

ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΙΑΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΛΟΓΙΑΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**ΜΟΡΦΕΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΣΕ ΔΗΜΟΣΙΑ
ΚΑΙ ΙΔΙΩΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΣΤΗΝ
ΠΟΛΗ ΤΗΣ ΛΑΡΙΣΑΣ**

ΜΑΤΗ ΣΟΦΙΑ

ΑΜ 20121

ΕΠΙΒΛΕΠΟΝΤΕΣ ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ:

ΚΟΥΤΡΟΥΜΠΑ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΑ

ΘΕΟΔΩΡΟΠΟΥΛΟΥ ΕΛΕΝΗ

ΒΑΜΒΑΚΑΡΗ ΜΑΛΒΙΝΑ

ΑΘΗΝΑ 2005

Αφιερωμένη στον αγαπημένο μου παππού,
Γρηγόρη Γκάλη, που με τον δικό του τρόπο
σφράγισε την εργασία αυτή!!

Προλογικό Σημείωμα

Η συγγραφή της πτυχιακής εργασίας έγινε μέσα στα πλαίσια του πτυχιακού κύκλου σπουδών του Τμήματος Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας του Χαροκοπείου Πανεπιστημίου, κατά το ακαδημαϊκό έτος 2000-2001.

Το συγκεκριμένο θέμα *Μορφές Διδασκαλίας σε Δημόσια και Ιδιωτικά Σχολεία στην Πόλη της Λάρισας*, επιλέχθηκε συνειδητά, ύστερα από εκτενή συζήτηση και συνεργασία με την επιβλέπουσα Λέκτορα κ. Κωνσταντίνα Κουτρούμπα, η οποία και μου έδωσε τις βασικές κατευθύνσεις προς τις οποίες θα έπρεπε να κινηθώ, προκειμένου να φέρω σε πέρας την συγγραφή της εργασίας αυτής. Βασικός στόχος, ο οποίος και τέθηκε εξ αρχής, ήταν να προσδιοριστούν οι μορφές διδασκαλίας οι οποίες αξιοποιούνται στα ιδιωτικά και δημόσια γυμνάσια της Λάρισας.

Οι προϋποθέσεις που τηρήθηκαν για την καλύτερη δυνατή κατάρτιση της εργασίας ήταν οι ακόλουθες:

- Η εργασία θα περιοριστεί στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση.
- Στα πλαίσια της εργασίας, θα πραγματοποιηθεί πρωτογενής έρευνα, η οποία θα αφορά μόνο σε Δημόσια και Ιδιωτικά Γυμνάσια της Λάρισας.
- Η πρωτογενής έρευνα θα πραγματοποιηθεί στη διάρκεια του σχολικού έτους 2004-2005.

Οι δυσκολίες που παρουσιάστηκαν κατά τη διάρκεια της συγγραφής της πτυχιακής εργασίας είχαν να κάνουν με την έλλειψη τόσο αντικειμενικών στοιχείων γύρω από την ιδιωτική εκπαίδευση όσο και πληροφοριών που αφορούσαν τις εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας (άμεση, έμμεση, βιωματική, προγραμματισμένη, κ.λπ.).

Τελειώνοντας το προλογικό αυτό σημείωμα, θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερα την επιβλέπουσα, για την κατάρτιση της πτυχιακής μου, κ. Κουτρούμπα Κωνσταντίνα, Λέκτορα του Χαροκοπείου Πανεπιστημίου, χωρίς την καθοδήγηση, τις διορθώσεις και κυρίως τις συμβουλές της οποίας θα ήταν αδύνατη η συγγραφή και ολοκλήρωση της εργασίας αυτής.

Ξέχωρες ευχαριστίες θα ήθελα επίσης να εκφράσω στα άλλα δύο μέλη της επιτροπής, την Λέκτορα κ. Βαμβάκη Μαλβίνα και την Επίκουρη Καθηγήτρια κ. Θεοδωροπούλου Ελένη, για την πολύτιμη βοήθεια και συμπαράστασή τους.

Αθήνα, Ιούνιος 2005

Μάτη Σοφία

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Προλογικό Σημείωμα	I
Περιεχόμενα	II
Περιεχόμενα Σχημάτων- Γραφημάτων- Ραβδογραμμάτων	IV
Εισαγωγή	1

ΜΕΡΟΣ	I:	ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ
ΕΡΕΥΝΑ.....		4

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΠΑΙΔΕΙΑ-ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	5
-------------------------------------	---

1.	Εννοιολογική
προσέγγιση.....	5
1.1 Εννοιολογική διάκριση των όρων "παιδεία- εκπαίδευση"	5
1.2 Σκοποί της εκπαίδευσης.....	7
2. Επικοινωνία και Μάθηση.....	9
2.1 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην παιδαγωγική επικοινωνία.....	9
2.2 Η ανάμειξη των γονέων στην εκπαίδευση.....	13
2.3 Μορφές σχέσεων σχολείου-οικογένειας.....	16
3. Η δημόσια και η ιδιωτική εκπαίδευση στην Ελλάδα.....	19
3.1 Δημόσια εκπαίδευση.....	19
3.2 Ιδιωτική εκπαίδευση.....	20
3.3 Η Ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση.....	21

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Η ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ

ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ.....	25
-----------------	----

1. Τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών.....	25
1.1 Διεπιστημονικά και Διαθεματικά Αναλυτικά Προγράμματα.....	29
1.2 Η Ευέλικτη Ζώνη.....	31
2. Μορφές Διδασκαλίας.....	34
2.1 Βασικές Μορφές Διδασκαλίας.....	34
2.1.1 Η μορφή της Διάλεξης.....	34
2.1.2 Η Ερωτηματική-Διαλογική μορφή.....	38

2.1.3 Η μορφή με τη χρήση Οπτικοακουστικών Μέσων.....	44
2.2 Εναλλακτικές Μορφές Διδασκαλίας.....	54
2.2.1 Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία.....	54
2.2.2 Εξατομικευμένη διδασκαλία.....	57
2.2.3 Προγραμματισμένη διδασκαλία.....	60
2.2.4 Άμεση διδασκαλία.....	62
2.2.5 Έμμεση διδασκαλία.....	63
2.2.6 Βιωματική διδασκαλία.....	65
2.2.7 Σχέδια Εργασίας-Projects.....	66
2.2.8 Το Portfolio.....	74
2.2.9 Καταιγισμός Ιδεών (Brainstorming).....	79
 ΜΕΡΟΣ ΙΙ: ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟ-ΕΜΠΕΙΡΙΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΠΙΤΟΠΙΑΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	 82
 <i>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....</i>	 <i>83</i>
1. Άξονες της έρευνας.....	83
2. Συλλογή ερευνητικού υλικού.....	84
3. Στατιστικές μέθοδοι.....	85
 ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	 87
1. Περιγραφική Στατιστική.....	87
2. Έλεγχοι Ανεξαρτησίας χ^2	136
2.1 Εξαρτημένες Μεταβλητές.....	136
2.2 Ανεξάρτητες Μεταβλητές.....	150
 ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	 151
1. Ανάλυση αποτελεσμάτων Περιγραφικής στατιστικής.....	151
2. Προτάσεις.....	164
 ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	 169

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	
.....179	
Ερμηνεία Εξαρτημένων Μεταβλητών.....	180
Ερωτηματολόγιο.....	181

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ ΣΧΗΜΑΤΩΝ- ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ- ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

ΣΧΗΜΑΤΑ

Σχήμα 1: Η λειτουργία του συστήματος παιδείας.....	6
Σχήμα 2: Οι Μορφές Επικοινωνίας.....	11
Σχήμα 3: Τρόποι Οργάνωσης του Αναλυτικού Προγράμματος.....	30
Σχήμα 4: Κατηγορίες Μονολογικής Μορφής Διδασκαλίας.....	36
Σχήμα 5: Τα είδη της Ερωτηματικής- Διαλογικής Μορφής Διδασκαλίας.....	39
Σχήμα 6: Κατηγορίες των Εποπτικών Μέσων Διδασκαλίας.....	47
Σχήμα 7: Επικοινωνία καθηγητή-μαθητών στην παραδοσιακή διδασκαλία και στη μέθοδο Project.....	70
Σχήμα 8: Φάσεις Καταιγισμού Ιδεών (Brainstorming).....	81

ΓΡΑΦΗΜΑΤΑ

Γράφημα 1: Πρόσβαση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στο Διαδίκτυο.....	53
Γράφημα 2: Το δείγμα των Σχολείων.....	87
Γράφημα 3: Το Φύλο των Ερωτηθέντων.....	87
Γράφημα 4: Η Ηλικία των Ερωτηθέντων.....	88
Γράφημα 5: Η Οικογενειακή Κατάσταση των Ερωτηθέντων.....	88
Γράφημα 6: Ο Αριθμός Παιδιών των Ερωτηθέντων.....	89
Γράφημα 7: Τα Χρόνια Υπηρεσίας των Ερωτηθέντων.....	89

Γράφημα 8: Οι Ειδικότητες των εκπαιδευτικών του δείγματος.....	90
Γράφημα 9: Κατοχή Δεύτερου Πτυχίου.....	90
Γράφημα 10: Πραγματοποίηση Μεταπτυχιακών Σπουδών.....	91
Γράφημα 11: Συμμετοχή σε Επιμορφωτικά Σεμινάρια.....	91
Γράφημα 12: Συμμετοχή σε Σεμινάρια Π.Ε.Κ.....	92
Γράφημα 13: Συμμετοχή σε Σεμινάρια Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ.....	92
Γράφημα 14: Συμμετοχή σε Σεμινάρια Σχολικών Συμβούλων.....	93
Γράφημα 15: Συμμετοχή σε Σεμινάρια Ακαδημαϊκών Φορέων.....	93
Γράφημα 16: Συμμετοχή σε Σεμινάρια Ιδιωτικών Φορέων.....	94
Γράφημα 17: Πραγματοποίηση Εξομοίωσης.....	94
Γράφημα 18: Συμμετοχή σε άλλου είδους σεμινάρια.....	95
Γράφημα 19: Ενδιαφέρον για Σεμινάρια Διδακτικής Μεθοδολογίας.....	95
Γράφημα 20: Ενδιαφέρον για Σεμινάρια Ειδικής Αγωγής.....	96
Γράφημα 21: Ενδιαφέρον για Σεμινάρια Διδακτικής Εκπαίδευσης.....	96
Γράφημα 22: Ενδιαφέρον για Σεμινάρια Διαπολιτισμικής Αγωγής.....	97
Γράφημα 23: Ενδιαφέρον για Σεμινάρια Αναλυτικού Προγράμματος.....	97
Γράφημα 24: Ενδιαφέρον για Σεμινάρια Αξιολόγησης.....	98
Γράφημα 25: Ενδιαφέρον για Ψυχοπαιδαγωγικά Σεμινάρια.....	98
Γράφημα 26: Ενδιαφέρον για Σεμινάρια Άλλου Είδους.....	99
Γράφημα 27: Εφαρμογή του Ισχύοντος Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών.....	99
Γράφημα 28: Όχι Πιστή Εφαρμογή του Α.Π. διότι είναι Κλειστό.....	100
Γράφημα 29: Όχι Πιστή Εφαρμογή του Α.Π. διότι είναι Πολύ Γενικό.....	100
Γράφημα 30: Όχι Πιστή Εφαρμογή του Α.Π. διότι είναι Παρωχημένο.....	101

Γράφημα 31: Όχι Πιστή Εφαρμογή του Α.Π. διότι Δεν Ανταποκρίνεται στα Σχολικά Εγχειρίδια.....	101
Γράφημα 32: Όχι Πιστή Εφαρμογή του Α.Π. λόγω Αυτόνομης Οργάνωσης.....	102
Γράφημα 33: Επίδραση των Προπτυχιακών Σπουδών στη Διδασκαλία.....	102
Γράφημα 34: Επίδραση των Επιμορφωτικών Σεμιναρίων στη Διδασκαλία.....	103
Γράφημα 35: Επίδραση της Εμπειρίας στη Διδασκαλία.....	103
Γράφημα 36: Επίδραση των Σχολικών Συμβούλων στη Διδασκαλία.....	104
Γράφημα 37: Επίδραση των Συναδέλφων στη Διδασκαλία.....	104
Γράφημα 38: Επίδραση του Αναλυτικού Προγράμματος στη Διδασκαλία.....	105
Γράφημα 39: Εφαρμογή της Αφηγηματικής Διδασκαλίας.....	105
Γράφημα 40: Εφαρμογή της Περιγραφικής Διδασκαλίας.....	106
Γράφημα 41: Εφαρμογή της Διάλεξης μέσω Επίδειξης.....	106
Γράφημα 42: Εφαρμογή της Διάλεξης μέσω Συζήτησης.....	107
Γράφημα 43: Εφαρμογή του Κατευθυνόμενου Διαλόγου.....	107
Γράφημα 44: Εφαρμογή του Ελεύθερου Διαλόγου.....	108
Γράφημα 45: Εφαρμογή του Μεικτού Διαλόγου.....	108
Γράφημα 46: Υποδομή για Χρήση Εποπτικών Μέσων.....	109
Γράφημα 47: Χρησιμοποίηση Εποπτικών Μέσων.....	109
Γράφημα 48: Χρήση Εποπτικών Μέσων λόγω Αυξημένης Δυνατότητας Συμμετοχής του Μαθητή.....	110
Γράφημα 49: Χρήση Εποπτικών Μέσων λόγω Δυνατότητας Εκσυγχρονισμού.....	110
Γράφημα 50: Χρήση Εποπτικών Μέσων λόγω Ενίσχυσης της Μνημονικής Καταγραφής.....	111
Γράφημα 51: Χρήση Εποπτικών Μέσων λόγω Δημιουργίας Παραστατικών Εικόνων.....	111
Γράφημα 52: Χρήση Εποπτικών Μέσων λόγω Συνδυασμού Θεωρίας και Πράξης.....	112

Γράφημα 53: Μη Χρήση Εποπτικών Μέσων λόγω Έλλειψης Διδακτικού Χρόνου.....	112
Γράφημα 54: Μη Χρήση Εποπτικών Μέσων λόγω Έλλειψης Χρόνου Προετοιμασίας.....	113
Γράφημα 55: Μη Χρήση Εποπτικών Μέσων λόγω Αδυναμίας Αντιμετώπισης του Κόστους.....	113
Γράφημα 56: Μη Χρήση Εποπτικών Μέσων λόγω Έλλειψης Υποδομής.....	114
Γράφημα 57: Μη Χρήση Εποπτικών Μέσων λόγω Άγνοιας Χρήσης του Διδάσκοντα.....	114
Γράφημα 58: Μη Χρήση Εποπτικών Μέσων λόγω Προσοχής στο Φαινόμενο	115
Γράφημα 59: Χρήση Πίνακα.....	115
Γράφημα 60: Χρήση Φωτογραφιών.....	116
Γράφημα 61: Χρήση Σχεδιαγραμμάτων.....	116
Γράφημα 62: Χρήση Διαφανειών.....	117
Γράφημα 63: Χρήση Slides.....	117
Γράφημα 64: Χρήση Η/Υ.....	118
Γράφημα 65: Χρήση Video.....	118
Γράφημα 66: Χρήση Παραδοσιακών Μορφών Διδασκαλίας.....	119
Γράφημα 67: Χρήση Εναλλακτικών Μορφών Διδασκαλίας.....	119
Γράφημα 68: Εφαρμογή Ομαδοσυνεργατικής Διδασκαλίας.....	120
Γράφημα 69: Εφαρμογή Εξατομικευμένης Διδασκαλίας.....	120
Γράφημα 70: Εφαρμογή Προγραμματισμένης Διδασκαλίας.....	121
Γράφημα 71: Εφαρμογή Άμεσης Διδασκαλίας.....	121
Γράφημα 72: Εφαρμογή Έμμεσης Διδασκαλίας.....	122
Γράφημα 73: Εφαρμογή Βιωματικής Διδασκαλίας.....	122
Γράφημα 74: Η Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία Προάγει τη Συνεργασία.....	123
Γράφημα 75: Η Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία Προάγει την Ανάπτυξη Δεξιοτήτων.....	123
Γράφημα 76: Η Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία Προάγει την Αυτενέργεια.....	124
Γράφημα 77: Η Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία Προάγει την Κοινωνικοποίηση.....	124

Γράφημα 78: Χρήση Σχεδίων Εργασίας-

Projects.....125

Γράφημα 79: Projects-Συμβολή στην Ενίσχυση της

Αυτενέργειας.....125

Γράφημα 80: Projects-Συμβολή στην Ανάπτυξη Σχέσεων.....126

Γράφημα 81: Projects-Συμβολή στην Ελευθερία Έκφρασης.....126

Γράφημα 82: Projects-Συμβολή στην Ολόπλευρη Ανάπτυξη.....127

Γράφημα 83: Projects-Συμβολή στην Ανάλυση Ευθυνών.....127

Γράφημα 84: Είδη Σχεδίων

Εργασίας.....128

Γράφημα 85: Πηγή Διδασκαλίας τα Ενδιαφέροντα των

Μαθητών.....128

Γράφημα 86: Δυσκολίες Επικοινωνίας με τους Αλλοδαπούς

Μαθητές.....129

Γράφημα 87: Δυσκολίες Επικοινωνίας λόγω Έλλειψης Κατάλληλου

Υλικού.....129

Γράφημα 88: Δυσκολίες Επικοινωνίας λόγω Άγνοιας της Ελληνικής

Γλώσσας.....130

Γράφημα 89: Δυσκολίες Επικοινωνίας λόγω της Δομής-Λειτουργίας του

Συστήματος.....130

Γράφημα 90: Δυσκολίες Επικοινωνίας λόγω Μη Συστηματικής

Φοίτησης.....131

Γράφημα 91: Δυσκολίες Επικοινωνίας λόγω Προβληματικής

Προσαρμογής.....131

Γράφημα 92: Δυσκολίες Επικοινωνίας λόγω του Οικογενειακού

Περιβάλλοντος.....132

Γράφημα 93: Δυσκολίες Επικοινωνίας λόγω Αδυναμίας Εξατομίκευσης της Διδασκαλίας.....132

Γράφημα 94: Συμβολή Γονέων με τη Συνεργασία με τους Εκπαιδευτικούς.....133

Γράφημα 95: Συμβολή Γονέων με Κοινή Αντιμετώπιση Δυσκολιών.....133

Γράφημα 96: Συμβολή Γονέων με Διατύπωση Απόψεων για τα Σχολικά Προγράμματα.....134

Γράφημα 97: Συμβολή Γονέων με Συμμετοχή σε Σχολικές Εκδηλώσεις.....134

Γράφημα 98: Συμβολή Γονέων με Εκπαίδευση & Επιμόρφωση σε Εκπαιδευτικά

Θέματα.....135

ΠΑΒΛΟΓΡΑΜΜΑΤΑ

Ραβδόγραμμα 1: Συχνότητα χρησιμοποίησης Video- Ειδικότητα.....	136
Ραβδόγραμμα 2: Ειδικότητα- Συχνότητα χρήσης «Σχεδίων Εργασίας-Projects».....	137
Ραβδόγραμμα 3: Δεύτερο Πτυχίο- Μη χρήση Εποπτικών Μέσων.....	138
Ραβδόγραμμα 4: Μεταπτυχιακές Σπουδές- Συχνότητα Άμεσης Διδασκαλίας.....	139
Ραβδόγραμμα 5: Συχνότητα προβολής Video- Τύπος Σχολείου.....	140
Ραβδόγραμμα 6: Χρόνια Υπηρεσίας- Συχνότητα Διάλεξης μέσω Συζήτησης.....	141
Ραβδόγραμμα 7: Εφαρμογή Αναλυτικού Προγράμματος- Ειδικότητα.....	142
Ραβδόγραμμα 8: Μεταπτυχιακές Σπουδές- Δυσκολίες Επικοινωνίας με Αλλοδαπούς.....	143
Ραβδόγραμμα 9: Επιμορφωτικά Σεμινάρια- Χρήση Εποπτικών Μέσων.....	144
Ραβδόγραμμα 10: Επιμορφωτικά Σεμινάρια- Χρήση Εποπτικών μέσων λόγω Αυξημένης Δυνατότητας Συμμετοχής.....	145
Ραβδόγραμμα 11: Επιμορφωτικά Σεμινάρια- Συχνότητα Άμεσης Διδασκαλίας.....	146
Ραβδόγραμμα 12: Επιμορφωτικά Σεμινάρια- Αποτελεσματικότερη Συμμετοχή Γονέων με την από Κοινού Αντιμετώπιση Προβλημάτων.....	147
Ραβδόγραμμα 13: Τύπος Σχολείου- Δυσκολίες Επικοινωνίας με Αλλοδαπούς.....	148
Ραβδόγραμμα 14: Τύπος Σχολείου- Χρήση Εποπτικών Μέσων.....	149

Εισαγωγή

Η εκπαίδευση θεωρείται ως η ισχυρότερη κοινωνική λειτουργία και για το λόγο αυτό, βασικός στόχος όλων των ανεπτυγμένων κοινωνιών, επομένως και της Ελλάδας, είναι η παροχή ίσων ευκαιριών για ελεύθερη πρόσβαση σε όλες τις βαθμίδες και κατηγορίες εκπαίδευσης. Η γενίκευση της δωρεάν παιδείας σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης και σε όλα τα κρατικά εκπαιδευτήρια συνετέλεσε στην αύξηση του αριθμού των εκπαιδευόμενων από τη προσχολική ως και την πανεπιστημιακή φοίτηση στα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα.

Ωστόσο, υπάρχει και η ιδιωτική εκπαίδευση, η οποία τα τελευταία χρόνια αναπτύσσεται ταχύτατα για πολλούς και πολυδιάστατους λόγους. Το γεγονός ότι συχνά η ιδιωτική εκπαίδευση είναι σε θέση να διαγνώσει πιο γρήγορα και πιο αποτελεσματικά, σε σύγκριση με τη δημόσια εκπαίδευση, τις νέες ανάγκες αλλά και να καλύψει τα μεγάλα κενά της δεύτερης, οδηγεί ολοένα και περισσότερους μαθητές στα ιδιωτικά εκπαιδευτήρια.

Η τεράστια και ταχύτατη πρόοδος που έχουν σημειώσει πολλές επιστήμες τα τελευταία χρόνια έχει παραγάγει νέα και σύγχρονη γνώση, ενώ οι σύγχρονες κοινωνικές απαιτήσεις έχουν δημιουργήσει καινούριες γνωστικές αναγκαιότητες. Είναι, λοιπόν, απαραίτητο το σχολείο να αναλάβει να διδάξει τους νέους ανθρώπους, να τους καταστήσει ικανούς να ανταποκριθούν στις σύγχρονες κοινωνικοοικονομικές, πολιτιστικές και πολιτικές απαιτήσεις, προς όφελος ολόκληρου του κοινωνικού συνόλου.

Βέβαια, για να παραχθούν αυτές οι εκπαιδευτικές υπηρεσίες θα πρέπει οι εργαζόμενοι στην εκπαίδευση (ανεξαρτήτως του τύπου ή της βαθμίδος εκπαίδευσης), δηλαδή οι εκπαιδευτικοί, να είναι πλήρως ενημερωμένοι και κυρίως καταρτισμένοι, στο αντικείμενό τους και να γνωρίζουν όλες τις μεθόδους και μορφές διδασκαλίας ώστε να μεγιστοποιείται η μαθησιακή απόδοση των μαθητών. Επιβάλλεται δηλαδή η διδασκαλία να είναι μεθοδική και αποτελεσματική.

Στα σχολεία έχει δοθεί επί αιώνες ο βασικός ρόλος να είναι θεματοφύλακες του παρελθόντος και να μεταδίδουν την πολιτισμική παράδοση. Αυτός ο ρόλος παραμένει ασφαλώς πολύ σημαντικός. Σε αυτό όμως το ρόλο πρέπει να προστεθεί επειγόντως και η αποστολή να προπαρασκευάζουν τις νέες γενιές να ζουν σε ένα κόσμο που υφίσταται ραγδαία μεταμόρφωση, όπου η γνώση αναπτύσσεται με ταχύτατο ρυθμό και γρήγορα χάνει την επικαιρότητά της και σε μια εποχή που η τεχνολογική ανάπτυξη παρουσιάζει εξαιρετικά μεγάλη πρόοδο. Πρόκειται για μια εποχή στην οποία οι νέοι χρειάζονται νέες δεξιότητες, οι κοινωνικές συνθήκες διαφοροποιούνται σχεδόν συνεχώς και οι αξίες αμφισβητούνται, επανεξετάζονται, μεταβάλλονται και αποσαφηνίζονται.

Τα σχολεία θα επιτύχουν αν τα ίδια δέχονται και παρατηρούν ό,τι συμβαίνει γύρω τους και λαμβάνουν υπόψη τις φιλοδοξίες και τις ανάγκες των μαθητών. Πρέπει να διαθέτουν δυναμισμό και δημιουργικότητα στο χειρισμό των απαιτήσεων και των προκλήσεων που αντιμετωπίζουν, αλλά επίσης (εφόσον αυτό είναι μέρος της πραγματικότητας της σχολικής ζωής) και στον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζουν την αδιαφορία και την αποτυχία από την πλευρά των αρχών και της τοπικής κοινότητας. Πρέπει επίσης να είναι δυναμικά και δημιουργικά όταν αντιμετωπίζουν ειδικά προβλήματα της τοπικής κοινότητας και ιδιαίτερα όταν τους ζητείται να ικανοποιήσουν τις προσδοκίες κάθε μαθητή εξατομικευμένα.

Η εκπαίδευση μπορεί να αναπτυχθεί μόνο εφόσον λαμβάνει υπ' όψη αυτούς τους παράγοντες. Με τέτοια αφετηρία και ξεπερνώντας αυτές τις συγκρούσεις κάθε άτομο μπορεί να αναπτύξει τη δική του εκπαιδευτική εμπειρία. Τα τελευταία χρόνια έχει αναπτυχθεί μεγάλη συζήτηση γύρω από την ιδέα της "ποιότητας" στην παιδεία. Είναι μια κάπως συγκεχυμένη έννοια, γι' αυτό θα ήταν προτιμότερο να αντικατασταθεί με τον όρο *αποτελεσματικότητα*. Η πραγματική ποιότητα των σχολείων θεμελιώνεται πάνω στον τρόπο με τον οποίο εκπληρώνουν την αποστολή τους μέσα στις ιδιαίτερες συνθήκες που λειτουργούν.

Στην εργασία αυτή γίνεται προσπάθεια να εντοπιστούν κυρίως τα σημεία στα οποία υπερτερεί η δημόσια ή η ιδιωτική εκπαίδευση, όσον αφορά τις μορφές διδασκαλίας που χρησιμοποιούν, αλλά και να προσδιοριστεί το προφίλ των εργαζομένων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και πιο συγκεκριμένα στα γυμνάσια.

Οι στόχοι της εργασίας αυτής, πιο συγκεκριμένα, είναι να προσδιοριστούν τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών που εργάζονται τόσο στη δημόσια όσο και στην ιδιωτική εκπαίδευση, οι βασικές μορφές διδασκαλίας που χρησιμοποιούν, η υποδομή και των δύο κατηγοριών σχολείων για τη χρησιμοποίηση εποπτικών μέσων διδασκαλίας και οι λόγοι για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τα εποπτικά μέσα διδασκαλίας ή όχι.

Επιπρόσθετα, στόχος ήταν να διερευνηθεί η χρήση παραδοσιακών ή εναλλακτικών μορφών διδασκαλίας, η αξιοποίηση των «Σχεδίων εργασίας-Projects», να εντοπιστούν, επίσης, οι δυσκολίες επικοινωνίας που αντιμετωπίζουν οι καθηγητές και στους δύο τύπους σχολείων με τους πολιτισμικά και γλωσσικά διαφορετικούς μαθητές και τέλος να προσδιοριστούν οι τρόποι με τους οποίους οι γονείς θα μπορούσαν να συμμετέχουν αποτελεσματικότερα στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Το **Πρώτο Μέρος** αφορά σε βιβλιογραφική έρευνα και αποτελείται από τρία κεφάλαια, τα οποία εξετάζουν τα εξής θέματα:

Στο *πρώτο* κεφάλαιο εξετάζονται οι έννοιες παιδεία και εκπαίδευση, ενώ προσδιορίζονται και οι σκοποί της εκπαίδευσης. Επίσης, γίνεται λόγος για την εξέλιξη του ελληνικού

εκπαιδευτικού συστήματος και παρατίθενται γνωρίσματα τόσο της δημόσιας όσο και της ιδιωτικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα.

Στο *δεύτερο* κεφάλαιο περιγράφονται τα είδη των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών και επιχειρείται μια, όσο το δυνατόν, πιο ολοκληρωμένη περιγραφή των βασικών και εναλλακτικών μορφών διδασκαλίας.

Στο *τρίτο* κεφάλαιο εξετάζεται ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην παιδαγωγική επικοινωνία και η ανάμειξη των γονέων στην εκπαίδευση. Στόχος του κεφαλαίου είναι να προσδιοριστεί η σπουδαιότητα της επικοινωνίας ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές του, ενώ ταυτόχρονα αναλύεται και ο σημαντικός ρόλος των γονέων στην όλη εκπαιδευτική διαδικασία.

Το **Δεύτερο Μέρος** αφορά στην εμπειρική έρευνα και περιλαμβάνει τα αποτελέσματα της έρευνας πεδίου, η οποία πραγματοποιήθηκε σε δημόσια και ιδιωτικά σχολεία στην πόλη της Λάρισας. Επιπλέον,

Το *πρώτο*, δηλαδή το τέταρτο κεφάλαιο της εργασίας, αναφέρεται στη μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για τη συλλογή και επεξεργασία των πληροφοριών. Συγκεκριμένα, περιγράφονται οι προβληματισμοί της έρευνας, η συλλογή του ερευνητικού υλικού και οι στατιστικές μέθοδοι.

Στο *δεύτερο* κεφάλαιο παρατίθενται τα αποτελέσματα της έρευνας (ανάλυση των ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων, με παράθεση των σχετικών διαγραμμάτων), καθώς επίσης εξετάζονται και οι συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών (έλεγχοι ανεξαρτησίας χ^2).

Στο τρίτο κεφάλαιο, δηλαδή το έκτο της εργασίας, εξάγονται συμπεράσματα και διατυπώνονται προτάσεις για την καλύτερη λειτουργία, τόσο των δημόσιων και ιδιωτικών σχολείων, όσο και του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, γενικότερα.

Στο τέλος της εργασίας, για την καλύτερη πληροφόρηση των αναγνωστών, παρατίθεται παράρτημα στο οποίο υπάρχει η ερμηνεία των εξαρτημένων μεταβλητών που χρησιμοποιήθηκαν και το δείγμα του ερωτηματολογίου (για τα δημόσια και τα ιδιωτικά γυμνάσια), το οποίο χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή πληροφοριών στην πόλη της Λάρισας.

ΜΕΡΟΣ Ι

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΠΑΙΔΕΙΑ-ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

1. Εννοιολογική προσέγγιση

1.1 Εννοιολογική διάκριση των όρων “παιδεία-εκπαίδευση”

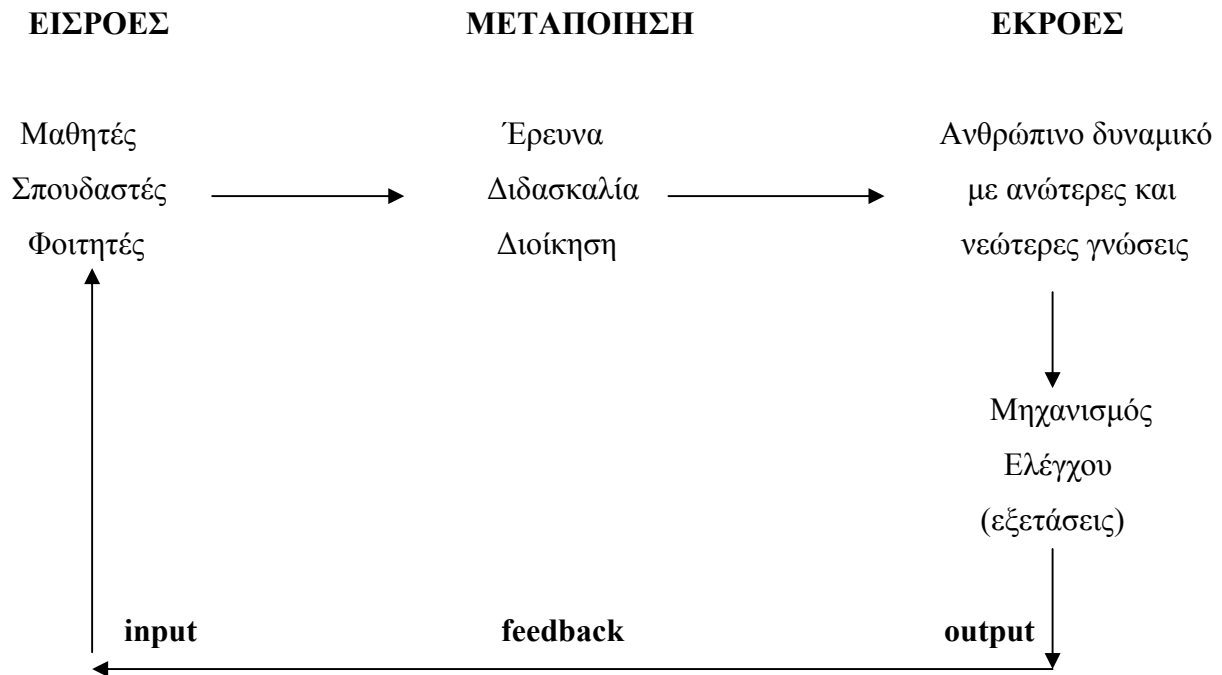
Ο όρος “παιδεία” αποτελεί μια ευρύτερη έννοια σε σύγκριση με τη “εκπαίδευση”. Κύριος στόχος της παιδείας είναι να διαμορφώσει τον χαρακτήρα του ατόμου και να το καταστήσει ικανό να ενταχθεί ομαλά και ενεργά στην κοινωνική πραγματικότητα. Η διαμόρφωση αυτή καθίσταται δυνατή με την μετάδοση όλων εκείνων των στοιχείων που αντανακλούν την κοινωνία.

Παιδεία δεν είναι μόνο η οργανωμένη προσπάθεια με τη χρησιμοποίηση συγκεκριμένης ή και διαφορετικής κάθε φορά μεθόδου, αλλά και κάθε σκόπιμη ενέργεια για την αναμόρφωση του ανθρώπου, ηθικά, πνευματικά και σωματικά (Παπανούτσος, 1985:164).

Η ολοκληρωμένη ανάπτυξη το ανθρώπου ως προσωπικότητας, αλλά και ως μέλους της ομάδας στην οποία ανήκει, είναι ο σκοπός της παιδείας. Η παιδεία αναλαμβάνει σε πρώτη φάση να αναπτύξει το σώμα του και έπειτα να αφυπνίσει και να αξιοποιήσει τις πνευματικές του δυνάμεις, γι’ αυτό και ένας από τους βασικούς ρόλους της είναι η σωματική καλλιέργεια.

Άλλες εξίσου σημαντικές επιδιώξεις της παιδείας είναι η καλλιέργεια της λογικής, της κριτικής ικανότητας και του προβληματισμού, ώστε το άτομο να έχει τη δυνατότητα να λειτουργεί ως ανεξάρτητη και αυτόνομη μονάδα. Η παιδεία αποβλέπει, επίσης, στη διαμόρφωση και σταθεροποίηση του συναισθηματικού κόσμου του ατόμου καθώς και την ηθικοποίησή του.

Η παιδεία αυτόνομα θεωρούμενη είναι ένα σύστημα, με αποστολή, σκοπούς και στόχους που πρέπει να επιτευχθούν για να οδηγήσουν στα επιθυμητά αποτελέσματα, στη δημιουργία ανθρώπινου δυναμικού με ανώτερες και νεώτερες γνώσεις, ώστε η αξία του αποτελέσματος –αξία διάθεσης- να είναι μεγαλύτερη και ποιοτικά καλύτερη από την αρχική αξία (Παγκάκης, 1993:217).



Σχήμα 1: Η λειτουργία του συστήματος παιδείας

(Παγκάκης, 1993)

Από την άλλη πλευρά, ο όρος εκπαίδευση σημαίνει τη συστηματική παροχή γνώσεων, την ανάπτυξη των δεξιοτήτων και τη διάπλαση του χαρακτήρα των παιδιών και των νέων μαθητευόμενων. Το αποτέλεσμα της εκπαίδευσης είναι η απόκτηση γνώσεων, η ανάπτυξη δεξιοτήτων, η διάπλαση του χαρακτήρα.

Στην έννοια της παιδείας, που όπως αναφέρθηκε και πιο πάνω είναι ιδιαίτερα πλατιά, περιλαμβάνεται και η εκπαίδευση. Η εκπαίδευση, σε αντίθεση με την έννοια της παιδείας, έχει περιορισμένο εύρος και βάθος και αποτελεί τη θεσμοθετημένη μορφή παιδείας, που διοχετεύει η πολιτεία στους πολίτες της, είτε άμεσα ως κράτος, είτε έμμεσα με ιδιωτικούς φορείς.

Σήμερα υπάρχουν δύο μορφές εκπαίδευσης, η *τυπική ή επίσημη εκπαίδευση* που περιλαμβάνει τις δημόσιες εκπαιδευτικές μονάδες και τις ισότιμες ιδιωτικές σχολές, καθώς και τα ιδρύματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και η *άτυπη ή ανεπίσημη εκπαίδευση* που περιλαμβάνει κάθε δημόσια ή ιδιωτική δραστηριότητα που δεν εντάσσεται στην τυπική εκπαίδευση, ούτε και τηρεί τους όρους λειτουργίας της. Στην ανεπίσημη εκπαίδευση ανήκουν τα φροντιστήρια, τα προγράμματα του ΟΑΕΔ και άλλων δημοσίων φορέων, τα κέντρα ελευθέρων σπουδών κ.ο.κ.

Με άλλα λόγια η εκπαίδευση είναι η κάθε οργανωμένη παιδαγωγική διαδικασία, εκ μέρους της πολιτείας ή άλλου φορέα, μέσω της οποίας παράγεται ή μεταφέρεται γνώση και αγωγή και αναπτύσσονται οι ικανότητες στα εκπαιδευόμενα νέα, κυρίως, άτομα, τα οποία έχουν την δυνατότητα να αποκτήσουν ένα σύνολο γνώσεων και ικανοτήτων και να διαμορφώσουν όχι μόνο ένα σύνολο ηθικών αξιών, αλλά και να αυξήσουν την οικονομική τους αξία (Σαϊτης, 2000:35).

1.2 Σκοποί της εκπαίδευσης

Στην σημερινή εποχή η εκπαίδευση έχει δύο, κυρίως, στόχους. Ο πρώτος στόχος της είναι η ανάπτυξη του πνεύματος του ανθρώπινου είδους και ο δεύτερος εξίσου σημαντικός στόχος είναι η διαμόρφωση πολιτών. Το σχολείο παρέχει γνώσεις, καλλιεργεί τις ιδιαίτερες δεξιότητες και ιδιότητες των εκπαιδευόμενων, έτσι ώστε να τείνουν προς την ολοκλήρωση της προσωπικότητάς. Ταυτόχρονα με τη φοίτηση στο σχολείο ο εκπαιδευόμενος αναπτύσσεται νοητικά, ψυχικά, σωματικά και ηθικά. Η εκπαίδευση στοχεύει στην κριτική αφομοίωση της γνώσης από την πλευρά των εκπαιδευόμενων αλλά και στην πνευματική τους καλλιέργεια γενικότερα.

Κρίνεται απαραίτητο, επίσης, ο εκπαιδευόμενος να λάβει μια ολοκληρωμένη μόρφωση η οποία θα είναι προσανατολισμένη στα ανθρωπιστικά ιδεώδη. Αυτή την ολοκληρωμένη μόρφωση ο εκπαιδευόμενος έχει την ευκαιρία να την κατακτήσει κατά τη διάρκεια της υποχρεωτικής του εκπαίδευσης. Από την άλλη πλευρά, μέσα στις λειτουργίες του σχολείου εντάσσεται και η προετοιμασία του παιδιού για την ομαλή ένταξή του στην κοινωνία. Η κοινωνικοποίηση, λοιπόν, του ατόμου είναι ο βασικότερος σκοπός της εκπαίδευσης.

Επίσης, από τους σκοπούς και το περιεχόμενο της εκπαίδευσης εξαρτάται η επαγγελματική κατάρτιση αλλά τελικά και η αποκατάσταση του εκπαιδευόμενου. Βέβαια, η εκπαίδευση δεν παύει να είναι ο κύριος φορέας μεταβίβασης αξιών και στοιχείων της πολιτιστικής παράδοσης και της εθνικής κληρονομιάς, συντελώντας με τον τρόπο αυτό στην δημιουργία εθνικής ταυτότητας και συνείδησης. Επιπρόσθετα, μια γρήγορη αναδρομή στο άρθρο 16, παράγραφος 2, του ισχύοντος Συντάγματος του 1975/1986 δείχνει τον πολυσήμαντο ρόλο της παιδείας, άρα και της εκπαίδευσης, στην διαμόρφωση της προσωπικότητας των ατόμων και κατ' επέκταση στην εξέλιξη

της κοινωνίας: “Η παιδεία αποτελεί βασική αποστολή του κράτους και έχει ως σκοπό την ηθική, πνευματική, επαγγελματική και φυσική αγωγή των Ελλήνων, την ανάπτυξη της εθνικής και θρησκευτικής συνείδησης και τη διάπλασή τους σε ελεύθερους και υπεύθυνους πολίτες”. Ανάλογα με την βαθμίδα εκπαίδευσης τώρα, δηλαδή πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια ή τριτοβάθμια, διαμορφώνεται και ο σκοπός της. Πιο συγκεκριμένα, “Σκοπός της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι να συμβάλλει στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε ανεξάρτητα από το φύλο και την καταγωγή, να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζουν δημιουργικά” (Ν. 1566/85, άρθρο 1, παραγρ. 1).

Καθοριστικοί συντελεστές για την επίτευξη του παραπάνω στόχου είναι οι ακόλουθοι:

- Η προσωπικότητα και η κατάρτιση του προσωπικού όλων των κλάδων και των βαθμίδων της εκπαίδευσης.
- Τα αναλυτικά προγράμματα, τα σχολικά βιβλία και τα λοιπά διδακτικά μέσα, καθώς και η σωστή χρήση τους.
- Η εξασφάλιση όλων των αναγκαίων προϋποθέσεων και μέσων για την απρόσκοπτη λειτουργία των σχολείων.
- Η δημιουργία του απαραίτητου παιδαγωγικού κλίματος με την ανάπτυξη αρμονικών διαπροσωπικών σχέσεων στο σχολείο και στην τάξη με τον σεβασμό προς την προσωπικότητα του κάθε μαθητή (Ν. 1566/85, άρθρο 1, παραγρ. 2).

2. Επικοινωνία και Μάθηση

2.1 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην παιδαγωγική επικοινωνία

Η έννοια της επικοινωνίας είναι θεμελιώδης στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η αγωγή συνιστά διαδικασία με την οποία εκπέμπονται με συστηματικό τρόπο ερεθίσματα, τα οποία γίνονται δεκτά από τον διδασκόμενο. Η αγωγή επομένως, μπορεί να υπάρξει μόνο αν υπάρχει αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ του εκπαιδευτικού και του μαθητή. Αποτελεσματική επικοινωνία υπάρχει όταν ο δέκτης, συνήθως ο μαθητής, ερμηνεύει τα μηνύματα όπως εννοούνται από τον πομπό, δηλαδή τον εκπαιδευτικό.

Ως πληρότητα ή επάρκεια επικοινωνίας ορίζεται η ικανότητα να κατανοεί και να λαμβάνει κανείς υπόψη του το συνομιλητή και να παρουσιάζει τις δικές του προθέσεις, τους δικούς του στόχους και τα δικά του κίνητρα. Βασική προϋπόθεση για την απόκτηση πληρότητας επικοινωνίας είναι να γνωρίζει κανείς τις διαφορετικές διαστάσεις της διαπροσωπικής επικοινωνίας. Μια σαφής επικοινωνία είναι υπόθεση κατανόησης και των τεσσάρων διαστάσεων, οι οποίες είναι οι εξής:

- *Το περιεχόμενο*, το οποίο αναφέρεται στη μετάδοση πληροφοριών που εμπεριέχουν περισσότερα από ένα μηνύματα. Τα μηνύματα αυτά μπορεί να είναι λεκτικά ή μη, σαφή ή υπονοούμενα και αυθεντικά ή μη.
- *Η αυτό-αποκάλυψη* όπου κάθε περιεχόμενο δεν περιέχει μόνο πληροφορίες που αφορούν το θέμα αλλά φανερώνει και την προσωπικότητα του πομπού-εκπαιδευτικού, δηλαδή κάθε πληροφορία συνοδεύεται και από μια μικρή αποκάλυψη του πομπού.
- *Η σχέση*. Με κάθε πληροφορία ο πομπός-εκπαιδευτικός στέλνει και ένα μήνυμα από τη δική του πλευρά για το είδος της σχέσης του με το δέκτη-μαθητή. Αυτά τα μηνύματα δεν λέγονται αλλά μεταδίδονται μέσω του ηχοχρώματος της φωνής, της μορφής της διατύπωσης και γενικά της «γλώσσας του σώματος».
- *Η έκκληση*, όπου η επικοινωνία δεν περιορίζεται μόνο στη μεταβίβαση πληροφοριών αλλά προσανατολίζεται και στην επίτευξη συγκεκριμένων στόχων. Στόχος του πομπού είναι, πέρα από τη μετάδοση κάποιων

πληροφοριών, να επηρεάσει το δέκτη προς μια συγκεκριμένη κατεύθυνση (Μπρούζος-Κοσσυβάκη, 1995:347).

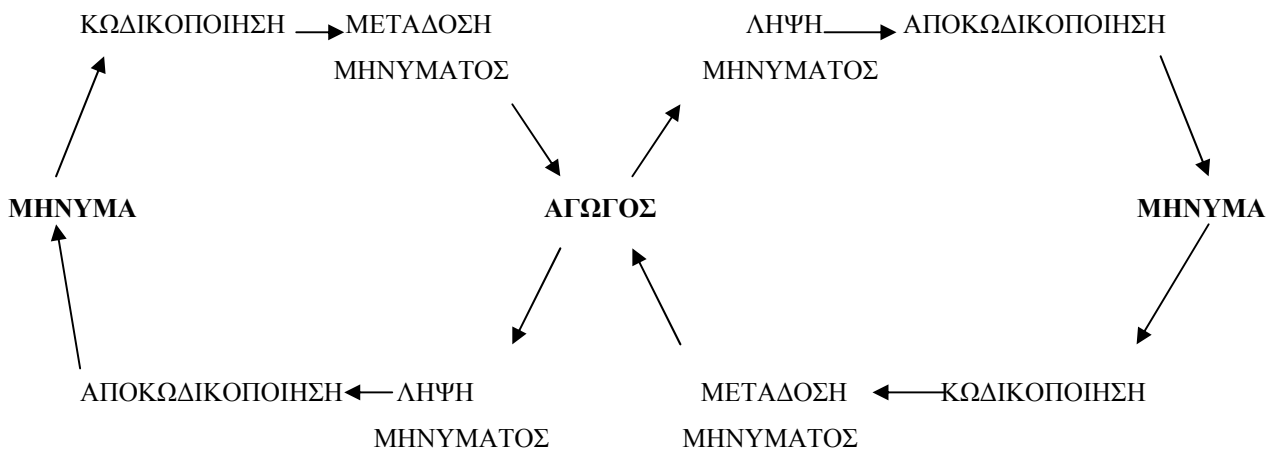
Η απόκτηση επαρκούς επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών τους διευκολύνει να διακρίνουν τα έκδηλα και άδηλα μηνύματα του επικοινωνιακού τετραγώνου που αναλύθηκε πιο πάνω (περιεχόμενο, σχέση, αυτό-αποκάλυψη, έκκληση). Θα πρέπει, επίσης, η επικοινωνία να κατατάσσεται στο σωστό επίπεδο από τα εμπλεκόμενα μέρη ώστε να επιτευχθεί σαφήνεια στο επικοινωνιακό τετράγωνο. Η διαπροσωπική επικοινωνία είναι τόσο περίπλοκο φαινόμενο, που απαιτεί από τους εμπλεκόμενους να «ακούνε με τέσσερα αφτιά». Με τα αφτιά δηλαδή του περιεχομένου, της σχέσης, της αυτό-αποκάλυψης και της έκκλησης. Η προσεκτική και ενεργητική ακρόαση βοηθά στην επίτευξη του παραπάνω στόχου (Gordon, 1981:75).

Ως έννοια η επικοινωνία είναι πολυσυζητημένο θέμα και οι ορισμοί που υπάρχουν γι' αυτή δεν είναι λίγοι. Μερικοί από αυτούς είναι: «Επικοινωνία είναι η μεταβίβαση πληροφοριών από τον πομπό στο δέκτη κατά τρόπο που αυτές είναι κατανοητές στο δέκτη» (Koontz, O' Donnell & Weihrich, 1980:688), είναι η «ανταλλαγή πληροφοριών και η μεταβίβαση μηνυμάτων που έχουν νόημα» (Katz & Kahn, 1978:428), είναι «η διαδικασία με την οποία άτομα μεταδίδουν μηνύματα και ταυτόχρονα δέχονται και ερμηνεύουν μηνύματα» (Johnson & Johnson, 1982:181), είναι «η μετάδοση και λήψη μηνυμάτων εκ μέρους ατόμων στην προσπάθειά τους να βρίσκουν νόημα στα λόγια ή στις σκέψεις τους» (Hellriegel and Slocum, 1979:244).

Στο χώρο της εκπαίδευσης η επικοινωνία προϋποθέτει αμοιβαιότητα στα μηνύματα που διαβιβάζονται. Με άλλα λόγια, τα άτομα επικοινωνούν μεταξύ τους μόνο όταν αποδίδουν την ίδια σημασία στα σύμβολα που χρησιμοποιούν. Ο εκπαιδευτικός, λοιπόν, πρέπει να κωδικοποιήσει το μήνυμα που επιθυμεί να μεταδώσει χρησιμοποιώντας σύμβολα, τα οποία οι μαθητές είναι σε θέση να αποκωδικοποιήσουν με ακρίβεια ώστε καταλάβουν τι ακριβώς εννοεί ο εκπαιδευτικός.

Η επικοινωνία συνιστά διαδικασία και ως τέτοια μπορεί αν έχει μονοδρομικό ή αμφίδρομο χαρακτήρα. Πιο απλά, είναι δυνατόν να έχει μεταδοτικό χαρακτήρα, όπως στη μορφή της διάλεξης, ή να έχει διαλεκτικό χαρακτήρα ο οποίος εφαρμόζεται κατά την διαλογική μορφή διδασκαλίας. Υπάρχουν, λοιπόν, δύο μορφές επικοινωνίας, η μονόδρομη και η αμφίδρομη (Θεοφιλίδης, 1997:12).

Οι μορφές της επικοινωνίας περιγράφονται και στο ακόλουθο σχήμα:



ΑΜΦΙΔΡΟΜΗ ΚΙΝΗΣΗ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ ΚΑΙ ΜΗΝΥΜΑΤΩΝ
 ΕΝΑΛΛΑΓΗ ΡΟΛΩΝ ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΤΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ
 Ο ΠΟΜΠΟΣ ΒΕΒΑΙΩΝΕΤΑΙ ΟΤΙ ΤΑ ΜΗΝΥΜΑΤΑ ΤΟΥ ΛΗΦΘΗΚΑΝ ΟΡΘΑ
 Ο ΔΕΚΤΗΣ ΕΞΑΚΡΙΒΩΝΕΙ ΚΑΤΑ ΠΟΣΟ ΠΗΡΕ ΟΡΘΑ ΤΟ ΜΗΝΥΜΑ

Σχήμα 2: Οι Μορφές Επικοινωνίας (Schumck, 1977:86)

Στη διαπροσωπική του σχέση με τους μαθητές, ο εκπαιδευτικός δεν λειτουργεί μόνο ως δάσκαλος που μεταδίδει γνώσεις αλλά και ως σύμβουλος που βοηθά τους μαθητές να ξεπεράσουν τις δυσκολίες τους οι οποίες μπορεί να είναι γνωστικές, συναισθηματικές ή και μαθησιακές. Η εδραίωση μιας ουσιαστικής διαπροσωπικής σχέσης επιτυγχάνεται, όταν ο εκπαιδευτικός κατανοεί πλήρως τα κίνητρα της συμπεριφοράς και των αντιδράσεων των μαθητών του. Για να γίνει δυνατή αυτή η κατανόηση απαιτείται ο εκπαιδευτικός να διαθέτει δεξιότητες επικοινωνίας. Μέσα από αυτές τις δεξιότητες επιτυγχάνεται καλύτερη αλληλεπίδραση, η οποία με τη σειρά της οδηγεί σε ένα καλό κλίμα στην τάξη, τη μάθηση και την αγάπη του μαθητή για το σχολείο (Μαλικιώση- Λοϊζου, 2002:92).

Το πώς ο εκπαιδευτικός επιτελεί το ρόλο του και τι είδους μεθόδους αξιοποιεί κατά την επικοινωνία του με τους μαθητές είναι αποτέλεσμα της συνάρτησης και της αλληλεπίδρασης μιας σειράς από διαφορετικούς παράγοντες, από τους οποίους ξεχωρίζουν: α) η σχολική πραγματικότητα, δηλαδή η δομή του σχολείου, η οργάνωσή του κ.α., β) η επαγγελματική κατάρτιση και γενικά η κοινωνικοποίηση και

προσωπικότητα του εκπαιδευτικού, που καθορίζει σε μεγάλο βαθμό το πώς ερμηνεύει το ρόλο του, γ) οι κοινωνικές προσδοκίες με τις οποίες συνδέουν το ρόλο του οι διάφορες κοινωνικές ομάδες όπως είναι οι γονείς, οι μαθητές, οι συνάδελφοι, τα Μ.Μ.Ε. , η κοινή γνώμη κ.λπ. (Κωνσταντίνου, 2001:36).

Ο εκπαιδευτικός διαθέτει καθοριστική παιδαγωγική και θεσμική εξουσία στις λειτουργίες του σχολείου. Είναι ο κυρίως υπεύθυνος και ο πρωταγωνιστής των σχολικών διαδικασιών. Φέρει την ευθύνη για την οργάνωση των διαδικασιών της αγωγής, της διδασκαλίας, της αξιολόγησης και γενικά της κοινωνικοποίησης του μαθητή. Ο εκπαιδευτικός έρχεται σε άμεση και διαρκή επικοινωνία με το μαθητή και από αυτόν εξαρτάται η ποιότητα της παιδαγωγικής επικοινωνίας καθώς και το είδος της παιδαγωγικής σχέσης με το μαθητή. Συνεπώς, από τον εκπαιδευτικό εξαρτάται, σε μεγάλο βαθμό, το είδος της σχολικής κοινωνικοποίησης του μαθητή και ειδικότερα η διαμόρφωση της προσωπικότητάς του.

Δεν πρέπει, επίσης, να διαφεύγει της προσοχής του εκπαιδευτικού ότι κάθε ενέργειά του είναι παιδαγωγικά και κοινωνικά σημασιοδοτημένη και συνεπώς κάθε φορά, μέσω της διαρκούς επικοινωνίας με τους μαθητές, τους στέλνει το αντίστοιχο μήνυμα. Αυτό σημαίνει ότι η οποιαδήποτε συμπεριφορά του επιδρά θετικά ή αρνητικά στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς του μαθητή.

Πολλοί εκπαιδευτικοί συνειδητοποιούν όλο και περισσότερο πως οι ικανότητές τους στην παιδαγωγική επικοινωνία, δεν τους βοηθούν ιδιαίτερα στην ανάπτυξη θετικών και εποικοδομητικών σχέσεων με τους μαθητές τους. Βέβαια, μερικοί από αυτούς είναι εξαιρετικοί στην επικοινωνία και οι σχέσεις τους με τους μαθητές είναι ιδιαίτερα πετυχημένες. Άλλοι, όμως, παλεύουν για να επικοινωνήσουν αποτελεσματικά με τα παιδιά της τάξης τους και δεν τα καταφέρνουν. Η ενσωμάτωση μιας ποικιλίας αντιδράσεων και δεξιοτήτων σε αυτές που ήδη διαθέτουν αυξάνει τις πιθανότητες να γίνουν αντιληπτοί ως πρόσωπα με κατανόηση και ειλικρινές ενδιαφέρον. Οι αποτελεσματικότεροι τρόποι αλληλεπίδρασης θα βοηθήσουν στην αλλαγή της σχέσης με τους μαθητές τους και θα τη μεταβάλλουν από σχέση αδιαφορίας ή αντιπαλότητας σε μια σχέση υποστήριξης. Ταυτόχρονα, μπορεί να αποτελέσουν τη βάση μιας περισσότερο εποικοδομητικής αλληλεπίδρασης σε όλο το περιβάλλον του σχολείου, που θα προωθήσει ένα θετικό σχολικό κλίμα.

Η ουσιαστική επικοινωνία συμβάλλει, όπως δείχνουν τα πορίσματα μιας σχετικής έρευνας (Georgas, 1986) σε μαθητές Δημοτικών σχολείων, στη μείωση της

επιθετική συμπεριφοράς και στη βελτίωση τόσο του συνεργατικού κλίματος όσο και της παραγωγικότητας των ομάδων.

Αρκετοί επιστημονικοί κλάδοι, κυρίως από το χώρο των ανθρωπιστικών επιστημών, έχουν προσφέρει μέσα από έρευνες που έχουν διεξαγάγει πολλές τεχνικές που βοηθούν στην επιτυχέστερη επικοινωνία.

2.2 Η ανάμειξη των γονέων στην εκπαίδευση

Πολλοί παιδαγωγοί σε όλο τον κόσμο επισημαίνουν τη σπουδαιότητα που έχει για τη μάθηση η συνεργασία της οικογένειας με το σχολείο. Η έννοια αυτής της συνεργασίας δεν είναι κάτι το καινούριο καθώς έχει συζητηθεί αρκετά από τους εκπαιδευτικούς, τους παιδαγωγούς και τους εκπαιδευτικούς ψυχολόγους επί σειρά ετών. Βέβαια, οι σχέσεις και οι επαφές που διατηρεί η οικογένεια με το σχολείο, εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από το πόσο «ανοικτό» είναι το ίδιο το σχολείο και το ευρύτερο εκπαιδευτικό σύστημα προς τους γονείς των παιδιών (Συμεού, 2003:103).

Τα τελευταία όμως χρόνια η συνεργασία αυτή των γονέων με το σχολείο έχει λάβει έναν εντελώς διαφορετικό χαρακτήρα σε διάφορες χώρες της Ευρώπης καθώς και στην Αμερική. Το σχολείο έχει αρχίσει να αντιμετωπίζει τους γονείς με μεθοδικό τρόπο σχεδιάζοντας και καθοδηγώντας εκπαιδευτικά προγράμματα, με τη βοήθεια των οποίων οι γονείς ενημερώνονται για την εκπαίδευση των παιδιών τους και γίνονται «συνεργάτες στη γνώση» (Epstein, 1990:99).

Γονείς και εκπαιδευτικοί έχουν αντιληφθεί ότι η συνεργασία αυτή προάγει όχι μόνο τις διαπροσωπικές σχέσεις τους με τους καθηγητές των παιδιών τους αλλά ταυτόχρονα βελτιώνει τη σχολική τους επίδοση. Σχολείο, οικογένεια, μαθητές διαπλέκονται αρμονικά σε μια εποικοδομητική συνεργασία για τη μάθηση (Χατζηθεολόγου, 2002:302).

Ο όρος «ανάμειξη» των γονέων αφορά σε δύο επίπεδα. Στο πρώτο επίπεδο εννοείται η ανάμειξη των γονέων στο σπίτι και εμπεριέχει: α) Τη συζήτηση που αναπτύσσουν αυτοί με τα παιδιά τους και που σχετίζεται με τις σχολικές δραστηριότητές τους, τον έλεγχο του προγράμματός τους, τις εργασίες που τα παιδιά έχουν να κάνουν στο σπίτι και τη βοήθεια που τους παρέχουν για την πραγματοποίησή τους. β) Τον έλεγχο των εξωσχολικών δραστηριοτήτων των

παιδιών, όπως για παράδειγμα, η ασχολίες τους κατά τον ελεύθερο χρόνο, οι έξοδοι, η παρακολούθηση τηλεόρασης. γ) Τη συζήτηση για διάφορα προβλήματα που μπορεί να απασχολούν τα παιδιά όπως οι φίλοι τους, οι σχέσεις με το άλλο φύλο ή πιο ιδιαίτερες καταστάσεις όπως τα ναρκωτικά, η υγεία και το περιβάλλον.

Το δεύτερο επίπεδο αφορά την ανάμειξη των γονέων στο σχολείο και περιγράφει: α) Τις προσωπικές επαφές των γονέων με τους εκπαιδευτικούς, όπου ο γονέας συνεργάζεται με τον ή τους εκπαιδευτικούς του παιδιού είτε και με τη συνεργασία του παιδιού είτε χωρίς αυτή, ανάλογα με το αν κρίνεται απαραίτητο. β) τη συμμετοχή των γονέων στις συσκέψεις γονέων και εκπαιδευτικών. γ) την εθελοντική συμμετοχή των γονέων στην οργάνωση εκδηλώσεων (Epstein, 1995). δ) την προσφορά βοήθειας για την επίλυση υλικοτεχνικών και άλλων συναφών προβλημάτων σε εθελοντική βάση. ε) τη συμμετοχή των γονέων στη διοίκηση και διαχείριση του σχολείου, δηλαδή την ανάμειξή τους σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων που αφορούν το παιδί τους.

Οι γονείς είναι τα *ουσιώδη πρόσωπα* τα οποία άλλοτε με τις προσδοκίες, τις αξίες και τις στάσεις τους, άλλοτε με το παράδειγμα, τη συμπεριφορά και τις πράξεις τους, προσδιορίζουν, πολλές φορές σε μεγάλο βαθμό, το πόσο οι εκπαιδευτικοί μπορεί να είναι αποτελεσματικοί. Αυτό συμβαίνει διότι οι γονείς για μεγάλο χρονικό διάστημα, για όσο τα παιδιά τους αναπτύσσονται, τα εφοδιάζουν με μοντέλα αναφοράς (πρότυπα) που εκείνα τα υιοθετούν. Άλλωστε, οι γονείς είναι αυτοί οι οποίοι καθορίζουν, τουλάχιστον κατά την παιδική ηλικία, τα βιβλία που διαβάσουν τα παιδιά, την διασκέδαση και τον τρόπο ψυχαγωγίας τους, ενώ πολλές φορές προσδιορίζουν ακόμα και τις φιλίες τις οποίες θα αναπτύξουν (Δοδοντσάκης, 2001:30).

Σύμφωνα με ποικίλες μακρο-κοινωνιολογικές έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί σε όλο τον κόσμο, διαπιστώθηκε ότι είναι πάρα πολλοί οι οικογενειακοί παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν την σχολική επίδοση και επιτυχία των παιδιών. Οι σπουδαιότεροι ενδοοικογενειακοί παράγοντες που ενδέχεται να επιδρούν στη σχολική επίδοση των παιδιών, είναι η κοινωνική τάξη στην οποία ανήκει η οικογένεια, η οικονομική της κατάσταση, το αν η μητέρα είναι εργαζόμενη γυναίκα ή όχι, τα πολιτιστικά ενδιαφέροντα των γονέων, το γλωσσικό τους επίπεδο, το γενικότερο περιβάλλον της οικογένειας, οι στάσεις των γονέων απέναντι στην εκπαίδευση, η συνοχή της οικογένειας, η δομή της και η κατάσταση της υγείας των μελών της οικογένειας.

Είναι αναγκαίο, λοιπόν, το σχολείο να είναι δεμένο με την οικογένεια αν θέλει να πραγματώνει τους σκοπούς του, αφού οι γονείς είναι οι κύριοι υπεύθυνοι για την διαμόρφωση της προσωπικότητας των παιδιών και την κοινωνικοποίησή τους. Το ζητούμενο βέβαια είναι πως θα καταστεί δυνατό να γίνουν οι γονείς πιο αποτελεσματικοί στο έργο τους αυτό που τακτικά επιτελούν , πως θα ξεπεραστούν, με τη συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών, τα προβλήματα που ενδεχομένως το οικογενειακό υπόβαθρο δημιουργεί στα παιδιά σε σχέση με τη σχολική τους επίδοση.

Ποικίλες δραστηριότητες και διάφορα είδη προγραμμάτων έχουν δημιουργηθεί ώστε να αναπτυχθεί η συνεργασία οικογένειας και σχολείου. Όλα αυτά ικανοποιούν τις οποιεσδήποτε ανάγκες των μαθητών, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των γονέων, καθώς και τις ανάγκες, τους στόχους και τις ιδιαιτερότητες του κάθε σχολείου. Ένα πρόγραμμα που ενδεχομένως έχει σημειώσει επιτυχία σε ένα σχολείο ή σε μια τάξη, μπορεί αν σημειώσει την ίδια επιτυχία σε κάποιο άλλο σχολείο, όπου θα υπάρχουν άλλοι γονείς και οι ανάγκες θα είναι κατά πάσα πιθανότητα διαφορετικές.

Μια επιτυχημένη συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας επιφέρει μακροπρόθεσμα και πολυδιάστατα αποτελέσματα. Αυτοί οι οποίοι επωφελούνται από την εν λόγω συνεργασία δεν είναι μόνο οι μαθητές ή οι γονείς τους που συνεργάζονται με το σχολείο αλλά και άλλα μέλη της οικογένειας. Αυτά τα μέλη είναι για παράδειγμα τα μικρά αδέλφια, τα οποία δεν εμπλέκονται άμεσα στη διαδικασία αυτή.

Με την παραπάνω συνεργασία, οι γονείς ενδιαφέρονται περισσότερο για την εκπαίδευση των παιδιών τους και έτσι συμμετέχουν πιο ενεργά στους συλλόγους γονέων οργανώνοντας δραστηριότητες οι οποίες προάγουν τη μάθηση των παιδιών τους. Καλλιεργούν, με τον τρόπο αυτό, μια θετική στάση απέναντι στο εκπαιδευτικό σύστημα συμμετέχοντας στη λήψη αποφάσεων.

Συνήθως οι γονείς θέλουν να γνωρίζουν την πρόοδο των παιδιών τους στο σχολείο και επιθυμούν να τα βοηθήσουν ώστε να γίνουν καλύτεροι μαθητές. Καθοδηγώντας τους γονείς με τρόπο μεθοδικό, δια μέσου των προγραμμάτων που αναφέρθηκαν πιο πάνω, το σχολείο επιτυγχάνει τους περισσότερους στόχους της μαθησιακής διαδικασίας. Επιπρόσθετα, τα παιδιά όταν κατανοούν ότι οι σχέσεις των γονιών τους με τους καθηγητές και γενικότερα με το σχολείο τους, είναι καλές και επικοδομητικές, αισθάνονται μεγαλύτερη ασφάλεια (Geddes, 1995:8).

1.1 Μορφές σχέσεων σχολείου-οικογένειας

Για να επιτευχθεί ενδυνάμωση και σύσφιξη των δεσμών σχολείου και οικογένειας, θα πρέπει το σχολείο να αναδιαμορφώσει αφενός τις παραδοσιακές αντιλήψεις ως προς τις σχέσεις αυτές και αφετέρου να επανακαθορίσει τις σχετικές του πρακτικές, προσεγγίζοντας τους γονείς και κηδεμόνες των παιδιών. Η θέση αυτή βρίσκει εφαρμογή ακόμα και στις περιπτώσεις εκπαιδευτικών συστημάτων όπου η ενεργός ανάμειξη των γονέων στα σχολικά δρώμενα έχει θεσμοθετηθεί από καιρό. Παρατηρείται, έτσι, να εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό οι σχέσεις και οι επαφές που διατηρεί η οικογένεια με το σχολείο από το πόσο «ανοικτό» είναι το ίδιο το σχολείο και το ευρύτερο εκπαιδευτικό σύστημα προς τους γονείς των παιδιών.

Με βάση τα πιο πάνω, οι γονείς τείνουν να επιδεικνύουν ένα ευρύ φάσμα σχετικών συμπεριφορών. Κάποιοι γονείς, για παράδειγμα, διατηρούν ευκαιριακές επαφές με το σχολείο ή αποστασιοποιούνται από αυτό, ενώ κάποιοι άλλοι συμμετέχουν ακόμα και σε επίπεδο λήψης απόφασης μέσω των συλλογικών οργάνων των γονέων. Οι πιο πολλοί γονείς συνδέονται με το σχολείο μέσω της βοήθειας που παρέχουν για τη διεκπεραίωση της σχολικής εργασίας στο σπίτι, όπως επίσης και της επικοινωνίας τους με το σχολείο προκειμένου να ενημερωθούν για τη συμμετοχή του παιδιού τους στη σχολική ζωή και τη γενικότερη συμπεριφορά που επιδεικνύει μέσα σε αυτό. Άλλες συνηθισμένες μορφές ανάμειξής τους στη σχολική ζωή του παιδιού τους αποτελούν η παρακολούθηση της γραπτής πληροφόρησης που αποστέλλεται στο σπίτι από το σχολείο και απευθύνεται στους γονείς, η παρακολούθηση των σχολικών εκδηλώσεων και γιορτών που διοργανώνει το σχολείο, όπως επίσης και η συμμετοχή τους στα συλλογικά όργανα των γονιών.

Στη σχετική διεθνή βιβλιογραφία προτείνονται συγκεκριμένες τυπολογίες που περιγράφουν τις διάφορες μορφές ανάμειξης των γονιών στο σχολείο. Σε αρκετά, δυτικά κυρίως εκπαιδευτικά συστήματα, οι προτάσεις αυτές αποτέλεσαν τη βάση ή και μέρος συγκεκριμένων εκπαιδευτικών πολιτικών μεταρρυθμίσεων.

Τύποι δεσμών σχολείου-οικογένειας

Η πιο πρώιμη τυπολογία προτάθηκε από τον Fullan (1982), ο οποίος εισηγήθηκε τέσσερις τύπους δεσμών ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια: α) την οικογενειακή συνεισφορά στη διδασκαλία του παιδιού στο σπίτι, β) την οικογενειακή

συνεισφορά στη διδασκαλία μέσα στο σχολείο, γ) την προσφορά εθελοντικής εργασίας της οικογένειας μέσα στο σχολείο και δ) την ανάμειξη των γονέων στη διοίκηση του σχολείου. Η Tomlinson (1991) μελετώντας τις μέχρι τότε επικρατούσες πρακτικές των βρετανικών σχολείων πρότεινε μια διαφορετική τυπολογία, η οποία αποτελείται από τους τέσσερις πιο κάτω τύπους:

α) την ανταλλαγή πληροφοριών ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια (μέσω γραπτής επικοινωνίας, επισκέψεων των γονέων στο σχολείο, συγκεντρώσεων και εκδηλώσεων γονέων-εκπαιδευτικών, δελτίων προόδου),

β) την προσωπική ανάμειξη των γονέων σε εκπαιδευτικά ζητήματα που αφορούν το παιδί τους και τη φοίτησή του στο σχολείο (π.χ. η παροχή βοήθειας στην κατ' οίκον εργασία και στα μαθήματα μέσα στην τάξη),

γ) την άτυπη ανάμειξή τους σε ζητήματα διοίκησης και διαχείρισης του σχολείου (μέσω της εκπροσώπησης τους σε συλλογικά όργανα των γονιών του σχολείου ως παρατηρητών ή άλλων ρόλων στα πλαίσια των οργάνων αυτών, οι οποίες όμως δεν συνδέονται άμεσα με τη λήψη αποφάσεων),

δ) την επίσημη συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διοίκηση και χάραξη πολιτικής (με την εκλογή τους και την ενεργό συμμετοχή τους στα συλλογικά εκτελεστικά όργανα των γονέων).

Η Epstein (1995) περιγράφει έξι τύπους σχέσεων ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια. Η τυπολογία αυτή έχει αξιοποιηθεί σε ευρύτατο βαθμό στα πλαίσια προσπαθειών για καθιέρωση οργανωμένων προγραμμάτων εμπλοκής και συμμετοχής των γονέων στη Βόρεια Αμερική και σήμερα έχει υιοθετηθεί σε σχολεία πολλών αμερικανικών πολιτειών, τόσο της πρωτοβάθμιας όσο και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η τυπολογία αυτή επικεντρώνεται σε πρακτικές που στοχεύουν:

α) Στην επικοινωνία σχολείου-οικογένειας: η ανάπτυξη ενός συστήματος αμφίδρομης επικοινωνίας που να επιδιώκει, αφενός στην ενημέρωση της οικογένειας σχετικά με τα σχολικά προγράμματα και την ακαδημαϊκή επίδοση του παιδιού, και αφετέρου στην πληροφόρηση του σχολείου για τις οικογενειακές συνθήκες και το οικογενειακό περιβάλλον που σχετίζονται με τη φοίτηση του παιδιού στο σχολείο.

β) Στην εθελοντική εργασία των γονέων στο σχολείο: η παροχή βοήθειας από τους γονείς στο σχολείο σε μόνιμη ή περιστασιακή βάση, π.χ. για την προετοιμασία σχολικών εκδηλώσεων, κατά τη διάρκεια του μαθήματος κ.α.

γ) Στη βοήθεια του σχολείου στο σπίτι: η βοήθεια που μπορεί να προσφέρει ένα σχολείο, έτσι ώστε η οικογένεια να αναπτύξει ένα περιβάλλον στο σπίτι που να διευκολύνει τη σχολική φοίτηση του παιδιού.

δ) Στη συνεισφορά της οικογένειας στην κατ' οίκον εργασία του παιδιού: η συνεργασία μεταξύ σχολείου-οικογένειας με σκοπό, πέρα από την τυπική επίβλεψη και βοήθεια που μπορεί να προσφέρει η οικογένεια σε ότι αφορά στη διεκπεραίωση της κατ' οίκον εργασίας, την παροχή στο παιδί επιπλέον στήριξης για βελτίωση των σχολικών επιδόσεών του.

ε) Στη συμμετοχή των γονέων στη διοίκηση και διαχείριση του σχολείου: η ανάμειξη των γονέων σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων που αφορούν το παιδί τους.

στ) Στη συνεργασία σχολείου- οικογένειας- κοινότητας: η αξιοποίηση των κοινοτικών πόρων και υποδομών προς όφελος της σχολικής μονάδας και συγκεκριμένων οικογενειών μαθητών της.

Αν η ενίσχυση των σχέσεων σχολείου-οικογένειας και η πιο ενεργός ανάμειξη των γονιών στη σχολική ζωή αποτελεί επιδίωξη μιας πολιτείας, με τελικό σκοπό την αποτελεσματικότερη εκπαίδευση των παιδιών, απαιτείται η αλλαγή και η επανοικοδόμηση των σχετικών αντιλήψεων και προσδοκιών τόσο του σχολείου όσο και της οικογένειας. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί, κυρίως, μέσα από την εφαρμογή παρεμβατικών προγραμμάτων που θα λαμβάνουν υπόψη τις άμεσες ανάγκες και προτεραιότητες των δύο πλευρών.

Τα πράγματα εμφανίζονται ευκολότερα όταν η πρωτοβουλία και η ευθύνη για την καθιέρωση τέτοιων προσπαθειών ενισχύεται από σχετικές νομικές ρυθμίσεις του εκπαιδευτικού συστήματος. Στην περίπτωση όμως εκπαιδευτικών συστημάτων, όπως το ελλαδικό, όπου μια οργανωμένη σχετική πολιτική απουσιάζει, φαίνεται ότι την ευθύνη αυτή θα πρέπει να αναλάβει το ίδιο σχολείο και οι εκπαιδευτικοί. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στο σχεδιασμό, την οργάνωση, τη διευκόλυνση και την ενθάρρυνση των προσπαθειών αυτών καθίσταται ιδιαίτερα σημαντικός.

3. Η Δημόσια και η Ιδιωτική εκπαίδευση στην Ελλάδα

3.1 Δημόσια Εκπαίδευση

Ο κορμός του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος στην Ελλάδα αποτελείται από 3 βαθμίδες εκπαιδύσεως:

- Πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Την αποτελούν τα νηπιαγωγεία και τα δημοτικά σχολεία. Η φοίτηση στα δημοτικά σχολεία είναι υποχρεωτική και διαρκεί έξι χρόνια.
- Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η βαθμίδα αυτή περιλαμβάνει τα γυμνάσια, τα λύκεια όλων των τύπων και τα τεχνικά επαγγελματικά εκπαιδευτήρια (ΤΕΕ).
- Τριτοβάθμια εκπαίδευση. Δηλαδή τα Ανώτατα και Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (ΑΕΙ-ΤΕΙ).

Η Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση παρέχεται τόσο από τα δημόσια εκπαιδευτήρια, τα οποία ανήκουν στο κράτος ή πρόκειται για ΝΠΔΔ, όσο και από τα ιδιωτικά εκπαιδευτήρια, που ανήκουν σε ιδιώτες ή αποτελούν ΝΠΔΔ. Στα ιδιωτικά εκπαιδευτήρια περιλαμβάνονται και τα ξένα εκπαιδευτήρια τα οποία λειτουργούν εντός του ελληνικού κράτους. Η Ανώτατη εκπαίδευση παρέχεται αποκλειστικά από ιδρύματα που αποτελούν ΝΠΔΔ, τα οποία αυτοδιοικούνται και εποπτεύονται από το κράτος.

Το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων ασκεί εποπτεία στα εκπαιδευτικά ιδρύματα τα οποία υπάγονται σε αυτό. Βέβαια, μερικά εκπαιδευτικά ιδρύματα εποπτεύονται από άλλα Υπουργεία όπως Εθνικής Οικονομίας, Τουρισμού, Δικαιοσύνης, Αγροτικής Ανάπτυξης, Πολιτισμού, Υγείας και Πρόνοιας, Μεταφορών και Επικοινωνιών, Εργασίας και Εμπορικής Ναυτιλίας.

Στην Ελλάδα, κατά το Σύνταγμα, η παιδεία αποτελεί βασική αποστολή του Κράτους. Η εκπαίδευση είναι υποχρεωτική για τους νέους ηλικίας από 5 ετών και 6 μηνών και από το σχολικό έτος 1980/81 έχει γίνει εννεαετής υποχρεωτική (δημοτικό και γυμνάσιο). Η φοίτηση στα ημερήσια λύκεια είναι τρία χρόνια, ενώ στα νυχτερινά τέσσερα (Πουλής, 1995: 156).

Όλοι οι Έλληνες έχουν δικαίωμα δωρεάν παιδείας, συμπεριλαμβανομένων και της δωρεάν χορήγησης διδακτικών βιβλίων, της παροχής κρατικής ενίσχυσης στα

εκπαιδευτήρια, καθώς και της χορήγησης υποτροφιών στα άτομα με ιδιαίτερες αποδόσεις, σε όλες τις βαθμίδες της στα κρατικά εκπαιδευτήρια.

1.1 Ιδιωτική Εκπαίδευση

Η ιδιωτική εκπαίδευση στην Ελλάδα αποτελεί εδώ και πολλά χρόνια μια πραγματικότητα (Χαραλαμπίκη, 1980:89). Ως ιδιωτική εκπαίδευση ορίζεται το εκπαιδευτικό δίκτυο του οποίου οι σχολικές μονάδες ιδρύθηκαν και λειτουργούν από φυσικά ή νομικά πρόσωπα ιδιωτικού δικαίου και αντιδιαστέλλεται με το κρατικό εκπαιδευτικό δίκτυο.

Η ιδιωτική εκπαίδευση είναι ένας θεσμός που, περισσότερο ή λιγότερο, ακμάζει σε χώρες όπου ενθαρρύνεται η ιδιωτική πρωτοβουλία, ακόμη και σε χώρες με υψηλής στάθμης δημόσια εκπαίδευση, όπως λ.χ. η Αγγλία (Μπαμπινιώτης, 1994:112).

Οι προϋποθέσεις για την ανάπτυξη ιδιωτικών εκπαιδευτηρίων προσδιορίστηκαν έγκαιρα από το κράτος, με νομοθετικές και συνταγματικές διατάξεις. Και αυτό, όχι μόνο για να δείξει πως ακολουθεί την αρχή της ατομικής ελευθερίας, ιδεών και διδασκαλίας, επηρεασμένο από το πνεύμα του Διαφωτισμού, αλλά και γιατί με αυτόν τον τρόπο θα είχε τον απόλυτο έλεγχο (Καζαμιάς, Κασσωτάκης, 1995:230).

Το πρώτο διάταγμα που αναγνώριζε την ίδρυση σχολείων από ιδιώτες σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης ήταν αυτό του 1834 *“περί δημοδιδασκαλίας εν γένει”* όπου ορίζεται: *“και ιδιώται έχουν δικαίωμα να συνιστώσιν, είτε μόνοι, είτε μετ’ άλλων, δι’ ιδίων εξόδων, σχολείον ή παιδοτροφείον, ή άλλο τι διδακτήριον. Προς τούτο όμως θέλουν ζητεί την άδειαν της επί των εκκλησιαστικών (και της δημόσιας εκπαιδεύσεως) γραμματείς της επικράτειας”* (Πουλής, 1995:179).

Η συνταγματική κατοχύρωση της ιδιωτικής εκπαιδεύσεως έρχεται το 1844, με το άρθρο 11, στο οποίο κατοχυρώνεται από το Κράτος, το δικαίωμα ίδρυσης ιδιωτικών σχολείων. Το ίδιο ορίζουν και τα Συντάγματα του 1864 και 1911 (Ανδρέου, 1997:28).

Μετά από μια σειρά Νόμων, με το πέραςμα των ετών, σχετικά με την ιδιωτική εκπαίδευση, το Σύνταγμα του 1975/1986 προσδιορίζει τις διατάξεις για την ίδρυση και λειτουργία των ιδιωτικών σχολείων, οι οποίες ισχύουν μέχρι σήμερα. Στο άρθρο 16.8 η ιδιωτική εκπαίδευση περιορίζεται μόνο στις δύο πρώτες βαθμίδες της εκπαίδευσης (πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια), ενώ απαγορεύεται η σύσταση ιδιωτικών πανεπιστημίων. Στο Σύνταγμα αυτό, βέβαια, δεν προσδιορίζονται με ακρίβεια οι φορείς οι οποίοι έχουν το δικαίωμα να ιδρύουν ιδιωτικά εκπαιδευτήρια, ενώ αναφέρονται οι προϋποθέσεις και οι όροι χορήγησης άδειας για την ίδρυσή τους, χωρίς να αποκλείονται οι ξένοι ιδρυτές.

Τέλος, στο Σύνταγμα του 1976/1985, δεν αναγνωρίζεται συνταγματικό δικαίωμα για την ίδρυση ιδιωτικών εκπαιδευτηρίων. Ο νομοθέτης μπορεί να επιτρέψει τη λειτουργία ιδιωτικών σχολείων ή αλλιώς να αναθέσει την εκπαίδευση μόνο σε δημόσια. Ωστόσο, με τον Νόμο 2009/1992, συνδυάζονται και οι δύο αυτές δυνατότητες, με την ίδρυση Ινστιτούτων Επαγγελματικής Κατάρτισης (IEK), τα οποία μπορεί να είναι ιδιωτικά ή δημόσια (Σκούρης, 1995:107).

Από τα μέσα της δεκαετίας του '80 η ιδιωτική εκπαίδευση άρχισε δειλά να αναπτύσσεται. Δημιουργήθηκε πλήθος ιδιωτικών σχολείων που έφτασαν σε σημείο κορεσμού στο λεκανοπέδιο της Αττικής.

Τα φυσικά και νομικά πρόσωπα ιδιωτικού δικαίου έχουν το δικαίωμα να οργανώνουν και να λειτουργούν νηπιαγωγεία, σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τεχνικά επαγγελματικά εκπαιδευτήρια (ιδιωτικά ΤΕΕ), Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (ιδιωτικά ΙΕΚ) και Εργαστήρια Ελευθέρων Σπουδών. Ορισμένα από τα Εργαστήρια Ελευθέρων Σπουδών προβάλλονται και ως “Κολέγια”, τα οποία δίνουν τη δυνατότητα απόκτησης πανεπιστημιακού τίτλου, με σπουδές που αρχίζουν στην Ελλάδα και ολοκληρώνονται σε συνεργαζόμενα Πανεπιστήμια του εξωτερικού.

1.2 Η Ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση

Στις μέρες μας, η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση προωθείται κυρίως μέσω συγκεκριμένων επίσημων προγραμμάτων και εντολών, όχι μόνο σε ευρωπαϊκό, αλλά και σε εθνικό επίπεδο. Στις ιδρυτικές συνθήκες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, το ζήτημα της εκπαίδευσης εμφανίζεται κυρίως ως μια πολιτική που συμβάλλει στην

εγκαθίδρυση μιας κοινής αγοράς, αλλά και ως μια πολιτική που συμβάλλει στην προώθηση κοινών και πολιτικών στόχων (Κακαβούλης, 1993:81).

Τα τελευταία χρόνια, η Ευρωπαϊκή Ένωση φαίνεται να στοχεύει στη δημιουργία μιας υπερεθνικής πολιτικής στον τομέα της εκπαίδευσης, συμβάλλοντας με αυτόν τον τρόπο τόσο στην εγκαθίδρυση της ενιαίας αγοράς, όσο και στην διαμόρφωση μιας ενιαίας πολιτισμικής ταυτότητας.

Αναλυτικότερα, η δράση της, σύμφωνα με το άρθρο 126 της Συνθ.Ε.Ε. του 1992, έχει ως στόχους:

- Την ανάπτυξη της ευρωπαϊκής διάστασης της παιδείας, μέσω της εκμάθησης και διάδοσης των ξένων γλωσσών των κρατών μελών.
- Να προωθήσει, μέσω της ακαδημαϊκής αναγνώρισης διπλωμάτων, περιόδων σπουδών και όχι μόνο, την κινητικότητα φοιτητών και εκπαιδευτικών.
- Να συμβάλλει στην ανταλλαγή πληροφοριών και εμπειριών σχετικά με τα κοινά προβλήματα των εκπαιδευτικών συστημάτων των κρατών-μελών.
- Να προωθήσει την συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων.
- Να προωθήσει την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Η πολυγλωσσία έχει καταστεί τα τελευταία χρόνια μια από τις βασικές προτεραιότητες σε επίπεδο εκπαίδευσης της πολιτικής της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Έτσι, δεν είναι τυχαίο το ότι πριν από λίγο καιρό η Ευρωπαϊκή Επιτροπή σε συνεργασία με το δίκτυο για την εκπαίδευση «Ευρυδίκη» εξέδωσε την πρώτη εκτενή μελέτη για τη διδασκαλία των γλωσσών στις χώρες της Ευρώπης. Σύμφωνα με τα στοιχεία της έρευνας, όλο και περισσότερες χώρες εισάγουν τη διδασκαλία της ξένης γλώσσας ήδη από την πρώτη τάξη του Δημοτικού ή ακόμη και από το νηπιαγωγείο. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η Γαλλία, όπου από τον Σεπτέμβριο του 2005 στα προγράμματα του νηπιαγωγείου θα είναι υποχρεωτική η διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας. Στην Ιταλία από τη σχολική χρονιά 2003-2004 η διδασκαλία της ξένης γλώσσας είναι υποχρεωτική από την πρώτη τάξη του Δημοτικού. Το ίδιο και στην Αυστρία.

Αντίθετα στη χώρα μας η διδασκαλία της πρώτης ξένης γλώσσας αρχίζει στην Γ' Δημοτικού, ενώ σύμφωνα με τις εξαγγελίες της υπουργού Παιδείας κυρίας Μαριέττας Γιαννάκου μελετάται η εισαγωγή της διδασκαλίας και δεύτερης ξένης γλώσσας στις τελευταίες τάξεις του δημοτικού. Σήμερα η διδασκαλία της δεύτερης ξένης γλώσσας αρχίζει στην Α' Γυμνασίου και είναι υποχρεωτική ως μάθημα, αλλά οι

μαθητές μπορούν να επιλέξουν μεταξύ της γαλλικής και της γερμανικής. Στις χώρες της Ευρώπης όπου ήδη η διδασκαλία της δεύτερης ξένης γλώσσας αρχίζει από το δημοτικό περιλαμβάνονται η Εσθονία, το Λουξεμβούργο, η Σουηδία και η Ισλανδία. Μάλιστα στο Λουξεμβούργο όλοι οι μαθητές μαθαίνουν τη γαλλική και τη γερμανική ήδη από τη β' τάξη του Δημοτικού. Αυτές οι δύο γλώσσες χαρακτηρίζονται στα εκπαιδευτικά προγράμματα της χώρας ως ξένες γλώσσες.

Στις περισσότερες χώρες της Ευρώπης η πρώτη ξένη γλώσσα που μαθαίνουν οι μαθητές ως υποχρεωτικό μάθημα τους επιβάλλεται και δεν την επιλέγουν. Και η γλώσσα αυτή είναι τα αγγλικά. Σε ορισμένες χώρες τα γαλλικά επιβάλλονται ως δεύτερη ξένη γλώσσα με τη μορφή υποχρεωτικού μαθήματος και αυτό για λόγους ιστορικοπολιτικούς, όπως συμβαίνει στο Βέλγιο, στο Λουξεμβούργο κ.α. Ωστόσο στην πλειονότητα των χωρών της Ευρώπης, με εξαίρεση τα αγγλικά που επιβάλλονται ως πρώτη ξένη γλώσσα, η δεύτερη και πιθανώς η τρίτη επιλέγονται από τους μαθητές. Οι γλώσσες οι οποίες προσφέρονται από τα σχολεία για να επιλέξουν οι μαθητές ανήκουν συνήθως σε δύο ομάδες: η πρώτη ομάδα είναι η γερμανική, που περιλαμβάνει τα γερμανικά και λιγότερο συχνά τα ολλανδικά, και η άλλη ομάδα είναι η ρωμαϊκή, όπου εξέχουσα θέση καταλαμβάνει η γαλλική γλώσσα ακολουθούμενη από την ισπανική και την ιταλική. Δεν είναι λίγες επίσης οι χώρες οι οποίες έχουν ενσωματώσει στα προγράμματά τους και μη ομιλούμενες γλώσσες, όπως τα λατινικά και τα αρχαία ελληνικά (Τρίγκα, Το Βήμα, 06-02-2005).

Κατά μέσον όρο στις χώρες της Ευρώπης περισσότεροι από το 50% των μαθητών δημοτικού μαθαίνουν τουλάχιστον μία ξένη γλώσσα καθ' όλη τη διάρκεια της φοίτησής τους στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Το ποσοστό αυτό φθάνει το 90% στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Σε όλες τις χώρες, με εξαίρεση το Βέλγιο και το Λουξεμβούργο, τα αγγλικά είναι η ξένη γλώσσα που διδάσκεται περισσότερο στα δημοτικά σχολεία. Σε ποσοστό 46,4% οι μαθητές του δημοτικού στην Ευρώπη μαθαίνουν αγγλικά, σε ποσοστό 6,5% γερμανικά και 3,2% γαλλικά. Στην Ελλάδα οι μαθητές δημοτικού μαθαίνουν σε ποσοστό 44,3% αγγλικά, 0,7% γαλλικά και 0,3% γερμανικά. Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση το 97,6% των μαθητών μαθαίνει αγγλικά, το 44,1% γαλλικά και το 17% γερμανικά. Σε ευρωπαϊκό επίπεδο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, τα αγγλικά είναι η γλώσσα η οποία διδάσκεται περισσότερο. Ακολουθούν τα γερμανικά σε περισσότερες από το ένα τρίτο των χωρών της Ευρώπης - πρόκειται κυρίως για τις Σκανδιναβικές χώρες και τις χώρες της Κεντρικής και Ανατολικής Ευρώπης. Στις χώρες του Νότου και κυρίως στις

λατινογενείς (Ιταλία, Ισπανία, Πορτογαλία) τα γαλλικά είναι η γλώσσα που διδάσκεται περισσότερο στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στις χώρες της Βαλτικής και στη Βουλγαρία τη θέση αυτή κατέχει η ρωσική γλώσσα. Στη Γαλλία η δεύτερη ξένη γλώσσα είναι η ισπανική, στη Μάλτα η ιταλική, στη Φινλανδία η σουηδική και στην Ισλανδία η δανέζικη. Μάλιστα στις τελευταίες δύο χώρες οι γλώσσες αυτές επιβάλλονται ως δεύτερες από τα σχολεία και δεν τις επιλέγουν οι μαθητές.

Εκείνο που πρέπει να γίνει κατανοητό, από όλους όσους ασχολούνται με τον ευαίσθητο τομέα της εκπαίδευσης, είναι ότι η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση δεν μπορεί να συνδέεται πρωτίστως με τις ανάγκες της αγοράς, αλλά κυρίως με την εξέλιξη του ίδιου του πολιτισμού. Η Συνθήκη της Ευρωπαϊκής Ένωσης (1992), αναφέρεται *“στην παιδεία υψηλού επιπέδου, ενθαρρύνοντας την συνεργασία μεταξύ των κρατών-μελών και, αν αυτό απαιτείται, υποστηρίζοντας και συμπληρώνοντας την δράσης τους”* , σεβόμενη βέβαια *“την αρμοδιότητα των κρατών μελών για το περιεχόμενο της διδασκαλίας και την οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς και την πολιτιστική και γλωσσική τους πολυμορφία”* (Μαραβέγιας, Τσινισιζέλης, 1999:686).

Η τελευταία αυτή πρόταση υποδηλώνει καθαρά την πολιτισμική και πολιτιστική διάσταση της εκπαίδευσης, προστατεύοντας το δικαίωμα των κρατών-μελών της να ορίζουν και να προστατεύουν τα βασικά χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης και του πολιτισμού τους.

Γενικά, η εκπαίδευση μέσα στους κόλπους της Ενιαίας Ευρώπης δημιουργεί το σύγχρονο Σχολείο και τον νέο Ευρωπαίο πολίτη, μέσα από την ευρωπαϊκή διάσταση στην παιδεία του και με την εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων, κατάλληλα προσαρμοσμένων στις ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες των κρατών-μελών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Η ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

1. Τα Αναλυτικά Προγράμματα

Ορισμένοι αποκαλούν τα Αναλυτικά Προγράμματα «γραμμή πλεύσης» του σχολείου (Βερτσέτης, 2003:77). Ο όρος «Αναλυτικό Πρόγραμμα» υποδηλώνει το σύνολο των δραστηριοτήτων και των ενεργειών που έχουν προγραμματιστεί προκειμένου να επιτευχθεί η διαδικασία της διδασκαλίας από την πλευρά του διδάσκοντα και η διαδικασία της μάθησης από πλευράς μαθητή, σύμφωνα με τους γενικούς σκοπούς και τους ειδικούς στόχους που προσδιορίζονται εκ των προτέρων από επιτροπές παιδαγωγών εξειδικευμένων στο διδακτικό αντικείμενο στο οποίο αναφέρεται το εκάστοτε Αναλυτικό Πρόγραμμα (Κουτρούμπα, 2004:89).

Τα Αναλυτικά Προγράμματα ανάλογα με το περιεχόμενό τους διακρίνονται σε δύο κατηγορίες:

1. Τα *Παραδοσιακά Αναλυτικά Προγράμματα* τα οποία αποτελούν μια απλή καταγραφή της ύλης που πρέπει να διδαχθεί, η οποία συνοδεύεται από γενικόλογες αρχές εθνικού, θρησκευτικού κ.λπ. περιεχομένου και δεν παρέχει δυνατότητες συσχετισμού της γνώσης με την πραγματικότητα (Κοσσυβάκη, 1998:124).

Ειδικότερα, ο παραδοσιακός τύπος προγράμματος περιλαμβάνει:

- Τον αριθμό των ωρών διδασκαλίας του μαθήματος κατά βαθμίδα εκπαίδευσης και τάξη.
- Τη διδακτέα ύλη.
- Το γενικό σκοπό διδασκαλίας του μαθήματος.
- Ορισμένες γενικές μεθοδολογικές οδηγίες-κατευθύνσεις.

Τα Παραδοσιακά Αναλυτικά Προγράμματα δεν ακολουθούσαν άμεσα τις κοινωνικές ανάγκες και είχαν ως στόχο την αποκλειστική μετάδοση του γνωστικού υλικού από τον καθηγητή στον μαθητή. Επιπλέον, έδιναν πολύ γενικές κατευθύνσεις στον εκπαιδευτικό και μάλιστα προσανατολισμένες περισσότερο στο περιεχόμενο της διδακτέας ύλης και λιγότερο στον τρόπο μετάδοσης αυτής.

Ένα άλλο χαρακτηριστικό επίσης των Παραδοσιακών Αναλυτικών Προγραμμάτων σχετικό με τα περιεχόμενα είναι το γεγονός ότι τα περιεχόμενα αυτά ίσχυαν συνήθως επί πολλά χρόνια και δεν αναθεωρούνταν τακτικά, ώστε να προσαρμόζονται στις απαιτήσεις της κάθε εποχής. Κατά αυτόν τον τρόπο όμως τα περιεχόμενα διδασκαλίας χάνουν την επαφή με την πραγματικότητα και δεν βοηθούν τον μαθητή να την γνωρίσει και να προετοιμαστεί κατάλληλα για αυτήν (Horwood, 1995:294). Η αδυναμία αυτή

αναμόρφωσης και αναπροσαρμογής των Παραδοσιακών Αναλυτικών Προγραμμάτων σημαίνει, λοιπόν, αδυναμία αξιοποίησης νέων κλάδων και νέων περιεχομένων και ένταξής τους στον κορμό της διδακτέας ύλης, με αποτέλεσμα να ταυτίζεται η σχολική γνώση με το πεπαλαιωμένο και με την συντήρηση (Βρεττός-Καψάλης, 1994:18).

Επιπλέον, τα Παραδοσιακά Αναλυτικά Προγράμματα συντάσσονταν συνήθως από μια κλειστή επιτροπή του Υπουργείου Παιδείας, τα μέλη της οποίας δεν επιλέγονταν πάντα με διαφανείς διαδικασίες, οι οποίες θα μπορούσαν να διασφαλίζουν την επιστημονική τους επάρκεια και καταλληλότητα. Κατά συνέπεια και οι αποφάσεις που παίρνονταν προέκυπταν είτε ως αποτέλεσμα αυθαίρετων επιλογών είτε ως προϊόν απλής συναίνεσης των μελών της ομάδας.

2. Τα *Σύγχρονα Αναλυτικά Προγράμματα* ή *Curricula*. Ο όρος curriculum έχει πιο συγκεκριμένο και στενό περιεχόμενο, καθώς αναφέρεται συνήθως στην κατά το δυνατόν λεπτομερειακή περιγραφή μιας διαδικασίας μάθησης μιας ενότητας γνώσεων από συγκεκριμένους μαθητές σε ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα. Το κύριο χαρακτηριστικό του κουρίκουλου από την σκοπιά αυτή είναι το γεγονός ότι η διαδικασία αυτή μάθησης δεν παίρνει μια «τελική μορφή» αφού συνεχώς αξιολογείται και βελτιώνεται. Η λατινική ρίζα του όρου εξάλλου υποδηλώνει την διαρκή επανάληψή της και κατ' αυτόν τον τρόπο την συνεχή βελτίωση και ανανέωσή της (Reisse, 1975:46).

Στην κατηγορία αυτή Προγραμμάτων, η οποία είναι πιο λεπτομερής, περιλαμβάνονται:

- Οι σκοποί του μαθήματος οι οποίοι διακρίνονται σε γενικούς σκοπούς και επιμέρους στόχους. Προκειμένου οι σκοποί να είναι πιο αποτελεσματικοί, στα Σύγχρονα Αναλυτικά Προγράμματα λαμβάνονται υπόψη ιδιαίτερες παιδαγωγικές θεωρίες καθώς και όλες οι σύγχρονες κοινωνικές παράμετροι.
- Τα περιεχόμενα του μαθήματος χωρισμένα σε τμήματα, κεφάλαια, ενότητες και υποενότητες. Στα Σύγχρονα Αναλυτικά Προγράμματα η συγγραφή των σχολικών εγχειριδίων ακολουθεί την σύνταξη του Αναλυτικού Προγράμματος. Έτσι, τα περιεχόμενα του μαθήματος ανταποκρίνονται περισσότερο στην αρχική στοχοθεσία του Προγράμματος.

- Οι μέθοδοι διδασκαλίας. Λόγω της ανάπτυξης των παιδαγωγικών θεωριών και των διδακτικών μεθόδων που μπορούν να εφαρμοστούν στην διδακτική διαδικασία τα τελευταία χρόνια, τα *Curricula* περιέχουν και εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας οι οποίες δεν δεσμεύουν τον εκπαιδευτικό καθώς η εφαρμογή τους είναι προαιρετική και ανάλογη με τις δυνατότητες των μαθητών και της σχολικής μονάδας γενικότερα.
- Η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της διδασκαλίας. Η αξιολόγηση επιτυγχάνεται μέσω δραστηριοτήτων των μαθητών, οι οποίες προτείνονται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα και προσανατολίζονται στην εφαρμογή των θεωρητικών γνώσεων σε πραγματικές καταστάσεις. Με τον τρόπο αυτό διασφαλίζεται ο έλεγχος της επίτευξης των σκοπών και στόχων του μαθήματος.

Όσον αφορά την διαδικασία σύνταξης των *Curricula*, παίρνουν μέρος σε αυτή όχι μόνο εκπρόσωποι των διάφορων επιστημονικών κλάδων αλλά και κοινωνιολόγοι, παιδαγωγοί, ψυχολόγοι κ.λπ. καθώς και μάχιμοι εκπαιδευτικοί. Έτσι οι αποφάσεις που παίρνονται είναι οπωσδήποτε επιστημονικά τεκμηριωμένες. Είναι ενδεικτικό εξάλλου το γεγονός ότι οι συντάκτες ενός κουρίκουλου αναφέρονται πάντα ονομαστικώς.

Τα Σύγχρονα Αναλυτικά Προγράμματα διακρίνονται σε δύο επιμέρους κατηγορίες, στα *Κλειστά* και στα *Ανοικτά Αναλυτικά Προγράμματα*.

Τα *Κλειστά Αναλυτικά Προγράμματα* προσδιορίζουν λεπτομερώς τους σκοπούς του κάθε μαθήματος. Επιπλέον, η μεθοδολογία της διδακτικής προσέγγισης που προτείνουν δεν επιδέχεται προσαρμογές από τον εκπαιδευτικό, αφήνοντάς του ελάχιστα περιθώρια ανάπτυξης πρωτοβουλιών αφού αυτός δεν συμμετέχει στη διαμόρφωσή τους και δεν του επιτρέπουν την ουσιαστική τροποποίησή τους στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία. Έτσι, ο καθηγητής έχει πολύ περιορισμένες δυνατότητες σχεδίασης και πρωτοβουλίας στη διεξαγωγή της διδασκαλίας, που έχει ως αποτέλεσμα τον επαγγελματικό εκφυλισμό του και την αποδυνάμωση των διδακτικών του δεξιοτήτων (Apple-Junkers, 1995:45). Διακρίνονται για την προκαθορισμένη ιεράρχηση των στόχων μάθησης που επιβάλλουν στον εκπαιδευτικό

να ακολουθήσει μια συγκεκριμένη σειρά στη διάταξη της ύλης, της οποίας η δομή είναι αλληλεξαρτώμενη σε σχέση με το τι προηγείται και τι ακολουθεί.

Αυτή η αυστηρά προγραμματισμένη διεξαγωγή του μαθήματος έχει τα εξής αποτελέσματα (Ramseger, 1985:20, Μπρούζος-Κοσσυβάκη, 1995:329):

- Επιδρά αρνητικά στην αυτόνομη ανάπτυξη των μαθητών.
- Εμποδίζει τη χειραφέτηση των μαθητών, γιατί τους αφαιρεί κάθε δυνατότητα απόφασης.
- Δεν ενδιαφέρεται για τις προσωπικές ανάγκες των μαθητών.
- Αποδέχεται άκριτα την ύπαρξη ενιαίων συνθηκών ζωής.
- Αντί να προσαρμοστεί στο επίπεδο ψυχικής και γνωστικής ανάπτυξης των παιδιών, απαιτεί από αυτά προσαρμογή άνευ όρων στα περιεχόμενα των αναλυτικών προγραμμάτων.
- Το αναλυτικό πρόγραμμα γνωρίζει ποιες ερωτήσεις πρέπει να τεθούν και ποιες απαντήσεις επιτρέπεται να δοθούν.
- Χρησιμοποιεί μεθόδους οι οποίες εμποδίζουν τη διατύπωση αλλά και την παραγωγή μη αναμενόμενων ερωτήσεων.
- Καταπιέζει την περιέργεια, τον αυθορμητισμό και την αλληλεγγύη μέσω των εξετάσεων και της αξιολόγησης, καθιστώντας έτσι τη σχέση ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές σχέση εξουσίας και υποταγής.

Από την άλλη πλευρά, τα *Ανοικτά Αναλυτικά Προγράμματα* είναι πιο ελαστικά και δίνουν περιθώρια, στον εκπαιδευτικό, για διδακτικές επισυνθέσεις και νέες διδακτικές προτάσεις καθώς επιτρέπουν την προσωπική επιλογή των μορφών διδασκαλίας ενώ παράλληλα προτείνουν εναλλακτικές προσεγγίσεις της διδακτικής διαδικασίας. Ανοικτά κουρίκουλα λοιπόν σημαίνει αφαίρεση ενός μεγάλου μέρους της ευθύνης σύνταξης από τους ειδικούς και μεταβίβασής τους στους εκπαιδευτικούς. Παράλληλα, οι μαθητές βρίσκονται στο επίκεντρο του μαθήματος με τα ενδιαφέροντά τους, με τις δυνατότητές τους, με τα προβλήματά τους, με τις στάσεις τους. Τα Ανοικτά Αναλυτικά Προγράμματα, λοιπόν, είναι ένα άνοιγμα στις προτάσεις, στις ιδέες, στις ανάγκες των μαθητών, ώστε να καθίσταται δυνατή στο μάθημα μια μεγαλύτερη συνδιαμόρφωση και συνυπευθυνότητα των μαθητών, με συνέπεια τα αποτελέσματα του μαθήματος να βιώνονται από τους μαθητές και ως επιτεύγματα προσωπικών πρωτοβουλιών (Μπρούζος-Κοσσυβάκη, 1995:333). Τέλος,

όπως θα αναλυθεί παρακάτω, το Ανοικτό Αναλυτικό Πρόγραμμα ενέχει τη δυνατότητα διαθεματικής προσέγγισης.

1.1 Διεπιστημονικά-Διαθεματικά Αναλυτικά Προγράμματα

Ο όρος Διεπιστημονικότητα αναφέρεται στο τρόπο οργάνωσης του Αναλυτικού Προγράμματος (Α.Π.) κατά τον οποίο διατηρούνται τα διακριτά μαθήματα, ως πλαίσια οργάνωσης της σχολικής γνώσης, με την ιδιαιτερότητα ότι επιχειρεί να συσχετίσει το περιεχόμενο των διακριτών μαθημάτων. Η Διεπιστημονικότητα της γνώσης εξαρτάται από τον τρόπο επεξεργασίας της πληροφόρησης και από την κατάταξη των στοιχείων σε πολυεπίπεδη ανάλυση. Ειδικά στο χώρο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, χρειάζεται μέριμνα και διεπιστημονική συνεργασία ώστε να αναπτυχθούν θεματικές ενότητες διεπιστημονικής έρευνας για τους μαθητές (Πηγιάκη, 1999:104).

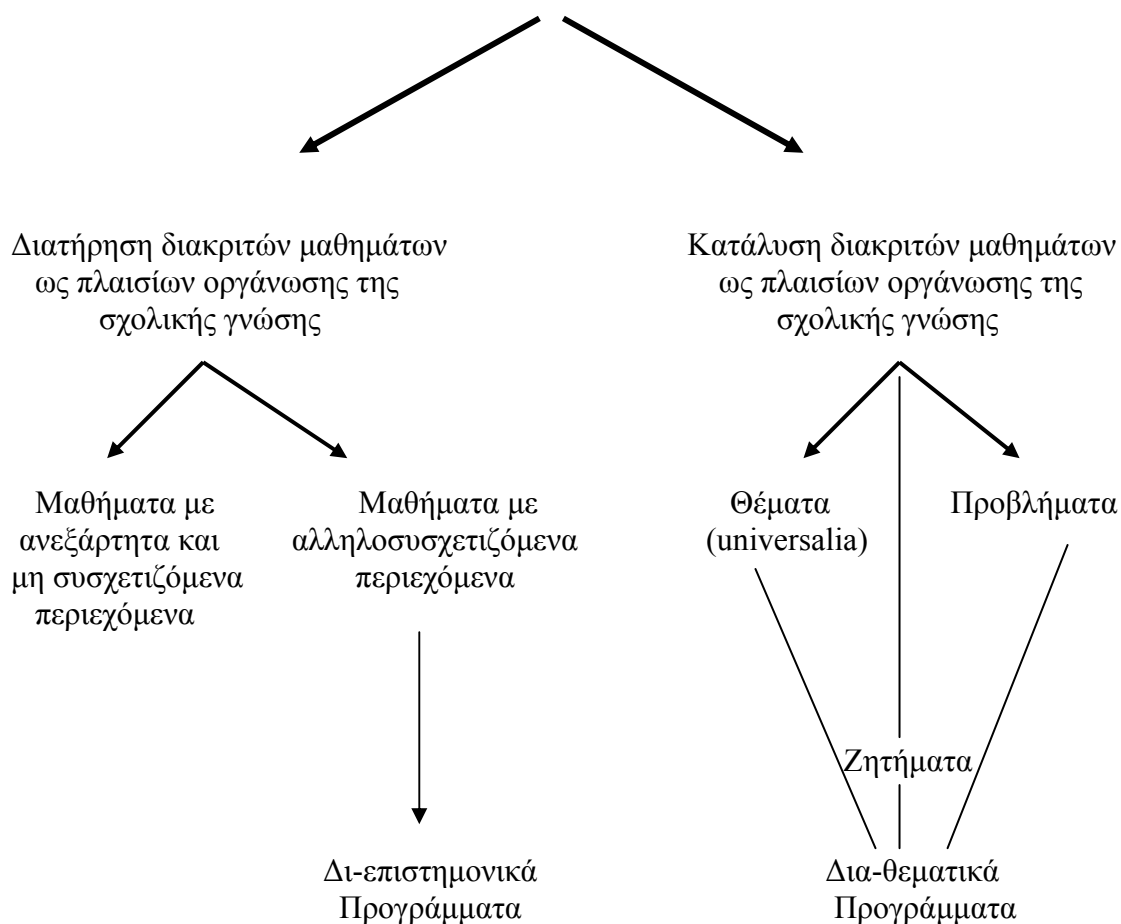
Η Διαθεματικότητα περιγράφει έναν τρόπο οργάνωσης του Α.Π. όπου καταργούνται τα διακριτά μαθήματα, ως πλαίσια οργάνωσης της σχολικής γνώσης, ενώ προσεγγίζει την γνώση ολιστικά, μέσα από τη συλλογική διερεύνηση θεμάτων, ζητημάτων ή προβληματικών καταστάσεων, που έχουν καθορισθεί με βάση το ενδιαφέρον και τις ανάγκες των μαθητών (Ματσαγγούρας, 2002:24).

Η αποσπασματική γνώση δεν βοηθάει τον μαθητή να συγκροτήσει τη μόρφωσή του με τρόπο ουσιώδη, ως βαθιά παιδεία ζωής. Η αρχή της διαθεματικής διδασκαλίας έχει στόχο να διαρρήξει τις γραμμές που διαχωρίζουν τα αντικείμενα μάθησης, ώστε να γίνει συνείδηση η συμβολή πολλών επιστημών στη δημιουργία σύνθετης γνώσης.

Η αναφορά στα στοιχεία γνώσης που δανείζεται μια επιστήμη από μια άλλη και τα χρησιμοποιεί για να αναπτύξει την δική της γνώση, είναι ένας από τους τρόπους διαθεματικής διδασκαλίας. Για να πραγματοποιηθεί αυτή η διδασκαλία πιθανόν να χρειάζεται συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών διαφόρων ειδικοτήτων ή σε ορισμένες περιπτώσεις η από κοινού διδασκαλία τους. ο καταλληλότερος όμως τρόπος είναι η διερευνητική διδασκαλία, όταν προβάλλει σύνθετα θέματα προς διερεύνηση, τα οποία απαιτούν συνδυασμό γνώσεων από περισσότερες επιστήμες. Το

γεγονός αυτό, βέβαια, δεν θα πρέπει να θεωρηθεί ότι είναι εξαιρετικά δύσκολο αφού η ίδια η ζωή, αλλά και η πραγματικότητά της είναι σύνθετη, όπως και οι εφαρμογές των επιστημών.

ΤΡΟΠΟΙ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ ΤΟΥ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ



Σχήμα 3: Τρόποι Οργάνωσης του Αναλυτικού Προγράμματος (Ματσαγγούρας, 2002:25)

Σύγκριση Διαθεματικών και Διεπιστημονικών Προγραμμάτων Σπουδών

Τα προγράμματα σπουδών διαθεματικής ενιαιοποίησης θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν από πλευράς οργανωτικής «θεματοκεντρικά» (Klein, 1992:7), από

πλευράς διδακτικής «παιδοκεντρικά» και, τέλος, από πλευράς περιεχομένου πολύ-επιστημονικά ή πολύ-κλαδικά, διότι εμπλέκουν ως «ειδικούς» ή ως «βοηθούς» πολλούς επιστημονικούς κλάδους στη μελέτη των πολύπλοκων θεμάτων τους (Morin, 2000:151).

Αντίθετα, τα διεπιστημονικά προγράμματα είναι από οργανωτικής και διδακτικής πλευράς, επιστημο-κεντρικά, αφού επιλέγουν και οργανώνουν το περιεχόμενο της σχολικής γνώσης γύρω από τις παραδοχές τις οποίες ακολουθούν οι επιστήμες στην προσέγγιση της γνώσης. Στα διαθεματικά (Ματσαγγούρας, 2002:51) προέχει η βαθιά κατανόηση και η ολιστική προσέγγιση εκείνων των θεμάτων που είναι σημαντικά για τους μαθητές και συσχετίζονται με τις εμπειρίες τους, ενώ στα διεπιστημονικά προέχει η συντονισμένη προώθηση της γνώσης των επιμέρους γνωστικών κλάδων.

1.2 Η Ευέλικτη Ζώνη

Όπως αναφέρθηκε και στα προηγούμενα, η Διαθεματικότητα συνεπάγεται αναδιοργάνωση του αναλυτικού προγράμματος, αλλά και του ωρολογίου προγράμματος καθώς και την εφαρμογή νέων μεθοδολογικών προσεγγίσεων, που διαφοροποιούνται από το παραδοσιακό σχολείο στις παραδοχές τους για τη διαδικασία της μάθησης, τους ρόλους εκπαιδευτικών και μαθητών, στη διδακτέα ύλη κ.λπ.

Για την υλοποίηση των επιδιώξεων της διαθεματικότητας και ό,τι αυτή συνεπάγεται, καθιερώθηκε η Ευέλικτη Ζώνη. Πρόκειται για ένα πρόγραμμα το οποίο εφαρμόστηκε πιλοτικά κατά το σχολικό έτος 2001-2002 σε 250 περίπου σχολικές μονάδες της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και από το 2002-2003 επεκτάθηκε προαιρετικά σε 1000 περίπου σχολικές μονάδες (νηπιαγωγεία, δημοτικά σχολεία, γυμνάσια και ειδικά σχολεία) με προοπτική για σταδιακή επέκταση.

Η επιδίωξη του προγράμματος αυτού είναι η εξασφάλιση, στο πλαίσιο του ωρολογίου προγράμματος, τουλάχιστον 2 ωρών κατά τις οποίες ο εκπαιδευτικός σε συνεργασία με τους μαθητές θα έχουν τη δυνατότητα να επιλέγουν θέματα, να εφαρμόζουν μεθόδους επεξεργασίας και να δοκιμάζουν τρόπους έκφρασης της μάθησης εφαρμόζοντας τις γενικές αρχές της διαθεματικότητας. Το εύρος των θεμάτων που μπορεί να επιλεγούν στο πλαίσιο της εφαρμογής της Ευέλικτης Ζώνης

είναι μεγάλο. Εναπόκειται στην ευρηματικότητα και την έμπνευση εκπαιδευτικών και μαθητών να ασχοληθούν με θέματα ενδιαφέροντα και πρωτότυπα που αφορούν την καθημερινή τους ζωή και τον τόπο τους, με γνώμονα την ισόρροπη χρησιμοποίηση των θεμάτων και του εκπαιδευτικού υλικού που το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο προτείνει, ώστε να προωθείται ο εμπλουτισμός και η ποικιλία των υπό επεξεργασία θεμάτων.

Κατά το δίωρο, λοιπόν, της Ευέλικτης Ζώνης το σχολείο μετατρέπεται από «κλειστό» σε «ανοικτό» και αυτοπροσδιοριζόμενο σύστημα (Ματσαγγούρας, 2002:120). Τα νέα δεδομένα επαναπροσδιορίζουν τους ρόλους των εμπλεκόμενων καθώς και το ρόλο του ίδιου του σχολείου και τις σχέσεις του με το κοινωνικό και φυσικό περιβάλλον. Οι μαθητές βλέπουν το σχολείο σαν όαση πνευματική, ένα παράθυρο ελπίδας σε ανοιχτούς ορίζοντες, αισθάνονται συνδημιουργοί, συνερευνητές και χαίρονται το αποτέλεσμα της συλλογικής δουλειάς (Τσακούμης, 2003:129).

Βασικό χαρακτηριστικό της προσπάθειας αυτής είναι η συμμετοχικότητα και η δημιουργικότητα, με το μαθητή να κατέχει κεντρικό ρόλο σε όλη τη διάρκεια της εφαρμογής και τον καθηγητή σε ρόλο παιδαγωγικό-καθοδηγητικό και με στόχο να προάγει τη συλλογική προσπάθεια (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2002:737).

Ο θεσμός της Ευέλικτης Ζώνης παρεμβαίνει στο εκπαιδευτικό σύστημα δυναμικά με αρκετά στοιχεία, άλλα από τα οποία υπάγονται στην κατηγορία των καινοτομιών και άλλα στην κατηγορία του εκσυγχρονισμού και του εμπλουτισμού του ισχύοντος εκπαιδευτικού συστήματος. Αναλυτικότερα, τα εκσυγχρονιστικά στοιχεία του προγράμματος αποβλέπουν:

- Στον εμπλουτισμό του σχολικού προγράμματος με μαθησιακές δραστηριότητες αυξημένης διαθεματικότητας.
- Στην εξασφάλιση χώρου στο ωρολόγιο πρόγραμμα για τα ενδιαφέροντα τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών.
- Στην ανατροπή της στατικότητας και της προκαθορισμένης ομοιομορφίας των παραδοσιακών δομών και πρακτικών.
- Στη λειτουργία ως πλαισίου ανάπτυξης και ως μηχανισμού διοχέτευσης διερευνητικών πρακτικών και στάσεων σε όλα τα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος μέσα σε συλλογικό κλίμα.
- Στην ανάπτυξη εσωτερικών κινήτρων, δεξιοτήτων αυτορυθμιζόμενης μάθησης και θετικής αυτοεκτίμησης των μαθητών.

- Στη διευκόλυνση της μελέτης σημαντικών θεμάτων που δεν μπορούν να αποτελέσουν ανεξάρτητα μαθήματα στο αναλυτικό πρόγραμμα.
- Στη θεσμοθέτηση του πειραματισμού και την ενθάρρυνση της πρωτοβουλίας, της φαντασίας και της δημιουργικότητας των εκπαιδευτικών αλλά και των μαθητών.

Κατά την υλοποίηση της "Ευέλικτης Ζώνης" όλοι οι μαθητές συμμετέχουν υποχρεωτικά σε όσο περισσότερα είναι δυνατόν προγράμματα κατά ομάδες σε επίπεδο τάξης υπό την ευθύνη και την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών του σχολείου.

Οι μαθητές που παίρνουν μέρος στις διαθεματικές αυτές δραστηριότητες δεν βαθμολογούνται ούτε αξιολογούνται κατά το πρότυπο των υπόλοιπων μαθημάτων του ωρολογίου προγράμματος. Έτσι αποφεύγεται κατά το δυνατόν η συνειρμική ταύτιση της "Ευέλικτης Ζώνης" με τα παραδοσιακά μαθήματα του ωρολογίου προγράμματος, από το φόρτο και την ενδεχόμενη τυποποίηση των οποίων στοχεύει να απαλλάξει η καινοτομία αυτή του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου τους μαθητές.

Τις δραστηριότητες της Ευέλικτης Ζώνης προγραμματίζει ο Σύλλογος Διδασκόντων στην αρχή κάθε τετραμήνου, ενώ στο τέλος του τετραμήνου γίνεται αποτίμηση της επίτευξης των στόχων των δραστηριοτήτων. Στον προγραμματισμό ουσιαστική πρέπει να είναι και η συμβολή των Σχολικών Συμβούλων. Τα αποτελέσματα των προγραμμάτων, μετά την ολοκλήρωσή τους, παρουσιάζονται σε ειδική εκδήλωση για μαθητές, γονείς και φορείς της τοπικής κοινωνίας.

Σύμφωνα με τα στοιχεία που έως τώρα έχουν προκύψει από την εφαρμογή του προγράμματος, η Ευέλικτη Ζώνη θεωρήθηκε ως θετική καινοτομία (Γαλανοπούλου, 2001:280). Οι εκπαιδευτικοί ήρθαν πιο κοντά. Οι σύλλογοι διδασκόντων είχαν την ευκαιρία να συνεργαστούν για να σχεδιάσουν, να προγραμματίσουν, να οργανώσουν και να προετοιμάσουν την υλοποίηση των σχεδίων εργασίας σε διάστημα τριών ή τεσσάρων μηνών ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης. Οι μαθητές ήρθαν επίσης πιο κοντά, τόσο με τους συμμαθητές τους, όσο και με τους καθηγητές τους. Η Ευέλικτη Ζώνη αντιμετωπίστηκε ως κάτι διαφορετικό, πέρα από τα μαθήματα και τα βιβλία. Ο εκπαιδευτικός μετατράπηκε, κατά συνέπεια, σε πρόσωπο πιο οικείο και φιλικό, ένας συνεργάτης στο έργο, σε έργο που όλοι το συνδιαμορφώνουν (Norris, 1997). Οι μαθητές ενεργοποιήθηκαν και πολύ συχνά ανέδειξαν τα ταλέντα τους σε τομείς που κανένας δεν θα υποψιαζόταν (Machin, 1994. Matthews, 1998).

2. Μορφές Διδασκαλίας

2.1 Βασικές Μορφές διδασκαλίας

Οι μορφές διδασκαλίας είναι οι τρόποι παρουσίασης του διδακτικού υλικού μέσα στο περιβάλλον της σχολικής τάξης. Σε ορισμένες περιπτώσεις, η μορφή μπορεί να θεωρηθεί και συνώνυμο μιας στρατηγικής ή μεθόδου ή τεχνικής ή δραστηριότητας ή τρόπου διδασκαλίας (Παπανδρέου, 2001:11-12). Οι Μορφές οι οποίες χρησιμοποιούνται συνήθως στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα είναι *η μορφή της Διάλεξης, η Ερωτηματική-Διαλογική μορφή και η μορφή της διδασκαλίας με τη χρήση Οπτικοακουστικών Μέσων*. Ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που επιλέγει σε κάθε περίπτωση τις μορφές διδασκαλίας που θα χρησιμοποιήσει.

2.1.1 Η μορφή της Διάλεξης

Η διάλεξη εντάσσεται στις δασκαλοκεντρικές μορφές διδασκαλίας και ο όρος «διάλεξη» υποδηλώνει την παρουσίαση του μαθήματος από τον καθηγητή με τρόπο μεθοδικό, αξιοποιώντας τον μονόλογο, για την μεταβίβαση πληροφοριών προς τους μαθητές που αφορούν συγκεκριμένη διδακτική ενότητα. Η διάλεξη αποτελεί την πιο κλασική μορφή της στρατηγικής της ευθείας διδασκαλίας και θεωρείται η πιο παραδοσιακή (Παπανδρέου, 2001:259), ενώ χρησιμοποιείται όταν δεν είναι δυνατή η άμεση κατάκτηση της ύλης από τους μαθητές χωρίς αποφασιστική παρέμβαση του διδάσκοντα (Ζάχαρης, 1992:68).

Το κυρίαρχο πρόσωπο της μορφής αυτής είναι ο καθηγητής, οι ικανότητες του οποίου καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό την επιτυχία της διδακτικής διαδικασίας. Τα χαρακτηριστικά, λοιπόν, που θα πρέπει να διαθέτει ο διδάσκων είναι:

A) Γνωστική επάρκεια, η οποία αναφέρεται στη γνώση:

- της διδακτέας ύλης
- των οδηγιών του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών
- των μαθητών της κάθε τάξης

B) Ικανότητα οργάνωσης, δόμησης και μεθοδικής παρουσίασης της διδακτέας ύλης.

Πιο συγκεκριμένα, ο διδάσκων θα πρέπει να είναι σε θέση:

- Να συνοψίζει τις βασικές έννοιες του εκάστοτε μαθήματος και ενδεχομένως να τις γράφει στον πίνακα

- Να δομεί τις βασικές έννοιες με κλιμακωτή διάταξη από τις κύριες προς τις δευτερεύουσες, δηλαδή να τις παραθέτει με παραγωγικό τρόπο
- Να επεξηγεί τη συνδετική σχέση που εντοπίζεται μεταξύ των εννοιών και των αντίστοιχων υποενοτήτων κάθε κεφαλαίου.

Γ) Ικανότητα έκφρασης μέσω της χρήσης πλούσιου και σαφούς λεξιλογίου. Η σημερινή γλωσσική ξеноμανία που έχει επεκταθεί στο λεξιλόγιο των νέων ανθρώπων περιορίζοντάς το σε μερικές εκατοντάδες λέξεων, καθιστά απαραίτητη την αξιοποίηση κατάλληλης ορολογίας καθώς και την χρησιμοποίηση διασαφητικών σχολίων από την πλευρά του καθηγητή. Με τον τρόπο αυτό ο διδάσκων θα αποτελεί γλωσσικό πρότυπο για τους μαθητές, ενώ ταυτόχρονα θα δημιουργεί γνωστικά ερεθίσματα προς αναζήτηση. Επιπλέον, όσα λέγονται κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας πρέπει να ανταποκρίνονται στις αντιληπτικές ικανότητες της συγκεκριμένης ηλικίας και οι πνευματικές πράξεις που πρέπει να εκτελέσει ο μαθητής δεν πρέπει να απαιτούν περισσότερη νοητική κινητικότητα από εκείνη που διαθέτει (Ζάχαρης, 1992:69).

Δ) Ικανότητα προσδιορισμού της χρονικής διάρκειας της διάλεξης. Η παράδοση της νέας ύλης θα πρέπει να γίνεται σε σύντομο χρονικό διάστημα. Πιο συγκεκριμένα, δεν θα πρέπει να υπερβαίνει τα 10-12 λεπτά στο επίπεδο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και τα 18-20 λεπτά στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Ε) Ικανότητα χρήσης κατάλληλων παραδειγμάτων και αναλογιών. Η χρήση παραδειγμάτων και αναλογιών από την καθημερινή ζωή αποτελεί τον καλύτερο τρόπο για την κατανόηση δύσκολων καταστάσεων ή εννοιών εκ μέρους των μαθητών.

Στ) Ικανότητα αξιοποίησης του κατάλληλου συμπληρωματικού εποπτικού υλικού. Η ορθή χρήση του εποπτικού υλικού:

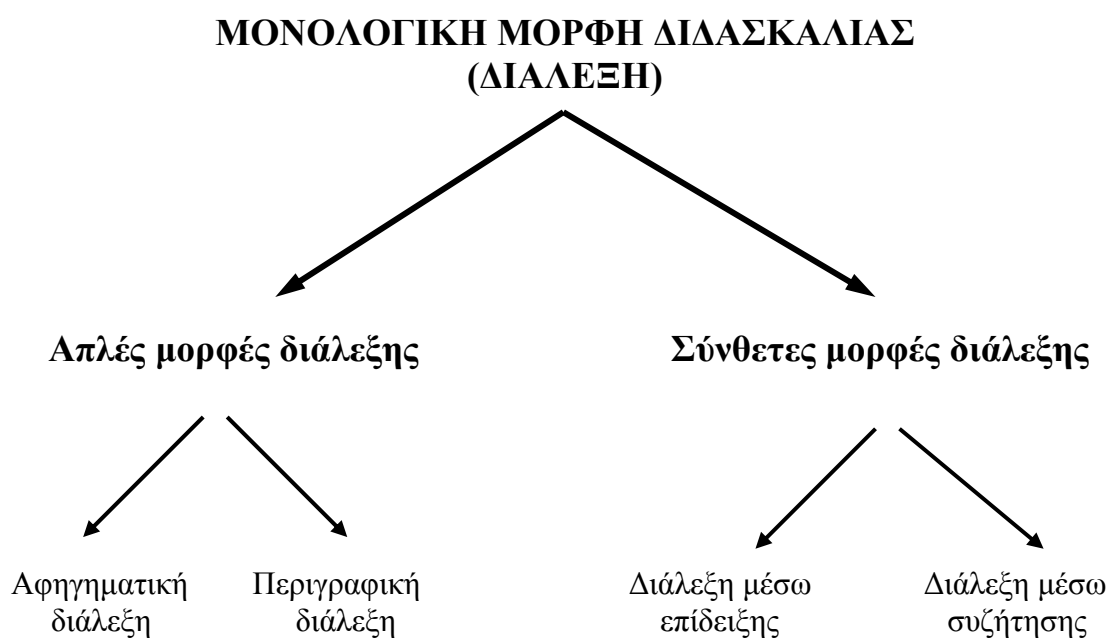
- πλαισιώνει τον διδασκαλικό λόγο
- πολλαπλασιάζει τις πηγές πρόσληψης γνώσεων από τους μαθητές
- διασπά την αίσθηση της μονότονης παροχής θεωρητικού υλικού
- επεξηγεί όσα αναφέρει ο καθηγητής κατά τη διάρκεια της διάλεξης
- συντελεί στην εξοικονόμηση πολύτιμου διδακτικού χρόνου.

Ζ) Ικανότητα αξιολόγησης των αποτελεσμάτων της μαθησιακής διαδικασίας, η οποία θα οδηγήσει σε βελτίωση των πρακτικών που ακολουθήθηκαν και ενδεχομένως ήταν λανθασμένες. Επιπρόσθετα, στρατηγικές διδασκαλίας οι οποίες πέτυχαν τους σκοπούς και τους στόχους του διδάσκοντος, μέσω αυτής της αξιολόγησης θα

διασφαλίσουν την εφαρμογή τους και στο μέλλον. Υπάρχουν διάφοροι τρόποι αξιολόγησης όπως:

- η δημιουργία κατάλληλων ερωτηματολογίων (tests) μέσω των οποίων θα ελέγχεται ο βαθμός κατανόησης όσων ελέχθησαν κατά τη διάλεξη
- η διατύπωση ερωτήσεων κατανόησης μετά την ολοκλήρωση της διάλεξης
- η ανάθεση γραπτών εξετάσεων σε τακτά χρονικά διαστήματα
- ο έλεγχος των εργασιών των μαθητών, ώστε να γνωρίζει ο διδάσκων κατά πόσο επιτυγχάνονται οι διδακτικοί στόχοι που θέτει

Η μορφή της διάλεξης διακρίνεται σε δύο απλές και δύο σύνθετες κατηγορίες οι οποίες περιγράφονται στο σχήμα 3.



Σχήμα 4: Κατηγορίες Μονολογικής Μορφής Διδασκαλίας (Κουτρούμπα, 2004:186)

Η Αφηγηματική Διάλεξη: με τη μορφή αυτή της

διδασκαλίας ο καθηγητής εξιστορεί σε συνεχή λόγο γεγονότα, τα οποία συνήθως έχουν πραγματοποιηθεί σε παρελθούσες ιστορικές περιόδους και που μπορεί να

είναι πραγματικά ή και πλαστά. Με την αφήγηση ο εκπαιδευτικός προσφέρει πληροφόρηση για γεγονότα που δεν είναι δυνατό να γνωρίζουν οι μαθητές από την προσωπική τους εμπειρία. Τα γεγονότα πρέπει να δίνονται με τη φυσική τους αλληλουχία και σε συνάρτηση με το χωροχρονικό τους πλαίσιο (Ματσαγγούρας, 2000:438). Η αφήγηση μπορεί να είναι είτε μεγάλης διάρκειας είτε μικρότερης.

Στόχοι της αφηγηματικής διάλεξης είναι:

1. Να παράσχει πληροφορίες-γνώσεις
2. Να μεταδώσει συγκεκριμένες εμπειρίες
3. Να προκαλέσει επιθυμητές αντιδράσεις

Τα είδη της αφήγησης είναι πολλά, ωστόσο, τα πιο γνωστά είναι η ιστορική αφήγηση, η λογοτεχνική αφήγηση, το ημερολόγιο, η βιογραφία, η μαρτυρική κατάθεση κ.α. (Βερτσέτης, 2003:139).

Η Περιγραφική Διάλεξη: κατά την περιγραφή ο διδάσκων παραθέτει τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα ενός αντικειμένου, μέσω των οποίων οι μαθητές είναι σε θέση να σχηματίσουν σχετικά σαφή εικόνα για το αντικείμενο που περιγράφεται. Στη μορφή αυτή επιλέγονται και προβάλλονται, μερικά, από τα βασικά γνωρίσματα των αντικειμένων, τοπίων, προσώπων που περιγράφονται και τα οποία γίνονται αντιληπτά με εναργέστερο τρόπο. Έτσι, η περιγραφική διάλεξη εξαρτάται από την κατεύθυνση της προσοχής του μαθητή. Όταν πρόκειται για υποκειμενικές περιγραφές, καλό είναι να τονίζονται τα σημεία διαφοροποίησης μεταξύ της υποκειμενικής αντίληψης και της αντικειμενικής πραγματικότητας (Ματσαγγούρας, 2000:439).

Στόχοι της περιγραφικής διάλεξης είναι:

1. Η έκφραση και επικοινωνία του διδάσκοντα
2. Η ψυχαγωγία του μαθητή
3. Η κάλυψη των πραγματικών αναγκών της διδακτικής διαδικασίας

Η Διάλεξη μέσω της Επίδειξης: στην κατηγορία αυτή διάλεξης η μονολογική παρουσίαση του μαθήματος συμπληρώνεται με τη χρήση κατάλληλου εποπτικού υλικού. Το υλικό προβάλλεται παράλληλα με την ροή του μαθήματος σε επιλεγμένα σημεία ώστε να ενισχύεται η διδακτική διαδικασία. Αποτέλεσμα αυτής της πρακτικής είναι η δημιουργία έντονων γνωστικών εντυπώσεων στη συνείδηση του μαθητή, ο

οποίος έχει τη δυνατότητα να συνδέσει τη λεκτική περιγραφή με το υλικό που προβλήθηκε από τα εποπτικά μέσα.

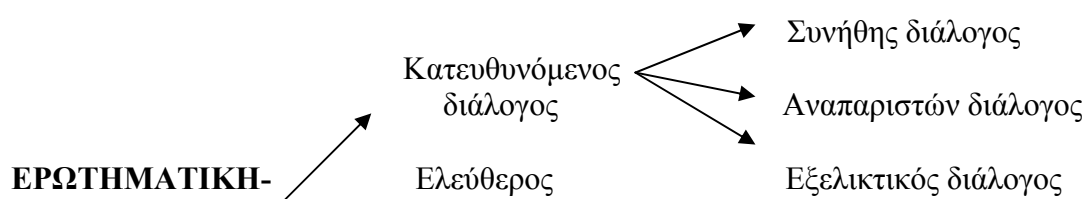
Η Διάλεξη μέσω της Συζήτησης: Κατά τη εφαρμογή αυτής της μορφής διδασκαλίας καλύπτονται ορισμένες πτυχές του μαθήματος οι οποίες εσκεμμένα δεν αναφέρθηκαν κατά τον μονόλογο του διδάσκοντος, ώστε μέσω παρωθητικών νύξεων δηλαδή προγραμματισμένων ερωτήσεων από την πλευρά του καθηγητή να αρχίσει ένας κύκλος συζήτησης με τους μαθητές. Με τη συζήτηση δίνεται η ώθηση στους μαθητές για την καταγραφή “ανοικτών θεμάτων” και την ανάπτυξη της κριτικής τους σκέψης. Η διάλεξη μέσω συζήτησης αποτρέπει, σε κάθε περίπτωση, την αδρανοποίηση των μαθητών καθώς οι παρωθητικές νύξεις «ξυπνούν» τους μαθητές.

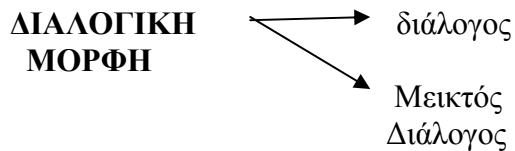
2.1.2 Η Ερωτηματική-Διαλογική μορφή

Με την ερωτηματική μέθοδο ή μέθοδο διαλογικής διδασκαλίας ο καθηγητής παρουσιάζει το μάθημα με την αξιοποίηση ερωτήσεων στις οποίες απαντούν οι μαθητές. Η ερωτηματική μορφή διδασκαλίας ταυτίζεται με την μορφή του διδακτικού διαλόγου, όπου κυριαρχεί η ανταλλαγή απόψεων είτε μεταξύ των ιδίων των μαθητών είτε μεταξύ των μαθητών και του εκπαιδευτικού. Οι διδακτικές ερωτήσεις είναι η καρδιά της παιδείας και η ποιότητα των ερωτήσεων είναι βασική μέριμνα του εκπαιδευτικού, όπως και η ποιότητα της διδακτικής γλώσσας που χρησιμοποιεί.

Η τεχνική των ερωταποκρίσεων είναι πολύ διαδεδομένη μορφή διδασκαλίας, με την έννοια ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι είναι καθήκον τους να την εφαρμόζουν στη διδασκαλία (Πηγιάκη, 1999:114). Αυτό συμβαίνει διότι με την εν λόγω τεχνική ενεργοποιείται το προσωπικό ενδιαφέρον του μαθητή σε μεγαλύτερο βαθμό από ότι με τη μορφή της διάλεξης και έχει ως αποτέλεσμα την ενίσχυση της αυτενέργειας και της πρωτοβουλίας του.

Τα είδη της ερωτηματικής-διαλογικής μορφής (Κουτρούμπα, 2004:192) είναι ο κατευθυνόμενος διάλογος, ο ελεύθερος διάλογος και ο μεικτός διάλογος (Σχήμα 2.2).





Σχήμα 5: Τα είδη της Ερωτηματικής- Διαλογικής Μορφής Διδασκαλίας

Ο Κατευθυνόμενος διάλογος

Ο κατευθυνόμενος διάλογος στηρίζεται στην καθοδήγηση του εκπαιδευτικού, ο οποίος οικοδομεί τις ερωτήσεις προς τους μαθητές με κλιμακωτή μορφή και αυξανόμενη δυσκολία, ξεκινώντας από τα υλικά που έχει στα χέρια του για να δημιουργήσει κάτι καινούριο μέσα από την ανακάλυψη των μαθητών του.

Οι συνήθεις κατηγορίες του κατευθυνόμενου διαλόγου είναι ο *συνήθης διάλογος*, ο *αναπαριστών διάλογος* και ο *εξελικτικός διάλογος*.

Ο Συνήθης Διάλογος: αποτελεί την απλούστερη από τις διαλογικές τεχνικές διδασκαλίας. Στηρίζεται σε ερωτήσεις που γίνονται από την πλευρά του εκπαιδευτικού προς τους μαθητές και στην παροχή απαντήσεων από τους τελευταίους. Ο σκοπός για τον οποίο χρησιμοποιείται αυτή η μορφή διδασκαλίας είναι η διατήρηση του μαθησιακού ενδιαφέροντος από τους μαθητές σε όλη τη διάρκεια της διδακτικής ώρας. Μέσω των ερωτήσεων που κάνει ο καθηγητής σε ανύποπτο χρόνο, έχει τη δυνατότητα να ελέγξει το βαθμό κατανόησης όσων ελέγχθησαν μέχρι εκείνη τη στιγμή.

Αποτελεί, ωστόσο, αρνητικό σημείο το γεγονός ότι οι μαθητές λόγω έλλειψης χρόνου ώστε να μπορέσουν να οργανώσουν τη σκέψη τους, συχνά δεν είναι σε θέση να τεκμηριώσουν τις απαντήσεις τους και επομένως να αναπτύξουν την γνωστική τους πρωτοβουλία.

Επιπλέον, η τεχνική αυτή των ερωτήσεων αιφνιδιάζει τους αργούς, ως προς τη κατανόηση και αφομοίωση του γνωστικού υλικού, μαθητές με αποτέλεσμα να δίνεται η δυνατότητα για συμμετοχή μόνο στους "εκλεκτούς" μαθητές.

Ο Αναπαριστών Διάλογος: χρησιμοποιείται προκειμένου ο καθηγητής να ελέγξει αν οι μαθητές κατανόησαν όσα διδάχθηκαν στην προηγούμενη ενότητα. Αυτό

επιτυγχάνεται με τη χρησιμοποίηση ερωτήσεων. Επίσης, μπορεί να εφαρμοσθεί κατά το τέλος της διδακτικής παρουσίασης της νέας ενότητας για τον ίδιο λόγο.

Βασικό μειονέκτημα της τεχνικής του αναπαριστώντος διαλόγου είναι η μονομερής κατεύθυνση των ερωτήσεων (καθηγητής $\Rightarrow$ μαθητής) αφού οι μαθητές δεν έχουν τη δυνατότητα να διατυπώσουν αντίστοιχες ερωτήσεις. Παράλληλα, ένα άλλο αρνητικό σημείο είναι ο περιορισμός τον οποίο υφίσταται ο μαθητής στο να αναπτύξει την αυτενέργεια και την κριτική του ικανότητα αφού καλείται να επαναλάβει, ουσιαστικά, τμήματα της διδακτικής ενότητας.

Ο Εξελικτικός Διάλογος: αποτελεί πιο σύνθετη μορφή διαλογικής διδασκαλίας και κατά την αξιοποίησή του εφαρμόζεται σε σημαντικό βαθμό η Σωκρατική "μαιευτική μέθοδος". Ο εξελικτικός διάλογος βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στη μεθοδική προηγούμενη προετοιμασία του καθηγητή. Η τεχνική αυτή προϋποθέτει την ικανότητα του εκπαιδευτικού να γνωρίζει με ακρίβεια τις υπαρκτές, όχι τις υποτιθέμενες, γνώσεις των μαθητών του και τη νέα γνώση που επιδιώκει να τους μεταδώσει. Εστιάζεται στην ικανότητα του εκπαιδευτικού, με τη διατύπωση κατάλληλων ερωτήσεων, να ανασύρει στην μνήμη των μαθητών, μέσα από τη λογική επεξεργασία τους, προγενέστερα καταγεγραμμένες εμπειρίες και γνώσεις. Έτσι, οι μαθητές με τις απαντήσεις τους θα φθάσουν οι ίδιοι στο επιθυμητό αποτέλεσμα, δηλαδή στη γνώση που κατέχει ο καθηγητής τους.

Επισημαίνεται ότι ο ρόλος των μαθητών δεν είναι ερευνητικός διότι περιορίζεται σε μια σχεδόν αναγκαστική αποδοχή της λογικής λειτουργίας της σκέψης, την οποία διευθύνει ο εκπαιδευτικός, χωρίς περιθώρια πλουραλισμού της (Πηγιάκη, 1999:115). Επίσης, οι μαθητές αγνοούν τον λόγο για τον οποίο ο καθηγητής απευθύνει τις ερωτήσεις αυτές, με αποτέλεσμα να μην είναι πάντοτε σε θέση να αναπαράγουν τμήματα της διδακτικής ενότητας μέσω των απαντήσεών τους. Παράλληλα, στις ερωτήσεις απαντούν συνήθως μαθητές που διακρίνονται από ετοιμότητα και γνώση του περιεχομένου της απάντησης, ενώ οι πιο βραδείς μαθητές αδρανοποιούνται.

Ο Ελεύθερος Διάλογος

Κατά την ερωτηματική αυτή μορφή οι μαθητές συμμετέχουν σε κοινό διάλογο μεταξύ τους, ενώ ο εκπαιδευτικός ελάχιστα παρεμβαίνει στη συζήτηση. Αν δεν

υπάρχει θέμα συζήτησης από ελεύθερο προβληματισμό των μαθητών, τότε μπορεί ο καθηγητής να δημιουργήσει ατμόσφαιρα διαλογικής συζήτησης με αφετηρία τα βιώματα των μαθητών (Ζάχαρης, 1992:81). Πρόκειται δηλαδή, για μια διδασκαλία της οποίας το επίκεντρο είναι ο μαθητής.

Η τεχνική αυτή δίνει την ευκαιρία στους μαθητές, μέσω της υποβολής ερωτήσεων, να αναπτύξουν την επιχειρηματολογία τους και την ανάγκη λογικής θεμελίωσης των απόψεών τους. Ταυτόχρονα, αναπτύσσεται η ομαδικότητα και η συνεργατικότητα μεταξύ των μαθητών της τάξης, αφού πρέπει να ανταλλάσσουν σκέψεις ώστε να διατυπώσουν ορθές απαντήσεις. Η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, η ανάπτυξη της διαλογικής διάθεσης, η εξάσκηση στη διατύπωση της προσωπικής σκέψης, η δημιουργία ευχάριστου κλίματος συντροφικότητας αλλά και δημοκρατικής αλληλεπίδρασης μέσα στο περιβάλλον της τάξης αποτελούν μερικά ακόμη από τα θετικά σημεία του ελεύθερου διαλόγου (Κουτρούμπα, 2004:195).

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

Πάντως, στις περιπτώσεις που ο ελεύθερος διάλογος λειτουργεί σωστά, οι μαθητές διατυπώνουν θέσεις και εκτιμήσεις που εντυπωσιάζουν πραγματικά, αφού εμπεριέχουν τη φρεσκάδα του ζωντανού νεανικού προβληματισμού. Τέλος, αναμφισβήτητα η διαλογική τεχνική αποτελεί μία από τις αποτελεσματικότερες πρακτικές κοινωνικοποίησης των μαθητών, που αποτελεί μία από τις πρωταρχικές επιδιώξεις της αγωγής (Βερτσέτης, 2003:152).

Ο Μεικτός Διάλογος

Αποτελεί την τρίτη κατηγορία της διαλογικής μορφής διδασκαλίας και βασίζεται στη σύνθεση στοιχείων τεχνικής από τον ελεύθερο και τον κατευθυνόμενο

διάλογο. Με την σύνθεση αυτή ο εκπαιδευτικός έχει την δυνατότητα να μεγιστοποιήσει το μαθησιακό όφελος των μαθητών αφού περιορίζονται οι δυσχέρειες-μειονεκτήματα των δύο προηγούμενων κατηγοριών ερωτηματικής διδασκαλίας.

Για την εφαρμογή της τεχνικής του μεικτού διαλόγου κρίνεται απαραίτητη η ύπαρξη ορισμένων βασικών σταδίων τα οποία είναι:

1. Η *αφόρμηση*. Πραγματοποιείται με την παροχή γνωστικών ερεθισμάτων από τον καθηγητή με στόχο την ενεργοποίηση των νοητικών λειτουργιών των μαθητών. Το γνωστικό ερέθισμα θέτει ως κεντρικό πρόσωπο της διδασκαλίας τον μαθητή, ο οποίος καλείται να ανασύρει από τη μνήμη του γνώσεις που σχετίζονται με το θέμα του διαλόγου. Για την πιο επιτυχή ολοκλήρωση της αφόρμησης επιχειρείται παράλληλα η *ανάκληση* εμπειριών του μαθητή από το παρελθόν. Σκοπός της ανάκλησης είναι να μπορέσει ο μαθητής να στηρίξει θεωρητικά τη νέα γνώση επάνω στο προϋπάρχον γνωστικό του υπόβαθρο. Έτσι, με τη διαδικασία της αφόρμησης ο μαθητής αντιλαμβάνεται τη συνδετική σχέση που υπάρχει ανάμεσα στις γνώσεις και εμπειρίες που ήδη έχει, με το προς συζήτηση νέο θέμα.
2. Η *διατύπωση και καταγραφή* των ερωτήσεων από τους μαθητές. Στο σημείο αυτό οι μαθητές καλούνται να διατυπώσουν ερωτήσεις που να σχετίζονται με το γνωστικό ερέθισμα που δόθηκε από τον καθηγητή. Οι ερωτήσεις αυτές καταγράφονται στον πίνακα, μετά από κατάλληλη επεξεργασία και κριτικό έλεγχο που γίνεται τόσο από τον εκπαιδευτικό όσο και από τους μαθητές, για να απαντηθούν. Ο έλεγχος όμως από την πλευρά των μαθητών προϋποθέτει την σαφή κατανόηση του θέματος, ώστε να μπορέσουν να αναπτύξουν το ερευνητικό τους πνεύμα, την πρωτοβουλία καθώς και την έκφρασή τους στον εντοπισμό των κατάλληλων ερωτήσεων. Υπάρχει, ωστόσο, ο κίνδυνος για τους μαθητές οι οποίοι χαρακτηρίζονται από έλλειψη αυτοπεποίθησης, να μετατραπούν σε απλούς παρατηρητές και αυτό είναι το σημείο στο οποίο ο εκπαιδευτικός θα επέμβει ώστε να ωθήσει όλους τους μαθητές να ενσωματωθούν στη διαδικασία διατύπωσης και ελέγχου των ερωτημάτων.
3. Η *ομαδοποίηση και κατάταξη* των ερωτήσεων. Κατά το στάδιο αυτό οι μαθητές, με τη βοήθεια του καθηγητή, ομαδοποιούν τις ερωτήσεις που

ειπώθηκαν στο πρώτο στάδιο, σε ευρύτερες ενότητες. Με τον τρόπο αυτό αποφεύγονται επαναλήψεις ερωτήσεων ενώ παράλληλα διαχωρίζονται οι κύριες από τις δευτερεύουσες ερωτήσεις προς απάντηση. Επιπλέον, σημαντική είναι και η κατάταξη των ερωτήσεων την οποία φροντίζει να εξασφαλίσει ο διδάσκων, βοηθώντας τους μαθητές να κατανοήσουν κλιμακωτά την ενότητα μέσω των εύστοχων απαντήσεων.

4. Η *απάντηση* των ερωτήσεων. Στο σημείο αυτό οι μαθητές απαντούν στις ερωτήσεις. Ο κάθε μαθητής επαναλαμβάνει το ερώτημά του προς την υπόλοιπη τάξη και ακολουθεί συζήτηση ώστε να διατυπωθεί η όσο το δυνατόν πληρέστερη και ορθότερη απάντηση. Στη διαδικασία αυτή συμβάλει και ο καθηγητής, παρακολουθώντας την διαλογική πορεία ενώ παράλληλα παρεμβαίνει σε περιπτώσεις όπου είναι αναγκαία η διασφάλιση της ομαλής διεξαγωγής της ερωτηματικής μορφής διδασκαλίας. Έπειτα, οι απαντήσεις που κρίθηκαν επαρκείς και πλήρως διατυπωμένες καταγράφονται από τους μαθητές ώστε να διατηρηθούν στη μνήμη τους.
5. Η *συνθετική απόδοση* των απαντήσεων και η *αξιολόγηση* της αποκτηθείσας γνώσης. Στο τελευταίο αυτό στάδιο ο καθηγητής καλεί τους μαθητές, αφού συμβουλευτούν τις σημειώσεις τους, να επαναλάβουν τις πληροφορίες που διατυπώθηκαν στο προηγούμενο στάδιο, ώστε να δημιουργήσουν μία ενιαία εικόνα του μαθήματος. Ακόμη, στο σημείο αυτό δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να αξιολογήσουν τη γνώση που μόλις δέχθηκαν και να την συνδέσουν, στο βαθμό που γίνεται, με την κοινωνική πραγματικότητα στην οποία και οι ίδιοι ανήκουν.

2.1.3 Η Μορφή με τη χρήση Οπτικοακουστικών Μέσων

Τα εποπτικά μέσα γενικά

Η εξέλιξη της διδακτική πράξης διαμέσου των αιώνων, μετά από μία προσεκτική ματιά, δείχνει ότι οι κοινωνίες των ανθρώπων προσπαθούσαν πάντα να μην περιορίζουν την διδασκαλία μόνο στον προφορικό λόγο αλλά να την εμπλουτίζουν με διάφορα μέσα, τα οποία παρέχονταν μέσω της αλματώδους εξέλιξης της τεχνολογίας. Έτσι, στις σχολικές τάξεις εισέβαλε πληθώρα μηχανών και

μηχανικών κατασκευών οι οποίες άλλαξαν ριζικά τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας, ο οποίος μέχρι τότε περιοριζόταν στα γραπτά κείμενα και τις εικόνες.

Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός κατά τη σχεδίαση της διδασκαλίας του δε μπορεί να μη λάβει υπόψη του τόσο τη μέθοδο και τις μορφές διδασκαλίας που θα ακολουθήσει, όσο και τα μέσα διδασκαλίας τα οποία διευκολύνουν την προσέγγιση των μαθητών και οδηγούν τον εκπαιδευτικό στην επίτευξη των διδακτικών στόχων του (Τριλιανός, 1998:150).

Βέβαια, η απλή χρήση διδακτικών μέσων από μόνη της δεν εγγυάται αποτελεσματική επικοινωνία και διδασκαλία. Είναι η προσεγμένη επιλογή τους και η δεξιοτεχνική χρήση τους από τον εκπαιδευτικό, που θα τους προσδώσει την ικανότητα προώθησης της μάθησης (Παπανδρέου, 2001:24).

Ο 20^{ος} αιώνας χαρακτηρίστηκε ως ο αιώνας της εικόνας. Οι νέοι λοιπόν, που είναι και οι πρωταγωνιστές της σχολικής τάξης, καθημερινά στον ευρύτερο κοινωνικό χώρο όπου κινούνται, κατακλύζονται από ποικίλες οπτικές αλλά και ακουστικές παραστάσεις οι οποίες δεν θα μπορούσαν να αποκόπτονται με τον ερχομό τους στο σχολικό περιβάλλον (Βερτσέτης, 2003:243).

Αποτέλεσμα της εισβολής των εποπτικών μέσων στις σχολικές τάξεις, ήταν να δημιουργηθεί ο όρος «τεχνολογία στην εκπαίδευση» ο οποίος αποτελεί μέρος του ευρύτερου όρου «εκπαιδευτική τεχνολογία» και ορίζεται ως «ο συστηματικός τρόπος σχεδιασμού, εκτέλεσης και αξιολόγησης της όλης διαδικασίας της μάθησης και της διδασκαλίας σε σχέση προς ορισμένους στόχους, ο οποίος στηρίζεται στην έρευνα γύρω από την ανθρώπινη μάθηση και επικοινωνία και συνδυάζει ανθρώπινες και μη ανθρώπινες πηγές προκειμένου να επιτύχει μια αποτελεσματική διδασκαλία».

Επιπλέον, η μορφή της διδασκαλίας με τη χρήση οπτικοακουστικών μέσων έχει ως παιδαγωγικό υπόβαθρο κυρίως την αξιοποίηση της «αρχής της εποπτικότητας». Η αρχή αυτή έχει τη δυνατότητα να δημιουργεί ισχυρές «εποπτείες» στη συνείδηση των μαθητών. Η λέξη «εποπτεία» δηλώνει το σύνολο των παραστάσεων ή τη νοητή εικόνα, που διαμορφώνεται στη συνείδηση του μαθητή, μέσω της όρασης ή των υπολοίπων αισθήσεων του. Στο χώρο όμως της σύγχρονης Παιδαγωγικής επιστήμης και της Ψυχολογίας ως «εποπτείες» θεωρούνται όλες οι πνευματικές εικόνες και όχι μόνο αυτές οι οποίες στηρίζονται στην αίσθηση της όρασης.

Συγκεκριμένα, οι «εποπτείες» διακρίνονται σε «εξωτερικές», οι οποίες σχετίζονται με περιγραφές γνωστικού υλικού που δύναται να γίνει αντιληπτό μέσω των αισθήσεων του ατόμου και σε «εσωτερικές εποπτείες».

Πιο αναλυτικά, οι «εσωτερικές εποπτείες» αναπτύσσονται στη συνείδηση του μαθητή μέσω της παραστατικής περιγραφής που επιχειρεί ο παιδαγωγός κατά τη

διάρκεια της διδακτικής πράξης χωρίς τη χρήση της όρασης. Αναφέρονται σε πληροφορίες ή γνώσεις, που δεν μπορούν να προσπελαστούν άμεσα από το μαθητή, αλλά απαιτούν τη μεσολάβηση του καθηγητή ώστε να επιτευχθεί πληρέστερη αφομοίωση. Οι «εσωτερικές εποπτείες» επιδρούν ουσιαστικά στη μαθησιακή πορεία του νέου επειδή αξιοποιούν, ενεργοποιούν και αναπτύσσουν τις αισθήσεις του παιδιού μέσα στο περιβάλλον της τάξης (Κουτρούμπα, 2004:207).

Οι «εποπτείες» γενικά, είτε είναι εσωτερικές είτε είναι εξωτερικές, αποτελούν ένα πολύ σταθερό πνευματικό απόκτημα των μαθητών, ίσως το σταθερότερο που η μαθησιακή διαδικασία επιτυγχάνει, γιατί κατά κανόνα αυτές καταγράφονται στη μακρόχρονη μνήμη των μαθητών (Βερτσέτης, 2003:244).

Όταν στη διδασκαλία χρησιμοποιούνται τα εποπτικά μέσα διδασκαλίας παρουσιάζονται εμφανή πλεονεκτήματα. Τα πλεονεκτήματα αυτά, μπορούν να καταγραφούν ως εξής:

1. Δημιουργία ενιαίων και σαφών παραστατικών εικόνων. Αυτό συμβαίνει γιατί οι μαθητές έρχονται σε άμεση επαφή με τα ίδια τα πράγματα ή με πιστές απεικονίσεις τους.
2. Διέγερση του προσωπικού ενδιαφέροντος του μαθητή, με συνέπεια την εξασφάλιση της προσοχής του στο μάθημα και την ενίσχυση της μνημονικής καταγραφής των παραστάσεων.
3. Επικέντρωση του ενδιαφέροντος του μαθητή στις ουσιώδεις λεπτομέρειες του διδακτικού αντικειμένου ενώ ταυτόχρονα εξοικονομείται διδακτικός χρόνος, που είναι πολύτιμος για τον διδάσκοντα.
4. Εκσυγχρονισμός της παιδαγωγικής διαδικασίας και προσαρμογή στις σύγχρονες επιστημονικές και κοινωνικές απαιτήσεις.

Παρά τα ποικίλα πλεονεκτήματα των εποπτικών μέσων που παρουσιάστηκαν παραπάνω, στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα παρουσιάζονται συχνά αδυναμίες από την πλευρά των εκπαιδευτικών, όσον αφορά την αξιοποίηση των μέσων αυτών, αν και η χρήση τους κατά τη διδακτική διαδικασία ενισχύει και επιταχύνει τη γνωστική αφομοίωση του διδακτικού υλικού από τους μαθητές.

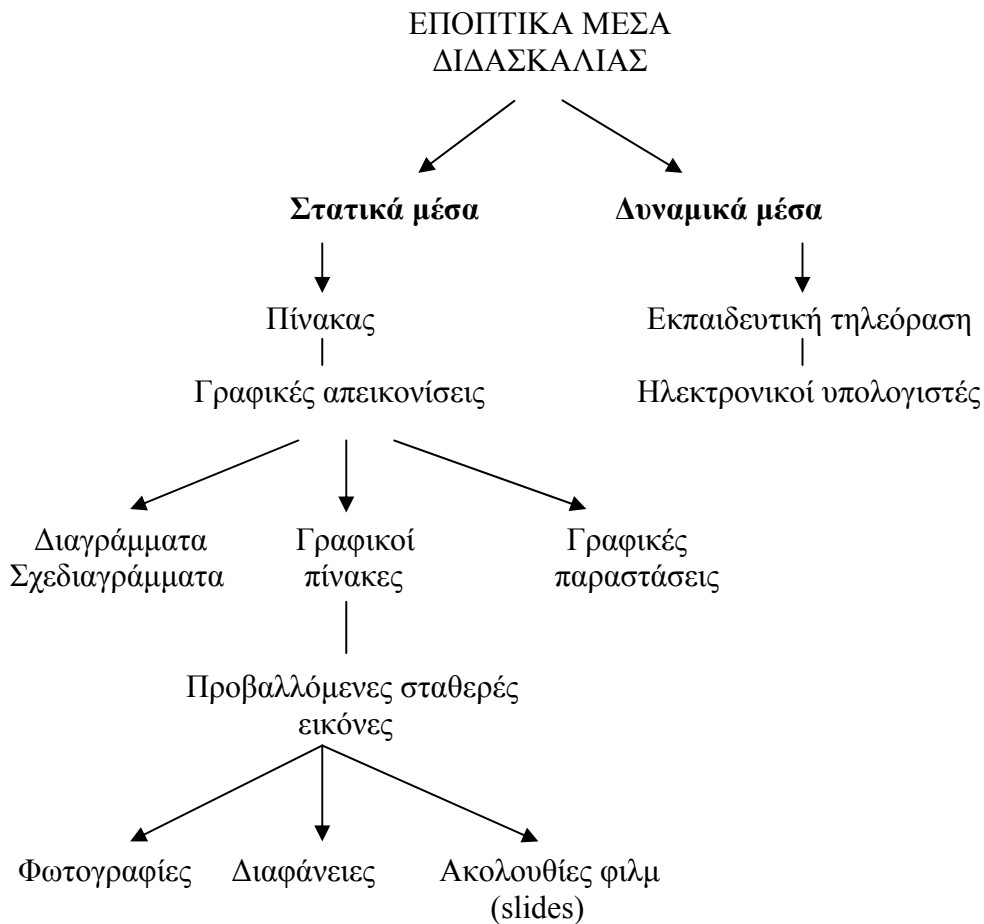
Οι βασικότεροι λόγοι για την περιορισμένη χρήση των εποπτικών μέσων στο χώρο της εκπαίδευσης είναι:

- Η έλλειψη διδακτικού χρόνου. Πολλές φορές η χρήση των μέσων αυτών απαιτεί την αφιέρωση και «ανάλωση» μεγάλου διδακτικού χρόνου, γεγονός που έρχεται σε αντίθεση με τον ήδη περιορισμένο διαθέσιμο χρόνο διδασκαλίας.

- Η έλλειψη χρόνου προετοιμασίας από το διδάσκοντα. Η συγκέντρωση του προβαλλόμενου υλικού, όπως και η οργάνωσή του απαιτούν τη διάθεση προσωπικού χρόνου από την πλευρά του καθηγητή.
- Η αδυναμία αντιμετώπισης του οικονομικού κόστους. Για την αγορά σύγχρονων εποπτικών μέσων απαιτείται ένα αρκετά μεγάλο χρηματικό κεφάλαιο, το οποίο θα επιβαρύνει σημαντικά τον οικονομικό προϋπολογισμό του σχολείου. Κατά συνέπεια, οι πιο άμεσες ανάγκες του κάθε σχολείου έχουν προτεραιότητα ενώ τα εποπτικά μέσα έρχονται σε δεύτερη μοίρα.
- Η έλλειψη οργανωμένης υλικοτεχνικής υποδομής και οργάνωσης σε πολλά σχολεία της χώρας. Η χρήση τέτοιων μορφών διδασκαλίας απαιτεί την παρουσία εξειδικευμένου προσωπικού στο σχολείο, ώστε να υπάρχει υπεύθυνη διαχείριση του εποπτικού υλικού καθώς και μεθοδική κατάταξη αυτού.
- Η άγνοια χρήσης από τους διδάσκοντες. Η λειτουργία των περισσότερων εποπτικών μέσων απαιτεί εξειδικευμένη γνώση, η οποία όμως συνήθως δεν υπάρχει. Αυτό συμβαίνει σε ένα μεγάλο ποσοστό των διδασκόντων και συγκεκριμένα, σε καθηγητές με πολλά χρόνια υπηρεσίας στο ενεργητικό τους, οι οποίοι συχνά δεν είναι πρόθυμοι να αφιερώσουν χρόνο για την εκμάθηση της λειτουργίας των μέσων αυτών. Παράλληλα, τα προγράμματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε ορισμένα εποπτικά μέσα, όπως οι Η/Υ, δεν εξελίσσονται με τον απαιτούμενο ρυθμό.
- Η επικέντρωση της προσοχής των μαθητών στο “φαινόμενο” και όχι στο “περιεχόμενο” της διδακτικής ενότητας. Το οπτικοακουστικό υλικό, για να αποδίδει διδακτικά, πρέπει να επιδεικνύεται την κατάλληλη στιγμή κατά τη διδακτική ανάπτυξη και ακόμη να συνοδεύεται από κατάλληλο σχολιασμό, ώστε να μην παροδηγείται το ενδιαφέρον των μαθητών στη “μορφή” με την οποία παρουσιάζεται το μάθημα.

Τα είδη των εποπτικών μέσων διδασκαλίας

Οι κατηγορίες των εποπτικών μέσων διδασκαλίας είναι δύο, τα «σταθερά ή στατικά εποπτικά μέσα» και τα «δυναμικά εποπτικά μέσα ή κινούμενες εικόνες».



Σχήμα 6: Κατηγορίες των Εποπτικών Μέσων Διδασκαλίας (Κουτρούμπα, 2004:213)

Σταθερά ή στατικά μέσα διδασκαλίας

2. **Ο Πίνακας:** Είναι το αρχαιότερο και το μονιμότερο μέσο διδακτικής εργασίας. Εκτός από τον παραδοσιακό μαυροπίνακα υπάρχει σήμερα μεγάλη ποικιλία πινάκων, όπως οι πράσινοι, οι πλαστικοί, οι συρόμενοι οριζόντια ή κατακόρυφα, οι υαλοπίνακες κ.λπ. Αν και είναι γνωστό από το 1937 (Seymour) ότι είναι ευκολότερο το διάβασμα μαύρων γραμμμάτων σε λευκή επιφάνεια, ωστόσο, χρησιμοποιούνται πίνακες πράσινου κυρίως χρώματος για λόγους αισθητικής και συναισθηματικής προδιάθεσης των μαθητών. Η μεγάλη χρησιμότητα του πίνακα έγκειται στην ευκολία χρήσης του και στην διδακτική αποτελεσματικότητά του.

Η μάθηση διευκολύνεται με τη χρήση του πίνακα, γιατί:

- α. Καταγράφεται το σχεδιάγραμμα του μαθήματος

β. Σημειώνονται επιστημονικοί όροι, χρονολογίες, τοπωνύμια κ.α.

γ. Σχεδιάζονται σχεδιαγράμματα, ιχνογραφήματα, σχήματα κ.α.

Με τη χρήση του πίνακα οι μαθητές ξεχωρίζουν τα βασικά στοιχεία του μαθήματος ενώ παράλληλα μπορούν να διακρίνουν το ουσιώδες από το επουσιώδες. Ο πίνακας είναι γενικά αποτελεσματικός όταν δεν αναγράφονται σε αυτόν πολλές πληροφορίες ταυτόχρονα.

3. **Οι γραφικές απεικονίσεις:** Πρόκειται για εποπτικά μέσα τα οποία συνδυάζουν την χρήση του σχεδίου και της εικόνας με το επεξηγηματικό σχόλιο ή τα αριθμητικά δεδομένα. Είδη των γραφικών απεικονίσεων είναι τα διαγράμματα, τα σχεδιαγράμματα, οι γραφικές παραστάσεις και οι γραφικοί πίνακες.

Τα *διαγράμματα* είναι σχηματοποιημένες παραστάσεις, οι οποίες με τη βοήθεια συνδετικών ή διαχωριστικών γραμμών δείχνουν τη σχέση που υπάρχει μεταξύ αντικειμένων ή εννοιών. Ο χαρακτήρας των διαγραμμάτων είναι συνοπτικός ώστε να εντυπώνονται εύκολα στη μνήμη των μαθητών.

Τα *σχεδιαγράμματα* αποτελούν πιο ανεπτυγμένη μορφή από τα διαγράμματα και σε αυτά καταγράφονται οι σχέσεις των αντικειμένων ή των διδασκομένων εννοιών με μεγαλύτερη λεπτομέρεια.

Οι *γραφικές παραστάσεις* αποτελούν διαγραμματική παρουσίαση ενός γραφικού πίνακα. Δείχνουν διάφορες σχέσεις μεταξύ ομάδων αριθμητικών δεδομένων και μάλιστα περιληπτικές.

Οι *γραφικοί πίνακες* κάνουν εφικτή τη σύγκριση και παραβολή παρατιθέμενων στοιχείων αφού επιτρέπουν την ταξινομημένη παράθεση στοιχείων ή πληροφοριών.

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

Οι εικόνες αποτελούν ένα αρκετά εύστοχο μέσο έκφρασης, γιατί δημιουργούν ισχυρές εντυπώσεις στους μαθητές (Βερτσέτης, 2003:248). Η διατύπωση του M.Chambers ότι «μία εικόνα ισοδυναμεί με χίλιες λέξεις» έχει απόλυτη εφαρμογή στη διδασκαλία, γιατί μια εικόνα εντάσσεται στη διεθνή γλώσσα του χρώματος, που λέει πολλά και μάλιστα περιεκτικά (Παπανδρέου, 2001:575).

Οι συσκευές που χρησιμοποιούνται για την προβολή εικόνων, είναι το γραφοσκόπιο (overhead projector) και το διασκόπιο. Τα μηχανήματα αυτά έχουν ισχυρή δυνατότητα προβολής επάνω σε κάθετη επιφάνεια π.χ. πίνακας, τοίχος.

Στο γραφοσκόπιο προβάλλονται πλαστικές διαφάνειες οι οποίες είναι ιδιαίτερα εύχρηστες και ανθεκτικές, ενώ μπορούν εύκολα να εκτυπωθούν σε Η/Υ και να αναπαραχθούν φωτοτυπικά.

Στο διασκόπιο προβάλλονται «ακολουθίες φιλμ» (slides), δηλαδή ακολουθίες φωτογραφιών οι οποίες επιτρέπουν την παρακολούθηση μεγάλου αριθμού εικόνων κατά τρόπο μεθοδικό και ταχύ.

Δυναμικά εποπτικά μέσα διδασκαλίας ή κινούμενες εικόνες

1. **Η εκπαιδευτική τηλεόραση:** είναι ένα από τα βασικότερα εποπτικά μέσα, επειδή αξιοποιεί ταυτόχρονα δύο βασικές αισθήσεις του ανθρώπου, την όραση και την ακοή. Ο συνδυασμός αυτός έχει ως άμεση συνέπεια την έγερση του γνωστικού ενδιαφέροντος των μαθητών.

Η εκπαιδευτική τηλεόραση στοχεύει στην επιστημονική παρουσίαση και ρεαλιστική αντιμετώπιση ποικίλων θεμάτων που προέρχονται από την κοινωνική πραγματικότητα των μαθητών. Ορισμένοι επιστημονικοί κλάδοι όπως η Φυσική, η Βιολογία, η Ιατρική, η Γεωγραφία καθώς και ποικίλα σύγχρονα θέματα όπως τα ναρκωτικά, η βία, η καταστροφή του φυσικού περιβάλλοντος κ.α. μπορούν να παρουσιαστούν πολύπλευρα μέσω της τηλεοπτικής προβολής.

2. **Οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές:** αποτελούν ένα εποπτικό πολυμέσο με πολλές δυνατότητες αξιοποίησης κατά τη διδακτική διαδικασία, τα τελευταία κυρίως χρόνια.

Η χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή στη διδασκαλία προσθέτει ένα δυναμικό εργαλείο παιδοκεντρικής διδασκαλίας. Το διαδίκτυο, οι ηλεκτρονικοί δίσκοι, η ηλεκτρονική επικοινωνία τα οποία προσφέρονται μέσω του Η/Υ μπορούν να εμπλουτίσουν το ρεπερτόριο των μεθόδων και μορφών τεχνικής στη διδασκαλία (Παπανδρέου, 2001:580).

Επιπλέον, οι Η/Υ μέσω της σύνδεσής τους στο Διαδίκτυο καθιστούν εφικτή την πρόσβαση των μαθητών σε κάθε αρχείο, νόμιμα διατεθειμένο στο κοινό, σε κάθε συνδεδεμένη βιβλιοθήκη, μουσεία, παγκόσμιους οργανισμούς και γενικά σε κάθε πηγή γνώσης και πληροφόρησης (Κουτρούμπα, 2004:220).

Ο ηλεκτρονικός υπολογιστής, ως διδακτικό μέσο, έχει τη δυναμική να προσφέρει στην προαγωγή της διδασκαλίας με τους παρακάτω τρόπους:

- Ενεργοποίηση του μαθητή μέσω της εμπλοκής του στη διαδικασία της μάθησης.
- Προσφορά νέου περιεχομένου διδασκαλίας, σύμφωνα με τις ανάγκες και τους προβληματισμούς των μαθητών.
- Προσφορά πλούσιων οπτικών και ακουστικών ερεθισμάτων με δελεαστικά χρώματα, σχήματα και ήχους που δημιουργούν ένα ελκυστικό περιβάλλον που ξαφνιάζει ευχάριστα το μαθητή.
- Δυνατότητα εξατομικευμένης διδασκαλίας, ιδιαίτερα στην περίπτωση των μαθητών που δεν συμμετέχουν κατά τη χρήση παραδοσιακών-δασκαλοκεντρικών μοντέλων, με ανάπτυξη πιθανοτήτων για ταυτόχρονη χρήση και άλλων μεθόδων, μέσω του διαδικτύου, όπως είναι η συζήτηση και η ομαδική εργασία.
- Άμεση ανατροφοδότηση των μαθητών.
- Διασύνδεση της τάξης ή και μεμονωμένων μαθητών με το παγκόσμιο ηλεκτρονικό χωριό με ταυτόχρονη παρακολούθηση δραστηριοτήτων διδασκαλίας σε διάφορα σχολεία, σε διάφορα μέρη του κόσμου.
- Δημιουργία ευκαιριών για πειραματισμό αφού εξοικειώνει το μαθητή με το σύγχρονο ηλεκτρονικό περιβάλλον στο οποίο πρόκειται να ενταχθεί μετά την αποφοίτησή του από το σχολείο.

Επιπλέον, ο διδάσκων πρέπει να αναζητήσει τη χρυσή τομή και την ισορροπία ανάμεσα σε δύο πιθανά «αδύνατα» σημεία της ηλεκτρονικής διδασκαλίας, που οφείλει να προσέξει: το πρώτο αφορά την απομόνωση του μαθητή και το δεύτερο την περιορισμένη εκ μέρους του χρήση του λόγου (Ασημακοπούλου, Μπαλτά, 2003:214).

Η χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών κατά τη διδασκαλία προϋποθέτει τα ακόλουθα:

- Ύπαρξη πολλών συσκευών για όλους τους μαθητές ή για όλες τις ομάδες μαθητών.

- Ικανότητα ευχερούς χρήσης από τον διδάσκοντα και επαρκής γνώση των ηλεκτρονικών προγραμμάτων.
- Προηγούμενη εξάσκηση των μαθητών στη χρήση των Η/Υ μέσω του μαθήματος της Πληροφορικής, ώστε να έχουν το γνωστικό υπόβαθρο.
- Χρήση του Η/Υ με μέτρο, προκειμένου να μην υποκατασταθεί η διδασκαλία ή ο καθηγητής από τη μηχανή (Κουτρούμπα, 2004:221).

Με όσα αναφέρθηκαν παραπάνω διαπιστώνεται ότι ο Η/Υ, εντασσόμενος στο σχολικό περιβάλλον, μπορεί να προκαλέσει ανατροπή σε πολλά σημεία της παραδοσιακής ροής της διδασκαλίας με ενδιαφέροντα αποτελέσματα καθώς και με προσδοκίες ανανέωσης και ενεργού συμμετοχής.

Σε αυτή την εποχή της μοντέρνας τεχνολογίας, οι εκπαιδευτικοί έχουν την πρόσθετη ευθύνη της προετοιμασίας νέων ανθρώπων με ικανότητες στους Η/Υ. Είναι ζωτικής σημασίας, το γεγονός ότι οι μαθητές γίνονται εγγράμματοι στην προετοιμασία τους για τον “κόσμο της εργασίας” (Kraut, 1996:67).

Οι κύριοι λόγοι που επιβάλλουν την αξιοποίηση των Η/Υ στην εκπαίδευση (Βερτσέτης, 2003:257) είναι:

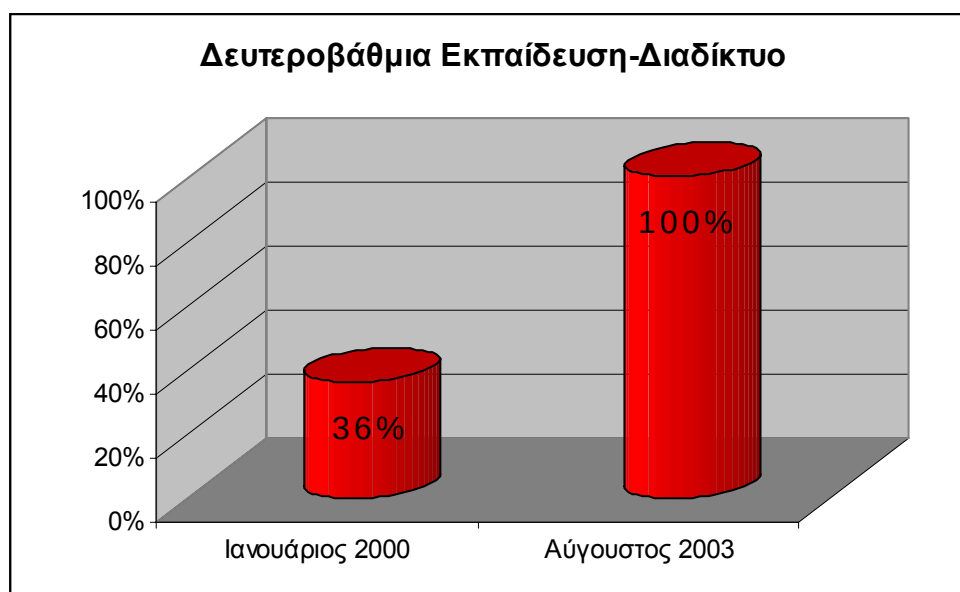
1. *Επαγγελματικοί*: η χρήση των Η/Υ κατά τη διδακτική διαδικασία εφοδιάζει το μαθητή με ένα βασικό για τη σύγχρονη εποχή προσόν, αφού τα περισσότερα επαγγέλματα προϋποθέτουν τη γνώση χρήσης Η/Υ.
2. *Κοινωνικοί*: η νέα τεχνολογία κυριαρχεί στην σύγχρονη κοινωνική ζωή όπου θα εισέλθουν οι μαθητές, ως πλήρως ενεργά μέλη της.
3. *Παιδαγωγικοί-Διδακτικοί*: με τη χρήση του Η/Υ παρέχεται μεγαλύτερη ποσότητα γνώσης σε μικρότερο διδακτικό χρόνο, ενώ παράλληλα εγείρεται το ενδιαφέρον του μαθητή διευκολύνοντας, έτσι, την αφομοιωτική του προσπάθεια.
4. *Καταλυτικοί*: οι Η/Υ διαφοροποιούν τη διδακτική διαδικασία και από πρακτική παρουσίασης γεγονότων την καθιστούν διαδικασία αξιοποίησης πληροφοριών και λύσης προβλημάτων.

Σύμφωνα με στοιχεία του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων το σχολικό έτος 2003-2004 λειτούργησαν 2480 Εργαστήρια Πληροφορικής σε 1837 Γυμνάσια της χώρας.

	Σχολεία	Μαθητές	Εργαστήρια	Υπολογιστές
Γυμνάσια	1.837	341.975	2.480	25.492

Επιπλέον, πρόσβαση στο διαδίκτυο έχει το σύνολο των σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ στόχος του ΥΠ.Ε.Π.Θ. ήταν η καθολική κάλυψη και των δημοτικών σχολείων μέχρι το τέλος του 2004.

Βαθμίδα	Με δρομολογητή	Dial up	Σύνολο Δικτυωμένων Μονάδων	Σύνολο Μονάδων	Ποσοστό Δικτύωσης
Δευτεροβάθμια	1872	1792	3664	3664	100,00%



Γράφημα 1: Πρόσβαση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στο Διαδίκτυο (Απολογισμός 2000-2003. ΥΠ.Ε.Π.Θ. 12-15)

Επιπρόσθετα, έρευνα που έγινε για την ανάλυση της παρουσίασης του Internet στο περιεχόμενο των ελληνικών σχολικών εγχειριδίων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με τη χρήση της μεθόδου της «Ανάλυσης Περιεχομένου», παρουσίασε τα ακόλουθα ευρήματα: α) Η επιστημονική γνώση για το Internet έχει μεταφερθεί με

απλοϊκό τρόπο στο εγχειρίδιο του Γυμνασίου προσεγγίζοντας επιφανειακά το θέμα. Αντίθετα, η σε βάθος παρουσίαση του Διαδικτύου επιχειρείται στο περιεχόμενο του εγχειριδίου του Λυκείου, το οποίο και εστιάζεται κυρίως στις κατηγορίες: «World Wide Web» και «Προγραμματισμός και κατασκευή ιστοσελίδων». β) Η γνώση για το Internet δίνεται κατά κυρίαρχο τρόπο μέσα από τα κείμενα καθώς οι εικόνες λειτουργούν σε μικρό βαθμό και σε ορισμένους τομείς υποστηρικτικά προς τα κείμενα που συνοδεύουν. γ) Δεν προσεγγίζονται τα ζητήματα των κοινωνιολογικών, εκπαιδευτικών και οικονομικών επιπτώσεων και προοπτικών του Internet (Παναγιωτακόπουλος, Κουστουράκης, 2001:38).

Συμπερασματικά επισημαίνεται η ανάγκη για την έγκαιρη, συχνή και συνεχή αναμόρφωση του περιεχομένου των εξεταζόμενων διδακτικών βιβλίων, εξαιτίας, αφενός, των ραγδαίων εξελίξεων στην επιστήμη των υπολογιστών και αφετέρου της ταχύτατης εξάπλωσης του διαδικτύου ως τουλάχιστον επικοινωνιακού μέσου.

Σήμερα στους παιδαγωγικούς κύκλους κυριαρχεί η άποψη ότι τα οπτικοακουστικά μέσα διδασκαλίας δεν αποτελούν πανάκεια για οποιαδήποτε διδασκαλία. Χρειάζεται προσεκτική επιλογή και συνετή χρήση τους (Τριλιανός, 1998:176).

Η διδασκαλία με τη χρήση οπτικοακουστικών μέσων δίνει ευχέρεια στον μαθητή να ενεργήσει μόνος του για την ανακάλυψη της γνώσης, αλλά συγχρόνως, εάν η πληροφόρησή του είναι χωρίς επαρκή καθοδήγηση μπορεί να μείνει αποσπασματική και ατελέσφορη. Η ένταξή της στο θεματικό σύνολο του αντικειμένου μάθησης είναι στην ευθύνη του εκπαιδευτικού, όπως και η όλη οργάνωση των διδακτικών δραστηριοτήτων, έτσι ώστε να υπάρχει μέτρο στη χρήση των μορφών διδασκαλίας (Πηγιάκη, 1999:126).

1.1 Εναλλακτικές Μορφές Διδασκαλίας

1.1.1 Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία

Η ομαδική και συμμετοχική εργασία υπήρξε ανέκαθεν στοιχείο βασικότατο για την επιβίωση και την εξέλιξη της ανθρώπινης κοινωνίας. Η τεράστια σημασία της ομαδικής εργασίας κίνησε το ενδιαφέρον πολλών εκπαιδευτικών και παιδαγωγών, ιδιαίτερα κατά τον 20^ο αιώνα, για την επιστημονική θεμελίωση και την εφαρμογή της στις μικρογραφίες της κοινωνίας, τα σχολεία (Τριλιανός, 1998:55).

Ως «ομάδα» ορίζεται και θεωρείται εκείνο το σύνολο των μαθητών που προκύπτει από μια σταθερή και αποτελεσματική συνεργασία και αλληλεγγύη, όπου και οι αδύνατοι μαθητές ενσωματώνονται και έχουν στήριξη από τους υπόλοιπους (Bonsch, 1991:123).

Ο Bruner (1986) αναγνώρισε ότι η μάθηση στα περισσότερα περιβάλλοντα είναι μια επικοινωνιακή δραστηριότητα, θεωρώντας ότι η εκπαίδευση ως έννοια μεταβίβασης γνώσεων από τον εκπαιδευτικό στο μαθητή δεν ισχύει. Κατά συνέπεια,

σύμφωνα με τη θεωρία του, η εκπαίδευση παρέχει σε εκπαιδευτικούς και μαθητές μια ευκαιρία εμπλοκής στη διαπραγμάτευση αμοιβαίας κατανόησης.

Οι Edwards & Mercer (1987) χρησιμοποιούν τον όρο «κοινή γνώση», την οποία ορίζουν ως την κατανόηση που δημιουργείται και μοιράζεται από τους ανθρώπους μέσα από την αλληλεπίδραση. Έτσι, η βάση της κατανόησης και της μάθησης είναι κοινωνική, πολιτιστική και επικοινωνιακή. Σύμφωνα με τη θέση τους, η μάθηση είναι κυρίως συνεργασία που λειτουργεί στη διαδικασία δραστηριοτήτων και ανταλλαγής απόψεων.

Η ομαδοκεντρική ή ομαδοσυνεργατική διδασκαλία συνίσταται στην κατάλληλη οργάνωση του μαθητικού δυναμικού και του διδακτικού υλικού κατά τρόπον ώστε να είναι εφικτή η προετοιμασία και η επεξεργασία του διδακτικού αντικειμένου από ομάδες μαθητών χωρίς ωστόσο να καταργείται και η παραδοσιακή κοινή διδασκαλία ή η εκπόνηση ατομικών εργασιών από τους μαθητές (Ματσαγγούρας, 1995:11).

Σήμερα η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία αναγνωρίζεται ως μια ουσιαστική εναλλακτική διδακτική πρόταση στο χώρο της σύγχρονης εκπαίδευσης (Cohen, Brody & Sapon-Shevin, 2004). Περισσότερο από κάθε άλλο τρόπο οργάνωσης της διδασκαλίας, η εργασία με ομάδες προωθεί το πνεύμα της συνεργασίας. Οι μαθητές αποκομίζουν ομαδικά βιώματα, αποθησαυρίζουν κοινωνική εμπειρία, αυξάνουν τις δημιουργικές τους δυνάμεις. Αυτενεργούν, μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν, κατανοούν τη σπουδαιότητα της ανταλλαγής απόψεων, του διαλόγου, της συνεννόησης. Συνηθίζουν στην εσωτερική πειθαρχία και στην πρόθυμη ανάληψη της προσωπικής και της συλλογικής ευθύνης (Κανάκης, 2001:72).

Κάθε παιδί είναι ιδιαίτερο και έχει ιδιαίτερες μαθησιακές ανάγκες (Fisher, 2001:105). Ανώτερος σκοπός των συνεργαζόμενων μαθητών είναι να προωθήσουν την ατομική τους μάθηση, καθώς επίσης να συμβάλλουν και στη μάθηση των υπολοίπων μελών της ομάδας τους (Slavin, 1995:5, Ματσαγγούρας, 2000:16).

Για να πραγματοποιηθεί η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία πρέπει να διέλθει τα παρακάτω στάδια:

1. *Οργάνωση των ομάδων και του χώρου.* Οι μαθητές κατανέμονται με βάση την ηλικία και την προηγούμενη εμπειρία τους σε παρόμοιες ομάδες. Η ηλικία, ωστόσο, δε συνεπάγεται και ελαχιστοποίηση των ατομικών διαφορών τους, διότι διαπιστώθηκε ότι σε μια ομάδα η διαφορά της διανοητικής ηλικίας των μαθητών μπορεί να κυμαίνεται από ένα έως τέσσερα χρόνια (Τριλιανός, 1998:59). Οι ομάδες τοποθετούνται στο χώρο με τρόπο ώστε να διευκολύνεται η επικοινωνία και η συνεργασία των μελών της ομάδας.
2. *Καθορισμός των στόχων της συνεργατικής επεξεργασίας του υλικού.* Ο καθηγητής στο σημείο αυτό κάνει γνωστούς στους μαθητές, τους διδακτικούς σκοπούς και στόχους. Επιπλέον, επεξηγεί τη μέθοδο εργασίας και τα βήματα προς την επίτευξη του ομαδικού έργου.
3. *Οργάνωση της αλληλεξάρτησης των μαθητών.* Για να λειτουργήσει αποτελεσματικά η ομάδα, πρέπει να είναι οργανωμένη με τρόπο που να διασφαλίζει την αλληλεξάρτηση των μελών της και να έχει στη διάθεσή της το διδακτικό υλικό για το πρόβλημα που καλείται να επιλύσει (Ματσαγγούρας, 2000:163). Για τα δύο αυτά θέματα φροντίζει ο εκπαιδευτικός, με την ταυτόχρονη ανάθεση σημαντικών και ισότιμων ρόλων σε όλα τα μέλη της ομάδας.
4. *Καθοδήγηση της ομαδικής εργασίας.* Ο εκπαιδευτικός στο στάδιο αυτό συμπαρίσταται και προλαβαίνει τις δυσκολίες και τα προβλήματα των ομάδων, προσέχει την εργασία τους και επεμβαίνει έμμεσα. Επιπλέον, αποτρέπει την περιθωριοποίηση ή την αδράνεια ορισμένων μελών της ομάδας.

5. *Αξιολόγηση έργου ομάδων.* Στο τελικό αυτό στάδιο ο καθηγητής αξιολογεί τα αποτελέσματα των ομαδικών εργασιών, τόσο σε ατομικό όσο και σε ομαδικό επίπεδο. Ταυτόχρονα, ελέγχεται ο βαθμός επίτευξης των διδακτικών σκοπών και στόχων ενώ επισημαίνονται τυχόν δυσκολίες που συνάντησαν οι μαθητές. Τέλος, διατυπώνονται προτάσεις για τη βελτίωση της ομαδικής εργασίας.

Μετά από πολλά μαθήματα ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, ο καθηγητής ενδέχεται να επιτρέψει στους μαθητές να επιλέξουν οι ίδιοι αν θα παραμείνουν στην ίδια ομάδα ή αν επιθυμούν να δημιουργήσουν νέες ομάδες εργασίας για το μέλλον (Kraut, 1996:59).

Στο πλαίσιο μιας έρευνας που σκοπός της ήταν να διερευνήσει πιθανές αλλαγές στις στάσεις και στη συμπεριφορά των μαθητών καθώς μεταβαίνουν από την παραδοσιακή διδασκαλία στην κατά ομάδες σχολική εργασία, εξετάστηκαν και οι κοινωνικοσυναισθηματικές επιπτώσεις (Παναγάκος, 2001:80). Η έρευνα αυτή βασίζεται στις διδακτικές εφαρμογές εκπροσώπων της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας- μάθησης όπως είναι οι Johnson & Johnson, Slavin, Webb, Galton & Williamson. Από την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων προέκυψε ότι οι διδακτικές παρεμβάσεις πέτυχαν να εγκαθιδρύσουν ένα περιβάλλον με ενδοομαδική συνεργασία, το οποίο συνέβαλε και στην κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών.

Οι Dunne & Bennett (1990) υποστηρίζουν ότι η ακαδημαϊκή μάθηση και οι διαπροσωπικές σχέσεις ενισχύονται ουσιαστικά μέσα από την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία.

Οι Galton & Williamson (1992) μετά από μια εκτεταμένη επισκόπηση της βιβλιογραφίας, η οποία αναφέρεται στην ομαδική εργασία στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής και στη Μεγάλη Βρετανία, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η ομαδική εργασία βελτιώνει την αυτό-εκτίμηση καθώς και την παρακίνηση (τα κίνητρα) των μαθητών, όταν ενθαρρύνονται να εργαστούν για ένα κοινό αποτέλεσμα ή να συνεισφέρουν ατομικά σε ένα κοινό σκοπό.

Τέλος, οι Johnson & Johnson (1992) εξηγούν ότι τα τελευταία 90 χρόνια έχουν διεξαχθεί περισσότερες από 520 πειραματικές μελέτες και 100 μελέτες συσχέτισης, που συγκρίνουν τις συνεργατικές, ανταγωνιστικές και ατομικές προσπάθειες. Μετά από επισκόπηση όλων αυτών των μελετών, οι Johnson & Johnson υποστηρίζουν ότι μπορούν να εξαχθούν τα παρακάτω συμπεράσματα:

- Οι συνεργατικές προσπάθειες καταλήγουν σε υψηλότερη επίδοση και μεγαλύτερη παραγωγικότητα.

- Οι συνεργατικές προσπάθειες καταλήγουν σε μεγαλύτερη διαπροσωπική έλξη και περισσότερη κοινωνική υποστήριξη.
- Οι συνεργατικές προσπάθειες καταλήγουν σε μεγαλύτερη αυτοεκτίμηση και μεγαλύτερη ψυχική υγεία.

Εκτιμάται, λοιπόν, ότι οι γενικότερες θεωρητικές και πειραματικές προσπάθειες καταλήγουν στη σύγκλιση του ότι οι ομαδοσυνεργατικές μορφές διδασκαλίας, κάτω από ορισμένες συνθήκες, συμβάλλουν στην ακαδημαϊκή επίδοση και ενισχύουν τις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών.

1.1.2 Εξατομικευμένη Διδασκαλία

Η πορεία προς την εξατομικευμένη διδασκαλία έχει μακρά ιστορία. Στην Παιδαγωγική σε πρώτη φάση και στη συνέχεια στο σχολείο, εκδηλώνεται σταδιακά το ενδιαφέρον για την ψυχική κατάσταση του μαθητή και τις συνθήκες μάθησης και μειώνεται η προσπάθεια μετάδοσης συγκεκριμένων περιεχομένων. Οι τρόποι για την μετάδοση της γνώσης μέσω καταπιεστικών μέτρων, σταδιακά μετασχηματίζονταν σε διαδικασίες διερεύνησης των νόμων μάθησης και τη συναισθηματική κατάσταση του μαθητή, δηλαδή με τη φροντίδα του καθένα σε ατομικό επίπεδο.

Η εξατομικευμένη διδασκαλία εκφράστηκε κατά τον 17^ο και 18^ο αιώνα όπου οι αστοί χρησιμοποιούν τους «οικοδιδασκάλους» για τη μόρφωση των παιδιών τους. Βασική αφετηρία της εξατομικευμένης διδασκαλίας είναι η ιδιομορφία του κάθε μαθητή (Κοσσυβάκη, 2003:377).

Πολλοί μαθητές στο δημοτικό σχολείο και ιδιαίτερα στις πρώτες τάξεις έχουν ελλειμματική προσοχή, περιορισμένη αντοχή για συγκέντρωση και είναι εγκλωβισμένοι στις δικές τους επιθυμίες. Μερικές από τις αιτίες είναι ότι το σχολείο επιχειρεί να αντιμετωπίσει τα συγκεκριμένα προβλήματα με την αλλαγή της διδασκαλίας, λαμβάνοντας ως αφετηρία τη θέση ότι πολλοί μαθητές δεν ικανοποιούν βασικές θεμελιώδεις ανάγκες με την παραδοσιακή διδασκαλία, πράγμα που οδήγησε στην ιδέα της εξατομίκευσης της μάθησης και το μάθημα μετέθεσε το κέντρο βάρους από το διδακτικό αντικείμενο στο μαθητή (Struck, 1996:237).

Σε κάθε σχολική τάξη οι μαθητές διαφοροποιούνται ως προς δύο παράγοντες:

- 1) Την ωριμότητά τους .
- 2) Την ιδιαιτερότητά τους σε τρόπους μάθησης, λόγω του διαφορετικού

κοινωνικό-οικονομικού περιβάλλοντος από το οποίο προέρχονται (Βερτσέτης, 2003:156).

Η αρχή της εξατομίκευσης απορρέει από τις αρχές της συμμετοχικότητας και της εργασίας των μαθητών. Ο μαθητής με μαθησιακά κενά, αλλά και ο μαθητής που “τρέχει” μπροστά ως προς την επίδοσή του χρειάζεται να αναλάβει ατομικές εργασίες για να ικανοποιήσει τις προσωπικές εξειδικευμένες μαθησιακές του ανάγκες (Πηγιάκη, 1999:103). Αλλά και οι άλλοι μαθητές, οι οποίοι διαφέρουν ως προς την πρόσκτηση μάθησης, ανάλογα με την προσωπικότητά τους και ανάλογα με την εκάστοτε μέθοδο διδασκαλίας η οποία μπορεί να ανταποκρίνεται ή να απάδει προς τις κλίσεις και τις προτιμήσεις τους, χρειάζεται να έχουν την ευκαιρία να μάθουν σύμφωνα με τους δικούς τους όρους ενδιαφέροντος. Ο εκπαιδευτικός που έχει συνείδηση των διαφορετικών αναγκών των μαθητών του επιλέγει τις διδακτικές δραστηριότητες με τέτοιο τρόπο ώστε να καλύπτει όλους τους μαθητές του.

Ως εξατομικευμένη διδασκαλία, επομένως, νοείται η προσαρμογή της διδακτικής διαδικασίας στις ατομικές γνωστικές και ψυχοσυναισθηματικές ανάγκες του κάθε μαθητή (Κουτρούμπα, 2004:227).

Για την υλοποίηση αυτής της μορφής διδασκαλίας απαιτείται η εφαρμογή τριών διδακτικών σταδίων, τα οποία είναι τα εξής:

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

μαθητές. Ανάλογα με τα αποτελέσματα των tests, ο καθηγητής έχει τη δυνατότητα να οδηγήσει τους μαθητές σε υψηλότερο ή χαμηλότερο επίπεδο απαιτήσεων.

Η εναλλακτική αυτή μορφή διδασκαλίας επιτρέπει στους μαθητές να αναπτύξουν την πρωτοβουλία τους και να μεθοδεύσουν, επομένως, τη μελέτη τους με τους δικούς τους ρυθμούς.

Ωστόσο, η εξατομικευμένη μορφή διδασκαλίας παρουσιάζει δύο σημαντικά μειονεκτήματα. Το πρώτο αναφέρεται στην περιορισμένη ανάπτυξη της συνεργατικότητας μεταξύ των μαθητών και το δεύτερο στην υποβάθμιση του ρόλου του καθηγητή.

Για την εξοικονόμηση διδακτικού χρόνου, η εξατομικευμένη διδασκαλία μπορεί να ενισχυθεί με την αυτοδιόρθωση των λαθών από τους ίδιους τους μαθητές, με τη βοήθεια ειδικών διορθωτικών φυλλαδίων. Στο χρόνο που εξοικονομείται πραγματοποιούνται ομαδικές εργασίες, οι οποίες βοηθούν στην κοινωνικοποίηση των μαθητών. Η ενίσχυση αυτή, δεν συνεπάγεται επιτυχή αποτελέσματα καθώς οι μαθητές ενδέχεται να μην συνειδητοποιήσουν τις αιτίες που τους οδήγησαν σε λάθη κατά την πραγματοποίηση της εργασίας.

1.1.3 Προγραμματισμένη Διδασκαλία

Με τον όρο «προγραμματισμένη διδασκαλία» περιγράφεται η διδακτική διαδικασία που ανάμεσα στον μαθητή και το διδακτικό αντικείμενο παρεμβάλλει το πρόγραμμα και όχι τον εκπαιδευτικό. Πρόκειται για μια μορφή διδασκαλίας όπου η μάθηση οργανώνεται σύμφωνα με διδακτικά προγράμματα που ανήκουν στα οπτικοακουστικά μέσα διδασκαλίας, στις διδακτικές μηχανές και σήμερα προβάλλονται μέσω H/Y (Steindorf, 1991:213).

Χαρακτηριστικά της προγραμματισμένης διδασκαλίας είναι: η αντικειμενοποίηση της διδασκαλίας, η αντικατάσταση του εκπαιδευτικού από το πρόγραμμα, η αξιολόγηση, δοκιμή και μέτρηση του αποτελέσματος, η εξατομίκευση του χρόνου, του τρόπου και του επιπέδου μάθησης και η ατομική ενεργοποίηση του μαθητή (Κοσσυβάκη, 2003:380).

Με την εισαγωγή των H/Y, η προγραμματισμένη διδασκαλία αποκτά ενδιαφέρον και μπορεί να ενταχθεί στις διάφορες φάσεις από τις οποίες διακρίνεται

ένα μάθημα, για να καλύψει κενά ή να διαμορφώσει μια κοινή για όλους και ταυτόχρονα εξατομικευμένη βάση μάθησης και να εισάγει μέσα από ομαδικά προγράμματα ποικίλες μορφές επικοινωνίας (Χρυσafiδης, 1990).

Η σημασία της προγραμματισμένης διδασκαλίας έγκειται στην εξατομίκευση και στην επιδίωξη της αυτοματοποίησης της διδακτικής και κυρίως της μαθησιακής διαδικασίας. Η προγραμματισμένη διδασκαλία είχε εμπνευστή τον B. F. Skinner, κορυφαίο εκπρόσωπο της Σχολής της Συμπεριφοράς, ο οποίος την εισηγήθηκε το 1954 (Stones, 1966:59). Η βασική θεωρία του για τη μάθηση ως αντίδραση σε εξωτερικό διδακτικό ερέθισμα (Κασσωτάκης-Φλουρήs, 1986:36) ισχύει και στην περίπτωση αυτή, με τη διαφορά ότι το ρόλο του δασκάλου παίζει το "προγραμματισμένο" βιβλίο ή η διδακτική μηχανή (Φράγκος, 1984:338).

Η προγραμματισμένη διδασκαλία είναι μια μαθησιακή δραστηριότητα, κατά την οποία ο μαθητής μελετά μόνος του το αντικείμενο μάθησης με τη βοήθεια του προγράμματος το οποίο έχει δημιουργηθεί με ειδικές προδιαγραφές. Το αντικείμενο της μάθησης παρουσιάζεται συνοδευόμενο από πολλές εικόνες και υποβοηθητικά σχήματα, ώστε η νέα για τον μαθητή γνώση να γίνεται εύκολα αντιληπτή, βήμα προς βήμα και να οικοδομείται επαγωγικά από τα εύκολα στα δύσκολα, από τα απλά στα σύνθετα. Το υλικό της μάθησης εμπλουτίζεται, επίσης, με πολλές ασκήσεις εφαρμογής τις οποίες ο μαθητής απαντά μόνος του και συνήθως ελέγχει και αξιολογεί μόνος του, εφόσον το βοηθητικό πρόγραμμα περιλαμβάνει και οδηγίες για την αυτοαξιολόγησή του. Κανείς μαθητής δεν μπορεί να πρακτικά να περάσει στο επόμενο επίπεδο, εάν δεν έχει προηγουμένως κατανοήσει πλήρως το περιεχόμενο και τις ασκήσεις του προηγούμενου επιπέδου. Έτσι, αυτόματα, γνωρίζει και ο ίδιος και ο καθηγητής του το επίπεδο της επίδοσής του, το οποίο συνδέεται στενά με τις γνώσεις που πραγματικά ο μαθητής κατέχει και εφαρμόζει.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού επικεντρώνεται στον έλεγχο της σωστής χρήσης του εκάστοτε προγράμματος, το οποίο είναι κατά τέτοιο τρόπο κατασκευασμένο ώστε να υποδεικνύει την σωστή απάντηση σε κάθε ερώτημα το οποίο απάντησε ο μαθητής.

Μορφές Προγραμματισμένης Διδασκαλίας

Στην προγραμματισμένη διδασκαλία περιλαμβάνονται δύο μορφές, η *ευθύγραμμη* και η *διακλαδιζόμενη* διδασκαλία.

Στην *ευθύγραμμη* διδασκαλία η διδακτέα ύλη παρέχεται στο μαθητή μέσα από μικρές τμηματικές ενότητες. Έπειτα ο μαθητής καλείται να απαντήσει σε σύντομες ερωτήσεις, δίνοντας αντίστοιχα σύντομες απαντήσεις. Τέλος, στο μαθητή παρέχεται η σωστή απάντηση, η οποία συγκρίνεται με την απάντηση που δόθηκε προηγουμένως. Το χαρακτηριστικό της μορφής αυτής είναι η κλιμακωτή δυσκολία των ερωτήσεων, η οποία βοηθά στην σταδιακή κατανόηση και αφομοίωση της διδακτέας ύλης.

Στην *διακλαδιζόμενη* διδασκαλία, μέσω του ηλεκτρονικού προγράμματος, παρέχονται περισσότερες από μία απαντήσεις, στο μαθητή, για κάθε ερώτηση. Ο μαθητής επιλέγει την σωστή απάντηση και προχωράει στην επόμενη ενότητα. Στην περίπτωση που ο μαθητής έδωσε λάθος απάντηση, παραπέμπεται μέσω του προγράμματος σε μια επεξηγηματική ενότητα ώστε να κατανοήσει το λάθος που έκανε.

Το μοντέλο αυτό μπορεί να χρησιμοποιηθεί προκειμένου να διαπιστώσει ο ίδιος ο μαθητής το βαθμό αυτονομίας, αυτόνομης και υπεύθυνης δράσης. Δεν παύει όμως να προωθεί μια δραστηριότητα παραγωγής προκαθορισμένης γνώσης, όπου ο μαθητής οδηγείται αναγκαστικά στους στόχους του προγράμματος και χωρίς άμεση βοήθεια και αλληλεπίδραση με τους άλλους (Κοσσυβάκη, 1998:265).

Αναμφίβολα με τη μέθοδο της προγραμματισμένης διδασκαλίας μπορούν να διδαχθούν όλα τα αντικείμενα των επιστημών και τεχνών. Ο μαθητής μαθαίνει μόνος του, ενώ ο δάσκαλος διευκολύνει και υποστηρίζει την ατομική προσπάθεια του μαθητή. Πρόκειται όμως για "σιωπηλή" μέθοδο, όπου η αλληλεπίδραση της σχολικής τάξης και τα ευεργετήματά της αποτελούν στέρηση για τους μαθητές και για το λόγο αυτό δεν μπορεί η προγραμματισμένη διδασκαλία να χρησιμοποιείται παρά μόνο βοηθητικά και σε συνδυασμό με άλλες μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης (Πηγιάκη, 1999:126).

1.1.1 Άμεση Διδασκαλία

Η «άμεση» διδασκαλία έχει ως κύριο κορμό την μονολογική διδασκαλία από την πλευρά του εκπαιδευτικού, ενώ δεν αποκλείεται και η συμμετοχή των μαθητών μέσα σε προκαθορισμένα όρια (Kyriakou, 1998). Η συμμετοχή των μαθητών γίνεται με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού και στο βαθμό που αυτή εξυπηρετεί τους διδακτικούς στόχους, που έχει θέσει αρχικά ο εκπαιδευτικός ή έχουν τεθεί από το Αναλυτικό Πρόγραμμα (Good & Brophy, 1991). Επιπλέον, κατά την άμεση

διδασκαλία ο εκπαιδευτικός απευθύνει ερωτήσεις στους μαθητές και αναθέτει ατομικές εργασίες όπου κρίνεται απαραίτητο.

Τα στάδια που ακολουθεί η διδακτική εργασία κατά την άμεση διδασκαλία είναι (Joyce & Weil, 1986):

1. *Ο προσανατολισμός.* Στο στάδιο αυτό ο εκπαιδευτικός εξηγεί το γενικό σκοπό και τους ειδικότερους στόχους του μαθήματος. Καθορίζει την πορεία που θα ακολουθήσει και προσδιορίζει τη σχέση της νέας γνώσης με τις προηγούμενες γνωστικές εμπειρίες των μαθητών.
2. *Η παρουσίαση.* Ο καθηγητής παρουσιάζει τις νέες έννοιες, χρησιμοποιώντας παραδείγματα όπου κρίνεται απαραίτητο (Rosenshine, 1985). Αξιοποιούνται, παράλληλα, και οπτικοακουστικά μέσα για τη διευκόλυνση της παρουσίασης της νέας ενότητας. Τέλος, ο καθηγητής ελέγχει το βαθμό κατανόησης του νέου υλικού μέσω ερωτήσεων προς τους μαθητές.
3. *Η επεξεργασία του υλικού.* Στο σημείο αυτό ο καθηγητής εμβαθύνει στο διδακτικό αντικείμενο ενώ οδηγεί την τάξη με πρακτικά παραδείγματα. Παράλληλα, αναλύει τις απαντήσεις που έδωσαν οι μαθητές κατά το στάδιο της παρουσίασης, διευρύνοντας τα γνωστικά όριά τους και τους παραπέμπει στο συμπληρωματικό εποπτικό υλικό.
4. *Η καθοδηγούμενη εργασία.* Οι μαθητές στο στάδιο αυτό εργάζονται σε ομάδες ενώ ο καθηγητής έχει καθοδηγητικό ρόλο. Ταυτόχρονα ο εκπαιδευτικός ανατροφοδοτεί τους μαθητές αξιοποιώντας τα λάθη που ενδεχομένως έκαναν και ενθαρρύνοντάς τους να συνεχίσουν την προσπάθεια.
5. *Η ανεξάρτητη εργασία.* Ο κάθε μαθητής ασκείται ανεξάρτητα στο σπίτι ή στην τάξη. Αυτή η ανάθεση ατομικών καθηκόντων πραγματοποιείται αρκετές φορές και σε βάθος χρόνου.

Η άμεση διδασκαλία, όπως διαμορφώθηκε πρόσφατα, αποτελεί τη σύγχρονη εκδοχή της «μικτής» μορφής διδασκαλίας (Ματσαγγούρας, 2000:463), αφού εμπεριέχει στοιχεία από τη μονολογική διδασκαλία, τη διδασκαλία με τη μορφή ερωτήσεων, την εξατομικευμένη και την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία (Gage & Berliner, 1992). Μειονέκτημα της μορφής αυτής αποτελεί ο περιορισμός της αυτενέργειας των μαθητών.

Είναι προφανές ότι η άμεση διδασκαλία προσφέρεται για τις μικρότερες σχολικές τάξεις, ενώ σωστό είναι να υποχωρεί στις μεγαλύτερες τάξεις υπέρ της

έμμεσης διδασκαλίας, που ακολουθεί αμέσως μετά, η οποία προάγει την αυτόνομη διερευνητική μάθηση (Βερτσέτης, 2003:159).

1.1.2 Έμμεση Διδασκαλία

Κατά την έμμεση διδασκαλία ο μαθητής γίνεται το κέντρο της μαθησιακής διαδικασίας, καθώς δίνεται έμφαση στην ενίσχυση της αυτενέργειάς του και της πρωτοβουλίας του. Ο καθηγητής έχει ρόλο συμβουλευτικό, προάγοντας τη δημιουργική και κριτική σκέψη του μαθητή ενώ ταυτόχρονα ενισχύει τη στοχαστική του ικανότητα. Ταυτόχρονα, βοηθά τους μαθητές στην καλλιέργεια θετικών συναισθημάτων, τα οποία δημιουργούνται από την ανάπτυξη υγιών ανθρώπινων σχέσεων (Rogers, 1994).

Στην εφαρμογή της έμμεσης διδασκαλίας, ο μαθητής κατακτά σταδιακά το γνωστικό αντικείμενο μέσα από τις παρακάτω φάσεις (Joyce & Weil, 1986):

1. *Προσδιορισμός του προβλήματος.* Στη φάση αυτή εξασφαλίζεται η συμμετοχή του μαθητή στη μαθησιακή διαδικασία και καθορίζονται τα στάδια που ακολουθηθούν. Ο καθηγητής ενθαρρύνει την ελεύθερη έκφραση των μαθητών.
2. *Διερεύνηση του προβλήματος.* Ο μαθητής ενθαρρύνεται από τον καθηγητή ώστε να προσδιορίσει το πρόβλημα και να τοποθετηθεί σε αυτό. Παράλληλα με την τοποθέτηση του μαθητή, γίνονται εμφανή και τα θετικά ή αρνητικά συναισθήματα που έχει για το γνωστικό πρόβλημα.
3. *Ανάπτυξη της διορατικότητας.* Ο μαθητής προσπαθεί να ερμηνεύσει τη στάση που μόλις διαμόρφωσε καθώς και τα συναισθήματα που είχε, ενώ κατανοεί τους λόγους για τους οποίους είχε διαμορφώσει τη συγκεκριμένη στάση. Επιχειρείται, λοιπόν, από τον ίδιο τον μαθητή μια διείσδυση στον εσωτερικό και ψυχοσυναισθηματικό του κόσμο.
4. *Σχεδιασμός και λήψη απόφασης.* Έπειτα από τη διερεύνηση που πραγματοποιήθηκε στο προηγούμενο στάδιο, ο μαθητής είναι σε θέση να διαμορφώσει μια πιο ολοκληρωμένη τοποθέτηση πάνω στο πρόβλημα αφού λάβει υπόψη του τις διάφορες εναλλακτικές αποφάσεις. Ο καθηγητής στηρίζει τους μαθητές κατά τη διαδικασία εντοπισμού αυτών των εναλλακτικών αποφάσεων.

5. *Ολοκλήρωση.* Στο τελικό στάδιο της έμμεσης διδασκαλίας ο μαθητής, έπειτα από όλη αυτή τη μαθησιακή διαδικασία που πραγματοποιήθηκε, διαμορφώνει νέα στάση την οποία ενσωματώνει τόσο στο προϋπάρχον σύστημα όσο και στην καθημερινή του ζωή.

Η έμμεση διδασκαλία καλλιεργεί, αναμφισβήτητα, την κριτική σκέψη του μαθητή και την ελεύθερη έκφρασή του. Για το λόγο αυτό προσφέρεται για μαθητές που έχουν αυξημένη αυτοπεποίθηση και δείκτη νοημοσύνης πάνω από το μέσο όρο (Βερτσέτης, 2003:162). Ωστόσο, η συμμετοχή του μαθητή στηρίζεται στην προσωπική του βούληση και για το λόγο αυτό δεν είναι πάντοτε αυτονόητη (Κουτρούμπα, 2004:234).

1.1.3 Βιωματική Διδασκαλία

Η προσφορότερη μάθηση είναι εκείνη που λαμβάνεται μέσα από τη βίωσή της, μέσα από τη ζώσα εμπειρία του μαθητή στον τόπο και στο χρόνο της μάθησής του. Η κίνηση όχι μόνο του νου, αλλά και του σώματος είναι στοιχεία της βιωματικής μάθησης (Πηγιάκη, 1999:101).

Κύριο χαρακτηριστικό της διδασκαλίας αυτής είναι το βίωμα, το οποίο εκφράζει ό,τι παραμένει από τις ανθρώπινες εμπειρίες υποσυνείδητα στην ψυχή του ανθρώπου και εκείθεν κατευθύνει τα συναισθήματα και τις αντιλήψεις του (Βερτσέτης, 2003:177).

Ένα βίωμα, λοιπόν, μπορεί να εντυπωθεί στη συνείδηση του μαθητή επειδή συνδέθηκε με γνωστικά ερεθίσματα που έλαβε μέσω της χρήσης των εποπτικών μέσων. Επίσης, είναι πιθανή η μετατροπή μιας απλής παράστασης σε βίωμα. Αυτό συμβαίνει στην περίπτωση που η παράσταση συνδέεται άμεσα με τις προσωπικές ανάγκες του μαθητή και έτσι ενεργοποιείται το ενδιαφέρον και η συμμετοχή του σε ομαδικές δραστηριότητες.

Βιωματική διδασκαλία δημιουργείται όταν ο καθηγητής «ανοίγει» τις ψυχές των μαθητών. Για το άνοιγμα αυτό απαιτείται η επιτυχής μετάδοση του διδακτικού αντικειμένου από τον καθηγητή, μέσω της έγερσης του ενδιαφέροντος. Παράλληλα,

για να λειτουργήσει η μορφή αυτή, κρίνεται απαραίτητη η ανάληψη προσωπικής δράσης από τον μαθητή.

Μερικές από τις δραστηριότητες στις οποίες συμμετέχει ο μαθητής στα πλαίσια της βιωματικής διδασκαλίας είναι η συμμετοχή στην οργάνωση σχολικών εορτών, πολιτιστικών εκδηλώσεων, η επίσκεψη σε χώρους εργασίας ή κοινωνικής δραστηριότητας, η επίσκεψη σε μουσεία ή αρχαιολογικούς χώρους (μουσειακή εκπαίδευση), η συζήτηση με ταυτόχρονη ελεύθερη έκφραση των απόψεών του, η έρευνα στο διαδίκτυο, η συγκέντρωση οπτικοακουστικού υλικού, η κατάλληλη αξιοποίηση χαρακτηριστικών κειμένων ανθρώπων του πνεύματος κ.ο.κ.

Βέβαια, θα ήταν ουτοπικά αισιόδοξο να περιμένουμε ότι οι καταπιεστικές δομές και οι τάσεις για ετεροκαθορισμό που χαρακτηρίζουν τα παραδοσιακά σχολεία, θα μπορούσαν να ανατραπούν από τη μία στιγμή στην άλλη και στη θέση τους να εισαχθούν ανοικτές διδακτικές προσεγγίσεις. Παρόλα αυτά κεντρίζοντας το ενδιαφέρον των παιδιών μέσα από την εισαγωγή των σύγχρονων τεχνολογιών στα σχολεία, μπορούν να διαμορφωθούν κατάλληλες συνθήκες για την εφαρμογή βιωματικών μορφών διδασκαλίας και την ουσιαστική ανακάλυψη και ανάπτυξη της γνώσης.

1.1.4 Σχέδια Εργασίας-Projects

Σαν εκπαιδευτική διαδικασία τα «progetti» απαντώνται από τον 16^ο αιώνα στις αρχιτεκτονικές ακαδημίες της Ιταλίας, αρχιτεκτονικές ασκήσεις σε μορφή διαγωνισμών με συγκεκριμένο αντικείμενο, στόχους και χρονοδιάγραμμα. Η μέθοδος Project ως παιδαγωγική διαδικασία εμφανίζεται πάλι στις αρχές του 20^{ου} αιώνα. Την λέξη Project την χρησιμοποίησε πρώτος ο παιδαγωγός Richards (1904) και εννοούσε με αυτή, τη διδασκαλία της χειρωνακτικής εργασίας με ορισμένο τρόπο.

Σήμερα ο όρος “Projects” αναφέρεται τόσο στη μέθοδο διδασκαλίας, όσο και στη διαθεματική οργάνωση της γνώσης και του αναλυτικού προγράμματος. Αποδίδονται ως «σχέδια εργασίας» διότι το χαρακτηριστικό αυτής της μορφής διδασκαλίας είναι ο σχεδιασμός και η εργασία των μαθητή σε μη ελεγχόμενα περιβάλλοντα σε ατομική ή ομαδική βάση (Κοσσυβάκη, 2003:449).

Τα “Projects” βρίσκονται στον αντίθετο πόλο της μετωπικής διδασκαλίας και πρόκειται για μια ιδιαίτερη και ασυνήθιστη μορφή εργασίας που πραγματοποιείται

μεταξύ των μαθητών και του εκπαιδευτικού. Το άκουσμα του όρου “Projects” είναι συνδυασμένο με μια χρονοβόρα και μεγαλεπήβολη διαδικασία, που κεντρίζει το ενδιαφέρον αυτών που πραγματικά θέλουν να παρουσιάσουν στο σχολείο κάτι ξεχωριστό από τα κοινά, αυτών που θέλουν να εργαστούν, που τολμούν για να δημιουργήσουν (Frey, 1985).

Όπως επισημαίνεται και στη διεθνή βιβλιογραφία (Katz, 1995., Chard, 1989., Κούκου, 2000), ο κρίσιμος παράγοντας επιτυχίας στην εφαρμογή της μεθόδου είναι ο ρόλος του καθηγητή-καθοδηγητή στην ομάδα εργασίας. Ο εκπαιδευτικός προσφέρει αρχικά στους μαθητές διάφορα θέματα προς κατάρτιση σχεδίου εργασίας. Είναι δηλαδή ο εμπνευστής των θεματικών ενοτήτων (Πηγιάκη, 1999:123). Οι μαθητές επιλέγουν ένα θέμα για επεξεργασία και ξεκινούν τη μελέτη τους ανατρέχοντας σε πηγές πληροφόρησης όπως το διαδίκτυο, οι βιβλιοθήκες, η έρευνα των μαθητών στη φύση ή στον κοινωνικό τους περίγυρο. Η κατασκευή και ο προσεκτικός σχεδιασμός είναι το «κλειδί» για την επιτυχή πραγματοποίηση ενός project (Lloyd and Beard, 1995:20).

Η διδακτική δραστηριότητα του εκπαιδευτικού, κατά την εφαρμογή των σχεδίων εργασίας, γίνεται πιο σύνθετη και δυσκολότερη, δεδομένου ότι δεν περιορίζεται στη μετάδοση γνώσεων οι οποίες ελέγχονται από τον ίδιο. Ο ρόλος του είναι να παρέχει συμβουλές και βοήθεια στους μαθητές, να τους στηρίζει και να παρατηρεί τις πολλαπλές δραστηριότητες ταυτόχρονα. Η επικοινωνιακή δεινότητα του καθηγητή με τους μαθητές ως παιδαγωγού, καθώς και η ικανότητά του στη διαχείριση ομάδων φαίνεται να επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα της μεθόδου.

Η βασική αρχή, πάντως, πίσω από την πραγματοποίηση ενός καλού σχεδίου εργασίας είναι η ίδια με την βασική αρχή μιας επιτυχημένης συζήτησης: πρέπει να συμμετέχουν όλοι και να μην επιτραπεί σε έναν ή δύο μαθητές να αναλάβουν όλη την ευθύνη της διεξαγωγής της εργασίας (Slavin, 1995:131).

Τα Σχέδια Εργασίας- Projects διακρίνονται σε τρεις κατηγορίες:

- Τα *μικρά Projects*, που διαρκούν 2-6 ώρες. Στα projects αυτά το θέμα είναι δοσμένο, αφού ακολουθούν την ύλη του Αναλυτικού Προγράμματος και οι μαθητές παίζουν καθοριστικό και πρωτεύοντα ρόλο στη διεξαγωγή τους.
- Τα *μεσαία Projects*, που διαρκούν 1-7 ημέρες. Αυτά είναι πιο απαιτητικά λόγω του ότι δίνεται περισσότερος χρόνος. Στα μεσαία Projects μπορούν να συνεργασθούν και μαθητές οι οποίοι δεν ανήκουν στο ίδιο τμήμα ή την ίδια

σχολική τάξη, δηλαδή και άτομα διαφορετικών ηλικιών και κατ' επέκταση διαφορετικών τάξεων. Το θέμα των μεσαίων Projects το προτείνουν οι ίδιοι οι μαθητές οι οποίοι συναποφασίζουν για την πορεία του. Μετά την ολοκλήρωση της εργασίας, το υλικό παρουσιάζεται σε ολόκληρο το σχολείο.

- Τα μεγάλα Projects, που διαρκούν 1 εβδομάδα και άνω. Στην περίπτωση αυτή, μπορούν επίσης να συμμετέχουν μαθητές διαφορετικών τάξεων. χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν μπορούν να τα πραγματοποιήσουν και μαθητές μίας μόνο τάξης. Οι μαθητές, στα μεγάλα Projects, συγκεντρώνουν πλούσιο υλικό αφού ασχολούνται μεγαλύτερο χρονικό διάστημα. Η τελική μορφή των εργασιών παρουσιάζεται στο σύνολο των μαθητών του σχολείου, αφού προηγουμένως έχουν ενημερωθεί όλοι οι εκπαιδευτικοί και ο διευθυντής του σχολείου.

Οι Φάσεις από τις οποίες διέρχεται ένα Σχέδιο Εργασίας είναι:

1. *Ο προβληματισμός και η επιλογή του θέματος*, όπου γίνεται ανταλλαγή απόψεων σχετικά με τις προτάσεις. Οι μαθητές επεξεργάζονται το περιεχόμενο των προτάσεων, εκφράζουν τις ανάγκες και τις επιθυμίες τους και καταλήγουν στην υιοθέτηση ή στην ακύρωση της πρότασης ή των προτάσεων. Η επιλογή του θέματος γίνεται με βάση τα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες των μαθητών, την επικαιρότητα, τη διδασκαλία συγκεκριμένου μαθήματος ή μαθημάτων, τις δυνατότητες που παρέχονται για διερεύνηση του θέματος.
2. *Ο σχεδιασμός της έρευνας*. Στη φάση αυτή, αποφασίζονται ποιοι θα είναι οι στόχοι του σχεδίου δράσης (γνωστικοί, στάσεων αντιλήψεων-νοοτροπιών, δεξιοτήτων κ.α.), ποιες δραστηριότητες-πρακτικές θα αναπτυχθούν, δημιουργούνται οι ομάδες εργασίας, γίνεται η κατανομή των εργασιών στους μαθητές σύμφωνα με τα ενδιαφέροντά τους. αποφασίζεται πότε θα ολοκληρωθούν οι εργασίες που ανατέθηκαν και ποιο αποτέλεσμα αναμένεται να έχουν.
3. *Η υλοποίηση του Προγράμματος και η Εκτέλεση του Σχεδίου Εργασίας*. Στο σημείο αυτό γίνεται επεξεργασία του υλικού που συγκεντρώθηκε από κάθε ομάδα και ακολουθεί ανταλλαγή απόψεων για το υλικό που συγκέντρωσαν. Η κάθε ομάδα παρουσιάζει τα αποτελέσματα της εργασίας της και ενημερώνει τις υπόλοιπες ομάδες ενώ παράλληλα συμπληρώνουν, αφαιρούν, κάνουν συγκρίσεις και ταξινομήσεις. Επίσης, εξετάζουν αν επιτυγχάνονται οι αρχικοί στόχοι και τους επαναπροσδιορίζουν όπου κρίνεται απαραίτητο. Οι μαθητές

εργάζονται μόνοι τους ή σε ομάδες και υλοποιούν τις προγραμματισμένες δραστηριότητες. Τα κύρια ερωτήματα που τίθενται κατά τη συνεργασία κάθε ομάδας είναι: ποιοι είναι οι επιμέρους στόχοι που πρέπει να επιτευχθούν στην ενότητα που έχει αναλάβει η ομάδα, πως θα γίνει η προσέγγιση, τι υλικό είναι δυνατόν να συγκεντρωθεί για την πληρέστερη απεικόνιση του θέματος, από ποιες πηγές θα αντληθούν οι πληροφορίες (βιβλιοθήκες, μουσεία, εκθέσεις, συνεντεύξεις προσώπων, συζητήσεις), ποιος θα αναλάβει να διαπραγματευθεί τι.

4. *Η παρουσίαση των προϊόντων του Project*, η οποία μπορεί να γίνει με διάφορους τρόπους όπως η ανάγνωση από κάθε ομάδα των πορισμάτων της, η παρουσίαση του αποδεικτικού υλικού, η ανάρτηση του υλικού σε ταμπλό, η δραματοποίηση σκηνών του σχεδίου εργασίας, η επίδειξη κατασκευών και άλλων σχετικών αντικειμένων και η χρήση διαφανειών κ.λπ.
5. *Η αξιολόγηση του Project* όπου εξετάζεται αν επιτεύχθηκε ο αρχικός στόχος του σχεδίου δράσης, αν είναι αξιοποιήσιμα τα πορίσματα της εργασίας τους, και αν ήταν ενδιαφέρουσα τελικά η εξέταση του συγκεκριμένου θέματος. Ειδικότερα, γίνεται αξιολόγηση τόσο από τους συμμετέχοντες στο σχέδιο δράσης μαθητές, όσο και από τον εκπαιδευτικό. Οι μαθητές αυτοαξιολογούνται προφορικά ή γραπτά εξετάζοντας το κέρδος γενικά από τη συμμετοχή τους στην εργασία, τους τομείς όπου συνάντησαν δυσκολίες ή προβλήματα και το βαθμό με τον οποίο ξεπεράστηκαν και τους τομείς στους οποίους ασκήθηκαν περισσότερο. Ο εκπαιδευτικός, με προσεκτική παρατήρηση και καταγραφή των πληροφοριών κατά τη διάρκεια διεξαγωγής του σχεδίου εργασίας, αξιολογεί το βαθμό συμμετοχής του κάθε μαθητή στην ομάδα, τη συγκεκριμένη προσφορά του κάθε μαθητή με πρωτοβουλίες που ανέλαβε, εργασίες που εκτέλεσε, υλικό που προσκόμισε, επίσης, αξιολογεί την τελική συμβολή του κάθε ατόμου στη διερεύνηση του θέματος και τις ικανότητες και δεξιότητες που αναμένει να αποκτήσει κάθε μαθητής σε συγκεκριμένους τομείς (προφορικός, γραπτός λόγος, επικοινωνία κ.λ.π.). Αυτές τις παρατηρήσεις για τους μαθητές, ο εκπαιδευτικός οφείλει να τις καταγράφει καθημερινά ή σε τακτά χρονικά διαστήματα ώστε να μπορεί στο τέλος να τις αξιολογεί για την ανατροφοδότησή τους, αλλά και για την ανατροφοδότηση της δικής του συμμετοχής,

Προϋποθέσεις για την εφαρμογή της μεθόδου Project, προκειμένου για την δευτεροβάθμια εκπαίδευση, είναι: α) Η ένταξη της δραστηριότητας αυτής στο διδακτικό σχολικό χρόνο. Η ωφελιμότητα της μεθόδου είναι τέτοια για τους μαθητές, ώστε η μέθοδος αυτή πρέπει να αποτελεί κύρια διδακτική, μαθησιακή δραστηριότητα και να μην εμφανίζεται ως μια επιπλέον επιφόρτιση της εργασίας των μαθητών στο σπίτι ή του ελεύθερου χρόνου τους. β) Η αναγκαία ευλυγισία στην οργάνωση του διδακτικού χρόνου, η οποία επιτρέπει την ενασχόληση με ένα αντικείμενο μάθησης για πολύ χρόνο, ώστε να μπορεί η δραστηριότητα της διερεύνησης των μαθητών να αναπτυχθεί σύμφωνα με τις απαιτήσεις του θέματος έρευνας, ακόμη και εκτός σχολικού χώρου, ή και με προσωρινό παραμερισμό των άλλων αντικειμένων μάθησης. γ) Η ύπαρξη σχολικής βιβλιοθήκης, αιθουσών μαθημάτων με πλήρη εξοπλισμό και η δυνατότητα "εξόδου" των μαθητών στο κοινωνικό τους περιβάλλον, ώστε να έχουν τη δυνατότητα να ερευνήσουν στις πηγές της γνώσης για την πρόσκτησή της.

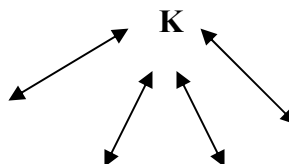
Οι συνέπειες της μεθόδου

Οι διδακτικές συνέπειες της μεθόδου Project στη σχολική ζωή είναι (Χρυσafίδης, 2002, Ντολιοπούλου, 2001):

1. Συσχετισμός του διδακτέου με την καθημερινή ζωή. Ο μαθητής γίνεται ενεργό κομμάτι μιας ζωντανής διαδικασίας απόκτησης γνώσης.
2. Δραστηριοποίηση των μαθητών. Οι μαθητές μέσα από τη διαδικασία δημιουργώντας αναζητούν οι ίδιοι τη γνώση, καθορίζοντας μόνοι τους τα όρια που θα σταματήσουν.
3. Καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης. Ο μαθητής θα πρέπει να δημιουργήσει σύμφωνα με τα δικά του κριτήρια, την δική του αισθητική και τις δικές τους εμπειρίες.
4. Συνεργατικότητα. Η επικοινωνιακή σχέση Δασκάλου-Μαθητή στην παραδοσιακή διδασκαλία, σπάει και έτσι όλοι οι μαθητές που συμμετέχουν στην ομάδα συνεργάζονται μεταξύ τους.

Παραδοσιακή Διδασκαλία.

Ο καθηγητής επικοινωνεί με
καθένα μαθητή. Ο Καθηγητής



είναι ο κεντρικός πόλος της διαδικασίας.

Μέθοδος Project.

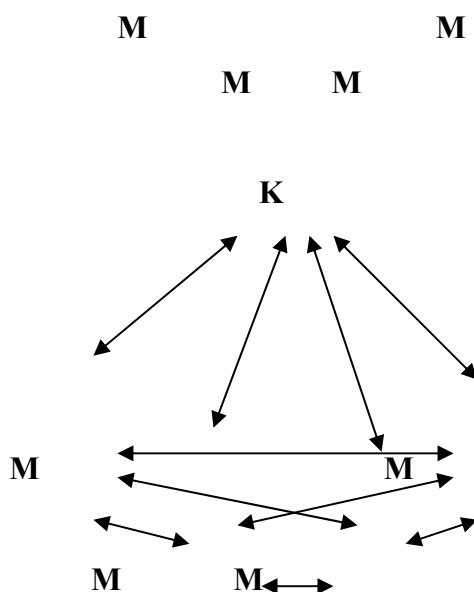
Καθηγητής και μαθητές

επικοινωνούν και

συνεργάζονται όλοι μαζί.

Ουσιαστικά όλα τα μέλη της

ομάδας είναι ισοδύναμα.



Σχήμα 7: Επικοινωνία καθηγητή-μαθητών στην παραδοσιακή διδασκαλία και στη μέθοδο Project (Αράπογλου, Καραντενίτζη, Μαβόγλου, Οικονομάκος, 2004).

5. Διαφοροποιημένη Διδασκαλία. Ο κάθε μαθητής ασχολείται με το κομμάτι του Project που είναι πιο κοντά στις ανάγκες και στα ενδιαφέροντά του.
6. Διαθεματική προσέγγιση. Η ολοκλήρωση του Project περιλαμβάνει γνώσεις από διάφορα μαθήματα που πρέπει να συνδυαστούν για το τελικό αποτέλεσμα.
7. Ένταξη της σχολικής ζωής στην Κοινωνία. Εμπλοκή της Κοινωνίας στη σχολική ζωή. Η μέθοδος Project ως μία Βιωματική-Επικοινωνιακή διδασκαλία είναι φυσικό να συλλέγει βιώματα και από τον κοινωνικό περίγυρο. Ο μαθητής μαθαίνει να δρα δημοκρατικά και μεταφέρει τα βιώματά του σαν άτομο αλλά και σαν ομάδα στην τοπική κοινωνία.
8. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού. Ο εκπαιδευτικός δεν είναι ο φορέας της γνώσης, αλλά ο συντονιστής των διαδικασιών, ο βοηθός στις αναζητήσεις και ο συνεργάτης των μαθητών. Δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες που προκαλούν στους μαθητές προβληματισμούς και διάθεση για αναζήτηση και δημιουργία.

Λόγοι για την εφαρμογή των Σχεδίων εργασίας-Projects

στα σχολεία σήμερα

Τα θέματα τα οποία αξιοποιούνται με τη μορφή διδασκαλίας των Projects δεν περιορίζονται μόνο στα θέματα της ύλης των σχολικών εγχειριδίων, αλλά σχετίζονται και με όσα δεν περιλαμβάνονται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών και μπορούν να θεωρηθούν εξίσου αξιόλογα και με μεγάλη μορφωτική αξία.

Στο σημείο αυτό αναφέρονται μερικοί από τους λόγους, οι οποίοι καθιστούν απαραίτητη την εφαρμογή των Σχεδίων Εργασίας στα σημερινά σχολεία (Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2002:73).

Τα Projects:

- Συμβάλλουν στην ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών, αλλά και ανάμεσα στους μαθητές με τον εκπαιδευτικό. Οι μαθητές μαθαίνουν να αποδέχονται τους άλλους, να επικοινωνούν, να αυτοπειθαρχούν και να εκδηλώνουν τους προβληματισμούς τους. Έτσι, καλλιεργείται το δημοκρατικό πνεύμα στη συνείδησή τους.
- Δίνουν τη δυνατότητα στον μαθητή να έρθει σε επαφή με καινούρια γνωστικά αντικείμενα γενικότερου ενδιαφέροντος όπως η τοπική ιστορία, η λαογραφία, η τοπική πολιτισμική ταυτότητα κ.α.
- Διευρύνουν τις παραστάσεις των μαθητών μέσα από την αναζήτηση υλικού για την υλοποίηση της εργασίας. Η επίσκεψη των μαθητών για παράδειγμα, σε βιβλιοθήκες, τους τροφοδοτεί με γνώσεις και εμπειρίες στις οποίες παρουσίαζαν ανεπάρκεια και είναι απαραίτητες για τον εκσυγχρονισμό και την αναβάθμιση των μαθητικών δραστηριοτήτων.
- Δίνουν την ευκαιρία στο μαθητή να αξιοποιήσει τις πνευματικές του δυνάμεις και να αναπτύξει την πρωτοβουλία του όσο περισσότερο γίνεται, αφού η γνώση κατακτάται μέσω της προσωπικής του συμμετοχής και στη βάση του δικού του προγραμματισμού (Duncher-Goetz, 1988).
- Προβάλλουν τα ταλέντα ή τις ιδιαίτερες δεξιότητες των μαθητών οι οποίες θα παρέμεναν κρυφές, τυλιγμένες ίσως με πέπλο αδιαφορίας, λόγω της έλλειψης ευκαιριών που χαρακτηρίζει την παραδοσιακή μέθοδο διδασκαλίας.
- Βοηθούν στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή, διότι τον οπλίζουν με θάρρος και αγωνιστικότητα, στηρίζουν την ελευθερία σκέψης και έκφρασής του, τον καθιστούν υπεύθυνο στην ανάληψη καθηκόντων και

του δίνουν το δικαίωμα να επιλέξει το αντικείμενο με το οποίο θα ασχοληθεί και το οποίο ταυτίζεται με τα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις του.

- Καταργούν τον ελιτισμό στο στενό περιβάλλον της τάξης, αφού έχουν δικαίωμα να συμμετέχουν όλοι οι μαθητές, άσχετα με την επίδοσή τους. Έτσι, διαμορφώνονται προσδοκίες στον κάθε μαθητή, αυξάνεται η προθυμία του για εργασία και αναμορφώνεται δραστικά η συμπεριφορά του μέσω πληθώρας προσαρμογών που επιβάλλει στον εαυτό του.
- «Βγάζουν» τους μαθητές από την στενή σχολική αίθουσα των τεσσάρων τοίχων, στην κοινωνία. Ο μαθητής έρχεται αντιμέτωπος με την πραγματικότητα, στην οποία βρίσκει ελεύθερο πεδίο να δραστηριοποιηθεί ανακαλύπτοντας τη νέα γνώση.
- Δίνουν την ικανοποίηση, στον εκπαιδευτικό, του δημιουργού μιας διαφορετικής διάστασης στο μάθημα η οποία ανταποκρίνεται στις επιταγές της Σύγχρονης Παιδαγωγικής. Ο μαθητής δηλαδή, καθίσταται ικανός να παράγει έργο ευχάριστα και διαφορετικά από ό,τι είχε συνηθίσει.

Η μέθοδος με τη χρησιμοποίηση Σχεδίων Εργασίας δε θα είναι, φυσικά, η μοναδική η οποία θα εφαρμόζεται σε καθημερινή βάση, αλλά θα αποτελεί μέρος των μορφών τις οποίες γνωρίζει και μπορεί να εφαρμόσει ο εκπαιδευτικός. Εξάλλου στην εκπαιδευτική διαδικασία, για να πετύχει ο εκπαιδευτικός τους παιδαγωγικούς και διδακτικούς του στόχους, είναι απαραίτητο να χρησιμοποιεί ποικιλία μεθόδων, αποδεικνύοντας έτσι στη διδακτική του πράξη τόσο την παιδαγωγική όσο και τη διδακτική του κατάρτιση. Άλλωστε, είναι γνωστό στους εκπαιδευτικούς, μια που η σύγχρονη Παιδαγωγική Επιστήμη το επισημαίνει εμφαντικά την τελευταία εικοσαετία, ότι καμιά μέθοδος διδασκαλίας δεν μπορεί να έχει απόλυτη ισχύ και επιτυχία από μόνη της στις σχολικές διδασκαλίες (Χατζηδήμου, 1987:152)

Η μορφή αυτή εναλλακτικής διδασκαλίας επιδιώκει την ενιαιοποίηση της σχολικής γνώσης με τις πραγματικές καταστάσεις ζωής και τη σφαιρική ενεργοποίηση του μαθητή μέσα από την ενιαιοποίηση των νοητικών με τις πρακτικές δεξιότητες, την πολύπλευρη δράση του μαθητή και την ερευνητική του στάση.

Σήμερα, τέλος, υπάρχει προθυμία από τους εκπαιδευτικούς για την οργάνωση τέτοιων Σχεδίων Εργασίας ενώ προβλέπεται και η διάθεση διδακτικού χρόνου στο τέλος κάθε θεματικής ενότητας, που φθάνει μέχρι και το 10% του ετήσιου διδακτικού χρόνου για κάθε μάθημα για την εκπόνηση διαθεματικών Σχεδίων Εργασίας (Ματσαγγούρας, 2002:32).

Έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τους Αράπογλου, Καραντενίζη, Μαβόγλου και Οικονομάκο είχε ως βασικό σκοπό τη διερεύνηση της καταλληλότητας της μεθόδου Project για την ενεργή συμμετοχή μεγάλου αριθμού μαθητών τόσο στην ανάπτυξη της σχολικής ιστοσελίδας όσο και στη δημιουργία περιεχομένου. Η έρευνα στόχευε στην ανίχνευση α) του βαθμού ενεργής συμμετοχής μεγάλου αριθμού μαθητών στην ανάπτυξη της σχολικής ιστοσελίδας (σε επίπεδο κατασκευής και δημιουργίας περιεχομένου), β) της δυνατότητας καλλιέργειας της συνεργατικής μάθησης μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Συγκεκριμένα επιλέχθηκαν τρεις σχολικές μονάδες (Γυμνάσιο Ψαχνών, Γυμνάσιο Κανήθου, 3^ο Τ.Ε.Ε. Χαλκίδας) ως μελέτες περίπτωσης.

Από την ανάλυση των τριών περιπτώσεων φάνηκε ότι η μέθοδος Project αποτέλεσε κατάλληλη παιδαγωγική μέθοδο για την ανάπτυξη σχολικών ιστοσελίδων με την ενεργή συμμετοχή σημαντικού αριθμού μαθητών. Επίσης, αφυπνίστηκε το δημιουργικό τους ενδιαφέρον, έμαθαν να συνεργάζονται σε διαφορετικά θέματα εργασίας, ανέδειξαν τις ικανότητες και τη διαφορετικότητά τους και ανέπτυξαν δεξιότητες προγραμματισμού και χειρισμού Η/Υ.

1.1.5 Το Portfolio

Το Portfolio είναι μια μέθοδος που έχει τις αρχές της στην «αυθεντική αξιολόγηση» και βασίζεται στην παρατήρηση και την ποιοτική αξιολόγηση, αλλά και στην αυτοαξιολόγηση.

Με τη μέθοδο Portfolio οι μαθητές μπορούν να σχεδιάσουν τον προσωπικό τους φάκελο. Έτσι, ο κάθε μαθητής έχει τη δυνατότητα να παρακολουθεί την πορεία του εαυτού του και να αυτοαξιολογείται, χρησιμοποιώντας στοιχεία (σχολικές εργασίες, διαγωνίσματα, πιστοποιητικά, έπαινοι, ασκήσεις, στοιχεία από προσωπικές δραστηριότητες) τόσο από τη μαθητική όσο και από την εξωσχολική του ζωή, που τον βοηθούν στην αναπτυξιακή και εξελικτική του πορεία μέσα και έξω από το σχολείο.

Το Portfolio είναι ένα πολύτιμο και ευέλικτο εργαλείο στα χέρια των μαθητών, το οποίο δείχνει σταδιακά την προσωπική τους ανάπτυξη και εξέλιξη. Η μέθοδος αυτή βοηθάει τους μαθητές να γνωρίσουν τον εαυτό τους και να ανακαλύψουν τις δεξιότητές τους, να τις αξιολογούν σε διάφορα στάδια της ζωής

τους, να καταγράφουν αξίες, σκέψεις, στόχους, τη μαθησιακή τους πρόοδο, καθώς και τα σχέδιά τους για το μέλλον.

Η χρησιμοποίηση του Portfolio μέσα στην τάξη φαίνεται να υποβοηθάει και να εξυπηρετεί τους στόχους και τις λειτουργίες της εκπαιδευτικής πράξης με τρόπο άμεσο και αποτελεσματικό. Με άλλα λόγια, μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως προσωπικός φάκελος του κάθε μαθητή, στον οποίο καταχωρείται κάθε δραστηριότητα ή οποιοδήποτε προσωπικό στοιχείο κρίνει ο ίδιος ότι είναι απαραίτητο για αν απεικονίσει τον εαυτό του, τις δεξιότητές του και τις προσδοκίες του.

Το Portfolio στο χώρο της εκπαίδευσης είναι μια καινούρια αντίληψη. Το σύνολο των στοιχείων που παρουσιάζονται αφορούν πραγματικά παραδείγματα για τις προσωπικές ικανότητες του ατόμου και επομένως αυτός ο φάκελος παρουσιάζει μια άλλη διάσταση πέρα από τα γραπτά tests δεξιοτήτων ή από άλλους τρόπους αυτοδιερεύνησης και αυτοαξιολόγησης.

Μπορεί να χαρακτηριστεί είτε ως ένα προσωπικό αρχείο που καταμαρτυρεί και καταγράφει τις δεξιότητες των μαθητών είτε ως ένα «πορτρέτο» ανάπτυξης και εξέλιξης των μαθητών κατά τη διάρκεια περισσότερων του ενός σχολικού έτους ή ακόμα και κατά τη διάρκεια περισσότερων του ενός σχολικών ετών. Ενώ, δηλαδή, το αποτέλεσμα ενός κλασικού test ή διαγωνίσματος αξιολογεί το μαθητή τη συγκεκριμένη μέρα και στιγμή, με όλους τους κινδύνους που αυτό εμπεριέχει, το Portfolio απεικονίζει τον τρόπο με τον οποίο εξελίσσεται σταδιακά η μαθησιακή πορεία του μαθητή (Φωτιάδου, 2001:129).

Η δημιουργία του Portfolio

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

Η εύκολη πρόσβαση στο φάκελο διασφαλίζεται με την ύπαρξη ενός πίνακα περιεχομένων, έτσι ώστε ο μαθητής να γνωρίζει ανά πάσα στιγμή τι περιέχει αυτός. Σε τακτά χρονικά διαστήματα ο μαθητής φροντίζει να αλλάζει το περιεχόμενο του

φακέλου, επισυνάπτοντας νέα στοιχεία και αφαιρώντας άλλα, που πιθανόν δεν ισχύουν. Έτσι, ο μαθητής ανατρέχοντας σε αυτόν το φάκελο μπορεί να επανεξετάσει τους στόχους που είχε βάλει την τρέχουσα ή την προηγούμενη χρονιά, να αξιολογεί και να επαναπροσδιορίζει τα μελλοντικά του σχέδια και να παρατηρεί ποια στοιχεία του εαυτού του έχουν αλλάξει.

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

Τα στάδια του Portfolio

Τα στάδια δημιουργίας ενός Portfolio είναι τα ακόλουθα:

Ο μαθητής:

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

Στο πρώτο στάδιο οι μαθητές αποφασίζουν μόνοι τους ή και σε συνεργασία με τον καθηγητή τους ποια μορφή θα δώσουν στον προσωπικό τους φάκελο (έντυπη ή ηλεκτρονική μορφή, ντοσιέ, άλλο είδος), ποια στοιχεία θα περιέχει αυτός και για ποιο σκοπό τον δημιουργούν.

Στο δεύτερο στάδιο οι μαθητές συλλέγουν στοιχεία τα οποία θα τους βοηθήσουν να δείξουν ποιοι είναι. Σε αυτά τα στοιχεία μπορούν να περιλαμβάνονται: γραπτές ασκήσεις, εκθέσεις, σκέψεις, κατάλογος βιβλίων που έχουν διαβάσει, φωτογραφίες, σχόλια πάνω σε θεατρικά ή κινηματογραφικά έργα, έλεγχοι προόδου, διπλώματα,

διακρίσεις, βεβαιώσεις εργασιακής εμπειρίας, ερωτηματολόγια, βιογραφικά σημειώματα, πιστοποιητικά και γενικά ό,τι αντιπροσωπεύει το μαθητή.

Μετά το στάδιο της συλλογής στοιχείων, ο μαθητής στο τέταρτο πλέον στάδιο ασχολείται με την επιλογή εκείνων που θα συμπεριληφθούν στο Portfolio ανάλογα με τα ενδιαφέροντά του, και κυρίως με το τι θέλει να παρουσιάσει μέσα σε αυτό. Ένα Portfolio π.χ. απασχολησιμότητας θα μπορούσε να περιέχει μαρτυρίες για τις δυνατότητες του μαθητή ως υποψηφίου εργαζομένου, κατάλογο από σειρά μαθημάτων σε έναν συγκεκριμένο τομέα που τον ενδιαφέρει, ξένες γλώσσες, γνώσεις Η/Υ, προϋπηρεσία, συστάσεις, δεξιότητες κ.λπ.

Στο στάδιο του στοχασμού οι μαθητές σκέπτονται σοβαρά και προβληματίζονται για ποιο λόγο έχουν κάνει τη συγκεκριμένη επιλογή για τη συμπλήρωση του προσωπικού τους φακέλου και τι είναι εκείνο που τους ώθησε να επιλέξουν τα συγκεκριμένα στοιχεία και όχι κάποια άλλα. Οι ερωτήσεις που βοηθούν σε αυτού του τύπου την προσωπική διερεύνηση είναι συνήθως οι εξής: «Γιατί συμπεριέλαβα αυτό το στοιχείο;». «Γιατί θα ήταν χρήσιμο αυτό το στοιχείο για μένα προκειμένου δείξω την πρόδοό μου;». «Πως θα μπορούσα με τα υπάρχοντα στοιχεία να παρουσιάσω μια συνολική εικόνα του εαυτού μου και των στόχων;» κτλ. Οι ερωτήσεις αυτές βοηθούν τους μαθητές να «σκούψουν» μέσα τους και να «αφουγκρασθούν» τον εαυτό τους και τις επιθυμίες τους.

Στο πέμπτο στάδιο οι μαθητές συνδέουν κάθε καινούριο στοιχείο με τα προηγούμενα. Κάνουν «σχέδια δράσης», παίρνουν αποφάσεις, βάζουν στόχους, θέτουν χρονοδιαγράμματα, αξιολογούν την πρόοδο που έχουν κάνει και, αν δεν είναι ικανοποιημένοι, κάνουν τροποποιήσεις φτιάχνοντας έναν κατάλογο νέων ενεργειών.

Το έκτο στάδιο, δηλαδή το στάδιο της συζήτησης εστιάζεται στο γόνιμο διάλογο μεταξύ των μαθητών, των εκπαιδευτικών και των γονέων. Το σχολείο μπορεί να συμβάλλει θετικά και ουσιαστικά σε αυτή τη διαδικασία διοργανώνοντας συναντήσεις όπου οι μαθητές θα παρουσιάζουν το Portfolio που έχουν συμπληρώσει. Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές εκθέτουν ό,τι έχουν πετύχει κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους, συνειδητοποιούν αν πραγματοποίησαν τους στόχους τους, συζητούν για τις τυχόν αδυναμίες τους, τα «δυνατά» τους σημεία και τις δεξιότητες που αναπτύχθηκαν, συλλογίζονται ποια σημεία πρέπει να προσέξουν περισσότερο την επόμενη σχολική χρονιά κτλ.

Στο τελικό στάδιο γίνεται η αντικατάσταση των παλαιότερων στοιχείων με άλλα νεότερα. Ανάλογα με την ηλικία του μαθητή και τη μορφή του Portfolio, ο έλεγχος

και η αντικατάσταση των στοιχείων μπορεί να γίνεται ανά 15ήμερο, μήνα, τρίμηνο, εξάμηνο, χρόνο. Το Portfolio ανανεώνεται συνεχώς, εφόσον με την πάροδο του χρόνου αλλάζουν οι στόχοι του καθενός, τα σχέδιά του, οι αξίες του, τα ενδιαφέροντά του, αλλά και το κοινωνικό περιβάλλον, η εκπαιδευτική πραγματικότητα, οι συνθήκες εργασίας. Έτσι, ο μαθητής αντικαθιστά τα παλιά δεδομένα με σύγχρονα απορρίπτοντας ό,τι θεωρείται παρωχημένο και μη ανταποκρινόμενο στις σημερινές συνθήκες.

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

Το Portfolio από ένα project που δεν ολοκληρώθηκε, είτε λόγω του περιορισμένου χρόνου είτε λόγω κακού σχεδιασμού, θα είναι το μόνο αποδεικτικό στοιχείο που παρήγαγε.

Επιπλέον, μπορεί να χρησιμοποιηθεί και ως εργαλείο αξιολόγησης. Η επισκόπηση του Portfolio του μαθητή θα βοηθήσει τον εκπαιδευτικό να κατανοήσει καλύτερα τις σκέψεις του κάθε μαθητή ξεχωριστά και την πρόοδο της ομάδας που δεν μπορεί να αποτυπωθεί στο τελικό προϊόν. Συχνές επισκοπήσεις δίνουν τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να ενημερωθεί για τον τρόπο που οι μαθητές κατανόησαν μια έννοια ή κατέκτησαν μια δεξιότητα, ώστε να μπορέσει να παρέχει υλικό για ανατροφοδότηση. Συγκρίνοντας παλιότερα και νέα γραπτά, οι καθηγητές μπορούν να χαρτογραφήσουν την πρόοδο των μαθητών. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η πιστοποίηση της εξέλιξης στον τρόπο, στο περιεχόμενο και στη χρήση της γλώσσας. Η συγκέντρωση των ντοσιέ των μαθητών σε τακτά διαστήματα από τον εκπαιδευτικό, του δίνει τη δυνατότητα για καλύτερες σχέσεις μαζί τους, αφού θα μπορεί να ανοίξει συζητήσεις για το υλικό που έχει κατατεθεί καθώς και να απαντήσει στις προσωπικές τους ερωτήσεις και αναζητήσεις. Ειδικότερα, όταν δεν υπάρχουν σχολικά εγχειρίδια το παραπάνω γεγονός είναι πολύ θετικό.

Τέλος, προτείνεται δύο φορές το χρόνο, πριν κατατεθεί η βαθμολογία οι μαθητές να ανατρέχουν στο περιεχόμενο του Portfolio και να αναστοχάζονται τις μέχρι τότε δραστηριότητές τους ώστε να αυτοαξιολογούνται, καταγράφοντας τα θετικά και τα αρνητικά της πορείας τους.

Σύμφωνα με μια πειραματική εφαρμογή της μεθόδου των Portfolios στο ΣΔΕ Αχαρνών κατά το σχολικό έτος 2002-2003, ζητήθηκε από τους μαθητές να επιλέξουν μόνοι τους εργασίες που να δείχνουν την πορεία τους, την εξέλιξή τους, την πρόοδό τους και μαζί με αυτό ένα αυτοαξιολογικό σχόλιο με ελεύθερες σκέψεις για τους λόγους που επέλεξαν τις συγκεκριμένες εργασίες. Τα αξιολογικά σχόλια των μαθητών ήταν γενικόλογα και γράφτηκαν με πολύ δυσκολία από τους μαθητές, για αυτό έπρεπε να καλλιεργηθεί η ικανότητα των μαθητών τόσο να επιλέγουν βάσει κριτηρίων όσο και να κάνουν αξιολογικές κρίσεις. Αυτό έγινε εφικτό μέσα από εφαρμογές που περιείχαν εκτέλεση εργασιών και σχολιασμό, αυτοαξιολόγηση μέσα από πεντάβαθμη κλίμακα και ατομικές συνεντεύξεις με θέμα την όλη διαδικασία που ακολουθήθηκε.

Συμπερασματικά, η μέθοδος Portfolio λειτούργησε ως μη καταπιεστικό εργαλείο αξιολόγησης, κατά την ομολογία των μαθητών. Βοήθησε στη βελτίωση της αυτογνωσίας τους και της ικανότητας αυτοαξιολόγησής τους. Παράλληλα με τη μέθοδο αυτή καλλιεργήθηκε η μεταγνωστική ικανότητα των μαθητών και η ανάπτυξη της αυτοπεποίθησής τους. Οι μαθητές είχαν επίσης την ευκαιρία να αποσαφηνίσουν απορίες και δυσκολίες. Αποδείχθηκε, λοιπόν, ένα πολύ καλό εργαλείο οργάνωσης της διδαχθείσας ύλης τόσο για τους μαθητές όσο και για τους εκπαιδευτικούς.

1.1.1 Καταιγισμός Ιδεών (*Brainstorming*)

Το Brainstorming αποτελεί μια από τις πιο γνωστές διαδικασίες ανάπτυξης της ομαδικής δημιουργικότητας η οποία χρησιμοποιείται περισσότερο από όλες για την επίλυση προβλημάτων. Πρόκειται για μια μέθοδο συγκέντρωσης μεγάλου αριθμού ιδεών από μια ομάδα ανθρώπων σε σύντομο χρονικό διάστημα (Rawlinson, 1981). Την παραπάνω θεωρία του καταιγισμού ιδεών ή ιδεοθύελλας εφηύρε ο Alex Osborn το 1941. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την παραγωγή πληθώρας ιδεών ή λύσεων για σαφώς καθορισμένα στρατηγικά ή λειτουργικά προβλήματα, όπως για

διαδικασίες μηχανικού σχεδιασμού. Θέτει επίσης ένα βασικό πλαίσιο ή αποτελεί την αρχική φάση για την εφαρμογή πολλών άλλων ομαδικών τεχνικών δημιουργικότητας.

Στο χώρο της εκπαίδευσης, με τη μέθοδο της ιδεοθύελλας οι μαθητές εκφράζουν ελεύθερα τις απόψεις τους για το υπό συζήτηση θέμα, τις οργανώνουν και τις αξιολογούν και στη συνέχεια με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού εξάγονται τα συμπεράσματα.

Οι συναντήσεις καταιγισμού ιδεών πραγματοποιούνται από μια ομάδα 6-10 μαθητών. Απαραίτητες προϋποθέσεις είναι η παρουσία του εκπαιδευτικού ο οποίος θα προτρέπει την παραγωγή ιδεών, καθώς και μια φάση προετοιμασίας για τη συγκέντρωση των απαραίτητων στοιχείων και πληροφοριών για την προσέγγιση του προβλήματος (Chen, 1998). Επίσης, κάποιος καταγράφει τη διατύπωση του προβλήματος και τις ιδέες που εκφέρονται από την ομάδα σε έναν άσπρο πίνακα.

Για την έκφραση και τον καταιγισμό ιδεών, διατίθενται αρκετές κατευθυντήριες γραμμές, όπως κατάργηση ή αναστολή κριτικής, ελεύθερη ροή ιδεών, ποσότητα ιδεών και διασταύρωση ιδεών. Η συνολική διαδικασία διαρκεί συνήθως μια ώρα και διεξάγεται σε διάφορα στάδια. Με την έναρξη της συνάντησης, διατυπώνεται το πρόβλημα και τα μέλη της ομάδας, δηλαδή οι μαθητές, καλούνται από τον εκπαιδευτικό να προτείνουν λύσεις. Τα στάδια που ακολουθούν μπορούν να είναι: η αναδιατύπωση του προβλήματος υπό τη μορφή "Πώς να ...", η επιλογή μιας βασικής αναδιατύπωσης και καταγραφή της με τη μορφή "Με πόσους τρόπους μπορούμε να...", η φάση προθέρμανσης, ο καταιγισμός ιδεών και ο εντοπισμός της πιο τολμηρής ιδέας (Osborne, 1963). Χρησιμοποιείται, επίσης, και μία μέθοδος αξιολόγησης για τον εντοπισμό των ιδεών που θεωρούνται κατάλληλες να υλοποιηθούν.

Οι κανόνες του Καταιγισμού Ιδεών

Οι τέσσερις βασικοί κανόνες της τεχνικής καταιγισμού ιδεών είναι: α) καμία κριτική ή εκ των προτέρων κρίση οποιασδήποτε ιδέας, β) όλες οι ιδέες, ακόμη και οι πιο παράλογες είναι ευπρόσδεκτες, γ) η ποσότητα ιδεών παίζει σημαντικό ρόλο, όσο περισσότερες ιδέες υπάρχουν τόσο το καλύτερο, εάν διατυπωθούν πολλές ιδέες, είναι πολύ πιθανό ότι στο τέλος θα συγκεντρωθούν υψηλής ποιότητας ιδέες, δ) ανταλλαγή και συνδυασμός ιδεών καθώς και δημιουργία ιδεών με βάση αυτές που διατυπώθηκαν από άλλα μέλη της ομάδας για την παραγωγή νέων ιδεών (Higgins, 1996).

Ένας ειδικός τύπος της τεχνικής καταιγισμού ιδεών είναι το PMI. Με βάση αυτό, οι μαθητές προσανατολίζονται στο να εκφέρουν ιδέες ως προς τα Πλεονεκτήματα (Plus points), στη συνέχεια στα Μειονεκτήματα (Minus points) και τέλος στα Ενδιαφέροντα Σημεία (Interesting points) ενός προβλήματος (De Bono, 1992, 1993).

Η τεχνική καταγραφής ιδεών είναι μια άλλη τεχνική που βασίζεται όχι στην προφορική επικοινωνία, όπως συμβαίνει στο brainstorming, αλλά στη γραπτή επικοινωνία. Η διαδικασία συνίσταται στην καταγραφή των ιδεών που προκύπτουν από τους μαθητές της ομάδας σε ένα φύλλο χαρτί και στη συνέχεια, στην ανταλλαγή και το συνδυασμό με τις ιδέες των άλλων μαθητών της ομάδας. Οι γραπτές ιδέες κυκλοφορούν από το ένα μέλος της ομάδας στο άλλο και διαβάζονται. Ο κάθε μαθητής με τη σειρά του, καταγράφει νέες ιδέες. Μια παραλλαγή της εν λόγω γραπτής επικοινωνίας είναι η μέθοδος 6-3-5, σύμφωνα με την οποία καθένας από τους 6 μαθητές, οι οποίοι συμμετέχουν στην ομάδα, παράγει και καταγράφει στο χαρτί τρεις ιδέες που σχετίζονται με το πρόβλημα μέσα σε πέντε λεπτά. Μετά από πέντε λεπτά, κάθε μαθητής μεταβιβάζει το χαρτί στο μαθητή που βρίσκεται στα δεξιά του, ο οποίος διαβάζει τις ιδέες και προσθέτει τρεις νέες ιδέες σε πέντε λεπτά. Η διαδικασία συνεχίζεται με τον ίδιο τρόπο, ώσπου κάθε μαθητής που συμμετέχει στην ομάδα να παραλάβει το αρχικό χαρτί (European Commission, 1998).

Τέλος, άλλη μία τεχνική γραπτής επικοινωνίας είναι ο ηλεκτρονικός καταιγισμός ιδεών, που πραγματοποιείται με τη χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών και συγκεκριμένων προγραμμάτων.

Στάδιο	Εφαρμογή
--------	----------

Προσανατολισμός	Ορισμός του προβλήματος που θα τεθεί στους συμμετέχοντες για εξέταση, διασαφήνιση των κανόνων του παιχνιδιού.
Προετοιμασία	Συγκέντρωση δεδομένων και πληροφοριών που απαιτούνται για να προσεγγιστεί το πρόβλημα με αποτελεσματικό τρόπο.
“Προθέρμανση”	Εκτέλεση της άσκησης: να ορίσετε ένα πρόβλημα διαφορετικό από αυτό που τίθεται υπό εξέταση, πειραματιστείτε με αυτό για μερικά λεπτά.
Παραγωγή ιδεών	Δημιουργήστε το μέγιστο αριθμό ιδεών χωρίς πρότερη κρίση-να ρωτάτε πάντοτε “τι άλλο;” - η ποσότητα των ιδεών συνιστά ποιότητα-κανένας περιορισμός-καμία κριτική-τροποποιήστε τις ιδέες κάποιου άλλου για να δημιουργήσετε καινούριες ιδέες.
Επώαση	Αφήστε το υποσυνείδητό σας να λειτουργήσει.
Σύνθεση	Συγκεντρώστε τις ιδέες που έχουν εκφραστεί-αναλύστε τις-εργαστείτε με λογική σκέψη.
Αξιολόγηση	Αξιολογήστε τις ιδέες που συγκεντρώθηκαν και αναλύθηκαν-αναπτύξτε και συνδυάστε τις πριν να προχωρήσετε στην πρακτική εφαρμογή τους.

Σχήμα 8: Φάσεις Καταιγισμού Ιδεών (Brainstorming) (European Commission, 1998)

ΜΕΡΟΣ II

**ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟ-ΕΜΠΕΙΡΙΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ
ΕΠΙΤΟΠΙΑΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

1. Άξονες της έρευνας

Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην πόλη της Λάρισας στα πλαίσια της μελέτης αυτής, είχε σαν κύριο στόχο τη διερεύνηση των μορφών διδασκαλίας που χρησιμοποιούνται τόσο στα δημόσια όσο και στα ιδιωτικά σχολεία από την οπτική γωνία των καθηγητών που εργάζονται σε αυτά καθώς και τις διαφορές που παρουσιάζουν.

Συγκεκριμένα εξετάζονται τα εξής θέματα:

- Το επιστημονικό προφίλ των καθηγητών
- Η διδακτική προσέγγιση των καθηγητών και πού αυτή στηρίζεται
- Οι βασικές μορφές διδασκαλίας που χρησιμοποιούν οι καθηγητές
- Η εξοπλιστική υποδομή των σχολείων για τη χρήση εποπτικών μέσων
- Η χρήση εποπτικών μέσων κατά τη διάρκεια της διδακτικής πράξης
- Η χρησιμοποίηση Παραδοσιακών Μορφών Διδασκαλίας
- Η χρησιμοποίηση Εναλλακτικών Μορφών Διδασκαλίας
- Τα «Σχέδια Εργασίας-Projects» και η συχνότητα με την οποία λαμβάνουν χώρα στη διδασκαλία
- Οι δυσκολίες επικοινωνίας με τους πολιτισμικά και γλωσσικά διαφορετικούς μαθητές
- Η αποτελεσματικότερη συμμετοχή των γονέων στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας και οι τρόποι που οδηγούν προς αυτή την κατεύθυνση

2. Συλλογή ερευνητικού υλικού

Σύμφωνα με πρόσφατα στοιχεία του Γραφείου Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Λάρισας, στην πόλη λειτουργούν 17 δημόσια γυμνάσια εκ των οποίων 1 εσπερινό και 1 μουσικό. Επιπλέον, λειτουργούν 3 ιδιωτικά γυμνάσια. Πιο συγκεκριμένα, το ποσοστό των μαθητών που φοιτούν στη δημόσια εκπαίδευση και ειδικότερα στα γυμνάσια ανέρχεται στο 97,3%, ενώ οι μαθητές που φοιτούν σε ιδιωτικά γυμνάσια καταλαμβάνουν το 2,7 % του μαθητικού πληθυσμού.

Η συλλογή του ερευνητικού υλικού πραγματοποιήθηκε σε τέσσερα σχολεία εκ των οποίων τα δύο ήταν ιδιωτικά και τα υπόλοιπα δύο δημόσια. Τα ερωτηματολόγια απευθυνόταν σε καθηγητές γυμνασίου.

Ειδικότερα, μοιράστηκαν ερωτηματολόγια σε 70 καθηγητές γυμνασίου, οι οποίοι αποτελούν το 3% των εκπαιδευτικών με οργανική θέση σε όλα τα σχολεία του Νομού Λάρισας και συλλέχθηκαν στο διάστημα από τις 10 έως τις 21 Ιανουαρίου 2005.

Η βασική αφετηρία ήταν η προηγούμενη επαφή με τους γυμνασιάρχες και των δύο τύπων σχολείων. Η ανωνυμία κατά την συμπλήρωση ενίσχυε την ελευθερία έκφρασης των καθηγητών και την αντιμετώπιση των ερωτημάτων με απόλυτη ειλικρίνεια. Δυσκολίες παρουσιάστηκαν κατά την συλλογή των ερωτηματολογίων στα δημόσια σχολεία όπου μερικοί καθηγητές δεν ήταν πρόθυμοι να συμμετάσχουν στην έρευνα.

Το ερωτηματολόγιο περιελάμβανε 28 ερωτήσεις οι οποίες διακρίνονταν σε 2 ενότητες. Η πρώτη ενότητα αφορούσε τα γενικά στοιχεία του ερωτούμενου και η δεύτερη, ειδικότερες ερωτήσεις που αφορούσαν τη διδακτική προσέγγιση που ακολουθούν κατά τη διδακτική πράξη.

Αναλυτικότερα, στις πρώτες 5 ερωτήσεις ζητήθηκε το φύλο, η ηλικία, η οικογενειακή κατάσταση, τα χρόνια υπηρεσίας και η ειδικότητα. Στις επόμενες πέντε ερωτήσεις ζητήθηκε να αναφερθεί αν υπάρχει δεύτερο πτυχίο, μεταπτυχιακές σπουδές, συμμετοχή σε επιμορφωτικά σεμινάρια κατά το παρελθόν και από ποιους φορείς διεξήχθησαν όπως και οι θεματικοί άξονες πάνω στους οποίους ενδεχομένως θα ενδιαφέρονταν να επιμορφωθούν. Στη δεύτερη ενότητα υπήρχαν ερωτήσεις που αφορούσαν το κατά πόσο εφαρμόζουν το ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, τη διδακτική προσέγγιση που ακολουθούν και που αυτή στηρίζεται, τις βασικές μορφές διδασκαλίας που χρησιμοποιούν, τα εποπτικά μέσα και την υποδομή των σχολείων για την χρήση τους, το κατά πόσο χρησιμοποιούν Παραδοσιακές ή Εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας και την συχνότητα χρήσης των «Σχεδίων Εργασίας-Projects».

Στην ίδια ενότητα ερωτήθηκε αν τα περιεχόμενα της διδασκαλίας εκπηγάζουν από τις ανάγκες, τα ερωτήματα και τους προβληματισμούς των μαθητών, αν υπάρχουν δυσκολίες επικοινωνίας με τους πολιτισμικά και γλωσσικά διαφορετικούς μαθητές και που αυτές εστιάζονται καθώς και σε ποιο βαθμό θα μπορούσαν οι γονείς να συμμετέχουν αποτελεσματικότερα στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

3. Στατιστικές μέθοδοι

Τη συγκέντρωση των στατιστικών στοιχείων από τα συμπληρωμένα ερωτηματολόγια, ακολούθησε το στάδιο της επεξεργασίας των στατιστικών στοιχείων. Το στάδιο αυτό της επεξεργασίας περιλάμβανε τον έλεγχο όλων των ερωτηματολογίων μήπως αυτά περιέχουν ασυμπλήρωτες ή ασαφείς απαντήσεις. Μετά ακολούθησε η διαλογή των διαφόρων χαρακτηριστικών των στατιστικών μονάδων και η εμφάνισή τους σε κατάλληλους αριθμητικούς πίνακες. Η πινακοποίηση των στοιχείων έγινε βάση αριθμητικού κώδικα ο οποίος διευκόλυνε την κωδικοποίηση των απαντήσεων.

Την κωδικογράφηση των απαντήσεων ακολούθησε ο υπολογισμός του βαθμού συσχέτισης ανάμεσα στις σχετικές μεταβλητές. Οι υπολογισμοί αυτοί έδωσαν απαντήσεις στα βασικά ερωτήματα της έρευνας. Η μορφή των ερωτηματολογίων και η ύπαρξη ποιοτικών μεταβλητών υπέδειξε την επιλογή διαφόρων ελέγχων υποθέσεων με κριτήριο χ^2 σε επίπεδα σημαντικότητας $\alpha = 0.01, 0.05$ και 0.1 ($\alpha = 1\%, 5\%$ και 10% αντίστοιχα), που είναι επαρκή για κοινωνικές έρευνες και δίνουν τη δυνατότητα για ικανοποιητικό έλεγχο.

Η στατιστική ανάλυση των ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε στο στατιστικό πακέτο *STATGRAPHICS plus* ενώ τα διαγράμματα που παρουσιάζονται είναι κατασκευασμένα στο πρόγραμμα *Excel*.

ΕΛΕΓΧΟΙ ΑΝΕΞΑΡΤΗΣΙΑΣ

Για την ολοκλήρωση της στατιστικής έρευνας κρίθηκε απαραίτητο να διαπιστωθεί αν η πραγματοποίηση ενός γεγονότος επηρεάζει ένα άλλο γεγονός. Για την εξέταση της εξάρτησης μεταξύ των δύο γεγονότων (μεταβλητών) που αφορούν το δείγμα της έρευνας πραγματοποιήθηκε έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 .

Ο έλεγχος ανεξαρτησίας εκφράζεται ως εξής:

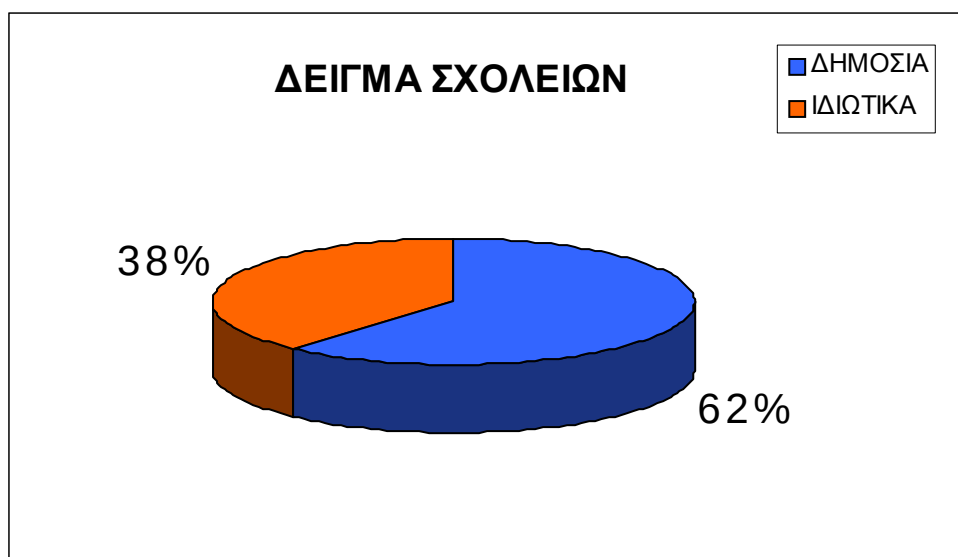
- H_0 , δηλαδή η μηδενική υπόθεση, σύμφωνα με την οποία οι δύο μεταβλητές είναι ανεξάρτητες.
- H_1 , δηλαδή η εναλλακτική υπόθεση, σύμφωνα με την οποία υπάρχει εξάρτηση μεταξύ των δύο μεταβλητών.

Σύμφωνα με την τιμή του **p-value**, το οποίο εκφράζει την πιθανότητα παρατήρησης του χ^2 καταλήγουμε στα παρακάτω συμπεράσματα:

- Όταν το $p\text{-value} > 0,10$ αποδεχόμαστε την μηδενική υπόθεση H_0 και καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι οι δύο μεταβλητές είναι ανεξάρτητες.
- Όταν το $p\text{-value} < 0,10$ αποδεχόμαστε την εναλλακτική υπόθεση H_1 και καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι οι δύο μεταβλητές δεν είναι ανεξάρτητες σε επίπεδο σημαντικότητας 10%.
- Όταν το $p\text{-value} < 0,05$ αποδεχόμαστε την εναλλακτική υπόθεση H_1 και καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι υπάρχει εξάρτηση ανάμεσα στις δύο μεταβλητές σε επίπεδο σημαντικότητας 5%.
- Όταν το $p\text{-value} < 0,01$ αποδεχόμαστε την εναλλακτική υπόθεση H_1 και καταλήγουμε στο ότι υπάρχει εξάρτηση μεταξύ των δύο μεταβλητών σε επίπεδο σημαντικότητας 1% (Κυριακούσης, 2000).

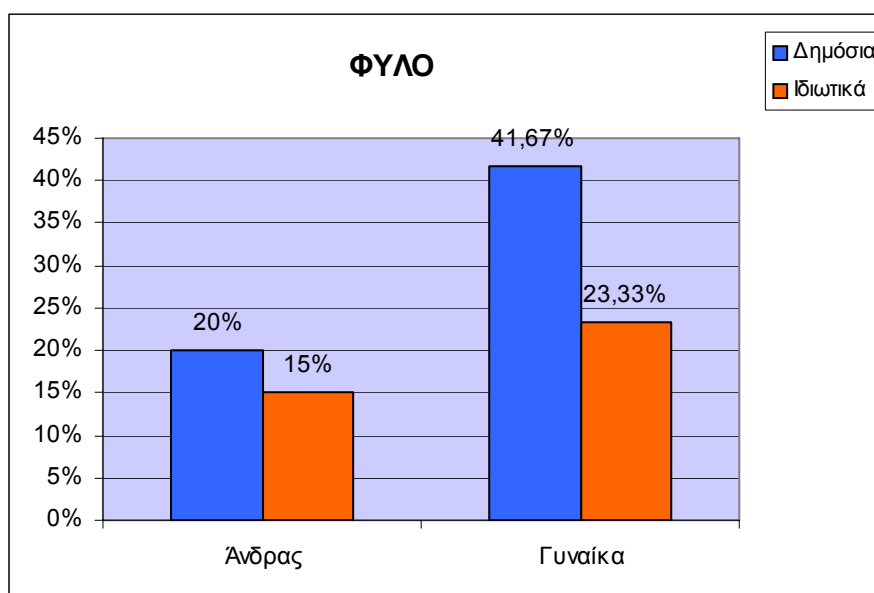
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

1. Περιγραφική Στατιστική



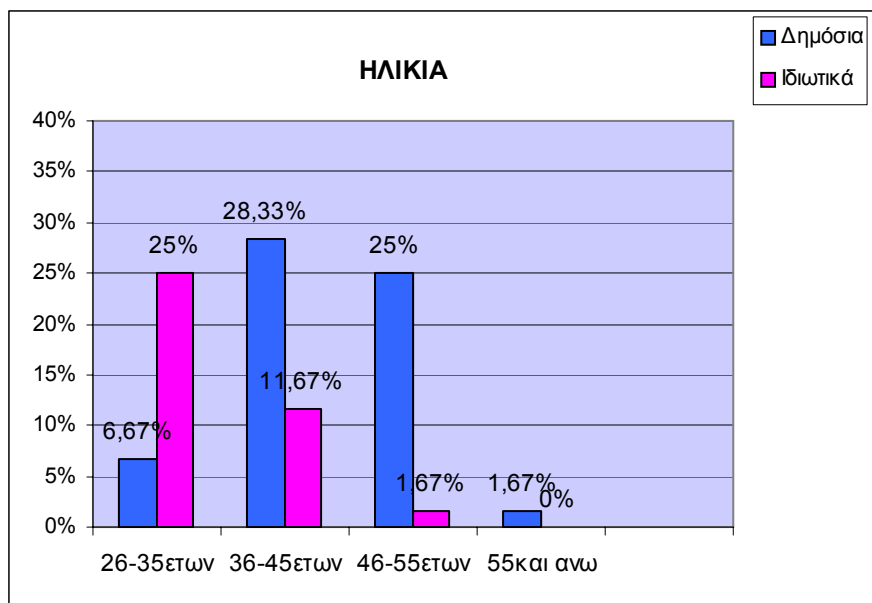
Γράφημα 2: Το δείγμα των Σχολείων

Το 62% του δείγματος το αποτέλεσαν καθηγητές δημοσίων σχολείων και το υπόλοιπο 38% καθηγητές ιδιωτικών σχολείων.



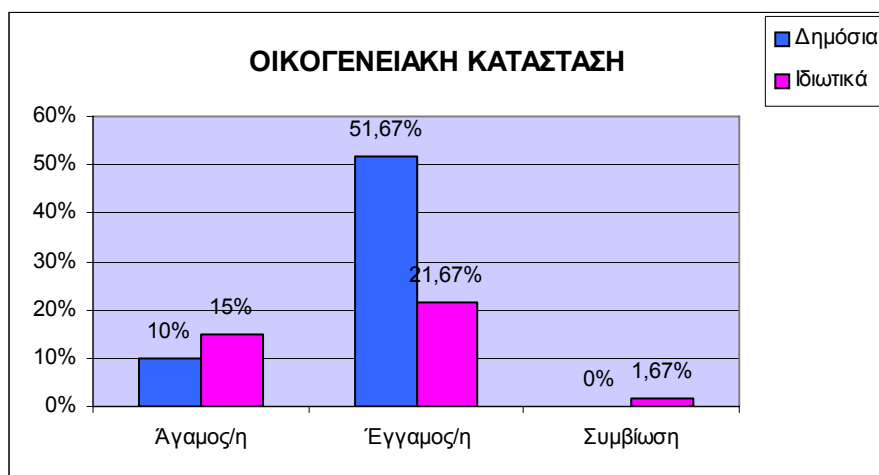
Γράφημα 3: Το Φύλο των Ερωτηθέντων

Στην πρώτη κατηγορία σχολείων οι γυναίκες κατέχουν το 41,67% ενώ οι άντρες της ίδιας κατηγορίας αγγίζουν το 20%.



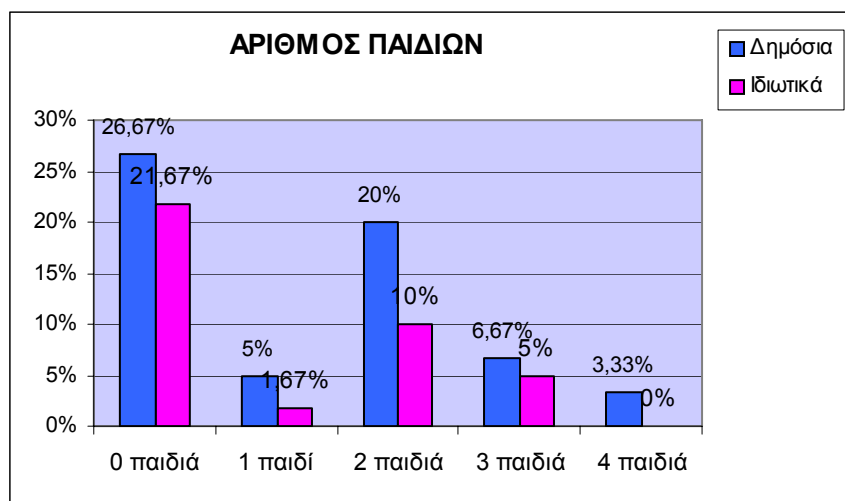
Γράφημα 4: Η Ηλικία των Ερωτηθέντων

Το 28,33% των εργαζομένων της πρώτης κατηγορίας είναι μεταξύ 38-45 ετών, ενώ το 25% της δεύτερης κατηγορίας είναι μεταξύ 26-35 ετών.



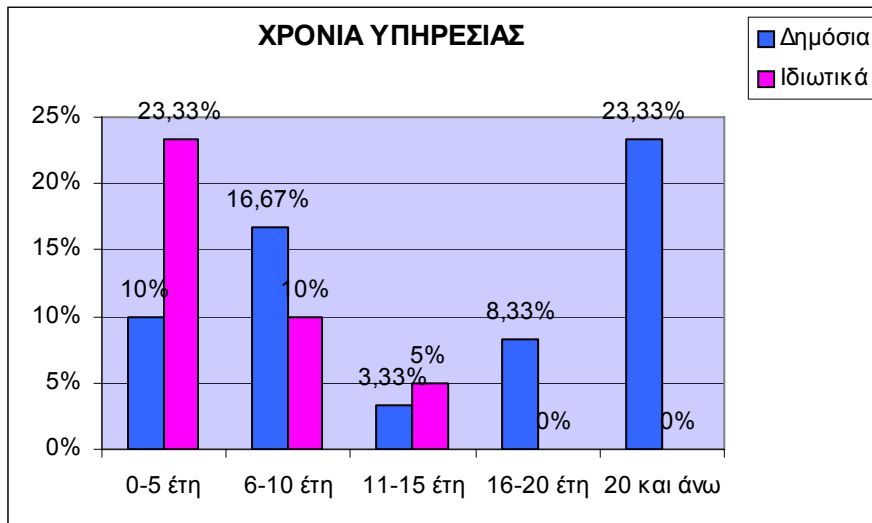
Γράφημα 5: Η Οικογενειακή Κατάσταση των Ερωτηθέντων

Το 51,67% της πρώτης κατηγορίας και το 21,67% της δεύτερης αντιπροσωπεύει τους έγγαμους καθηγητές. Το 15% των εργαζομένων στην ιδιωτική εκπαίδευση και το 10% της πρώτης κατηγορίας είναι άγαμοι.



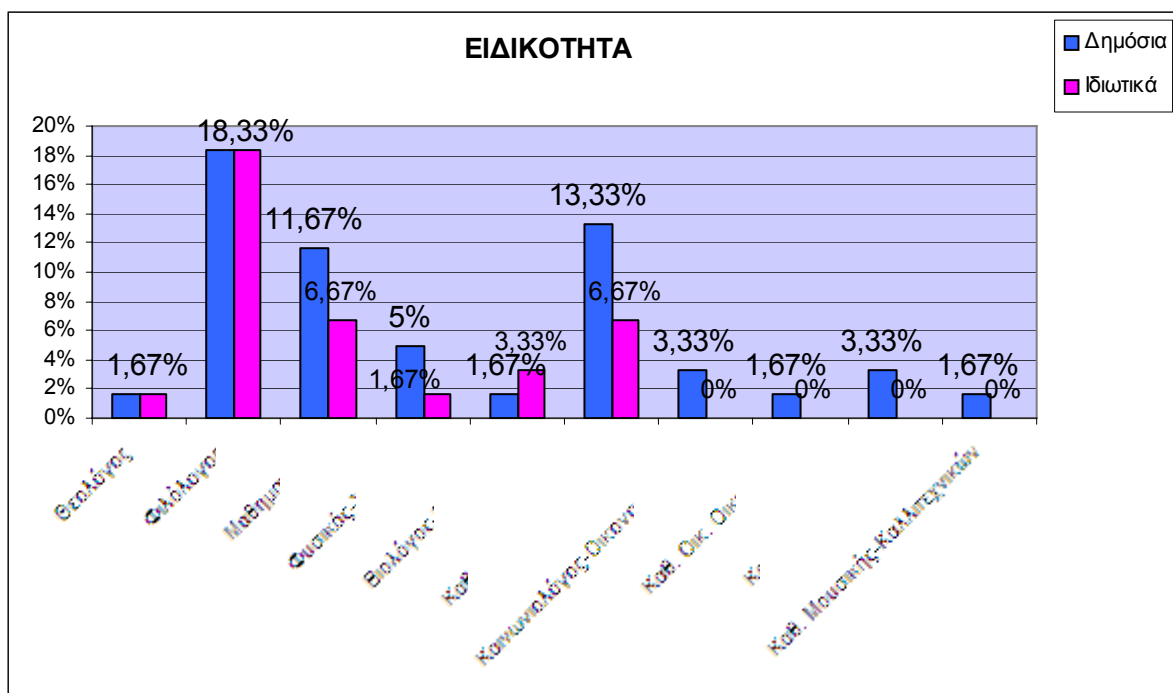
Γράφημα 6: Ο Αριθμός Παιδιών των Ερωτηθέντων

Το 26,67% των ερωτηθέντων της πρώτης κατηγορίας και το 21,67% της δεύτερης δεν έχουν αποκτήσει παιδιά. Ένα 20% της πρώτης κατηγορίας έχει 2 παιδιά, όπως και το 10% της δεύτερης.



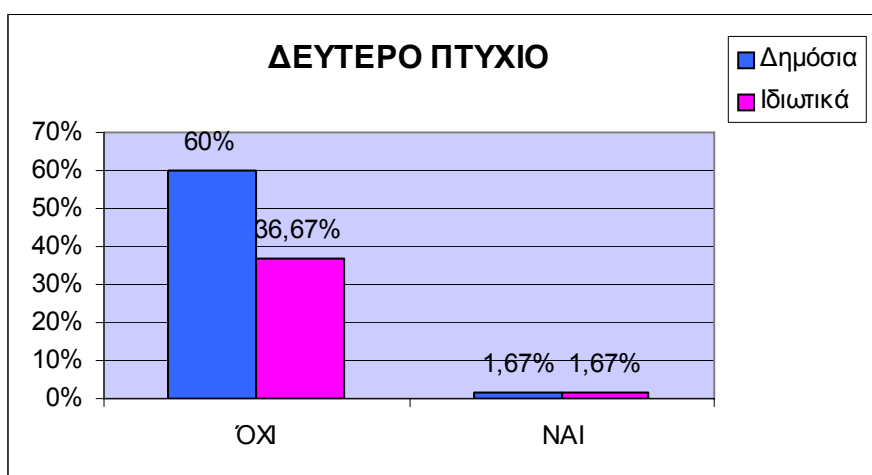
Γράφημα 7: Τα Χρόνια Υπηρεσίας των Ερωτηθέντων

Το 23,33% της πρώτης κατηγορίας διαθέτει 20 χρόνια υπηρεσίας και άνω και ακριβώς το ίδιο ποσοστό της δεύτερης κατηγορίας απασχολείται από 0-5 έτη.



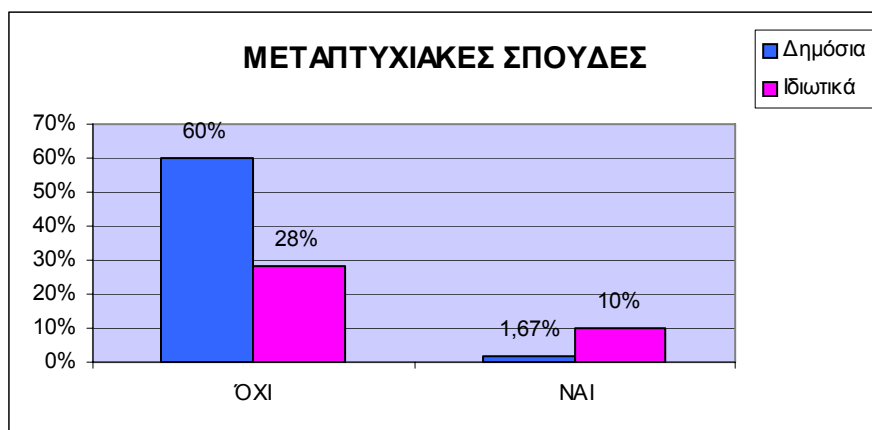
Γράφημα 8: Οι Ειδικότητες των εκπαιδευτικών του δείγματος

Το 18,33% των καθηγητών και των δύο τύπων σχολείων αποτελείται από φιλόλογους, το 13,33% των δημόσιων και 6,67% των ιδιωτικών σχολείων από καθηγητές ξένων γλωσσών και οι μαθηματικοί καταλαμβάνουν το 11,67% στην δημόσια εκπαίδευση και το 6,67% στην ιδιωτική.



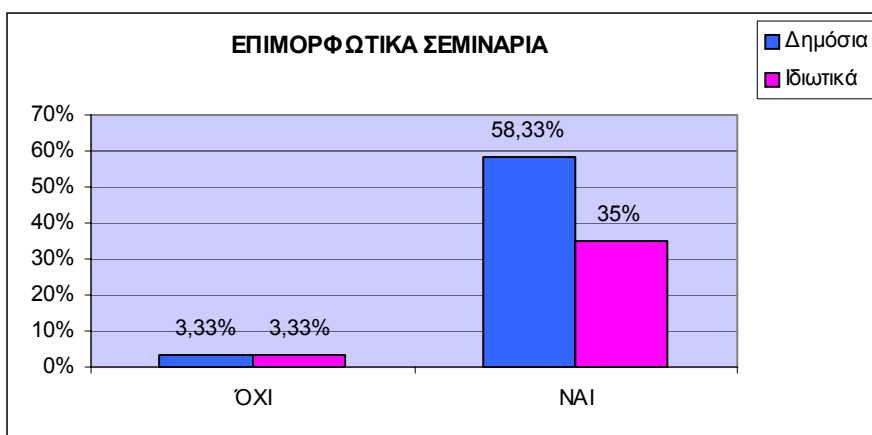
Γράφημα 9: Κατοχή Δεύτερου Πτυχίου

Το 1,67% και των δύο τύπων σχολείων έχει λάβει δεύτερο πτυχίο.



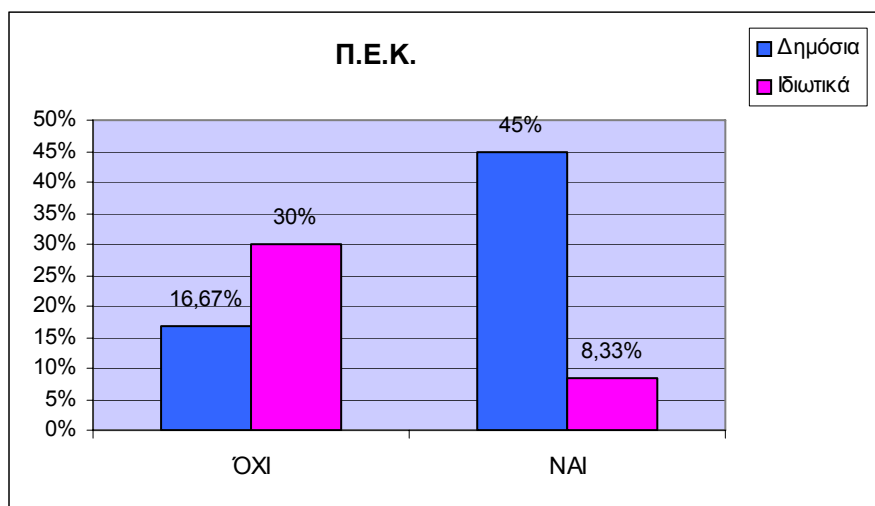
Γράφημα 10: Πραγματοποίηση Μεταπτυχιακών Σπουδών

Το 10% των καθηγητών των ιδιωτικών σχολείων έχει κάνει μεταπτυχιακές σπουδές ενώ οι εκπαιδευτικοί των δημόσιων σχολείων με μεταπτυχιακές σπουδές αντιπροσωπεύονται από το 1,67%.



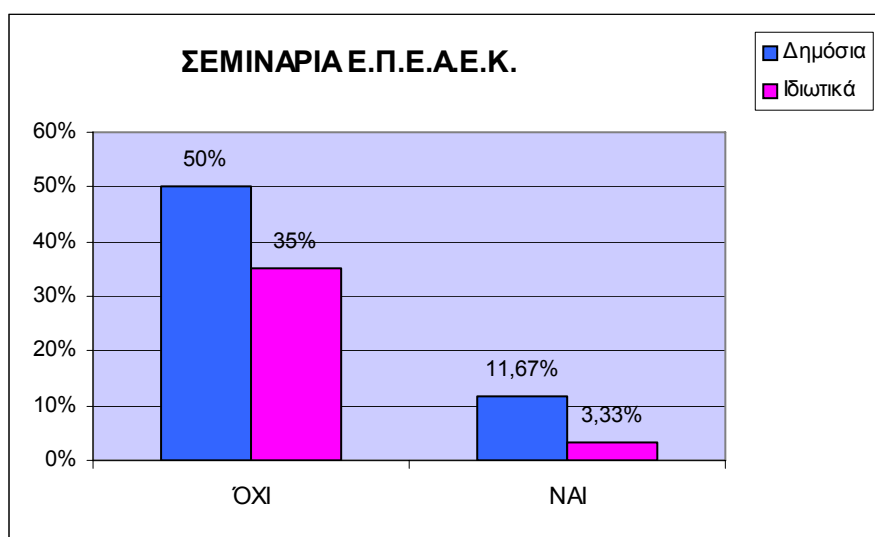
Γράφημα 11: Συμμετοχή σε
Επιμορφωτικά Σεμινάρια

Οι καθηγητές των δημόσιων σχολείων παρακολούθησαν σεμινάρια σε μεγαλύτερο ποσοστό (58,33%) από αυτούς της δεύτερης κατηγορίας (35%).



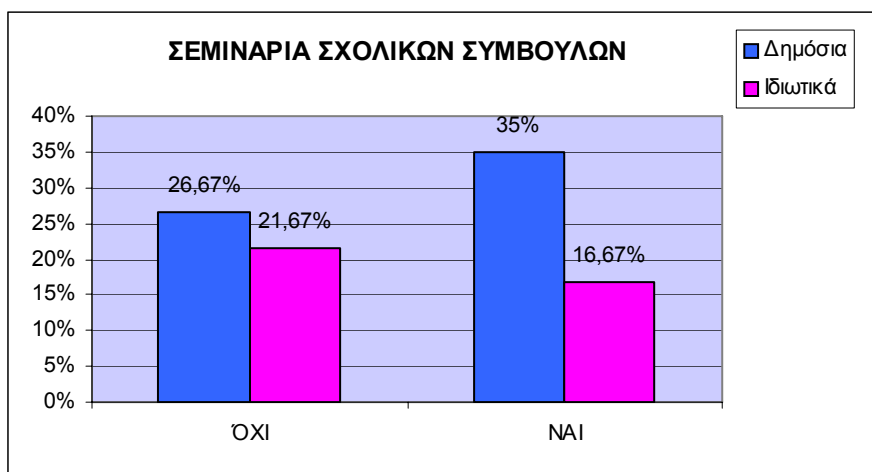
Γράφημα 12: Συμμετοχή σε Σεμινάρια Π.Ε.Κ.

Οι καθηγητές της πρώτης κατηγορίας παρακολούθησαν σεμινάρια Π.Ε.Κ. σε ποσοστό 45% ενώ αυτοί της δεύτερης κατηγορίας σε ποσοστό 8,33%.



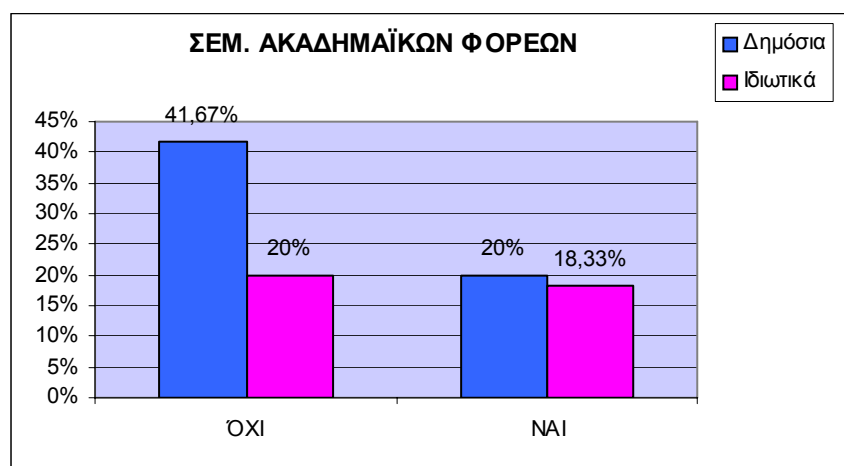
Γράφημα 13: Συμμετοχή σε Σεμινάρια Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ.

Το 11,67% της πρώτης κατηγορίας και το 3,33% της δεύτερης έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ.



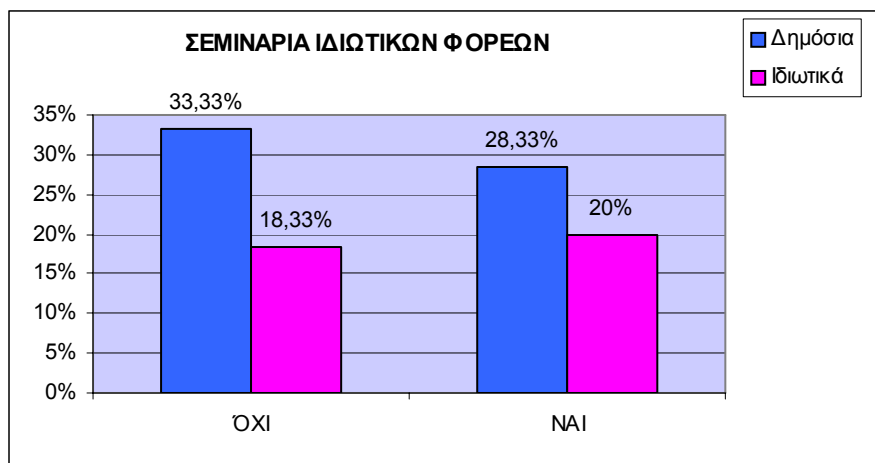
Γράφημα 14: Συμμετοχή σε Σεμινάρια Σχολικών Συμβούλων

Σε ποσοστό 35% οι καθηγητές της πρώτης κατηγορίας παρακολούθησαν σεμινάρια σχολικών συμβούλων, έναντι του 16,67% των καθηγητών της δεύτερης κατηγορίας.



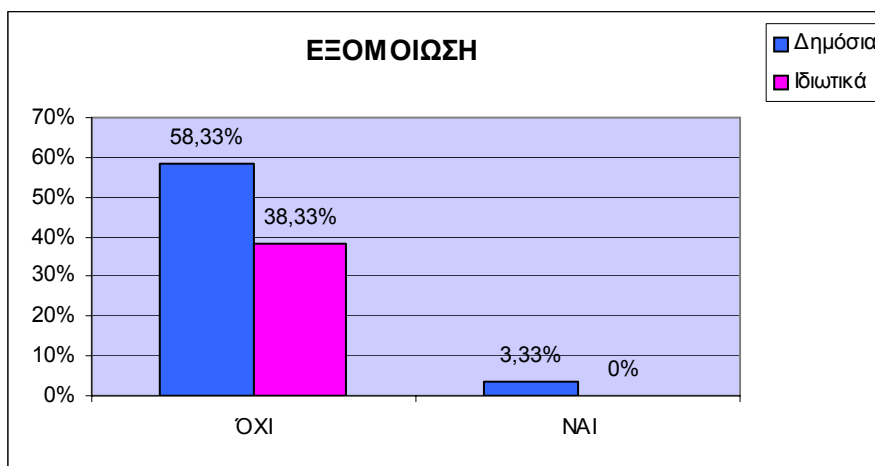
Γράφημα 15: Συμμετοχή σε Σεμινάρια Ακαδημαϊκών Φορέων

Το 20% και το 18,33% των δύο κατηγοριών αντίστοιχα έχει παρακολουθήσει σεμινάρια ακαδημαϊκών φορέων ενώ, το 41,67% των καθηγητών των δημόσιων σχολείων δεν έχει παρακολουθήσει σεμινάρια τέτοιου είδους.



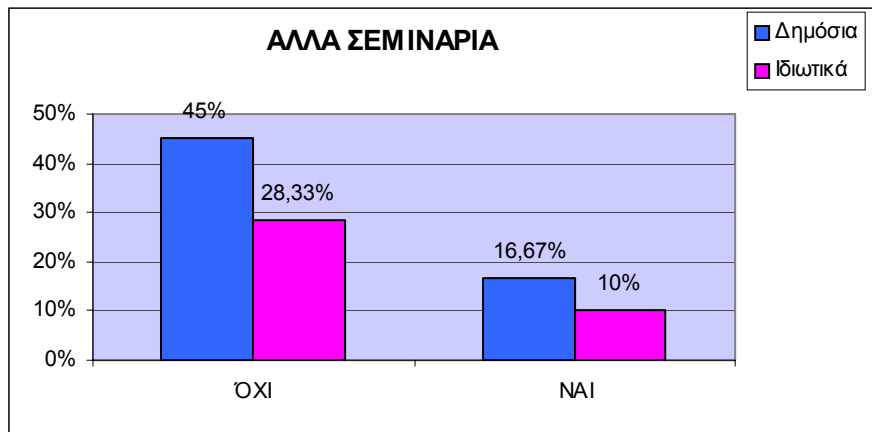
Γράφημα 16: Συμμετοχή σε Σεμινάρια Ιδιωτικών Φορέων

Το 28,33% των καθηγητών της πρώτης κατηγορίας σχολείων και το 20% της δεύτερης κατηγορίας έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια ιδιωτικών φορέων.



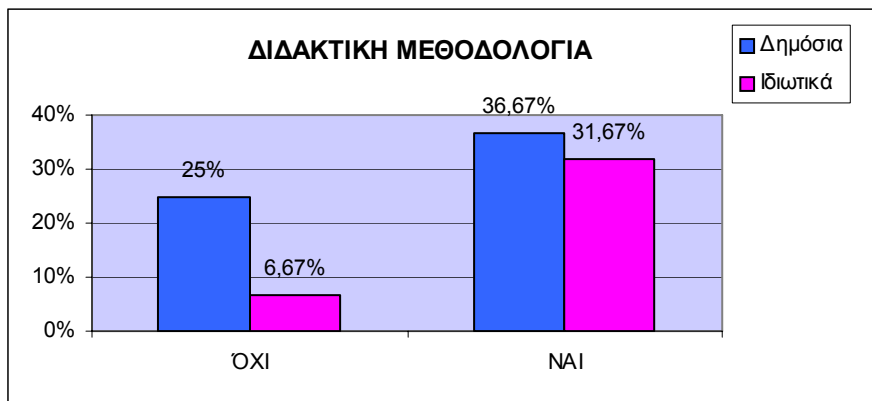
Γράφημα 17: Πραγματοποίηση Εξομοίωσης

Μόλις το 3,33% των καθηγητών της πρώτης κατηγορίας έχει κάνει εξομοίωση.



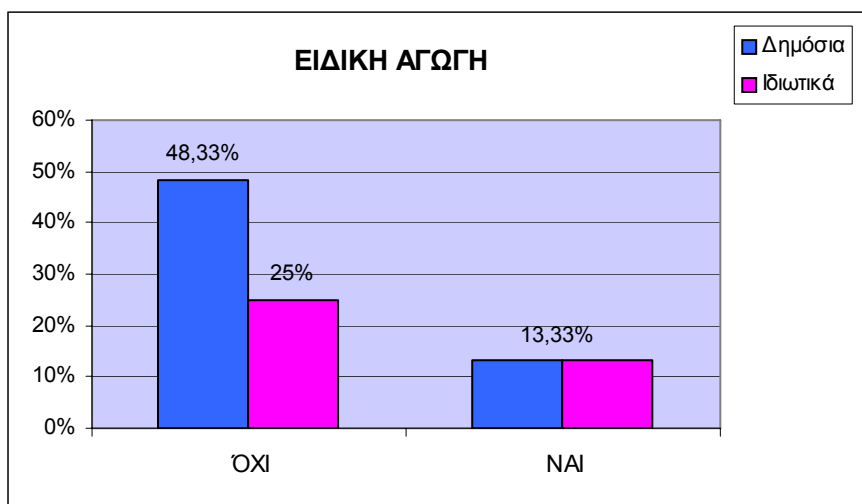
Γράφημα 18: Συμμετοχή σε άλλου είδους σεμινάρια

Το 16,67% της πρώτης κατηγορίας και το 10% της δεύτερης έχουν παρακολουθήσει άλλου είδους σεμινάρια.



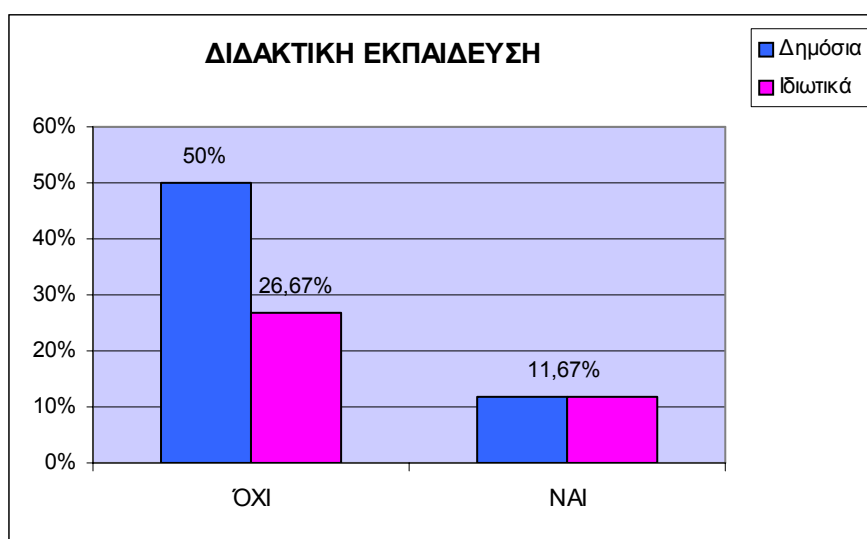
Γράφημα 19: Ενδιαφέρον για Σεμινάρια Διδακτικής Μεθοδολογίας

Το 36,67% της πρώτης και το 31,67% της δεύτερης κατηγορίας επιθυμούν να παρακολουθήσουν σεμινάρια διδακτικής μεθοδολογίας.



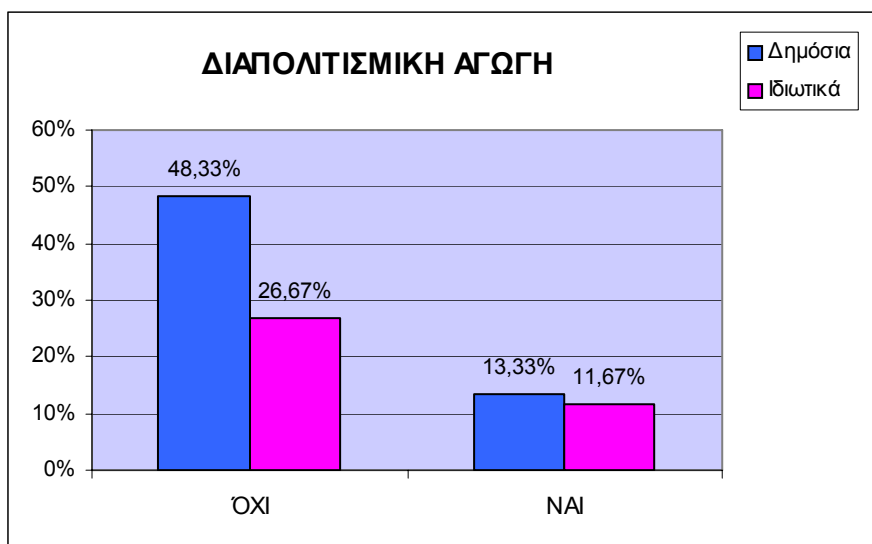
Γράφημα 20: Ενδιαφέρον για Σεμινάρια Ειδικής Αγωγής

Το 13,33% αντιπροσωπεύει την επιθυμία και των δύο κατηγοριών να επιμορφωθούν σε θέματα ειδικής αγωγής.



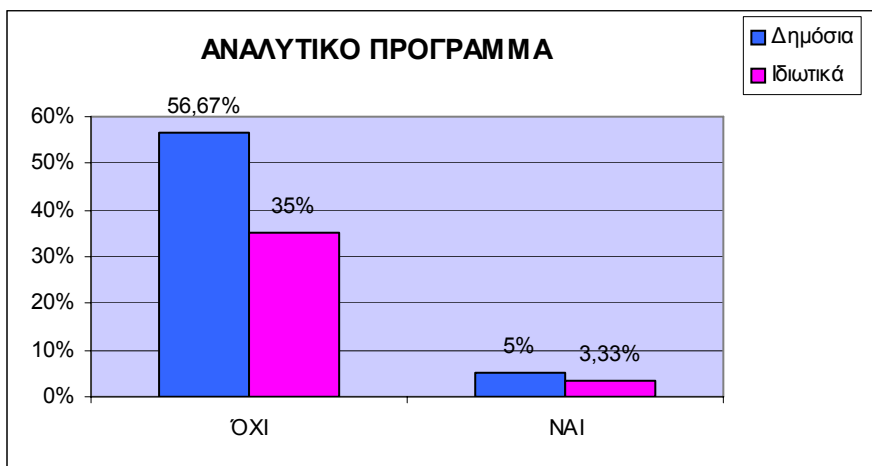
Γράφημα 21: Ενδιαφέρον για Σεμινάρια Διδακτικής Εκπαίδευσης

Οι εργαζόμενοι τόσο στα δημόσια όσο και στα ιδιωτικά σχολεία ενδιαφέρονται κατά 11,67% για σεμινάρια που αφορούν την διδακτική εκπαίδευση.



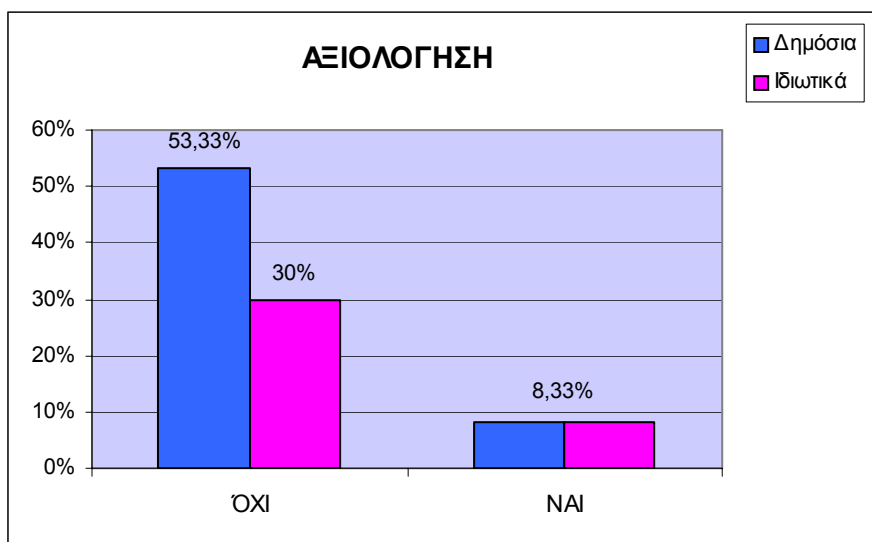
Γράφημα 22: Ενδιαφέρον για Σεμινάρια Διαπολιτισμικής Αγωγής

Το 13,33% της πρώτης κατηγορίας σχολείων και το 11,67% της δεύτερης επιθυμούν να επιμορφωθούν σε θέματα διαπολιτισμικής αγωγής.



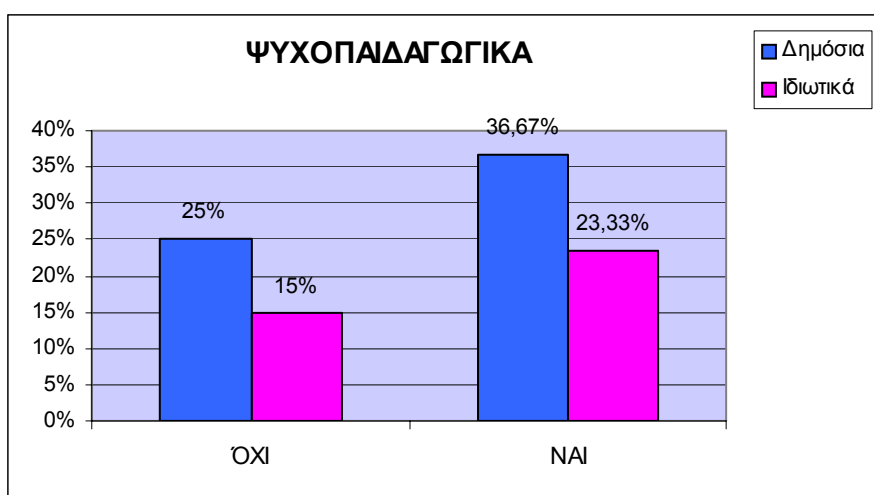
Γράφημα 23: Ενδιαφέρον για Σεμινάρια Αναλυτικού Προγράμματος

Το 6% της πρώτης κατηγορίας και το 3,33% της δεύτερης ενδιαφέρεται για επιμόρφωση στο Αναλυτικό Πρόγραμμα.



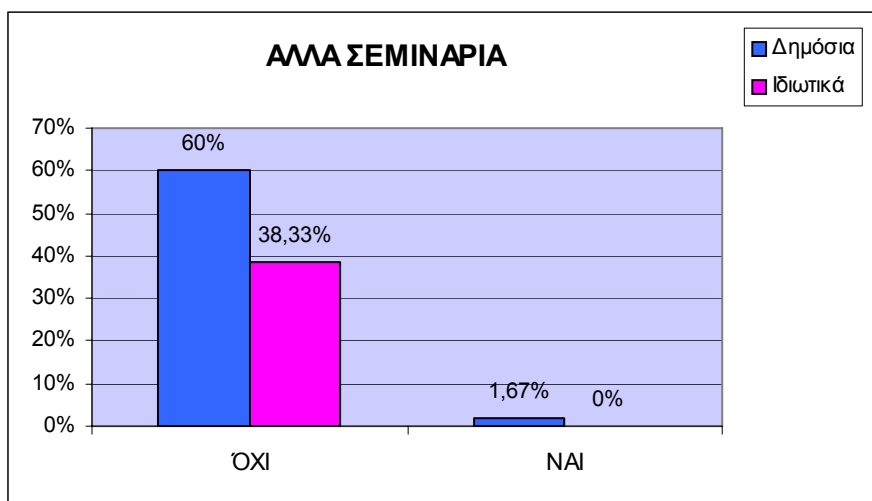
Γράφημα 24: Ενδιαφέρον για Σεμινάρια Αξιολόγησης

Το 8,33% των καθηγητών και των δύο κατηγοριών σχολείων ενδιαφέρεται να επιμορφωθεί σε θέματα αξιολόγησης.



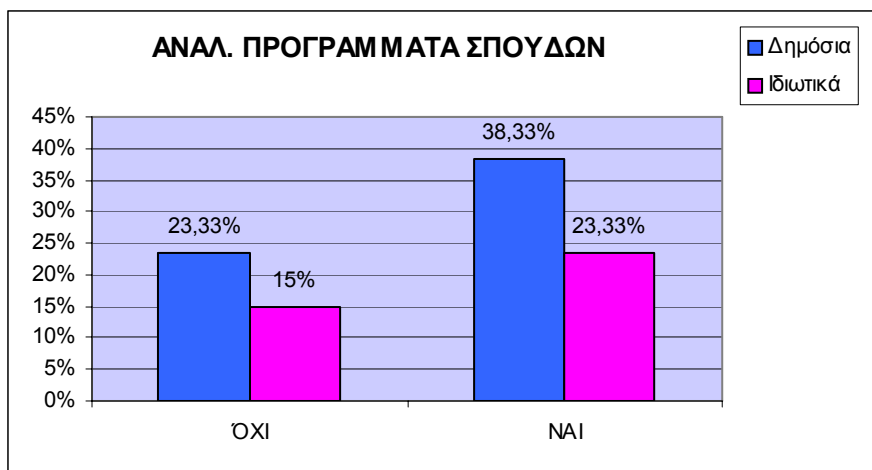
Γράφημα 25: Ενδιαφέρον για Ψυχοπαιδαγωγικά Σεμινάρια

Το 36,67% στην πρώτη κατηγορία σχολείων και το 23,33% στην δεύτερη, επιθυμούν να επιμορφωθούν σε ψυχοπαιδαγωγικά θέματα.



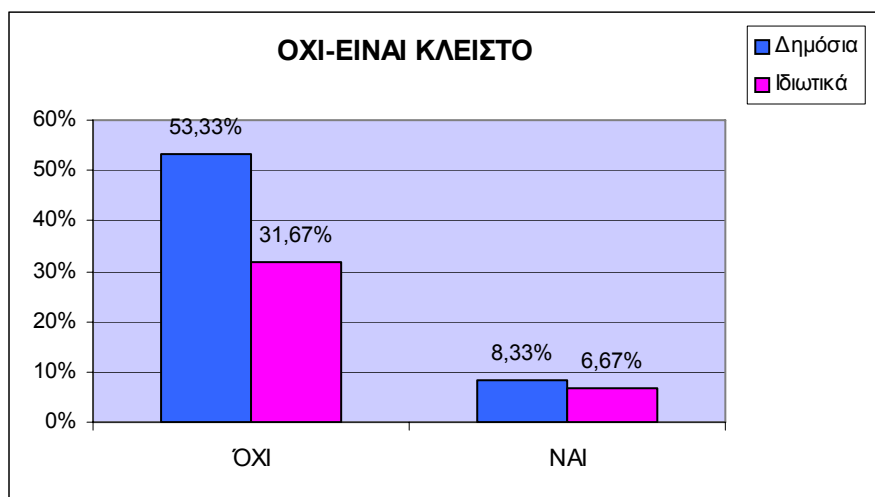
Γράφημα 26: Ενδιαφέρον για Σεμινάρια Άλλου Είδους

Το 1,67% των καθηγητών της πρώτης κατηγορίας ενδιαφέρεται για σεμινάρια άλλου είδους. Οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στα ιδιωτικά εκπαιδευτήρια δεν φαίνεται να ενδιαφέρονταν για άλλα σεμινάρια.



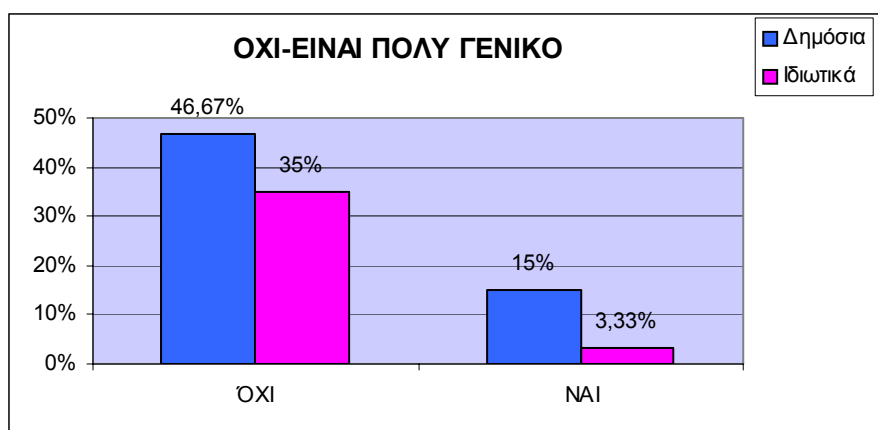
Γράφημα 27: Εφαρμογή του Ισχύοντος Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών

Το 38,33% των καθηγητών της πρώτης κατηγορίας και το 23,33% αυτών της δεύτερης, ακολουθούν πιστά το ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών.



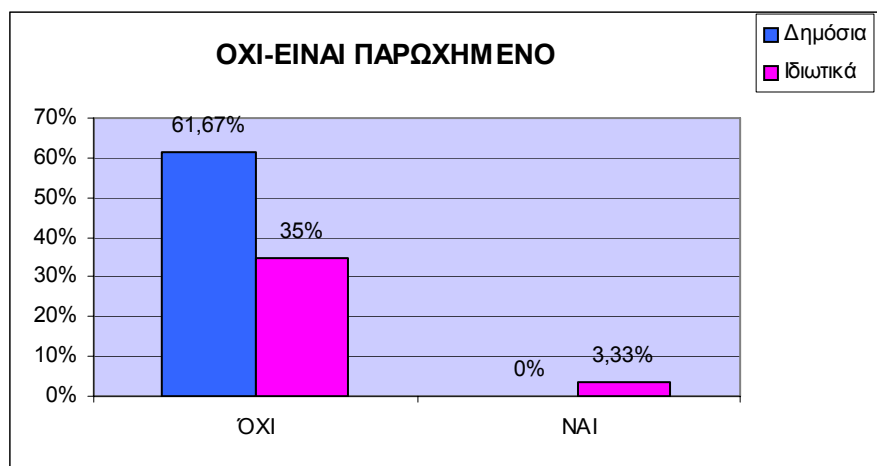
Γράφημα 28: Όχι Πιστή Εφαρμογή του Α.Π. διότι είναι Κλειστό

Το 8,33% της πρώτης κατηγορίας σχολείων και το 6,67% της δεύτερης δεν εφαρμόζουν πιστά το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών γιατί είναι κλειστό και περιορίζει τις πρωτοβουλίες τους.



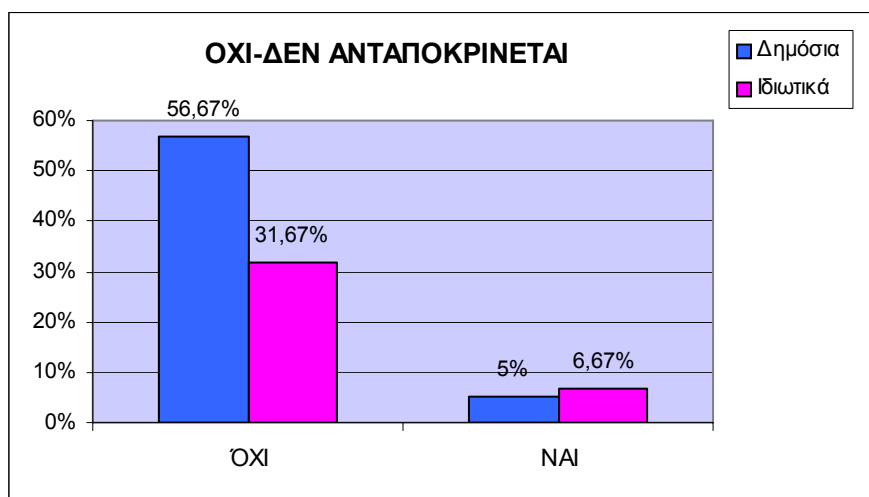
Γράφημα 29: Όχι Πιστή Εφαρμογή του Α.Π. διότι είναι Πολύ Γενικό

Οι ερωτηθέντες των δημόσιων σχολείων πιστεύουν κατά 15% ότι το Α.Π.Σ. είναι πολύ γενικό, χωρίς σαφείς οδηγίες ως προς τους στόχους, το περιεχόμενο, τη μεθοδολογία και τις δραστηριότητες. Την ίδια γνώμη έχει και το 3,33% της δεύτερης κατηγορίας.



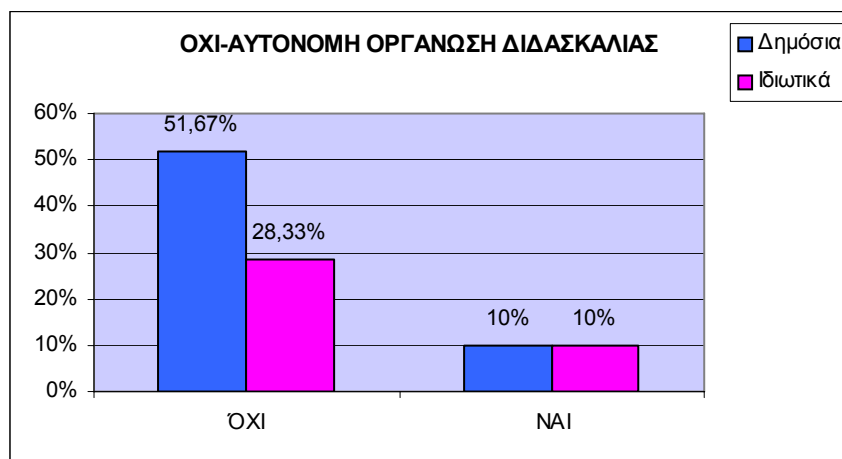
Γράφημα 30: Όχι Πιστή Εφαρμογή του Α.Π. διότι είναι Παρωχημένο

Μόνο το 3,33% της δεύτερης κατηγορίας πιστεύει ότι το Α.Π.Σ. είναι παρωχημένο. Οι εκπαιδευτικοί των δημόσιων σχολείων δεν φαίνεται να συμφωνούν με την άποψη αυτή.



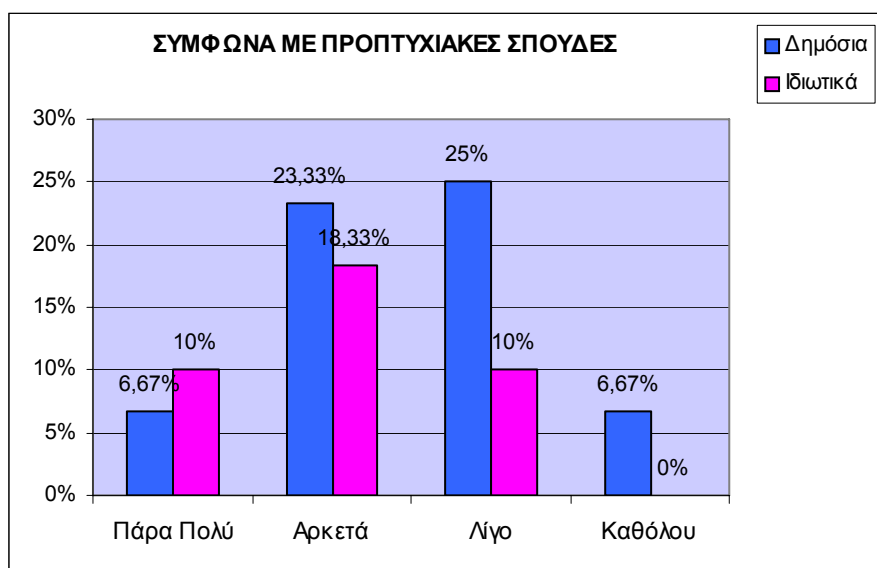
Γράφημα 31: Όχι Πιστή Εφαρμογή του Α.Π. διότι Δεν Ανταποκρίνεται στα Σχολικά Εγχειρίδια

Το 5% και 6,67% των δυο κατηγοριών αντίστοιχα θεωρεί ότι το περιεχόμενο του Α.Π.Σ. δεν ανταποκρίνεται στο περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων.



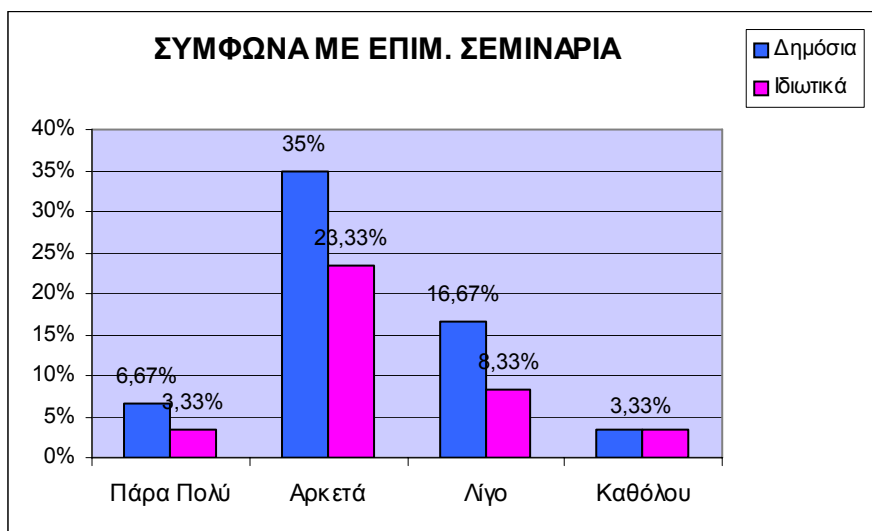
Γράφημα 32: Όχι Πιστή Εφαρμογή του Α.Π. λόγω Αυτόνομης Οργάνωσης

Το 10% και των δύο κατηγοριών σχολείων νιώθει ότι μπορεί να οργανώσει τη διδασκαλία αυτόνομα και γι' αυτό δεν εφαρμόζει πιστά το Α.Π.Σ.



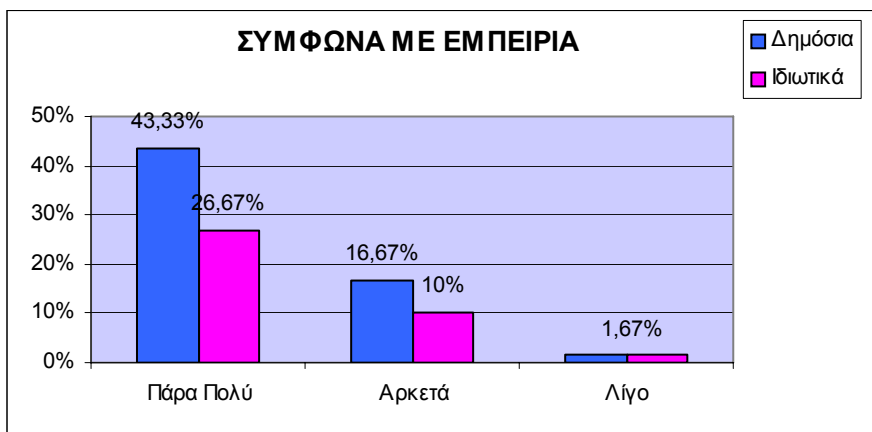
Γράφημα 33: Επίδραση των Προπτυχιακών Σπουδών στη Διδασκαλία

Το μεγαλύτερο ποσοστό της πρώτης κατηγορίας (25%) στηρίζει λίγο τη διδακτική του προσέγγιση στις προπτυχιακές του σπουδές. Η Δεύτερη κατηγορία στηρίζεται αρκετά στις προπτυχιακές σπουδές και συγκεκριμένα κατά 18,33%.



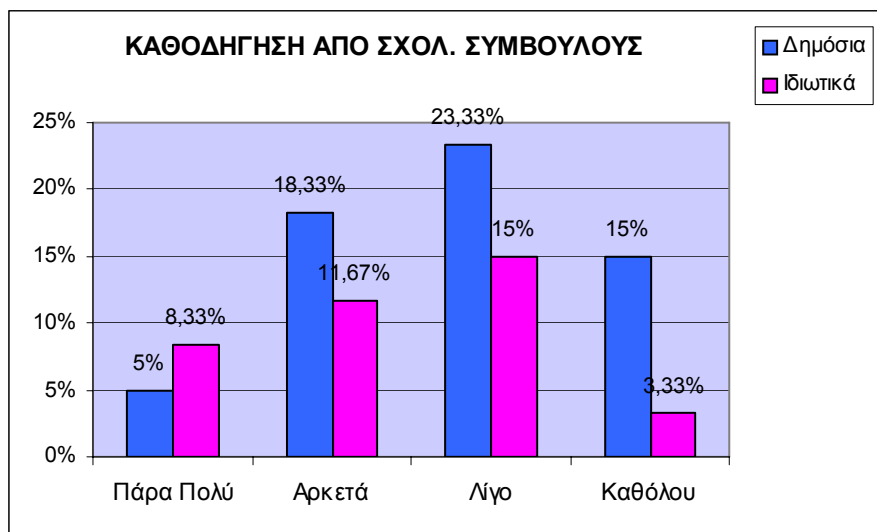
Γράφημα 34: Επίδραση των Επιμορφωτικών Σεμιναρίων στη Διδασκαλία

Τα επιμορφωτικά σεμινάρια επιδρούν αρκετά στη διδακτική προσέγγιση των καθηγητών της πρώτης κατηγορίας (35%) και της δεύτερης (23,33%).



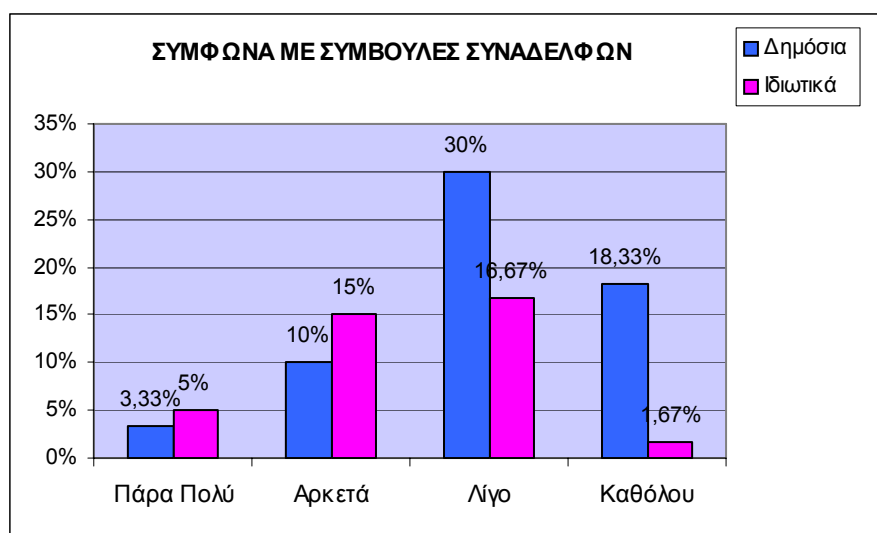
Γράφημα 35: Επίδραση της Εμπειρίας στη Διδασκαλία

Η εμπειρία, όπως δείχνει και το γράφημα, συμβάλλει ουσιαστικά στη διδακτική προσέγγιση που ακολουθούν και οι δύο κατηγορίες με ποσοστά 43,33% και 26,67% αντίστοιχα.



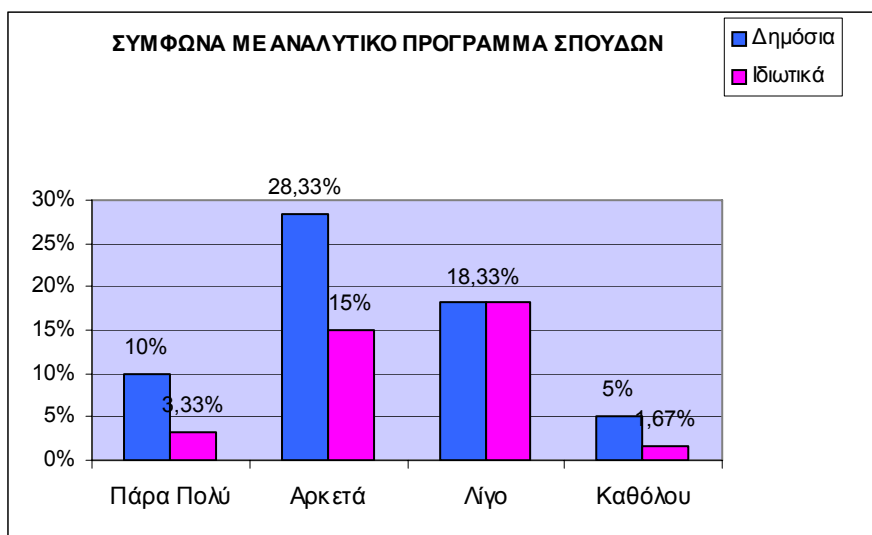
Γράφημα 36: Επίδραση των Σχολικών Συμβούλων στη Διδασκαλία

Η διδακτική προσέγγιση που ακολουθούν οι καθηγητές των δημόσιων και ιδιωτικών σχολείων στηρίζεται λίγο στην καθοδήγηση από τους σχολικούς συμβούλους και συγκεκριμένα κατά 23,33% και 15%.



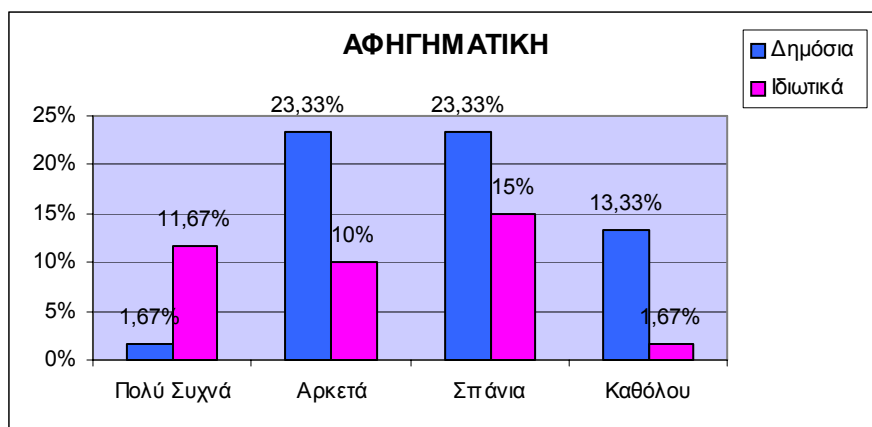
Γράφημα 37: Επίδραση των Συναδέλφων στη Διδασκαλία

Το 30% της πρώτης κατηγορίας και το 16,67% της δεύτερης στηρίζονται λίγο στις συμβουλές και τις υποδείξεις των συναδέλφων τους.



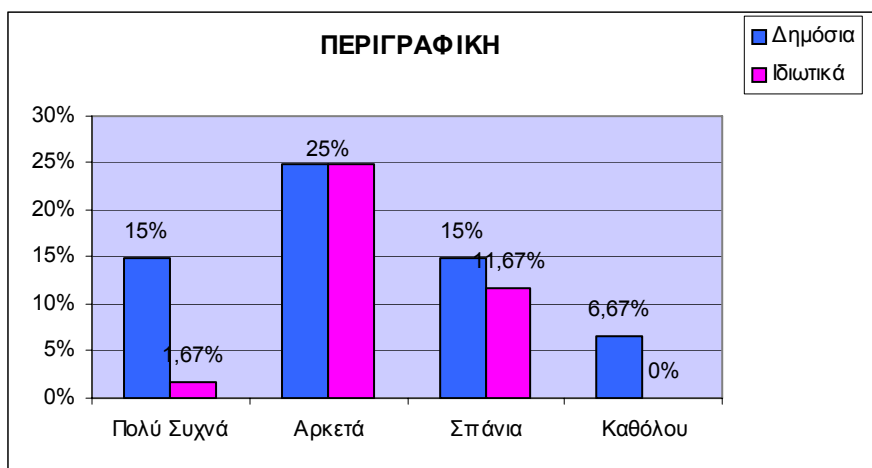
Γράφημα 38: Επίδραση του Αναλυτικού Προγράμματος στη Διδασκαλία

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών επηρεάζει την διδακτική προσέγγιση των καθηγητών της πρώτης κατηγορίας αρκετά κατά 28,33% και της δεύτερης κατηγορίας λίγο κατά 18,33%.



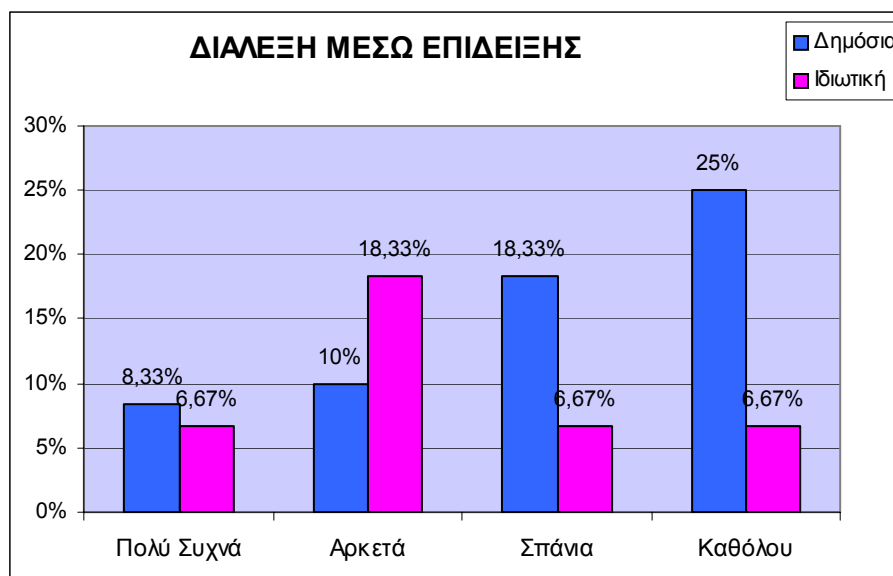
Γράφημα 39: Εφαρμογή της Αφηγηματικής Διδασκαλίας

Η αφηγηματική μορφή διδασκαλίας χρησιμοποιείται αρκετά κατά 23,33% από την πρώτη κατηγορία και η δεύτερη χρησιμοποιεί την αφήγηση σπάνια κατά 15%.



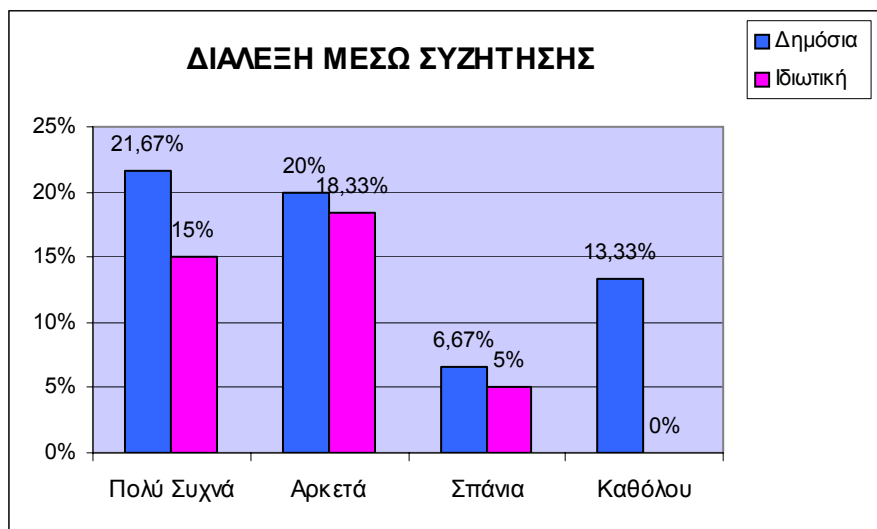
Γράφημα 40: Εφαρμογή της Περιγραφικής Διδασκαλίας

Η περιγραφική διδασκαλία χρησιμοποιείται αρκετά κατά 25% και από τις δύο κατηγορίες σχολείων. Επίσης ένα μικρό ποσοστό της τάξης του 6,67% των ερωτηθέντων της πρώτης κατηγορίας δεν χρησιμοποιεί καθόλου την περιγραφική διδασκαλία.



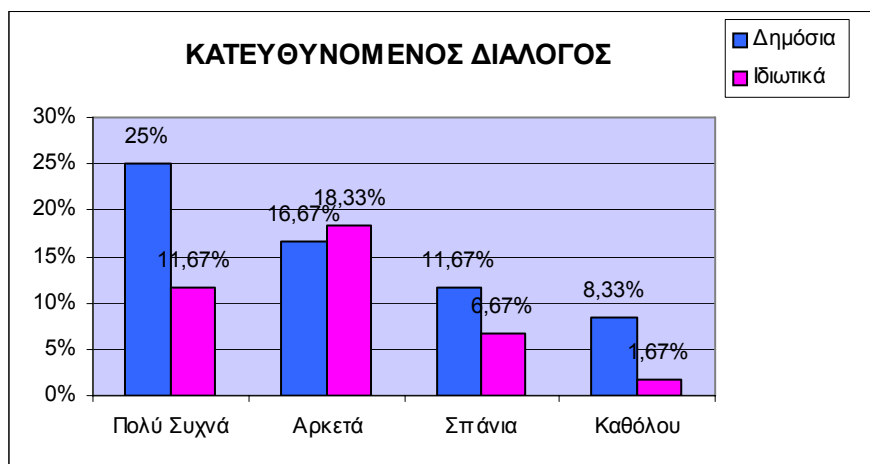
Γράφημα 41: Εφαρμογή της Διάλεξης μέσω Επίδειξης

Η διάλεξη μέσω επίδειξης δεν χρησιμοποιείται καθόλου από το 25% της πρώτης κατηγορίας ενώ το 18,33% της δεύτερης την χρησιμοποιεί αρκετά.



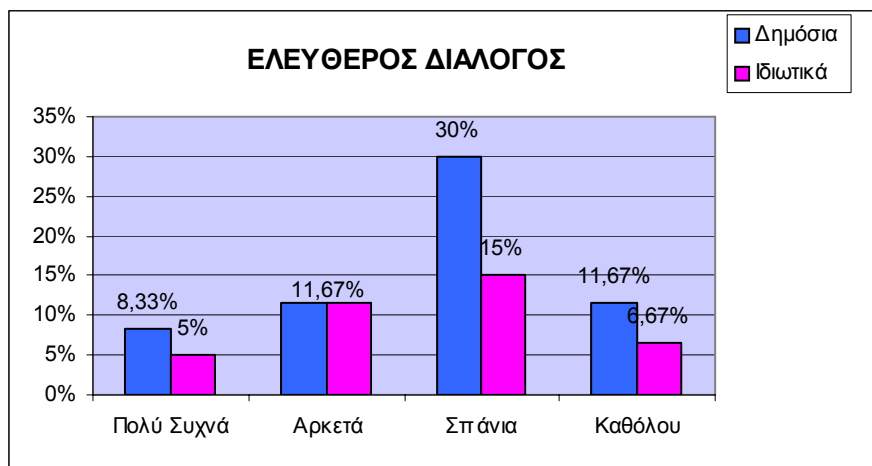
Γράφημα 42: Εφαρμογή της Διάλεξης μέσω Συζήτησης

Η διάλεξη μέσω συζήτησης χρησιμοποιείται πολύ συχνά από το 21,67% της πρώτης κατηγορίας σχολείων. Η δεύτερη κατηγορία την χρησιμοποιεί αρκετά κατά 18,33%. Επιπλέον ένα αξιόλογο ποσοστό που φτάνει στο 13,33% και αντιπροσωπεύει τους καθηγητές των δημόσιων σχολείων δεν χρησιμοποιεί καθόλου την μορφή αυτή.



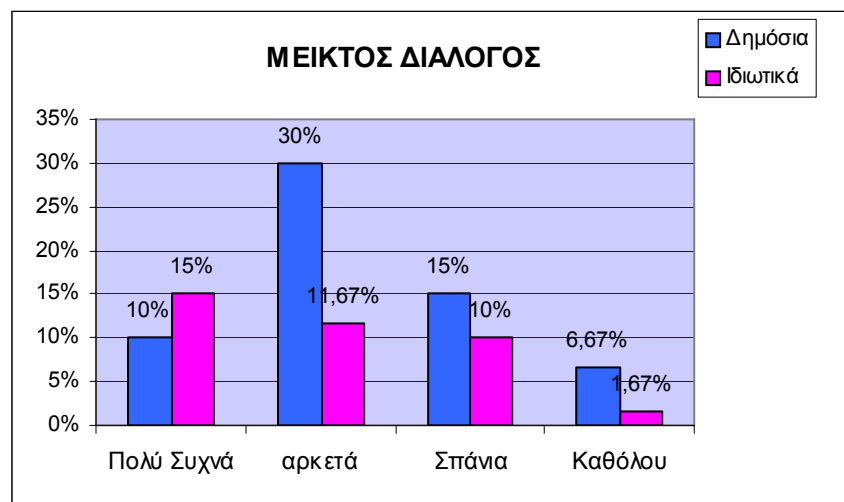
Γράφημα 43: Εφαρμογή του Κατευθυνόμενου Διαλόγου

Το 25% της πρώτης κατηγορίας χρησιμοποιεί τον κατευθυνόμενο διάλογο πολύ συχνά και το 18,33% της δεύτερης χρησιμοποιεί την μορφή αυτή αρκετά.



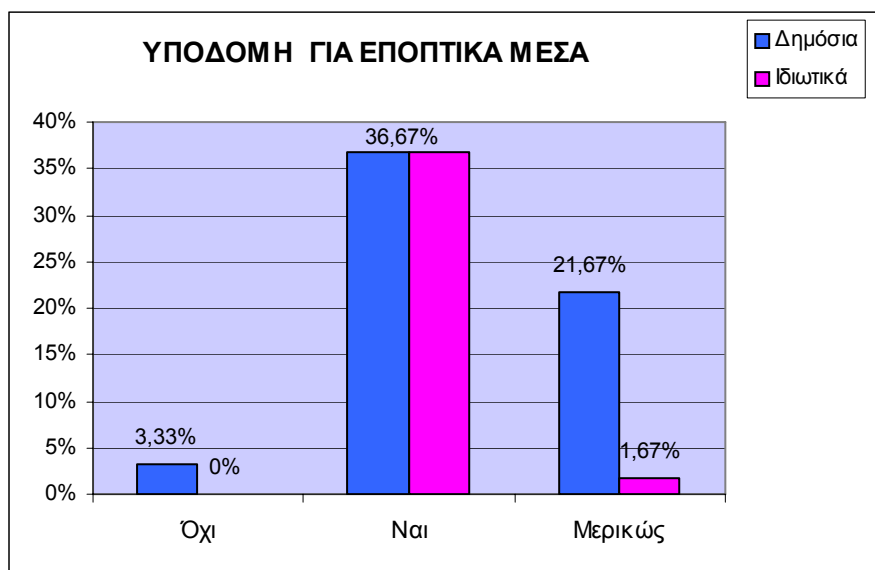
Γράφημα 44: Εφαρμογή του Ελεύθερου Διαλόγου

Ο ελεύθερος διάλογος χρησιμοποιείται σπάνια τόσο από το 30% της πρώτης κατηγορίας όσο και από το 15% της δεύτερης.



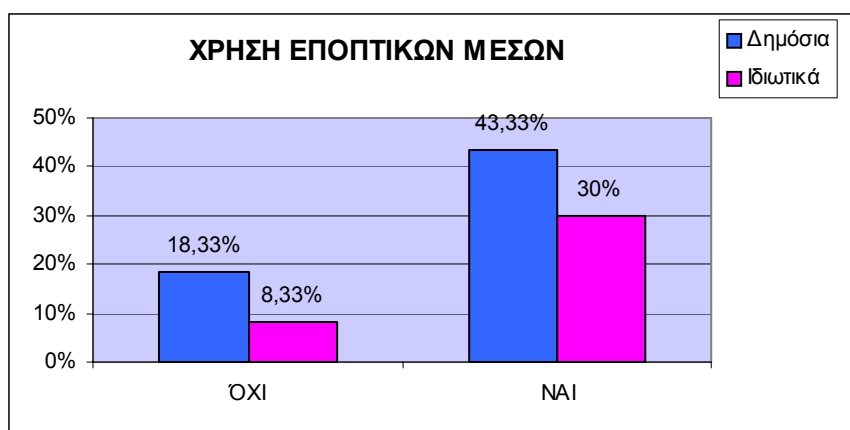
Γράφημα 45: Εφαρμογή του Μεικτού Διαλόγου

Ο μεικτός διάλογος χρησιμοποιείται πολύ συχνά από το 15% της δεύτερης κατηγορίας και αρκετά από το 30% της πρώτης.



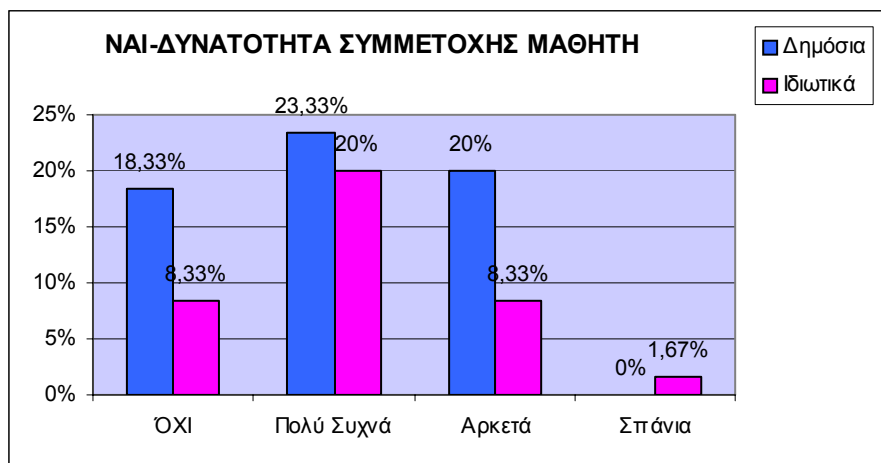
Γράφημα 46: Υποδομή για Χρήση Εποπτικών Μέσων

Το 36,67% και των δύο κατηγοριών σχολείων υποστηρίζει ότι τα σχολεία έχουν την κατάλληλη εξοπλιστική υποδομή για χρήση εποπτικών μέσων.



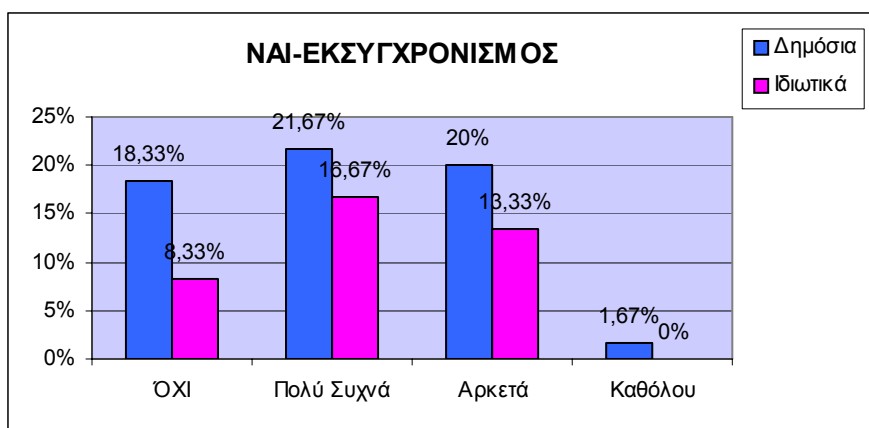
Γράφημα 47: Χρησιμοποίηση Εποπτικών Μέσων

Το 43,33% της πρώτης κατηγορίας και το 30% της δεύτερης χρησιμοποιούν εποπτικά μέσα κατά τη διάρκεια της διδακτικής πράξης.



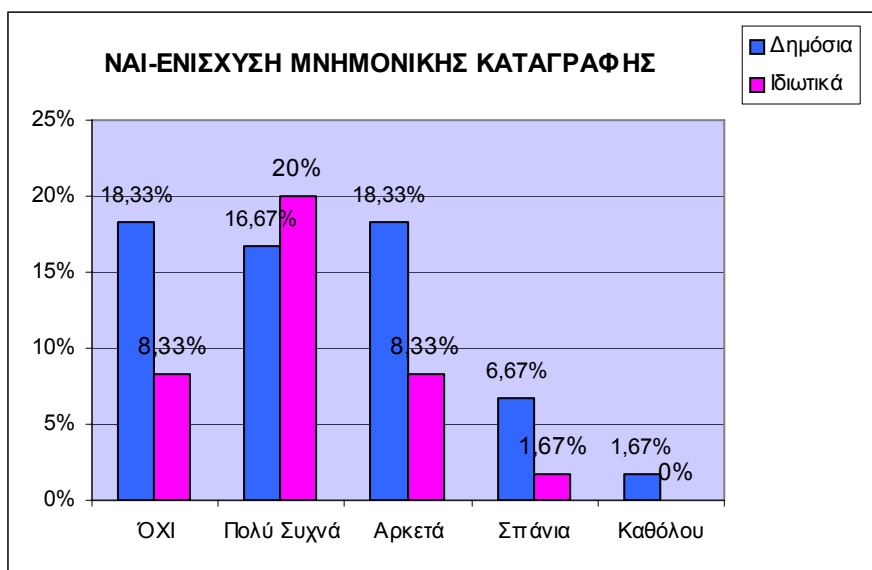
Γράφημα 48: Χρήση Εποπτικών Μέσων λόγω Αυξημένης Δυνατότητας Συμμετοχής του Μαθητή

Το 23,33% των καθηγητών της πρώτης κατηγορίας και το 20% της δεύτερης χρησιμοποιούν εποπτικά μέσα γιατί πολύ συχνά δίνουν τη δυνατότητα για αυξημένη συμμετοχή του μαθητή κατά την προσφορά του νέου διδακτικού υλικού.



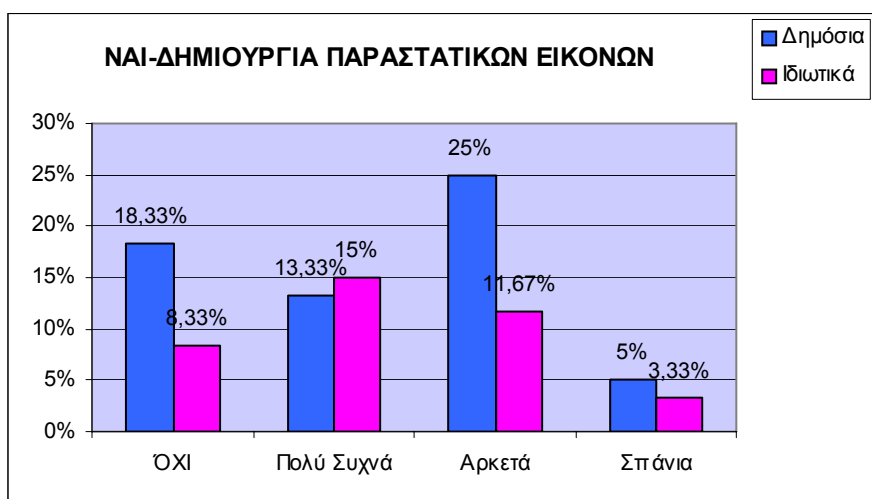
Γράφημα 49: Χρήση Εποπτικών Μέσων λόγω Δυνατότητας Εκσυγχρονισμού

Για το 21,67% και το 16,67% των δύο κατηγοριών αντίστοιχα, τα εποπτικά μέσα συμβάλλουν πολύ συχνά στον εκσυγχρονισμό της διδακτικής-μαθησιακής διαδικασίας.



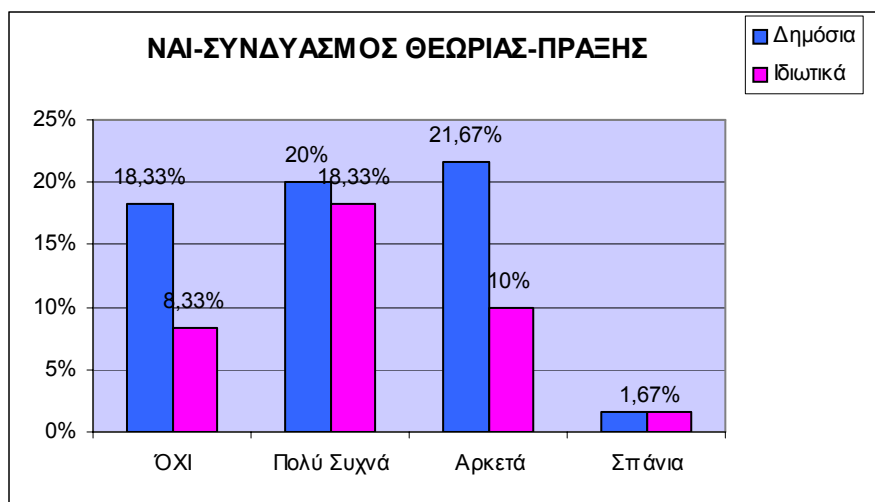
Γράφημα 50: Χρήση Εποπτικών Μέσων λόγω Ενίσχυσης της Μνημονικής Καταγραφής

Η χρήση εποπτικών μέσων διδασκαλίας συμβάλλει πολύ συχνά στην ενίσχυση της μνημονικής καταγραφής των παραστάσεων. Αυτή την άποψη έχει το 20% της πρώτης και το 16,67% της δεύτερης κατηγορίας.



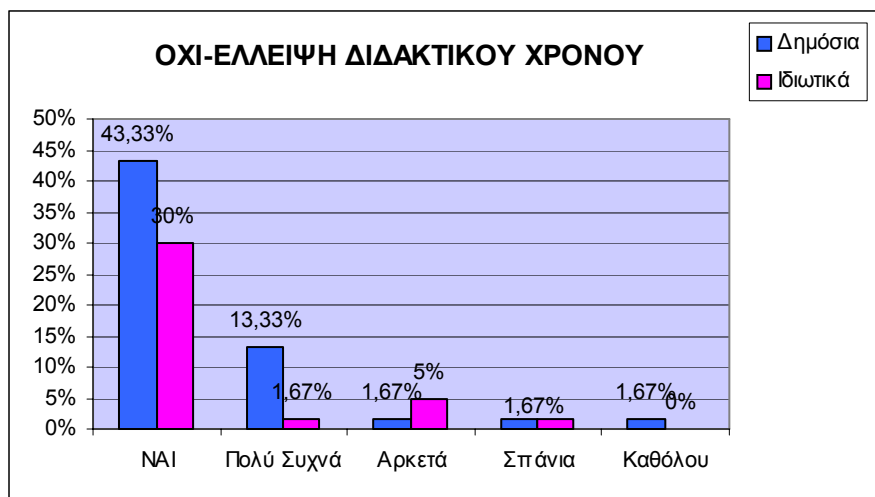
Γράφημα 51: Χρήση Εποπτικών Μέσων λόγω Δημιουργίας Παραστατικών Εικόνων

Το 25% των ερωτηθέντων των δημόσιων σχολείων πιστεύει ότι τα εποπτικά μέσα συμβάλλουν αρκετά στη δημιουργία ενιαίων και σαφών παραστατικών εικόνων. Το 15% της δεύτερης κατηγορίας θεωρεί ότι συμβάλλει πολύ συχνά στη δημιουργία εικόνων.



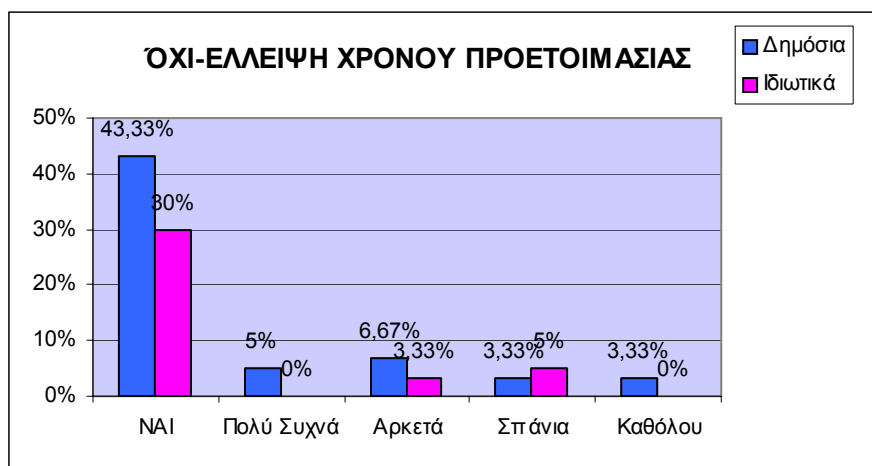
Γράφημα 52: Χρήση Εποπτικών Μέσων λόγω Συνδυασμού Θεωρίας και Πράξης

Το 21,67% της πρώτης κατηγορίας απάντησε ότι τα εποπτικά μέσα συμβάλλουν αρκετά στο συνδυασμό θεωρίας και πράξης. Επίσης το 18,33% της δεύτερης κατηγορίας θεωρεί ότι συμβάλλουν πολύ συχνά προς αυτή την κατεύθυνση.



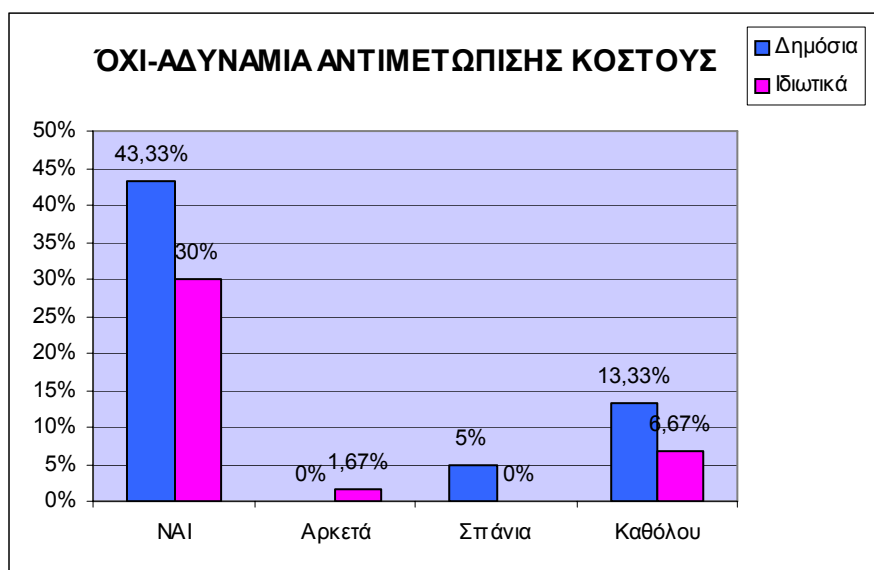
Γράφημα 53: Μη Χρήση Εποπτικών Μέσων λόγω Έλλειψης Διδακτικού Χρόνου

Το 13,33% της πρώτης κατηγορίας δεν χρησιμοποιεί εποπτικά μέσα κατά τη διδασκαλία γιατί πολύ συχνά υπάρχει έλλειψη διδακτικού χρόνου. Το ίδιο συμβαίνει αρκετά στο 5% της δεύτερης κατηγορίας.



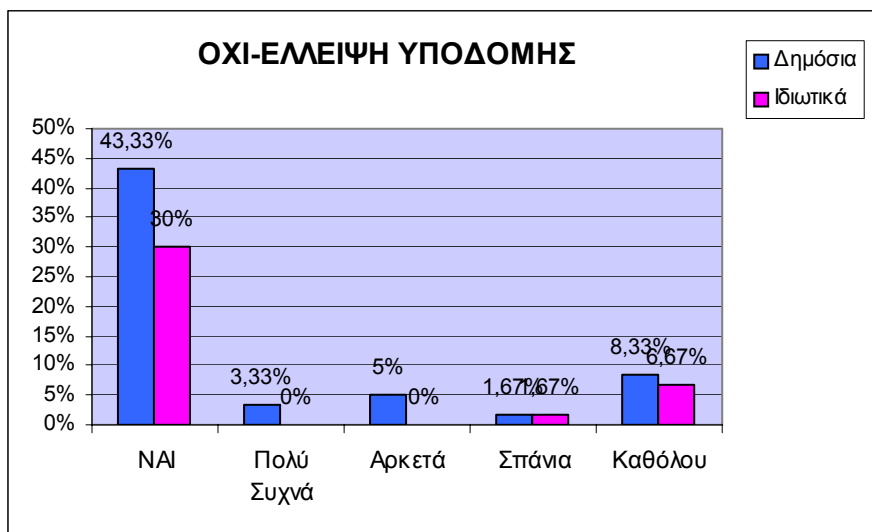
Γράφημα 54: Μη Χρήση Εποπτικών Μέσων λόγω Έλλειψης Χρόνου Προετοιμασίας

Η έλλειψη χρόνου προετοιμασίας από τον διδάσκοντα για τη χρήση εποπτικών μέσων συμβαίνει αρκετά στο 6,67% της πρώτης κατηγορίας σχολείων και σπάνια στο 5% της δεύτερης κατηγορίας σχολείων δηλαδή στα ιδιωτικά.



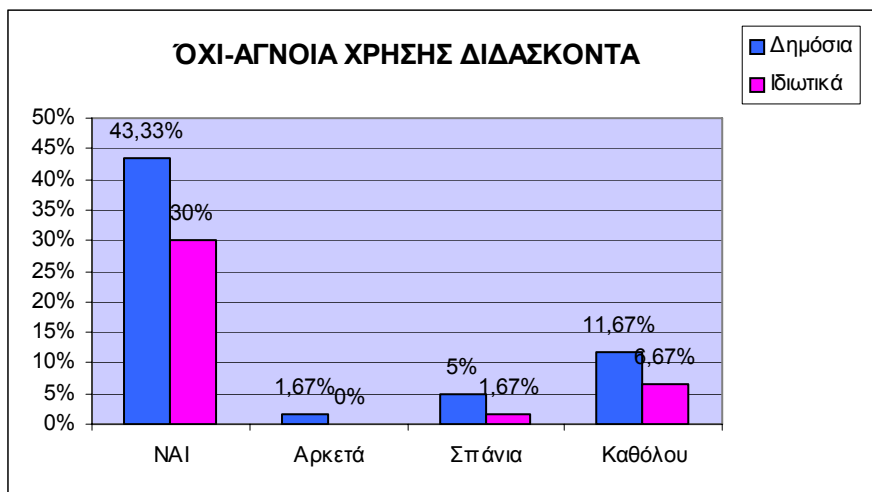
Γράφημα 55: Μη Χρήση Εποπτικών Μέσων λόγω Αδυναμίας Αντιμετώπισης του Κόστους

Οι καθηγητές που δεν χρησιμοποιούν εποπτικά μέσα κατά τη διδασκαλία πιστεύουν, κατά 13,33% και 6,67% στις δύο κατηγορίες αντίστοιχα, ότι αυτό δεν οφείλεται στην αδυναμία αντιμετώπισης του οικονομικού κόστους.



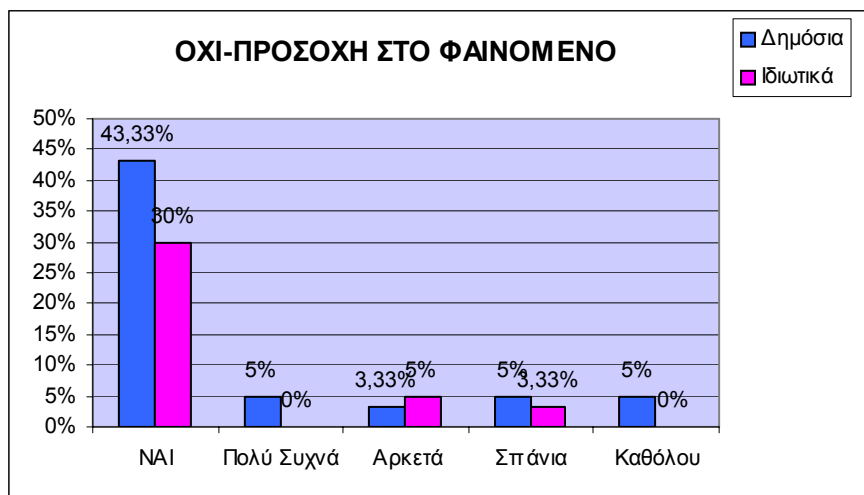
Γράφημα 56: Μη Χρήση Εποπτικών Μέσων λόγω Έλλειψης Υποδομής

Το 8,33% και το 6,67% των δύο κατηγοριών αντίστοιχα υποστηρίζει ότι η έλλειψη οργανωμένης υλικοτεχνικής υποδομής δεν τους επηρεάζει στην χρήση εποπτικών μέσων.



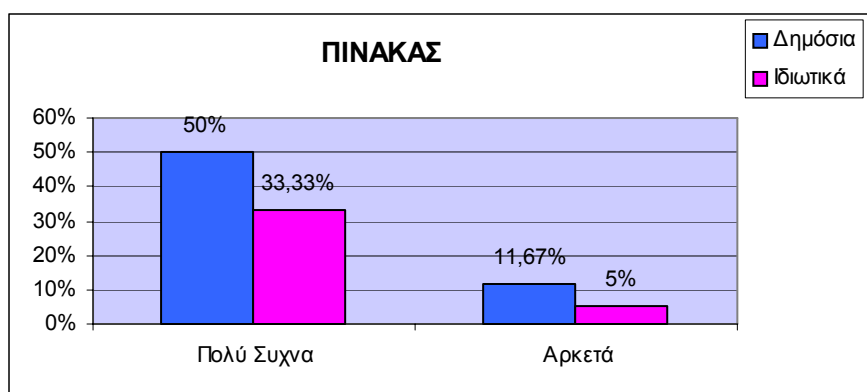
Γράφημα 57: Μη Χρήση Εποπτικών Μέσων λόγω Άγνοιας Χρήσης του Διδάσκοντα

Η άγνοια χρήσης επίσης δεν είναι λόγος για τη μη χρήση εποπτικών μέσων διδασκαλίας όπως υποστηρίζει το 11,67% της πρώτης και το 6,67% της δεύτερης κατηγορίας. Όμως, το 1,67% της πρώτης κατηγορίας απάντησε πως η άγνοια χρήσης συμβαίνει αρκετά.



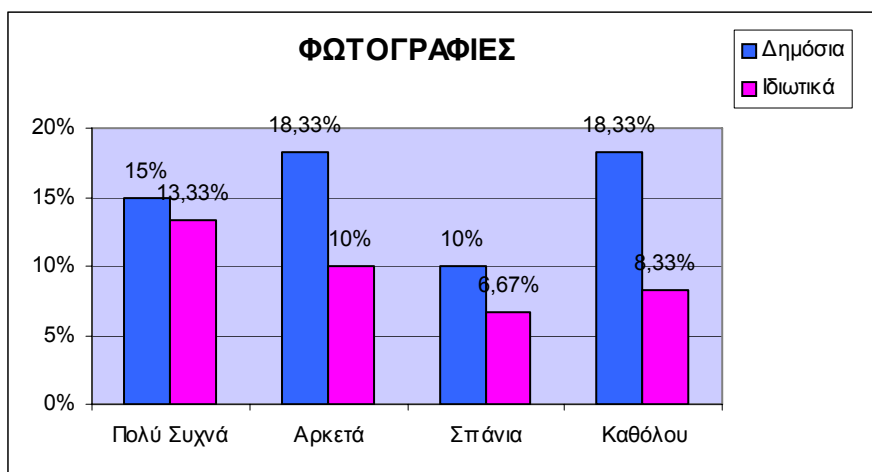
Γράφημα 58: Μη Χρήση Εποπτικών Μέσων λόγω Πρόσοχής στο Φαινόμενο

Η επικέντρωση της προσοχής των μαθητών στο «φαινόμενο» και όχι στο «περιεχόμενο» της διδακτικής ενότητας κάνει τους καθηγητές της πρώτης κατηγορίας σχολείων πολύ συχνά, κατά 5%, να μην χρησιμοποιούν εποπτικά μέσα και τους καθηγητές της δεύτερης κατηγορίας να μην τα χρησιμοποιούν αρκετά κατά 5%.



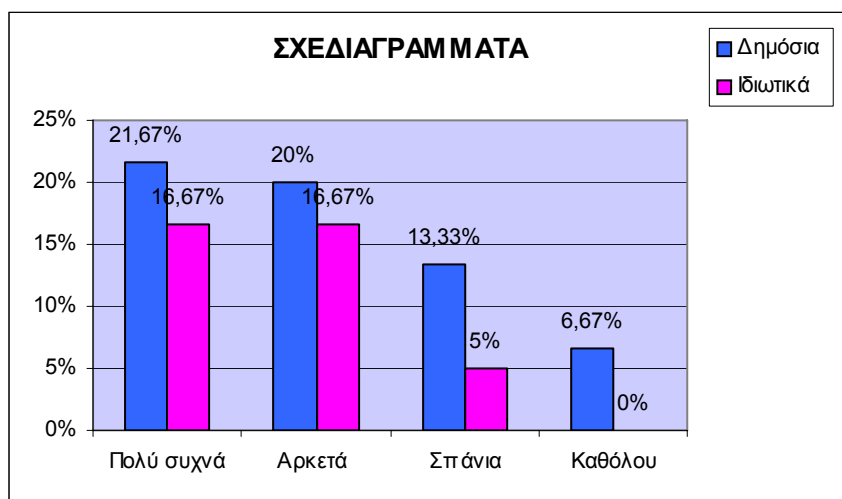
Γράφημα 59: Χρήση Πίνακα

Τον πίνακα επιλέγει πολύ συχνά το 50% των καθηγητών της πρώτης κατηγορίας και το 33,33% της δεύτερης.



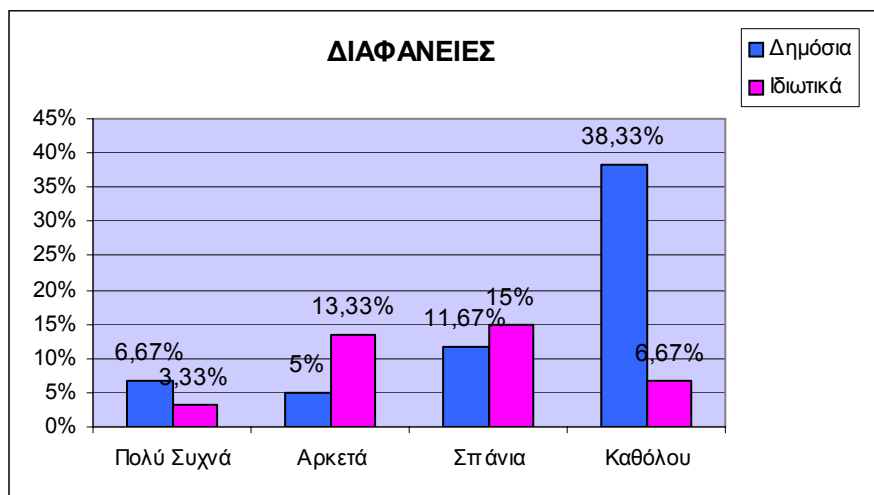
Γράφημα 60: Χρήση Φωτογραφιών

Ένα 18,33% των καθηγητών της πρώτης κατηγορίας χρησιμοποιούν φωτογραφίες αρκετά και το ίδιο ποσοστό των καθηγητών της ίδιας κατηγορίας δεν τις χρησιμοποιούν καθόλου. Επίσης το 13,33% της δεύτερης κατηγορίας τις χρησιμοποιεί πολύ συχνά.



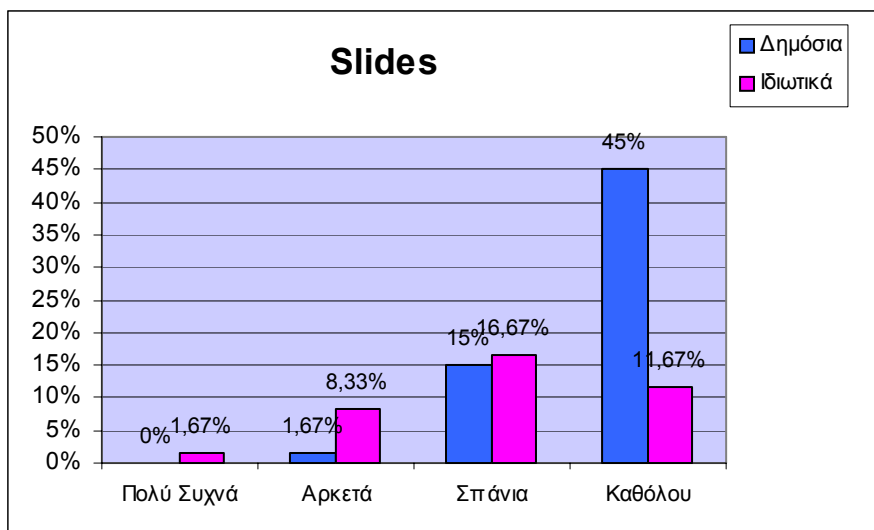
Γράφημα 61: Χρήση Σχεδιαγραμμάτων

Ένα 18,33% των καθηγητών της πρώτης κατηγορίας χρησιμοποιούν φωτογραφίες αρκετά και το ίδιο ποσοστό των καθηγητών της ίδιας κατηγορίας δεν τις χρησιμοποιούν καθόλου. Επίσης το 13,33% της δεύτερης κατηγορίας τις χρησιμοποιεί πολύ συχνά.



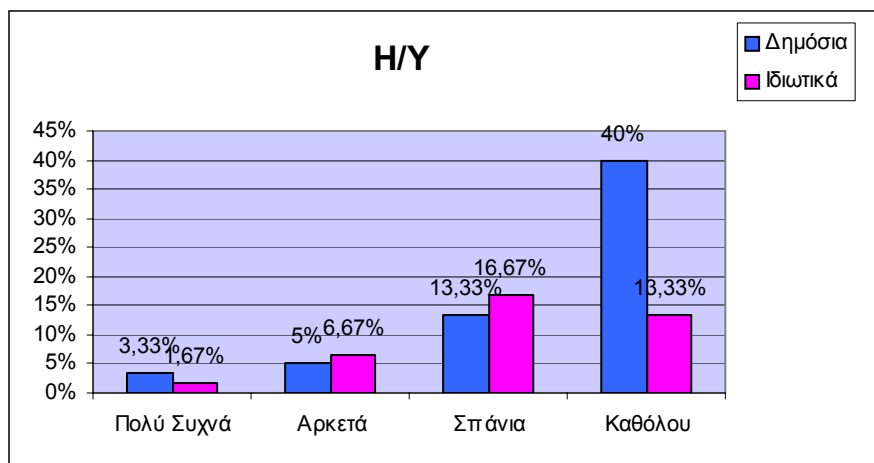
Γράφημα 62: Χρήση Διαφανειών

Οι διαφάνειες όπως φαίνεται από το γράφημα 60 δεν χρησιμοποιούνται από το 38,33% των ερωτηθέντων των δημόσιων σχολείων ενώ χρησιμοποιούνται σπάνια από το 15% των ερωτηθέντων των ιδιωτικών σχολείων.



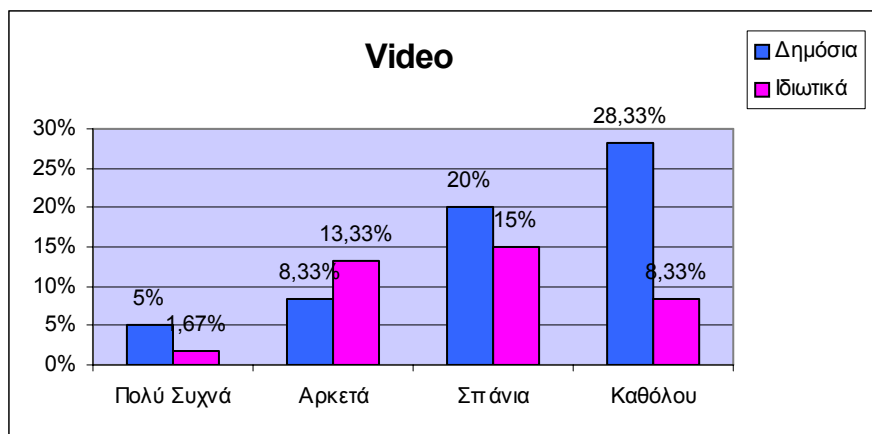
Γράφημα 63: Χρήση Slides

Το 45% των καθηγητών της πρώτης κατηγορίας δεν χρησιμοποιούν Slides ως εποπτικά μέσα διδασκαλίας ενώ το 16,67% της δεύτερης κατηγορίας τα χρησιμοποιεί έστω και σπάνια.



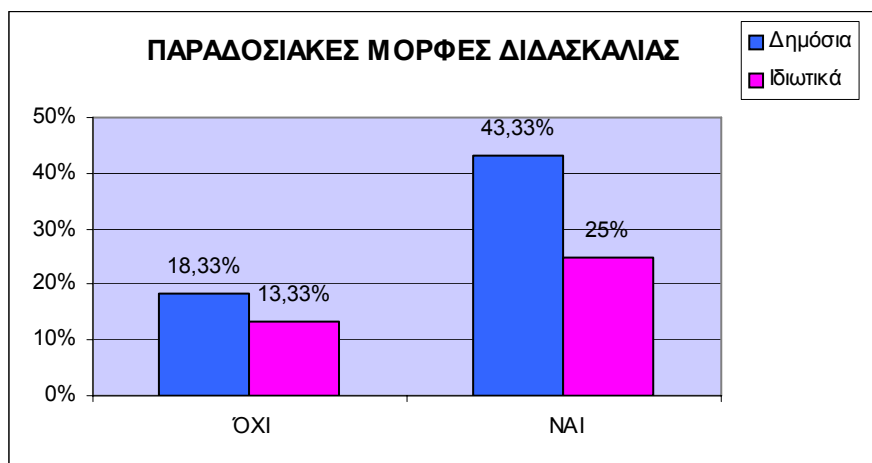
Γράφημα 64: Χρήση H/Y

Το 40% των καθηγητών της πρώτης κατηγορίας δεν χρησιμοποιούν H/Y ως εποπτικά μέσα διδασκαλίας ενώ το 16,67% της δεύτερης κατηγορίας τα χρησιμοποιεί έστω και σπάνια.



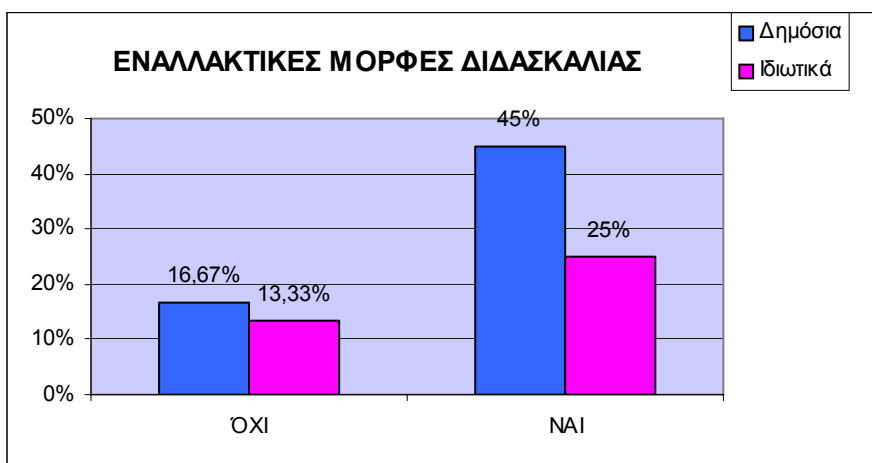
Γράφημα 65: Χρήση Video

Το 5% της πρώτης κατηγορίας χρησιμοποιεί Video πολύ συχνά και το 1,67% της δεύτερης επίσης. Ένα 28,33% της πρώτης κατηγορίας δεν χρησιμοποιεί καθόλου το Video ως εποπτικό μέσο. Αυτό το ποσοστό μπορεί να προέρχεται, σύμφωνα με το γράφημα 6, από το 18,33% (δηλαδή την πλειοψηφία) των φιλόλογων της πρώτης κατηγορίας.



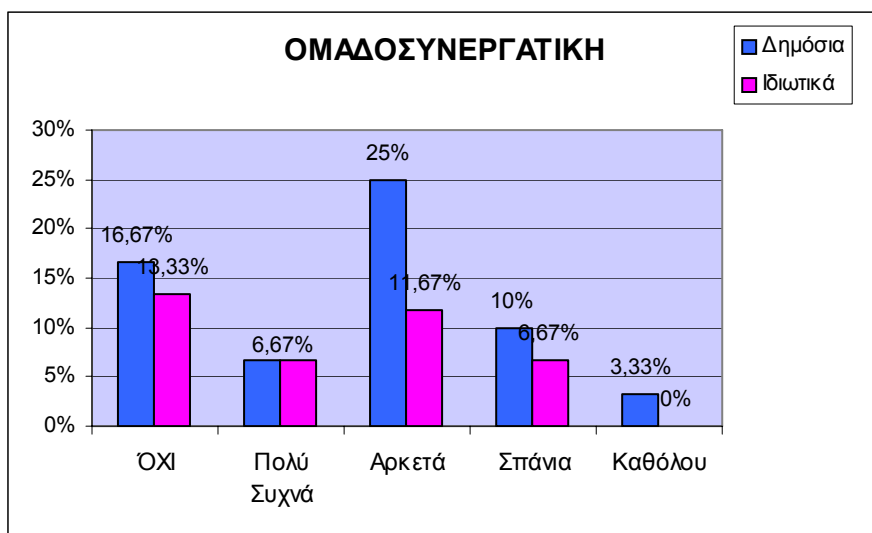
Γράφημα 66: Χρήση Παραδοσιακών Μορφών Διδασκαλίας

Οι παραδοσιακές μορφές διδασκαλίας όπως φαίνεται από το γράφημα χρησιμοποιούνται περισσότερο από τους εκπαιδευτικούς της πρώτης κατηγορίας (43,33%) και λιγότερο από τη δεύτερη κατηγορία σχολείων (25%).



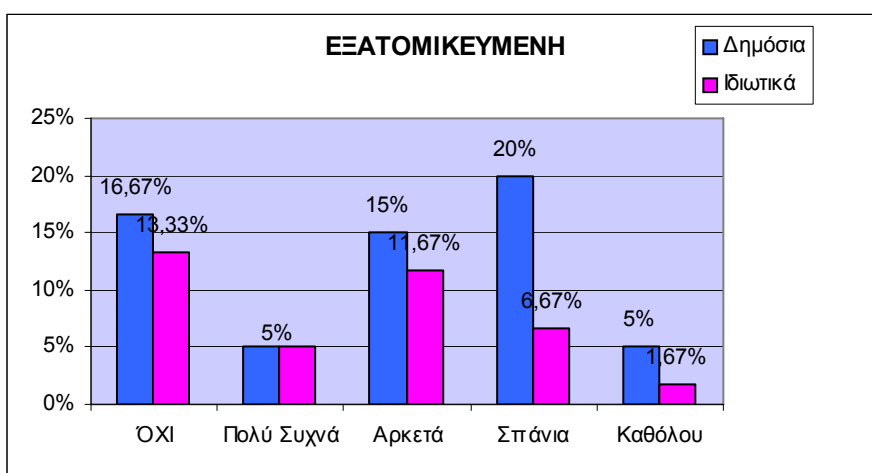
Γράφημα 67: Χρήση Εναλλακτικών Μορφών Διδασκαλίας

Το ίδιο συμβαίνει και με τις εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας 45% στην πρώτη κατηγορία και 25% στη δεύτερη.



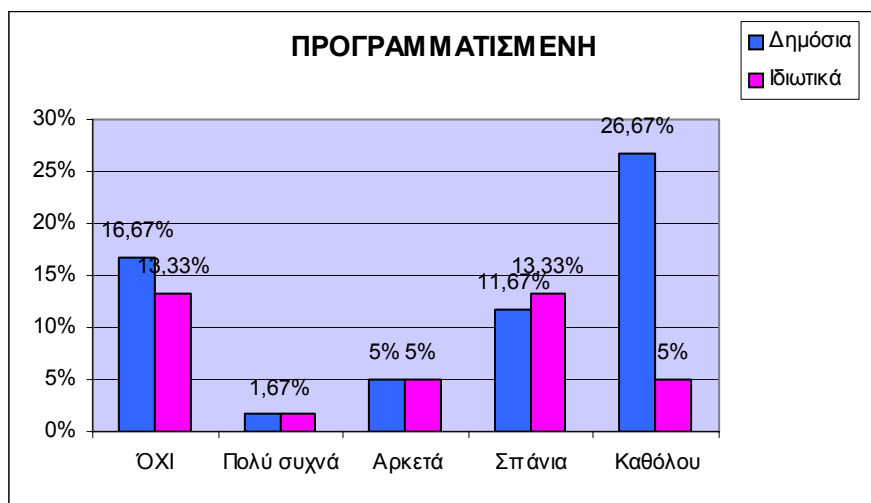
Γράφημα 68: Εφαρμογή Ομαδοσυνεργατικής Διδασκαλίας

Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία χρησιμοποιείται αρκετά κατά 25% από τους καθηγητές της πρώτης κατηγορίας που ερωτήθηκαν και κατά 11,67% από αυτούς της δεύτερης κατηγορίας. Μάλιστα ένα 3,33% της πρώτης κατηγορίας δεν την χρησιμοποιούν καθόλου.



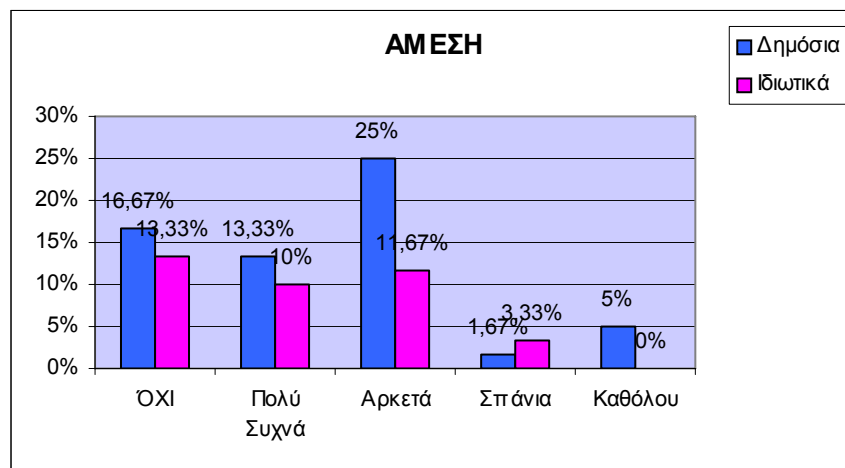
Γράφημα 69: Εφαρμογή Εξατομικευμένης Διδασκαλίας

Η εξατομικευμένη διδασκαλία χρησιμοποιείται σπάνια κατά 20% από την πρώτη κατηγορία σχολείων και αρκετά κατά 11,67% από τους καθηγητές της δεύτερης κατηγορίας.



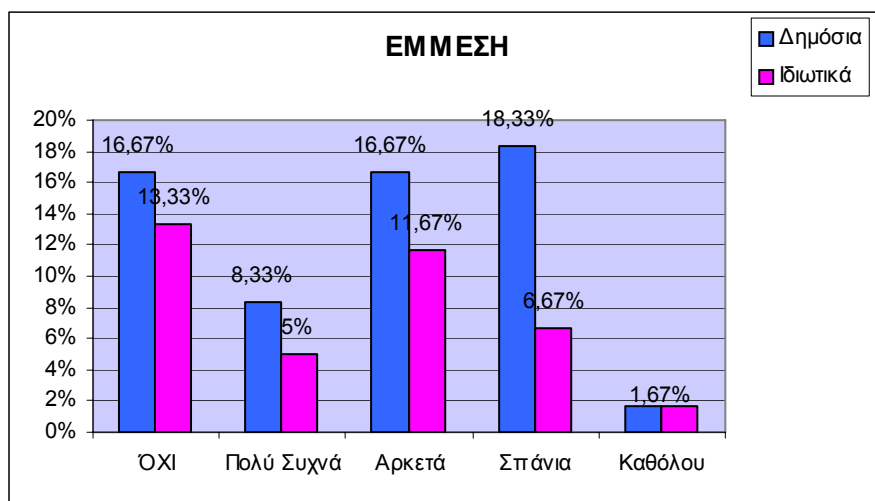
Γράφημα 70: Εφαρμογή Προγραμματισμένης Διδασκαλίας

Η Προγραμματισμένη μορφή διδασκαλίας (χρήση Η/Υ κατά τη διδακτικομαθησιακή διαδικασία) δεν χρησιμοποιείται καθόλου από το 26,67% της πρώτης κατηγορίας, ενώ χρησιμοποιείται συχνά από το 13,33% της δεύτερης.



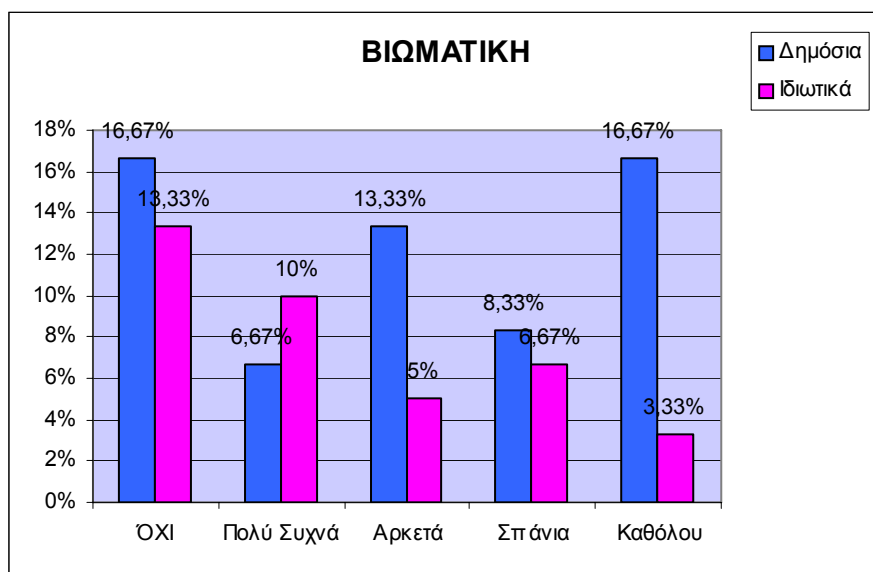
Γράφημα 71: Εφαρμογή Άμεσης Διδασκαλίας

Η άμεση διδασκαλία (καθοδηγούμενη, συμμετοχική διδασκαλία με ανάθεση εργασιών στο μαθητή) χρησιμοποιείται αρκετά από το 25% των καθηγητών των δημόσιων σχολείων καθώς και από το 11,67% των ιδιωτικών σχολείων.



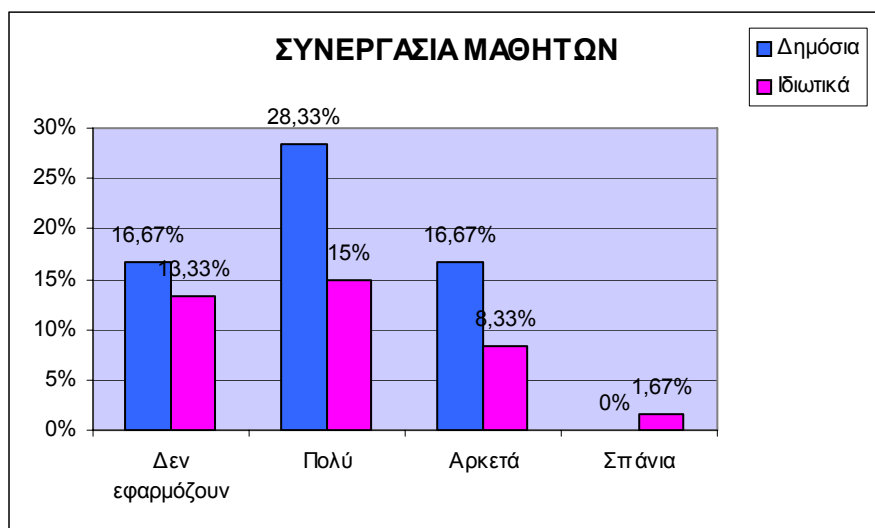
Γράφημα 72: Εφαρμογή Έμμεσης Διδασκαλίας

Η έμμεση διδασκαλία (κοινωνιοκεντρική προσέγγιση της διδασκαλίας με συμβουλευτικό-καθοδηγητικό το ρόλο του καθηγητή) χρησιμοποιείται σπάνια από το 18,33% της πρώτης κατηγορίας και αρκετά από το 11,67% της δεύτερης κατηγορίας.



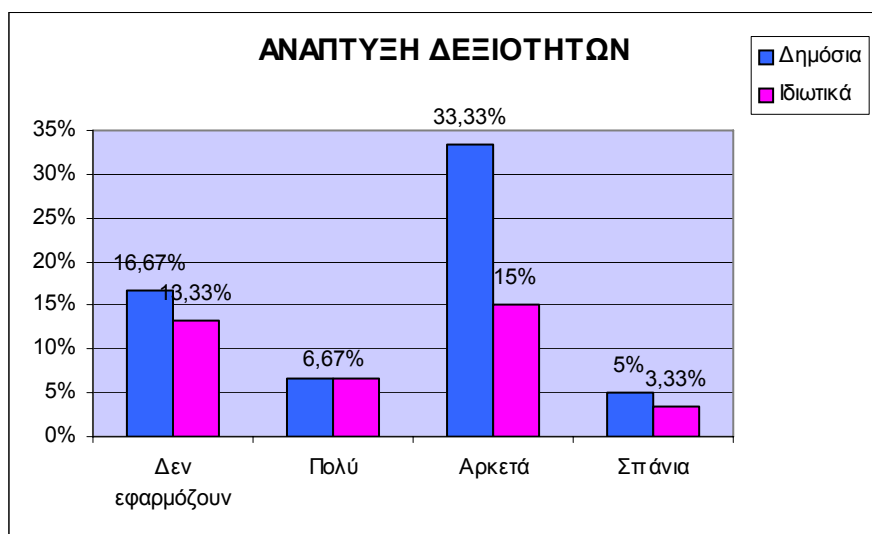
Γράφημα 73: Εφαρμογή Βιωματικής Διδασκαλίας

Η βιωματική μορφή (εμπλοκή του μαθητή στη διδακτική πράξη για την επίλυση γνωστικών προβλημάτων που αντλούνται από προσωπικές του εμπειρίες) δεν χρησιμοποιείται καθόλου από το 16,67% των ερωτηθέντων της πρώτης κατηγορίας, ενώ χρησιμοποιείται πολύ συχνά από το 10% των καθηγητών των ιδιωτικών σχολείων.



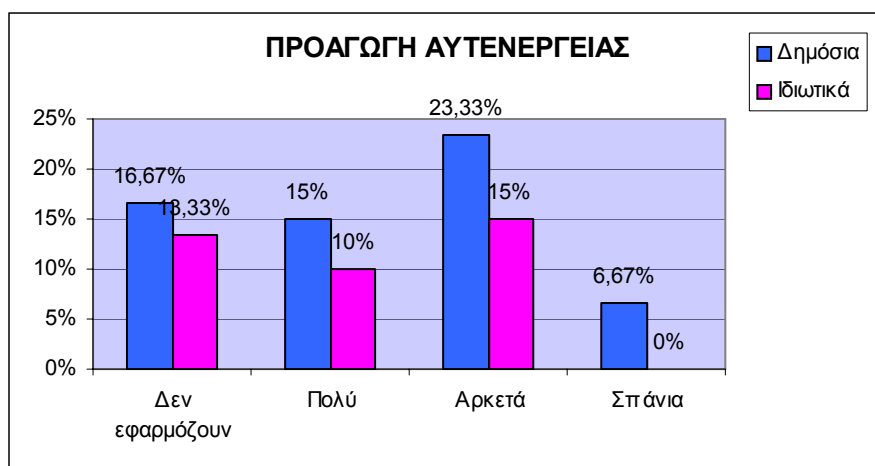
Γράφημα 74: Η Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία Προάγει τη Συνεργασία

Το 28,33% των καθηγητών της πρώτης κατηγορίας καθώς και το 15% της δεύτερης πιστεύει ότι η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία προάγει πολύ τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών.



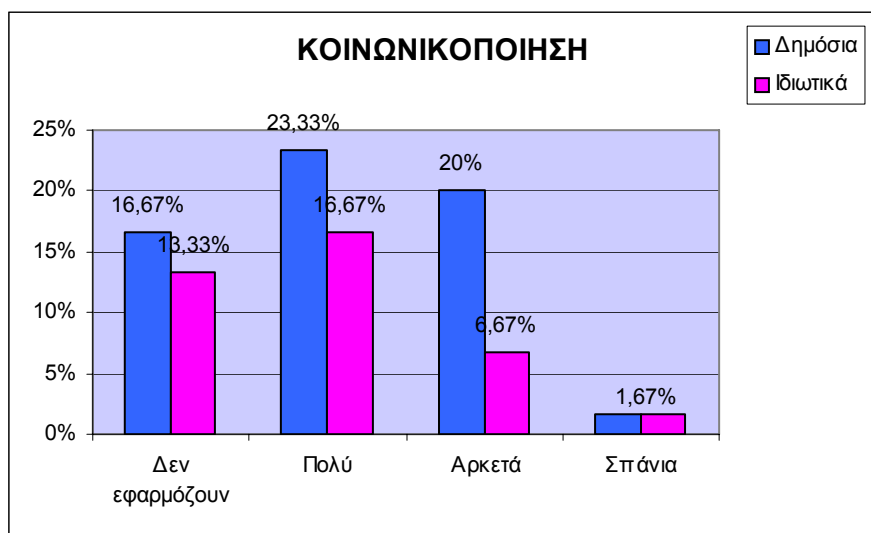
Γράφημα 75: Η Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία Προάγει την Ανάπτυξη Δεξιοτήτων

Η ανάπτυξη των δεξιοτήτων των μαθητών συμβαίνει αρκετά κατά την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία. Αυτό πιστεύει το 33,33% των ερωτηθέντων της πρώτης κατηγορίας και το 15% αυτών της δεύτερης.



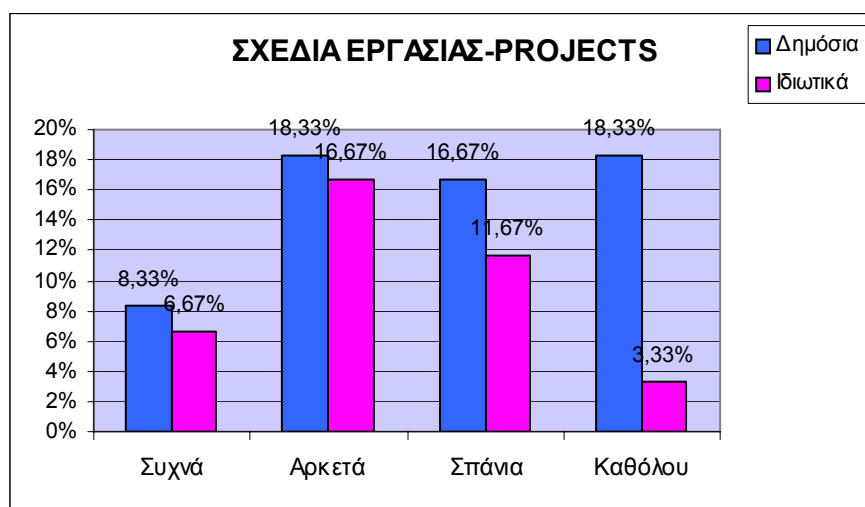
Γράφημα 76: Η Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία Προάγει την Αυτενέργεια

Το 23,33% της πρώτης κατηγορίας και το 15% της δεύτερης θεωρεί ότι η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία προάγει αρκετά την αυτενέργεια/ πρωτοβουλία του μαθητή.



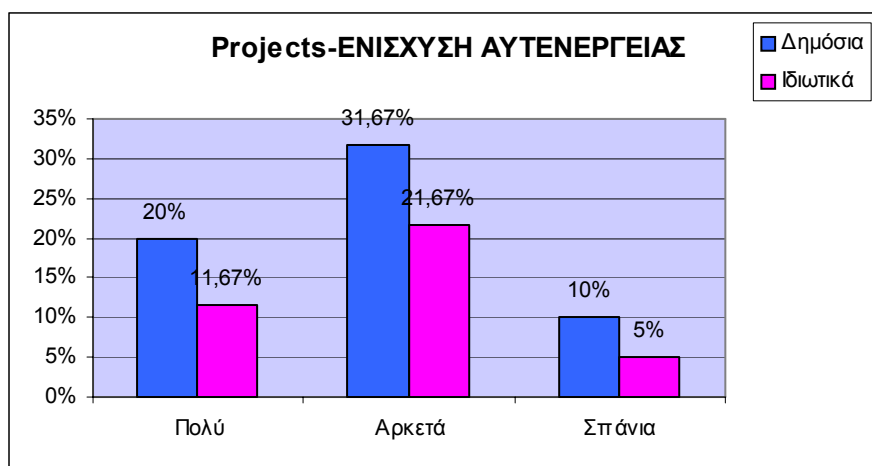
Γράφημα 77: Η Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία Προάγει την Κοινωνικοποίηση

Η κοινωνικοποίηση του μαθητή προάγεται "πολύ" από την εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, υποστηρίζει το 20% της πρώτης κατηγορίας σχολείων καθώς και το 16,67% της δεύτερης.



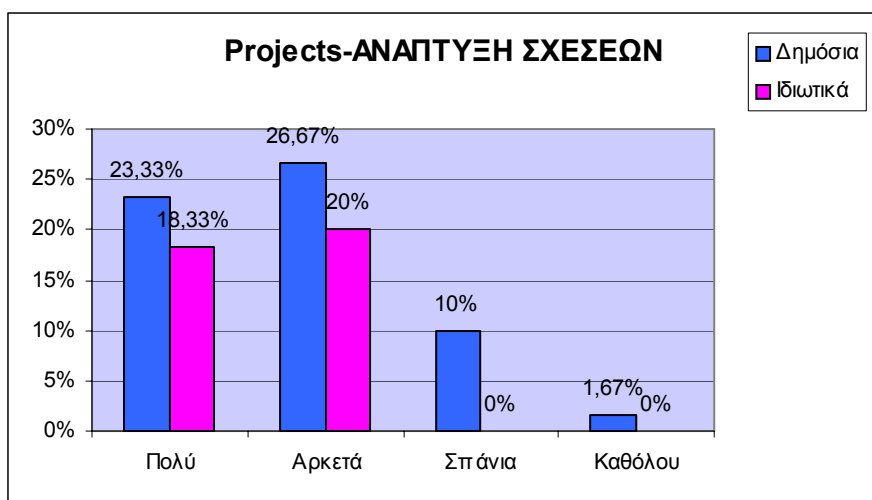
Γράφημα 78: Χρήση Σχεδίων Εργασίας-Projects

Το 18,33% της πρώτης κατηγορίας χρησιμοποιεί «σχέδια εργασίας» αρκετά, ενώ άλλο ένα 18,33% της ίδιας κατηγορίας δεν χρησιμοποιεί καθόλου Projects. Επιπλέον το 16,67% της δεύτερης κατηγορίας τα χρησιμοποιεί αρκετά.



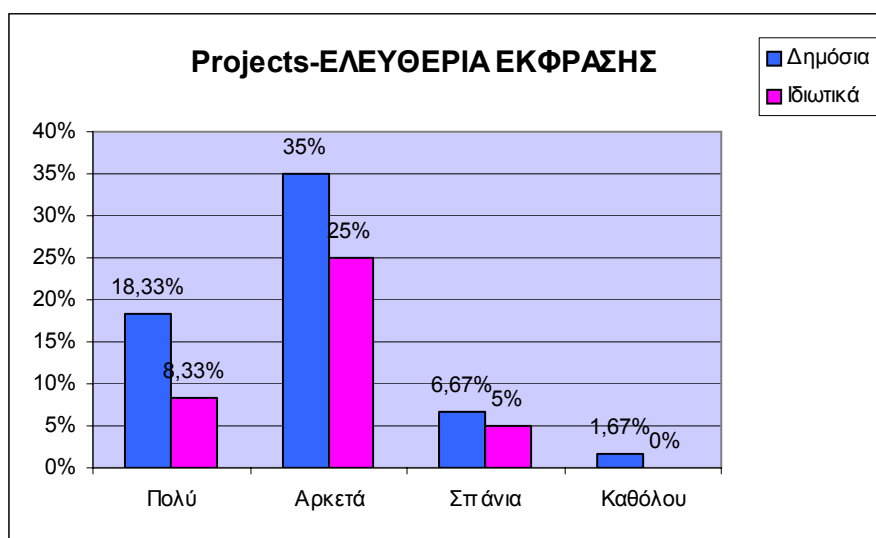
Γράφημα 79: Projects-Συμβολή στην Ενίσχυση της Αυτενέργειας

Το 31,67% των ερωτηθέντων των δημόσιων σχολείων πιστεύει ότι τα Projects συντελούν αρκετά στην ενίσχυση της αυτενέργειας. Το ίδιο υποστηρίζουν και οι καθηγητές των ιδιωτικών σχολείων σε ποσοστό 21,07%.



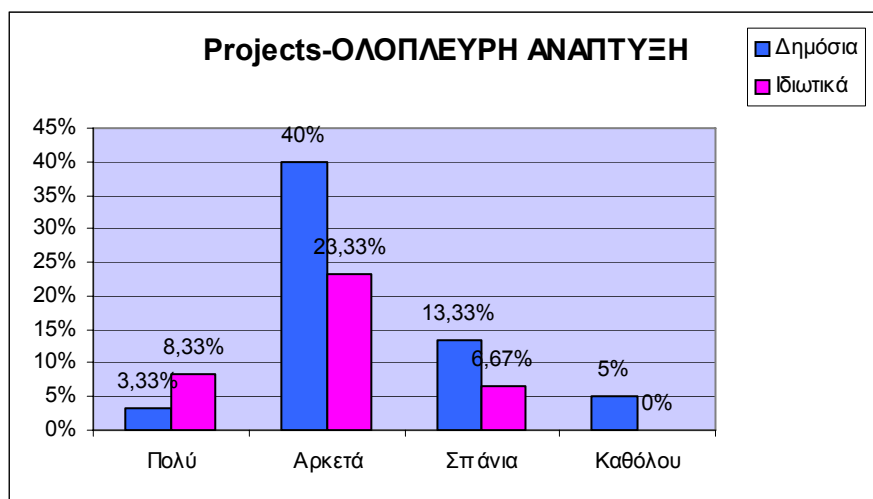
Γράφημα 80: Projects-Συμβολή στην Ανάπτυξη Σχέσεων

Τα Projects συμβάλλουν αρκετά στην ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών, υποστηρίζει το 26,67% και το 20% των δύο κατηγοριών αντίστοιχα.



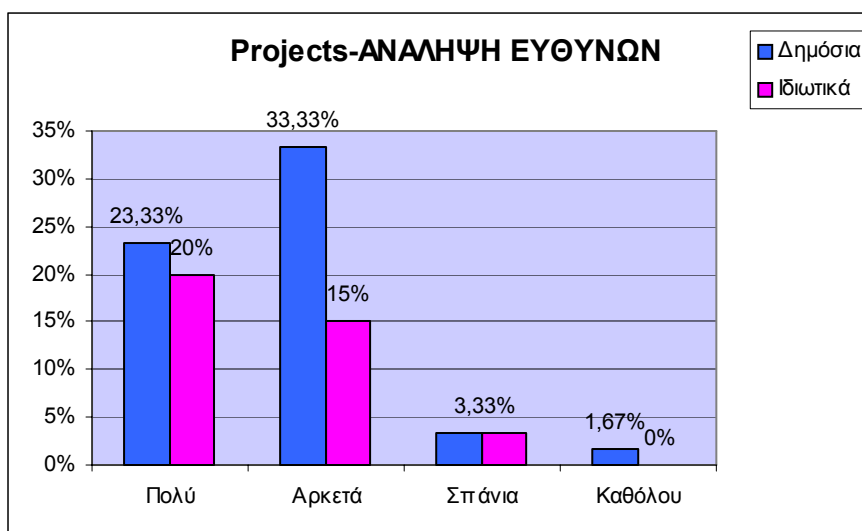
Γράφημα 81: Projects-Συμβολή στην Ελευθερία Έκφρασης

Το 35% και 25% των δύο κατηγοριών αντίστοιχα θεωρεί ότι τα Projects συντελούν αρκετά στην ελευθερία σκέψης και έκφρασης.



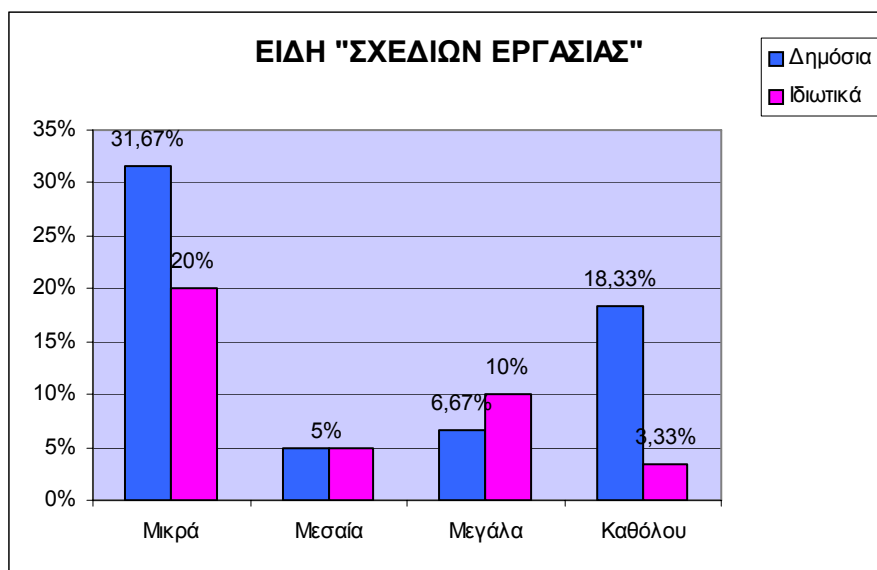
Γράφημα 82: Projects-Συμβολή στην Ολόπλευρη Ανάπτυξη

Η ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας επιτυγχάνεται αρκετά με την χρήση Projects. Αυτή είναι η άποψη του 40% της πρώτης κατηγορίας και του 23,33% της δεύτερης.



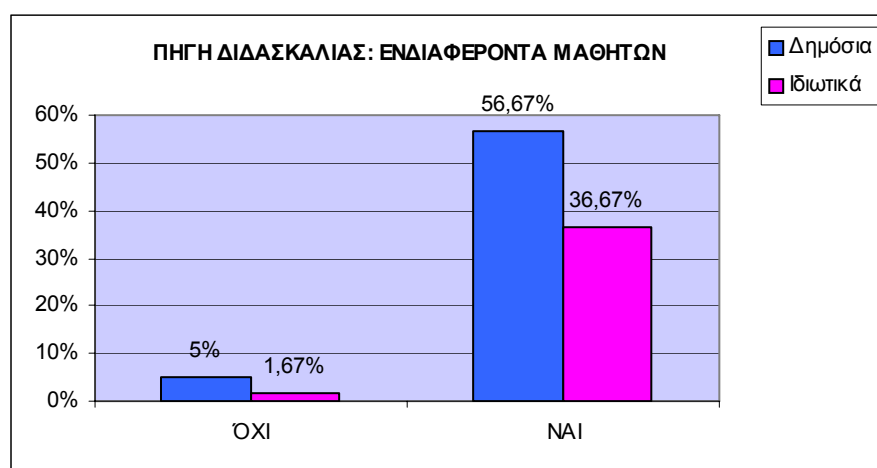
Γράφημα 83: Projects-Συμβολή στην Ανάληψη Ευθυνών

Το 33,33% των καθηγητών της πρώτης κατηγορίας θεωρεί ότι η χρήση Projects συντελεί αρκετά στην ανάληψη ευθυνών από την πλευρά του μαθητή. Η δεύτερη κατηγορία πιστεύει ότι συντελεί "πολύ" κατά 20%.



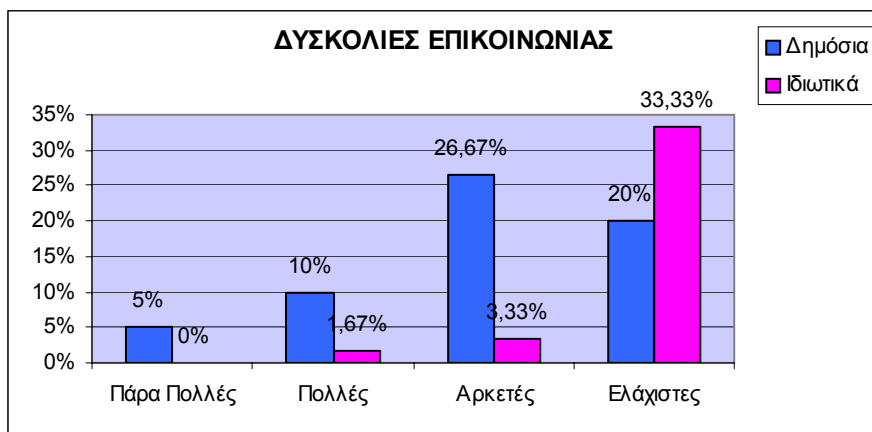
Γράφημα 84: Είδη Σχεδίων Εργασίας

Το μεγαλύτερο ποσοστό και των δύο κατηγοριών, 31,67% και 20% αντίστοιχα, χρησιμοποιεί μικρά «σχέδια εργασίας». Επιπλέον, το 18,33% των καθηγητών της πρώτης κατηγορίας δεν τα χρησιμοποιούν καθόλου.



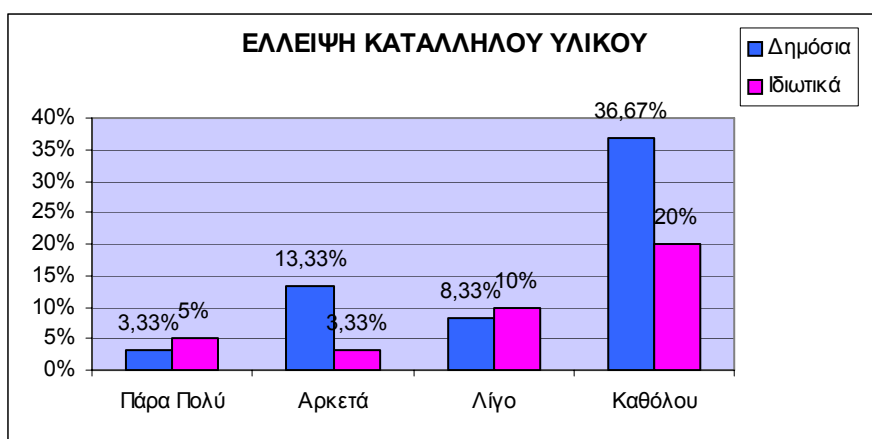
Γράφημα 85: Πηγή Διδασκαλίας τα Ενδιαφέροντα των Μαθητών

Τα περιεχόμενα της διδασκαλίας, για το 56,67% της πρώτης κατηγορίας και το 36,67% της δεύτερης, εκπηγάζουν από τις ανάγκες, τα ερωτήματα, τα ενδιαφέροντα και τους προβληματισμούς των μαθητών.



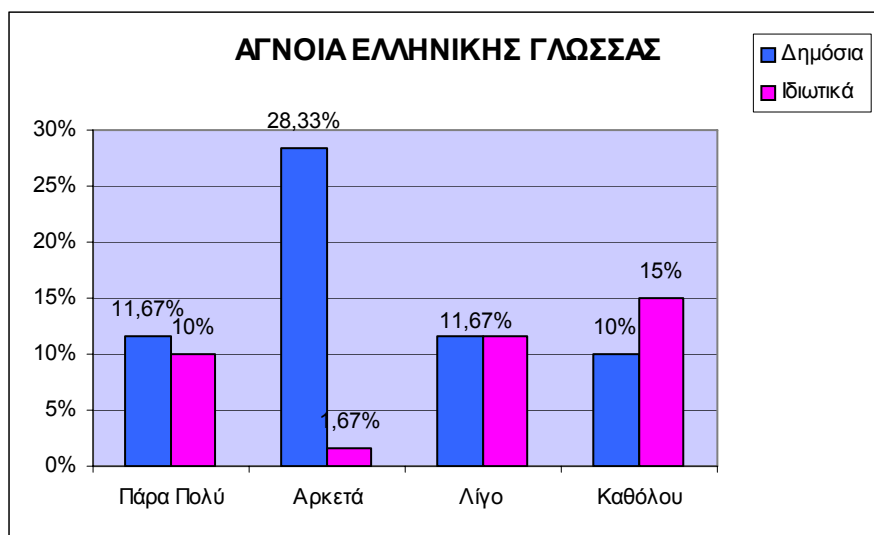
Γράφημα 86: Δυσκολίες Επικοινωνίας με τους Αλλοδαπούς Μαθητές

Το 33,33% των καθηγητών των ιδιωτικών σχολείων αντιμετωπίζουν ελάχιστες δυσκολίες επικοινωνίας με τους πολιτισμικά και γλωσσικά διαφορετικούς μαθητές κατά τη διδακτική διαδικασία. Το 26,67% όμως των καθηγητών, στα σχολεία της πρώτης κατηγορίας, δηλώνουν ότι οι δυσκολίες αυτές είναι αρκετές.



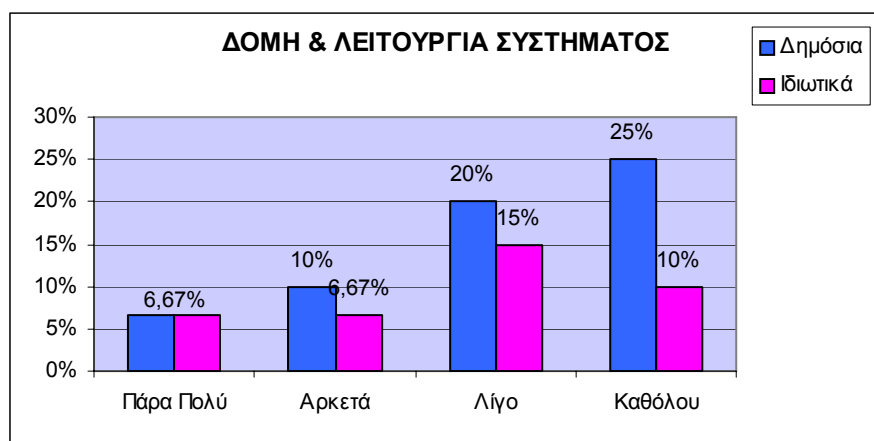
Γράφημα 87: Δυσκολίες Επικοινωνίας λόγω Έλλειψης Κατάλληλου Υλικού

Οι παραπάνω δυσκολίες και για τις δύο κατηγορίες σχολείων δεν εστιάζονται στην έλλειψη κατάλληλου διδακτικού/ εποπτικού υλικού σε ποσοστό 36,67% και 20% αντίστοιχα.



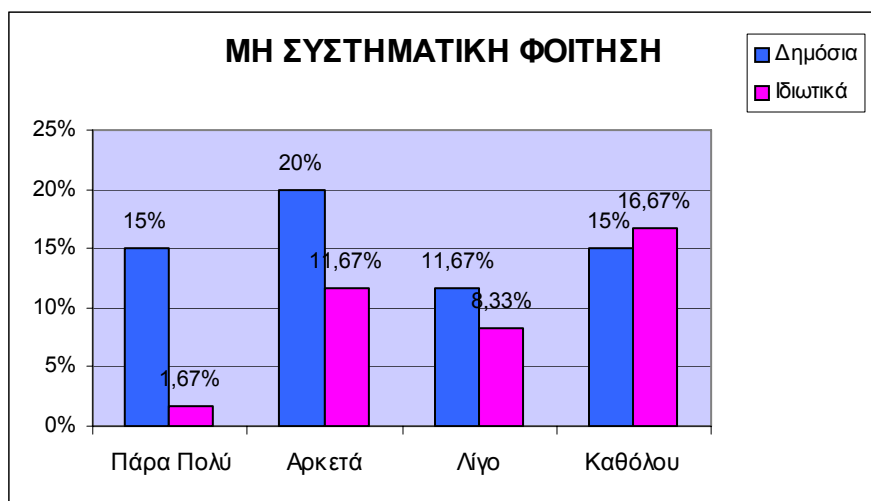
Γράφημα 88: Δυσκολίες Επικοινωνίας λόγω Άγνοιας της Ελληνικής Γλώσσας

Το 28,33% της πρώτης κατηγορίας εστιάζει αρκετά τις δυσκολίες της διδασκαλίας στην άγνοια της ελληνικής γλώσσας από την πλευρά των αλλοδαπών (δυσκολία στην ανάγνωση, ορθογραφία και κατανόηση εννοιών) ενώ το 15% των καθηγητών των ιδιωτικών σχολείων πιστεύει ότι οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν δεν οφείλονται στην άγνοια της γλώσσας.



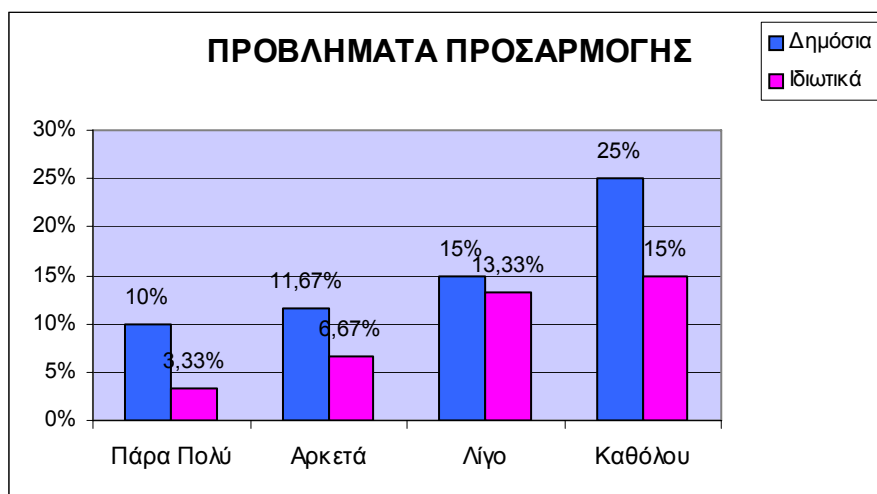
Γράφημα 89: Δυσκολίες Επικοινωνίας λόγω της Δομής-Λειτουργίας του Συστήματος

Το 15% των ερωτηθέντων της δεύτερης κατηγορίας εντοπίζουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στη δομή και λειτουργία του ελληνικού συστήματος (έλλειψη κατάλληλων Α.Π.Σ. που να διασφαλίζουν το σεβασμό των πολιτισμικών διαφορών) αντίθετα με το 25% της πρώτης κατηγορίας που διαφωνεί.



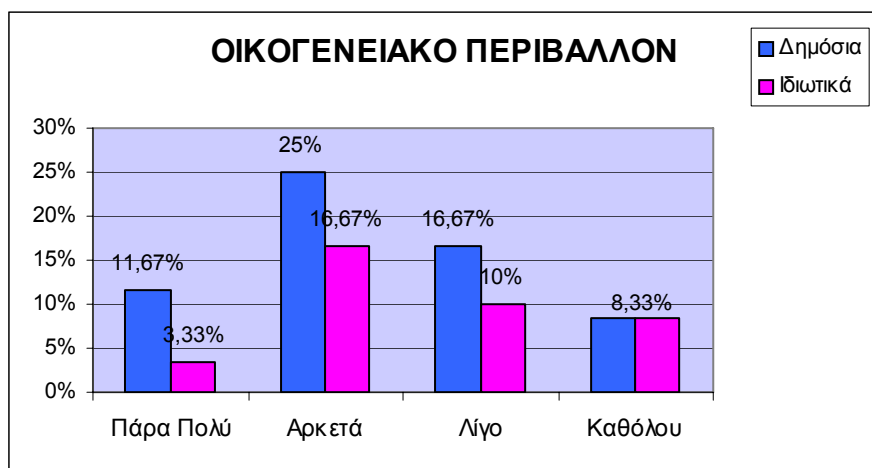
Γράφημα 90: Δυσκολίες Επικοινωνίας λόγω Μη Συστηματικής Φοίτησης

Η μη συστηματική φοίτηση-έλλειψη ενδιαφέροντος για το σχολείο, πιστεύει το 20% των ερωτηθέντων της πρώτης κατηγορίας, οδηγεί σε δυσκολίες επικοινωνίας, ενώ το 16,67% των καθηγητών της δεύτερης κατηγορίας σχολείων διαφωνεί.



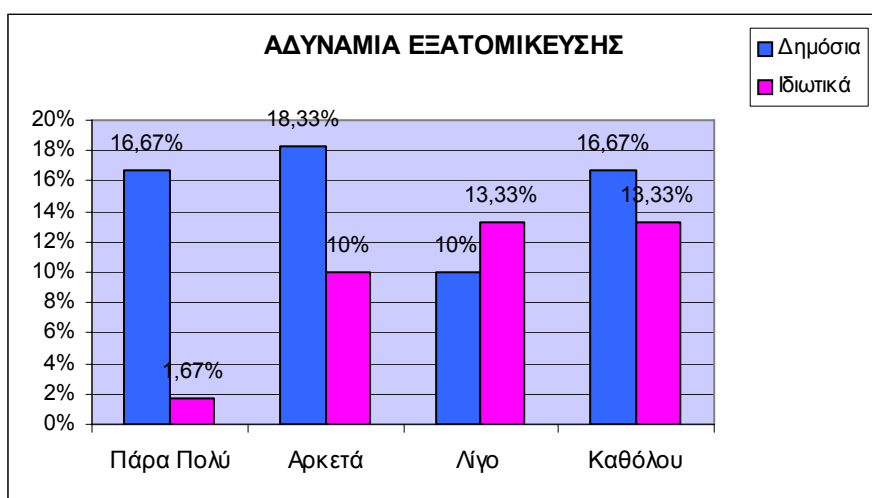
Γράφημα 91: Δυσκολίες Επικοινωνίας λόγω Προβληματικής Προσαρμογής

Το 25% και το 15% των δυο κατηγοριών αντίστοιχα υποστηρίζουν ότι τα προβλήματα προσαρμογής των πολιτισμικά και γλωσσικά διαφορετικών μαθητών δεν επηρεάζουν την διδακτική διαδικασία και άρα δεν προκαλούν προβλήματα στους διδάσκοντες. Βέβαια ένα ποσοστό της τάξης του 10% και 3,33% των δύο κατηγοριών θεωρεί ότι τα προβλήματα προσαρμογής των μαθητών είναι επιζήμια για την επικοινωνία στην τάξη.



Γράφημα 92: Δυσκολίες Επικοινωνίας λόγω του Οικογενειακού Περιβάλλοντος

Οι δυσκολίες επικοινωνίας εστιάζονται αρκετά στο οικογενειακό περιβάλλον (αδιαφορία γονέων, προβλήματα διαβίωσης) πιστεύει το 25% της πρώτης και το 10,07% της δεύτερης κατηγορίας.



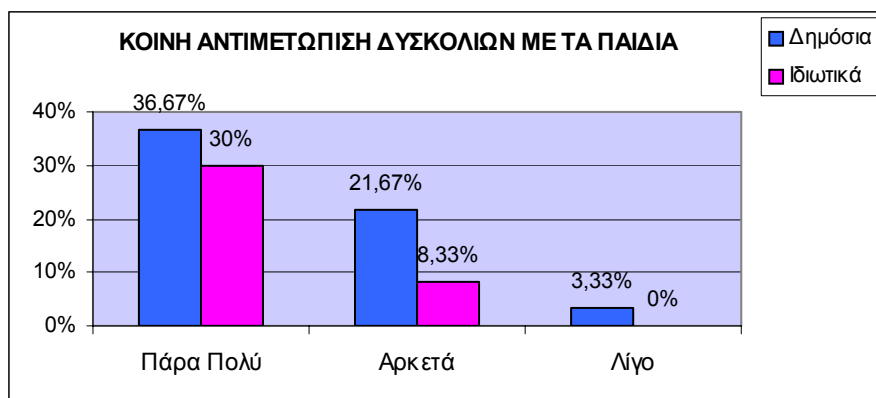
Γράφημα 93: Δυσκολίες Επικοινωνίας λόγω Αδυναμίας Εξατομίκευσης της Διδασκαλίας

Το 18,33% της πρώτης κατηγορίας πιστεύει ότι οι δυσκολίες επικοινωνίας εστιάζονται αρκετά στην αδυναμία εξατομίκευσης της διδασκαλίας ανάλογα με τις ιδιαίτερες δυσκολίες του κάθε μαθητή. Το 13,33% της δεύτερης κατηγορίας εστιάζει το πρόβλημα λίγο έως καθόλου σε αυτή την αδυναμία .



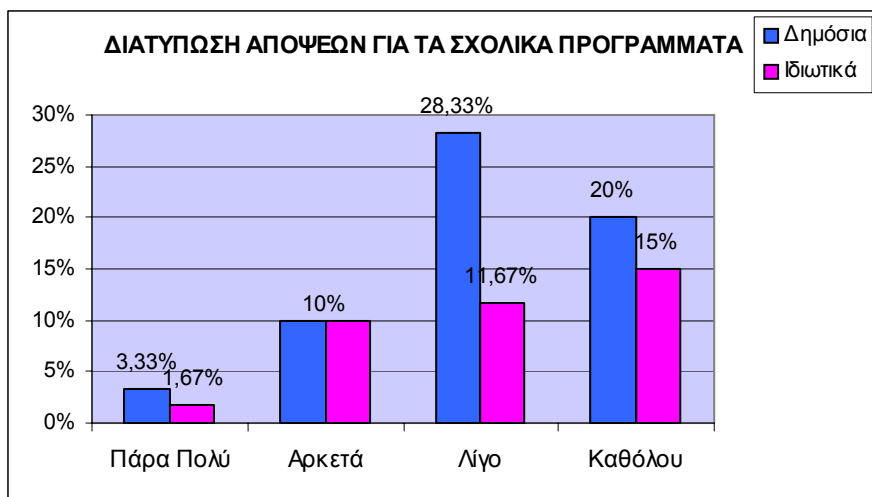
Γράφημα 94: Συμβολή Γονέων με τη Συνεργασία με τους Εκπαιδευτικούς

Για το 31,67% και το 23,33% των δύο κατηγοριών σχολείων αντιστοίχως οι γονείς θα μπορούσαν πάρα πολύ να συμβάλλουν στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας με την τακτική συνεργασία τους και την ανταλλαγή απόψεων με τους εκπαιδευτικούς.



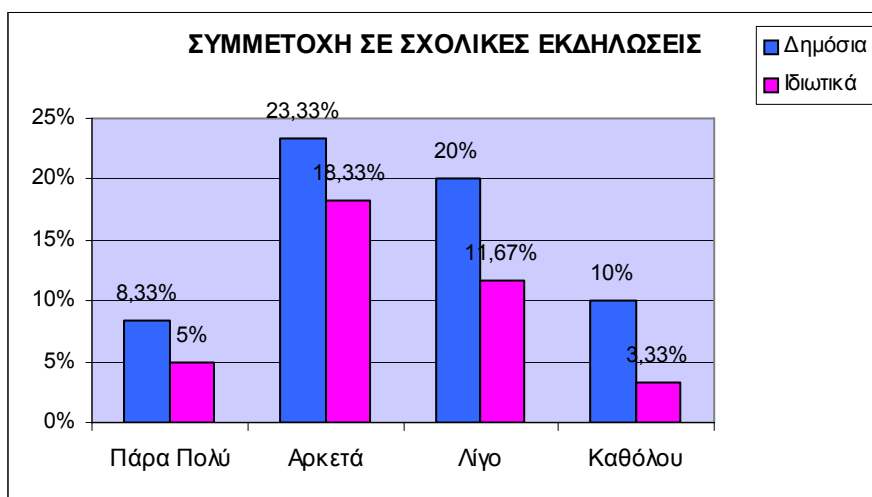
Γράφημα 95: Συμβολή Γονέων με Κοινή Αντιμετώπιση Δυσκολιών

Η από κοινού αντιμετώπιση των προβλημάτων και των δυσκολιών των παιδιών είναι ένας τρόπος που μπορεί να βοηθήσει πάρα πολύ, όπως πιστεύει το 36,67% και το 30% των δύο κατηγοριών σχολείων, στην αποτελεσματικότερη εκπαιδευτική διαδικασία.



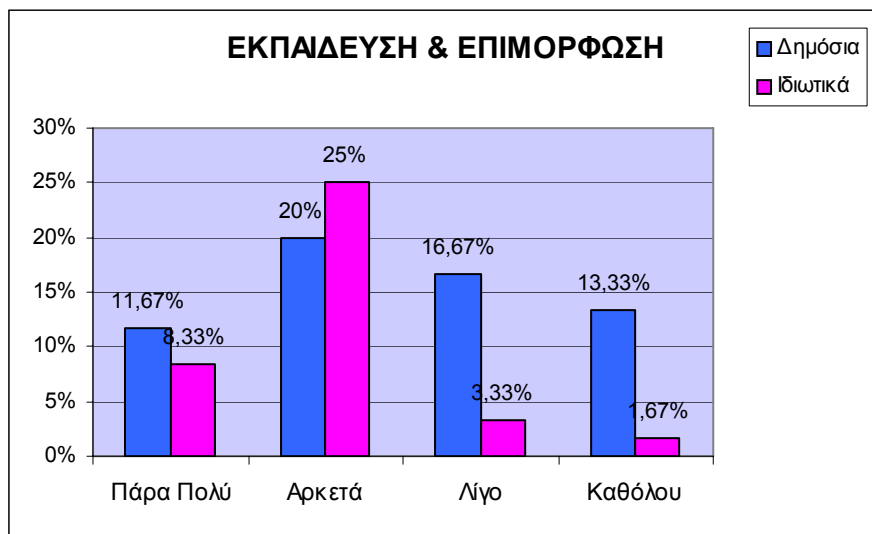
Γράφημα 96: Συμβολή Γονέων με Διατύπωση Απόψεων για τα Σχολικά Προγράμματα

Οι γονείς θα μπορούσαν να συμμετέχουν λίγο στην εκπαιδευτική διαδικασία με την διατύπωση των απόψεών τους για τα σχολικά προγράμματα και το διδακτικό υλικό, υποστηρίζει το 28,33% της πρώτης κατηγορίας. Το 15% της δεύτερης κατηγορίας δεν συμφωνεί με την άποψη αυτή.



Γράφημα 97: Συμβολή Γονέων με Συμμετοχή σε Σχολικές Εκδηλώσεις

Η συμμετοχή των γονέων στη διοργάνωση σχολικών εκδηλώσεων θεωρείται ως αρκετά καλή ιδέα για την αποτελεσματικότερη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, τόσο από το 23,33% της πρώτης κατηγορίας όσο και από το 18,33% της δεύτερης.



Γράφημα 98: Συμβολή Γονέων με Εκπαίδευση & Επιμόρφωση σε Εκπαιδευτικά Θέματα

Η εκπαίδευση και η επιμόρφωση των γονέων σε εκπαιδευτικά θέματα μπορεί, κατά το 20% και 25% των δύο κατηγοριών αντίστοιχα, να συμβάλλει αρκετά στην αποτελεσματικότερη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Στο κεφάλαιο των συμπερασμάτων γίνεται ανάλυση των αποτελεσμάτων της περιγραφικής στατιστικής.

3. Έλεγχοι Ανεξαρτησίας χ^2

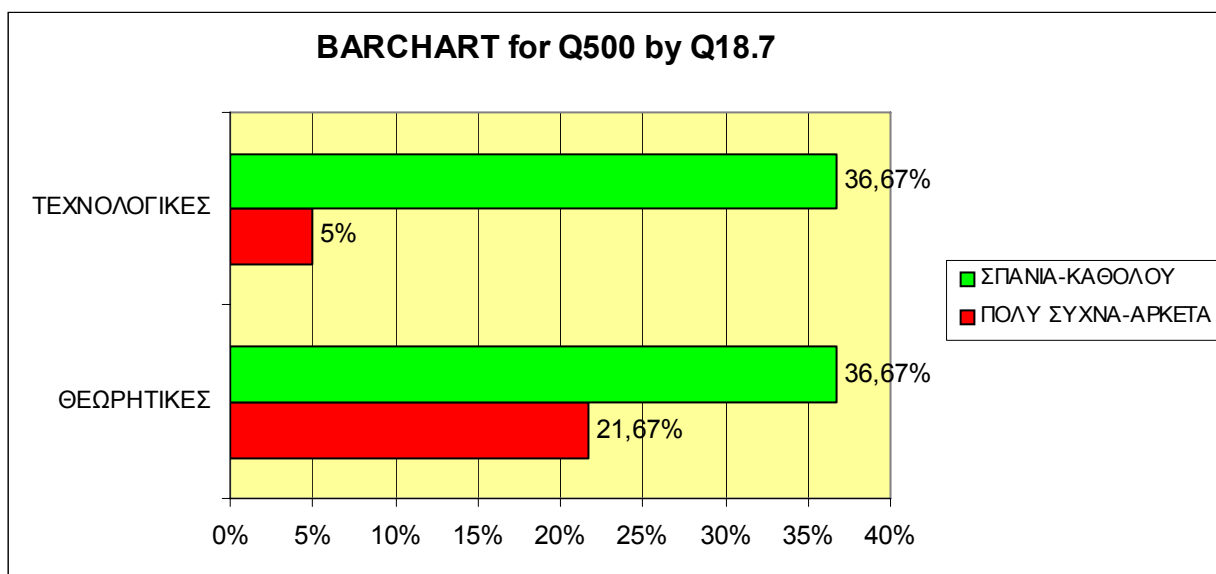
3.1 Εξαρτημένες Μεταβλητές

- Εξετάστηκε η υπόθεση: η συχνότητα με την οποία χρησιμοποιείται το Video ως εποπτικό μέσο (Q18.7), κατά την διδασκαλία, εξαρτάται από την ειδικότητα του καθηγητή (Q500) (βλ. παράρτημα σελ. 168). Η τιμή που έλαβε η χ^2 ήταν 3,52 με πιθανότητα να παρατηρηθεί η συγκεκριμένη τιμή 0.0608, δηλαδή $6.08\% < 10\%$ (βλ πίνακα). Αυτό σημαίνει πως η υπόθεση H_0 (οι δυο μεταβλητές είναι ανεξάρτητες) απορρίπτεται και γίνεται δεκτή η υπόθεση H_1 , ότι δηλαδή οι δύο μεταβλητές συσχετίζονται σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha=10\%$. Όπως φαίνεται και από το παρακάτω ραβδόγραμμα, οι καθηγητές με θεωρητική ειδικότητα (θεολόγος, φιλόλογος, καθ. Ξένων γλωσσών) χρησιμοποιούν το Video ως εποπτικό μέσο αρκετά έως πολύ συχνά.

Q500 BY Q18.7

Chi-Square Test

Chi-Square	Df	P-Value
4,71	1	0,0299
3,52	1	0,0608 (with Yates' correction)



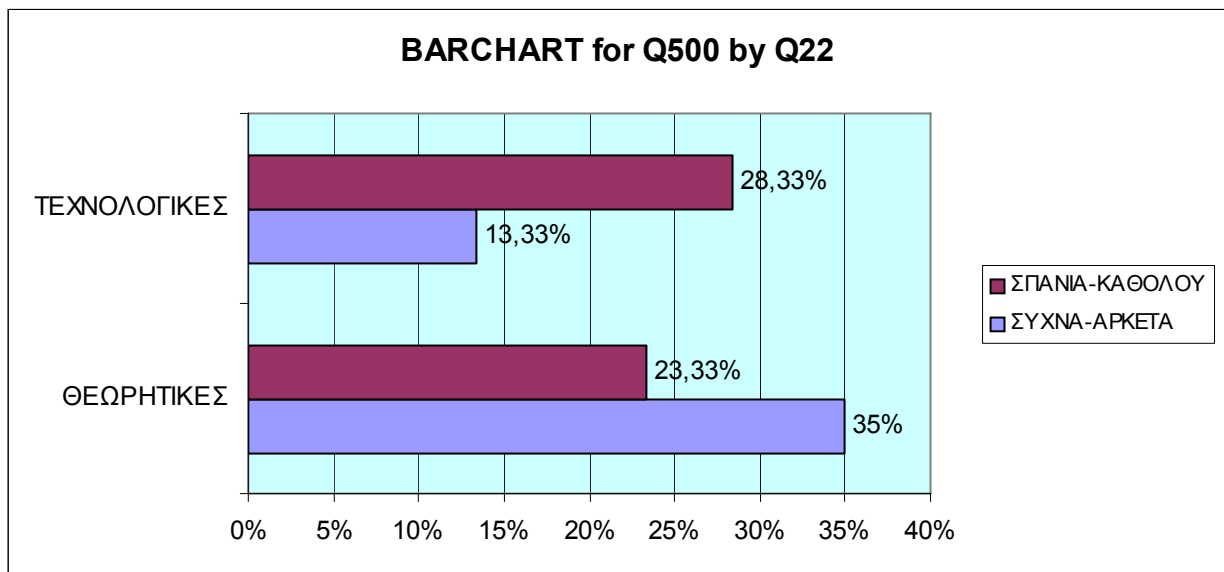
Ραβδόγραμμα 1: Συχνότητα χρησιμοποίησης Video- Ειδικότητα

- Η επόμενη συσχέτιση είχε ως εξής: **η ειδικότητα (Q500) επηρεάζει τη συχνότητα με την οποία λαμβάνουν χώρα στη διδασκαλία τα «Σχέδια Εργασίας-Projects» (Q22), δηλαδή ανάθεση ομαδικών εργασιών που προωθούν την αυτενέργεια και την ομαδικότητα των μαθητών.** Η τιμή χ^2 υπολογίστηκε στα 3.53, με p-value = 0.0604. Αυτό σημαίνει πως η υπόθεση H_0 (οι δυο μεταβλητές είναι ανεξάρτητες) απορρίπτεται και γίνεται δεκτή η υπόθεση H_1 , ότι δηλαδή οι δύο μεταβλητές συσχετίζονται σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha=10\%$. Πραγματικά, φαίνεται και από το ραβδόγραμμα ότι οι καθηγητές με θεωρητική ειδικότητα (θεολόγος, φιλόλογος, καθ. Ξένων γλωσσών) χρησιμοποιούν τα «Σχέδια Εργασίας-Projects» αρκετά έως συχνά.

Q500 BY Q22

Chi-Square Test

Chi-Square	Df	P-Value
4,58	1	0,0324
3,53	1	0,0604 (with Yates' correction)



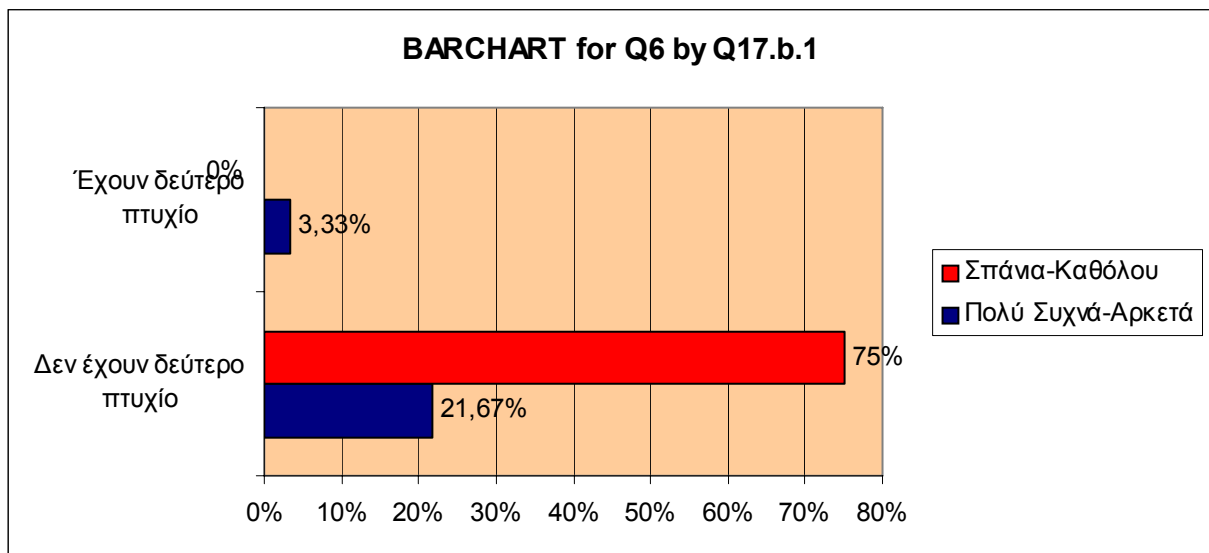
Ραβδόγραμμα 2: Ειδικότητα- Συχνότητα χρήσης «Σχεδίων Εργασίας-Projects»

- Με τον επόμενο έλεγχο ανεξαρτησίας εξετάστηκε: **αν η μη χρησιμοποίηση εποπτικών μέσων, λόγω έλλειψης διδακτικού χρόνου (Q17.b.1), επηρεάζεται από την κατοχή δεύτερου πτυχίου (Q6).** Από τον έλεγχο χ^2 ($\chi^2 = 2.76$) διαπιστώθηκε ότι υπάρχει εξάρτηση μεταξύ των δύο μεταβλητών, δηλαδή η υπόθεση H_0 (οι δυο μεταβλητές είναι ανεξάρτητες) απορρίπτεται και αποδεχόμαστε την εναλλακτική υπόθεση H_1 ($p\text{-value} = 9.67\% < 10\%$) σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha=10\%$. Όπως φαίνεται και από το παρακάτω ραβδόγραμμα, οι καθηγητές που δεν έχουν δεύτερο πτυχίο, σπάνια έως ποτέ, δεν χρησιμοποιούν εποπτικά μέσα λόγω έλλειψης χρόνου.

Q6 BY Q17.b.1

Chi-Square Test

Chi-Square	Df	P-Value
6,21	1	0,0127
2,76	1	0,0967 (with Yates' correction)



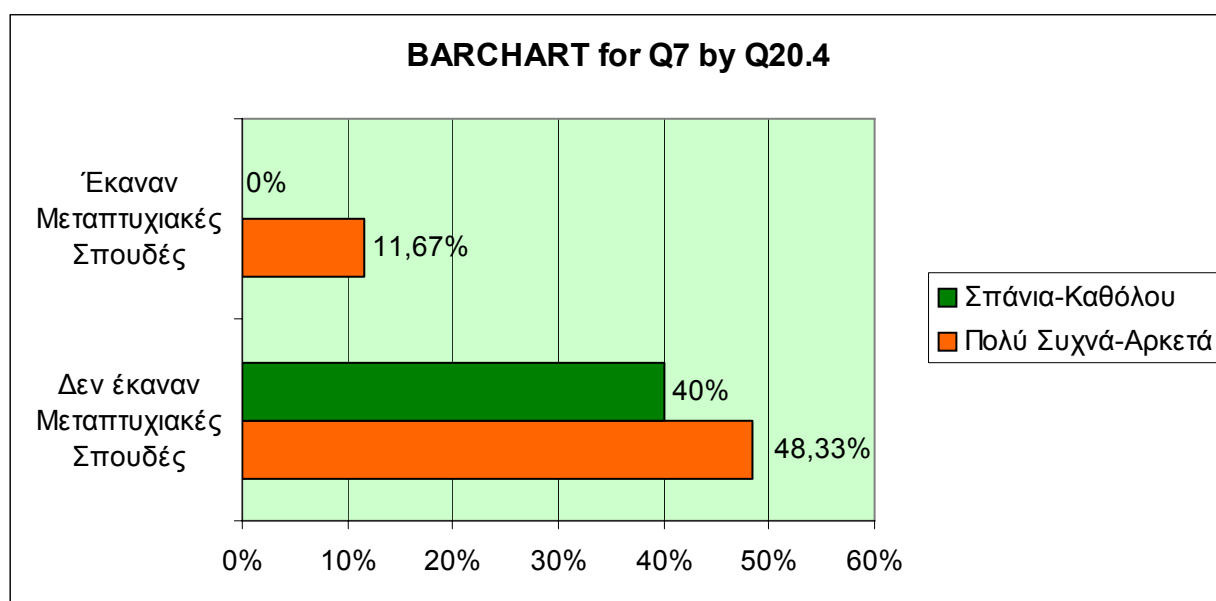
Ραβδόγραμμα 3: Δεύτερο Πτυχίο- Μη χρήση Εποπτικών Μέσων

- Εξετάστηκε η υπόθεση: η συχνότητα χρησιμοποίησης της Άμεσης διδασκαλίας που αποτελεί μορφή της Εναλλακτικής διδασκαλίας (Q20.4), εξαρτάται από την πραγματοποίηση μεταπτυχιακών σπουδών (Q7) από την πλευρά των καθηγητών. Η τιμή που έλαβε η χ^2 ήταν 3,56 με πιθανότητα να παρατηρηθεί η συγκεκριμένη τιμή 0.0590, δηλαδή $5.9\% < 10\%$ (βλ πίνακα). Αυτό σημαίνει πως η υπόθεση H_0 (οι δυο μεταβλητές είναι ανεξάρτητες) απορρίπτεται και γίνεται δεκτή η υπόθεση H_1 , ότι δηλαδή οι δύο μεταβλητές συσχετίζονται, σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha=10\%$. Από το ραβδόγραμμα που ακολουθεί φαίνεται ότι οι καθηγητές οι οποίοι δεν έχουν κάνει μεταπτυχιακές σπουδές, χρησιμοποιούν την Άμεση διδασκαλία αρκετά έως πολύ συχνά.

Q7 BY Q20.4

Chi-Square Test

Chi-Square	Df	P-Value
5,28	1	0,0215
3,56	1	0,0590 (with Yates' correction)



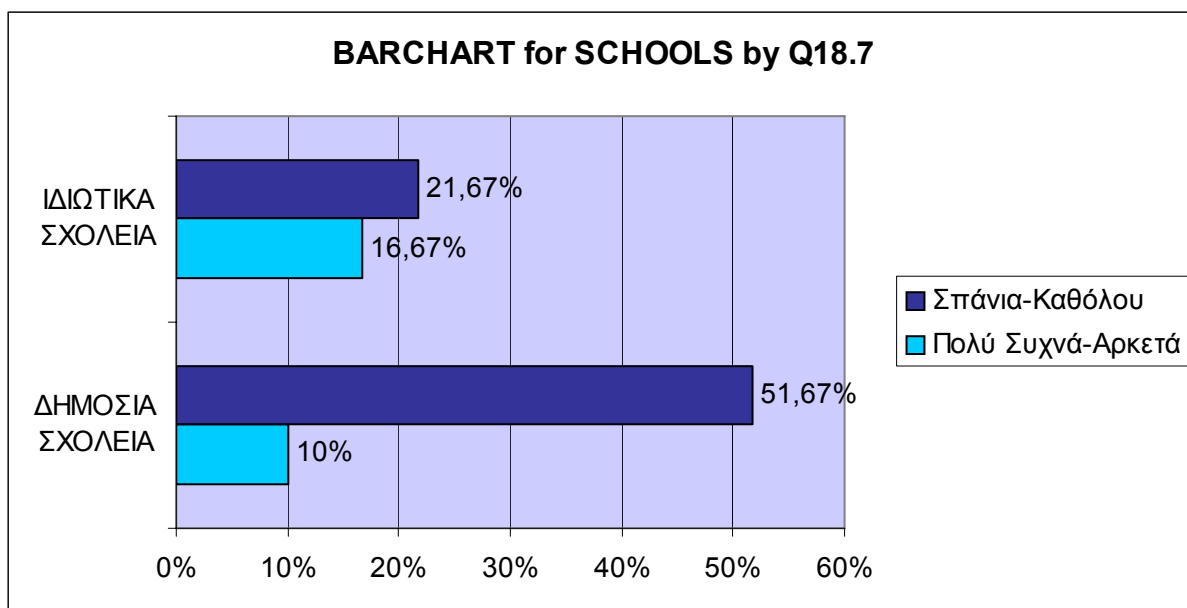
Ραβδόγραμμα 4: Μεταπτυχιακές Σπουδές- Συχνότητα Άμεσης Διδασκαλίας

- Επίσης, εξετάστηκε: **αν η συχνότητα προβολής Video ως εποπτικό μέσο (Q18.7) επηρεάζεται από τον τύπο σχολείου (schools), δηλαδή από το αν το σχολείο είναι Ιδιωτικό ή Δημόσιο.** Η τιμή του χ^2 υπολογίστηκε στο 4,09 και το p-value = 4.32% < 5%. Άρα, η υπόθεση H_0 (οι δυο μεταβλητές είναι ανεξάρτητες) απορρίπτεται και γίνεται δεκτή η εναλλακτική υπόθεση H_1 . Έτσι, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι υπάρχει εξάρτηση μεταξύ των δύο μεταβλητών σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha=5\%$. Πραγματικά, φαίνεται και από το ραβδόγραμμα ότι τα Δημόσια σχολεία χρησιμοποιούν σπάνια έως καθόλου το Video ως εποπτικό μέσο.

SCHOOLS BY Q18.7

Chi-Square Test

Chi-Square	Df	P-Value
5,39	1	0,0202
4,09	1	0,0432 (with Yates' correction)



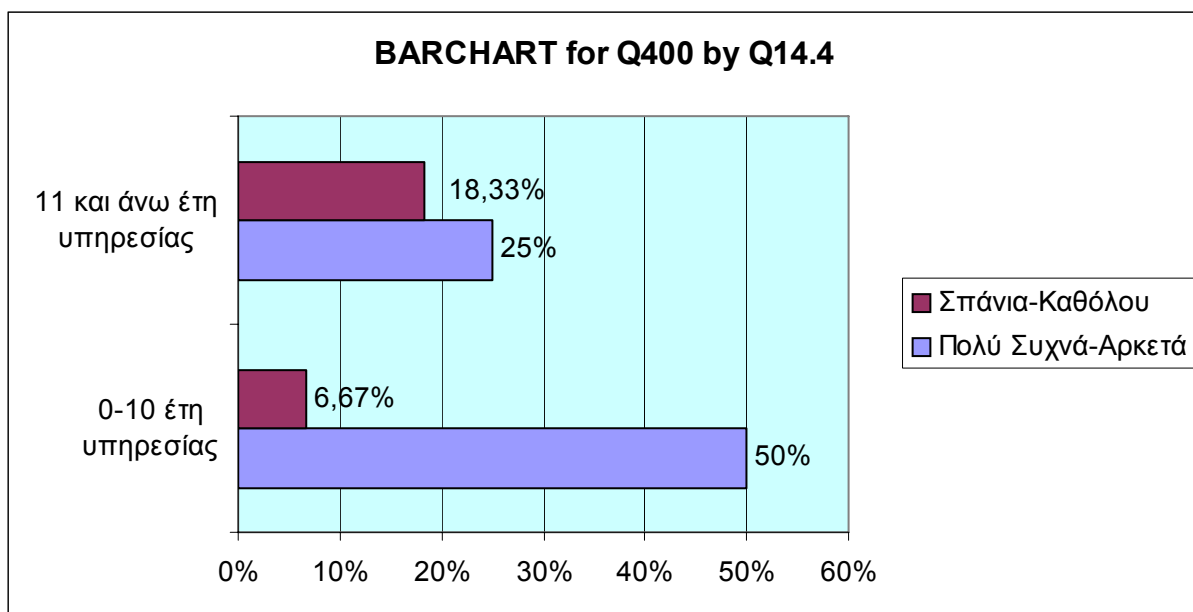
Ραβδόγραμμα 5: Συχνότητα προβολής Video- Τύπος Σχολείου

- Η επόμενη συσχέτιση είχε ως εξής: **τα χρόνια υπηρεσίας (Q400) επηρεάζουν την συχνότητα χρησιμοποίησης της μορφής της διάλεξης μέσω συζήτησης (Q14.4), στα πλαίσια της διδακτικής πράξης.** Από τον έλεγχο χ^2 ($\chi^2 = 5,79$) διαπιστώθηκε ότι υπάρχει εξάρτηση μεταξύ των δύο μεταβλητών, δηλαδή η υπόθεση H_0 (οι δυο μεταβλητές είναι ανεξάρτητες) απορρίπτεται και αποδεχόμαστε την εναλλακτική υπόθεση H_1 ($p\text{-value} = 1.61\% < 5\%$) σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha=5\%$. Από το ραβδόγραμμα που ακολουθεί, φαίνεται ότι οι καθηγητές με υπηρεσία έως 10 έτη χρησιμοποιούν αρκετά έως πολύ συχνά τη μορφή της διάλεξης μέσω συζήτησης.

Q400 BY Q14.4

Chi-Square Test

Chi-Square	Df	P-Value
7,33	1	0,0068
5,79	1	0,0161 (with Yates' correction)



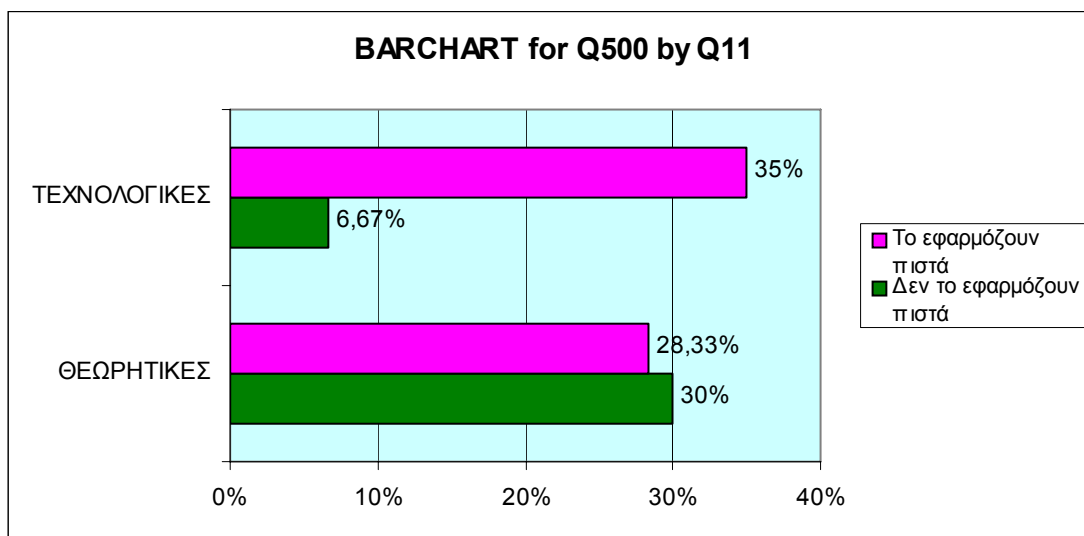
Ραβδόγραμμα 6: Χρόνια Υπηρεσίας- Συχνότητα Διάλεξης μέσω Συζήτησης

- Επιπλέον, έγινε η ακόλουθη συσχέτιση: **αν η πιστή εφαρμογή του ισχύοντος Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών (Q11) εξαρτάται από την ειδικότητα των καθηγητών (Q500).** Η χ^2 έλαβε την τιμή 6,43, ενώ το $p\text{-value} = 1.12\% < 5\%$. Αυτό σημαίνει πως υπάρχει εξάρτηση μεταξύ των δύο μεταβλητών και ότι η υπόθεση H_0 (οι δυο μεταβλητές είναι ανεξάρτητες) απορρίπτεται και αποδεχόμαστε την εναλλακτική υπόθεση H_1 σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha=5\%$. Από το ραβδόγραμμα που ακολουθεί, φαίνεται ότι οι καθηγητές με τεχνολογική ειδικότητα (μαθηματικός, φυσικός, χημικός, βιολόγος, γεωλόγος, κοινωνιολόγος, οικονομολόγος, καθ. οικιακής οικονομίας, καθ. πληροφορικής, καθ. φυσικής αγωγής, καθ. μουσικής, καθ. καλλιτεχνικών) εφαρμόζουν πιστά το ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών.

Q500 BY Q11

Chi-Square Test

Chi-Square	Df	P-Value
7,88	1	0,0050
6,43	1	0,0112 (with Yates' correction)



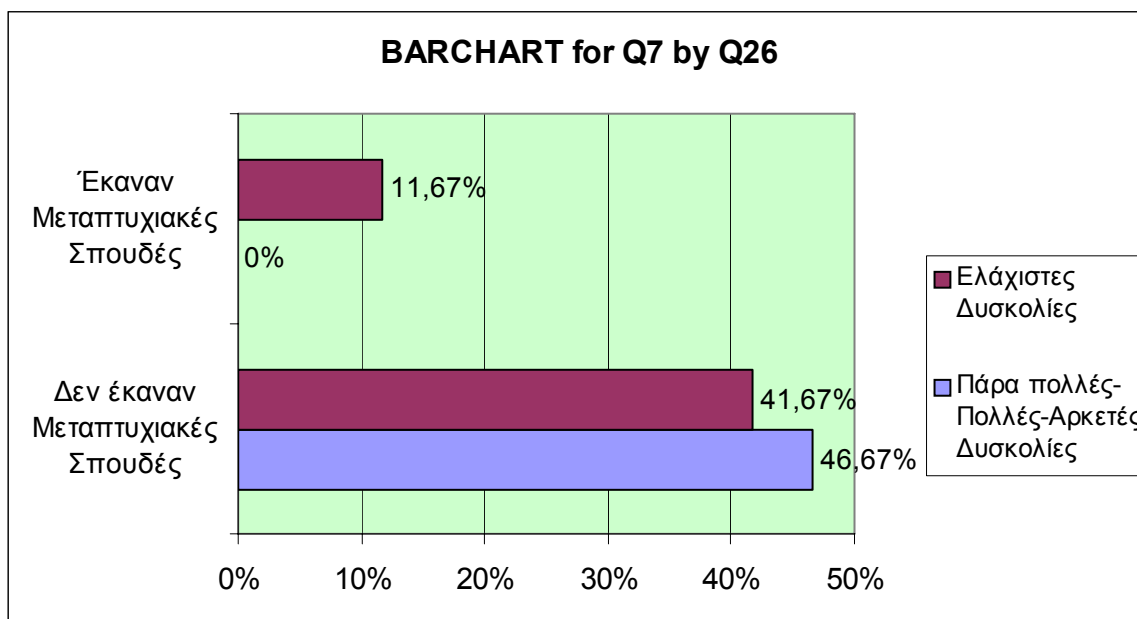
Ραβδόγραμμα 7: Εφαρμογή Αναλυτικού Προγράμματος- Ειδικότητα

- Με τον επόμενο έλεγχο ανεξαρτησίας εξετάστηκε: **αν η πραγματοποίηση μεταπτυχιακών σπουδών (Q7) επηρεάζει το βαθμό αντιμετώπισης δυσκολιών επικοινωνίας με τους πολιτισμικά και γλωσσικά διαφορετικούς μαθητές (Q26).** Η τιμή χ^2 υπολογίστηκε στα 4.97, με $p\text{-value} = 0.0257$. Αυτό σημαίνει πως η υπόθεση H_0 (οι δυο μεταβλητές είναι ανεξάρτητες) απορρίπτεται και γίνεται δεκτή η υπόθεση H_1 , ότι δηλαδή οι δύο μεταβλητές συσχετίζονται σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha=5\%$. Πραγματικά, φαίνεται και από το ραβδόγραμμα ότι οι καθηγητές που δεν έχουν κάνει μεταπτυχιακές σπουδές αντιμετωπίζουν αρκετές έως πάρα πολλές δυσκολίες επικοινωνίας με τους πολιτισμικά και γλωσσικά διαφορετικούς μαθητές.

Q7 BY Q26

Chi-Square Test

Chi-Square	Df	P-Value
6,93	1	0,0085
4,97	1	0,0257 (with Yates' correction)



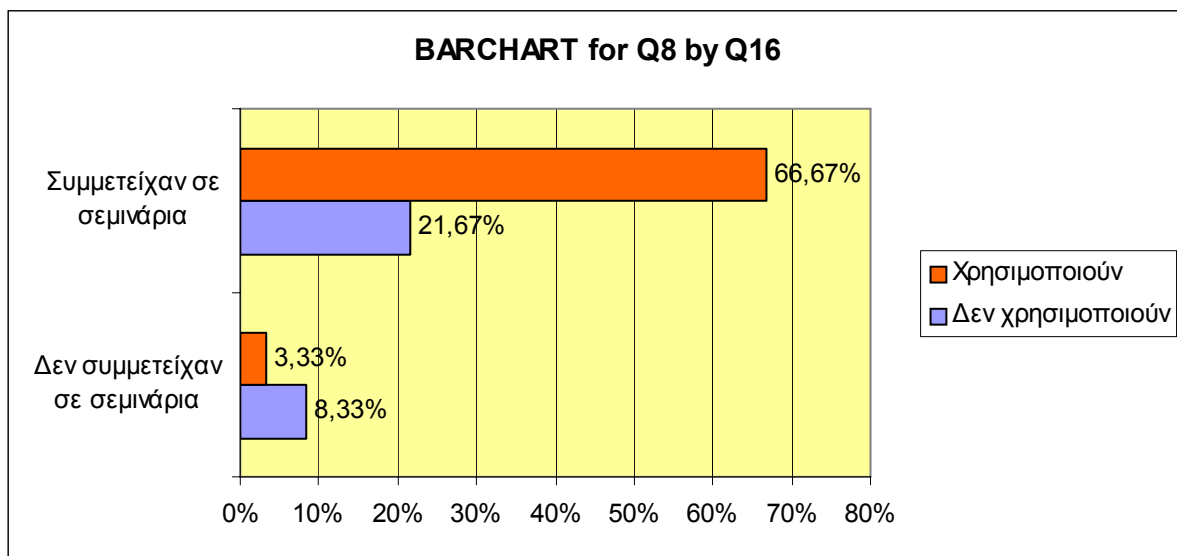
Ραβδόγραμμα 8: Μεταπτυχιακές Σπουδές- Δυσκολίες Επικοινωνίας με Αλλοδαπούς

- Επιπρόσθετα, εξετάστηκε: **αν η χρησιμοποίηση εποπτικών μέσων κατά τη διάρκεια της διδακτικής πράξης (Q16) εξαρτάται από την συμμετοχή των καθηγητών σε επιμορφωτικά σεμινάρια κατά το παρελθόν (Q8)**. Η τιμή που έλαβε η χ^2 ήταν 4.44, με πιθανότητα να παρατηρηθεί η συγκεκριμένη τιμή 0.0352, δηλαδή $3.52\% < 5\%$ (βλ πίνακα). Αυτό σημαίνει πως η υπόθεση H_0 (οι δυο μεταβλητές είναι ανεξάρτητες) απορρίπτεται και γίνεται δεκτή η υπόθεση H_1 , ότι δηλαδή οι δύο μεταβλητές συσχετίζονται σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha=5\%$. Έτσι, επιβεβαιώνεται και από το παρακάτω ραβδόγραμμα ότι οι καθηγητές που συμμετείχαν σε επιμορφωτικά σεμινάρια χρησιμοποιούν εποπτικά μέσα.

Q8 BY Q16

Chi-Square Test

Chi-Square	Df	P-Value
6,48	1	0,0109
4,44	1	0,0352 (with Yates' correction)



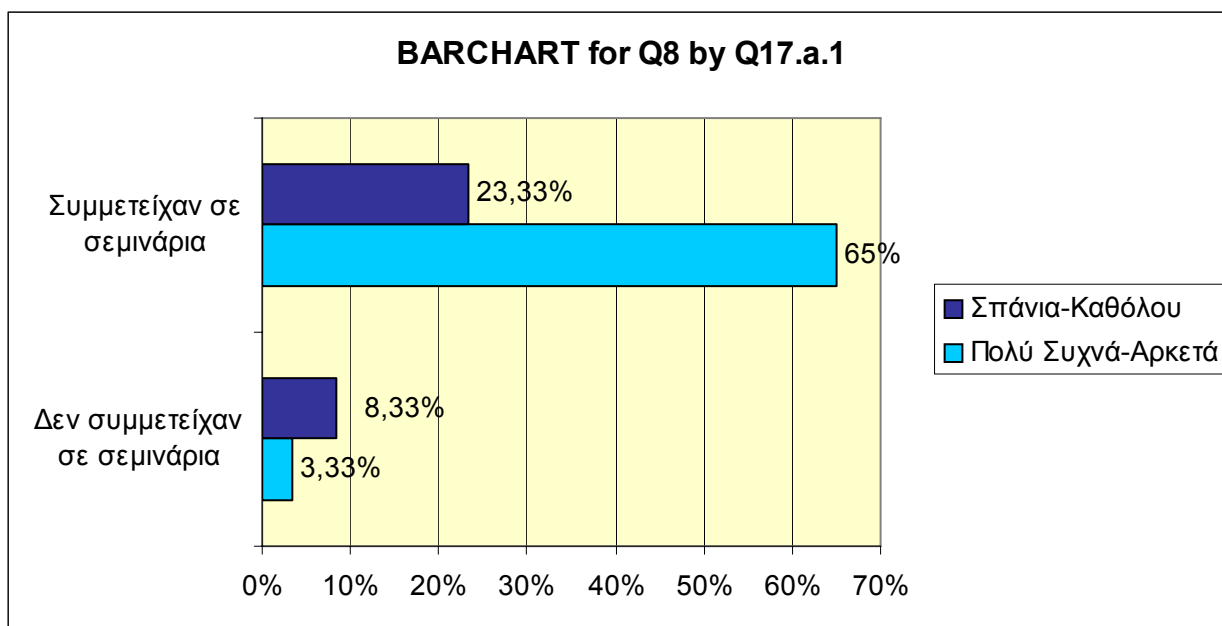
Ραβδόγραμμα 9: Επιμορφωτικά Σεμινάρια- Χρήση Εποπτικών Μέσων

- Όπως και στην προηγούμενη συσχέτιση, εξετάστηκε: **αν η συμμετοχή των καθηγητών σε επιμορφωτικά σεμινάρια κατά το παρελθόν (Q8) επηρεάζει την χρησιμοποίηση εποπτικών μέσων λόγω της αυξημένης δυνατότητας συμμετοχής που προσφέρουν πολύ συχνά στους μαθητές, κατά την προσφορά του νέου διδακτικού υλικού (Q17.a.1).** Από τον έλεγχο χ^2 ($\chi^2 = 3,90$) διαπιστώθηκε ότι υπάρχει εξάρτηση μεταξύ των δύο μεταβλητών, δηλαδή η υπόθεση H_0 (οι δυο μεταβλητές είναι ανεξάρτητες) απορρίπτεται και αποδεχόμαστε την εναλλακτική υπόθεση H_1 ($p\text{-value} = 4.84\% < 5\%$) σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha=5\%$. Από το παρακάτω ραβδόγραμμα, φαίνεται ότι οι καθηγητές που συμμετείχαν σε επιμορφωτικά σεμινάρια χρησιμοποιούν εποπτικά μέσα γιατί πιστεύουν ότι συντελούν αρκετά έως πολύ συχνά στη αυξημένη συμμετοχή των μαθητών κατά την προσφορά του νέου διδακτικού υλικού.

Q8 BY Q17.a.1

Chi-Square Test

Chi-Square	Df	P-Value
5,79	1	0,0161
3,90	1	0,0484 (with Yates' correction)



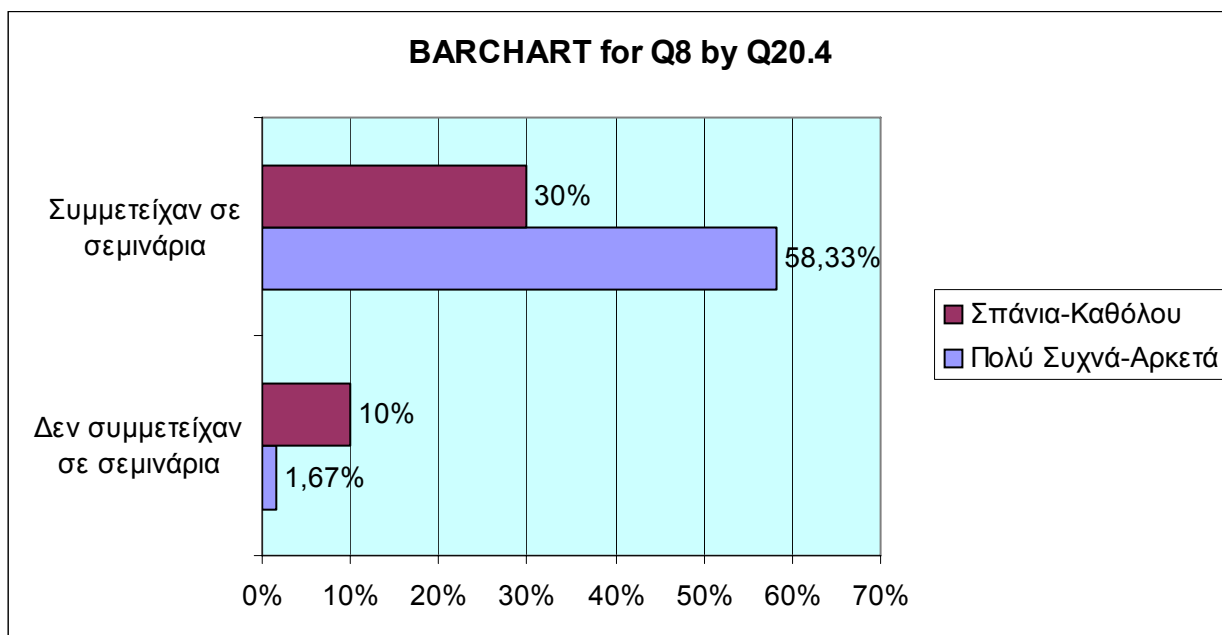
Ραβδόγραμμα 10: Επιμορφωτικά Σεμινάρια- Χρήση Εποπτικών μέσων λόγω Αυξημένης Δυνατότητας Συμμετοχής

- Επίσης, εξετάστηκε: **αν η συμμετοχή των καθηγητών σε επιμορφωτικά σεμινάρια κατά το παρελθόν (Q8) επηρεάζει την συχνότητα χρησιμοποίησης της Άμεσης διδασκαλίας που αποτελεί μορφή της Εναλλακτικής διδασκαλίας (Q20.4).** Η τιμή χ^2 υπολογίστηκε στα 4.91, με $p\text{-value} = 0.0267$. Αυτό σημαίνει πως η υπόθεση H_0 (οι δυο μεταβλητές είναι ανεξάρτητες) απορρίπτεται και γίνεται δεκτή η υπόθεση H_1 , ότι δηλαδή οι δύο μεταβλητές συσχετίζονται σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha=5\%$. Από το παρακάτω ραβδόγραμμα, φαίνεται ότι οι καθηγητές που συμμετείχαν σε επιμορφωτικά σεμινάρια χρησιμοποιούν αρκετά έως πολύ συχνά την Άμεση διδασκαλία.

Q8 BY Q20.4

Chi-Square Test

Chi-Square	Df	P-Value
6,90	1	0,0086
4,91	1	0,0267 (with Yates' correction)



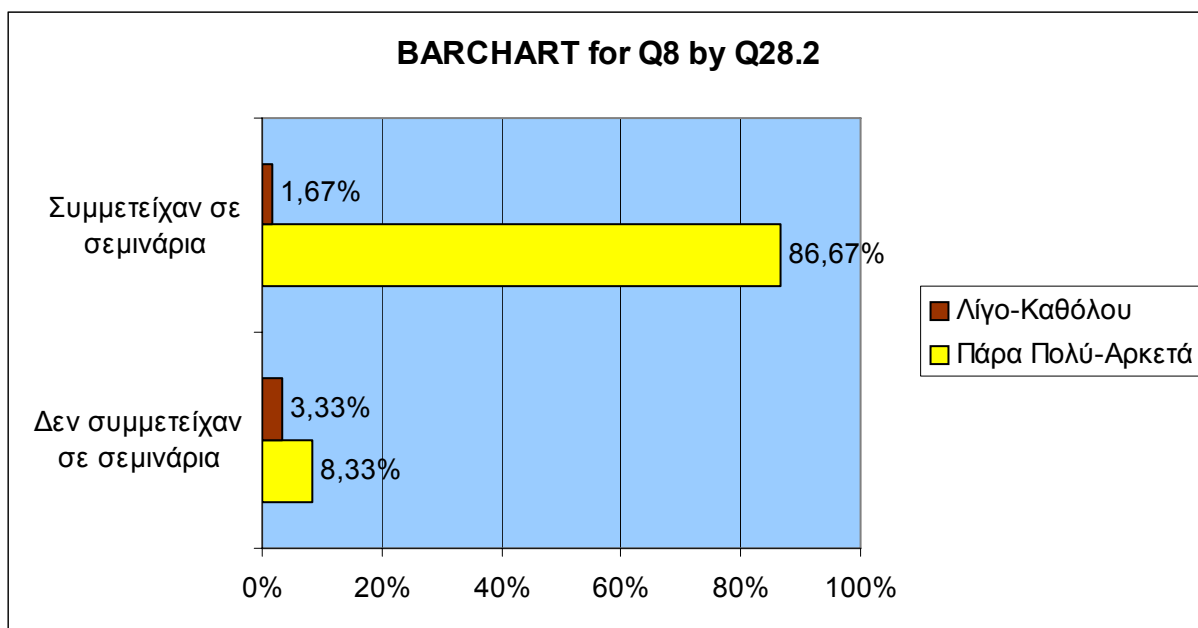
Ραβδόγραμμα 11: Επιμορφωτικά Σεμινάρια- Συχνότητα Άμεσης Διδασκαλίας

- Εξετάστηκε η υπόθεση: **η συμμετοχή των καθηγητών σε επιμορφωτικά σεμινάρια κατά το παρελθόν (Q8) επηρεάζει την άποψή τους στο ότι η αποτελεσματικότερη συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να επιτευχθεί με την από κοινού αντιμετώπιση των προβλημάτων και των δυσκολιών των παιδιών τους (Q28.2).** Η τιμή χ^2 υπολογίστηκε στα 4.50, με $p\text{-value} = 0.0338$. Αυτό σημαίνει πως η υπόθεση H_0 (οι δυο μεταβλητές είναι ανεξάρτητες) απορρίπτεται και γίνεται δεκτή η υπόθεση H_1 , ότι δηλαδή οι δύο μεταβλητές συσχετίζονται σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha=5\%$. Από το παρακάτω ραβδόγραμμα, φαίνεται ότι οι καθηγητές που συμμετείχαν σε επιμορφωτικά σεμινάρια, πιστεύουν αρκετά έως πάρα πολύ ότι οι γονείς μπορούν να συμμετέχουν αποτελεσματικότερα στην εκπαιδευτική διαδικασία με την από κοινού αντιμετώπιση των προβλημάτων και των δυσκολιών των παιδιών τους.

Q8 BY Q28.2

Chi-Square Test

Chi-Square	Df	P-Value
9,27	1	0,0023
4,50	1	0,0338 (with Yates' correction)



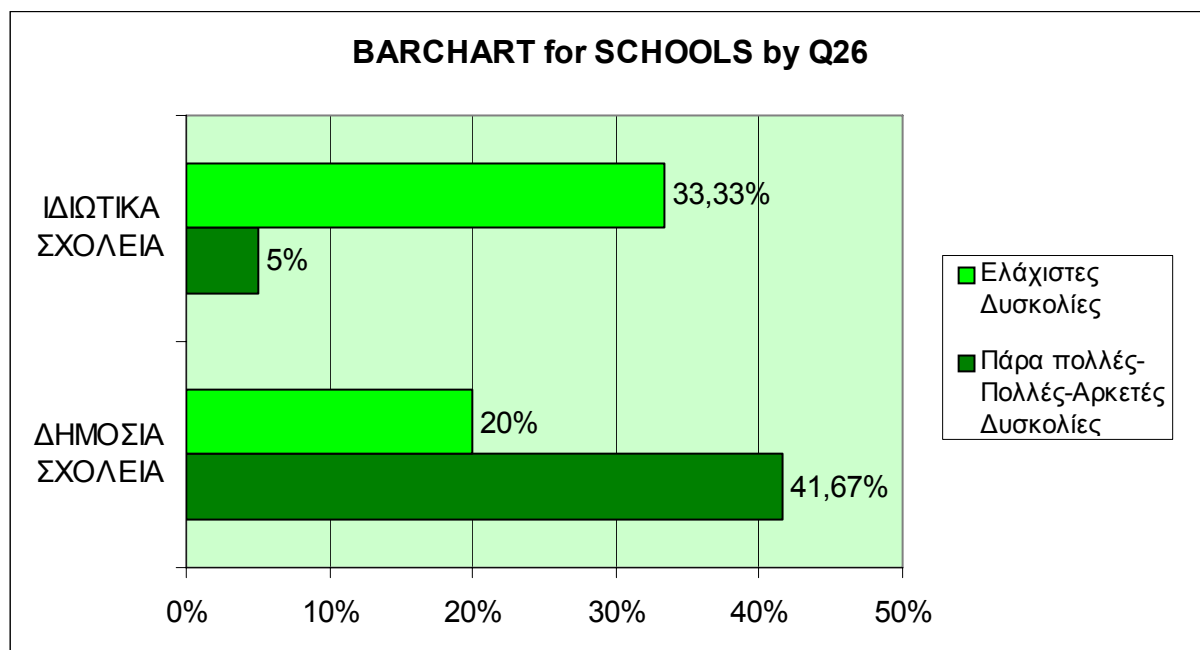
Ραβδόγραμμα 12: Επιμορφωτικά Σεμινάρια- Αποτελεσματικότερη Συμμετοχή Γονέων με την από Κοινού Αντιμετώπιση Προβλημάτων

- Πραγματοποιήθηκε ο εξής έλεγχος ανεξαρτησίας: **αν ο τύπος σχολείου (schools), δηλαδή αν το σχολείο είναι Ιδιωτικό ή Δημόσιο επηρεάζει το βαθμό αντιμετώπισης δυσκολιών επικοινωνίας με τους πολιτισμικά και γλωσσικά διαφορετικούς μαθητές (Q26).** Από τον έλεγχο χ^2 ($\chi^2 = 14.82$) διαπιστώθηκε ότι υπάρχει εξάρτηση μεταξύ των δύο μεταβλητών, δηλαδή η υπόθεση H_0 (οι δυο μεταβλητές είναι ανεξάρτητες) απορρίπτεται και αποδεχόμαστε την εναλλακτική υπόθεση H_1 , σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha=1\%$ ($p\text{-value} = 0.01\% < 1\%$). %. Πραγματικά, φαίνεται και από το ραβδόγραμμα ότι τα Δημόσια σχολεία αντιμετωπίζουν αρκετές έως πάρα πολλές δυσκολίες επικοινωνίας με τους πολιτισμικά και γλωσσικά διαφορετικούς μαθητές.

SCHOOLS BY Q26

Chi-Square Test

Chi-Square	Df	P-Value
16,94	1	0,0000
14,82	1	0,0001 (with Yates' correction)



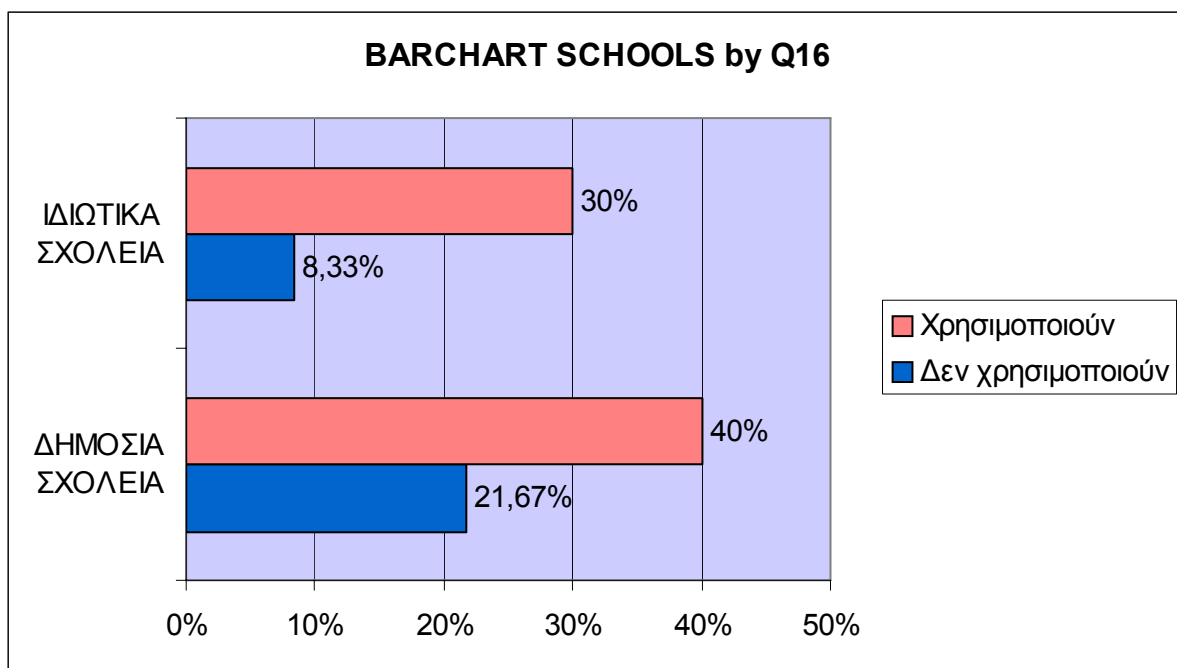
Ραβδόγραμμα 13: Τύπος Σχολείου- Δυσκολίες Επικοινωνίας με Αλλοδαπούς

- Τέλος, εξετάστηκε η υπόθεση δύο μεταβλητών οι οποίες αποδείχθηκε ότι είναι ανεξάρτητες μεταξύ τους: ο τύπος του σχολείου (schools), δηλαδή αν το σχολείο είναι Ιδιωτικό ή Δημόσιο, επηρεάζει τη χρησιμοποίηση εποπτικών μέσων κατά τη διάρκεια της διδακτικής πράξης (Q16). Η τιμή χ^2 υπολογίστηκε στα 0,66, με $p\text{-value} = 0,4172 > \alpha = 0,10$. Αυτό σημαίνει πως η υπόθεση H_0 , ότι δηλαδή οι δύο μεταβλητές είναι ανεξάρτητες, γίνεται δεκτή σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha = 10\%$. Από το ραβδόγραμμα που ακολουθεί, φαίνεται ότι οι μεταβλητές είναι πραγματικά ανεξάρτητες.

SCHOOLS BY Q16

Chi-Square Test

Chi-Square	Df	P-Value
1,21	1	0,2709
0,66	1	0,4172 (with Yates' correction)



Ραβδόγραμμα 14: Τύπος Σχολείου- Χρήση Εποπτικών Μέσων

3.2 Ανεξάρτητες Μεταβλητές

Επιπλέον, εξετάστηκαν έλεγχοι ανεξαρτησίας για όσες μεταβλητές κρίθηκε απαραίτητο, ώστε να διαπιστωθεί αν η πραγματοποίηση ενός γεγονότος επηρεάζει ένα άλλο γεγονός. Ενδεικτικά, αναφέρονται οι παρακάτω έλεγχοι ανεξαρτησίας. Εξακριβώθηκε ότι οι παρακάτω μεταβλητές του δείγματος κατανέμονται ανεξάρτητα στον πληθυσμό, σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha = 10\%$:

- ❖ Τύπος σχολείου με την πιστή εφαρμογή του ισχύοντος Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών. (P - value = 0,9707 > $\alpha = 0,10$).
- ❖ Τύπος σχολείου με χρησιμοποίηση εποπτικών μέσων κατά τη διάρκεια της διδακτικής πράξης. (P - value = 0,4172 > $\alpha = 0,10$).
- ❖ Τύπος σχολείου με χρησιμοποίηση Παραδοσιακών Μορφών Διδασκαλίας. (P - value = 0,4874 > $\alpha = 0,10$).
- ❖ Τύπος σχολείου με μέγεθος «Σχεδίων Εργασίας-Projects». (P - value = 0,1553 > $\alpha = 0,10$).
- ❖ Χρόνια υπηρεσίας με την πιστή εφαρμογή του ισχύοντος Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών. (P - value = 0,6012 > $\alpha = 0,10$).

- ❖ Χρόνια υπηρεσίας με χρησιμοποίηση εποπτικών μέσων κατά τη διάρκεια της διδακτικής πράξης. (P - value = 0,1248 > a = 0,10).
- ❖ Χρόνια υπηρεσίας με συχνότητα χρησιμοποίησης της Άμεσης διδασκαλίας ως Εναλλακτική Μορφή Διδασκαλίας. (P - value = 1 > a = 0,10).
- ❖ Ειδικότητα με χρησιμοποίηση εποπτικών μέσων κατά τη διάρκεια της διδακτικής πράξης. (P - value = 1 > a = 0,10).
- ❖ Ειδικότητα με μέγεθος «Σχεδίων Εργασίας-Projects». (P - value = 0,9214 > a = 0,10).
- ❖ Κατοχή δεύτερου πτυχίου με συχνότητα χρησιμοποίησης του ελεύθερου διαλόγου. (P - value = 0,2525 > a = 0,10).
- ❖ Κατοχή δεύτερου πτυχίου με χρησιμοποίηση εποπτικών μέσων κατά τη διάρκεια της διδακτικής πράξης. (P - value = 0,1578 > a = 0,10).
- ❖ Μεταπτυχιακές σπουδές με την πιστή εφαρμογή του ισχύοντος Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών. (P - value = 0,3734 > a = 0,10).
- ❖ Μεταπτυχιακές σπουδές με χρησιμοποίηση εποπτικών μέσων κατά τη διάρκεια της διδακτικής πράξης. (P - value = 0,5985 > a = 0,10).
- ❖ Συμμετοχή σε επιμορφωτικά σεμινάρια με αντιμετώπιση δυσκολιών επικοινωνίας με τους πολιτισμικά και γλωσσικά διαφορετικούς μαθητές. (P - value = 0,5366 > a = 0,10).

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι εξετάστηκαν όλοι οι δυνατοί έλεγχοι ανεξαρτησίας, οι οποίοι αποδέχθηκαν την μηδενική υπόθεση, σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha = 10\%$, σύμφωνα με την οποία οι μεταβλητές είναι ανεξάρτητες μεταξύ τους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

1. Ανάλυση Αποτελεσμάτων Περιγραφικής Στατιστικής

Μετά από την επεξεργασία των ερωτηματολογίων, προέκυψαν τα αποτελέσματα που αναφέρθηκαν στην προηγούμενη ενότητα και από τα οποία μπορούν να διεξαχθούν σημαντικά συμπεράσματα. Ξεκινώντας, λοιπόν, από το φύλο των ερωτώμενων, προκύπτει πως το μεγαλύτερο ποσοστό των εργαζομένων τόσο στη δημόσια όσο και στην ιδιωτική εκπαίδευση αποτελείται από γυναίκες.

Αυτό έρχεται σε αντίθεση με τα στοιχεία τα οποία δόθηκαν από το Γραφείο Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Λάρισας καθώς σύμφωνα με αυτά, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί στο Νομό Λάρισας είναι άνδρες. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί με μόνιμη οργανική θέση σε όλα τα σχολεία του Νομού Λάρισας είναι στο σύνολό τους 2.361. Οι 1706 είναι άνδρες και οι 665 είναι γυναίκες.

Αν εξετάσουμε την ηλικία των ερωτώμενων, παρατηρούμε, ότι οι καθηγητές των δημόσιων σχολείων είναι μεγαλύτεροι σε ηλικία από αυτούς των ιδιωτικών σχολείων. Τα ιδιωτικά σχολεία, λοιπόν, προτιμούν να απασχολούν νεαρότερους σε ηλικία εκπαιδευτικούς. Το γεγονός αυτό ενδεχομένως να οφείλεται σε δύο παράγοντες. Αρχικά, στο ότι οι νεαρότεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί επιλέγουν την ιδιωτική εκπαίδευση ως έναν από τους πρώτους χώρους στους οποίους επιθυμούν να εργαστούν μετά την λήψη του πτυχίου τους και μέχρι να διοριστούν στο δημόσιο. Από την άλλη πλευρά τα ιδιωτικά εκπαιδευτήρια ωφελούνται από την πρόσληψη νεαρών εκπαιδευτικών καθώς αυτοί εισάγουν καινοτομίες στα σχολεία αλλά και έχουν σαφώς λιγότερες απαιτήσεις από τους πιο έμπειρους εκπαιδευτικούς.

Αυτό φαίνεται καλύτερα σε συνδυασμό με το γράφημα 4 που περιγράφει τις ηλικίες. Έτσι, λοιπόν, το 23,3% (το μεγαλύτερο ποσοστό) των εκπαιδευτικών των ιδιωτικών σχολείων δήλωσε πως έχει χρόνια υπηρεσίας 0-5 έτη και προφανώς αντιπροσωπεύει το 25% της ίδιας κατηγορίας σχολείων που έχουν ηλικία 26-35 ετών.

Όσο αφορά την οικογενειακή τους κατάσταση διαπιστώνουμε ότι οι έγγαμοι καθηγητές ξεπερνούν κατά πολύ τους άγαμους. Ωστόσο, το ποσοστό των άγαμων καθηγητών είναι μεγαλύτερο στην ιδιωτική εκπαίδευση. Αυτό μπορεί να οφείλεται στην αδυναμία μονιμοποίησης του ιδιωτικού τομέα και κατ' επέκταση την μη εξασφάλιση σταθερού εισοδήματος.

Η υπογεννητικότητα στην πόλη της Λάρισας επιβεβαιώνεται και από την παρούσα έρευνα, αφού τα μεγαλύτερα ποσοστά των εργαζομένων και των δύο κατηγοριών δεν έχουν αποκτήσει παιδιά. Επιπλέον, τα 2 παιδιά φαίνεται να είναι ο επιθυμητός αριθμός των μελών που θα αποκτήσει μια οικογένεια.

Σχετικά με τις ειδικότητες των εκπαιδευτικών με τις οποίες στελεχώνονται τα δημόσια και τα ιδιωτικά εκπαιδευτήρια, στο γράφημα 8 φαίνεται ότι η πλειοψηφία του δυναμικού των σχολείων και των δύο κατηγοριών αποτελείται από φιλόλογους. Οι καθηγητές ξένων γλωσσών και οι μαθηματικοί βρίσκονται στις επόμενες δύο θέσεις στατιστικά και καταλαμβάνουν μεγαλύτερο ποσοστό στη δημόσια εκπαίδευση από ότι στην ιδιωτική. Δεύτερο πτυχίο έχει λάβει μόνο ένα μικρό ποσοστό και των

δύο κατηγοριών σχολείων, που φτάνει μόλις το 1,67%. Πιο συγκεκριμένα στην δεύτερη κατηγορία δήλωσαν την Ανωτέρα Εκκλησιαστική και στην πρώτη την Σχολή Νηπιαγωγών Θεσσαλονίκης.

Μεταπτυχιακές σπουδές έχει πραγματοποιήσει ένα επίσης χαμηλό ποσοστό των ερωτηθέντων. Βέβαια, είναι αξιοσημείωτο το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί των ιδιωτικών σχολείων έχουν πραγματοποιήσει σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό (10%) μεταπτυχιακές σπουδές από ότι οι εκπαιδευτικοί των δημόσιων σχολείων (1,67%). Παραδείγματα μεταπτυχιακών σπουδών (Master's) της δεύτερης κατηγορίας είναι: Διοίκηση Επιχειρήσεων (Sheffield), Ε.Α.Π. (ειδίκευση καθηγητών Γερμανικής γλώσσας και φιλολογίας), Α.Π.Θ. Σχολή Γεωτεχνικών Επιστημών-Έγχειρες Βελτιώσεις, Διδακτική της Γαλλικής Γλώσσας, Υδρολογία-Υδατοκαλλιέργειες Α.Π.Θ., MA International Education-University of Sussex. Πάντως, το ποσοστό αυτών που έχουν κάνει μεταπτυχιακές σπουδές παραμένει γενικά πολύ χαμηλό.

Σε σχέση με τη συμμετοχή των ερωτηθέντων σε Επιμορφωτικά Σεμινάρια, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πολύ ικανοποιητικά στοιχεία. Το μεγαλύτερο ποσοστό των καθηγητών και στις δύο κατηγορίες συμμετείχε σε επιμορφωτικά σεμινάρια και το γεγονός αυτό είναι πολύ θετικό. Βέβαια οι καθηγητές των δημόσιων σχολείων συμμετείχαν σε τέτοια σεμινάρια σε μεγαλύτερο βαθμό και αυτό προφανώς οφείλεται στην διοργάνωση σεμιναρίων από το Υ.Π.Ε.Π.Θ. που σε πολλές περιπτώσεις η παρακολούθησή τους είναι υποχρεωτική ή συνοδεύεται με διάφορες παροχές ή ανταλλάγματα.

Πιο συγκεκριμένα, οι καθηγητές της πρώτης κατηγορίας φαίνεται να παρακολούθησαν σε μεγαλύτερο ποσοστό σεμινάρια Π.Ε.Κ. από αυτούς της δεύτερης κατηγορίας. Επιπλέον, τα σεμινάρια σχολικών συμβούλων παρακολουθούνται σε μεγαλύτερο ποσοστό από τους καθηγητές της πρώτης κατηγορίας. Τα σεμινάρια Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. δεν προτιμούνται από το μεγαλύτερο ποσοστό των καθηγητών και των δύο κατηγοριών. Οι εργαζόμενοι των δημόσιων σχολείων έχουν παρακολουθήσει σε μεγαλύτερο ποσοστό επιμορφωτικά σεμινάρια ιδιωτικών φορέων από αυτούς των ιδιωτικών σχολείων. Το γεγονός αυτό αντικατοπτρίζει τις μεγαλύτερες ανάγκες των εκπαιδευτικών που εργάζονται στην δημόσια εκπαίδευση, αφού επιλέγουν γενικότερα, σε μεγαλύτερα ποσοστά τα κάθε είδους σεμινάρια.

Η εξομοίωση φαίνεται να χρειάστηκε μόνο από τους καθηγητές της πρώτης κατηγορίας και μάλιστα σε πολύ χαμηλό ποσοστό. Η εξομοίωση πραγματοποιείται σε

περιπτώσεις διορισμένων εκπαιδευτικών των οποίων το επιστημονικό αντικείμενο έχει παρουσιάσει μετατροπές με την πάροδο των ετών και χρειάζεται εξομοίωση με τη νέα γνώση και το νέο περιεχόμενο της επιστήμης τους, ώστε να συνεχίσουν να διδάσκουν. Φυσικά το ότι η εξομοίωση δεν πραγματοποιήθηκε από τους ερωτηθέντες των ιδιωτικών σχολείων προφανώς συνδέεται με την ηλικία τους, που όπως προαναφέρθηκε, στο μεγαλύτερο ποσοστό είναι μεταξύ 26-35 ετών, δηλαδή δεν έχει περάσει ούτε μία δεκαετία από την λήψη του πτυχίου τους.

Ένα μικρό ποσοστό και των δύο κατηγοριών σχολείων έχει παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια άλλου είδους. Τέτοια είναι τα σεμινάρια του Γαλλικού Ινστιτούτου, ΣΕΛΜΕ, ΟΕΕΚ. Ακόμη, το μεγαλύτερο ποσοστό και των δύο κατηγοριών ενδιαφέρεται να επιμορφωθεί σε θέματα διδακτικής μεθοδολογίας. Η αναγκαιότητα αυτή προκύπτει και από όσα αναφέρθηκαν στο δεύτερο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας όπου αναφέρθηκαν αναλυτικά οι μορφές διδασκαλίας και τα πλεονεκτήματα που προσφέρει η κάθε μία στη διδακτική διαδικασία.

Μόνο ένα χαμηλό ποσοστό των καθηγητών ενδιαφέρεται να επιμορφωθεί σε θέματα ειδικής αγωγής και ίσως να οφείλεται στην περιορισμένη χρήση των μεθόδων αυτών και μόνο σε συγκεκριμένα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Σύμφωνα με πρόσφατα στοιχεία για το σχολικό έτος 2004-2005, στο Νομό Λάρισας, όσο αφορά την δευτεροβάθμια εκπαίδευση λειτουργούν δύο σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής: ένα λύκειο Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ε.Ε.Ε.Κ) με 12 μαθητές και ένα Τεχνικό Επαγγελματικό Εκπαιδευτήριο ειδικής αγωγής (Τ.Ε.Ε.) με συνολικά 29 μαθητές και στις τρεις τάξεις (<http://www.thess.pde.sch.gr>).

Η συμμετοχή σε σεμινάρια με θέμα τη διαπολιτισμική αγωγή ενδιαφέρει χαμηλό ποσοστό ερωτηθέντων και στις δύο κατηγορίες, αν ληφθεί υπόψη η αυξημένη εισροή οικονομικών μεταναστών τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα. Για το σχολικό έτος 2004-2005, συγκεκριμένα, στο Νομό Λάρισας υπάρχουν αλλοδαποί και παλιννοστούντες μαθητές σε 126 σχολικές μονάδες (Γυμνάσια) και αποτελούν συνολικά το 2,6% του μαθητικού δυναμικού των γυμνασίων του Νομού.

Επίσης, χαμηλά είναι τα ποσοστά ενδιαφέροντος για σεμινάρια που αφορούν το αναλυτικό πρόγραμμα. Αυτά τα χαμηλά ποσοστά των καθηγητών, ενδεχομένως αντιπροσωπεύουν την σαφήνεια και πληρότητα με την οποία είναι διατυπωμένο το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του ΥΠΕΠΘ.

Η αξιολόγηση φαίνεται να ενδιαφέρει κατά το ίδιο ποσοστό τους ερωτηθέντες και των δύο κατηγοριών. Αυτό ίσως αντιπροσωπεύει τους καθηγητές με χρόνια

υπηρεσίας από 0-5 έτη που σύμφωνα με το γράφημα 4 αποτελούν την πλειοψηφία των εργαζομένων στην ιδιωτική εκπαίδευση.

Τα επιμορφωτικά σεμινάρια στα ψυχοπαιδαγωγικά, όπως φαίνεται από τις απαντήσεις των ερωτηθέντων, έρχονται δεύτερα στις προτιμήσεις των καθηγητών, μετά από τη διδακτική μεθοδολογία. Το ενδιαφέρον αυτό μπορεί να πηγάζει από τις ποικίλες ψυχολογικές διακυμάνσεις που παρουσιάζουν οι μαθητές του 21^{ου} αιώνα και την ανάγκη αντιμετώπισής τους. Τέλος, τα τεχνικά δηλώθηκαν από την πρώτη κατηγορία ως άλλου είδους σεμινάρια στα οποία ενδιαφέρονται οι καθηγητές να επιμορφωθούν.

Εξετάζοντας την εφαρμογή των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών, οι εργαζόμενοι στη δημόσια εκπαίδευση, εφαρμόζουν πιστά το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών σε μεγαλύτερο ποσοστό από ότι οι εργαζόμενοι στην ιδιωτική εκπαίδευση. Πάντως οι καθηγητές των ιδιωτικών σχολείων δεν εφαρμόζουν πιστά το Α.Π.Σ. γιατί είτε θεωρούν ότι δεν ανταποκρίνεται στα σχολικά εγχειρίδια, είτε πιστεύουν ότι είναι παρωχημένο, είτε, τέλος, νιώθουν ότι μπορούν να οργανώσουν τη διδασκαλία τους αυτόνομα.

Η επίδραση των προπτυχιακών σπουδών στη διδασκαλία είναι αρκετή για τους εκπαιδευτικούς της δεύτερης κατηγορίας και λίγη για το μεγαλύτερο ποσοστό της πρώτης. Σημαντική επίδραση ασκούν, στους ερωτηθέντες της πρώτης κατηγορίας, τα επιμορφωτικά σεμινάρια αλλά και το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών. Σε αυτούς της δεύτερης, σημαντική φαίνεται να είναι η επίδραση των συμβουλών που τους παρέχουν οι συνάδελφοι. Πάντως, η εμπειρία, όπως δείχνει και το γράφημα 35, συμβάλλει ουσιαστικά στη διδακτική προσέγγιση που ακολουθούν οι καθηγητές και των δύο κατηγοριών σχολείων.

Από όλες τις μορφές διδασκαλίας (αφηγηματική, περιγραφική, διάλεξη μέσω επίδειξης, διάλεξη μέσω συζήτησης, κατευθυνόμενος διάλογος, ελεύθερος διάλογος και μεικτός διάλογος) ο ελεύθερος διάλογος χρησιμοποιείται σπάνια από τα μεγαλύτερα ποσοστά και των δύο κατηγοριών. Αυτό το γεγονός ίσως να οφείλεται στους κινδύνους που ενέχει λόγω των πολυπληθών τάξεων, με συνέπεια την απομάκρυνσή του από το θέμα. Κατά το σχολικό έτος 2004-2005 ο μέσος όρος των μαθητών ανά τμήμα στα γυμνάσια του Νομού Λάρισας ήταν 19,9 για τα δημόσια σχολεία και 18,5 για τα ιδιωτικά. Ακόμη, στα δημόσια γυμνάσια το 91,4% των τμημάτων είχε μέχρι 25 μαθητές και το υπόλοιπο 8,4% είχε από 26-29 μαθητές.

Στο θέμα της υποδομής των σχολείων σε εποπτικά μέσα, ένα ικανοποιητικό ποσοστό των ερωτηθέντων υποστηρίζει ότι αυτή είναι ικανοποιητική και κατάλληλη. Επίσης, το 43,33% της πρώτης κατηγορίας και το 30% της δεύτερης χρησιμοποιούν εποπτικά μέσα κατά τη διάρκεια της διδακτικής πράξης. Το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων και των δύο τύπων σχολείων, χρησιμοποιεί εποπτικά μέσα διότι πιστεύει ότι πολύ συχνά: δίνουν τη δυνατότητα για αυξημένη συμμετοχή του μαθητή κατά την προσφορά του νέου διδακτικού υλικού, συμβάλλουν στον εκσυγχρονισμό της διδακτικής-μαθησιακής διαδικασίας και στην ενίσχυση της μνημονικής καταγραφής των παραστάσεων και συμβάλλουν στο συνδυασμό θεωρίας και πράξης.

Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι απάντησαν πως δεν χρησιμοποιούν εποπτικά μέσα υποστήριξαν ότι το κάνουν διότι πολύ συχνά υπάρχει έλλειψη διδακτικού χρόνου, έλλειψη χρόνου προετοιμασίας από τον διδάσκοντα και επικέντρωση της προσοχής των μαθητών στο «φαινόμενο» και όχι στο «περιεχόμενο» της διδακτικής ενότητας. Η άγνοια χρήσης, υποστήριξαν, δεν είναι λόγος για τη μη χρήση εποπτικών μέσων διδασκαλίας. Όμως, ένα μικρό ποσοστό της πρώτης κατηγορίας απάντησε πως η άγνοια χρήσης συμβαίνει αρκετά. Αυτό ίσως να οφείλεται σύμφωνα με το γράφημα 4, στην μεγάλη ηλικία (55 και άνω) που έχει ένα μικρό ποσοστό των εργαζομένων της πρώτης κατηγορίας.

Ο πίνακας και τα σχεδιαγράμματα, όπως φαίνεται και από τα γραφήματα 59 και 61 αντίστοιχα, είναι τα εποπτικά μέσα τα οποία χρησιμοποιούνται πολύ συχνά από όλους τους ερωτηθέντες.

Σχετικά με τη χρήση Παραδοσιακών Μορφών διδασκαλίας, η έρευνα έδειξε ότι αυτές χρησιμοποιούνται περισσότερο από τους καθηγητές των δημόσιων σχολείων. Οι Εναλλακτικές Μορφές διδασκαλίας που εφαρμόζονται περισσότερο και πιο συχνά είναι η Άμεση διδασκαλία, η Έμμεση, η Βιωματική και η Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία. Ειδικά οι εκπαιδευτικοί που εφαρμόζουν την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και αντιπροσωπεύονται από το 25% των ερωτηθέντων των δημόσιων σχολείων, πιστεύουν ότι αυτή η μορφή εναλλακτικής διδασκαλίας προάγει τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών, την ανάπτυξη δεξιοτήτων τους και την κοινωνικοποίησή τους.

Τα Σχέδια Εργασίας-Projects χρησιμοποιούνται αρκετά από ένα ικανοποιητικό ποσοστό το οποίο φαίνεται και στο γράφημα 78. Ιδιαίτερα χρησιμοποιούνται τα μικρά σχέδια εργασίας. Οι ερωτηθέντες υποστηρίζουν ότι η χρήση των Projects συντελεί αρκετά στην ενίσχυση της αυτενέργειας, στην

ελευθερία σκέψης και έκφρασης, συμβάλλει στην ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών, στην ανάληψη ευθυνών από την πλευρά του μαθητή και στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς του.

Στην ερώτηση για το αν αντιμετωπίζουν δυσκολίες επικοινωνίας με τους αλλοδαπούς μαθητές, οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι αυτές είναι ελάχιστες στα ιδιωτικά εκπαιδευτήρια και αρκετές στα δημόσια. Αυτή η διαφορά προφανώς οφείλεται στο γεγονός ότι στο ένα από τα δύο ιδιωτικά εκπαιδευτήρια όπου πραγματοποιήθηκε η έρευνα δεν γίνονται δεκτοί αλλοδαποί μαθητές. Πάντως, αυτές τις ελάχιστες έως αρκετές δυσκολίες επικοινωνίας τις εντοπίζουν στην άγνοια της ελληνικής γλώσσας από την πλευρά των αλλοδαπών (δυσκολία στην ανάγνωση, ορθογραφία και κατανόηση εννοιών), στη μη συστηματική φοίτηση-έλλειψη ενδιαφέροντος για το σχολείο, στο οικογενειακό περιβάλλον (αδιαφορία γονέων, προβλήματα διαβίωσης) και στην αδυναμία εξατομίκευσης της διδασκαλίας ανάλογα με τις ιδιαίτερες δυσκολίες του κάθε μαθητή.

Τέλος, το τελευταίο θέμα που περιείχε η έρευνα ήταν η Συμβολή Γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία και οι τρόποι για να γίνει πιο αποτελεσματική. Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως οι γονείς μπορούν να συμβάλλουν πιο ουσιαστικά με την τακτική συνεργασία τους και την ανταλλαγή απόψεων με τους εκπαιδευτικούς, με την από κοινού αντιμετώπιση των προβλημάτων και των δυσκολιών των παιδιών τους και με τη συμμετοχή τους στη διοργάνωση σχολικών εκδηλώσεων. Επιπλέον, η εκπαίδευση και η επιμόρφωση των γονέων σε εκπαιδευτικά θέματα μπορεί να συμβάλλει αρκετά στην αποτελεσματικότερη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Μετά από όλη την ανάλυση που προηγήθηκε, θα γίνει μια προσπάθεια για την σύνθεση των στοιχείων που συλλέχθηκαν και την παρουσίαση του **Προφίλ** των καθηγητών που εργάζονται τόσο στη Δημόσια όσο και στην Ιδιωτική εκπαίδευση.

Οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί, λοιπόν, της *Δημόσιας* εκπαίδευσης ήταν στην πλειοψηφία τους γυναίκες, ηλικίας 36-45 ετών, έγγαμες αλλά οι περισσότερες χωρίς παιδιά. Βέβαια ένα λίγο μικρότερο ποσοστό αυτών δήλωσε ότι έχει δύο παιδιά. Τα χρόνια υπηρεσίας τους στα εκπαιδευτικά ιδρύματα ξεπερνούν τα 20 χρόνια και οι ειδικότητές τους είναι φιλόλογοι, μαθηματικοί και καθηγητές ξένων γλωσσών. Όπως δήλωσαν, οι περισσότερες δεν έχουν δεύτερο πτυχίο και παράλληλα δεν έχουν κάνει μεταπτυχιακές σπουδές.

Ένα δυνατό σημείο των εκπαιδευτικών αυτών είναι η μεγάλη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά σεμινάρια Π.Ε.Κ., σεμινάρια σχολικών συμβούλων και σεμινάρια ιδιωτικών φορέων. Επιπλέον, σημαντικό ποσοστό των εν λόγω εκπαιδευτικών ενδιαφέρεται να επιμορφωθεί σε θέματα διδακτικής μεθοδολογίας και σε διάφορα ψυχοπαιδαγωγικά θέματα.

Όσο αφορά το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, ένα ποσοστό των ερωτηθέντων δήλωσε ότι το εφαρμόζει πιστά, αλλά και ένα εξίσου σημαντικό ποσοστό ότι αυτό (Α.Π.Σ.) είναι πολύ γενικό, χωρίς σαφείς οδηγίες ως προς τους στόχους, το περιεχόμενο, τη μεθοδολογία και τις δραστηριότητες. Υποστήριξαν ακόμη πως νιώθουν ότι μπορούν να οργανώσουν τη διδασκαλία τους αυτόνομα.

Η διδασκαλία τους βασίζεται αρκετά στα επιμορφωτικά σεμινάρια που έχουν παρακολουθήσει, στην εμπειρία τους και στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών. Από τις διάφορες μορφές διδασκαλίας χρησιμοποιούν αρκετά την αφηγηματική διδασκαλία, την περιγραφική, τη διάλεξη μέσω της συζήτησης, τον μικτό διάλογο αλλά και τον κατευθυνόμενο διάλογο σε πολύ ικανοποιητικό ποσοστό. Χρησιμοποιούν εποπτικά μέσα γιατί πιστεύουν ότι πολύ συχνά δίνουν τη δυνατότητα για αυξημένη συμμετοχή του μαθητή κατά την προσφορά του νέου διδακτικού υλικού και συμβάλλουν στον εκσυγχρονισμό της διδακτικής-μαθησιακής διαδικασίας. Όσοι από τους εκπαιδευτικούς δεν χρησιμοποιούν εποπτικά μέσα, δήλωσαν ότι το κάνουν διότι πολύ συχνά υπάρχει έλλειψη διδακτικού χρόνου καθώς και ότι επικεντρώνεται η προσοχή των μαθητών στο «φαινόμενο» και όχι στο «περιεχόμενο» της διδακτικής ενότητας.

Ο πίνακας αποτελεί το δημοφιλέστερο εποπτικό μέσο διδασκαλίας στη δημόσια εκπαίδευση αλλά και τα σχεδιαγράμματα. Χρησιμοποιούν τόσο παραδοσιακές μορφές διδασκαλίας όσο και εναλλακτικές. Από τις εναλλακτικές προτιμούν την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και την άμεση διδασκαλία. Ειδικότερα, για την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία πιστεύουν ότι προάγει πολύ τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών και συμβάλλει στην κοινωνικοποίηση τους. Τα «σχέδια εργασίας» τα χρησιμοποιούν αρκετά έως σπάνια ενώ προτιμούν τα μικρά Projects. Παράλληλα θεωρούν ότι αυτά συμβάλλουν αρκετά στην ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών και συντελούν στην ανάληψη ευθυνών από την πλευρά του μαθητή.

Οι καθηγητές των δημόσιων σχολείων αντιμετωπίζουν αρκετές δυσκολίες επικοινωνίας με τους πολιτισμικά και γλωσσικά διαφορετικούς μαθητές κατά τη

διδασκαλική διαδικασία και τις εντοπίζουν στην άγνοια της ελληνικής γλώσσας από την πλευρά των αλλοδαπών (δυσκολία στην ανάγνωση, ορθογραφία και κατανόηση εννοιών), στη μη συστηματική φοίτηση-έλλειψη ενδιαφέροντος για το σχολείο και στην αδυναμία εξατομίκευσης της διδασκαλίας ανάλογα με τις ιδιαίτερες δυσκολίες του κάθε μαθητή.

Τέλος, θεωρούν ότι οι γονείς μπορούν να συμβάλουν πιο αποτελεσματικά στη μαθησιακή διαδικασία με την τακτική συνεργασία τους και την ανταλλαγή απόψεων με τους εκπαιδευτικούς, με την από κοινού αντιμετώπιση των προβλημάτων και των δυσκολιών των παιδιών και με τη συμμετοχή των γονέων στη διοργάνωση σχολικών εκδηλώσεων.

Από την άλλη πλευρά, οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί που εργαζόταν στα ιδιωτικά εκπαιδευτήρια αποτελούνταν και από γυναίκες, κυρίως, ηλικίας 26-35 ετών, έγγαμες και οι περισσότερες χωρίς παιδιά. Βέβαια ένα μικρό ποσοστό αυτών είχε 2 παιδιά. Τα χρόνια υπηρεσίας τους κυμαίνονταν από 0-5 έτη και οι ειδικότητες τους ήταν φιλόλογοι, περισσότερο, μαθηματικοί και καθηγητές ξένων γλωσσών. Μεταπτυχιακές σπουδές και δεύτερο πτυχίο είχε λάβει μόνο ένα μικρό ποσοστό αυτών, ενώ η συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά σεμινάρια ήταν μεγαλύτερη. Είχαν παρακολουθήσει σεμινάρια σχολικών συμβούλων, σεμινάρια ακαδημαϊκών φορέων και ιδιωτικών φορέων. Επίσης, τους εν λόγω εκπαιδευτικούς θα τους ενδιέφερε να επιμορφωθούν σε θέματα διδακτικής μεθοδολογίας και άλλα ψυχοπαιδαγωγικά θέματα.

Στο θέμα της εφαρμογής του Αναλυτικού Προγράμματος, πολλοί από τους εκπαιδευτικούς δήλωσαν ότι δεν το εφαρμόζουν πιστά κι αυτό συμβαίνει διότι πιστεύουν ότι το Α.Π. είναι κλειστό και περιορίζει τις πρωτοβουλίες τους ενώ ταυτόχρονα νιώθουν ότι μπορούν να οργανώσουν τη διδασκαλία τους αυτόνομα.

Οι εκπαιδευτικοί της ιδιωτικής εκπαίδευσης στηρίζουν αρκετά τη διδακτική τους προσέγγιση στις προπτυχιακές σπουδές, στα επιμορφωτικά σεμινάρια που κατά καιρούς έχουν παρακολουθήσει αλλά, κυρίως, στην εμπειρία τους. Σημαντικό είναι το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί της ιδιωτικής εκπαίδευσης δεν έχουν πολλά χρόνια υπηρεσίας στο ενεργητικό τους και αυτό τους κάνει να εμπιστεύονται σαφώς περισσότερο τα όσα έμαθαν στο πανεπιστήμιο αλλά και να στηρίζονται στις δικές τους εμπειρίες και δυνάμεις.

Σχετικά με τις μορφές διδασκαλίας υποστήριξαν ότι χρησιμοποιούν αρκετά την περιγραφική διδασκαλία, τη διάλεξη μέσω επίδειξης, τη διάλεξη μέσω συζήτησης

και τον μεικτό διάλογο. Παράλληλα χρησιμοποιούν τον κατευθυνόμενο διάλογο πολύ συχνά.

Ένα ικανοποιητικό ποσοστό των καθηγητών αυτών χρησιμοποιεί εποπτικά μέσα κατά τη διάρκεια του μαθήματος γιατί πολύ συχνά δίνουν τη δυνατότητα για αυξημένη συμμετοχή του μαθητή κατά την προσφορά του νέου διδακτικού υλικού. Επιπλέον, θεωρούν ότι τα εποπτικά μέσα συμβάλλουν πολύ συχνά στον εκσυγχρονισμό της διδακτικής-μαθησιακής διαδικασίας και στην ενίσχυση της μνημονικής καταγραφής των παραστάσεων. Υποστηρίζουν ακόμη ότι συμβάλλουν αρκετά στη δημιουργία ενιαίων και σαφών παραστατικών εικόνων και στο συνδυασμό θεωρίας και πράξης.

Τώρα, όσοι από τους ερωτηθέντες καθηγητές δεν χρησιμοποιούν εποπτικά μέσα δηλώνουν ότι καταφεύγουν στη μη χρησιμοποίηση διότι πολύ συχνά υπάρχει έλλειψη διδακτικού χρόνου και δεν προλαβαίνουν να τα εισχωρήσουν στη διδακτική διαδικασία. Φυσικά, αυτό πολλές φορές είναι επόμενο καθώς η χρησιμοποίηση και λειτουργία ενός εποπτικού μέσου όπως για παράδειγμα η εκπαιδευτική τηλεόραση, απαιτεί την μεταφορά των μαθητών σε ξεχωριστή αίθουσα (αν υπάρχει αίθουσα πολυμέσων) και αυτό είναι πολλές φορές χρονοβόρο.

Ο πίνακας, πάντως, φαίνεται να χρησιμοποιείται περισσότερο και ακολουθούν τα σχεδιαγράμματα και οι φωτογραφίες. Στο θέμα των παραδοσιακών και εναλλακτικών μορφών διδασκαλίας φάνηκε πως χρησιμοποιούνται εξίσου. Πιο συγκεκριμένα από τις εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας πιο συχνά χρησιμοποιείται η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, η άμεση, η έμμεση και η βιωματική.

Ένα ικανοποιητικό ποσοστό των ερωτηθέντων πιστεύει ότι η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία προάγει πολύ τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών, την αυτενέργεια και την ανάπτυξη της πρωτοβουλία τους και συμβάλει καθοριστικά στην κοινωνικοποίησή τους.

Ταυτόχρονα χρησιμοποιούν «σχέδια εργασίας» αρκετά διότι συντελούν αρκετά στην ενίσχυση της αυτενέργειας, στην ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών, στην ελευθερία σκέψης και έκφρασης, στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας, ενώ συντελούν κατά "πολύ" στην ανάληψη ευθυνών από την πλευρά του μαθητή. Το μέγεθος των «σχεδίων εργασίας» τα οποία χρησιμοποιούν είναι μικρά αλλά και μεγάλα σε μικρότερο όμως ποσοστό.

Ένα σημαντικό ποσοστό των καθηγητών των ιδιωτικών σχολείων αντιμετωπίζουν ελάχιστες δυσκολίες επικοινωνίας με τους πολιτισμικά και γλωσσικά

διαφορετικούς μαθητές κατά τη διδακτική διαδικασία και τις αποδίδουν στην άγνοια της ελληνικής γλώσσας από την πλευρά των αλλοδαπών (δυσκολία στην ανάγνωση, ορθογραφία και κατανόηση εννοιών), στο οικογενειακό περιβάλλον (αδιαφορία γονέων, προβλήματα διαβίωσης) και στην αδυναμία εξατομίκευσης της διδασκαλίας ανάλογα με τις ιδιαίτερες δυσκολίες του κάθε μαθητή.

Το τελευταίο θέμα από το οποίο βγήκαν σημαντικά συμπεράσματα ήταν οι τρόποι με τους οποίους οι γονείς θα μπορούσαν να συμβάλλουν στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι απαντήσεις προσανατολίζονταν στην τακτική συνεργασία των γονέων και στην ανταλλαγή απόψεων με τους εκπαιδευτικούς, στην από κοινού αντιμετώπιση των προβλημάτων και των δυσκολιών των παιδιών τους και στην συμμετοχή των γονέων στη διοργάνωση σχολικών εκδηλώσεων.

Στο σημείο αυτό θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα των συσχετίσεων μεταξύ των διαφόρων μεταβλητών, οι οποίες παρουσίασαν στατιστικό ενδιαφέρον.

Η συχνότητα με την οποία χρησιμοποιείται το Video ως εποπτικό μέσο κατά την διδασκαλία, εξαρτάται από την ειδικότητα του καθηγητή. Είναι αυτονόητο ότι ένας μαθηματικός δεν χρησιμοποιεί το Video συχνά, παρά μόνο σε περιπτώσεις όπου θα χρειαστεί να κάνει αναδρομή ή να παρουσιάσει την εξέλιξη των μαθηματικών από ιστορική άποψη.

Η ειδικότητα επηρεάζει τη συχνότητα με την οποία λαμβάνουν χώρα στη διδασκαλία τα «Σχέδια Εργασίας-Projects», δηλαδή ανάθεση ομαδικών εργασιών που προωθούν την αυτενέργεια και την ομαδικότητα των μαθητών. Για παράδειγμα ένας καθηγητής θεωρητικής ειδικότητας (θεολόγος, φιλόλογος, καθ. Ξένων γλωσσών) λόγω της φύσης του μαθήματος το οποίο διδάσκει, έχει περισσότερες ευκαιρίες κατά τη διάρκεια των διδακτικών ενοτήτων ώστε να χρησιμοποιήσει τα Projects, σε αντίθεση με τους καθηγητές τεχνολογικής ειδικότητας.

Η μη χρησιμοποίηση εποπτικών μέσων, λόγω έλλειψης διδακτικού χρόνου, επηρεάζεται από την κατοχή δεύτερου πτυχίου. Από το ραβδόγραμμα 3 φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν κάνει μεταπτυχιακές σπουδές δεν χρησιμοποιούν τα εποπτικά μέσα, λόγω έλλειψης διδακτικού χρόνου.

Η συχνότητα χρησιμοποίησης της Άμεσης διδασκαλίας που αποτελεί μορφή της Εναλλακτικής διδασκαλίας, εξαρτάται από την πραγματοποίηση μεταπτυχιακών σπουδών από την πλευρά των καθηγητών. Οι εκπαιδευτικοί που έχουν κάνει μεταπτυχιακές σπουδές ενδεχομένως αισθάνονται πιο σίγουροι στην χρήση της συγκεκριμένης μεθόδου καθώς αποτελεί τη σύγχρονη εκδοχή της «μικτής» μορφής

διδασκαλίας, αφού εμπεριέχει στοιχεία από τη μονολογική διδασκαλία, τη διδασκαλία με τη μορφή ερωτήσεων, την εξατομικευμένη και την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία.

Η συχνότητα προβολής Video ως εποπτικό μέσο επηρεάζεται από τον τύπο σχολείου, δηλαδή από το αν το σχολείο είναι Ιδιωτικό ή Δημόσιο. Όπως φαίνεται και από το αντίστοιχο ραβδόγραμμα 5 στα ιδιωτικά σχολεία χρησιμοποιούν συχνότερα το Video και αυτό μπορεί να οφείλεται είτε στο ότι η αίθουσα πολυμέσων είναι διαθέσιμη συχνότερα λόγω του χαμηλότερου πληθυσμού των μαθητών είτε λόγω γενικότερα της καλύτερης εξοπλιστικής υποδομής που έχουν τα ιδιωτικά σχολεία.

Τα χρόνια υπηρεσίας επηρεάζουν την συχνότητα χρησιμοποίησης της μορφής της διάλεξης μέσω συζήτησης, στα πλαίσια της διδακτικής πράξης. Το ραβδόγραμμα 6 περιγράφει ότι οι εκπαιδευτικοί με υπηρεσία 0-10 έτη χρησιμοποιούν, συχνότερα και σε μεγαλύτερο ποσοστό, τη μορφή της Διάλεξης μέσω Συζήτησης, σε σχέση με τους καθηγητές με υπηρεσία 11 ετών και άνω. Το γεγονός αυτό ίσως να προκύπτει από την νεαρή ηλικία που προφανώς έχουν οι εκπαιδευτικοί με υπηρεσία 0-10 έτη και ως εκ τούτου την υπομονή που μπορούν να δείξουν κατά τη διαδικασία της διάλεξης μέσω συζήτησης, αφού θα πρέπει να εκμαιεύουν συνεχώς απαντήσεις από τα παιδιά και να τα κρατούν στη συζήτηση διατηρώντας αμείωτο το μαθησιακό τους ενδιαφέρον.

Η πιστή εφαρμογή του ισχύοντος Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών εξαρτάται από την ειδικότητα των καθηγητών. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με το ραβδόγραμμα 7, φαίνεται ότι οι καθηγητές με τεχνολογική ειδικότητα (μαθηματικός, φυσικός, χημικός, βιολόγος, γεωλόγος, κοινωνιολόγος, οικονομολόγος, καθ. οικιακής οικονομίας, καθ. πληροφορικής, καθ. φυσικής αγωγής, καθ. μουσικής, καθ. καλλιτεχνικών) εφαρμόζουν πιστά το ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών αντίθετα με τους καθηγητές θεωρητικής κατεύθυνσης.

Η πραγματοποίηση μεταπτυχιακών σπουδών επηρεάζει το βαθμό αντιμετώπισης δυσκολιών επικοινωνίας με τους πολιτισμικά και γλωσσικά διαφορετικούς μαθητές. Όπως προκύπτει οι εκπαιδευτικοί που έχουν κάνει μεταπτυχιακές σπουδές αντιμετωπίζουν καθόλου έως ελάχιστες δυσκολίες επικοινωνίας με τους εν λόγω μαθητές. από την άλλη πλευρά οι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν κάνει μεταπτυχιακές σπουδές βρίσκουν πολλά εμπόδια στην επικοινωνία τους με τους αλλοδαπούς μαθητές. Το παραπάνω γεγονός επαληθεύεται από το ραβδόγραμμα 8. Βέβαια, όπως φάνηκε και από την ανάλυση των αποτελεσμάτων οι

εκπαιδευτικοί που έχουν κάνει μεταπτυχιακές σπουδές εντοπίστηκαν στην πλειοψηφία τους στα ιδιωτικά εκπαιδευτήρια, όπου η ύπαρξη των αλλοδαπών μαθητών ήταν μικρή έως ανύπαρκτη σε ένα από τα δύο ιδιωτικά σχολεία όπου πραγματοποιήθηκε η έρευνα.

Η χρησιμοποίηση εποπτικών μέσων κατά τη διάρκεια της διδακτικής πράξης εξαρτάται από την συμμετοχή των καθηγητών σε επιμορφωτικά σεμινάρια κατά το παρελθόν. Στο ραβδόγραμμα 9 φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν σε επιμορφωτικά σεμινάρια κατά το παρελθόν, χρησιμοποιούν εποπτικά μέσα κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας τους σε πολύ μεγαλύτερο ποσοστό από ότι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι δεν έχουν παρακολουθήσει κάποιου είδους σεμινάριο. Πάντως, η έρευνα που προηγήθηκε έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στη δημόσια εκπαίδευση είναι αυτοί που κατέχουν τα πρωτεία στη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά σεμινάρια κατά το παρελθόν.

Η συμμετοχή των καθηγητών σε επιμορφωτικά σεμινάρια κατά το παρελθόν επηρεάζει την χρησιμοποίηση εποπτικών μέσων λόγω της αυξημένης δυνατότητας συμμετοχής που προσφέρουν πολύ συχνά στους μαθητές, κατά την προσφορά του νέου διδακτικού υλικού. Από το ραβδόγραμμα 10 συμπεραίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν σε επιμορφωτικά σεμινάρια κατά το παρελθόν, χρησιμοποιούν σε πολύ πιο μεγάλο ποσοστό εποπτικά μέσα διδασκαλίας από ότι οι εκπαιδευτικοί που δεν πήραν μέρος σε σεμινάρια. Πιο συγκεκριμένα, οι εν λόγω εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τα εποπτικά μέσα γιατί όπως πιστεύουν, προσφέρουν αυξημένη δυνατότητα συμμετοχής στους μαθητές κατά την προσφορά του νέου διδακτικού υλικού.

Η συμμετοχή των καθηγητών σε επιμορφωτικά σεμινάρια κατά το παρελθόν επηρεάζει την συχνότητα χρησιμοποίησης της Άμεσης διδασκαλίας που αποτελεί μορφή της Εναλλακτικής διδασκαλίας. Στο ραβδόγραμμα 11, φαίνεται ότι οι καθηγητές που συμμετείχαν σε επιμορφωτικά σεμινάρια κατά το παρελθόν χρησιμοποιούν αρκετά έως πολύ συχνά την Άμεση διδασκαλία σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι δεν συμμετείχαν σε επιμορφωτικά σεμινάρια και οι οποίοι χρησιμοποιούν την Άμεση διδασκαλία σπάνια ή και καθόλου.

Η συμμετοχή των καθηγητών σε επιμορφωτικά σεμινάρια κατά το παρελθόν επηρεάζει την άποψή τους στο ότι η αποτελεσματικότερη συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να επιτευχθεί με την από κοινού αντιμετώπιση των προβλημάτων και των δυσκολιών των παιδιών τους. Φαίνεται και από το

ραβδόγραμμα 12 ότι οι εκπαιδευτικοί που κατά καιρούς συμμετείχαν σε επιμορφωτικά σεμινάρια, έχουν αντιληφθεί την σημαντικότητα της συμμετοχής των γονέων στη μαθησιακή διαδικασία των παιδιών τους και μάλιστα υποστηρίζουν ότι η συμμετοχή αυτή των γονέων μπορεί να γίνει αποτελεσματικότερη με την από κοινού αντιμετώπιση των προβλημάτων και των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν τα παιδιά τους στα σχολικά μαθήματα αλλά και την εκπαίδευσή τους γενικότερα.

Ο τύπος σχολείου, δηλαδή αν το σχολείο είναι Ιδιωτικό ή Δημόσιο, επηρεάζει το βαθμό αντιμετώπισης δυσκολιών επικοινωνίας με τους πολιτισμικά και γλωσσικά διαφορετικούς μαθητές. Πραγματικά, φαίνεται και από το ραβδόγραμμα 13 ότι τα Δημόσια σχολεία αντιμετωπίζουν αρκετές έως πάρα πολλές δυσκολίες επικοινωνίας με τους πολιτισμικά και γλωσσικά διαφορετικούς μαθητές. Φυσικά αυτό συνδέεται με τον αριθμό των αλλοδαπών μαθητών που συγκεντρώνεται στα σχολεία και που είναι σαφώς μεγαλύτερος στα δημόσια γυμνάσια.

Τέλος, ο τύπος σχολείου, δηλαδή αν το σχολείο είναι Ιδιωτικό ή Δημόσιο, δεν επηρεάζει τη χρησιμοποίηση εποπτικών μέσων κατά τη διάρκεια της διδακτικής πράξης. Τούτο φαίνεται από το ραβδόγραμμα 14 όπου και στις δύο κατηγορίες σχολείου όπου πραγματοποιήθηκε η έρευνα, χρησιμοποιούνται εξίσου τα εποπτικά μέσα διδασκαλίας κατά τη διδακτικομαθησιακή διαδικασία.

2. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Η παιδεία είναι καθαρά ανθρώπινη υπόθεση και η προσπάθεια των εκπροσώπων της θα πρέπει να στρέφεται στην προσέγγιση των μαθητών ως εκπαιδευόμενων ανθρώπων που ωριμάζουν με όλους τους φόβους, τις χαρές και τις δυσκολίες που βιώνουν. Στην προσπάθεια αυτή ο καθηγητής παίζει πρωταρχικό ρόλο εφόσον εκείνος είναι που θα δημιουργήσει την ατμόσφαιρα στην τάξη, που θα κινητοποιήσει τα παιδιά να ενδιαφερθούν για τη μάθηση. Η ευαισθητοποίησή του σε τρόπους που θα διευκολύνουν την κατανόηση της σκέψης και των συναισθημάτων των μαθητών του μέσα από την ενσυναίσθηση, τη γνησιότητα και την εκτίμηση θα βελτιώσει την ποιότητα της σχέσης του μαζί τους και θα βοηθήσει να προαχθεί ο ουσιαστικός ρόλος του σχολείου που είναι η ενίσχυση της συνεργασίας, της αμοιβαίας ζωντανής αλληλεπίδρασης και της κοινωνικότητας μεταξύ των μαθητών.

Οι εκπαιδευτικοί, ως πρόσωπα που μεταδίδουν γνώσεις, πρέπει πρώτα να διδάσκουν τα παιδιά πώς να μαθαίνουν. Πρέπει όμως να είναι και παιδαγωγοί με την πλήρη έννοια του όρου, ώστε να βοηθούν τους μαθητές τους να διαμορφώνουν μια ισχυρή και ισόρροπη προσωπικότητα, ικανή να αξιοποιήσει τις δυνατότητες που υπάρχουν για δημιουργία, ελευθερία και ευθύνη.

Δασκάλους χωρίς επαρκή διδακτική κατάρτιση «βγάζουν» τα παιδαγωγικά τμήματα των πανεπιστημίων της χώρας μας, τα οποία εκτοξεύθηκαν στην κορυφή των προτιμήσεων τα τελευταία χρόνια. Αυτό προκύπτει από έρευνα που έγινε στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, στην οποία επιπροσθέτως ένα μεγάλο ποσοστό των ερωτηθέντων φοιτητών διαπιστώνει έλλειμμα στο κρίσιμο μάθημα της Διδακτικής (68,3%). Στην ίδια έρευνα, που λειτουργεί ως μια πρώτη μορφή «εσωτερικής» αξιολόγησης των πανεπιστημίων, το 59,35% των νέων που ερωτήθηκαν αποκαλύπτει ότι επέλεξε το επάγγελμα του δασκάλου για λόγους επαγγελματικής εξασφάλισης. Οι φοιτητές δηλώνουν γενικά ικανοποιημένοι από τις σπουδές τους στη θεωρητική τους κατάρτιση (48,2%), ενώ ζητούν περισσότερη πρακτική άσκηση στα σχολεία προτού αποφοιτήσουν (39,6%) (Παπαμαρθαίου, ΤΟ ΒΗΜΑ:13/02/2005). Από την παραπάνω έρευνα προκύπτει η ανάγκη για εσωτερική αξιολόγηση των Ιδρυμάτων και ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης που παρέχεται στα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα της χώρας.

Εκατόν εξήντα χιλιάδες μαθητές χάθηκαν από τα ελληνικά σχολεία την τελευταία δεκαετία. Σύμφωνα με στοιχεία που δημοσιοποίησε η Εθνική Στατιστική Υπηρεσία, η υπογεννητικότητα έχει οδηγήσει σε σημαντικές μειώσεις, ιδιαίτερα στον σχολικό πληθυσμό της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ενώ η, σχεδόν μηδενική, αύξηση στην Πρωτοβάθμια, οφείλεται στους αλλοδαπούς μαθητές. «Αν δεν υπήρχαν και αυτά τα παιδιά, τα πράγματα θα ήταν χειρότερα» τονίζουν οι στατιστικολόγοι. Σε ό,τι αφορά το σύνολο του σχολικού πληθυσμού κατά το σχολικό έτος 2003-2004, οι μαθητές στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (Νηπιαγωγεία και Δημοτικά Σχολεία) αυξήθηκαν σε ποσοστό 0,9%, αλλά μειώθηκαν κατά 3,2% οι μαθητές των Γυμνασίων και Λυκείων. Χαμένοι της φετινής χρονιάς - σύμφωνα με τα ίδια στοιχεία - και τα ιδιωτικά σχολεία, που είδαν τους μαθητές τους να μειώνονται κατά 0,8% στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, σε αντίθεση με τα δημόσια σχολεία που παρουσίασαν αντίστοιχη αύξηση, κατά περίπου 1%. Αντίθετα, μεγάλη μείωση του μαθητικού δυναμικού τους κατά 3,6% μέτρησαν τα ιδιωτικά εκπαιδευτήρια στους μαθητές της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ΤΑ ΝΕΑ, 22/06/2004).

Μείωση καταγράφεται και στις σχολικές μονάδες κατά 0,5% στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και 8,1% στη Δευτεροβάθμια, ενώ το διδακτικό προσωπικό αυξήθηκε κατά 2,6% στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Αντίθετα μειώθηκε κατά 2,2% το διδακτικό προσωπικό στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Θα πρέπει, λοιπόν, να δοθούν κίνητρα από την πολιτεία ώστε να αυξηθούν τα ποσοστά των γεννήσεων και να σταματήσει αυτή η καθοδική πορεία του μαθητικού πληθυσμού. Γενικότερα να υπάρξει μεγαλύτερη σύνδεση του σχολείου με τον κοινωνικό περίγυρο και τα προβλήματα που αντιμετωπίζει σε όλους τους τομείς. Σε συνδυασμό με την αύξηση των αλλοδαπών μαθητών θα πρέπει να αναβαθμιστούν οι εκπαιδευτικές υποδομές και να προσαρμοστούν και διαπολιτισμικά προγράμματα. Παράλληλα, επιβεβλημένη κρίνεται η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ώστε να είναι σε θέση να εφαρμόσουν τις κατάλληλες διδακτικές μεθόδους για την ομαλή προσαρμογή των αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Ιδιαίτερη μέριμνα πρέπει να δοθεί στη διαμόρφωση και βελτίωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων. Σε μεγάλο ποσοστό, ιδιαίτερα τα δημόσια σχολεία, εξακολουθούν ακόμα και μετά το πέρασμα στον 21^ο αιώνα να στηρίζονται σε έναν απαρχαιωμένο τρόπο εκπαίδευσης. Τα προγράμματα μαθημάτων θα πρέπει να συντάσσονται κατά τέτοιον τρόπο ώστε να λαμβάνονται υπόψη η ευρεία κλίμακα ικανοτήτων και ενδιαφερόντων των μαθητών, καθώς επίσης και οι συνθήκες και ιδιαιτερότητες της κάθε τοπικής κοινωνίας. Θα πρέπει δηλαδή να είναι ευέλικτα. Υπάρχει μια έμφαση στην κλασική παιδεία που ευνοεί την θεωρία αντί της πράξης, ενώ ο τρόπος διδασκαλίας δεν προετοιμάζει για την περαιτέρω εκμάθηση που σχετίζεται με την πρακτική εξάσκηση (χρήση εγχειριδίων ως μοναδικών διδακτικών βιβλίων, παραδοσιακές εξετάσεις κ.λπ.). Βέβαια, έρευνα που πραγματοποιήθηκε με στόχο να φανεί τι είδους δραστηριότητες θα προτιμούσαν οι εκπαιδευτικοί, να έχει ένα διδακτικό βιβλίο Μαθηματικών, έδειξε ότι άλλοι εκπαιδευτικοί δεν έχουν αποκρυσταλλώσει άποψη για την πορεία ανάπτυξης (φάσεις) που πρέπει να ακολουθεί μια σύγχρονη διδασκαλία και ένα κοινώς αποδεκτό διδακτικό εγχειρίδιο Μαθηματικών (Χιονίδου-Μοσκοφόγλου, 2001:82).

Κατά την άποψή μας, ένα καλό εγχειρίδιο θα πρέπει να δίνει ευκαιρίες στους μαθητές, μέσα από επιλεγμένες δραστηριότητες, να προσανατολίζονται στην νέα έννοια, να ανακαλούν στη μνήμη τους τις άτυπες προϋπάρχουσες γνώσεις (με εκμαίευση από τον εκπαιδευτικό), να αναδομούν τη νέα γνώση, να την εφαρμόζουν στη ζωή και τις δραστηριότητές τους και να αναστοχάζονται και να επεκτείνουν τη

γνώση που οι ίδιοι κατασκεύασαν με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού σε μια μαθητοκεντρική διδασκαλία όπου ο εκπαιδευτικός έχει το ρόλο του καθοδηγητή.

Οι μικρές διαφορές που προέκυψαν ανάμεσα στην δημόσια και την ιδιωτική εκπαίδευση από την παρούσα έρευνα φυσικά δεν είναι ανυπέρβλητες και για το λόγο αυτό αναφέρονται μερικές από τις μεταβολές οι οποίες θα έπρεπε να γίνουν προς την κατεύθυνση αυτή.

Αρχικά, προτείνεται η αύξηση της δαπάνης για την εκπαίδευση ως ποσοστού του ΑΕΠ από την πλευρά της πολιτείας, ώστε να πλησιάσει αν όχι να φτάσει τα αντίστοιχα επίπεδα των υπόλοιπων μελών της Ευρωπαϊκής Κοινότητας. Ενδεικτικά αναφέρεται ότι παρά το πολύτιμο συνταγματικό δικαίωμα της δωρεάν δημόσιας εκπαίδευσης, οι ελληνικές οικογένειες ήδη ξοδεύουν μεγάλα ποσά, που ανέρχονται σε 2,3% περίπου του ΑΕΠ, για την ιδιωτική εκπαίδευση, τα φροντιστήρια και τις σπουδές στο εξωτερικό.

Επίσης, η αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης, όπως αναφέρθηκε και πιο πάνω, με τον επαναπροσδιορισμό της μορφής των σχολικών εγχειριδίων και του περιεχομένου τους, τη βελτίωση της υλικοτεχνικής υποδομής στην κάθε σχολική μονάδα της χώρας κ.λπ είναι πολύ σημαντική. Η σχολική γνώση πρέπει να προσαρμοστεί στις ανάγκες και στα ενδιαφέροντα των μαθητών.

Η χρήση των εποπτικών μέσων διδασκαλίας θα πρέπει να επεκταθεί, διότι όπως φάνηκε και από την έρευνα, η εισαγωγή τους στην διδακτική διαδικασία δεν είναι απόλυτα διαδεδομένη.

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, για την οποία δεν έγινε ιδιαίτερη αναφορά στη εργασία αυτή, είναι επίσης ένα πολύ σημαντικό ζήτημα. Η δημιουργία ενός ολοκληρωμένου συστήματος αξιολόγησής τους, θα φέρει ουσιαστικά αποτελέσματα, ιδιαίτερα στα δημόσια εκπαιδευτήρια όπου η μονιμότητα πολλές φορές χαλαρώνει τους εκπαιδευτικούς.

Επιπρόσθετα, προκειμένου να ανιχνευθούν και να επιλυθούν όλα τα προβλήματα που απασχολούν την σημερινή εκπαίδευση προτείνεται η δημιουργία εξουσιοδοτημένων ομάδων εργασίας ώστε να αναλυθούν τα βασικά προβλήματα και να δοθούν οι ενδεχόμενες λύσεις για την υιοθέτηση μιας επιτυχημένης εκπαιδευτικής πολιτικής.

Στο διεθνή χώρο κατά τα τελευταία χρόνια έχει δοθεί μεγάλη έμφαση στη συνεργασία σχολείου- οικογένειας. Γονείς και κυρίως εκπαιδευτικοί, όπως φάνηκε και από την έρευνα, έχουν αντιληφθεί ότι η συνεργασία αυτή προάγει όχι μόνο τις

διαπροσωπικές σχέσεις τους με τους εκπαιδευτικούς των παιδιών τους αλλά ταυτόχρονα βελτιώνει τη σχολική τους επίδοση. Είναι φανερό ότι το σχολείο θα πρέπει να «ανοίξει» περισσότερο για τους γονείς, διότι σχολείο, οικογένεια και μαθητές διαπλέκονται με τον τρόπο αυτό αρμονικά σε μια εποικοδομητική συνεργασία για τη μάθηση.

Τέλος, αν δούμε την Ελλάδα ως κομμάτι της Ευρώπης αντιλαμβανόμαστε την ανάγκη για εισαγωγή της Ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση και ειδικότερα στα σχολικά αναλυτικά προγράμματα. Το εκπαιδευτικό σύστημα θα πρέπει να οργανώνει με πολύ ταχύ ρυθμό επιμορφωτικά προγράμματα, τα οποία θα δίνουν τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να ενημερώνονται για τις κοινωνικές αλλαγές που συμβαίνουν καθημερινά και που αποτελούν το σκοπό της Ευρωπαϊκής Κοινότητας. Θα χρειαστεί να κατανοηθεί πώς αυτές οι εξελίξεις επηρεάζουν τις εκπαιδευτικές ανάγκες και πώς να εξάγουν τα απαραίτητα συμπεράσματα που αφορούν το έργο τους, ως εκπαιδευτικών, τα αναλυτικά προγράμματα και τις μεθόδους διδασκαλίας.

Σε κάθε μαθητή θα πρέπει να παρέχεται ένα είδος εκπαίδευσης που να τον ενθαρρύνει και να τον καθιστά ικανό να γίνει ενεργό μέλος ης Κοινότητας. Αυτό θα πρέπει να είναι ένας από τους κύριους σκοπούς του εκπαιδευτικού προγράμματος που είναι σχεδιασμένο να αντιμετωπίζει τα προβλήματα του 21^{ου} αιώνα.

Η ευρωπαϊκή κοινωνία απαιτεί να είναι μια ανοικτή κοινωνία, ανοικτή στους άλλους πολιτισμούς, ανοικτή στο μέλλον και να προάγει την κινητικότητα των ανθρώπων. Εάν αυτό είναι σωστό, τότε πρέπει να ευνοεί και να δίνει έμφαση στην ευελιξία και στην κινητικότητα. Εφόσον τα σχολεία πρέπει να καλλιεργούν στους μαθητές τις στάσεις αυτές, να είναι δηλαδή ανοικτοί και ευέλικτοι, τότε πρέπει τα ίδια τα σχολεία να αναπτύσσουν τις ιδιότητες αυτές στις μεθόδους εργασίας τους και στο "λάθος" πρόγραμμα, δηλαδή στο μέρος του προγράμματος, το οποίο βρίσκεται πίσω από ό,τι λέγεται, το οποίο ενυπάρχει στην καθημερινή εμπειρία, στο "κλίμα" που διαμορφώνεται στην τάξη και στο σχολείο.

Αυτοί οι τρόποι εργασίας, όπως και κάθε εκπαιδευτική δραστηριότητα που ενσωματώνεται μέσα στο όλο πλαίσιο της λειτουργίας του σχολείου, πρέπει να συμπληρώνεται με ανταλλαγές (εκπαιδευτικών, μαθητών) σχολείων άλλων χωρών, με επισκέψεις, διαμονή, κοινά μαθήματα κ.α.

Τα σχολεία στην Ευρώπη θα πρέπει να μεταδίδουν ένα πιο αποτελεσματικό και πλούσιο μήνυμα στους μαθητές τους, εφόσον τους δίνουν μια καθαρότερη εικόνα

για την πολυσύνθετη ζωή της σημερινής κοινωνίας. Με τη βοήθεια της γνώσης είμαστε σε θέση να ελέγχουμε τις καταστάσεις πιο αποτελεσματικά.

Απομένει μόνο για τις νεώτερες γενιές να ανακαλύψουν τον κατάλληλο τρόπο που θα ανταποκριθούν στις κάθε είδους προκλήσεις που θα αντιμετωπίσουν με την εξέλιξη της κοινωνίας στα επόμενα χρόνια.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική Βιβλιογραφία

- Αθανασίου, Λ. (2000) *Αξιολόγηση της Επίδοσης του Μαθητή στο Σχολείο και του Διδακτικού Έργου*. Ιωάννινα: Δούβαλης-Αποστόλου.
- Ανδρέου, Α. (1997) *Η Ιδιωτική Εκπαίδευση στην Ελλάδα. Ιστορική Επισκόπηση-Ζητήματα Εργασίας των Εκπαιδευτικών*. Έκδοση του ΣΙΕΛ Θεσ/νίκης.
- Απολογισμός 2000-2003, Προγραμματισμός 2003-2004* (2003) Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.
- Αράπογλου, Α., Καραντεωίζη, Ε., Μαβόγλου, Χ., Οικονομάκος, Η. Η μέθοδος Project για την ανάπτυξη σχολικών ιστοσελίδων.
- Βερτσέτης, Α. Β. (2003) *Διδακτική τ. Α'. Γενική Διδακτική*. Ε' Έκδοση. Αθήνα: Αθανασόπουλος, Σ., Παπαδαμής, Σ.
- Βρεττός, Γ., Καψάλης, Α. (1994) *Αναλυτικά Προγράμματα. Θεωρία και Τεχνογνωσία Σχεδιασμού και Αναμόρφωσης*. Θεσσαλονίκη: "Art of Text".
- Γεωργούσης, Π. Ν. (1998) *Η Αξιολόγηση των Μαθητών με Βάση το Φάκελο Υλικού. Μια Νέα Τάση στην Εκπαιδευτική Αξιολόγηση*. Αθήνα: Δελφοί.
- Δημητρόπουλος, Ε. Γ. (1998) *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση. Η Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης και του Εκπαιδευτικού Έργου*. 4^η Έκδοση. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Δήμου, Η. Γ. (1996) *Φροντιστηριακή Δραστηριότητα στην Ελλάδα. Εμπειρική Διερεύνηση του Φαινομένου*. Εκτύπωση: Τυπογραφείο Παν/μίου Ιωαννίνων.
- Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*. (2002) Τόμος Β'. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Δοδοντσάκης, Γ. Στ. (2001) *Κοινή Πορεία στην Εκπαίδευση, Μια Άλλη Στρατηγική*. Αθήνα: Δάρδανος Χ. Ε.
- Ζάχαρης, Δ. Γ. (1992) *Από την Ψυχολογία στη Διδακτική Μεθοδολογία*. Πάτρα: Μονοτυπία.
- Θεοφιλίδης, Χ. (1997) *Δεξιότητες Διδασκαλίας 2 Επικοινωνία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Καζαμιάς, Μ. Α., Κασσωτάκης, Μ. (1995) *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού*. Αθήνα: Σύρειος.

- Κακαβούλης, Κ.Α. (1993) *Ευρωπαϊκή Διάσταση στην Παιδεία*. Αθήνα.
- Κανάκης, Ι. Ν. (2001) *Η Οργάνωση της Διδασκαλίας-Μάθησης σε Ομάδες Εργασίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Δάρδανος Γ.
- Κασσωτάκης, Μ. Ι. (1998) *Η Αξιολόγηση της Επιδόσεως των Μαθητών. Μέσα, Μέθοδοι, Προβλήματα, Προοπτικές*. 8^η Έκδοση. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κασσωτάκης, Μ., Φλουρή, Γ. (1986) *Μάθηση και Διδασκαλία, Παρουσίαση των Σύγχρονων Απόψεων για τη Μάθηση και τη Μεθοδολογία της Διδασκαλίας, Α Μάθηση*. Αθήνα.
- Κάτσικας, Χ., Θεριανός, Κ. Ν. (2004) *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης. Από την ίδρυση του Ελληνικού Κράτους μέχρι το 2004*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Κάτσικας, Χ., Καββαδίας, Γ. Κ. (1994) *Ανισότητα στην Ελληνική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κάτσικας, Χ., Καββαδίας, Γ. Κ. (1996) *Η Ελληνική Εκπαίδευση στον Ορίζοντα του 2000. Εκπαιδευτικοί, Μαθητές και Σχολική Πραγματικότητα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κάτσικας, Χ., Καββαδίας, Γ. Κ. (2002) *Η Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση. Ποιος, Ποιόν και Γιατί*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Κοσσυβάκη, Φ. (2003) *Εναλλακτική Διδακτική. Προτάσεις για Μετάβαση από τη Διδακτική του Αντικειμένου στη Διδακτική του Ενεργού Υποκειμένου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κοσσυβάκη, Φ. (1998) *Κριτική Επικοινωνιακή Διδασκαλία. Κριτική Προσέγγιση της Διδακτικής Πράξης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κούκου, Κ., Μάγος, Κ., Ρουσσάκης, Τ. (2000) Η μέθοδος των Σχεδίων (Μέθοδος Project) στο Σχολείο χωρίς σύνορα *Βιβλίο της καθηγήτριας και του καθηγητή*. Αθήνα: Κέντρο Μελετών και Τεκμηρίωσης της ΟΛΜΕ, 55-68.
- Κουτρούμπα, Κ. (2004) *Διδακτική. Εφαρμογή στη Σύγχρονη Οικιακή Οικονομία*. Αθήνα: Σταμούλης.
- Κυριακούσης, Γ. Α. (1998) *Στατιστικές Μέθοδοι*. Αθήνα.
- Κωνσταντίνου, Χ. Ι. (2001) *Η Πρακτική του Εκπαιδευτικού στην Παιδαγωγική Επικοινωνία. Ο Αυταρχισμός ως κυρίαρχο γνώρισμα της Υπαρκτής Σχολικής Πραγματικότητας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Λαμπράκη-Παγανού, Α. (1988) *Η Εκπαίδευση των Ελληνίδων κατά την Οθωνική Περίοδο*. Αθήνα: Λύχνος.
- Μαραβέγιας, Ν., Τσινισιζέλης, Μ. (1999) *Η ολοκλήρωση της Ευρωπαϊκής Ένωσης*. Αθήνα: Θεμέλιο.

- Μιχελής, Ι. Α. (2000) *Εκπαίδευση και Κοινωνικές Ανισότητες. Η Περίπτωση της Φθιώτιδας: 1930-1980*. Αθήνα-Γιάννινα: Δωδώνη.
- Μάθηση και Διδασκαλία: Σύγχρονες Ερευνητικές Προσεγγίσεις*. (2002) Αθήνα: Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας.
- Μαλικιώση- Λοΐζου, Μ. (2002) *Η Σπουδαιότητα της Επικοινωνίας για τη Διδασκαλία και τη Μάθηση*. Στο Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, *Μάθηση και Διδασκαλία: Σύγχρονες Ερευνητικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: ΚΕΕ.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (1995) *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση. Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας σε Ομάδες*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (1990-91) *Διδακτική Μεθοδολογία και Σχολική Πρακτική 1*. Αθήνα.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2000) *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση*. 2^η Έκδοση. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2000) *Η Σχολική Τάξη. Χώρος, Ομάδα, Πειθαρχία, Μέθοδος*. 2^η Έκδοση. Αθήνα.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2002) *Η Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση. Εννοιοκεντρική Αναπλαισίωση και Σχέδια Εργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1994) *Παιδεία, Εκπαίδευση και Γλώσσα. Εκτιμήσεις και Προτάσεις*. Αθήνα: Λύχνος.
- Μπρούζος, Α., Κοσσυβάκη, Φ. (1995) *Η Ανοικτή Διδασκαλία ως μια Δυνατότητα της Κριτικής Επικοινωνιακής Διδακτικής*. Στο: Γ. Η. Ματσαγγούρα, *Η Εξέλιξη της διδακτικής. Επιστημονική Θεώρηση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ντολιοπούλου, Ε. (2001) *Σύγχρονες Τάσεις της Προσχολικής Αγωγής*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δάρδανος.
- Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης. (1996) *Επισκόπηση του Εκπαιδευτικού Συστήματος της Ελλάδας. Έκθεση Εμπειρογνομόνων*. Αθήνα: Υπ.Ε.Π.Θ.
- Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. (2001) Κλαδικό Εκπαιδευτικό Ινστιτούτο-Ινστιτούτο Εργασίας ΓΣΕΕ-ΑΔΕΔΥ Ομοσπονδία Ιδιωτικών Εκπαιδευτικών Λειτουργών Ελλάδας (ΟΙΕΛΕ) Επιμέλεια έκδοσης: Ανδρέου, Α.
- Παγκάκης, Α. Γρ. (1993) *Νεοελληνική Εκπαιδευτική Πολιτική*. Τόμος Α. Αθήνα, Κομοτηνή: Αντ. Ν. Σάκκουλα.
- Παγκάκης, Α. Γρ. (2000) *Στοιχεία Μεθοδολογικής Έρευνας. Πανεπιστημιακές Παραδόσεις*. Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.

- Παπανδρέου, Α. Π. (2001) *Μεθοδολογία της Διδασκαλίας*. 2^η Έκδοση. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Παπανούτσος, Ε., (1985) *Οι Δρόμοι της Ζωής*. Αθήνα.
- Πηγιάκη, Π. (1999) *Προετοιμασία Σχεδιασμός και Αξιολόγηση της Διδασκαλίας*. 2^η Έκδοση. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Πουλής, Ε. Π. (1995) *Η Οργάνωση της Εθνικής Παιδείας. Νομική Θεώρηση*. Αθήνα, Κομοτηνή: Αντ. Ν. Σάκκουλα.
- Σαϊτης, Αθ. Χρ. (2000) *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Ατραπός.
- Σκούρης, Β. (1995) *Δίκαιον της Παιδείας*. Β' Έκδοση. Θεσσαλονίκη: Αντ. Ν. Σάκκουλα.
- Στασινός, Π. Δ. (1991) *Η Ειδική Εκπαίδευση στην Ελλάδα. Αντιλήψεις, Θεσμοί και Πρακτικές. Κράτος και Ιδιωτική πρωτοβουλία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, Ε. (2002) *Η Μέθοδος Project στη Θεωρία και στην Πράξη*. Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Τριλιανός, Θ. Α. (1998) *Μεθοδολογία της Σύγχρονης Διδασκαλίας. Καινοτόμες Επιστημονικές Προσεγγίσεις στη Διδακτική Πράξη*. Τόμ. Β'.
- Φράγκος, (1984) *Ψυχοπαιδαγωγική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Χαραλαμπίκη, Α. Ι. (1980) *Το Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα*. Αθήνα: Ηλ. Καμπάνας
- Χατζηγεωργίου, Γ. (2003) *Πρόταση για ένα Σύγχρονο Αναλυτικό Πρόγραμμα. Μια Ολιστική-Οικολογική Προοπτική*. Αθήνα: Ατραπός
- Χατζηδήμου, Δ. (1987) *Εισαγωγή στη Θεματική της Διδακτικής*. Θεσσαλονίκη.
- Χρυσafίδης, Κ. (1990) *Προγραμματισμένη Διδασκαλία*. Γιάννενα.
- Χρυσafίδης, Κ. (2002) *Βιωματική-Επικοινωνιακή Διδασκαλία. Η Εισαγωγή της μεθόδου Project στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

Ξένη Βιβλιογραφία

- Apple, M./ Junkers, S. (1995) *Δεν Χρειάζεται να Είσαι Εκπαιδευτικός για να Διδάξεις αυτή την Ενότητα*. Στο: Hargreaves, A./ κ.α.: *Η Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών*. Μτφρ.: Π. Χατζηπατελή. Αθήνα: Πατάκης.
- Bonsch, M. (1991) *Variable Lernwege. Ein Lehrbuch der Unetrtrichtsmethoden*, Schoning, Paderborn, Munchen, Vien, Zurich.
- Bruner, J. (1986) *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, MA: Harvard Univercity Press.
- Burke, K., Fogarty, R., & Belgrad, S. (1994) *The Mindful School: The Portfolio Connection*. Arlington Heights, Illinois: IRI/Skylight, Training and Publishing Inc.
- Chard, S. C. (1989) *The Project Approach: A Practical Guide for Teachers*. Edmonton, Alberta: University of Printing Services.
- Chen, Z. (1998) Toward a better understanding of idea processors, *Information and Software Technology*. No. 40, σελ. 541-553.
- Cidree, (1999) *Διεπιστημονική Διδασκαλία και Μάθηση στο Σχολείο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*, μτφ: Ηλιάδης, Ν., Γαλανοπούλου, Α. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Cohen, E. G., Brody, C. M., Sapon-Shevin, M. (eds.) (2004) *Teaching Cooperative Learning. The Challenge for Teacher Education*. Albany: State University of New York Press.
- Davidson, N., Worsham, T. (2002) *Enhancing Thinking Through Cooperative Learning*. Columbia University: Teachers College Press.
- De Bono, E. (1992) *Serious Creativity*. Harper Collins: London.
- De Bono, E. (1993) *De Bono's Thinking Course*. Facts and on File: New York.
- Dunne, E., & Bennett, N. (1990) *Talking and Learning in Groups*. London: Macmillan.
- Edwards, D., & Mercer, N. (1987) *Common Knowledge: The Development of Understanding in the Classroom*. London: Methuen.
- Epstein, J. L. (1990) *School and Family Connection: Theory, Research, and Implications for Intergrating Sociologies of Education and Family*. In D. G.

- UNGER & M.B. SUSSMAN (Eds), *Families in Community Settings: Interdisciplinart Perspectives* (pp. 99-126) New York: Haworth.
- Epstein, J. (1995) *School-family-community Partnerships: Caring for the Children we Share*. Phi Delta Kappan, 76, 701-712.
- European Commission. (1998) *Innovation Management Techniques in Operation*, European Commission: Luxembourg.
- Fisher, R. (2001) *Teaching Children to Learn*. United Kingdom: Nelson Thornes Ltd.
- Frey, K. (1985) *H Μέθοδος project*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Frey, K. (1998) Η "μέθοδος project" μια μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο ως θεωρία και πράξη.
- Frey, K. (2002) *H μέθοδος Project*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Fullan, M. (1982) *The Meaning of Education Change*. New York: Teachers College Press.
- Gage, N. L., Berliner, D. (1992) *Educational Psychology*. Boston: Houghton Mifflin.
- Galton, M., & Williamson, J. (1992) *Group Work in the Primary Classroom*. London: Routledge.
- Geddes, D. (1995) *Keys to Communication. A Handbook for School Success*. California: Corwin Press.
- Georgas, J. (1986) Cooperative, Competitive and Individualistic Goal Structures with Seventh-Grade Greek Children. Problem Solving Effectiveness and Group Interactions. *Journal of Social Psychology*, 227-36.
- Good, T. L., Brophy, J. E. (1991) *Looking in Classrooms*. New York: Harper-Collins.
- Gordon, T. (1981) *Lehrer-Schuler-Konferenz. Wie man Konflikte in der Schule lost*. Reinbek bei Hamburg, Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Hellriegel, D., and Slocum, J. W. (1979) *Organizational Behavior*. (2nd edition) New York: West Publishing Co.
- Horwood, B. (1995) *Experience and the Curriculum*. Dubuque: Kendall/Hunt Publishing Company.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1992) Positive interdependence: Key to effective cooperation. In Hertz-Lazarowitz, R., & Miller, N. (Eds.), *Interaction in Cooperative Groups*. 174-199. Cambridge: Cambridge University Press.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1982) *Joining Together: Group Theory and Group Skills*. Englewood Cliffs: Prentice.
- Joyce, B., Weil, M. (1986) *Models of Teaching*. Boston: Allyn and Bacon.

- Katz, D., & Kahn, L. R. (1978) *The Social Psychology of Organizations*. New York: John Wiley.
- Katz, L. G., Chard, S. C. (1995) *Engaging Children's Minds: the Project Approach*. Norwood: N. J. Ablex Publ.Co.
- Kent Career Services. (1996) Steps Portfolio for pupils.
- Klein, M. (1992) *Integrating the Curriculum*. *Eric Document*, ED 355507.
- Koontz, H., O'Donnell, C., & Weihrich, H. (1980) *Management*. New York: Mc Graw.
- Kraut, H. (1996) *Teaching and the Art of Successful Classroom Management. A How-to – Guidebook for Teachers in Secondary Schools*. U.S.A.: Aysa Publishing.
- Kyriacou, Ch. (1998) Direct Teaching. In Charles Desforges (ed.), *An Introduction to Teaching. Psychological Perspectives* (p. 115-131) Oxford : Blackwell.
- Lloyd, C., Beard, J. (1995) *Managing Classroom Collaboration*. London: Cassell.
- Mackin, J. (1994) A Creative Approach to Physics Teaching. *Physics Education*, 29, 199-202.
- Matthews, M. (1998) In Defence of Modest Goals When Teaching about the Nature of Science. *Journal of Research in Science Teaching*, 35 (2), 161-174.
- Meyer, M. (1997) *Educational Television. What Do People Want?* Luton: University of Luton Press.
- Morin, E. (2000) *Το Καλοφτιαγμένο Κεφάλι, μτφρ. Δ. Δημουλά*. Αθήνα: Εικοστός Πρώτος.
- Norris, S. (1997) Intellectual Independence for Nonscientists and Other Content - Transcendent Goals of Science Education. *Science Education*, 81, 239-258.
- Osborne, A. F. (1963) *Applied Imagination: Principles and Procedures of Creative Thinking*. 3rd ed., Scribner: New York.
- Ramseger, J. (1985) *Offener Unterricht in der Erprobung Erfahrungen mit einem didaktischen Modell*. Weinheim und Munchen, Juventa.
- Rawlinson, J. G. (1981) *Creative Thinking and Brainstorming*. Gower: UK.
- Reisse, W. (1975) *Verschiedene Begriffsbestimmungen von "Curriculum": Überblick und Ansätze zur Präzisierung*, In: Frey, K. et al (Hrsg.) *Curriculum Hand buck*, Bd I, Muenchen, Piper.
- Richards, Ch., R. (1904), *The Curriculum of the Elementary School*, New York: Columbia Univ. Press.
- Rogers, C. (1994) *Freedom to Learn*. 3rd edition. Oxford: Maxwell Macmillan International.

- Rolheiser, C. (1996) *A Collaborative product of the CLEAR group*. A teacher's Resource Book. Self Evaluation... Helping students get better at it!
- Rosenshine, B. (1985) Direct Instruction. In T. Husen, T. N. Postlethwaite (eds.), *The International Encyclopedia of Education*. Vol. 3 (p.1395-1400) Oxford: Pergamon Press.
- Schumck, R., Runkel, R., Arends, R. (1977) *The Second Handbook of Organization Development in Schools, Palo Alto, Ca: May Field, (pp. 85-146)*
- Slavin, R. E. (1995) *Cooperative Learning. Theory, Research and Practice*. 2nd Edition. Allyn and Bacon.
- Slavin, R. E. (1989) *School and Classroom Organization*. Hillsdale, NJ: Laurence Erlbaum.
- Steindorf, G. (1991) *Grundbegriffe des Lehrens und Lehrens*, Klinkhardt, Bad Heilbrunn/ Obb.
- Stones, E. (1966) *An Introduction to Educational Psychology*. London: Methuen & Co Ltd.
- Struck, P. (1996) *Die Schule der Zukunft*, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt.
- Tomlinson, S. (1991) Home-School Partnerships. Στο IPPR (Ed.), *Teachers and Parents (Education and training paper No. 7)* London: IPPR.

Περιοδικές Εκδόσεις

- Ασημακοπούλου, Αλ., Μπαλτά, Σ. (2003) Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση: Νέος Ρόλος με Αυξημένη Ευθύνη για το Σύγχρονο Εκπαιδευτικό. *Τα Εκπαιδευτικά*, 67-68, 209-216.
- Γαλανοπούλου, Α. Δ. (2001) Η Εφαρμογή της Ευέλικτης Ζώνης κατά το σχολικό έτος 2001-2002. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, 271-285.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2002) Διεπιστημονικότητα, Διαθεματικότητα και Εναιοποίηση στα Νέα Προγράμματα Σπουδών: Τρόποι Οργάνωσης της Σχολικής Γνώσης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 7, 19-36.
- Παναγάκος, Ι. (2001) Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών κατά την επίλυση μαθηματικών προβλημάτων. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, 80-90.

- Παναγιωτακόπουλος, Χ., Κουστουράκης, Γ. (2001) Η παρουσίαση του Διαδικτύου (Internet) στα σχολικά εγχειρίδια της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: συγκριτική μελέτη. *Μέντορας*, 3, 3, 38-45.
- Συμεού, Α. (2003) Σχέσεις Σχολείου-Οικογένειας: έννοιες, μορφές και εκπαιδευτικές συνεπαγωγές. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 36, 101-112.
- Τσακούμης, Α. Β. (2003) Η Ευέλικτη Ζώνη Καινοτόμων Δράσεων στα Γυμνάσια και η Προοπτική της. *Τα Εκπαιδευτικά*, 69-70, 129-135.
- Φωτιάδου, Τ. (2001) Το Portfolio ως μέσον ανάπτυξης δεξιοτήτων των μαθητών: Μια πρόταση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 5, 128-138.
- Φράγκος, Χ. (2002) Διάλογος για την Παιδεία και την Εκπαίδευση. Τα Αναλυτικά Προγράμματα και τα «νέα» Προγράμματα Σπουδών. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 125, 60-68.
- Χατζηθεολόγου, Αι. (2002) Ο ρόλος του Γονέα και η Συνεργασία του με το Σχολείο ως Παράγοντας Ανάπτυξης της Αναγνωστικής Ικανότητας του Μαθητή. *Παιδαγωγικός Λόγος*, 1-2-3, 295-304.
- Χιονίδου-Μοσκοφόγλου, Μ. (2001) Απόψεις των εκπαιδευτικών για την πορεία ανάπτυξης της διδασκαλίας μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια των Μαθηματικών. *Μέντορας*, 3, 3, 82-93.
- Εφημερίδα ΤΟ ΒΗΜΑ, 13-02-2005
“Δάσκαλε που δίδασκες χωρίς να... διδάσκεισαι. Τα αποκαλυπτικά συμπεράσματα έρευνας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων”, Μάρνη Παπαματθαίου
- Εφημερίδα ΤΟ ΒΗΜΑ, 06-02-2005
“Μάθε, παιδί μου, ξένες γλώσσες”, Νότα Τρίγκα
- Εφημερίδα ΤΟ ΒΗΜΑ, 06-02-2005
“Το Φινλανδικό πρότυπο στην εκπαίδευση”, Μπαμπινιώτης Γ.
- Εφημερίδα ΤΟ ΒΗΜΑ, 19-09-2004
“Τι θα αλλάξει πάλι στην εκπαίδευση”, Νότα Τρίγκα
- Εφημερίδα ΤΟ ΒΗΜΑ, 08-08-2004
“Οι αυξήσεις θα διώξουν τους μαθητές”, Χριστοδουλάκης Ν.
- Εφημερίδα ΤΑ ΝΕΑ, 01-12-2004
“Νηπιαγωγούς αντί δασκάλους θα προσλαμβάνουν τα ιδιωτικά σχολεία”, Μάστορας Ν.
- Εφημερίδα ΤΑ ΝΕΑ, 05-08-2004

“Έγραψαν”

Εφημερίδα ΤΑ ΝΕΑ, 22-06-2004

“Αδειάζουν τα θρανία στα σχολεία”

Νομοθεσία

Ν. 1566/85, “Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις”, ΦΕΚ 147 Α΄.

Διαδίκτυο

<http://www.adprima.com>

<http://www.amazon.com>

<http://www.brainstorming.co.uk.html>

<http://www.urenio.org.html>

<http://www.dide.eyv.sch.gr>

<http://www.dide.lar.sch.gr>

<http://www.gwu.edu.com>

<http://www.suestudent.syr.edu.com>

<http://www.auth.gr/virtualschool.html>

<http://www.thess.pde.sch.gr>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Ερμηνεία Εξαρτημένων Μεταβλητών

SCHOOLS	Σχολεία
Q500	Ειδικότητα
Q18.7	Χρησιμοποίηση Video ως εποπτικό μέσο κατά τη διδασκαλία
Q22	Συχνότητα χρησιμοποίησης «Σχεδίων Εργασίας-Projects»
Q6	Κατοχή δεύτερου πτυχίου
Q17.b.1	Μη χρησιμοποίηση εποπτικών μέσων λόγω έλλειψης διδακτικού χρόνου
Q7	Πραγματοποίηση Μεταπτυχιακών Σπουδών
Q20.4	Συχνότητα χρησιμοποίησης της άμεσης διδασκαλίας (μορφή της εναλλακτικής διδασκαλίας)
Q400	Χρόνια υπηρεσίας
Q14.4	Συχνότητα χρησιμοποίησης του ελεύθερου διαλόγου ως μορφή διδασκαλίας κατά τη διδακτική πράξη
Q11	Πιστή εφαρμογή στο ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών
Q26	Δυσκολίες επικοινωνίας με τους πολιτισμικά και γλωσσικά διαφορετικούς μαθητές
Q8	Συμμετοχή σε επιμορφωτικά σεμινάρια κατά το παρελθόν
Q16	Χρησιμοποίηση εποπτικών μέσων
Q17.a.1	Χρησιμοποίηση εποπτικών μέσων λόγω της δυνατότητας για αυξημένη συμμετοχή του μαθητή κατά την προσφορά του νέου διδακτικού υλικού
Q28.2	Οι γονείς θα μπορούσαν να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεσματικότερα, με την από κοινού αντιμετώπιση των προβλημάτων και των δυσκολιών των παιδιών τους

ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΙΑΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΛΟΓΙΑΣ

Αγαπητέ/ή καθηγητή/τρια

Το παρόν ερωτηματολόγιο εντάσσεται μέσα στα πλαίσια εκπόνησης προπτυχιακής εργασίας, κατά το ακαδημαϊκό έτος 2004-2005, υπό τον γενικότερο τίτλο **“ Μορφές Διδασκαλίας σε Δημόσια και Ιδιωτικά Σχολεία στην Πόλη της Λάρισας”**, με στόχο την εξαγωγή συμπερασμάτων και τη διατύπωση προτάσεων πάνω στο ερευνόμενο θέμα.

Σημειώνεται ότι για την συμπλήρωση του παρόντος δεν απαιτείται η καταχώρηση προσωπικών στοιχείων, ενώ οι απαντήσεις που θα δοθούν θα είναι απόλυτα εμπιστευτικές και θα χρησιμοποιηθούν μόνο για ερευνητικούς σκοπούς.

Η συμμετοχή σας κρίνεται απολύτως απαραίτητη.

προτέρων

Σας ευχαριστώ εκ των

MATH ΣΟΦΙΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

ΜΕΡΟΣ Ι: Δημογραφικά Στοιχεία

1. Φύλο: Άνδρας ☐ Γυναίκα ☐
2. Ηλικία:
21-25 ετών ☐ 36-45 ετών ☐ 56 και άνω ☐
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 ☐ 20 και άνω ☐
6-10 έτη ☐ 16-20 έτη ☐
5. Ειδικότητα:
Θεολόγος ☐ Κοινωνιολόγος-Οικονομολόγος ☐
Φιλολόγος ☐ Καθηγητής Οικιακής Οικονομίας ☐
Μαθηματικός ☐ Καθηγητής Πληροφορικής ☐
Φυσικός-Χημικός ☐ Καθηγητής Μουσικής-Καλλιτεχνικών ☐
Βιολόγος-Γεωλόγος ☐ Καθηγητής Φυσικής Αγωγής ☐
Καθηγητής ξένων γλωσσών ☐
6. Έχετε δεύτερο πτυχίο; ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
- 6.α. Αν ΝΑΙ, αναφέρατε Πανεπιστήμιο και ειδικότητα:.....
.....
7. Έχετε κάνει Μεταπτυχιακές Σπουδές; ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
- 7.α. Αν ΝΑΙ, αναφέρατε Πανεπιστήμιο και ειδικότητα:.....
.....
8. Έχετε συμμετάσχει σε επιμορφωτικά σεμινάρια κατά το παρελθόν;
ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
9. Εάν ΝΑΙ, προσδιορίστε τους φορείς διεξαγωγής των προγραμμάτων επιμόρφωσης

(μπορείτε να απαντήσετε σε 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

☐

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

(μπορείτε να απαντήσετε περισσότερες από

1απαντήσεις)

Διδακτική Μεθοδολογία

☐

Ειδική Αγωγή

☐

Διδακτική Εκπαίδευση

☐

Διαπολιτισμική Αγωγή

☐

Αναλυτικό Πρόγραμμα

☐

Αξιολόγηση

☐

Ψυχοπαιδαγωγικά

☐

Άλλο.....

☐

ΜΕΡΟΣ II: Ειδικές Ερωτήσεις

11. Εφαρμόζετε πιστά το ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών κατά την διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων που σας έχουν ανατεθεί;

Ναι ☐

Όχι ☐

12. Αν ΟΧΙ, γιατί;

(Μπορείτε να σημειώσετε

περισσότερα από 1 X)

Είναι κλειστό, περιορίζοντας τις πρωτοβουλίες σας

☐

Είναι πολύ γενικό, χωρίς σαφείς οδηγίες ως προς τους στόχους, το περιεχόμενο, τη μεθοδολογία, τις δραστηριότητες

☐

Είναι παρωχημένο

☐

Το περιεχόμενό του δεν ανταποκρίνεται στο περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων ☐

Λόγω εμπειρίας νιώθετε ότι μπορείτε να οργανώσετε τη διδασκαλία σας αυτόνομα ☐

13. Που στηρίζεται η διδακτική προσέγγιση που ακολουθείτε;

(Σημειώστε ένα μόνο X στην

κάθε κατηγορία οριζοντίως)

	Πάρα πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
1. Σε όσα μάθατε κατά τις προπτυχιακές και μεταπτυχιακές σπουδές σας				
2. Σε όσα μάθατε κατά τη διάρκεια επιμορφωτικών σεμιναρίων				
3. Στις γνώσεις και την εμπειρία που αποκτήσατε μόνοι σας				
4. Στην καθοδήγηση που έχετε από τους οικείους σχολικούς συμβούλους ή άλλα στελέχη της εκπαίδευσης				
5. Στις συμβουλές και υποδείξεις των συναδέλφων σας				
6. Στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών που δίνονται από το ΥΠΕΠΘ				

14. 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				

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

Ναι ☐

Μερικώς ☐

Όχι ☐

16. Χρησιμοποιείτε εποπτικά μέσα κατά τη διάρκεια της διδακτικής πράξης;

Ναι ☐

Όχι ☐

17.α. Αν ΝΑΙ, πόσο συχνά οι παρακάτω λόγοι σας ωθούν να τα χρησιμοποιήσετε;
(Σημειώστε 1 μόνο Χ 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 διδακτικής-μαθησιακής διαδικασίας.				
3. Ενίσχυση της μνημονικής καταγραφής των παραστάσεων.				
4. Δημιουργία ενιαίων και σαφών παραστατικών εικόνων.				
5. Συνδυασμός θεωρίας και πράξης.				

17. β. Αν ΟΧΙ, γιατί;

(Σημειώστε 1 μόνο Χ 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 τους από τον διδάσκοντα				
6. Επικέντρωση της προσοχής των μαθητών στο «φαινόμενο» και όχι στο «περιεχόμενο» της διδακτικής ενότητας				

18. Πόσο συχνά αξιοποιείτε, κατά την διδασκαλία σας, τα παρακάτω εποπτικά μέσα;

(Σημειώστε 1 μόνο Χ στην κάθε κατηγορία

οριζοντίως)

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

19.α. Κατά τη διδακτική προσέγγιση χρησιμοποιείτε Παραδοσιακές Μορφές Διδασκαλίας (διάλεξη-διάλογος); **ΝΑΙ** ☐ **ΟΧΙ** ☐

19.β. Κατά τη διδακτική προσέγγιση χρησιμοποιείτε Εναλλακτικές-Συμπληρωματικές Μορφές Διδασκαλίας; **ΝΑΙ** ☐ **ΟΧΙ** ☐

20. Αν επιλέξατε τις Εναλλακτικές Μορφές Διδασκαλίας, πόσο συχνά χρησιμοποιείτε τις παρακάτω μορφές;

(Σημειώστε 1 μόνο X στην κάθε κατηγορία

οριζοντίως)

ΜΟΡΦΕΣ	Πολύ συχνά	Αρκετά	Σπάνια	Καθόλου
1. Ομαδοσυνεργατική				
2. Εξατομικευμένη (προσαρμοσμένη 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-καθοδηγητικό το ρόλο του καθηγητή)				
6. Βιωματική (εμπλοκή του μαθητή στην διδακτική πράξη για την επίλυση γνωστικών προβλημάτων, που αντλούνται από προσωπικές του εμπειρίες)				

21. Αν 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				

22. «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 ☐

23. 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 από την πλευρά του μαθητή				

24. Τι είδους «Σχέδια Εργασίας» χρησιμοποιείτε;

Μικρά (2-6 ώρες) ☐
Μεσαία (1-7 ημέρες) ☐
Μεγάλα (1 εβδομάδα-και άνω) ☐
Καθόλου ☐

25. Εκπηγάζουν τα περιεχόμενα διδασκαλίας από τις ανάγκες, τα ερωτήματα, τα ενδιαφέροντα και τους προβληματισμούς των μαθητών;

Ναι ☐
Όχι ☐

26. Αντιμετωπίζετε δυσκολίες επικοινωνίας με τους πολιτισμικά και γλωσσικά διαφορετικούς μαθητές σας κατά τη διδακτική διαδικασία;

Πάρα πολλές ☐
Πολλές ☐
Αρκετές ☐
Ελάχιστες ☐

27. Που εστιάζονται οι δυσκολίες σας αυτές;

(Σημειώστε 1 μόνο Χ στην κάθε κατηγορία

οριζοντίως)

	Πάρα πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
1. Στην έλλειψη κατάλληλου διδακτικού/εποπτικού υλικού				
2. Στην άγνοια της ελληνικής γλώσσας από αλλοδαπούς και παλιννοστούντες μαθητές (δυσκολία στην ανάγνωση, ορθογραφία και κατανόηση εννοιών, φτωχό λεξιλόγιο)				
3. Στη δομή και λειτουργία του ελληνικού συστήματος (έλλειψη κατάλληλων αναλυτικών προγραμμάτων που να διασφαλίζουν το σεβασμό των πολιτισμικών διαφορών, ανομοιογένεια ηλικίας/ επιπέδου μαθητών στην τάξη, ωράριο λειτουργίας/ οργάνωση των φροντιστηριακών τμημάτων)				
4. Στην έλλειψη ενδιαφέροντος για το σχολείο από τους ίδιους τους μαθητές-μη συστηματική φοίτηση				
5. Σε προβλήματα προσαρμογής των πολιτισμικά και γλωσσικά διαφορετικών μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και στην ελληνική κοινωνία γενικότερα				
6. Στο οικογενειακό περιβάλλον (αδιαφορία γονέων, άγνοια της ελληνικής γλώσσας από τους γονείς, προβλήματα διαβίωσης)				
7. Στην αδυναμία εξατομίκευσης της διδασκαλίας ανάλογα με τις ιδιαίτερες δυσκολίες του κάθε μαθητή				

28. Κατά τη γνώμη σας, σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι οι γονείς θα μπορούσαν να συμμετέχουν αποτελεσματικότερα στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας;

(Σημειώστε 1 μόνο Χ στην κάθε κατηγορία

οριζοντίως)

	Πάρα πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
1. Με την τακτική συνεργασία και την ανταλλαγή απόψεων με τους εκπαιδευτικούς				
2. Με την από κοινού αντιμετώπιση των προβλημάτων και των δυσκολιών των παιδιών τους				
3. Με την διατύπωση των απόψεών τους για τα σχολικά προγράμματα και το διδακτικό υλικό.				
4. Με τη συμμετοχή τους στη διοργάνωση σχολικών εκδηλώσεων.				
5. Με την εκπαίδευση και την επιμόρφωσή τους σε εκπαιδευτικά θέματα.				