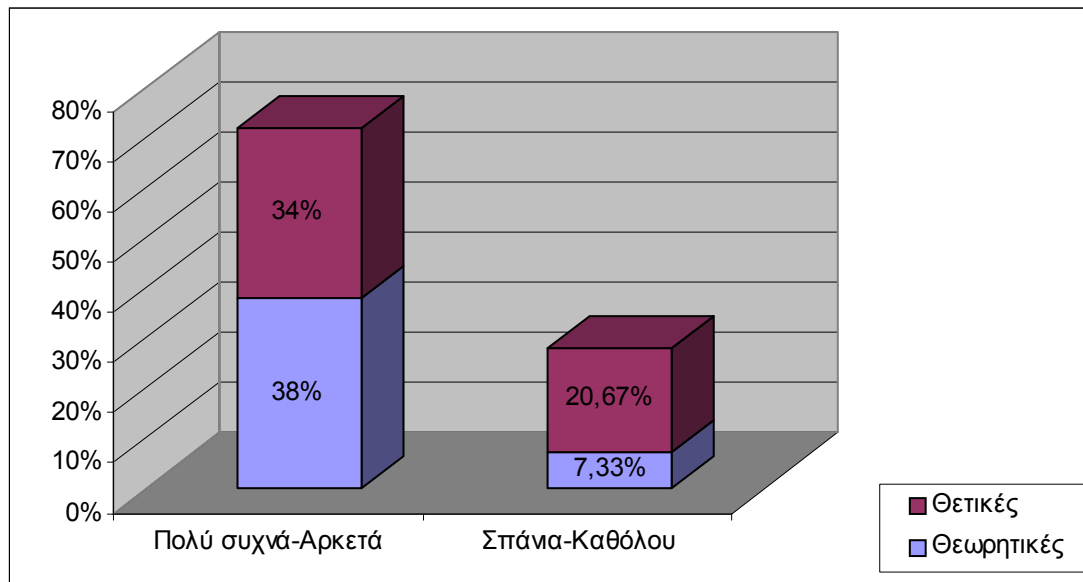
4.6. Έλεγχοι ανεξαρτησίας χ^2 σε σχέση με την ειδικότητα

➤ *Η ειδικότητα του καθηγητή συσχετιζόμενη με την χρήση του κατευθυνόμενου διαλόγου*

Η στατιστική επεξεργασία των απαντήσεων των εκπαιδευτικών απέδειξε ότι η ειδικότητά τους συσχετίζεται σημαντικά με την εφαρμογή του κατευθυνόμενου διαλόγου κατά την διδακτική πορεία σε επίπεδο 5%, καθώς το $P - \text{value} < \alpha$, όπου $\alpha = 5\%$.

Έλεγχος ανεξαρτησίας	
χ^2	P – value
7,59	0,0059

Διαμέσου του ακόλουθου γραφήματος εύκολα μπορεί να παρατηρηθεί ότι τα ποσοστά διαφοροποιούνται σε κάθε επιλογή. Δηλαδή, οι θεωρητικές ειδικότητες χρησιμοποιούν με ποσοστό 38% τον κατευθυνόμενο διάλογο «Πολύ συχνά» ενώ οι θετικές υπολείπονται με ποσοστό 34%. Βέβαια, υπάρχει και ένα ποσοστό της τάξης του 20,67%, για το οποίο οι ερωτηθέντες καθηγητές των θετικών ειδικοτήτων, απάντησαν ότι εφαρμόζουν τον κατευθυνόμενο διάλογο «σπάνια».



Γράφημα 90: Συσχέτιση της ειδικότητας του καθηγητή με την χρήση του κατευθυνόμενου διαλόγου

Εν συνεχεία, ακολουθεί ο πίνακας 12, μέσω του οποίου διακρίνονται τα ποσοστά του δείγματος και οι κατηγοριοποιήσεις των ειδικοτήτων.

Πίνακας 12: Συσχέτιση της ειδικότητας του καθηγητή με την χρήση του κατευθυνόμενου διαλόγου

<i>Κατευθυνόμενος διάλογος</i>			
<i>Ειδικότητες</i>	<i>Πολύ συχνά*</i>	<i>Σπάνια*</i>	
<i>Θεωρητικές</i>	57 38,00%	11 7,33%	68 45,33%
<i>Θετικές</i>	51 34,00%	31 20,67%	82 54,67%
	108 72,00%	42 28,00%	150 100,00%

Θεωρητικές ειδικότητες: Θεολόγος

Φιλολόγος

Καθηγητής Ξένων Γλωσσών

Θετικές ειδικότητες: Κοινωνιολόγος-Οικονομολόγος

Μαθηματικός

Φυσικός-Χημικός

Βιολόγος-Γεωλόγος

Καθηγητής Οικιακής Οικονομίας

Καθηγητής Πληροφορικής

Καθηγητής Μουσικής-Καλλιτεχνικών

Καθηγητής Φυσικής Αγωγής

Πολύ συχνά*: περιέχονται οι απαντήσεις πολύ συχνά – αρκετά

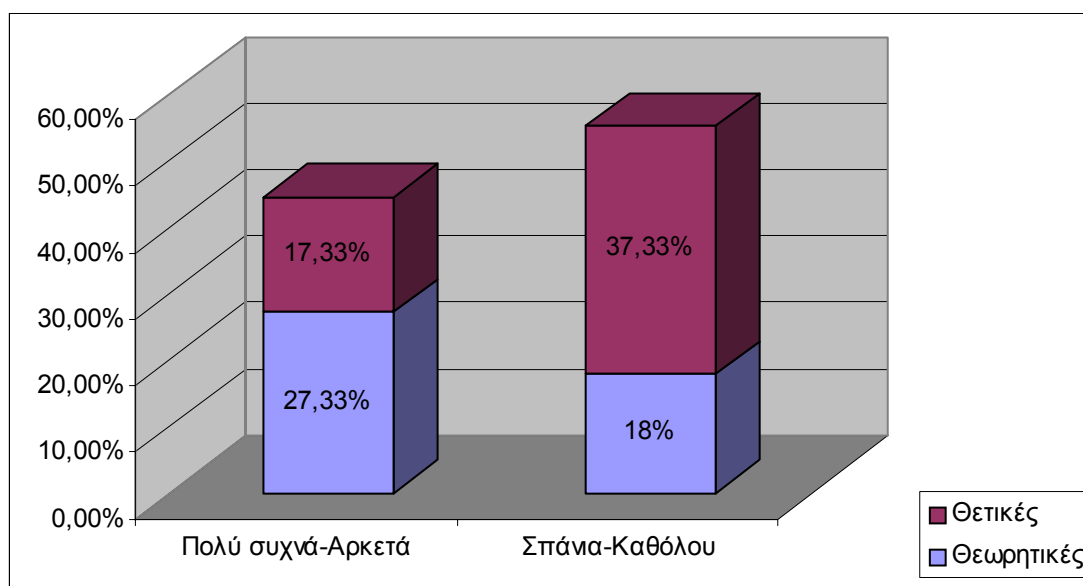
Σπάνια*: περιέχονται οι απαντήσεις σπάνια – καθόλου

Η σχέση της ειδικότητας με την χρήση των φωτογραφιών

Κατά την διαδικασία συσχέτισης των δύο μεταβλητών διαπιστώθηκε εξάρτηση σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 1%, καθώς το $P - value < \alpha$, όπου $\alpha = 1\%$. Ειδικότερα παρατηρήθηκε, ότι η χρήση των φωτογραφιών κατά την διδακτική πράξη εξαρτάται σημαντικά από το μάθημα, όπου διδάσκει κάθε εκπαιδευτικός.

Έλεγχος ανεξαρτησίας	
χ^2	P – value
11,16	0,0008

Συγκεκριμένα παρατηρείται, ότι οι θεωρητικές ειδικότητες χρησιμοποιούν «Πολύ συχνά» τις φωτογραφίες σε ποσοστό, που ανέρχεται στο 27,33%. Ενώ, οι θετικές ειδικότητες περιορίζουν την χρήση των φωτογραφιών κατά την διεξαγωγή του μαθήματος, δηλαδή τις χρησιμοποιούν πιο «σπάνια» με ποσοστό, που αγγίζει τις 37,33 ποσοστιαίες μονάδες.



Γράφημα 91: Συσχέτιση της ειδικότητας του καθηγητή με την χρήση των φωτογραφιών

Σαφέστατα διαπιστώνεται, ότι ανάλογα με την κατεύθυνση της ειδικότητας (Θεωρητική ή Θετική), οι καθηγητές προσαρμόζουν στο μάθημα την κατάλληλη μορφή διδασκαλίας. Αναλυτικότερα, τα ποσοστά του δείγματος καταγράφονται στον πίνακα 13.

Πίνακας 13: Συσχέτιση της ειδικότητας του καθηγητή με την χρήση των φωτογραφιών

Φωτογραφίες			
Ειδικότητες	Πολύ συχνά*	Σπάνια*	
Θεωρητικές	41 27,33%	27 18,00%	68 45,33%
Θετικές	26 17,33%	56 37,33%	82 54,67%
	67 44,67%	83 55,33%	150 100,00%

Θεωρητικές ειδικότητες: Θεολόγος

Φιλολόγος

Καθηγητής Ξένων Γλωσσών

Θετικές ειδικότητες: Κοινωνιολόγος-Οικονομολόγος

Μαθηματικός

Φυσικός-Χημικός

Βιολόγος-Γεωλόγος

Καθηγητής Οικιακής Οικονομίας

Καθηγητής Πληροφορικής

Καθηγητής Μουσικής-Καλλιτεχνικών

Καθηγητής Φυσικής Αγωγής

Πολύ συχνά*: περιέχονται οι απαντήσεις πολύ συχνά – αρκετά

Σπάνια*: περιέχονται οι απαντήσεις σπάνια – καθόλου

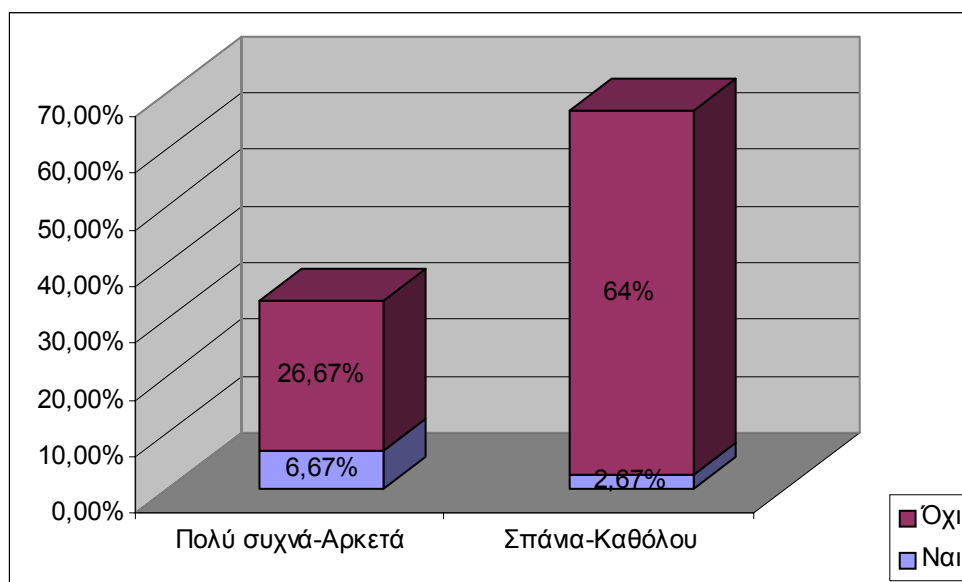
4.7. Έλεγχοι ανεξαρτησίας χ^2 σε σχέση με τον κάτοχο 2^{ου} πτυχίου

➤ Συσχέτιση της κατοχής 2^{ου} πτυχίου και της χρήσης του ελεύθερου διαλόγου

Από την στατιστική επεξεργασία διαπιστώνεται ότι η χρήση του ελεύθερου διαλόγου, ως βασική μορφή διδασκαλίας εξαρτάται σημαντικά σε επίπεδο 1%, εφόσον το $P - value < \alpha$, όπου $\alpha = 1\%$, από τον κάτοχο 2^{ου} πτυχίου.

Έλεγχος ανεξαρτησίας	
χ^2	P – value
8,28	0,0040

Το συμπέρασμα που διεξάγεται μέσω του γραφήματος επαληθεύει και το γεγονός ότι η εξάρτηση ανάμεσα στις δύο αυτές μεταβλητές είναι μικρή. Δηλαδή, το 90,67% του δείγματος υποστηρίζει ότι δεν είναι απαραίτητη η κατοχή ενός 2^{ου} πτυχίου, για το αν θα εφαρμόσει ο κάθε εκπαιδευτικός την μορφή του ελεύθερου διαλόγου στην διδασκαλία του. Υπάρχει, όμως και ένα ποσοστό της τάξης του 9,33%, όπου δηλώνει ότι οι επιπλέον γνώσεις από την κατοχή ενός 2^{ου} πτυχίου συμβάλλουν σημαντικά στην χρήση του ελεύθερου διαλόγου στα πλαίσια της διδακτικής πράξης.



Γράφημα 92: Συσχέτιση της κατοχής 2^{ου} πτυχίου και της χρήσης του ελεύθερου διαλόγου

Αναλυτικότερα, τα ποσοστά του δείγματος παρουσιάζονται στον πίνακα 14.

Πίνακας 14: Συσχέτιση της κατοχής 2^{ου} πτυχίου και της χρήσης του ελεύθερου διαλόγου

<i>Ελεύθερος διάλογος</i>			
<i>2^ο πτυχίο</i>	<i>Πολύ συχνά*</i>	<i>Σπάνια*</i>	
<i>Ναι</i>	10 6,67%	4 2,67%	14 9,33%
<i>Όχι</i>	40 26,67%	96 64,00%	136 90,67%
	50 33,33%	100 66,67%	150 100,00%

Πολύ συχνά*: περιέχονται οι απαντήσεις πολύ συχνά – αρκετά

Σπάνια*: περιέχονται οι απαντήσεις σπάνια - καθόλου

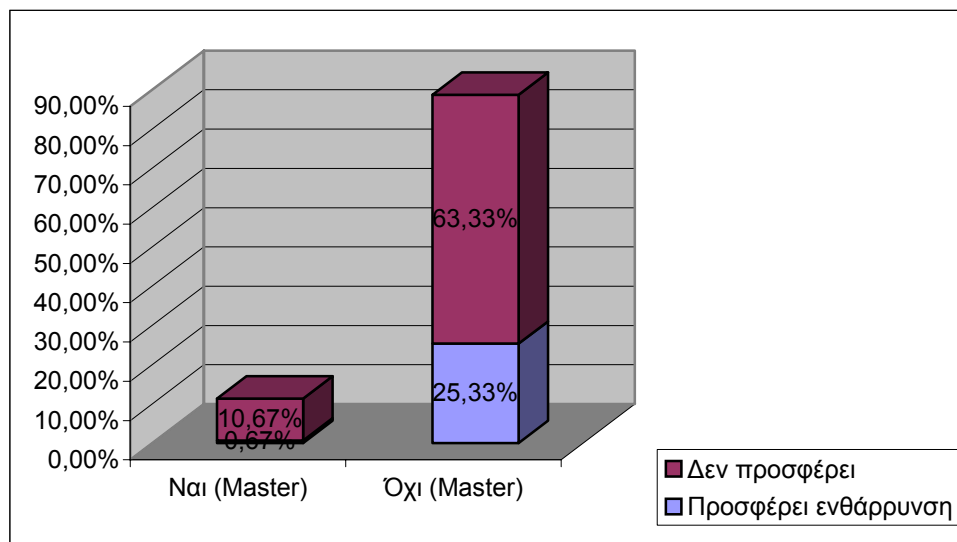
4.8. Έλεγχοι ανεξαρτησίας χ^2 σε σχέση με τον κάτοχο μεταπτυχιακού τίτλου

➤ *Η σχέση των μεταπτυχιακών σπουδών με την «ενθάρρυνση» για χρήση των εναλλακτικών μορφών, που παρέχει το Α.Π.*

Συσχετίζοντας στατιστικά τις δύο μεταβλητές διαπιστώθηκε ότι εξαρτώνται σημαντικά σε επίπεδο 10%, καθώς το $P - \text{value} < \alpha$, όπου $\alpha = 10\%$.

Έλεγχος ανεξαρτησίας	
χ^2	P – value
2,94	0,0864

Το 88,67% του συνόλου των ερωτηθέντων δεν έχει πραγματοποιήσει μεταπτυχιακές σπουδές. Από αυτό το ποσοστό, μόλις το 25,33% πιστεύει ότι το ισχύον Α.Π. «ενθαρρύνει» την χρήση των εναλλακτικών μορφών διδασκαλίας, ενώ το συντριπτικό ποσοστό των 65,33 ποσοστιαίων μονάδων υποστηρίζει ακριβώς το αντίθετο.



Γράφημα 93: Συσχέτιση των μεταπτυχιακών σπουδών με την «ενθάρρυνση» για χρήση των εναλλακτικών μορφών, που παρέχει το Α.Π.

Ο αριθμός των ερωτηθέντων, που κατείχαν μεταπτυχιακό τίτλο ήταν μόλις 17 από τους 150 ερωτηθέντες (πίνακας 15). Αξίζει να σημειωθεί, ότι από το συνολικό δείγμα των ερωτηθέντων καθηγητών δεν υπήρξε κάποιος με διδακτορικό δίπλωμα.

Πίνακας 15: Συσχέτιση των μεταπτυχιακών σπουδών με την «ενθάρρυνση» για χρήση των εναλλακτικών μορφών, που παρέχει το Α.Π.

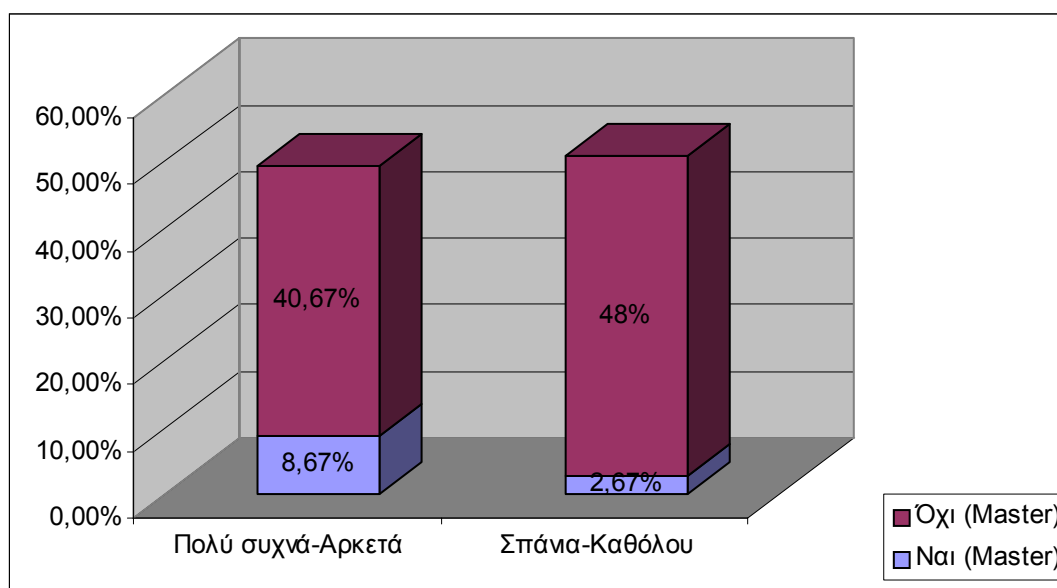
<i>Η «ενθάρρυνση» που παρέχει το ισχύον Α.Π. για τις εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας</i>			
<i>Μεταπτυχιακές Σπουδές</i>	<i>Προσφέρει ενθάρρυνση</i>	<i>Δεν προσφέρει</i>	
<i>Ναι</i>	1 0,67%	16 10,67%	17 11,33%
<i>Όχι</i>	38 25,33%	95 63,33%	133 88,67%
	39 26,00%	111 74,00%	150 100,00%

➤ *Ο κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου σε σχέση με την χρήση της εξατομικευμένης διδασκαλίας*

Κατά την διαδικασία συσχέτισης των δύο μεταβλητών βρέθηκε ότι είναι εξαρτημένες σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5%, εφόσον το $P - value < \alpha$, όπου $\alpha = 5\%$. Δηλαδή, μέσω αυτής της επεξεργασίας παρουσιάζεται ότι η εξατομικευμένη διδασκαλία σχετίζεται σημαντικά από την κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου από τον εκπαιδευτικό, όπου την εφαρμόζει.

Έλεγχος ανεξαρτησίας	
χ^2	P – value
4,49	0,0341

Μέσω του ακόλουθου γραφήματος διαπιστώνεται, ότι το 8,67% του συνόλου των ερωτηθέντων κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο και εφαρμόζουν την εξατομικευμένη διδασκαλία «Πολύ συχνά». Ενώ, το υπόλοιπο 2,67% που έχει πραγματοποιήσει μεταπτυχιακές σπουδές, εφαρμόζει την εξατομικευμένη σπανιότερα.



Γράφημα 94: Συσχέτιση των μεταπτυχιακών σπουδών με την χρήση της εξατομικευμένης διδασκαλίας

Αναλυτικότερα, τα ποσοστά του δείγματος καταγράφονται στον πίνακα 16.

Πίνακας 16: Συσχέτιση των μεταπτυχιακών σπουδών με την χρήση της εξατομικευμένης διδασκαλίας

<i>Εξατομικευμένη διδασκαλία</i>			
<i>Μεταπτυχιακές Σπουδές</i>	<i>Πολύ συχνά*</i>	<i>Σπάνια*</i>	
<i>Ναι</i>	13 8,67%	4 2,67%	17 11,33%
<i>Όχι</i>	61 40,67%	72 48,00%	133 88,67%
	74 49,33%	76 50,67%	150 100,00%

Πολύ συχνά*: περιέχονται οι απαντήσεις πολύ συχνά – αρκετά

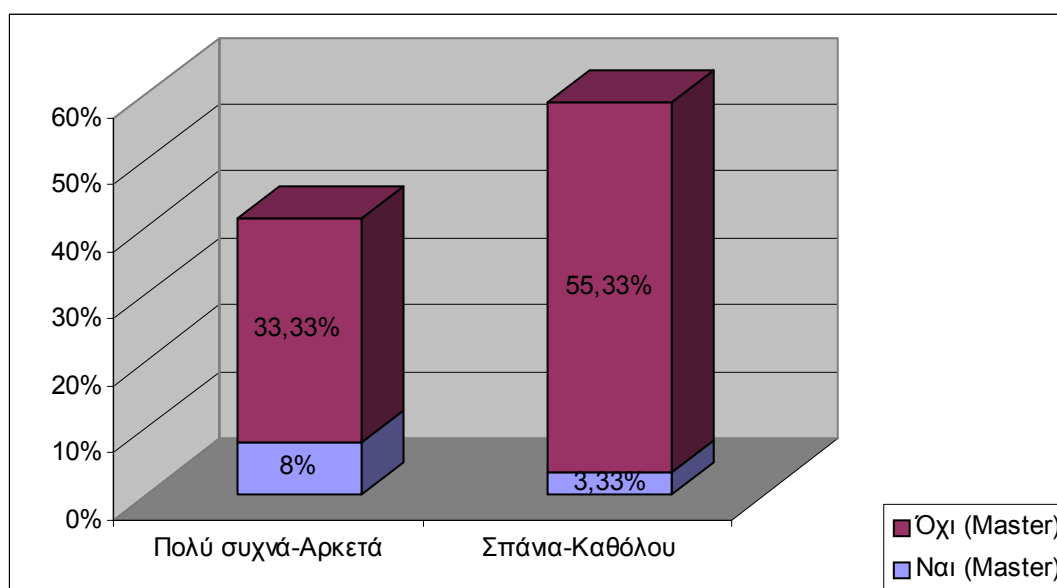
Σπάνια*: περιέχονται οι απαντήσεις σπάνια - καθόλου

Η σχέση των μεταπτυχιακών σπουδών με την χρήση των Σχεδίων Εργασίας-Projects

Συσχετίζοντας τις δύο μεταβλητές βρέθηκαν στατιστικά εξαρτημένες σε επίπεδο 5%, καθώς το $P - value < \alpha$, όπου $\alpha = 5\%$.

Έλεγχος ανεξαρτησίας	
χ^2	P – value
5,47	0,0193

Ειδικότερα, μέσω του ακόλουθου γραφήματος διαπιστώνεται ότι ένας καθηγητής-κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου χρησιμοποιεί κατά την διδασκαλία του, τα Σχέδια Εργασίας-Projects σε «Πολύ συχνό» βαθμό, καταλαμβάνοντας ποσοστό 8% του συνολικού δείγματος.



Γράφημα 95: Συσχέτιση των μεταπτυχιακών σπουδών με την χρήση των Σχεδίων Εργασίας-Projects

Όμως, η πλειοψηφία του δείγματος δηλαδή οι 88 από τους 150 ερωτηθέντες καθηγητές χρησιμοποιούν τα Projects σπανιότερα κατά την διδακτική τους πορεία είτε έχουν στην κατοχή τους μεταπτυχιακό τίτλο (5) είτε δεν έχουν (88). Τα ποσοστά αυτά καταγράφονται αναλυτικά στον πίνακα 17.

Πίνακας 17: Συσχέτιση των μεταπτυχιακών σπουδών με την χρήση Σχεδίων Εργασίας-Projects

<i>Σχεδίων Εργασίας-Projects</i>			
<i>Μεταπτυχιακές Σπουδές</i>	<i>Πολύ συχνά*</i>	<i>Σπάνια*</i>	
<i>Ναι</i>	12 8,00%	5 3,33%	17 11,33%
<i>Όχι</i>	50 33,33%	83 55,33%	133 88,67%
	62 41,33%	88 58,67%	150 100,00%

Πολύ συχνά*: περιέχονται οι απαντήσεις πολύ συχνά – αρκετά

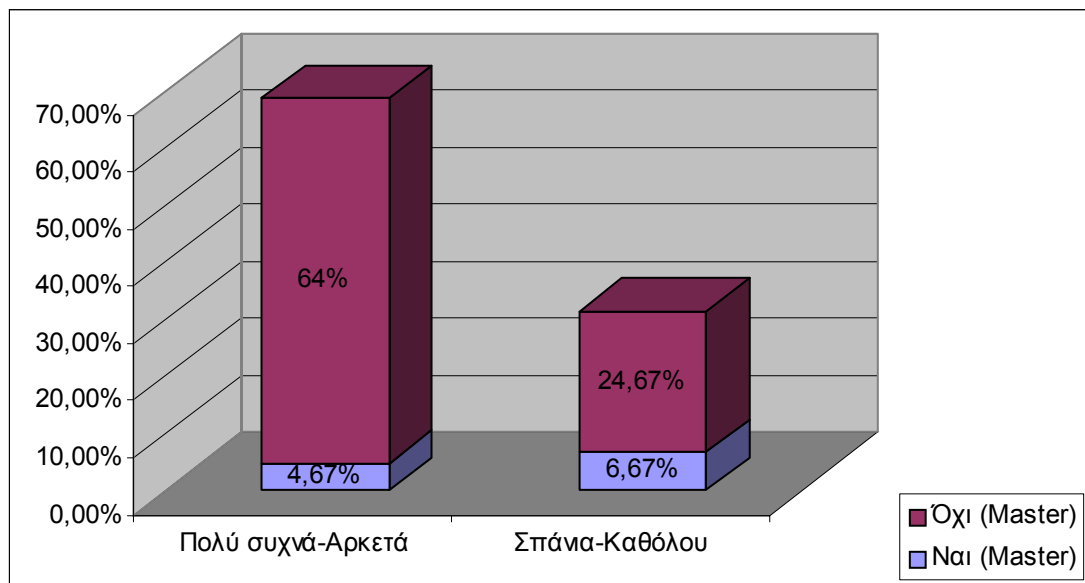
Σπάνια*: περιέχονται οι απαντήσεις σπάνια – καθόλου

➤ Συσχέτιση των μεταπτυχιακών σπουδών με το είδος Σχεδίων Εργασίας-Projects

Ομοίως και μέσω αυτής της συσχέτισης διαπιστώνεται η στατιστική εξάρτηση των δύο μεταβλητών. Το επίπεδο σημαντικότητας είναι ίσο με 5%, καθώς το $P\text{-value} < \alpha$, όπου $\alpha = 5\%$. Στοιχεία, τα οποία επιβεβαιώνουν ότι ακόμα και το είδος των Σχεδίων Εργασίας-Projects εξαρτάται σημαντικά από τις επιπλέον γνώσεις που κατέχει ο εκπαιδευτικός με μεταπτυχιακό τίτλο.

Έλεγχος ανεξαρτησίας	
χ^2	P – value
5,37	0,0205

Από το γράφημα 96 διαπιστώνεται, ότι το ποσοστό των καθηγητών που κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο να είναι το 11,33% του συνόλου, από τους οποίους μόνο το 4,67% χρησιμοποιεί τα διάφορα είδη των Projects σε «Πολύ συχνό» βαθμό.



Γράφημα 96: Συσχέτιση των μεταπτυχιακών σπουδών με το είδος των Σχεδίων Εργασίας-Projects

Στον πίνακα που ακολουθεί δίδονται αναλυτικά τα ποσοστά του δείγματος από την συγκεκριμένη συσχέτιση των δύο μεταβλητών.

Πίνακας 18: Συσχέτιση των μεταπτυχιακών σπουδών με το είδος των Σχεδίων Εργασίας-Projects

<i>Είδος Σχεδίων Εργασίας-Projects</i>			
<i>Μεταπτυχιακές Σπουδές</i>	<i>Πολύ συχνά*</i>	<i>Σπάνια*</i>	
<i>Ναι</i>	7 4,67%	10 6,67%	17 11,33%
<i>Όχι</i>	96 64,00%	37 24,67%	133 88,67%
	103 68,67%	47 31,33%	150 100,00%

Πολύ συχνά*: περιέχονται οι απαντήσεις πολύ συχνά – αρκετά

Σπάνια*: περιέχονται οι απαντήσεις σπάνια - καθόλου

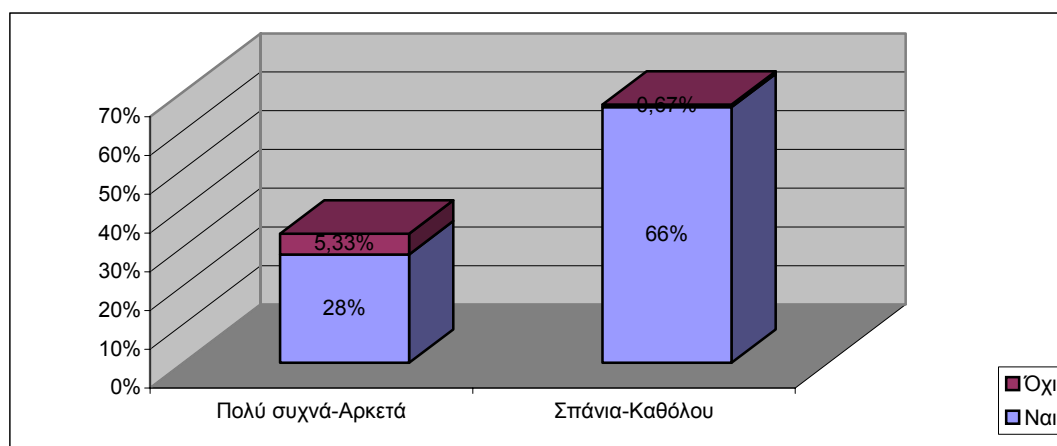
4.9. Έλεγχοι ανεξαρτησίας χ^2 σε σχέση με την συμμετοχή σε επιμορφωτικά σεμινάρια

➤ Η συμμετοχή σε επιμορφωτικά σεμινάρια και η χρήση του ελεύθερου διαλόγου

Μέσω της στατιστικής επεξεργασίας των δεδομένων διαπιστώθηκε ότι η συμμετοχή σε επιμορφωτικά σεμινάρια συμβάλλει σημαντικά στην χρήση του ελεύθερου διαλόγου κατά την διδακτική πράξη. Λεγόμενα, τα οποία αποδεικνύονται μέσω της στατιστικής εξάρτησης που παρουσίασαν οι δύο μεταβλητές. Βρέθηκαν εξαρτημένες σε επίπεδο σημαντικότητας 1%, εφόσον το $P\text{-value} < \alpha$, όπου $\alpha = 1\%$.

Έλεγχος ανεξαρτησίας	
χ^2	P – value
10,77	0,0010

Ειδικότερα διαπιστώνεται, ότι το 28% του συνόλου των ερωτηθέντων καθηγητών, όπου έχει παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια κατά το παρελθόν, χρησιμοποιεί τον ελεύθερο διάλογο σε «Πολύ συχνό» βαθμό, κατά την διάρκεια της διδασκαλίας του.



Γράφημα 97: Συσχέτιση της συμμετοχής σε επιμορφωτικά σεμινάρια και η χρήση του ελεύθερου διαλόγου

Αξίζει, ομοίως, να αναφερθεί ότι από τους 150 ερωτηθέντες οι 99 δηλαδή το 66% του συνόλου, ναι μεν έχουν συμμετάσχει σε επιμορφωτικά σεμινάρια αλλά εφαρμόζουν τον ελεύθερο διάλογο σπανιότερα. Αναλυτικότερα στοιχεία περιέχονται στον πίνακα 19.

Πίνακας 19: Συσχέτιση της συμμετοχή σε επιμορφωτικά σεμινάρια και η χρήση του ελεύθερου διαλόγου

<i>Ελεύθερος διάλογος</i>			
<i>Επιμορφωτικά σεμινάρια</i>	<i>Πολύ συχνά*</i>	<i>Σπάνια*</i>	
<i>Ναι</i>	42 28,00%	99 66,00%	141 94,00%
<i>Όχι</i>	8 5,33%	1 0,67%	9 6,00%
	50 33,33%	100 66,67%	150 100,00%

Πολύ συχνά*: περιέχονται οι απαντήσεις πολύ συχνά – αρκετά

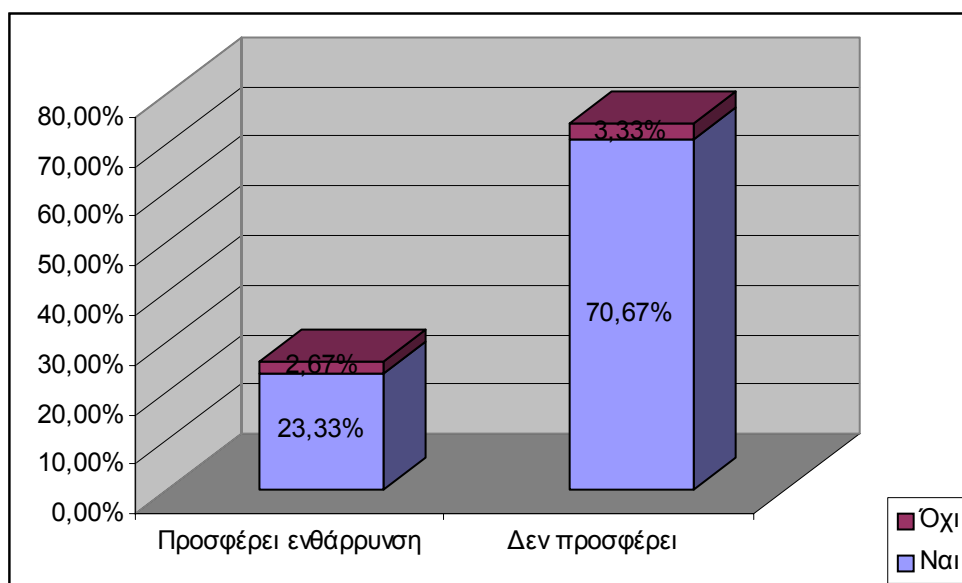
Σπάνια*: περιέχονται οι απαντήσεις σπάνια - καθόλου

➤ *Η συμμετοχή σε επιμορφωτικά σεμινάρια και η «ενθάρρυνση» που παρέχει το Α.Π. για την χρήση των εναλλακτικών μορφών*

Η στατιστική επεξεργασία ανέδειξε εξαρτημένες τις δύο αυτές μεταβλητές, σε επίπεδο σημαντικότητας 10%, καθώς το $P - value < \alpha$, όπου $\alpha = 10\%$.

Έλεγχος ανεξαρτησίας	
χ^2	P – value
2,94	0,0864

Παρά το γεγονός ότι το επίπεδο σημαντικότητας είναι 10%, μόνο το 23.33% όπου έχει συμμετάσχει σε επιμορφωτικά σεμινάρια, δέχεται εξ' ολοκλήρου την άποψη ότι το ισχύον Α.Π. «ενθαρρύνει» την χρήση των εναλλακτικών μορφών διδασκαλίας. Διότι, υπάρχει ένα τμήμα του συνόλου, που συγκεντρώνει ποσοστό 70,67% έχει συμμετάσχει σε σεμινάρια και όμως απορρίπτει την άποψη.



Γράφημα 98: Συσχέτιση της συμμετοχής σε επιμορφωτικά σεμινάρια και της «ενθάρρυνσης» που παρέχει το Α.Π. για την χρήση των εναλλακτικών μορφών

Στον πίνακα που ακολουθεί δίδονται αναλυτικά τα ποσοστά του δείγματος από την συγκεκριμένη συσχέτιση των δύο μεταβλητών.

Πίνακας 20: Συσχέτιση της συμμετοχή σε επιμορφωτικά σεμινάρια και της «ενθάρρυνσης» που παρέχει το Α.Π. για την χρήση των εναλλακτικών μορφών

<i>Η «ενθάρρυνση» που παρέχει το ισχύον Α.Π. για τις εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας</i>			
<i>Επιμορφωτικά σεμινάρια</i>	<i>Προσφέρει ενθάρρυνση</i>	<i>Δεν προσφέρει</i>	
Ναι	35 23,33%	106 70,67%	141 94,00%
Όχι	4 2,67%	5 3,33%	9 6,00%
	39 26,00%	111 74,00%	150 100,00%

*ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΙΚΕΣ
ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ*

A) Από τη βιβλιογραφική έρευνα

Κεφάλαιο 1^ο: Διδακτική και Μάθηση

- Το εκπαιδευτικό σύστημα μιας χώρας είναι ένας παράγοντας, που επηρεάζεται σημαντικά από τις κοινωνικές, πολιτικές, πολιτιστικές και οικονομικές συνθήκες της χώρας αυτής είτε άμεσα είτε έμμεσα. Άρα, η διαδικασία της μάθησης οφείλει να είναι διαμορφωμένη ανάλογα με τις απαιτήσεις της ελληνικής σχολικής πραγματικότητας, ώστε ο μαθητής να είναι ικανός να αντεπεξέλθει σε όλες τις μελλοντικές, επαγγελματικές απαιτήσεις.
- Η διαμόρφωση της γνωστικής επάρκειας του μαθητή οφείλεται εξ' ολοκλήρου στην συστηματική και μεθοδευμένη διδασκαλία, που εφαρμόζεται από τον εκπαιδευτικό ώστε ο μαθητής να αποκτήσει ή να ενισχύσει τις ικανότητες, τις δεξιότητες και τις στάσεις του. Ουσιαστικά, η διδασκαλία πρέπει να αποτελεί τον «τόπο» συνάντησης του εκπαιδευτικού με τους μαθητές δηλαδή το μέρος όπου η σκέψη και η δράση του μαθητή αλληλοσυμπληρώνεται με την σκέψη και την δράση του εκπαιδευτικού.
- Η μεθοδευμένη πορεία της διδασκαλίας πραγματοποιείται με σκοπό οι μαθητές – η ομάδα-στόχος της εκπαιδευτικής διαδικασίας – να «μαθαίνουν» δηλαδή να κατακτούν το προσφερόμενο αντικείμενο διαμορφώνοντας με αυτόν τον τρόπο την νοοτροπία τους, την ιδεολογία τους καθώς και την στάση τους στα δρώμενα της εποχής.
- Όταν ο εκπαιδευτικός καλείται να διδάξει την εκάστοτε διδακτική ενότητα, εκ μέρους του ΥΠΕΠΘ του παρέχεται το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, στο οποίο περιλαμβάνονται διάφορες μεθοδολογικές υποδείξεις για την πορεία διδασκαλίας που θα ακολουθήσει. Για μια σειρά ετών, όμως, στους καθηγητές παρέχονταν τα λεγόμενα Παραδοσιακά Αναλυτικά Προγράμματα, τα οποία χαρακτηρίζονταν από ελλειπείς μεθοδολογικές υποδείξεις και από μεγάλα περιθώρια αυτονομίας και ελευθερίας του καθηγητή, γεγονός το οποίο δημιουργούσε προβλήματα σε αρχάριους καθηγητές. Επιπλέον, οι διαδικασίες σύνταξης των προγραμμάτων αυτών δεν ήταν πολύ «διαφανείς».
- Στον αντίποδα, των Παραδοσιακών αυτών Προγραμμάτων συντάχθηκαν τα σύγχρονα Αναλυτικά Προγράμματα ή γνωστά ως Curricula. Τα Curricula είναι προϊόντα μακράς επιστημονικής έρευνας και αναζήτησης. Κύρια χαρακτηριστικά τους είναι το συγκεκριμένο και στενό περιεχόμενο, η λεπτομερειακή περιγραφή μιας διαδικασίας μάθησης και το γεγονός της συνεχής βελτίωσης και ανανέωσής τους. Όταν η διδακτική πράξη βασίζεται σε ένα Curriculum, τότε το αποτέλεσμα της μάθησης πραγματώνεται μέσα από συγκεκριμένους στόχους, εντοπίζεται και επιλέγεται μέσα από τα κατάλληλα θέματα και περιεχόμενα και προσδιορίζεται με διάφορους τρόπους διδασκαλίας.

- Στην μετάβαση από τα Παραδοσιακά προς τα Σύγχρονα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, θετικά επέδρασε η διαθεματική και η ολιστική προσέγγιση της γνώσης, που προβάλλεται ολοκληρωμένη από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.). Είναι μια καινοτομία του εκπαιδευτικού συστήματος, που προσφέρει στην γνώση την χαμένη της ενότητα και στους μαθητές μια νοηματική αλληλουχία. Επιπλέον, προωθεί τους απώτερους σκοπούς της παιδαγωγικής επιστήμης.
- Συγκεκριμένα, οι διδακτικές αυτές προσεγγίσεις μεγιστοποιούν τις δυνατότητες κοινωνικής ένταξης είτε αλλοδαπών μαθητών είτε μαθητών που προέρχονται από σχολείο νοητικής υστέρησης. Οι μαθητές μέσα στην σχολική τάξη δεν λειτουργούν ως αυτόνομα άτομα αλλά ως μέλη ομάδων και η γνώση, που τους παρέχεται πρέπει να γίνεται κατανοητή και προσπελάσιμη από όλους.
- Η Ευέλικτη Ζώνη της υποχρεωτικής εκπαίδευσης είναι ένα καινοτόμο πρόγραμμα του ΥΠΕΠΘ που αποσκοπεί στην αναβάθμιση του κοινωνικού και πολιτιστικού ρόλου του σχολείου, δημιουργώντας προϋποθέσεις για γενικότερες αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα. Είναι το πρόγραμμα, το οποίο αν και εφαρμόστηκε πιλοτικά για μία μόνο σχολική περίοδο, απέδειξε ότι η συνεργασία των φορέων, των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευομένων επιφέρει σημαντικά και ανανεωτικά αποτελέσματα στο χώρο της εκπαίδευσης. Αναδεικνύει την αυτονομία του εκπαιδευτικού και της σχολικής μονάδας και επιτρέπει την σύνδεση της επιστημονικής γνώσης με τα βιώματα και τις εμπειρίες των μαθητών. Συνεπώς, η διδασκαλία αυτομάτως εκσυγχρονίζεται παρέχοντας δυνατότητες στους μαθητές διερευνητικά να κατακτούν την μάθηση και ολόπλευρα να αναπτύσσουν το αίσθημα της συνεργασίας και κατ' επέκταση την προσωπικότητά τους.
- Ως πιλοτικό πρόγραμμα εφαρμόστηκε σε διάφορα σχολεία της χώρας, την σχολική περίοδο 2001 – 2002 για να επιτελέσει έναν τριπλό σκοπό. *Πρώτον*, να αντισταθμίσει την ανελαστικότητα και την μονομέρεια, *δεύτερον*, τα υπό ανάπτυξη θέματα να συμβαδίζουν με τις εμπειρίες και τα βιώματα των μαθητών καθώς και να άπτονται των προσωπικών τους ενδιαφερόντων και *τρίτον*, η Ευέλικτη Ζώνη να αποτελέσει έναυσμα μιας ανανεωτικής δυναμικής στο χώρο της εκπαίδευσης. Σήμα κατατεθέν της όλης «εκπαιδευτικής καμπάνιας» ήταν το δελφίνι, σύμβολο αισιοδοξίας, ελπίδας, ενέργειας, δράσης και ευελιξίας.
- Χαρακτηριστικό του καινοτομικού αυτού προγράμματος είναι η ιδιότητα του ανοικτού και αυτοπροσδιοριζόμενου συστήματος, το οποίο βρίσκεται σε κατάσταση δυναμικής αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον που κλήθηκε να ενσωματωθεί.

Κεφάλαιο 2^ο: Μέθοδοι διδασκαλίας και Βασικές μορφές διδασκαλίας

- Κάθε χώρα εφαρμόζει το δικό της εκπαιδευτικό σύστημα προσαρμοσμένο κατάλληλα στα εθνικά, πολιτικά, κοινωνικά και πολιτιστικά ιδεώδη της. Βασικό στοιχείο του εκπαιδευτικού συστήματος είναι η διδασκαλία και ειδικότερα η συνολική πορεία, μέσω της οποίας θα επιτευχθεί εύστοχα η παρουσίαση ενός θέματος δηλαδή η μέθοδος διδασκαλίας. Ουσιαστικά, η μέθοδος διδασκαλίας περιλαμβάνει όλα τα μέτρα που λαμβάνονται πριν και κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας (σκοποί, επιλογή και οργάνωση περιεχομένων μάθησης, πορεία διδασκαλίας και μέσα).
- Η επιλογή της κατάλληλης μεθόδου για την αποτελεσματικότερη διεξαγωγή του μαθήματος βρίσκεται στην κρίση του διδάσκοντα. Είναι αποκλειστικό πλεονέκτημα του εκπαιδευτικού να προσαρμόσει τις απαιτήσεις του εκάστοτε μαθήματος σε μια διδασκαλία που θα βαίνει από το γενικό στο ειδικό (παραγωγική μέθοδος) ή το αντίστροφο (επαγωγική μέθοδος). Επιπλέον, έχει στην διάθεσή του να χρησιμοποιήσει την συγκριτική, μια ενδιάμεση μέθοδο που λειτουργεί ως ένα είδος γέφυρας μεταξύ των δύο παραπάνω και αξιοποιεί και τις δύο. Μέσω αυτής συγκρίνονται τα επιμέρους στοιχεία, επισημαίνονται οι ομοιότητες και οι διαφορές καθώς και οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των στοιχείων. Η τελική επιλογή του εκπαιδευτικού εστιάζεται στην πειραματική μέθοδο, η οποία προϋποθέτει άριστη κατάρτιση και εξειδίκευση.
- Οι μορφές διδασκαλίας είναι ο τρόπος ή η τεχνική παρουσίασης του περιεχομένου του μαθήματος, μέσω της οποίας καθορίζεται η αλληλεπικοινωνία και η ανάπτυξη των ιδιαίτερων σχέσεων ανάμεσα σε εκπαιδευτικό – μαθητή - διδακτικό αντικείμενο. Ουσιαστικά, οι μορφές διδασκαλίας είναι μέσα για την επίτευξη του σκοπού της διδασκαλίας δηλαδή για την απόκτηση γνώσεων, για την ανάπτυξη ικανοτήτων και την διαμόρφωση στάσεων σε μια εποχή ευάλωτη στις κοινωνικές και πολιτιστικές τροποποιήσεις. Από την οπτική γωνία του εκπαιδευτικού οι μορφές διδασκαλίας είναι τεχνικές διδασκίας ενός νέου αντικειμένου, ενώ από την πλευρά του μαθητή είναι τρόποι εργασίας και μάθησης.
- Οι μορφές διδασκαλίας αποτελούν ένα αναπόσπαστο στοιχείο της διδακτικής πορείας και μέρος της καθημερινότητας του εκπαιδευτικού, γι' αυτό και θεωρούνται δεδομένες. Οι πιο γνωστές και ευρύτερα αποδεκτές μορφές διδασκαλίας είναι οι βασικές και συγκεκριμένα η αφήγηση, η περιγραφή, η διάλεξη μέσω συζήτησης και μέσω επίδειξης, ο κατευθυνόμενος διάλογος, ο ελεύθερος διάλογος και ο μικτός διάλογος αλλά και οι εναλλακτικές ή συμπληρωματικές μορφές δηλαδή η άμεση, η έμμεση, η εξατομικευμένη, η ομαδοσυνεργατική και η βιωματική διδασκαλία.
- Συχνά, παρατηρούνται φαινόμενα σύγχυσης των εννοιών της μεθόδου και της μορφής διδασκαλίας. Ουσιαστικά, είναι δύο διαφορετικές έννοιες που αλληλοσυμπληρώνονται. Η μεν

μέθοδος αναφέρεται στη συγκρότηση ενός συνολικού σχεδίου δηλαδή στον τρόπο επεξεργασίας, μέσω του οποίου θα επιτευχθεί εύστοχα η παρουσίαση ενός θέματος, η δε 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. Δηλαδή, η μορφή είναι οι υποδιαίρεσεις ή τα είδη μιας διδακτικής μεθόδου.

- Η αφήγηση είναι μια μορφή διδασκαλίας άμεσα συνδεδεμένη με την ακρόαση και για να υπάρξει αφήγηση απαιτούνται αφηγητής και αποδέκτης. Με την αφήγηση ο εκπαιδευτικός προσφέρει πληροφόρηση για γεγονότα που δεν είναι δυνατόν να γνωρίζουν οι μαθητές από την προσωπική τους εμπειρία, για αυτό είναι πολύ σημαντική η παροχή των νέων γνώσεων να γίνεται με την φυσική αλληλουχία και σε συνάρτηση με το χωροχρονικό τους πλαίσιο. Η αποτελεσματικότητα της αφήγησης κρίνεται κυρίως από την οργάνωση και την 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.
- Η περιγραφή ως διδακτική ενέργεια στηρίζεται στην ανάλυση. Αναφέρεται, κυρίως, σε πρόσωπα, καταστάσεις και αντικείμενα του παρελθόντος αλλά και του παρόντος. Περισσότερη εφαρμογή ως μορφή διδασκαλίας βρίσκει τόσο στα ιστορικά μαθήματα όσο και στα μαθήματα φυσικών επιστημών. Μέσω του συνεχούς αναλυτικού ή περιεκτικού λόγου ο εκπαιδευτικός επιχειρεί να δημιουργήσει σαφή εικόνα των χαρακτηριστικών γνωρισμάτων των περιγραφόμενων αντικειμένων. Για να στεφθεί με επιτυχία η περιγραφική διδασκαλία ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι σε θέση να διακρίνει το ουσιώδες από το δευτερεύον, εφόσον το ουσιώδες χαρακτηριστικό παρεμβάλλεται πρώτα για την κέντρωση του ενδιαφέροντος των μαθητών. Εξίσου, πολύ σημαντικά στοιχεία για μια επιτυχημένη περιγραφική διδασκαλία είναι η σαφήνεια, η ακρίβεια, η παραστατικότητα, η σωστή άρθρωση των λέξεων από τον εκπαιδευτικό κτλ. Γενικώς, παρατηρείται η αφηγηματική και η περιγραφική διδασκαλία να χαρακτηρίζονται ως δύο παραπλήσιες μορφές με δυσδιάκριτα όρια διαχωρισμού η μια από την άλλη.
- Κύριο χαρακτηριστικό της διάλεξης μέσω συζήτησης είναι οι παρωθητικές νύξεις που παρέχονται από τον εκπαιδευτικό, ώστε να καλυφτούν πλήρως όλες οι άγνωστες πτυχές του νέου γνωστικού αντικείμενου. Πρόκειται για μεθοδικές παρεμβάσεις του εκπαιδευτικού, που από τη μια κατευθύνουν την μάθηση προς την επίτευξη του σκοπού της διδασκαλίας και από την άλλη παροτρύνουν το μαθητή να αναζητήσει το δρόμο της μάθησης μόνος του. Η διδακτική σημασία της παρώθησης είναι μεγάλη, διότι είναι ικανή να εξασφαλίσει πιο ανεξάρτητη εργασία, χωρίς περιορισμούς. Είναι μέσα, τα οποία προάγουν τον προφορικό λόγο και δίνουν περιθώρια στον μαθητή να αυτενεργήσει. Θετική επίπτωση της διάλεξης μέσω συζήτησης είναι ο πλουραλισμός των απόψεων, η αυτοπειθαρχία, ο σεβασμός της

διαφορετικής άποψης, η ανακάλυψη της πολυτιμότητας της ύπαρξης δισταγμένων απόψεων και η ικανότητα του καλού ακροατή.

- Η διάλεξη μέσω επίδειξης είναι μια μορφή μονολογικής διδασκαλίας, κατά την οποία ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει την διδακτική ενότητα χρησιμοποιώντας ένα σύνολο εποπτικών μέσων, το οποίο καθορίζεται από την εκάστοτε ενότητα και από το ενδιαφέρον που προκαλεί στους μαθητές. Η αποτελεσματική της εφαρμογή εξαρτάται από την ιδιαίτερη επιμέλεια και σχολαστικότητα, που έχει επιδείξει ο εκπαιδευτικός σε αυτό που έχει σκοπό να διδάξει. Διότι ο ακριβής καθορισμός των επιμέρους στόχων αυξάνει τις πιθανότητες για επιτυχή διεξαγωγή της διδασκαλίας. Βασική προϋπόθεση για την διεξαγωγή της είναι τα κατάλληλα όργανα και μέσα διδασκαλίας, ιδιαίτερα κατά την περίπτωση υλοποίησης ενός πειράματος.
- Ο διάλογος είναι αρκετά διαδεδομένη δραστηριότητα διδασκαλίας – μαθήσεως, η οποία σαν μέθοδος μαθήσεως εμφανίζεται τουλάχιστον από την εποχή του Σωκράτους. Σαν μορφή επικοινωνίας είναι από τις πληρέστερες, αφού είναι αμφίδρομη επικοινωνία. Διακρίνεται σε τρία είδη: τον κατευθυνόμενο, τον ελεύθερο και τον μικτό διάλογο.
- Ο κατευθυνόμενος διάλογος είναι μορφή της ερωτηματικής – διαλογικής διδασκαλίας και στηρίζεται στην προσχεδιασμένη πορεία της συζήτησης από τον καθηγητή, ο οποίος υποβάλλει κατάλληλες ερωτήσεις κλιμακωτής μορφής και αυξανόμενης δυσκολίας. Οι ερωτήσεις αυτές διέπονται από σαφήνεια, δόμηση και προσαρμοστικότητα. Σκοπός τους είναι η ολοκληρωμένη αφομοίωση και απόκτηση του γνωστικού αντικείμενου από τους μαθητές. Ιδιαίτερο χαρακτηριστικό του κατευθυνόμενου διαλόγου είναι η δυνατότητα του να αποκτά την μορφή της αυτενεργούς μαθησιακής προσέγγισης. Οι κατηγορίες του κατευθυνόμενου διαλόγου είναι ο συνήθης διάλογος, ο αναπαριστών και ο εξελικτικός. Ο συνήθης διάλογος θεωρείται η απλούστερη διαλογική τεχνική διδασκαλίας, η οποία απλά περιορίζεται στην υποβολή ερωτήσεων από τον εκπαιδευτικό και στην αποδοχή των απαντήσεων από τους μαθητές. Βασικό πλεονέκτημά του είναι η διατήρηση του ενδιαφέροντος και της προσοχής των μαθητών στο περιεχόμενο του μαθήματος. Ο αναπαριστών διάλογος χρησιμοποιείται κυρίως για τον έλεγχο της αφομοίωσης της διδασκόμενης ύλης και αποτελεί ένα είδος αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού για τον έλεγχο του βαθμού απόκτησης και αφομοίωσης του γνωστικού αντικείμενου από τους μαθητές. Ο εξελικτικός διάλογος αποτελεί την συνθετότερη μορφή διαλογικής διδασκαλίας, η οποία στηρίζεται στην προκαθορισμένη και μεθοδικά δομημένη υποβολή ερωτήσεων από τον εκπαιδευτικό προς τους μαθητές. Η τεχνική του εξελικτικού διαλόγου προϋποθέτει τη σαφή γνώση του γνωστικού αντικείμενου από τον διδάσκοντα, η οποία θα ενισχύεται από την κατ' οίκον προετοιμασία του. Αρνητικό σημείο του διαλόγου αυτού είναι ότι οι ερωτήσεις του καθηγητή απαντώνται συνήθως από μαθητές που διακρίνονται για την ετοιμότητά τους, συνεπώς, οι βραδείς μαθητές αδρανοποιούνται.

- Και στα τρία είδη του κατευθυνόμενου διαλόγου ο εκπαιδευτικός κατέχει κυρίαρχη θέση, εν αντιθέσει με την διαδικασία του ελεύθερου διαλόγου, κατά την οποία ο εκπαιδευτικός παραμένει στο «περιθώριο» και παρακολουθεί απλώς την εξέλιξη της διδασκαλίας.
- Στον ελεύθερο διάλογο ο μαθητής αποτελεί το επίκεντρο της μάθησης και όλες οι δραστηριότητες περιστρέφονται γύρω από αυτόν. Είναι η μορφή αυτή του διαλόγου που συντελεί στην διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης κριτικής σκέψης, στην δημιουργία ενός ευχάριστου κλίματος συντροφικότητας και μιας ελεύθερης προσωπικότητας, που διαπνέεται από δημοκρατικά φρονήματα. Απαραίτητη προϋπόθεση του ελεύθερου διαλόγου είναι η ελευθερία της σκέψης και του λόγου ενώ ο μεγαλύτερος κίνδυνός του είναι η κενολογία. Βασικό μειονέκτημά του είναι ότι προϋποθέτει από τους μαθητές την ύπαρξη υψηλού επιπέδου ωριμότητας.
- Ο μικτός διάλογος είναι ο συνδυασμός του κατευθυνόμενου και του ελεύθερου διαλόγου. Είναι μια διαδικασία μέσω της οποίας ελαχιστοποιείται η ύπαρξη δυσχερειών και εμποδίων, εφόσον ο εκπαιδευτικός είναι ικανός να επιλέξει τα κατάλληλα χαρακτηριστικά των δύο ειδών διαλόγου και να τα εφαρμόσει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο στους μαθητές.
- Για την διεξαγωγή οποιασδήποτε μορφής διαλόγου είναι απαραίτητες οι ερωτήσεις, δηλαδή τα «εργαλεία» που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός για να εκμαιεύσει τις αντίστοιχες απαντήσεις από τους μαθητές. Συνεπώς, η επιτυχία του διαλόγου εξαρτάται εξ' ολοκλήρου από το είδος και τα χαρακτηριστικά των ερωτήσεων. Έτσι, τα διδακτικά αυτά εργαλεία οφείλουν να διακατέχονται από σαφήνεια, δόμηση, προσαρμοστικότητα, συντομία και σκοπιμότητα. Με αυτές τις προοπτικές αυξάνονται οι πιθανότητες για έναν επιτυχημένο διάλογο.
- Σημαντικό «λιθαράκι» στην επιτυχία του διαλόγου διαδραματίζει και η ταξινόμια των διδακτικών ερωτήσεων. Η συνηθέστερη είναι σε ανοικτού ή κλειστού τύπου ερωτήσεις. Μια άλλη κατηγοριοποίηση των ερωτήσεων με βάση τον προορισμό τους είναι οι ατομικές, οι ομαδικές και οι ρητορικές ερωτήσεις, ενώ υπάρχει και μια τελευταία κατηγορία, η οποία ταξινομεί τις ερωτήσεις, με κριτήριο τις καλλιεργούμενες νοητικές ικανότητες των μαθητών σε ερωτήσεις πραγματικές, ανάκλησης, κρίσεως, εκτίμησης και κατανόησης.
- «Ουδέν εν τη νοήσει ει μη πρότερον εν τη αισθήσει», είπε κάποτε ο Αριστοτέλης. Μέσω της φράσης αυτής κατανοείται η σημαντικότητα της οπτικοακουστικής διδασκαλίας στο χώρο της εκπαίδευσης. Η χρήση ενός λόγου με εικόνες και ήχους στην μαθησιακή πράξη προκαλεί αναμφισβήτητη έξαρση της περιέργειας και διατήρηση του ενδιαφέροντος των μαθητών. Αυτό προσφέρει εμπλουτισμό στην διδασκαλία, μείωση της διάρκειας της διδασκαλίας, βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης και σαφώς στους μαθητές μια εύκολα αφομοιώσιμη ύλη.

- ☞ Τα εποπτικά μέσα έχουν το πλεονέκτημα να συντομεύουν το χρόνο εκμάθησης των μεταδιδόμενων γνώσεων σε μεγάλο βαθμό, δημιουργώντας όχι μόνο εποπτείες αλλά και βιώματα. Η πρόκληση ενδιαφέροντος, η δημιουργία ενιαίων και παραστατικών εικόνων, η προαγωγή της αυτενέργειας, ο εκσυγχρονισμός της εκπαίδευσης και ο συνδυασμός θεωρίας και πράξης είναι τα βασικότερα πλεονεκτήματα των εποπτικών μέσων, τα οποία αποτελούν ουσιαστικές και άριστες προϋποθέσεις μάθησης. Αποτελέσματα πολλών ερευνών έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι τα εποπτικά μέσα είναι τα μέσα που εισάγουν την τρίτη διάσταση στην διδακτική πράξη. Γεγονός, το οποίο επαληθεύεται συνεχώς με το πέρασμα των ετών.
- ☞ Τα εποπτικά μέσα διδασκαλίας ταξινομούνται σε δύο κατηγορίες: τα στατικά ή σταθερά μέσα και τα δυναμικά εποπτικά μέσα ή κινούμενες εικόνες. Από τα στατικά εποπτικά μέσα τα συνήθως χρησιμοποιούμενα είναι ο πίνακας, τα σχεδιαγράμματα, οι φωτογραφίες, οι διαφάνειες και οι ακολουθίες φιλμ (slides) ενώ από τα δυναμικά μέσα είναι η εκπαιδευτική τηλεόραση ή το video και οι H/Y.

Κεφάλαιο 3^ο: Εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας

- ☞ Οι εναλλακτικές ή συμπληρωματικές μορφές διδασκαλίας εκφράζουν μια διαφορετική παιδαγωγική θέση από αυτή των παραδοσιακών μορφών. Αναγνωρίζουν το δικαίωμα και την ικανότητα στο μαθητή να συμμετέχει ενεργά στην διδασκαλία, να αξιοποιεί τις δυνατότητές του και να στηρίζεται στις δικές του δυνάμεις κατά την μαθησιακή διαδικασία. Δίνουν, επίσης διαφορετικό περιεχόμενο στο ρόλο του δασκάλου, ο οποίος παύει να είναι κυρίαρχος κατά την διδασκαλία. Πλέον καθοδηγεί, συμβουλεύει, ενισχύει και παρωθεί τους μαθητές. Έχει βρεθεί ότι ο συνδυασμός και η επιτυχημένη εναλλαγή μεταξύ τους προσδίδει θεαματικά αποτελέσματα στον τρόπο μάθησης του εκπαιδευόμενου – μαθητή. Οι συνήθειες εφαρμοζόμενες εναλλακτικές μορφές είναι η προγραμματισμένη, η ομαδοσυνεργατική, η βιωματική, η εξατομικευμένη, η άμεση, η έμμεση διδασκαλία καθώς και η διδασκαλία του καταιγισμού των ιδεών (brainstorming).
- ☞ Το χαρακτηριστικό γνώρισμα της προγραμματισμένης διδασκαλίας είναι ότι ανάμεσα στο μαθητή και στο γνωστικό αντικείμενο δεν παρεμβάλλεται ο εκπαιδευτικός αλλά ειδικά διδακτικά προγράμματα που ανήκουν στα οπτικοακουστικά μέσα διδασκαλίας, στις διδακτικές μηχανές και σήμερα προβάλλονται μέσω των ηλεκτρονικών υπολογιστών. Πρόκειται για ειδικούς αλγόριθμους που εξυπηρετούν την επεξεργασία των περιεχομένων και κατ' επέκταση την μαθησιακή πράξη. Ουσιαστικά, η διδασκαλία αυτή αποτελεί μορφή εξατομικευμένης μάθησης, στην οποία η σχέση «εκπαιδευτικός – μαθητής» μεταβάλλεται σε

σχέση «μαθητή – προγράμματος διδασκαλίας». Βέβαια, για την διεξαγωγή της διδασκαλίας «το πρόγραμμα» μπορεί να δοθεί στους μαθητές και με την μορφή κάποιου βιβλίου, το οποίο είναι με ειδικές προδιαγραφές. Η προγραμματισμένη διδασκαλία προσδίδει μια αυτοματοποίηση στην διδακτική και μαθησιακή διαδικασία, αφού ο εκπαιδευτικός αντικαθίσταται από τεχνικά μέσα. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού επικεντρώνεται στον έλεγχο της σωστής χρήσης του προγράμματος από τον μαθητή, του οποίου ο τρόπος σχεδιασμού υποδεικνύει την ορθή απάντηση για κάθε ερώτηση. Σαφέστατα, διαπιστώνεται ότι η μάθηση μέσω αυτής της μορφής διδασκαλίας πετυχαίνεται με ένα αυστηρά διαμορφωμένο και διατυπωμένο πρόγραμμα, στο οποίο η διδαχθείσα ύλη είναι δομημένη σε ενότητες, ώστε ο μαθητής με μια διαδικασία βημάτων να κατακτά τον στόχο της διδασκαλίας.

- ➔ Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία είναι μια από τις βασικότερες εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας, που προωθεί την εργασία με ομάδες. Η βασική προϋπόθεση για την επιτυχημένη διοργάνωση και εξαγωγή μιας ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας είναι η δημιουργία μιας δυναμικής ομάδας. Ο διαχωρισμός των μαθητών συνήθως γίνεται με βάση τα κοινά ενδιαφέροντα, τις κλίσεις, τις φιλίες, τις προσωρινές συμπάθειες μεταξύ των μαθητών. Θετικό αποτέλεσμα, επίσης, επιφέρει και η μη – στασιμότητα των ομάδων για μακροχρόνιο διάστημα. Η αίσθηση της εναλλαγής των μελών των ομάδων, ως επί το πλείστον, μετατρέπει τους μαθητές να εκφράζουν πιο ελεύθερα την άποψη τους σε μια προσπάθεια γρήγορης προσαρμογής και ένταξης στην ομάδα. Επιπλέον, σημαντική προϋπόθεση είναι η κατάρτιση του εκπαιδευτικού να οργανώνει και να περατώνει αποτελεσματικά την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, γνωρίζοντας και υποστηρίζοντας την θετική επίδραση της διδασκαλίας με ομάδες στην μάθηση και στην αγωγή του ατόμου.
- ➔ Η οργάνωση των μαθητικών ομάδων και του χώρου, ο καθορισμός των στόχων της συνεργατικής επεξεργασίας του υλικού, η οργάνωση της αλληλεξάρτησης των μαθητών, η καθοδήγηση της ομαδικής εργασίας καθώς και η αξιολόγησή της είναι τα βασικά στάδια διεξαγωγής της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας. Κύριος στόχος της διδασκαλίας είναι η αυτονομία και η χειραφέτηση των μαθητών από τον καθοδηγητικό ρόλο του εκπαιδευτικού, που θα έχει ως αποτέλεσμα την ελεύθερη έκφραση των απόψεων, την συνεργασία και την ανάπτυξη στενών διαπροσωπικών σχέσεων με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας. Απώτερος σκοπός είναι η διεξαγωγή ενός μαθήματος, που να αναζητεί και να προσφέρει δυνατότητες για κοινή μάθηση και να έχει την ικανότητα να αναπτύσσει ένα συνεργατικό κλίμα ανάμεσα στους μαθητές, ώστε μέλημα του καθενός να είναι η ανάδειξη του «εμείς» και όχι πια του «εγώ».
- ➔ Η βιωματική μάθηση είναι ένα πλέγμα διδακτικών διαδικασιών που έχουν ως αφόρμηση βιωματικές καταστάσεις. Δηλαδή, η καθημερινότητα και η κοινωνική πραγματικότητα συνδέεται άρρηκτα με τις μαθησιακές διαδικασίες, με αποτέλεσμα οι μαθητές να αποκτούν

γνώσεις και δεξιότητες σχετιζόμενες με τις εμπειρίες τους. Ο δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα κατά την βιωματική διδασκαλία ονομάζονται βιωματικές μαθησιακές δραστηριότητες. Η επιλογή της θεματολογίας των δραστηριοτήτων αυτών, κυρίως προέρχεται από τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών και του εκπαιδευτικού, από θέματα κοινωνικού προβληματισμού, από τις υπάρχουσες και μελλοντικές καταστάσεις της κοινότητας, από την σφαίρα των επιστημονικών αναζητήσεων καθώς και από διάφορα προτεινόμενα θέματα του Αναλυτικού Προγράμματος. Κύριο χαρακτηριστικό των βιωματικών μαθησιακών δραστηριοτήτων είναι ότι χαρακτηρίζονται από ρευστότητα και ελαστικότητα σε τέτοιο βαθμό, που διαφορετικοί μαθητές είναι ικανοί να προσεγγίσουν ένα συγκεκριμένο θέμα με διαφορετικό τρόπο.

- ➔ 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 το πιο σημαντικό συνεργάζονται μεταξύ τους.
- ➔ Η εξατομικευμένη διδασκαλία είναι η εναλλακτική αυτή μορφή διδακτικής προσαρμογής των ιδιαίτερων γνωστικών και ψυχοσυναισθηματικών αναγκών των μαθητών με μαθησιακές ιδιαιτερότητες. Βασική αφετηρία της εξατομικευμένης διδασκαλίας είναι η ιδιομορφία και η ατομικότητα του κάθε μαθητή, η οποία αναδεικνύεται εις το έπακρον από την ικανότητα του εκπαιδευτικού να αντιμετωπίζει τον κάθε μαθητή ως μια ξεχωριστή οντότητα και να τον εξελίσει 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 θετικά αλλά και αρνητικά στοιχεία, όμως σε μερικές περιπτώσεις η εφαρμογή της κρίνεται απαραίτητη. Όταν, λόγου χάρη, μια μικρή ομάδα μαθητών δεν είναι ικανή να αντεπεξέλθει γνωστικά στην πορεία της μάθησης, τότε ο εκπαιδευτικός οφείλει να προσαρμόσει την διδασκαλία του στην δεδομένη περίπτωση. Ομοίως, κάτι αντίστοιχο θα συμβεί και όταν μια τάξη αποτελείται από μικρό αριθμό μαθητών είτε αποτελείται από άτομα με ειδικές ανάγκες.
- ➔ 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. Κύριο χαρακτηριστικό και ταυτόχρονα βασικό πλεονέκτημα της άμεσης διδασκαλίας είναι ο μικτός χαρακτήρας της, ο οποίος συνδυάζει εύστοχα και αποδοτικά τα

στοιχεία από την μονολογική διδασκαλία, την εξατομικευμένη, την ομαδοκεντρική και με την διδασκαλία μέσω συζήτησης. Βασική επιδίωξή της είναι η οργανωμένη αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου, ώστε να επιφέρει τα αναμενόμενα αποτελέσματα δηλαδή τον εμπλουτισμό του γνωστικού επιπέδου των μαθητών. Ωστόσο, η άμεση διδασκαλία χαρακτηρίζεται ως δασκαλοκεντρική μορφή περιορίζοντας την αυτενέργεια των μαθητών διότι ενεργούν υπό την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού.

- ➔ Η έμμεση διδασκαλία χαρακτηρίζεται από την κοινωνιοκεντρική προσέγγιση της παιδαγωγικής διαδικασίας, στην οποία ο ρόλος του καθηγητή είναι συμβουλευτικός. Είναι μια εναλλακτική και μαθητοκεντρικής κατεύθυνσης μορφή διδασκαλίας, που δίνει μεγάλη έμφαση στην αυτενέργεια και στην πρωτοβουλία των μαθητών. Μέσω της έμμεσης διδασκαλίας επιδιώκεται η καλλιέργεια νοητικών και γνωστικών ικανοτήτων, η οποία δεν παρέχεται απευθείας από τον καθηγητή αλλά κατακτάται σταδιακά από τον μαθητή.
- ➔ Ο καταιγισμός 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 συνέχεια με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού εξάγονται τα αποτελέσματα. Ουσιαστικά, αποτελεί μια διαδικασία ανάπτυξης της ομαδικής δημιουργικότητας, η οποία χρησιμοποιείται για την επίλυση προβλημάτων καθώς και μια νέα αντίληψη πραγμάτων προσαρμοσμένη στην σύγχρονη διδακτική πράξη, η οποία συνεχώς εμπλουτίζεται με διάφορους πιο εξειδικευμένους τύπους εφαρμογής. Είναι μια μέθοδος χρήσιμη για την εκμείωση των απόψεων και των στάσεων των εκπαιδευόμενων πάνω σε ένα ζήτημα. Η μέθοδος αυτή αποτελεί μια καλή τεχνική στην εξάσκηση των μαθητών για σύντομη επεξεργασία, παρουσίαση και υποστήριξη μιας άποψης ακόμα και στις περιπτώσεις όπου δεν έχουν ολοκληρωμένη άποψη για το θέμα. Παράλληλα τους μαθαίνει να αποφεύγουν τις πρόωρες και απρόσεκτες αξιολογήσεις, όπως και να νιώθουν αυτοπεποίθηση συμμετέχοντας σε κοινές δραστηριότητες. Κατά την διάρκεια ενός brainstorming, ο ρόλος του εκπαιδευτικού συνίσταται στην παρατήρηση των ικανοτήτων, που ο κάθε μαθητής μπορεί να αναπτύξει. Διαφαίνεται ξεκάθαρα σε τι βαθμό όλοι οι μαθητές αναπτύσσουν την πρωτοβουλία τους, συνεργάζονται μεταξύ τους και ανταλλάσσουν ιδέες. Επιπλέον, ο καθηγητής διακρίνει τον ή τους μαθητές που διαθέτουν ηγετικές ικανότητες.
- ➔ Ο Φάκελος Επιλεγμένου Υλικού ή Portfolio είναι ένα ευέλικτο και πολύτιμο μέσο στα χέρια των μαθητών, το οποίο τους βοηθά να αποκτήσουν δεξιότητες, να καταγράψουν αξίες, σκέψεις, στόχους, την μαθησιακή πρόοδο και τα σχέδιά τους για το μέλλον. Με άλλα λόγια, είναι ο προσωπικός φάκελος του κάθε μαθητή, στον οποίο ο ίδιος καταχωρεί κάθε δραστηριότητα, άσκηση, ερωτηματολόγιο και οποιοδήποτε άλλο στοιχείο κρίνει ότι θα εμπλουτίσει την συνολική του εικόνα. Κατά την δημιουργία αυτού του Φακέλου Υλικού δεν παρεμβαίνει καθόλου ο εκπαιδευτικός παρά μόνο στην περίπτωση που θα του ζητηθεί. Η

καταχώρηση και η επιλογή του υλικού είναι αποκλειστικά αρμοδιότητα του μαθητή. Το βασικότερο πλεονέκτημα του Portfolio είναι ότι αποτελεί ένα αξιόπιστο «πορτρέτο» ανάπτυξης και εξέλιξης του μαθητή κατά την διάρκεια του τετραμήνου, του σχολικού έτους ή και της σχολικής βαθμίδας. Μέσω αυτού του φακέλου απεικονίζεται η μαθησιακή πορεία του ατόμου, κάτι το οποίο δεν μπορεί να παρουσιαστεί μέσω του αποτελέσματος από ένα κλασικό test ή διαγώνισμα.

- ➔ Τα Σχέδια Εργασίας-Projects αποτελούν μια σύγχρονη μορφή διεκπεραίωσης του μαθήματος με την χρήση των ομαδικών εργασιών. Κύριος στόχος τους είναι δημιουργήσουν το πρόσφορο έδαφος ώστε ο μαθητής να αυτενεργήσει και να λάβει πρωτοβουλίες. Το πιο σημαντικό αποτέλεσμα των Projects είναι η ανάληψη πρωτοβουλιών από τους μαθητές, το οποίο αποτελεί εναρκτήριο βήμα ενεργοποίησης των ενδιαφερόντων τους, με άμεση συνέπεια την αυτόβουλη συμμετοχή των, σε σχέδια δράσης. Η δυνατότητα, που τους παρέχει αυτός ο τρόπος διδασκαλίας να σχεδιάσουν, να οργανώσουν, να υλοποιήσουν και να αξιολογήσουν την εργασία, μέσω μιας πλήρους και υγιούς συνεργασίας (μεταξύ τους), τους επιτρέπει την μέγιστη ενεργό συμμετοχή τους, άρα και το διεκπεραίωση του σκοπού του Project. Έτσι, οι μαθητές γίνονται πρωταγωνιστές της διδακτικής πράξης, φιλοδοξώντας να κατακτήσουν καινούριους μαθησιακούς στόχους. Ουσιαστικά, η μέθοδος των Σχεδίων Εργασίας βρίσκεται στον αντίθετο πόλο της μετωπικής διδασκαλίας. Ενώ η μετωπική διδασκαλία προσδιορίζει εις το έπακρον την σχολική καθημερινότητα, η διεξαγωγή ενός Project είναι μια ιδιαίτερη και ασυνήθιστη μορφή κοινής εργασίας μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών και αναιρεί τη θέση που επικρατεί σήμερα, ότι η αποτελεσματική και σημαντική μάθηση πραγματοποιείται κυρίως με την μετωπική διδασκαλία.

B) Από το ερευνητικό τμήμα της εργασίας

Κεφάλαιο 1^ο: Από την ανάλυση των μεταβλητών

- ☛ Πρωτίστως, οφείλεται να αναφερθεί ότι η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηματολογίων, συλλέχθηκε από τους καθηγητές των 20 δημοσίων σχολείων της Πάτρας ενώ υπήρξε και μια μικρή συμμετοχή από καθηγητές 2 ιδιωτικών σχολείων της Πάτρας. Το ποσοστό συμμετοχής των γυναικών ήταν μεγαλύτερο από το αντίστοιχο των ανδρών, όπως διαπιστώθηκε από την ποιοτική ανάλυση των ερωτηματολογίων.
- ☛ Όσον αφορά την ηλικία των καθηγητών, τα υψηλότερα ποσοστά και στους 2 τύπους σχολείων, συγκεντρώνονται σε διαφορετικές ηλικιακές κλίμακες. Στα μεν δημόσια σχολεία το υψηλότερο ποσοστό βρίσκεται στην ηλικιακή βαθμίδα των 46-55 ετών ενώ στα δε ιδιωτικά, η υψηλότερη συγκέντρωση ποσοστού είναι στις ηλικίες 36-45 ετών. Βέβαια, στην ηλικιακή αυτή κλίμακα (36-45 έτη) εξίσου σημαντικό ποσοστό, παρουσιάζουν και τα δημόσια σχολεία. Αξίζει να σημειωθεί, ότι στα ιδιωτικά σχολεία του δείγματος δεν διδάσκουν καθηγητές άνω των 56 ετών καθώς και ότι το ποσοστό των καθηγητών ηλικίας 21-25 ετών είναι μεγαλύτερο στα ιδιωτικά σχολεία από το αντίστοιχο ποσοστό των καθηγητών ίδιας ηλικίας στα δημόσια σχολεία. Εν κατακλείδι, το ιδιωτικό σχολείο προτιμά καθηγητές νεώτερης ηλικίας, ώστε να αυξάνονται οι πιθανότητες εκσυγχρονισμού της εκπαίδευσης.
- ☛ Στη σχετική ερώτηση που αφορά την «οικογενειακή κατάσταση» διακρίνεται ξεκάθαρα ότι η πλειοψηφία των καθηγητών και στους 2 τύπους σχολείων, είναι έγγαμοι με μέσο όρο 2 παιδιά. Ενδιαφέρον παρουσιάζουν και οι απαντήσεις των ερωτηθέντων καθηγητών όσον αφορά τα χρόνια υπηρεσίας τους. Στα δημόσια σχολεία οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν κατά μέσο όρο πάνω από 21 έτη ενώ στα ιδιωτικά σχολεία οι καθηγητές, ως επί το πλείστον, έχουν 0-5 έτη υπηρεσίας. Καθίσταται σαφέστατη, η διαφορά μεταξύ των 2 τύπων σχολείων, όσον αφορά τα χρόνια υπηρεσίας, διαφορά η οποία αναμενόταν σύμφωνα και με τα έτη ηλικίας των καθηγητών.
- ☛ Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων απάντησε ότι έχει συμμετάσχει σε επιμορφωτικά σεμινάρια δηλαδή έχει λάβει νέες γνώσεις, εμπλουτισμένες και σύγχρονες προτάσεις για την διεξαγωγή της διδακτικής πράξης βασισμένη στα νέα μοντέλα διδασκαλίας. Θα πρέπει να συμπληρωθεί ότι και η κατοχή 2^{ου} πτυχίου ή μεταπτυχιακού τίτλου αποτελεί σημαντικό παράγοντα συμβολής στην ανανέωση της μαθησιακής διαδικασίας. Ο αριθμός των ερωτηθέντων, που κατείχαν μεταπτυχιακό τίτλο ήταν μόλις 17 από τους 150 ερωτηθέντες (πίνακας 15). Αξίζει να σημειωθεί, ότι από το συνολικό δείγμα των ερωτηθέντων καθηγητών δεν υπήρξε κάποιος με διδακτορικό δίπλωμα.

- Τα Π.Ε.Κ. συνήθως αποτελούν τον βασικό φορέα πληροφόρησης και κατάρτισης όλων των εκπαιδευτικών ανεξαρτήτου τύπου σχολείου σε σχέση με τους υπόλοιπους φορείς διεξαγωγής προγραμμάτων επιμόρφωσης. Ακολουθούν τα σεμινάρια Ακαδημαϊκών φορέων, τα σεμινάρια Ιδιωτικών φορέων και τα σεμινάρια Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. Εξομοίωση έχει λάβει μόνο ένα μικρό ποσοστό του συνολικού δείγματος, ποσοστό αποκλειστικά προερχόμενο από καθηγητές των δημοσίων, οι οποίοι ανταποκρίθηκαν στην έρευνα.
- Όσον αφορά τις βασικές μορφές διδασκαλίας, που λαμβάνουν χώρα κατά την διεξαγωγή του μαθήματος, η πλειοψηφία των ερωτηθέντων καθηγητών επιλέγει την αφηγηματική και την περιγραφική μορφή. Σαφέστατα, απεδείχθη ότι ο επιτυχής συνδυασμός των διαφόρων μορφών προσφέρει δυνατότητες εμπλουτισμού και ανανέωσης της παιδαγωγικής διαδικασίας.
- Η παρεμβολή της συζήτησης σε μια μονολογική διδασκαλία δρομολογεί την διδακτική πορεία να ξεφεύγει από την παραδοσιακή μέθοδο και να μεταβαίνει σε έναν νέο κύκλο μάθησης, όπου ο μαθητής αποτελεί το επίκεντρο της διαδικασίας. Είναι μια μορφή διδασκαλίας, που εφαρμόζεται πολύ συχνά τόσο στα δημόσια όσο και στα ιδιωτικά σχολεία της Πάτρας.
- Ο κατευθυνόμενος διάλογος χαρακτηρίζεται είναι άλλη μια συνήθης μορφή διδασκαλίας που λαμβάνει χώρα, κατά την διδακτική πορεία του μαθήματος, εφόσον διαπιστώθηκε ότι η πλειοψηφία των απαντήσεων των ερωτηθέντων δήλωσε ότι πολύ συχνά τον εφαρμόζει στα πλαίσια της διδακτικής πράξης. Αντίθετα, η μορφή του ελεύθερου διαλόγου, ως βασική μορφή διδασκαλίας δεν τυγχάνει ευρείας χρήσης ούτε στα ιδιωτικά αλλά ούτε και στα δημόσια σχολεία. Ο ελεύθερος διάλογος εφαρμόζεται είτε σπάνια είτε καθόλου, διότι μέσω αυτής της μορφής αυξάνονται οι πιθανότητες παρέκκλισης από το θέμα. Ο μικτός διάλογος αποτελεί την συνδυασμένη μορφή του κατευθυνόμενου και του ελεύθερου διαλόγου. Είναι η μορφή αυτή του διαλόγου, η οποία χρησιμοποιείται από το σύνολο των καθηγητών αρκετά. Σαφέστατα, συμπεραίνεται η σημαντική συσχέτιση της κάθε μορφής με το εκάστοτε μάθημα και τον τρόπο διδασκαλίας του. Όπως γίνεται κατανοητό, ο καθηγητής δεν είναι εφικτό να εφαρμόσει όλες τις μορφές διδασκαλίας στο μάθημά του, αλλά επιλέγει τις καταλληλότερες και τις εύκολα προσαρμόσιμες στην διδασκαλία του, γι' αυτό άλλωστε παρατηρούνται και οι διαφοροποιήσεις των ποσοστών ανάμεσα στις διάφορες μορφές διδασκαλίας.
- Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων καθηγητών είτε αυτοί διδάσκουν σε ιδιωτικά είτε σε δημόσια δήλωσαν ότι η εξοπλιστική υποδομή στα σχολικά συγκροτήματα που εργάζονται είναι κατάλληλη για την χρήση εποπτικών μέσων, κατά την διάρκεια της μαθησιακής διδασκαλίας. Γεγονός, το οποίο ωθεί τους καθηγητές να τα χρησιμοποιούν στην διεξαγωγή του μαθήματος διότι αναγνωρίζουν όλα τα θετικά αποτελέσματα, που προσφέρουν τα εποπτικά μέσα διδασκαλίας.

- Ως θετικότερο λόγο αναγνωρίζουν τον επιτυχή συνδυασμό θεωρίας και πράξης, που συντελείται μέσω των εποπτικών μέσων καθώς και την δυνατότητα αυξημένης συμμετοχής του μαθητή κατά την προσφορά του νέου διδακτικού υλικού και τον εκσυγχρονισμό της παιδαγωγικής διαδικασίας.
- Από τις αναλύσεις των επιμέρους λόγων μη-χρήσης των εποπτικών μέσων στην παιδαγωγική διαδικασία διαπιστώθηκε ότι η έλλειψη του διδακτικού χρόνου και η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής στα σχολεία, αποτελούν δύο από τις πιο συχνές αιτίες μη-αξιοποίησης των εποπτικών μέσων. Όσον αφορά την έλλειψη χρόνου προετοιμασίας από τον διδάσκοντα, ως λόγος συγκέντρωσε χαμηλά ποσοστά διότι είναι προφανές ότι οι καθηγητές θεωρούν τους προαναφερθέντες λόγους πιο βασικούς για την αδυναμία χρήσης των εποπτικών μέσων. Παρόμοια αντίδραση διαπιστώνεται και στην ερώτηση εάν η αδυναμία αντιμετώπισης του κόστους οδηγεί στη μη-χρήση των εποπτικών μέσων στην διδασκαλία μάθησης, καθώς ομοίως σημειώθηκαν πολύ μικρά ποσοστά.
- Το βασικότερο και άμεσα χρησιμοποιήσιμο εποπτικό μέσο είναι ο πίνακας, ο οποίος τόσο από τα δημόσια όσο και από τα ιδιωτικά σχολεία της Πάτρας συντελεί στην διεξαγωγή του κάθε μαθήματος. Αξίζει να σημειωθεί ότι είναι το μοναδικό εποπτικό μέσο που έχει το συντριπτικά χαμηλό ποσοστό μη-χρήσης (δημόσια σχολεία: 3,33% και ιδιωτικά: 0%) σε σχέση με τα υπόλοιπα.
- Τα σχεδιαγράμματα είναι το δεύτερο κατά σειρά προτίμησης εποπτικό μέσο με υψηλή συμβολή στην διεξαγωγή της παιδαγωγικής διαδικασίας. Συγκεντρώνει υψηλά ποσοστά κυρίως στις επιλογές «πολύ συχνά» και «αρκετά».
- Οι φωτογραφίες ως εποπτικό μέσο χρησιμοποιούνται είτε αρκετά είτε και σε πιο σπάνιο βαθμό κατά την μαθησιακή διδασκαλία, τόσο από τους καθηγητές του ιδιωτικού τομέα όσο και του δημοσίου.
- Ο Η/Υ, οι διαφάνειες, τα slides και το video είναι εποπτικά μέσα, για τα οποία διαπιστώθηκε ότι η χρήση τους στα σχολεία δεν είναι ιδιαίτερα ευρύτερης αποδοχής, γεγονός το οποίο οφείλεται σε διάφορους λόγους:
 - Έλλειψη εξοπλιστικής υποδομής
 - Άγνοια χρήσης από τον διδάσκοντα
 - Μη-προσαρμόσιμο σε κάθε μάθημα
 - Αιτίες παρέκκλισης από το θέμα
- Η ομαδοσυνεργατική είναι μια εναλλακτική ή συμπληρωματική μορφή διδασκαλίας, της οποίας η ευρεία προσαρμογή στην διδακτική πράξη δεν είναι ιδιαίτερα διαδεδομένη στα σχολεία της Πάτρας, δεδομένου ότι τα στοιχεία της έρευνας έδειξαν ότι η πλειοψηφία των

ερωτηθέντων καθηγητών την εφαρμόζει είτε σπάνια είτε καθόλου. Όμοια, ποσοστά απόρριψης ανεδείχθησαν και για την εξατομικευμένη μορφή διδασκαλίας.

- Όσον αφορά την χρήση της προγραμματισμένης διδασκαλίας, η συντριπτική πλειοψηφία των καθηγητών δηλαδή το 70,67% δήλωσε ότι ως μορφή εναλλακτικής διδασκαλίας δεν λαμβάνει χώρα «καθόλου» κατά την μαθησιακή τους πορεία. Μόνο ένα μικρό ποσοστό των ερωτηθέντων δήλωσε ότι την χρησιμοποιεί πολύ συχνά, γεγονός το οποίο σχετίζεται άμεσα με την ειδικότητα του καθηγητή δηλαδή, ως επί το πλείστον εφαρμόζεται από καθηγητές πληροφορικής.
- Παρόμοια αποτελέσματα διεξήχθησαν και για την έμμεση και για την βιωματική μορφή διδασκαλίας. Αποτελέσματα, που αποδεικνύουν ότι τα σχολεία του δείγματος δεν χρησιμοποιούν τις εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας ή αν τις χρησιμοποιούν θα είναι σε σπάνιο βαθμό.
- Εν αντιθέσει, με τις προγενέστερες εναλλακτικές μορφές η άμεση διδασκαλία βρίσκει ευρεία ανταπόκριση με υψηλά ποσοστά χρησιμοποίησης της κατά την διδακτικομαθησιακή διαδικασία. Αξίζει να σημειωθεί ότι μέσω της ανάλυσης βρέθηκε ότι τα ιδιωτικά σχολεία της Πάτρας την εφαρμόζουν πάντα, απλά διαφοροποιείται ο βαθμός συχνότητάς της.
- Γενικώς, διαπιστώθηκε ότι μορφές διδασκαλίας στις οποίες ο ρόλος του μαθητή είναι «ανώτερος» στα πλαίσια μιας διδασκαλίας από αυτόν του καθηγητή, δεν προτιμώνται για την διεξαγωγή του μαθήματος. Λόγοι μη – χρήσης τέτοιου είδους μορφών, όπου ο μαθητής είναι το επίκεντρο της διδασκαλίας, συνήθως παρουσιάζονται οι εξής:
 - Όταν ο μαθητής αναλαμβάνει την διεξαγωγή του μαθήματος τότε αυξάνονται οι πιθανότητες παρέκκλισης από το θέμα, ισχυρίζονται οι εκπαιδευτικοί.
 - Η επιλογή του θέματος προς ανάπτυξη από το μαθητή, μπορεί να παρέχει χαμηλή μορφωτική αξία.
 - Το ισχύον εκπαιδευτικό σύστημα δεν ενδείκνυται για τέτοιου είδους διδασκαλίες. Πρωτίστως, πρέπει να επέλθουν αλλαγές σε αυτό, ώστε η διδασκαλία να είναι εύκολα προσαρμόσιμη στις νέες αυτές μορφές.
- Αναζητώντας, τα πλεονεκτήματα της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας από το σύνολο των καθηγητών, όπου την εφαρμόζει κατά την διδακτική πράξη διαπιστώθηκε ότι μέσω της διδασκαλίας αυτής αναπτύσσεται σε υψηλό βαθμό η συνεργασία μεταξύ των μαθητών. Ιδιότητα, η οποία εμμέσως συντελεί στην προαγωγή της αυτενέργειάς του, στην κοινωνικοποίησή του καθώς και στην ανάπτυξη διαφόρων «κρυφών» δεξιοτήτων του μαθητή, οι οποίες δεν είχαν αναδειχτεί προηγουμένως με την χρήση των απλών μορφών.

- Όσον αφορά τους βασικότερους λόγους εφαρμογής της εξατομικευμένης διδασκαλίας, σύμφωνα με τα κριτήρια των ερωτηθέντων καθηγητών του δείγματος, είναι δύο. Ο μικρός αριθμός των μαθητών σε μία σχολική τάξη καθώς και η ύπαρξη παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες αυξάνουν τις πιθανότητες αποτελεσματικής εφαρμογής της εξατομικευμένης διδασκαλίας. Σαφέστατα, υπήρξαν και καθηγητές είτε του δημοσίου είτε του ιδιωτικού τομέα, όπου προσαρμόζουν την διδασκαλία τους στις ατομικές ιδιαιτερότητες ενός αλλοδαπού μαθητή ή ενός ενήλικα, βέβαια σε μικρότερο βαθμό χρήσης.
- Τα Σχέδια Εργασίας-Projects αποτελούν μια σύγχρονη μορφή διεκπεραίωσης του μαθήματος με την χρήση των ομαδικών εργασιών. Κύριος στόχος τους είναι δημιουργήσουν το πρόσφορο έδαφος ώστε ο μαθητής να αυτενεργήσει και να λάβει πρωτοβουλίες. Από την έρευνα παρατηρήθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί και των 2 τύπων σχολείων εφαρμόζουν σπάνια την μορφή αυτή διδασκαλίας.
- Η πλειοψηφία των καθηγητών, όπου εφαρμόζει έστω και σπάνια τα Σχέδια Εργασίας-Projects θεωρεί ότι το άμεσο θετικό αποτέλεσμα που προσφέρει στο μαθητή είναι η ικανότητά του να αντεπεξέλθει στις ευθύνες που έχει αναλάβει. Γεγονός, το οποίο τον καθιστά πιο υπεύθυνο και υπόλογο των πράξεων του. Επιπρόσθετα, μέσω των Projects ενισχύεται η αυτενέργεια και η ελευθερία σκέψης και έκφρασης του μαθητή, ιδιότητες οι οποίες συντελούν στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς του.
- Το είδος των Σχεδίων Εργασίας-Projects, που συνήθως χρησιμοποιείται από το μεγαλύτερο μέρος των ερωτηθέντων καθηγητών είναι τα μικρά δηλαδή διάρκειας από 2 ώρες έως 6. Ακολούθως, έπονται τα μεσαία Σχέδια Εργασίας, διάρκειας 1 έως 7 ημέρες.
- Όσον αφορά το πρόγραμμα της Ευέλικτης Ζώνης, μέσω της έρευνας διαπιστώθηκε ότι η πλειοψηφία των δημοσίων σχολείων της Πάτρας, δεν την έχει εφαρμόσει ποτέ και ουδέποτε οι εκπαιδευτικοί έχουν συμμετάσχει, αλλά ούτε καν έχουν ενημερωθεί για τα πλεονεκτήματα που προσφέρει η εφαρμογή του προγράμματος αυτού. Δεν συναντάται βέβαια, η ίδια κατάσταση και στα ιδιωτικά σχολικά συγκροτήματα της Πάτρας. Εκεί 8 στους 9 καθηγητές έχουν συμμετάσχει στο πρόγραμμα, δηλαδή προσαρμόζουν το μάθημά τους στα πλαίσια της Ευέλικτης Ζώνης. Βέβαια δεν θα πρέπει να αγνοηθεί το γεγονός ότι ο αριθμός των ερωτώμενων καθηγητών από ιδιωτικά σχολεία είναι συγκριτικά χαμηλότερος, από τον αντίστοιχο αριθμό των δημοσίων καθηγητών.

Κεφάλαιο 2^ο: Από τις συσχετιζόμενες μεταβλητές

- Η χρήση του ελεύθερου διαλόγου κατά την διδακτική πράξη, ως μια από τις βασικότερες μορφές διδασκαλίας εφαρμόζεται πολύ συχνά και στο μεγαλύτερο βαθμό από γυναίκες εκπαιδευτικούς.
- Εξετάζοντας, το βαθμό χρήσης του ελεύθερου διαλόγου στα δημόσια και στα ιδιωτικά σχολεία διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί των δημοσίων σχολείων εφαρμόζουν σε πολύ συχνό βαθμό την βασική αυτή μορφή διδασκαλίας. Αναλογιζόμενοι, όμως, τον συνολικό αριθμό των ερωτηθέντων διαπιστώνεται ότι και τα ιδιωτικά σχολεία διαμορφώνουν ένα αξιόλογο ποσοστό, όσον αφορά την συχνότητα εφαρμογής του ελευθέρου διαλόγου στα πλαίσια της σύγχρονης διδακτικής πορείας.
- Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι η πλειοψηφία του δείγματος υποστηρίζει ότι δεν είναι απαραίτητη η κατοχή ενός 2^{ου} πτυχίου, για το αν θα εφαρμόσει ο κάθε εκπαιδευτικός την μορφή του ελεύθερου διαλόγου στην διδασκαλία του. Υπάρχει, όμως και ένα μικρό ποσοστό, όπου δηλώνει ότι οι επιπλέον γνώσεις από την κατοχή ενός 2^{ου} πτυχίου συμβάλλουν σημαντικά στην χρήση του ελεύθερου διαλόγου στα πλαίσια της διδακτικής πράξης.
- Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά σεμινάρια συμβάλλει σημαντικά στην χρήση του ελεύθερου διαλόγου κατά την διδακτική πράξη. Λεγόμενα, τα οποία αποδεικνύονται μέσω της στατιστικής εξάρτησης που παρουσίασαν οι δύο μεταβλητές. Ειδικότερα διαπιστώθηκε, ότι σχεδόν το σύνολο των ερωτηθέντων καθηγητών ύστερα από μια επιμόρφωση αύξησε την χρήση του ελεύθερου διαλόγου κατά την μαθησιακή του πορεία.
- Οι φωτογραφίες, ως μέσο αποτελεσματικότερης διεξαγωγής ενός μαθήματος διαπιστώθηκε ότι σχετίζεται άμεσα με τα έτη υπηρεσίας του εκπαιδευτικού. Κυρίως, οι «παλαιότεροι» καθηγητές εφαρμόζουν την χρήση φωτογραφιών, ενώ οι «νέοι» με έτη υπηρεσίας έως και 15, προσδίδονται στην εφαρμογή των συμπληρωματικών μορφών διδασκαλίας. Βέβαια, υπάρχουν και εξαιρέσεις, διότι μέσω της ανάλυσης διαπιστώνεται, ότι η μακροχρόνια πορεία των εκπαιδευτικών δηλαδή 16 και άνω έτη υπηρεσίας, συμβάλλει στην χρήση Σχεδίων Εργασίας, έστω και σε σπάνιο βαθμό.
- Ο βασικότερος λόγος χρήσης των Projects κατά την διάρκεια υπηρεσίας των καθηγητών είναι η «ενίσχυση της αυτενέργειας» των μαθητών. Αξιοσημείωτο είναι ότι, ίσος αριθμός ερωτηθέντων (56) είτε έχουν έως 15 χρόνια υπηρεσίας είτε παραπάνω, εφαρμόζουν τα Σχέδια Εργασίας-Projects κατά την μαθησιακή τους διαδικασία, κυρίως γιατί θεωρούν ότι μέσω των Projects, οι μαθητές αυτενεργούν, λαμβάνουν πρωτοβουλίες και γενικότερα ολοκληρώνονται ως προσωπικότητες. Αξίζει να σημειωθεί ότι η άποψη αυτή υποστηρίζεται από όλους τους εκπαιδευτικούς του δείγματος, ανεξαρτήτου τύπου σχολείου.

- Ως ο βασικότερος λόγος εφαρμογής των εποπτικών μέσων κατά την διάρκεια της μαθησιακής πράξης και στα ιδιωτικά αλλά και στα δημόσια σχολεία, παρουσιάζεται ο επιτυχημένος «συνδυασμός θεωρίας και πράξης». Οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν την χρήση των εποπτικών μέσων σε πολύ συχνό βαθμό και στους δύο τύπους σχολείων, για τον απλούστατο λόγο ότι τα εποπτικά μέσα έχουν την ικανότητα να συνδυάζουν επιτυχημένα την θεωρία και την πράξη. Η διαφοροποίησή τους έγκειται στο βαθμό εφαρμογής των εποπτικών μέσων. Μέσω, της ανάλυσης διαπιστώνεται ότι τα δημόσια σχολεία τα προσαρμόζουν συχνότερα στην μαθησιακή πράξη. Δεν θα πρέπει, όμως, να αγνοηθεί ότι ο αριθμός των ερωτώμενων καθηγητών από ιδιωτικά σχολεία είναι συγκριτικά χαμηλότερος, από τον αντίστοιχο αριθμό των δημοσίων καθηγητών.
- Το σύνολο των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών του δημοσίου τομέα ισχυρίζεται ότι το Α.Π. είναι αδύναμο να «ενθαρρύνει» και να παροτρύνει την είσοδο καινοτομικών μορφών διδασκαλίας, με σκοπό τον εκσυγχρονισμό της διδακτικομαθησιακής πορείας. Αντίθετα δε, με τους καθηγητές των ιδιωτικών σχολείων, που υποστηρίζουν αυτή την άποψη.
- Η άμεση μορφή διδασκαλίας, ως εναλλακτική μορφή στο χώρο της διδακτικής διαπιστώθηκε ότι και στα ιδιωτικά αλλά και στα δημόσια σχολεία εφαρμόζεται σε πολύ συχνό βαθμό. Ουσιαστικά, είναι η μόνη εναλλακτική μορφή που βρέθηκε να εφαρμόζεται με κάποιο βαθμό συχνότητας στα σχολεία, σε σχέση με τις άλλες συμπληρωματικές μορφές.
- Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων καθηγητών δημοσίων και ιδιωτικών σχολείων διεξάγει το μάθημά τους με Projects. Η ουσιαστική διαφορά ανάμεσα στους δύο τύπους σχολείων είναι ότι οι εκπαιδευτικοί των δημοσίων σχολείων εφαρμόζουν τα Projects σπάνια ενώ η πλειοψηφία των καθηγητών του ιδιωτικού τομέα δηλώνει ότι σε πολύ συχνό βαθμό διεξάγει το μάθημά τους με Projects (οι 12 από τους 17 ερωτηθέντες καθηγητές). Σαφέστατα παρατηρείται η τάση των ιδιωτικών σχολείων να βαδίζει η διδακτική τους πορεία παράλληλα με τις νέες, καινοτομικές ιδέες.
- Οι θεωρητικές ειδικότητες χρησιμοποιούν τον κατευθυνόμενο διάλογο και τις φωτογραφίες πολύ συχνότερα από ότι οι θετικές. Διαπιστώνεται, ότι ανάλογα με την κατεύθυνση της ειδικότητας (Θεωρητική ή Θετική), οι καθηγητές προσαρμόζουν στο μάθημά τους, την κατάλληλη μορφή διδασκαλίας.
- Η κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου από τον εκπαιδευτικό, σχετίζεται πολύ θετικά με την χρήση των εναλλακτικών μορφών διδασκαλίας και συγκεκριμένα με την εξατομικευμένη διδασκαλία. Διότι, οι εξειδικευμένες γνώσεις σε κάποιο αντικείμενο και ιδιαίτερα στον τομέα της διδακτικής, προσφέρουν ανανέωση, δεδομένου ότι ο συγκεκριμένος εκπαιδευτικός έχει εντρυφήσει παραπάνω στο θέμα από κάποιον άλλον.
- Μέσω του δείγματος παρουσιάστηκε ότι η χρήση των Σχεδίων Εργασίας-Projects εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου. Καθώς, επίσης και το είδος των

Σχεδίων Εργασίας-Projects εξαρτάται σημαντικά από τις επιπλέον γνώσεις που κατέχει ο εκπαιδευτικός με μεταπτυχιακές σπουδές.

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

- Για να επιτευχθεί η πλήρης ανανέωση του εκπαιδευτικού συστήματος προϋποθέτει πολύ καλή γνώση του αντικειμένου και αναζήτηση καινοτομικών ιδεών προς όλες τις κατευθύνσεις. Είναι γεγονός ότι η εκπαίδευση χρειάζεται μια βαθιά και ανανεωτική πνοή. Γενικότερα, αυτό που απαιτείται είναι μια φιλοσοφία, η οποία να ασχολείται με την αναζήτηση και την διατύπωση κάποιων αρχών και μοντέλων για να καταστήσουμε ένα μαθητή ικανό να αντεπεξέλθει σε όλες τις επαγγελματικές, μελλοντικές απαιτήσεις. Για να επιτευχθεί αυτό θα πρέπει να εστιάσουμε στην διαδικασία μάθησης και λήψης των μηνυμάτων, που αποστέλλονται στο μαθητή.
- Η δεδομένη εκπαιδευτική πορεία βασίζεται στο παραδοσιακό Αναλυτικό Πρόγραμμα και κατ' επέκταση το παραδοσιακό σχολείο, το οποίο καθιστά την σχολική γνώση μονομερή, αποσπασματική, κατακερματισμένη και απόμακρη από τα βιώματα και τις εμπειρίες των μαθητών. Συνεπώς, η ανάγκη αντικατάστασης αυτών των Αναλυτικών Προγραμμάτων κρίνεται άμεση και καθοριστική για την μετέπειτα πορεία της μάθησης, εφόσον οι απαιτήσεις για ανανέωση στην εκπαίδευση είναι συνεχώς αυξανόμενες και μελλοντικά θα συνεχίσουν να ακολουθούν αυτήν την ανοδική πορεία.
- Είναι γεγονός ότι τα τελευταία χρόνια στο χώρο της εκπαίδευσης πραγματοποιούνται σημαντικές αλλαγές, οι οποίες αναμένεται να επιφέρουν θετικά αποτελέσματα. Το πρώτο βήμα ξεκινά από τα διαθεματικά Προγράμματα Σπουδών, τα οποία προσδίδουν μια ολιστική προσέγγιση στην μάθηση και κατ' επέκταση στην κατάκτηση της γνώσης από τους μαθητές. Ευελπιστείτε ότι μελλοντικά θα αποτελέσουν την επικρατέστερη θεματοκεντρική οργάνωση των μαθημάτων παρέχουν για ουσιαστική μάθηση και ανάπτυξη κριτικής σκέψης.
- Το ουσιαστικότερο καινοτομικό βήμα στο χώρο της εκπαίδευσης αναμένεται μελλοντικά να καθιερωθεί είναι το Πρόγραμμα της Ευέλικτης Ζώνης, το οποίο θα δημιουργήσει ένα βελτιωμένο ποιοτικά και αποτελεσματικά εκπαιδευτικό σύστημα.
- Οφείλουν οι εκπαιδευτικοί να είναι ενημερωμένοι και όσο το δυνατόν πληρέστερα καταρτισμένοι στην νέα αυτή προσπάθεια εκσυγχρονισμού της εκπαίδευσης. προσεκτικοί και σχολαστικοί στην επιλογή της κάθε μορφής διδασκαλίας που θα εφαρμόσουν στο σύνολο της τάξης ή σε μια ομάδα ή και ατομικά σε κάποιο μαθητή. Η επιλογή της μορφής οφείλει να είναι προμελετημένη και βασισμένη, πρωτίστως, στο γνωστικό υπόβαθρο του μαθητή και ύστερα στην προσωπικότητά του. Διότι, είναι ευρέως αποδεδειγμένο ότι κάθε μορφή διδασκαλίας επιδρά με διαφορετικό τρόπο στην προσωπικότητα του εκάστοτε μαθητή.
- Αυτό, όμως, που οφείλεται να πραγματοποιείται ανά τακτά χρονικά διαστήματα είναι η αναπροσαρμογή και η αναμόρφωση των μορφών διδασκαλίας στο υπάρχον μαθησιακό

δυναμικό. Δηλαδή, θα πρέπει συχνά να αναδιαμορφώνονται οι διδακτικοί στόχοι και σκοποί του εκάστοτε μαθήματος και να προσαρμόζονται στο δεδομένο γνωστικό υπόβαθρο των μαθητών. Έτσι, οι διαδικασίες μάθησης θα είναι απλές, σαφέστατες και θα επιτελούν τους σκοπούς τους.

- ➔ Αποτελέσματα πολλών ερευνών έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι τα εποπτικά μέσα είναι τα μέσα που εισάγουν την τρίτη διάσταση στην διδακτική πράξη. Γεγονός, το οποίο επαληθεύεται συνεχώς με το πέρασμα των ετών. Συνεπώς, αυτό το οποίο οφείλεται να διαπράττεται είναι η συνεχής εφαρμογή των εποπτικών μέσων κατά την διάρκεια διεξαγωγής μιας διδασκαλίας και όσο το δυνατό πληρέστερη υλικοτεχνική κάλυψη του σχολικού συγκροτήματος.
- ➔ Επιπροσθέτως, πρόσφατες έρευνες απέδειξαν ότι η προσφορότερη μάθηση είναι εκείνη που λαμβάνεται μέσα από την βίωσή της, διότι η πλαισίωσή της είναι τρισδιάστατη. Δηλαδή προκαλείται διέγερση όχι μόνο του συναισθήματος αλλά και της βούλησης και του νοητικού κόσμου των μαθητών. Επομένως, η βιωματική μάθηση επιτυγχάνει την συλλογική αξιοποίηση της νόησης, της αίσθησης, της μνήμης και της φαντασίας, ικανότητα, η οποία προωθεί και αναπτύσσει την δημιουργικότητα των μαθητών και την διερεύνηση ποικίλων θεμάτων. Προσφέρει πολύ σημαντικά πλεονεκτήματα στον μαθητή, εφόσον ως μορφή διδασκαλίας διεγείρει τον ψυχοσυναισθηματικό κόσμο του και αναπτύσσει την προσωπικότητά του.
- ➔ Εν κατακλείδι, θα αποτελέσει μεγάλο διδακτικό «επίτευγμα» εάν όλοι οι εκπαιδευτικοί αποκτήσουν την ικανότητα καθημερινά να διεξάγουν το μάθημά τους βιωματικά ή ομαδοσυνεργατικά ή με την βοήθεια των Projects ή του brainstorming ή συνδυάζοντας όλες αυτές τις μορφές μαζί, διότι ο μεγαλύτερος υπεύθυνος για την ισχύουσα στατική κατάσταση στο εκπαιδευτικό σύστημα, είναι ο εκπαιδευτής. Συνεπώς, ο εκπαιδευτικός οφείλει να ενημερώνεται, να επιμορφώνεται και να οικειοποιείται οτιδήποτε νέο, το οποίο είναι ικανό να προσδώσει μια ανανεωτική διάσταση στην σύγχρονη διδακτικομαθησιακή πράξη.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΠΙΝΑΚΑΣ ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΩΝ ΜΕΤΑΒΛΗΤΩΝ

<i>A/A</i>	<i>Μεταβλητή Α</i>	<i>Μεταβλητή Β</i>	<i>P - value</i>
1.	Χρόνια υπηρεσίας	Χρήση ελεύθερου διαλόγου	0,2193
2.	Τύπος σχολείου	Χρήση εποπτικών μέσων	0,1952
3.	Ειδικότητα	Χρήση εποπτικών μέσων	0,1760
4.	Ειδικότητα	Χρήση του πίνακα	0,2408
5.	Ειδικότητα	Εφαρμογή Σχεδίων Εργασίας-Projects στην διδασκαλία	0,8958
6.	Ειδικότητα	Χρήση της άμεσης διδασκαλίας	0,6590
7.	Επιμορφωτικά σεμινάρια	Χρήση του κατευθυνόμενου διαλόγου	1,0000
8.	Επιμορφωτικά σεμινάρια	Χρήση εποπτικών μέσων	1,0000
9.	Επιμορφωτικά σεμινάρια	Χρήση εξατομικευμένης διδασκαλίας	0,4660
10.	Επιμορφωτικά σεμινάρια	Συμμετοχή στο πρόγραμμα της Ευέλικτης Ζώνης	0,5395

ΠΙΝΑΚΑΣ ΕΞΑΡΤΗΜΕΝΩΝ ΜΕΤΑΒΛΗΤΩΝ

<i>A/A</i>	<i>Μεταβλητή Α</i>	<i>Μεταβλητή Β</i>	<i>P - value</i>
1.	Φύλο	Χρήση ελεύθερου διαλόγου	0,0158
2.	Χρόνια υπηρεσίας	Χρήση φωτογραφιών	0,0143
3.	Χρόνια υπηρεσίας	Εφαρμογή Σχεδίων Εργασίας-Projects στην διδασκαλία	0,0300
4.	Σχολείο	Χρήση ελεύθερου διαλόγου	0,0014
5.	Σχολείο	Χρήση της άμεσης διδασκαλίας	0,0213
6.	Σχολείο	Εφαρμογή Σχεδίων Εργασίας-Projects στην διδασκαλία	0,0193
7.	Σχολείο	Συμμετοχή των καθηγητών στην Ευέλικτη Ζώνη	0,0000
8.	Ειδικότητα	Χρήση κατευθυνόμενου διαλόγου	0,0059
9.	Ειδικότητα	Χρήση φωτογραφιών	0,0008
10.	Κάτοχος 2 ^{ου} πτυχίου	Χρήση ελεύθερου διαλόγου	0,0040
11.	Κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου	Χρήση εξατομικευμένης διδασκαλίας	0,0341
12.	Κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου	Εφαρμογή Σχεδίων Εργασίας-Projects στην διδασκαλία	0,0193
13.	Κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου	Είδος Σχεδίων Εργασίας-Projects	0,0205
14.	Επιμορφωτικά σεμινάρια	Χρήση ελεύθερου διαλόγου	0,0010

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

ΤΜΗΜΑ: ΟΙΚΙΑΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ & ΟΙΚΟΛΟΓΙΑΣ

Αγαπητέ κ.Καθηγητά,

Η αφιέρωση λίγου χρόνου για την συμπλήρωση του επισυναπτόμενου ερωτηματολογίου αποτελεί ουσιαστική συμβολή στην έρευνα, στόχος της οποίας είναι η παραγωγή νέας γνώσης για το ερευνώμενο αντικείμενο, που έχει τίτλο «Εναλλακτικές Μορφές Διδασκαλίας στα πλαίσια της σύγχρονης διδακτικομαθησιακής διαδικασίας».

Χωρίς τη συμμετοχή σας η διεξαγωγή της εν λόγω έρευνας καθίσταται σχεδόν αδύνατη. Αντίθετα η συμμετοχή σας εκτιμάται ιδιαίτερα αν ληφθεί υπόψη ότι κάθε έρευνα έχει ως στόχο την εξαγωγή συμπερασμάτων, καθώς και την διατύπωση προτάσεων.

Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου δεν απαιτεί την καταχώρηση προσωπικών σας στοιχείων, έτσι ώστε να εξασφαλίζεται κατά 100% η ανωνυμία των συμμετεχόντων. Οι απαντήσεις είναι εμπιστευτικές και θα χρησιμοποιηθούν μόνο για ερευνητικούς σκοπούς.

Νο ερωτηματολόγιο:

Ημερομηνία συμπλήρωσης:

Συμπληρώθηκε πλήρως;

Σχολείο:

Τάξη:

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων
για την συμμετοχή σας

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

ΜΕΡΟΣ Ι: Δημογραφικά στοιχεία

1. Φύλο:

Ανδρας ☐
Γυναίκα ☐

2. Ηλικία:

21 – 25 ετών ☐ 36 – 45 ετών ☐ άνω των 56 ☐
26 – 35 ετών ☐ 46 – 55 ετών ☐

3. Οικογενειακή κατάσταση:

Άγαμος – η ☐ Διαζευγμένος- η ☐
Έγγαμος – η ☐ Συμβίωση ☐
Χήρος – α ☐ Αριθμός παιδιών, αν έχετε ☐

4. Χρόνια υπηρεσίας:

0 - 5 έτη ☐ 11 – 15 έτη ☐ άνω των 20 ετών ☐
6 – 10 έτη ☐ 16 – 20 έτη ☐

5. Τύπος σχολείου που εργάζεστε;

Δημόσιο ☐
Ιδιωτικό ☐

6. Ειδικότητα:

Θεολόγος	☐	Κοινωνιολόγος – Οικονομολόγος	☐
Φιλολόγος	☐	Καθηγητής Οικιακής Οικονομίας	☐
Μαθηματικός	☐	Καθηγητής Πληροφορικής	☐
Φυσικός – Χημικός	☐	Καθηγητής Μουσικής – Καλλιτεχνικών	☐
Βιολόγος – Γεωλόγος	☐	Καθηγητής Φυσικής Αγωγής	☐
Καθηγητής Ξένων Γλωσσών	☐		

7. Έχετε δεύτερο πτυχίο; NAI ☐ OXI ☐

Αν ναι, αναφέρατε Πανεπιστήμιο και ειδικότητα:

8. Μεταπτυχιακές Σπουδές: Master's ☐ Διδακτορικό ☐

Αν ναι, αναφέρατε Πανεπιστήμιο και ειδικότητα:

.....

9. Έχετε συμμετάσχει σε επιμορφωτικά σεμινάρια κατά το παρελθόν;

NAI ☐ OXI ☐

10. Εάν ΝΑΙ, προσδιορίστε τους φορείς διεξαγωγής των προγραμμάτων επιμόρφωσης;

(μπορείτε να απαντήσετε περισσότερες από 1 απαντήσεις)

- Π.Ε.Κ. ☐ Σεμινάρια Ιδιωτικών Φορέων ☐
Σεμινάρια Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. ☐ Εξομοίωση ☐
Σεμινάρια Σχολικών Συμβούλων ☐ Άλλο
Επιμορφωτικά Σεμινάρια Ακαδημαϊκών φορέων ☐

11. Σε ποιους από τους παρακάτω θεματικούς άξονες, θα σας ενδιέφερε να επιμορφωθείτε;

(μπορείτε να απαντήσετε περισσότερες από 1 απαντήσεις)

- Διδακτική μεθοδολογία ☐
Ειδική Αγωγή ☐
Διδακτική Εκπαίδευση ☐
Διαπολιτισμική Αγωγή ☐
Αναλυτικό Πρόγραμμα ☐
Αξιολόγηση ☐
Ψυχοπαιδαγωγικά ☐
Άλλο

ΜΕΡΟΣ ΙΙ: Ειδικές ερωτήσεις

12. Ποιες βασικές μορφές διδασκαλίας χρησιμοποιείτε στα πλαίσια της διδακτικής σας πράξης;

(Σημειώστε 1 μόνο X στην κάθε κατηγορία οριζοντίως)

ΜΟΡΦΕΣ	Πολύ συχνά	Αρκετά	Σπάνια	Καθόλου
1. Αφηγηματική				
2. Περιγραφική				
3. Διάλεξη μέσω επίδειξης				
4. Διάλεξη μέσω συζήτησης				
5. Κατευθυνόμενος Διάλογος				
6. Ελεύθερος Διάλογος				
7. Μεικτός Διάλογος				

13. Το σχολείο που εργάζεστε παρέχει την κατάλληλη εξοπλιστική υποδομή για χρήση εποπτικών μέσων;

ΝΑΙ ☐ Μερικώς ☐ ΟΧΙ ☐

14. Χρησιμοποιείτε εποπτικά μέσα κατά την διάρκεια της διδακτικής σας πράξης;

ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐

14.α. Αν ΝΑΙ, πόσο συχνά οι παρακάτω λόγοι σας ωθούν να τα χρησιμοποιήσετε;(Σημειώστε 1 μόνο X στην κάθε κατηγορία οριζοντίως)

ΛΟΓΟΙ	Πολύ συχνά	Αρκετά	Σπάνια	Καθόλου
1. Δυνατότητα αυξημένης συμμετοχής του μαθητή κατά την προσφορά του νέου διδακτικού υλικού				
2. Εκσυγχρονισμός της παιδαγωγικής διαδικασίας				
3. Ενίσχυση της μνημονικής καταγραφής των παραστάσεων				
4. Δημιουργία ενιαίων και σαφών παραστατικών εικόνων				
5. Συνδυασμός θεωρίας και πράξης				

14.β. Εάν ΟΧΙ, γιατί;(Σημειώστε 1 μόνο X στην κάθε κατηγορία οριζοντίως)

ΛΟΓΟΙ	Πολύ συχνά	Αρκετά	Σπάνια	Καθόλου
1. Έλλειψη διδακτικού χρόνου				
2. Έλλειψη χρόνου προετοιμασίας από τον διδάσκοντα				
3. Αδυναμία αντιμετώπισης του οικονομικού κόστους				
4. Έλλειψη οργανωμένης υλικοτεχνικής υποδομής και οργάνωσης				
5. Άγνοια χρήσης από τον διδάσκοντα				
6. Επικέντρωση της προσοχής των μαθητών στο «φαινόμενο» και όχι στο «περιεχόμενο» της διδακτικής ενότητας				

15. Πόσο συχνά αξιοποιείτε, κατά την διδασκαλία σας, τα παρακάτω εποπτικά μέσα;(Σημειώστε 1 μόνο X στην κάθε κατηγορία οριζοντίως)

ΜΕΣΑ	Πολύ συχνά	Αρκετά	Σπάνια	Καθόλου
1. Πίνακας				
2. Φωτογραφίες				
3. Σχεδιαγράμματα				
4. Διαφάνειες				
5. Slides				
6. H/Y				
7. Video				

16. Πιστεύετε ότι το ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα «ενθαρρύνει» τον εκπαιδευτικό στην εφαρμογή εναλλακτικών (συμπληρωματικών) μορφών διδασκαλίας;ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐

17. Πόσο συχνά, χρησιμοποιείτε τις παρακάτω μορφές εναλλακτικής διδασκαλίας ;

(Σημειώστε 1 μόνο X στην κάθε κατηγορία οριζοντίως)

ΜΟΡΦΕΣ	Πολύ συχνά	Αρκετά	Σπάνια	Καθόλου
1. Ομαδοσυνεργατική				
2. Εξατομικευμένη (προσαρμογή στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών που παρουσιάζουν μαθησιακές ιδιαιτερότητες)				
3. Προγραμματισμένη (χρήση Η/Υ κατά τη διδακτικομαθησιακή διαδικασία)				
4. Άμεση (καθοδηγούμενη, συμμετοχική διδασκαλία με ανάθεση εργασιών στο μαθητή)				
5. Έμμεση (κοινωνιοκεντρική προσέγγιση της διδασκαλίας με συμβουλευτικό το ρόλο του καθηγητή)				
6. Βιωματική (εμπλοκή του μαθητή στην διδακτική πράξη για την επίλυση γνωστικών προβλημάτων που αντλούνται από προσωπικές του εμπειρίες)				

18. Εάν εφαρμόζετε την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία (έστω και σπάνια), σε τι βαθμό πιστεύετε ότι προάγει τις παρακάτω ιδιότητες στα πλαίσια της διδακτικής πράξης;

(Σημειώστε 1 μόνο X στην κάθε κατηγορία οριζοντίως)

ΙΔΙΟΤΗΤΕΣ	Πολύ	Αρκετά	Σπάνια	Καθόλου
1. Συνεργασία μεταξύ μαθητών				
2. Ανάπτυξη δεξιοτήτων του μαθητή				
3. Προαγωγή αυτενέργειας/ πρωτοβουλίας				
4. Κοινωνικοποίηση του μαθητή				

19. Χρησιμοποιείτε την εξατομικευμένη διδασκαλία, στα πλαίσια της διδακτικής σας πράξης;

Συχνά ☐ Αρκετά ☐ Σπάνια ☐ Καθόλου ☐

20. Εάν την εφαρμόζετε (έστω και σπάνια), πόσο συχνά σας ωθεί καθένας από τους παρακάτω λόγους να την χρησιμοποιήσετε;

(Σημειώστε 1 μόνο X στην κάθε κατηγορία οριζοντίως)

ΛΟΓΟΙ	Πολύ συχνά	Αρκετά	Σπάνια	Καθόλου
1. Μικρός αριθμός μαθητών στη τάξη				
2. Ύπαρξη αλλοδαπών μαθητών				
3. Μαθητές με Ειδικές Ανάγκες				
4. Ηλικία μαθητών (π.χ. ενήλικες)				

21. «Σχέδια Εργασίας-Projects»: Μέθοδος διδασκαλίας με ανάθεση ομαδικών εργασιών, που προωθούν την αυτενέργεια και την ομαδικότητα. Πόσο συχνά λαμβάνουν χώρα, στην διδασκαλία σας;

Συχνά ☐ Αρκετά ☐ Σπάνια ☐ Καθόλου ☐

22. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι η πραγματοποίηση «Σχεδίων Εργασίας-Projects» συντελεί στην:

(Σημειώστε 1 μόνο X στην κάθε κατηγορία οριζοντίως)

	Πολύ	Αρκετά	Σπάνια	Καθόλου
1. Ενίσχυση αυτενέργειας				
2. Ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών				
3. Ελευθερία σκέψης και έκφρασης				
4. Ολόπλευρη ανάπτυξη προσωπικότητας				
5. Ανάληψη ευθυνών				

23. Τι είδους «σχέδια εργασίας» χρησιμοποιείτε;

(Δώστε 1 μόνο απάντηση)

1. Μικρά (2 – 6 ώρες) ☐
2. Μεσαία (1 – 7 ημέρες) ☐
3. Μεγάλα (1 εβδομάδα – και άνω) ☐
4. Άλλο. Καταγράψτε το:

24. Λειτουργεί στο σχολείο σας πρόγραμμα Ευέλικτης Ζώνης;

ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐

25. Έχετε συμμετάσχει ποτέ στο πρόγραμμα της Ευέλικτης Ζώνης;

ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐

26. Ποιες πτυχές της φυσιογνωμίας του μαθητή, πιστεύετε ότι ενισχύει η συμμετοχή του στην Ευέλικτη Ζώνη;

(μπορείτε να απαντήσετε περισσότερες από 1 απαντήσεις)

- Ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας ☐
- Κοινωνικοποίηση του ατόμου ☐
- Ανάπτυξη αυτονομίας του μαθητή ☐
- Ενεργοποίηση της κριτικής σκέψης και δημιουργικότητας του μαθητή ☐
- Ανάπτυξη της χειροκατασκευαστικής ικανότητας του μαθητή ☐
- Άλλο. Καταγράψτε το: