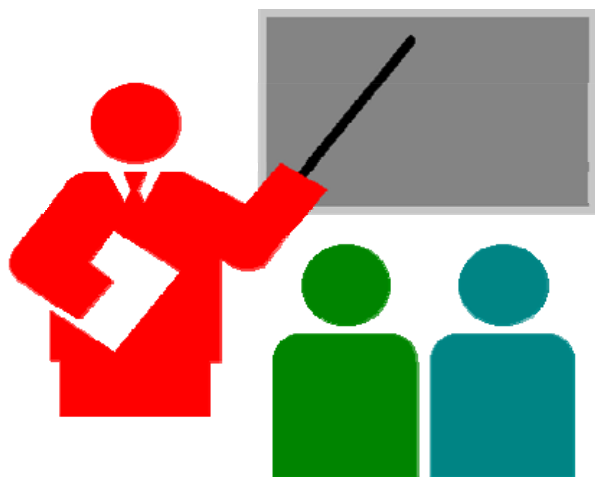


ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΙΑΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ & ΟΙΚΟΛΟΓΙΑΣ

ΜΟΡΦΕΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ ΤΩΝ ΓΝΩΣΤΙΚΩΝ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΩΝ ΣΕ
ΔΗΜΟΣΙΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΤΗΣ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗ ΘΕΣΣΑΛΙΑ



Επιβλέπουσα καθηγήτρια:
κα. Κουτρούμπα Κων/να

Φοιτήτριες: Βασιλείου Αντωνία-Ελένη, ΑΜ: 20305
Πολύζου Ελένη, ΑΜ: 20340

Μέλη:
κα. Βαμβακάρη Μαλβίνα
κα. Αντωνοπούλου Αικατερίνη

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Σελ.

▪ ΠΡΟΛΟΓΟΣ.....	1
▪ ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	2-3

Α΄ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Κεφάλαιο 1^ο : Διδακτική και Μάθηση

1.1. Διδακτική και κλάδοι αυτής.....	4
1.2. Έννοια του όρου διδασκαλία.....	4
1.3. Έννοια του όρου μάθηση.....	5
1.4. Ο ρόλος του δασκάλου και μάθηση.....	5
1.5. Ο ρόλος των αναλυτικών προγραμμάτων.....	6
1.6. Διάκριση των αναλυτικών προγραμμάτων.....	6
1.7. Ένταξη των διαθεματικών προσεγγίσεων στο πρόγραμμα του ελληνικού σχολείου.....	8
1.7.α. Οριοθέτηση της έννοιας «διαθεματική προσέγγιση».....	8
1.7.β. Η αναγκαιότητα ένταξης διαθεματικών προσεγγίσεων στα προγράμματα σπουδών.....	9
1.7.γ. Τρόποι ένταξης των διαθεματικών προσεγγίσεων στα προγράμματα σπουδών.....	9
1.8. Η ευέλικτη ζώνη στα σχολεία.....	10
1.8.1. Ο σκοπός της ευέλικτης ζώνης.....	11
1.8.2. Αξιολόγηση της πιλοτικής εφαρμογής της ευέλικτης ζώνης.....	11

Κεφάλαιο 2^ο : Μέθοδοι και βασικές μορφές Διδασκαλίας

2.1. Η έννοια του όρου μέθοδος.....	13
2.2. Ταξινόμηση των μεθόδων διδασκαλίας.....	14-17
2.3. Χαρακτηριστικά της ορθής διδακτικής μεθόδου.....	17
2.4. Μορφές διδασκαλίας.....	18
2.4.1. Η έννοια του όρου μορφή διδασκαλίας.....	18
2.4.2. Διάκριση του μεθόδου- μορφής διδασκαλίας.....	18
2.5. Βασικές μορφές διδασκαλίας.....	19
2.5.1. Μονολογική αφηγηματική διδασκαλία.....	19
2.5.2. Μονολογική περιγραφική διδασκαλία.....	20
2.5.3. Μονολογική επιδεικτική διδασκαλία.....	21
2.5.4. Μονολογική επεξηγηματική διδασκαλία.....	22
2.5.5. Συμπεράσματα για τις μονολογικές διδασκαλίες	22-23
2.6. Ερωτηματική-διαλογική μορφή διδασκαλίας.....	23
2.6.1. Κατευθυνόμενος διάλογος.....	24-25
2.6.2. Ελεύθερος διάλογος	25
2.6.3 Μεικτός διάλογος.....	26-27
2.7. Χαρακτηριστικά και είδη διδακτικών ερωτήσεων.....	27

2.8. Μορφή διδασκαλίας με τη χρήση εποπτικών μέσων.....	28-29
2.8.1. Η έννοια της εποπτείας.....	29-30
2.8.2. Είδη εποπτικών μέσων.....	30
2.8.3. Σταθερά ή στατικά μέσα διδασκαλίας.....	30-32
2.8.4. Δυναμικά εποπτικά μέσα ή κινούμενες εικόνες.....	32-33
2.8.5. Σπουδαιότητα των εποπτικών μέσων κατά τη διδασκαλία....	33
2.8.6. Στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στα εποπτικά μέσα διδασκαλίας	34-35

Κεφάλαιο 3^ο: Εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας

3.1. Γενικά.....	36
3.2. Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία.....	36
3.2.1. Ιστορική αναδρομή.....	36
3.2.2. Γενικά χαρακτηριστικά και σκοπός της Ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας	37
3.2.3. Προϋποθέσεις για μια επιτυχημένη Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία.....	38-39
3.2.4. Τα πλεονεκτήματα της Ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας έναντι των Παραδοσιακών στρατηγικών διδασκαλίας.....	39
3.2.5. Οι δυσκολίες που εμφανίζονται στην επιλογή της Ομαδοσυνεργατικής στρατηγικής.....	40
3.2.6. Η αξιολόγηση στην Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία.....	40-41
3.3 Προγραμματισμένη διδασκαλία.....	41-43
3.3.1. Κριτική ανάλυση της Προγραμματισμένης Διδασκαλίας.....	43

3.4 Βιωματική διδασκαλία.....	43-44
3.4.1. Αρχές της Βιωματικής διδασκαλίας.....	44
3.4.2. Βιωματικές μαθησιακές δραστηριότητες.....	44-45
3.4.3. Μορφές βιωματικών μαθησιακών δραστηριοτήτων.....	45-46
3.4.4. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη βιωματική διδασκαλία.....	46
3.5. Εξατομικευμένη διδασκαλία-Dalton Plan.....	47
3.5.1. Οι βασικές αρχές της Εξατομικευμένης διδασκαλίας.....	47-48
3.6. Άμεση διδασκαλία.....	48
3.6.1. Πορεία διεξαγωγής της Άμεσης διδασκαλίας.....	49
3.6.2. Αποτελέσματα της άμεσης διδασκαλίας	50
3.7. Έμμεση διδασκαλία.....	50
3.7.1. Θετικά και αρνητικά στοιχεία της έμμεσης διδασκαλίας.....	51
3.8. Μέθοδος καταιγισμού ιδεών (brainstorming)	51
3.8.1. Οι βασικοί κανόνες της τεχνικής του καταιγισμού ιδεών.....	51-52
3.8.2. Τα στάδια υλοποίησης του καταιγισμού ιδεών.....	52-53
3.9. Φάκελος επιλεγμένου υλικού(Portfolio).....	53-54
3.10. Σχέδια Εργασίας Projects.....	55
3.10.1. Ιστορική αναδρομή των Σχεδίων Εργασίας	55
3.10.2. Ορισμός Σχεδίων Εργασίας- Projects.....	55
3.10.3. Χαρακτηριστικά Γνωρίσματα.....	56
3.10.4. Οι κύριες φάσεις διεξαγωγής του Σχεδίου Δράσης.....	56-59
3.10.5. Λόγοι εφαρμογής της μεθόδου Project στα σχολεία σήμερα.....	60-61
3.10.6. Μειονεκτήματα από την χρήση των Projects.....	61

Κεφάλαιο 4^ο: Η διαδικασία της διδασκαλίας

4.1. Έννοια του όρου διαδικασία.....	62
4.2.Τα τέσσερα βήματα-στάδια της διαδικασίας της διδασκαλίας.....	62-69
Κεφάλαιο 5^ο:Αξιολόγηση και Μορφές αυτής	70
5.1. Έννοια της αξιολόγησης.....	70
5.2. Μορφές Αξιολόγησης.....	71-72
5.3. Προϋποθέσεις και Χαρακτηριστικά της Αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης.....	72-73
5.4. Μέθοδοι Αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης.....	73-78
5.5. Πλεονεκτήματα και Μειονεκτήματα της Αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης	79-80
5.6. Αξιολόγηση της διδασκαλίας.....	81-82
5.7. Τα χαρακτηριστικά της ορθής Μεθόδου διδασκαλίας	82-83

Β' ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΑ ΠΕΔΙΟΥ

Κεφάλαιο 1^ο: Σκοπός και Στόχος της έρευνας	85
Κεφάλαιο 2^ο: Μεθοδολογική Προσέγγιση.....	86-87

Κεφάλαιο 3^ο: Στατιστική ανάλυση.....	88-110
Κεφάλαιο 4^ο: Έλεγχοι ανεξαρτησίας χ^2	111
4.1. Έλεγχοι ανεξαρτησίας χ^2 σε σχέση με το φύλο του δείγματος	111-113
4.2. Έλεγχοι ανεξαρτησίας χ^2 σε σχέση με τα έτη υπηρεσίας	114-118
4.3. Έλεγχοι ανεξαρτησίας χ^2 σε σχέση με την ειδικότητα	119-122
4.4. Έλεγχοι ανεξαρτησίας χ^2 σε σχέση με την Εξατομικευμένη διδασκαλία.....	122-124
4.5. Έλεγχοι ανεξαρτησίας χ^2 σε σχέση με την Άμεση διδασκαλία.	124
4.6. Έλεγχοι ανεξαρτησίας χ^2 σε σχέση με την Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία	126-129
4.7. Έλεγχοι ανεξαρτησίας χ^2 σε σχέση με την Ευέλικτη Ζώνη	129-130
4.8. Έλεγχοι ανεξαρτησίας χ^2 σε σχέση με την χρήση «Σχεδίων Εργασίας- Project»	131-132

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ

A) Από το θεωρητικό τμήμα της εργασίας	134
<i>Κεφάλαιο 1^ο : Διδακτική και Μάθηση</i>	<i>134-136</i>
<i>Κεφάλαιο 2^ο : Μέθοδοι και Βασικές Μορφές διδασκαλίας</i>	<i>136-138</i>
<i>Κεφάλαιο 3^ο : Εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας</i>	<i>138-143</i>
<i>Κεφάλαιο 4^ο : Η διαδικασία της διδασκαλίας</i>	<i>143-144</i>
<i>Κεφάλαιο 5^ο : Αξιολόγηση και μορφές αυτής</i>	<i>145-147</i>
B) Από το ερευνητικό τμήμα της εργασίας	148
<i>Κεφάλαιο 1^ο : Από την ανάλυση των μεταβλητών.....</i>	<i>148-152</i>
<i>Κεφάλαιο 2^ο : Από τις συσχετιζόμενες μεταβλητές</i>	<i>153-154</i>
▪ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	155-157
▪ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	158-167
▪ ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	168
• ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ	168-175

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η παρούσα, εργασία εντάσσεται στα πλαίσια της πτυχιακής μελέτης του Προγράμματος Σπουδών του τμήματος Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας του Χαροκοπείου Πανεπιστημίου. Μέσω αυτής επιχειρείται εμβάθυνση και διερεύνηση στις μεθόδους διδασκαλίας των γνωστικών αντικειμένων σε σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Θεσσαλίας.

Συγκεκριμένα, γίνεται αναφορά στις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας και στην νεότερη αγωγή, καθώς και στα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα τους, με σκοπό τη λήψη ανανεωτικών αποφάσεων για την βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος, που τόσο χωλαίνει στη χώρα μας.

Ταυτόχρονα, στην εργασία αυτή γίνεται μια έρευνα στις μεθόδους διδασκαλίας που χρησιμοποιούν εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας διδασκαλίας του διαμερίσματος Θεσσαλίας κατά την πραγματ
οποίηση του έργου τους, που στοχεύει στην απόκτηση γνώσεων των μαθητών της μέσης εκπαίδευσης και την καλλιέργεια και ολοκλήρωση της προσωπικότητας τους, ώστε να ενταχθούν ομαλά στην κοινωνία και να συμβάλλουν στην πρόοδο και ευημερία τόσο την ατομική, όσο και την κοινωνική,

Στο σημείο αυτό θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους όσους με βοήθησαν στη περάτωση του έργου μου, τους καθηγητές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίοι πρόθυμα δέχτηκαν να συμπληρώσουν τα ερωτηματολόγια που τους απονεμήθηκαν, αλλά κυρίως την επιβλέπουσα καθηγήτρια Κα Κουτρούμπα, η οποία στάθηκε δίπλα μου καθ' όλη τη διάρκεια της εργασίας μου και η βοήθεια που μου προσέφερε ήταν ουσιαστική.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο ΘΕΣΜΟΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΚΑΙ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Το σχολείο είναι ένας κοινωνικός θεσμός που σκοπό έχει τη διοχέτευση της γνώσης και της εμπειρίας των παλαιότερων γενεών στις νεότερες. Προτού εμφανισθεί το σχολείο, η εκπαίδευση του νέου ανθρώπου γινόταν αποκλειστικά μέσα στην πρακτική ζωή.

Το σύνολο των διαδικασιών που χρησιμοποιεί η Πολιτεία με τα ειδικά γι' αυτόν το σκοπό ιδρύματα και οργανισμούς με σκοπό τόσο την πνευματική και σωματική ανάπτυξη και καλλιέργεια του νέου ανθρώπου, όσο και την επαγγελματική κατάρτιση και ειδίκευσή του, αποτελούν το εκπαιδευτικό σύστημα μιας χώρας.

Το εκπαιδευτικό σύστημα εκτός από τη μετάδοση των γνώσεων επιδιώκει να βελτιώσει και τη συμπεριφορά των παιδιών και των εφήβων, τους οποίους εκπαιδεύει και τους υποβοηθά να αναπτύξουν ικανότητες και δεξιότητες, οι οποίες θα τους βοηθήσουν να λειτουργήσουν αποτελεσματικά μέσα στην κοινωνία, όπου θα ενταχθούν, και έτσι θα συμβάλουν ανάλογα τόσο στη δική τους προκοπή όσο και στην προαγωγή της κοινωνίας.

Σε όλες σχεδόν τις χώρες η εκπαίδευση στόχο έχει να εξασφαλίσει σε όλα ανεξαιρέτως τα άτομα, ανεξάρτητα από την προέλευσή τους, υψηλό και ομοιογενές επίπεδο γενικής μόρφωσης. Πρέπει λοιπόν να δίνεται ιδιαίτερη προσοχή στον πολύμορφο χαρακτήρα της εμπειρίας των μαθητών που, από τεχνική άποψη, μεταφράζεται σε μια σειρά παρεμβάσεις οργανωμένες, έτσι ώστε να αντισταθμίζουν κατά κάποιο τρόπο τις υπάρχουσες ελλείψεις, διαστρεβλώσεις και καθυστερήσεις. Όλα τα παραπάνω συνηγορούν στο ότι οι εκπαιδευτικοί στόχοι δε θα πρέπει να τείνουν στην κατεύθυνση της εξειδίκευσης ή της σχολικής επιλογής. Πρώτιστη ανάγκη είναι να μην εγκαταλειφθούν και περισταλούν οι ικανότητες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Αντίθετα θα πρέπει να διερευνηθούν και να καλλιεργηθούν, ώστε να δημιουργήσουν γόνιμο έδαφος για τις μελλοντικές μορφωτικές και επαγγελματικές εξειδικεύσεις.

Στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής δραστηριότητας είναι το εκπαιδευόμενο άτομο, παιδί ή έφηβος, με τα προβλήματα της οικογένειας και του κοινωνικοπολιτιστικού περιβάλλοντος, τα ενδιαφέροντα, τις ελπίδες τα αιτήματά του. Γύρω λοιπόν από το εκπαιδευόμενο άτομο θα πρέπει να οργανώνονται οι πρακτικές πορείες και οι τεχνικές παροχής γνώσεων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10

ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΗ

1.1 Διδακτική και Κλάδοι αυτής

Η Διδακτική είναι κλάδος της Παιδαγωγικής επιστήμης που ασχολείται με τους σκοπούς, τα μέσα και τις μεθόδους διδασκαλίας. Διαιρείται στη Γενική, που καθορίζει τους γενικούς κανόνες κάθε διδασκαλίας (εκλογή και διάταξη της ύλης, μέθοδος, πορεία, προγράμματα κ.λπ.) και στην Ειδική, που προσπαθεί να δώσει λύσεις σε όλα τα προβλήματα που εμφανίζονται στη διδασκαλία κάθε μαθήματος, εφαρμόζει τα πορίσματα των επιστημών που την βοηθούν στην επιτυχία των σκοπών τους, όπως καθορίζονται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα και φροντίζει να αξιοποιηθούν στην ιδιαίτερη διδασκαλία κάθε μαθήματος.

1.2 Έννοια του όρου Διδασκαλίας

Κατά τον καθηγητή Π. Ξωχέλλη « διδασκαλία» είναι ο τομέας εκείνος της αγωγής που αφορά τους χειρισμούς του εκπαιδευτικού για τη μετάδοση και, από την πλευρά του παιδιού και εφήβου, για εκμάθηση γνώσεων και δεξιοτήτων (Π. Ξωχέλλης 1983)

Κατά την « παιδαγωγική διαδικασία », η διδασκαλία για να έχει ως καλό αποτέλεσμα τη μάθηση, πρέπει να προγραμματίζεται και να οργανώνεται προτού να πραγματοποιηθεί. Ο Προγραμματισμός της διδασκαλίας είναι ένας ευρύτερος Σχεδιασμός, είναι μια ευρύτατη Οργάνωση της διδασκαλίας. Με τον Προγραμματισμό ο δάσκαλος παίρνει κάποιες αποφάσεις γύρω από το τι και πώς της διδασκαλίας. Με άλλα λόγια, κατά τον προγραμματισμό, ο δάσκαλος πρέπει να θέτει προτεραιότητες και να λαμβάνει αποφάσεις σχετικά με τις διδακτικές ενέργειες, οι οποίες είναι ανάγκη να γίνουν α) πριν από την διδασκαλία β) κατά την διάρκεια της διδασκαλίας και γ) μετά την διδασκαλία, γιατί με τον τρόπο αυτό μπορεί να ξέρει από πριν όλη την παιδαγωγική- διδακτική διαδικασία , που θα ακολουθήσει σε μια συγκεκριμένη διδασκαλία (Θαν. Τριλιανός, 2003)

1.3 Έννοια του όρου Μάθηση

Μάθηση είναι η διαδικασία της επεξεργασίας των εμπειριών και η απόκτηση, έτσι, δυνατοτήτων για αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση των προβλημάτων της ζωής. Ο άνθρωπος συνεχώς μαθαίνει , αξιοποιεί δηλ. κάθε εμπειρία (ερέθισμα, βίωμα, συναίσθημα κ.λπ.)την ενσωματώνει στο όλο σύστημα της συμπεριφοράς του, για να ανταποκριθεί πιο αποδοτικά σε νέες απαιτήσεις- προκλήσεις του περιβάλλοντος. Μάθηση δεν είναι απλά η εκμάθηση, η εκπαίδευση. Είναι μια

πιο σύνθετη, πιο πυρηνική διαδικασία επεξεργασίας των ερεθισμάτων και προσαρμογής της όλης συμπεριφοράς του ατόμου.

1.4 Ο ρόλος του Δασκάλου στη Διδασκαλία και στη Μάθηση

Η πολιτεία από αρχαιοτάτων χρόνων έχει θεσπίσει το επάγγελμα –λειτουργήμα του δασκάλου, που κύριο έργο του έχει τη διδασκαλία. Λέγοντας διδασκαλία εννοούμε τη μετάδοση γνώσεων, που γίνεται σύμφωνα με κάποιο σχέδιο.

Με τη διδασκαλία, λοιπόν, ο εκπαιδευτικός στα πλαίσια της αγωγής την οποία παρέχει επιδιώκει α) να εισάγει με την παροχή πολυμερών γνώσεων, το μαθητή στο σύγχρονο πολιτισμό, τον οποίο πρέπει, όσο μπορεί, και ο ίδιος να προάγει, β) να ασκήσει τις φυσικές δυνάμεις και δεξιότητες του μαθητή και να καλλιεργήσει την ιδιοφυία του και γ) να μορφώσει ισχυρή ηθική βούληση στο μαθητή.

Διδασκαλία και μάθηση είναι δύο έννοιες άρρηκτα συνδεδεμένες. Η πρώτη (διδασκαλία) αποτελεί προϋπόθεση για να προκύψει η δεύτερη. Και το ρόλο αυτό της μετάδοσης γνώσεων και της ανάπτυξης των δεξιοτήτων-ικανοτήτων των μαθητών, ώστε αργότερα σαν ενεργοί πολίτες να συμβάλουν στην ευημερία του κοινωνικού συνόλου, τον έχει αναθέσει στους εκπαιδευτικούς.

1.5 Ο ρόλος των Αναλυτικών Προγραμμάτων

Δύσκολος, πράγματι, ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην εκπαιδευτική διαδικασία. Καλείται ο εκπαιδευτικός μέσα στον κυκεώνα των γνώσεων που υπάρχουν, να προσφέρει στους τροφίμους του και μέσα σε κατάλληλο κλίμα εκείνες, που αβίαστα θα βοηθήσουν την απόκτηση γνώσεων και την ολοκλήρωση της προσωπικότητάς τους.

Η πολιτεία όμως δεν άφησε αβοήθητο τον εκπαιδευτικό σ' αυτόν τον τιτάνιο αγώνα του. Προσπάθησε να σταθεί δίπλα του, αρωγός του, προσφέροντάς του για βοήθεια τα Αναλυτικά Προγράμματα. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα είναι ένα εργαλείο, το οποίο χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός στην καθημερινή του πράξη, ένα εργαλείο που του χρησιμεύει σαν επαγγελματική πυξίδα και του λέει τι πρέπει να κάνει και πότε να το κάνει.

Ένα Αναλυτικό Πρόγραμμα δε γράφεται ποτέ εξ αρχής ολόκληρο, αλλά συμπληρώνεται, βελτιώνεται ή αναμορφώνεται. Γι' αυτό δε μιλούμε ποτέ σχεδόν για διαδικασία σύνταξης Αναλυτικού Προγράμματος, εκτός και αν πρόκειται για το αναλυτικό Πρόγραμμα ενός νέου μαθήματος, που μπαίνει για πρώτη φορά στο σχολείο, αλλά για διαδικασία βελτίωσης, αναμόρφωσης και, σε περίπτωση ριζικών αλλαγών, για διαδικασία μεταρρύθμισης των Αναλυτικών Προγραμμάτων.

1.6 Διάκριση των Αναλυτικών Προγραμμάτων

Τα Αναλυτικά προγράμματα διακρίνονται σε δύο κατηγορίες: α) τα Παραδοσιακά Αναλυτικά Προγράμματα και β) τα Σύγχρονα Αναλυτικά Προγράμματα ή Curricula

Τα Παραδοσιακά Αναλυτικά Προγράμματα αποτελούν συνήθως καταλόγους συνοπτικών διαγραμμάτων των περιεχομένων διδασκαλίας, τα οποία είναι δεσμευτικά για τον εκπαιδευτικό. Τα περιεχόμενα δηλ. αυτά πρέπει να διδαχθούν σε καθορισμένο χρόνο και σε συγκεκριμένους σχολικούς τύπους και τάξεις.

Πιο συγκεκριμένα στα παραδοσιακά Αναλυτικά Προγράμματα δηλώνεται κυρίως:

- α) Ο αριθμός των ωρών διδασκαλίας κατά μάθημα, τάξη και βαθμίδα εκπαίδευσης.
- β) Ο γενικός σκοπός της διδασκαλίας του μαθήματος.
- γ) Το περιεχόμενο του μαθήματος κατά γενικές ενότητες ή κεφάλαια.

Το μειονέκτημα των παραδοσιακών αναλυτικών προγραμμάτων είναι ότι έχουν γενικό περιεχόμενο και δεν αναθεωρούνται σε τακτά χρονικά διαστήματα, με αποτέλεσμα να μη βρίσκονται σε επαφή με τη σύγχρονη πραγματικότητα. Επίσης, με την παροχή μεθοδολογικών υποδείξεων στον εκπαιδευτικό, ενώ αφήνουν περιθώριο ελευθερίας κατά τη διδασκαλία στον

έμπειρο εκπαιδευτικό, αντίθετα σ' έναν αρχάριο εκπαιδευτικό η βοήθεια, την οποία χρειάζεται οπωσδήποτε λόγω απειρίας, δεν είναι ουσιαστική.

Ο όρος Curriculum έχει αντίθετα πιο συγκεκριμένο και στενό περιεχόμενο, αφού αναφέρεται στην κατά το δυνατό λεπτομερειακή περιγραφή μιας διαδικασίας μάθησης μιας ενότητας γνώσεων για συγκεκριμένους μαθητές, σε ένα επίσης συγκεκριμένο χρονικό διάστημα. Το κύριο χαρακτηριστικό του Σύγχρονου Αναλυτικού Προγράμματος από τη σκοπιά αυτή είναι το γεγονός ότι η διαδικασία αυτή της μάθησης δεν παίρνει μια «τελική μορφή» (W. Reise, 1975). Πέρα από παραλλαγές και ιδιαιτερότητες τα Σύγχρονα Αναλυτικά Προγράμματα χαρακτηρίζονται συνήθως από τα εξής τέσσερα δομικά στοιχεία:

α) Στόχοι. Ένα Σύγχρονο Αναλυτικό Πρόγραμμα έχει ως αφετηρία συνήθως συγκεκριμένους και σαφώς καθορισμένους στόχους που επιδιώκει να επιτύχει.

β) Περιεχόμενα. Για την επίτευξη των στόχων επιλέγονται τα κατάλληλα περιεχόμενα. Τα περιεχόμενα στο Σύγχρονο Αναλυτικό Πρόγραμμα δηλαδή δεν επιλέγονται απόλυτα ως «μορφωτικά αγαθά» με μια υποτιθέμενη μορφωτική αξία, αλλά με μοναδικό κριτήριο την καταλληλότητα τους για την επίτευξη των συγκεκριμένων στόχων.

γ) Μεθοδολογικές υποδείξεις. Για την επίτευξη των στόχων το Σύγχρονο Αναλυτικό Πρόγραμμα περιέχει επίσης εναλλακτικές μεθοδολογικές προτάσεις και μέσα διδασκαλίας, τα οποία μπορεί να χρησιμοποιήσει κατά περίπτωση ο εκπαιδευτικός. Οι υποδείξεις αυτές δεν έχουν δεσμευτικό χαρακτήρα και μπορούν να συμπληρώνονται ή να προσαρμόζονται στις συγκεκριμένες συνθήκες διδασκαλίας της τάξης.

δ) Έλεγχος επίτευξης στόχων. Το Σύγχρονο Αναλυτικό Πρόγραμμα περιέχει τέλος εναλλακτικές προτάσεις και δυνατότητες ελέγχου του βαθμού επίτευξης των στόχων, καθώς ο έλεγχος αυτός αποτελεί στοιχείο συνεχούς βελτίωσης τους. (Βρεττός-Καψάλης 1997)

Ένα Σύγχρονο Αναλυτικό Πρόγραμμα λοιπόν, δε μπορεί από τη φύση του να είναι τυποποιημένο και αμετάβλητο, αλλά αναμορφώνεται και βελτιώνεται συνεχώς μέσα από την εφαρμογή του στη σχολική τάξη.

1.7 Ένταξη διαθεματικών προσεγγίσεων στο πρόγραμμα του Ελληνικού σχολείου

1.7.α. Οριοθέτηση της έννοιας « Διαθεματική Προσέγγιση»

Με τον όρο διαθεματική προσέγγιση εννοείται εκείνη η μορφή διδασκαλίας, κατά την οποία από τη μια το περιεχόμενο της διδασκαλίας ενιαιοποιείται και από την άλλη η διδασκαλία είναι εργαστηριακής και διερευνητικής μορφής (Θεοφιλίδης 1997) Από το γενικό αυτό ορισμό διαφαίνονται τα δύο κύρια χαρακτηριστικά της διαθεματικής προσέγγισης: α) Η ενιαιοποίηση και όχι ο κατακερματισμός της γνώσης και β) η αναζήτηση της γνώσης με διερευνητικό και βιωματικό τρόπο.

Το πρώτο χαρακτηριστικό υπερβαίνει τον «παραδοσιακό»-κάθετο χωρισμό του αναλυτικού προγράμματος σε αυτόνομα γνωστικά αντικείμενα, ενώ το δεύτερο αποδέχεται ενεργητικές μεθόδους μάθησης-εργασίας, οι οποίες έχουν ως αφετηρία τις εμπειρίες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Αυτό δε σημαίνει, βέβαια, ότι η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης ταυτίζεται με τη διεπιστημονική. Πιο συγκεκριμένα, η διεπιστημονική προσέγγιση συνδέεται με την παράλληλη μελέτη ενός αντικειμένου ή ενός γνωστικού τομέα μέσα από το περιεχόμενο και τις μεθόδους διαφόρων επιστημονικών κλάδων, ενώ η διαθεματική προσέγγιση μέσα από τη διερεύνηση θεμάτων ή προβλημάτων παρέχει τη δυνατότητα για απόκτηση γνώσεων, χωρίς να είναι ευδιάκριτα τα όρια των διαφόρων επιστημονικών κλάδων.

1.7.β. Η αναγκαιότητα ένταξης διαθεματικών προσεγγίσεων στα προγράμματα σπουδών. Πολλοί παιδαγωγικοί και κοινωνικοί λόγοι καθιστούν απαραίτητη την ένταξη διαθεματικών προσεγγίσεων στα Προγράμματα Σπουδών του ελληνικού σχολείου. Μερικοί από τους λόγους αυτούς είναι οι εξής:

Ο συνεχής κατακερματισμός της γνώσης σε επιμέρους αντικείμενα δεν παρέχει τη δυνατότητα στο μαθητή να αποκτήσει μια συνολικότερη-ενιαία εικόνα της πραγματικότητας.

Η αποβολή της παθητικότητας από την πλευρά των μαθητών με την ενεργό συμμετοχή τους σε ατομικές και συλλογικές διερευνητικές δραστηριότητες, οι οποίες καθιστούν πιο αφομοιώσιμη τη γνώση αλλά και καλλιεργούν το συλλογικό πνεύμα και τις επικοινωνιακές δεξιότητες των μαθητών.

Η αλλαγή της διδακτικής συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών και του γενικότερου κλίματος στη σχολική τάξη-μονάδα, όπου θα αναπτύσσεται η συνεργασία, ο διάλογος, η πρωτοβουλία και η πρωτοτυπία.

Οι πολύπλοκες συνθήκες (επαγγελματικές, οικονομικές, κοινωνικές κ.τ.λ.) στη σύγχρονη κοινωνία της πληροφορίας απαιτούν την ανάπτυξη ποικίλων δεξιοτήτων κατανόησης και ανάλυσης της σύνθετης κοινωνικής και παγκόσμιας πραγματικότητας.

1.7.γ. Τρόποι ένταξης των διαθεματικών προσεγγίσεων στα προγράμματα σπουδών.

Η ένταξη των διαθεματικών προσεγγίσεων στα Προγράμματα Σπουδών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσα από δύο παράλληλους δρόμους.

1. Με την ένταξη στο Πρόγραμμα Σπουδών ανεξάρτητων διαθεματικών αντικειμένων, τα οποία θα αξιοποιούν γνωστικό υλικό και μεθόδους προσέγγισης από διαφορετικούς επιστημονικούς κλάδους.

2. Με την ένταξη διαθεματικών εργασιών και δραστηριοτήτων στα πλαίσια των υπάρχοντων γνωστικών αντικειμένων-μαθημάτων, μέσα από τις οποίες θα επιδιώκεται τόσο η συνολική αλλαγή της διδασκαλίας του κάθε μαθήματος, όσο και η προσέγγιση-διερεύνηση

εννοιών, θεμάτων προβλημάτων με την αξιοποίηση υλικού από διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα και με τη συνεργασία εκπαιδευτικών διαφορετικών ειδικοτήτων.

1.8. Η Ευέλικτη ζώνη στα Σχολεία

Η «Ευέλικτη Ζώνη διαθεματικών δημιουργικών δραστηριοτήτων» στο Δημοτικό Σχολείο και «ευέλικτη ζώνη καινοτόμων δράσεων» στο Γυμνάσιο είναι μια αναμόρφωση και διαχείριση του σχολικού χρόνου, ώστε εκτός από τα μαθήματα του τυπικού προγράμματος να υπάρχουν ζώνες διαθεματικών δραστηριοτήτων, που θα στοχεύουν στην καλλιέργεια πρωτοβουλιακής, συνεργατικής και διαθεματικής προσέγγισης της μάθησης αλλά και ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, της συλλογικής προσπάθειας και της βιωματικής δράσης του μαθητή μέσα από ανάλογες δραστηριότητες και σχέδια (projects). (Αλαχιώτης, 2001) Με το πρόγραμμα αυτό ουσιαστικοποιείται στο έπακρο η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης και προσεγγίζεται αποτελεσματικά ο προβληματισμός για τη ζητούμενη καλλιέργεια και διαπαιδαγώγηση του μαθητή προς την κατεύθυνση της δημιουργικής μάθησης. (Αλαχιώτης 2002, Ματσαγούρας 2002)

Με το συστηματοποιημένο και οργανωμένο αυτό καινοτόμο πρόγραμμα, που εφαρμόζεται σε Δημοτικό, Γυμνάσιο και Νηπιαγωγείο η παρέμβαση στο ωρολόγιο πρόγραμμα είναι πολύ μικρή και αξιολογείται με τον πιο εποικοδομητικό τρόπο, καθώς ανοίγεται ένα παράθυρο ελευθερίας, επικοινωνίας και σύνδεσης της σχολικής ζωής με την κοινωνία και την πραγματικότητα. Η Ευέλικτη Ζώνη κινείται μέσα από τις συντεταγμένες των δημιουργικών μεθόδων διδασκαλίας, όπως η μέθοδος σχεδίων εργασίας (Κανάκης 1987, Χρυσafίδης 1994), καλλιεργώντας επί της ουσίας την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης του μαθητή. Στο πιλοτικό αυτό πρόγραμμα οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί, αναπτύσσοντας την πρωτοβουλιακή τους δράση και μέσα από συμπράξεις εκπαιδευτικών διαφορετικών ειδικοτήτων, υλοποιούν σχέδια εργασίας με θέματα δικής τους επιλογής, ειδικά προσαρμοσμένα στις συνθήκες που επικρατούν σε κάθε σχολείο και τοπική κοινωνία. Στο πλαίσιο αυτό ισχυροποιείται και το σχολικό παιδαγωγικό περιβάλλον συμβάλλοντας στην καλύτερη διασύνδεση του σχολείου με τον κοινωνικό περίγυρο.

1.8.1. Σκοπός της Ευέλικτης Ζώνης

Η Ευέλικτη Ζώνη σαν ένα καινοτόμο Πρόγραμμα του ΥΠ.Ε.Π.Θ επιδιώκει:

- α) να αντισταθμίσει τη μονομέρεια και τον πολυκερματισμό του παραδοσιακού σχολείου με ενιαιοποιημένες προσεγγίσεις που ευνοούν την ολιστική θεώρηση των πραγμάτων.
- β) να αναπτύξει τις δεξιότητες των μαθητών μέσα από την ενεργητική και βιωματική μάθηση, με αποτέλεσμα την βελτίωση της αυτοπεποίθησης των μαθητών. Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία ευνοεί τη συμμετοχική και συλλογική προσπάθεια, την ευελιξία, την αποδοχή του άλλου, την ψυχολογική του στήριξη αλλά και την καθιέρωση δημοκρατικών διαδικασιών. Αξιοποιείται

παράλληλα η σχολική ζωή, καθώς δίνεται η δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να αναλάβει πρωτοβουλίες, για να αποκτήσει περισσότερη διδακτική αυτονομία και να ξεφύγει από το ασφυκτικό πλαίσιο της τυπικής διδασκαλίας. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στα προγράμματα Ευέλικτης Ζώνης είναι εντελώς διαφορετικός απ' αυτόν που αναλαμβάνει κατά την παραδοσιακή διδασκαλία. Από φορέας-μεταδότης της γνώσης και κέντρο της διδακτικής διαδικασίας μετατρέπεται σε συνερευνητή, συνεργάτη και καθοδηγητή. Παρακολουθεί τις δραστηριότητες των μαθητών, είναι αρωγός στις δυσκολίες που παρουσιάζονται, όχι ως αυθεντία αλλά ως εμπειρότερος συμμετέχων.

1. 8.2. Αξιολόγηση της πολιτικής εφαρμογής της Ευέλικτης Ζώνης

Η Ευέλικτη Ζώνη μέσω της εφαρμογής της θεωρήθηκε μια θετική καινοτομία. Η ανελαστικότητα της μονομέρειας και ο πολυκερματισμός του παραδοσιακού σχολείου έδωσαν τη θέση τους σε μια «ανοικτή» θεματική, που βοηθάει στην καλλιέργεια της συλλογικότητας και στην αρχή της ποικιλίας και τον πλουραλισμό.

Πιο συγκεκριμένα η Ευέλικτη Ζώνη βοηθάει:

- α) στην έκφραση της δημιουργικότητας του μαθητή
- β) στην αναμόρφωση της διδακτικής προσέγγισης
- γ) στη συνεργασία σχολείου και κοινωνίας
- δ) στην αύξηση της αποτελεσματικότητας του σχολείου
- ε) στη βελτίωση της επίδοσης

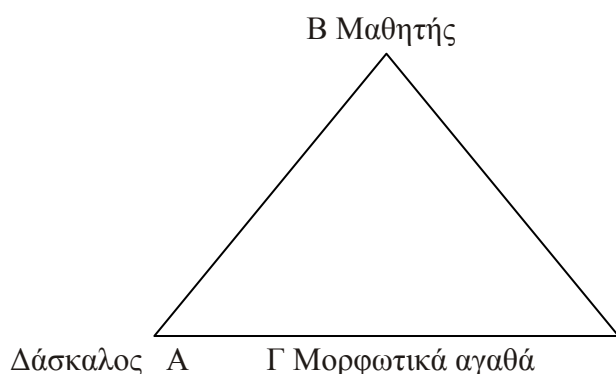
Με την εφαρμογή της Ευέλικτης Ζώνης η διδακτική πράξη και διεργασία μεταβάλλεται ριζικά, αφού υλοποιείται σ' ένα κλίμα αποδοχής, ενθάρρυνσης και δημιουργικότητας, καθώς ο κάθε μαθητής κατέχει κεντρικό ρόλο σε όλη τη διαδικασία και ο δάσκαλος διευκολύνει, συμβουλεύει και ενθαρρύνει τους μαθητές ώστε να επιτυγχάνεται η κατάκτηση της γνώσης και η καλλιέργεια των στάσεων και δεξιοτήτων τους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2Ο

ΜΕΘΟΔΟΙ ΚΑΙ ΒΑΣΙΚΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

2.1 Έννοια του όρου Μέθοδος

Μέθοδος είναι ο δρόμος που χαράσσει ο εκπαιδευτικός μαζί με τους μαθητές, για να φτάσει σε ορισμένο στόχο. Πιο αναλυτικά, μέθοδος ή μέθοδοι διδασκαλίας είναι η εσωτερική οργάνωση της όλης προσπάθειας, την οποία καταβάλλει ο εκπαιδευτικός, για να τακτοποιήσει κατάλληλα μεταξύ τους τρεις γενικούς παράγοντες από τους οποίους απαρτίζεται και συναποτελείται η διδασκαλία.. Οι τρεις αυτοί παράγοντες είναι: α) ο δάσκαλος, β) ο μαθητής και γ) τα μορφωτικά αγαθά.



Το τρίγωνο αυτό λέγεται και «διδακτικό τρίγωνο» ή «παιδαγωγικό τρίγωνο».(Κόφφας Αλέξ. 2005) Ο δάσκαλος διδάσκει, ο μαθητής μαθαίνει και τα μορφωτικά αγαθά μεταδίδονται και μαθαίνονται. Ο δάσκαλος/ εκπαιδευτικός/ παιδαγωγός φέρει σε σχέση και σύνδεση το μαθητή-παιδαγωγούμενο με τα μορφωτικά αγαθά (Δανασσής Αφεντάκης 1992). Η όλη προσπάθεια του δασκάλου να φέρει σε συναντησιακή σχέση και σύνδεση το μαθητή με τα μορφωτικά αγαθά, με τη διδακτέα ύλη, με τα διάφορα περιεχόμενα δηλαδή των μαθημάτων, αποτελεί μια εσωτερική οργάνωση, μια μεθόδευση, μια μέθοδο διδασκαλίας, κατά την οποία ο δάσκαλος σαν ενδιάμεσος παράγοντας φροντίζει να φέρει τους δύο άλλους παράγοντες σε κατάλληλη αντιστοιχία και αρμονική σύνδεση μεταξύ τους.

Η μέθοδος διδασκαλίας είναι επιλογή του δασκάλου και ανήκει αποκλειστικά στη δικαιοδοσία του. Γι' αυτό η αποτελεσματική εφαρμογή της στη σχολική τάξη αποτελεί βασικό κριτήριο για τη διδακτική ικανότητα του. Βέβαια, η επιτυχία μιας μεθόδου δεν εξαρτάται μόνο από την ικανότητά ή το ρόλο που θα παίξει ο δάσκαλος κατά την εφαρμογή της, αλλά και από τη στάση του μαθητή κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Ωστόσο και στο θέμα αυτό ευθύνεται κυρίως ο δάσκαλος, ο οποίος με τη διδακτική του μέθοδο πρέπει να ευνοεί τη συμμετοχικότητα και την ενεργοποίηση του μαθητή στη διδασκαλία. Μια διδακτική μέθοδος που καταδικάζει το μαθητή σε ανενεργό ακρόαση, δε μπορεί να χαρακτηριστεί ως επιτυχής και, κατά συνέπεια, δε μπορεί να δώσει πολύ καλά αποτελέσματα.(Τριανός Αυαν. 2003)

2.2 Ταξινόμηση των Μεθόδων Διδασκαλίας

Όπως, ήδη, προαναφέρθηκε η μέθοδος διδασκαλίας είναι καθαρά επιλογή του διδάσκοντος. Με βάση τη συνηθέστερη ταξινόμηση (Κουτρούμπα 2004) οι κύριες μέθοδοι διδασκαλίας είναι οι εξής:

Παραγωγική ή Απαγωγική μέθοδος : Στη μέθοδο αυτή οι μαθητές καθοδηγούνται από τα γενικά στα ειδικά. Στους μαθητές παρέχονται κανόνες, αρχές και γενικεύσεις και τους ζητείται να τις επαληθεύσουν με τη βοήθεια συγκεκριμένων παραδειγμάτων. Για παράδειγμα διατυπώνουμε την πρόταση ότι η οικονομία στη χώρα έχει προβλήματα. Με βάση την παραγωγική μέθοδο πρέπει να γίνει επαλήθευση αυτής της διαπίστωσης.

Η παραγωγική μέθοδος στη διδακτική πράξη μπορεί να εφαρμοστεί με τρεις μορφές:

α) Τη στοιχειώδη ανάλυση. Στη στοιχειώδη ανάλυση μια γενική αρχή αναλύεται στα επί μέρους στοιχεία της, χωρίς ωστόσο να αναζητείται η σχέση που υπάρχει μεταξύ των στοιχείων αυτών.(Κουτρούμπα 2004)

β) Την αιτιώδη ανάλυση. Στην αιτιώδη ανάλυση οι μαθητές ωθούνται από τον διδάσκοντα στην επισήμανση των σχέσεων που υπάρχουν ανάμεσα στα στοιχεία της ανάλυσης, ενώ δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στον εντοπισμό της σχέσης αιτίας και αποτελέσματος.

γ) Τη λογική ανάλυση. Η λογική ανάλυση αποτελεί την πιο σύνθετη μορφή ανάλυσης και αναφέρεται στον εντοπισμό των συνολικών σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ των μερών μιας γενικής αρχής. Μετά τον εντοπισμό των σχέσεων αυτών η λογική ανάλυση καταλήγει στη διατύπωση συμπερασμάτων και προτάσεων.(Κουτρούμπα 2004)

Τα πλεονεκτήματα της παραγωγικής μεθόδου είναι ότι είναι μια μέθοδος κατά την οποία κερδίζεται χρόνος κατά τη διδασκαλία και για το μαθητή και για τον καθηγητή. Επίσης, η εργασία του καθηγητή απλοποιείται, γιατί δίνει στην αρχή γενικές οδηγίες τις οποίες καλούνται στη συνέχεια οι μαθητές να επαληθεύσουν.

Τα μειονεκτήματα είναι ότι η γνώση δεν αφομοιώνεται τόσο καλά, ενθαρρύνεται η απομνημόνευση γεγονότων και δεν αναπτύσσεται τον ενδιαφέρον και η παρακίνηση των μαθητών.(Μ. Ζαβλανός 2003)

Επαγωγική μέθοδος. Στη μέθοδο αυτή οι μαθητές οδηγούνται από τα συγκεκριμένα ή ειδικά στα γενικά συμπεράσματα. Ο μαθητής αφήνεται να ανακαλύψει την αλήθεια για τον εαυτό του. (Μ. Ζαβλανός, Διδακτική και αξιολόγηση, 2003) Η επαγωγική μέθοδος είναι γνωστή και ως συνθετική, επειδή μέσω της σύνθεσης των επί μέρους στοιχείων οι μαθητές ωθούνται στην εξαγωγή ενός συλλογισμού.(Κουτρούμπα 2004)

Η επαγωγική μέθοδος μπορεί να έχει δύο μορφές:

α) Την απλή σύνθεση. Με αυτή οι μαθητές επισημαίνουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε στοιχείου, τα οποία στη συνέχεια αθροίζουν προκειμένου να εξαγάγουν ένα γενικό συμπέρασμα-κανόνα.

β) τη δημιουργική σύνθεση. Με αυτή τη μέθοδο οι μαθητές διερευνούν και καταγράφουν το σύνολο των σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ των στοιχείων, από τα οποία στη συνέχεια θα εξαχθεί το γενικό συμπέρασμα. (Κουτρούμπα 2004)

Τα πλεονεκτήματα της επαγωγικής μεθόδου είναι πολλά. Επισημαίνονται τα κυριότερα:

Η γνώση αποκτάται από τον ίδιο το μαθητή.

Προωθούνται οι νοητικές δραστηριότητες του μαθητή.

Ο μαθητής αναπτύσσει την εμπιστοσύνη στον εαυτό του και την περιέργεια

Το μάθημα γίνεται πιο ενδιαφέρον.

Υπάρχουν όμως και κάποια μειονεκτήματα όπως:

Η μέθοδος είναι βραδεία και χρονοβόρα

Αν δεν έχουμε πολλές πληροφορίες τα αποτελέσματα μπορεί να είναι λανθασμένα.

Η επαγωγική μέθοδος δεν είναι μια πλήρης μέθοδος. Όταν ανακαλύψουμε μια αρχή, πρέπει να την εφαρμόσουμε στην πράξη σε ορισμένες συγκεκριμένες καταστάσεις για επαλήθευση. (Μ.. Ζαβλανός 2003) Επομένως χρειαζόμαστε και την παραγωγική μέθοδο για να επιβεβαιώσουμε την αξία της επαγωγικής.

Συγκριτική μέθοδος. Η συγκριτική μέθοδος βρίσκεται ανάμεσα στις δύο άλλες προαναφερόμενες μεθόδους, την παραγωγική και την επαγωγική. Πιο συγκεκριμένα στη μέθοδο αυτή δεν αναλύονται γενικές έννοιες (παραγωγική μέθοδος) ούτε συντίθενται επί μέρους στοιχεία (επαγωγική μέθοδος) αλλά συγκρίνονται στοιχεία και επισημαίνονται ομοιότητες, διαφορές και σχέσεις που υπάρχουν μεταξύ των σχέσεων αυτών.(Κουτρούμπα 2004) Η συγκριτική μέθοδος μπορεί να χαρακτηριστεί ως:

Περιγραφική: Οι μαθητές στην περιγραφική συγκριτική μέθοδο επισημαίνουν τα εξωτερικά χαρακτηριστικά δύο συγκρινόμενων στοιχείων.

Ερμηνευτική: Εδώ οι μαθητές αναζητούν τις αιτιώδεις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των στοιχείων και προσπαθούν να ερμηνεύσουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά καθενός από τα στοιχεία που συγκρίνονται μεταξύ τους.

Διαχρονική: Οι μαθητές συγκρίνουν στοιχεία που ανήκουν σε διαφορετικές χρονικές περιόδους προκειμένου να επισημάνουν πως εξελίχθηκαν-διαφοροποιήθηκαν με την πάροδο του χρόνου.(Κουτρούμπα 2001) Με την μέθοδο αυτή προσεγγίζονται θέματα που αφορούν την εξέλιξη της Κατοικίας και της Ενδυμασίας.

Συγχρονική: Κατά τη συγχρονική –συγκριτική μέθοδο οι μαθητές προσπαθούν να εντοπίσουν ομοιότητες και διαφορές μεταξύ των στοιχείων που ανήκουν στην ίδια χρονική περίοδο.

Πειραματική μέθοδος. Όπως γίνεται φανερό και από την ονοματολογία της μεθόδου αυτής (πειραματική), η μέθοδος αυτή προϋποθέτει τη διεξαγωγή πειραμάτων. Για τη διεξαγωγή όμως πειραμάτων απαιτείται άριστη υλικοτεχνική υποδομή (εργαστήρια Φυσικής και Χημείας, εργαστήριο Πληροφορικής κ.λπ.) Απαραίτητη προϋπόθεση για την εφαρμογή της πειραματικής μεθόδου είναι και η εξειδίκευση που θα πρέπει να έχει το διδάσκον προσωπικό. Στη μέθοδο αυτή πέραν του πειράματος γίνεται χρήση και της παρατήρησης, της συνέντευξης, των ερωτηματολογίων και της στατιστικής.

2.3 Χαρακτηριστικά της ορθής Διδακτικής Μεθόδου

Η ορθή διδακτική μέθοδος πρέπει να διακρίνεται από τα παρακάτω χαρακτηριστικά:

- α) Να μη δαπανά το χρόνο, που εκ των πραγμάτων είναι περιορισμένος.
- β) Να μην προκαλεί κόπωση στους μαθητές, ώστε αβίαστα να γνωρίζουν, να κατανοούν και να αφομοιώνουν τα νέα δεδομένα.
- γ) Να δημιουργεί ιδιαίτερο ενδιαφέρον στους διδασκόμενους.
- δ) Να διασφαλίζει σημαντικά αποτελέσματα, χωρίς να καταβάλλεται ιδιαίτερη προσπάθεια.
- ε) Να ενδυναμώνει την αυτοπεποίθηση τόσο του διδάσκοντος όσο και των μαθητών.
- στ) Να είναι σύμφωνη με το χαρακτήρα του διδακτικού αντικειμένου, με την ηλικία των διδασκόμενων και τις δυνατότητές τους με τις υπάρχουσες συνθήκες του σχολείου, αλλά και τις επιλογές του δασκάλου, τον οποίο δεν περιορίζει, αλλά αντίθετα τον απελευθερώνει κατά την πορεία του διδακτικού του έργου. (Χ. Λυγίζου, 2000)

Στην πραγματικότητα βέβαια δεν υπάρχουν συγκεκριμένα μέτρα και σταθμά που καθορίζουν τον ποιοτικό ή μη χαρακτήρα της διδακτικής μεθόδου. Για κάθε μάλιστα διδακτικό αντικείμενο δεν υπάρχει μία μόνο μέθοδος διδασκαλίας. Ο διδάσκων είναι αυτός που κάθε φορά συνεξετάζοντας τις απαιτήσεις της συγκεκριμένης διδακτικής ενότητας, το γνωστικό επίπεδο των μαθητών του, τις συνθήκες του σχολείου (ύπαρξη ή απουσία εποπτικών μέσων διδασκαλίας) και τις προσωπικές του επιλογές θα ανακαλύπτει και θα εφαρμόζει νέους τρόπους εργασίας. Ιδιαίτερα όμως για το νέο διδάσκοντα η γνώση δοκιμασμένων διδακτικών μεθόδων είναι απαραίτητη, για να αποτελέσει το υπόβαθρο που θα τον οδηγήσει στην αυτενέργεια και σε νέες επιλογές.

2.4 Μορφές Διδασκαλίας

2.4.1. Έννοια του όρου Μορφή Διδασκαλίας

Ο όρος μορφή αφορά την εξωτερική εμφάνιση της διδασκαλίας Φανερώνει δηλαδή το μέσον, τον τρόπο της διδασκαλίας και προκύπτει από τη σύμπραξη δασκάλου-παιδαγωγού και μαθητών. Με άλλα λόγια η μορφή φανερώνει την εμφάνιση που παίρνει η διδακτική διαδικασία, δηλαδή η επικοινωνία μεταξύ δασκάλου και μαθητών.(Ματσαγγούρας 2006-Κόφφας)

2.4.2. ΔΙΑΚΡΙΣΗ ΜΕΘΟΔΟΥ-ΜΟΡΦΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Η χρήση του όρου «μορφή διδασκαλίας» έχει δημιουργήσει κάποια σύγχυση δεδομένου ότι εύκολα ταυτίζεται με τη μέθοδο διδασκαλίας. Είναι σκόπιμο να γίνει μια διασαφήνιση των όρων αυτών, που ευρύτατα χρησιμοποιούνται στη διδακτική πράξη.

Η μέθοδος διδασκαλίας αναφέρεται στη συγκρότηση ενός συνολικού σχεδίου στον τρόπο επεξεργασίας, μέσω του οποίου θα επιτευχθεί εύστοχα η παρουσίαση ενός θέματος.(Κουτρούμπα 2004, Ματσαγγούρας 2000)

Μορφή είναι τα είδη μιας διδακτικής μεθόδου. Η μορφή αναφέρεται στον τρόπο παρουσίασης του μαθήματος ή στην πορεία της διδασκαλίας, η οποία καθορίζει και τις σχέσεις οι οποίες αναπτύσσονται μεταξύ μαθητή, εκπαιδευτικού και γνωστικού αντικειμένου.

2.5 Βασικές μορφές διδασκαλίας

Οι δασκαλοκεντρικές μορφές διδασκαλίας ονομάζονται έτσι, διότι η πρωτοβουλία δράσης και επικοινωνίας ανήκει αποκλειστικά στον εκπαιδευτικό. Αυτός με συνεχή λόγο, την υποδειγματική επίδειξη και τη συστηματική επεξήγηση παρουσιάζει στη μαθητική τάξη το διδακτικό αντικείμενο. (Ματσαγγούρας 2006).

Ανάλογα με τη μορφή της διάλεξης-μονολόγου, που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός στη σχολική τάξη, η διδασκαλία μπορεί να χαρακτηρίζεται ως μονολογική αφηγηματική, ως μονολογική περιγραφική, ως μονολογική επιδεικτική και ως μονολογική μέσω συζήτησης (επεξηγηματική). Οι δύο τελευταίες-μονολογική επιδεικτική και μονολογική μέσω συζήτησης-θεωρούνται ως πιο σύνθετες μορφές διάλεξης.

Ταυτόχρονα ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί ευρέως και το διάλογο κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Οι μορφές διαλόγου που χρησιμοποιούνται συνήθως είναι ο ελεύθερος διάλογος, ο κατευθυνόμενος διάλογος και ο μικτός διάλογος.

2.5.1. Μονολογική Αφηγηματική Διδασκαλία

Με την αφήγηση ο εκπαιδευτικός εξιστορεί και αναλύει σε συνεχή λόγο ιστορικά γεγονότα ή φανταστικές ιστορίες. Επίσης, με την αφήγηση προσφέρει πληροφόρηση για

γεγονότα που δεν είναι δυνατόν να τα γνωρίζουν οι μαθητές από την προσωπική τους εμπειρία. Τα γεγονότα αυτά πρέπει να δίνονται με τη φυσική τους αλληλουχία και σε συνάρτηση με το χωροχρονικό τους πλαίσιο. (Ματσαγγούρας 2004). Ακόμη, την αφήγηση εφαρμόζει ο διδάσκων, όταν θέλει να φέρει σε επαφή τους μαθητές με νέο άγνωστο αντικείμενο, με το οποίο δε μπορούν να έλθουν σε άμεση επαφή, αφού δεν υπάρχουν οι άμεσοι σύνδεσμοι της νέας γνώσης με τις προϋπάρχουσες. (Γιαννούλης 1993, Κοσσυβάκη 2003)

Για να είναι μια αφήγηση καλή θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να βεβαιωθεί ότι οι μαθητές αισθάνονται άνετα και μπορούν να τον παρακολουθήσουν, να διαμορφώνει έτσι τον τόνο και την ένταση της φωνής του, ώστε όλοι να ακούν καθαρά, να μεταβάλλει τον τόνο της φωνής του και την ταχύτητα του λόγου, να διεγείρει τα συναισθήματα των μαθητών, να είναι ζωντανή και κυρίως εποπτική, διότι η σκέψη του μαθητή είναι συνδεδεμένη σε μεγάλο βαθμό με την εποπτεία. (Τριλιανός 1998)

Η πορεία διδασκαλίας, την οποία θα πρέπει να εφαρμόζει ο εκπαιδευτικός, όταν χρησιμοποιεί την αφήγηση ως μορφή διδασκαλίας, είναι η εξής :α) σύντομη εισαγωγή β) λογική ακολουθία και γ) περιεκτική ανακεφαλαίωση.

Απαραίτητη προϋπόθεση επιτυχίας της αφήγησης είναι ότι αυτή δε θα πρέπει να είναι εκτενής. Δε θα πρέπει να ξεπερνά τα 10-12 λεπτά, γιατί η ακρόαση είναι πάντα κουραστική και η προσοχή των μαθητών αποσπάται εύκολα. Επιπρόσθετα, θα πρέπει να δοθεί και ο απαραίτητος χρόνος για την επεξεργασία των πληροφοριών, για να μπορέσει ο εκπαιδευτικός να διαπιστώσει αν οι μαθητές κατενόησαν το προσφερθέν γνωστικό αντικείμενο. Μόνο αν η αφήγηση αφορά ή ιστορία μπορεί να είναι εκτενέστερη, γιατί αυτά είναι πιο συναρπαστικά, εξάπτουν τη φαντασία των μαθητών, δημιουργούν εσωτερικά βιώματα και ως εκ τούτου η προσοχή τους παραμένει προσηλωμένη για περισσότερο χρόνο.

Μονολογική Περιγραφική Διδασκαλία

Κατά την μονολογική-περιγραφική διδασκαλία ο εκπαιδευτικός αναφέρεται σε πρόσωπα, καταστάσεις και αντικείμενα του παρελθόντος, αλλά και του παρόντος. Γι' αυτό γίνεται χρήση της τόσο στα ιστορικά μαθήματα όσο και στα μαθήματα της γεωγραφίας και της φυσικής.

Για να επιτύχει η περιγραφική διήγηση, πρέπει ο εκπαιδευτικός να είναι σε θέση να διακρίνει το ουσιώδες από το δευτερεύον και να δημιουργεί με το λόγο εικόνες (Λιαντίνης 1991). Οι τελευταίες πρέπει να παρουσιάζουν με ακρίβεια και αντικειμενικότητα α) τη συνολική μορφή του αντικειμένου, β) τα μέρη του κατά φυσική διαίρεση και γ) τα μέρη που απαρτίζουν κάθε φυσική υποδιαίρεση

Όταν πρόκειται για υποκειμενικές περιγραφές, καλό είναι να τονίζονται τα σημεία διαφοροποίησης μεταξύ της υποκειμενικής αντίληψης και της αντικειμενικής πραγματικότητας.

Καλό είναι, ακόμη, η περιγραφή, όπου είναι δυνατό, να συνοδεύεται από την επίδειξη των ίδιων των αντικειμένων, προπλάσμάτων, εικόνων, σχεδιαγραμμάτων κ.τ.λ. Τα μέσα αυτά χρησιμοποιούνται για να προσελκύσουν την προσοχή των μαθητών και να τους ασκήσουν στη συστηματική παρατήρηση.

Οι μονολογικές διδασκαλίες σπάνια είναι αμιγείς διηγηματικές ή περιγραφικές. Συχνά η διήγηση με την περιγραφή συμπλέκονται και αλληλοσυμπληρώνονται.

2.5.3. Μονολογική Επιδεικτική Διδασκαλία

Κατά την μονολογική –επιδεικτική διδασκαλία ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει μονολογικά και με υποδειγματικό τρόπο τη διαδικασία εκτέλεσης μιας ψυχοκινητικής δεξιότητας ή μιας πνευματικής πράξης

Στην περίπτωση της ψυχοκινητικής δεξιότητας ο εκπαιδευτικός συνοδεύει τις επιμέρους ενέργειες με λεκτικές επεξηγήσεις που αφορούν το λόγο και τον τρόπο με τον οποίο γίνεται κάτι. Έτσι η διδασκαλία γίνεται αποτελεσματικότερη. Για να επιτύχει αυτού του είδους η διδασκαλία, πρέπει α) να χωρίσει το συνολικό έργο σε επιμέρους τμήματα, β) να περιγράψει πρώτα τι πρόκειται να κάνει και μετά να εκτελέσει τις ενέργειες που προανέφερε, βήμα- βήμα, σύμφωνα με την ανάλυση έργου που έχει κάνει, γ) να περιγράψει και να εξηγή την πράξη την ώρα που την εκτελεί, και δ) να ανακεφαλαιώσει όλες τις φάσεις μετά την ολοκλήρωση του έργου (Good and Brophy, 2000, 386)

Στην κατηγορία των επιδείξεων υπάγονται και οι επιδείξεις τρόπων εκτέλεσης πνευματικών έργων, όπως είναι, π.χ. ο τρόπος που ακολουθούμε για την επίλυση προβλημάτων. Ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει αναλυτικά, βήμα-βήμα το πώς σκέφθηκε να λύσει ένα πρόβλημα. Με τον τρόπο αυτό βοηθάει τους μαθητές να ξεπεράσουν την αντίληψη ότι ή γνωρίζεις την απάντηση σε ένα πρόβλημα και τη λες ή δεν τη γνωρίζεις και εγκαταλείπεις κάθε προσπάθεια. Ταυτόχρονα μάλιστα τους δείχνεις και την πορεία σκέψης. (Good and Brophy 2000, 385)

Μονολογική επιδεικτική θεωρείται και η διδασκαλία εκείνη κατά την οποία η διδακτική ενότητα παρουσιάζεται με μονόλογο ο οποίος όμως συμπληρώνεται με τη χρήση ποικίλου εποπτικού υλικού, το οποίο παρακολουθούν οι μαθητές κατά τη διάρκεια της διάλεξης. Επιτυγχάνεται έτσι η δημιουργία έντονων γνωστικών εντυπώσεων στη συνείδηση των μαθητών, οι οποίοι συνδέουν τη λεκτική περιγραφή με την πραγματική εικόνα του περιγραφόμενου κάθε φορά αντικειμένου.

2.5.4. Μονολογική Επεξηγηματική Διδασκαλία

Με τη μονολογική-επεξηγηματική μορφή ο εκπαιδευτικός επιδιώκει να αυξήσει το βαθμό κατανόησης των μαθητών. Είναι κάτι που οι μαθητές το αναμένουν και απαριθμούν την ικανότητα του εκπαιδευτικού να προσφέρει κατανοητές επεξηγήσεις στα χαρακτηριστικά του «καλού» εκπαιδευτικού.(Gullingford 1995) Αλλά και η βιβλιογραφία θεωρεί την παροχή επεξηγήσεων σαν έναν από τους σημαντικούς ρόλους του εκπαιδευτικού. Για να επιτύχει η επεξηγηματική διδασκαλία, ο εκπαιδευτικός πρέπει να χρησιμοποιήσει έννοιες και στοιχεία που είναι γνωστά στους μαθητές, ή που δεν είναι γνωστά, αλλά μπορούν να γίνουν κατανοητά απ' αυτούς.

Η επεξήγηση που θα χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός μπορεί να είναι περιγραφική ή αιτιολογική. Για να επιτύχει είτε η μία είτε η άλλη μορφή επεξήγησης θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να προσέξει τα εξής σημεία: α) να ορίσει τι ακριβώς θα επεξηγήσει, β) να εντοπίσει τα στοιχεία που προϋποθέτει η επεξήγηση, γ) να εξακριβώσει ποια από τα στοιχεία αυτά είναι γνωστά και ποια όχι, δ) να παραθέσει με λογική σειρά τα στοιχεία που θα παρουσιάσει, ε) να επιλέξει τα κατάλληλα παραδείγματα που διαφωτίζουν τα σημεία αυτά, και στ) να ανακεφαλαιώσει τα βασικά στοιχεία. (Brown 1978 Cruickshank and Metcalf 1995)

2.5.5. Συμπεράσματα για τις Μονολογικές Διδασκαλίες

Για τη μονολογική διδασκαλία έχουν διατυπωθεί πολλές επιφυλάξεις από παλαιότερους και σύγχρονους παιδαγωγούς. Οι επιφυλάξεις αυτές οφείλονται στο γεγονός ότι η διάλεξη ανήκει στις κατεξοχήν παραδοσιακές μορφές διδασκαλίας, οι οποίες δέχτηκαν έντονη κριτική από το σύγχρονο Σχολείο Εργασίας του εικοστού αιώνα που προτείνει διαφορετική μορφή διδασκαλίας. Αναμφισβήτητα, η μονολογική διδασκαλία, όπως εξ άλλου και όλες οι μορφές διδασκαλίας, έχει τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματά της. Αν θα θέλαμε να τονίσουμε κάποια από αυτά θα μπορούσαμε να πούμε πως το βασικό μειονέκτημά της είναι ότι οδηγεί σε παθητικοποίηση το μαθητή και αποκλείει την ενεργό συμμετοχή του στη μαθησιακή διαδικασία. Ένα άλλο μειονέκτημα είναι ότι η μονολογική διδασκαλία θέτοντας ως πρωταρχικό στόχο τη μετάδοση του γνωστικού υλικού υποβαθμίζει την αναγκαιότητα για ανάπτυξη των νοητικών και ψυχοσυναισθηματικών ικανοτήτων του μαθητή. Επίσης, η μορφή της διάλεξης περιορίζει την αυτενέργεια των μαθητών και τους εθίζει στην άκριτη αφομοίωση των γνωστικών δεδομένων, που παρέχονται μέσα στο περιβάλλον της τάξης.

Παρά τα ευδιάκριτα όμως αυτά μειονεκτήματα της μονολογικής διδασκαλίας, η διάλεξη αξιοποιείται σε σημαντικό βαθμό στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπ/σης, κυρίως σε συνδυασμό με άλλες μεθοδολογικές προσεγγίσεις.(Μαρσαγγούρας, 2000) Η μορφή της διάλεξης μπορεί να αποδειχθεί χρήσιμη στις εξής περιπτώσεις:

1. Όταν επιχειρείται η εισαγωγή των μαθητών σε διδακτικές ενότητες, για τις οποίες πιθανότατα δεν υπάρχει καμία προγενέστερη ουσιαστική εμπειρία στο γνωστικό υπόβαθρό τους. (Ματσαγγούρας, 1999 , Johnson & Johnson, 1994: 124.)
2. Όταν ο διαθέσιμος χρόνος είναι περιορισμένος.
3. Όταν ελλείπουν τα κατάλληλα εποπτικά ή διδακτικά μέσα ή όταν το γνωστικό επίπεδο του μεγαλύτερου μέρους των μαθητών είναι κατώτερο από το μέσο γνωστικό επίπεδο, που απαιτείται για την κατανόηση του μαθήματος.

2.6. Ερωτηματική-Διαλογική Μορφή Διδασκαλίας

Ως « ερωτηματική μορφή» ή « μορφή διαλογικής διδασκαλίας» νοείται η παρουσίαση διδακτικών εννοιών με την αξιοποίηση ερωτήσεων, οι οποίες υποβάλλονται από τον καθηγητή , και απαντήσεων, οι οποίες δίνονται από τους μαθητές. (Γιαννούλης, 1993) Επομένως η ερωτηματική μορφή διδασκαλίας ταυτίζεται με τη μορφή του διδακτικού διαλόγου, εφόσον η παρουσίαση του διδακτικού υλικού πραγματοποιείται μέσα από τη διαδικασία ανταλλαγής απόψεων είτε μεταξύ των ιδίων των μαθητών είτε μεταξύ των μαθητών και του καθηγητή τους. Η τεχνική των ερωτοαποκρίσεων, σε αντίθεση με τη μονολογική μορφή διδασκαλίας, ενεργοποιεί το ενδιαφέρον των μαθητών και οδηγεί σε ενίσχυση της αυτενέργειας και της πρωτοβουλίας τους. Οι συνηθέστερες μορφές της ερωτηματικής-διαλογικής διδασκαλίας είναι ο κατευθυνόμενος διάλογος, ο ελεύθερος διάλογος και ο μικτός διάλογος.

2.6.1. Κατευθυνόμενος Διάλογος

Ο κατευθυνόμενος διάλογος βασίζεται στην προσχεδιασμένη καθοδήγηση της συζήτησης από τον καθηγητή, ο οποίος θέτει κατάλληλες ερωτήσεις με κλιματική μορφή και αυξανόμενη δυσκολία προκειμένου να οδηγήσει τους μαθητές στην ανακάλυψη και αφομοίωση του μορφωτικού αγαθού. (Burt, 1999) Οι συνηθέστερες μορφές του κατευθυνόμενου διαλόγου είναι ο συνήθης διάλογος, ο αναπαραιστών διάλογος και ο εξελικτικός διάλογος.

Ο συνήθης διάλογος είναι η απλούστερη μορφή από τις διαλογικές τεχνικές διδασκαλίας και περιορίζεται στην υποβολή ερωτήσεων από τον καθηγητή και στην παροχή απαντήσεων από τους μαθητές. Με την αξιοποίηση της μορφής αυτής του διαλόγου ο διδάσκων επιτυγχάνει τη διατήρηση του ενδιαφέροντος και της προσοχής των μαθητών και δύναται ανά πάσα στιγμή να ελέγξει το βαθμό κατανόησης των βασικών εννοιών της προσφερόμενης ενότητας. Ωστόσο η τεχνική αυτή δεν επιτρέπει στους μαθητές να αναλάβουν προσωπική γνωστική πρωτοβουλία, διότι δεν έχουν τον απαιτούμενο χρόνο να οργανώσουν τη σκέψη τους. Όλοι γνωρίζουμε ότι σε μια τάξη υπάρχουν πάντα οι μαθητές με αργό ρυθμό σκέψης, οι οποίοι εκ των πραγμάτων δε μπορούν να συμμετάσχουν στη διαλογική διδασκαλία.

Με τον αναπαριστώντα διάλογο ο εκπαιδευτικός ελέγχει αν τα όσα δίδαξε στην προηγούμενη ενότητα έχουν κατανοηθεί επαρκώς και αφομοιωθεί από τους μαθητές του. Το βασικό μειονέκτημα του αναπαριστώντος διαλόγου είναι ότι περιορίζεται η αυτενέργεια των μαθητών, εφόσον οι ερωτήσεις του καθηγητή αποσκοπούν στην από μέρους των μαθητών επανάληψη μεγάλων τμημάτων της διδακτικής ενότητας. Ακόμη, η διδασκαλία μέσω της μεθόδου αυτής έχει μονομερή κατεύθυνση, αφού οι μαθητές ωθούνται να επαναλάβουν το μάθημα που έχουν ακούσει ή μελετήσει, ενώ η αμφίδρομη πορεία της διαλογικής συζήτησης μέσω της διατύπωσης αντίστοιχων ερωτήσεων παρεμποδίζεται.

Ο εξελικτικός διάλογος αποτελεί την πιο σύνθετη μορφή διαλογικής διδασκαλίας, η οποία στηρίζεται στην υποβολή προσχεδιασμένων ερωτήσεων από τον εκπαιδευτικό προς τους μαθητές, με τις οποίες ο καθηγητής προσπαθεί να ανακαλέσει προγενέστερες γνώσεις των μαθητών και να τις συνδέσει με τη νέα διδακτική ενότητα.

Η χρησιμοποίηση του εξελικτικού διαλόγου απαιτεί πολύ καλή προετοιμασία από τον καθηγητή και ανάλογη εμπειρία, ώστε να διατυπώνει ερωτήσεις ανάλογες με το γνωστικό υπόβαθρο των μαθητών για να μη δημιουργηθεί σύγχυση στους μαθητές, η οποία αναπόφευκτα δημιουργείται, όταν οι ερωτήσεις που τους υποβάλλονται είναι πάνω από το γνωστικό τους επίπεδο.

Βασικό πλεονέκτημα του εξελικτικού διαλόγου αποτελεί η σύνδεση της νέας γνώσης με τις παλαιότερες εμπειρίες και η καλλιέργεια της αυτενέργειας των μαθητών. Ωστόσο, στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα επισημαίνεται συχνά ότι ο εξελικτικός διάλογος κατευθύνει τους μαθητές σε προκαθορισμένες αναζητήσεις, οι οποίες ελέγχονται απόλυτα από τον ίδιο τον καθηγητή. Ακόμη στις ερωτήσεις που υποβάλλονται από τον καθηγητή απαντούν μόνο οι μαθητές που διακρίνονται από ετοιμότητα και γνώση του αντικειμένου με αποτέλεσμα ένα μεγάλο μέρος αυτών να αδρανοποιείται.

2.6.2. Ελεύθερος Διάλογος

Ενώ στον κατευθυνόμενο διάλογο οι ερωτήσεις υποβάλλονται από τον καθηγητή προς τους μαθητές στον ελεύθερο διάλογο οι ερωτήσεις υποβάλλονται από τον ίδιο το μαθητή προς τους συμμαθητές του ή και προς τον καθηγητή. Οι μαθητές λοιπόν αναλαμβάνοντας πρωτοβουλία, διατυπώνουν ερωτήσεις, επιλύουν απορίες άλλων συμμαθητών τους. Καλλιεργείται έτσι η ομαδικότητα, συνεργατικότητα, η υπευθυνότητα των μαθητών και αναπτύσσεται η κριτική σκέψη, αλλά και η ικανότητα στη χρήση του διαλόγου. Αποτέλεσμα είναι η δημιουργία ευχάριστου κλίματος, συντροφικότητας και δημοκρατικής αλληλεγγύης μέσα στην τάξη. Ο καθηγητής αναλαμβάνει ρόλο συμβουλευτικό ή επιλύει απορίες, τις οποίες αδυνατούν να επιλύσουν οι συμμαθητές τους.

Το μειονέκτημα της μεθόδου αυτής έγκειται στο ότι απαιτεί ωριμότητα από πλευράς μαθητών, την οποία πολλές φορές δεν έχουν, και ύπαρξη ενός καλού γνωστικού επιπέδου, ώστε να αντλούνται και να επιλύονται οι απορίες. Επίσης, η χρήση του διαλόγου από πλευράς μαθητών απαιτεί την ύπαρξη κάποιου επιπλέον χρόνου, για να αναπτύσσονται ερωτήσεις και απαντήσεις φυσικά και αβίαστα, ο οποίος χρόνος υπό την πίεση των ασφυκτικών αναλυτικών προγραμμάτων απουσιάζει από το ελληνικό σχολείο.

Μικτός Διάλογος

Ο μικτός διάλογος αποτελεί μια σύνθεση των στοιχείων τεχνικής από τον ελεύθερο και τον κατευθυνόμενο διάλογο. Με τη μορφή αυτή διδασκαλίας ο καθηγητής επιδιώκει το μέγιστο μαθησιακό όφελος περιορίζοντας κατά το δυνατόν τις αρνητικές πτυχές κάθε μιας από τις παραπάνω τεχνικές (ελεύθερο και κατευθυνόμενο διάλογο.)

Τα βασικά στάδια μέσω των οποίων είναι δυνατή, κατά την προσέγγιση του γνωστικού αντικείμενου, η εφαρμογή της τεχνικής του ελεύθερου διαλόγου με την παράλληλη υποστήριξη των βασικών αρχών του κατευθυνόμενου διαλόγου είναι:

Η αφόρμηση : Ο καθηγητής παρέχει υπό μορφή ερωτήσεων ένα γνωστικό ερέθισμα προκειμένου να ενεργοποιήσει τις νοητικές λειτουργίες των μαθητών. Στη συνέχεια ο μαθητής καλείται να αξιοποιήσει τις μνημονικές και κριτικές ικανότητες προκειμένου να ανασύρει από το γνωστικό του υπόστρωμα εκείνες τις γνώσεις, που σχετίζονται περισσότερο με το προς διδασκαλία αντικείμενο.

Η διατύπωση και η καταγραφή των ερωτήσεων από τους μαθητές: Οι μαθητές καλούνται να διατυπώσουν ερωτήσεις που σχετίζονται με το γνωστικό ερέθισμα που δόθηκε ως αφορμή. Οι ερωτήσεις αυτές καταγράφονται από τον καθηγητή στον πίνακα προκειμένου να απαντηθούν, αφού πρώτα τύχουν της κατάλληλης επεξεργασίας. (Ferry 2000)

Η ομαδοποίηση και κατάταξη των ερωτήσεων που έχουν διατυπωθεί: Εδώ οι μαθητές ομαδοποιούν τις ερωτήσεις που έχουν καταγραφεί προκειμένου με τις απαντήσεις που θα δοθούν να καλύπτεται η ευρύτερη δυνατόν γνωστική ενότητα του προς συζήτηση θέματος. Η ομαδοποίηση αυτή επιτρέπει το σαφή διαχωρισμό των κύριων και βασικών ερωτημάτων από τα δευτερεύοντα. Εδώ ο καθηγητής βοηθά διακριτικά, ώστε οι ερωτήσεις να κατατάσσονται από τις απλούστερες στις πιο σύνθετες ή διατυπώνει και προσωπικές ερωτήσεις προκειμένου να καλυφθεί πληρέστερα το προς διδασκαλία γνωστικό αντικείμενο. Η ομαδοποίηση των ερωτήσεων είναι επιτυχημένη, όταν με τις απαντήσεις οι μαθητές οδηγούνται στη σύνθεση της θεωρίας. (Κουτρούμπα, 2004).

Η απάντηση των ερωτήσεων: Οι καταγεγραμμένες ερωτήσεις απαντώνται από τους ίδιους τους μαθητές. Κάθε μαθητής επαναλαμβάνει το ερώτημά του και ακολουθεί σύντομη συζήτηση για

την επιτυχέστερη απάντηση. Ο καθηγητής παρεμβαίνει μόνο, όταν η παρέμβασή του κρίνεται αναγκαία για να διασφαλισθεί η ομαλή πορεία της διδασκαλίας, για να εξασφαλίσει τη συμμετοχή όλων των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία και να αποτρέψει τον παραγκωνισμό των γνωστικά ασθενέστερων μαθητών. Έτσι έχουμε τη σύζευξη του ελεύθερου με τον κατευθυνόμενο διάλογο.

Η συνθετική απόδοση των απαντήσεων και η αξιολόγηση της αποκτηθείσας γνώσης. Εδώ οι μαθητές καλούνται να επαναλάβουν συνοπτικά αλλά περιεκτικά το σύνολο των πληροφοριών που διατυπώθηκαν.

2.7. Χαρακτηριστικά και είδη διδακτικών ερωτήσεων

Είναι αναμφισβήτητο πως η επιτυχία της ερωτηματικής-διαλογικής μορφής διδασκαλίας εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις ερωτήσεις που τίθενται από το διδάσκοντα, γιατί από τις ερωτήσεις αυτές εξαρτώνται και οι απαντήσεις των μαθητών. Όση σπουδαιότητα έχει η εύρεση των σωστών απαντήσεων, την ίδια ακριβώς σπουδαιότητα έχει και η υποβολή των κατάλληλων ερωτήσεων. Η υποβολή των ερωτήσεων κατά τη διάρκεια του μαθήματος αποτελεί το βασικό μέρος των περισσότερων μεθόδων που χρησιμοποιούνται για τη διδασκαλία των μαθημάτων. Χωρίς ερωτήσεις η συζήτηση στην τάξη θα ήταν αδύνατη. Οι ερωτήσεις επιτρέπουν στον διδάσκοντα να συγκεντρώσει πληροφορίες για τους μαθητές, να προκαλέσει τα ενδιαφέροντά τους και να επιτύχει το βαθμό κατανόησης του μαθήματος που θέλει. Μια ερώτηση που είναι διατυπωμένη σωστά επιτρέπει στο διδάσκοντα να διαπιστώσει αν οι μαθητές πέτυχαν ή απέτυχαν να συλλάβουν μια έννοια ή αρχή. Για να είναι επιτυχημένες οι ερωτήσεις του εκπαιδευτικού πρέπει α) να είναι διατυπωμένες με σαφήνεια και απλότητα, β) να είναι συνδεδεμένες νοητικά (δόμηση), γ) να μην υποβάλλουν την ερώτηση αλλά να καθορίζουν τα πλαίσια μέσα στα οποία καλείται ο μαθητής να διαμορφώσει την απάντηση, δ) να ερωτούν ένα μόνο πράγμα κάθε φορά, ε) να μην επιδέχονται μονολεκτική απάντηση ή απάντηση τύπου «ναι» ή «όχι», να παρέχουν δηλαδή τη δυνατότητα τεκμηρίωσης και στ) να είναι μέτριας δυσκολίας και προσαρμοσμένες πάντα στο γνωστικό υπόβαθρο των μαθητών. (Good and Brophy 2000)

2.8. Μορφή διδασκαλίας με τη χρήση εποπτικών μέσων

Οι ερωτήσεις ανάλογα με το κριτήριο ταξινόμησης μπορούν να ταξινομηθούν σε διάφορες κατηγορίες.

Α' Ανάλογα με τις αναμενόμενες απαντήσεις οι ερωτήσεις ταξινομούνται σε ανοικτές και κλειστές ερωτήσεις.

Ανοικτές ερωτήσεις ή ερωτήσεις με ανοικτή απάντηση είναι αυτές στις οποίες οι μαθητές έχουν μεγαλύτερη ελευθερία στην απάντηση. Η απάντηση δεν είναι προκαθορισμένη αλλά διατυπώνεται και αναλύεται εξ ολοκλήρου από το μαθητή είτε συνολικά (ερωτήσεις σύντομης ανάπτυξης) είτε εκτεταμένα (ερωτήσεις ελεύθερης ανάπτυξης)

Κλειστές ερωτήσεις ή ερωτήσεις αντικειμενικού τύπου είναι αυτές που έχουν συγκεκριμένη απάντηση. Στις ερωτήσεις αυτές περιλαμβάνονται οι ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, οι ερωτήσεις στοίχισης ή σύζευξης, οι ερωτήσεις συμπλήρωσης κενού ή οι ερωτήσεις τύπου «σωστό-λάθος»

Β' Με κριτήριο τον προορισμό τους οι ερωτήσεις μπορούν να ταξινομηθούν σε ατομικές, ομαδικές και ρητορικές.

Ατομικές ερωτήσεις: αυτές απευθύνονται σ' ένα συγκεκριμένο μαθητή προκειμένου να αξιολογηθεί το γνωστικό του υπόβαθρο και η ικανότητά του να αναπτύσσει τις σκέψεις του με επιστημονικά τεκμηριωμένο τρόπο.

Ομαδικές: αυτές απευθύνονται στο σύνολο των μαθητών. Το πλεονέκτημα των ομαδικών ερωτήσεων είναι ότι εξαλείφεται το φαινόμενο του αιφνιδιασμού που αισθάνεται ο μαθητής όταν η ερώτηση είναι ατομική. Το μειονέκτημά του είναι ότι οι ερωτήσεις αυτές απαντώνται από τους γνωστικά δυνατότερους μαθητές με αποτέλεσμα αρκετοί μαθητές να περιθωριοποιούνται. Γι' αυτό ο συνδυασμός των ατομικών και ομαδικών ερωτήσεων αποτελούν την καλύτερη λύση.

Ρητορικές ερωτήσεις: Οι ερωτήσεις αυτές δεν απαιτούν απάντηση από τους μαθητές και αποτελούν όργανο της μονολογικής διδασκαλίας. Ωστόσο, η ρητορική ερώτηση διεγείρει το μαθησιακό ενδιαφέρον του μαθητή και ενεργοποιεί τη σκέψη του παρόλο που αυτή δεν εξωτερικεύεται.

Με κριτήριο τις καλλιεργούμενες νοητικές ικανότητες οι ερωτήσεις μπορούν να ταξινομηθούν σε πραγματικές ερωτήσεις, σε ερωτήσεις ανάκλησης, ερωτήσεις κρίσεως, ερωτήσεις εκτίμησης και ερωτήσεις κατανόησης.

1. Πραγματικές ερωτήσεις: Με τις ερωτήσεις αυτές ελέγχεται η γνώση της ορολογίας αλλά και οι πληροφορίες που περιλαμβάνονται στα σχολικά εγχειρίδια. Η απάντηση δεν είναι αποτέλεσμα κριτικής σκέψης αλλά σαφούς γνώσης.

2. Ερωτήσεις ανάκλησης: Με τις ερωτήσεις αυτές ελέγχεται η μνημονική ικανότητα, αφού με τις ερωτήσεις αυτές ο μαθητής καλείται να ανακαλέσει γνώσεις και πληροφορίες που έχουν ενσωματωθεί στο γνωστικό υπόβαθρό του. Δεν αναπτύσσουν την κριτική σκέψη μιας και οι απαντήσεις που καλείται να δώσει ο μαθητής είναι αποτέλεσμα ανάμνησης και όχι κριτικής επεξεργασίας.

3. Ερωτήσεις κρίσεως: Με τις ερωτήσεις αυτές καλλιεργείται η αυτενέργεια των μαθητών . Οι μαθητές καλούνται να καταθέσουν την προσωπική τους άποψη σε ερωτήσεις που υποβάλλονται από τον καθηγητή. Επειδή οι απαντήσεις δίνονται από τους γνωστικά δυνατότερους μαθητές καλό είναι οι ερωτήσεις να δίνονται στο σπίτι.

4. Ερωτήσεις εκτίμησης: Εδώ οι μαθητές εκφράζουν τις προσωπικές τους εκτιμήσεις, χωρίς αυτές να πρόκειται να ελεγχθούν για την υποκειμενικότητά τους. Κύριο γνώρισμά τους είναι η υποκειμενικότητα.

5. Ερωτήσεις κατανόησης: Με τις ερωτήσεις αυτές ελέγχεται η ικανότητα του μαθητή να κατανοεί απλές και σύνθετες έννοιες που παρατέθηκαν κατά τη διάρκεια της μαθησιακής πράξης.

2.8.1. Η έννοια της εποπτείας

Μία πολύ συνηθισμένη και παιδαγωγικά προτεινόμενη μορφή διδασκαλίας είναι αυτή που στηρίζεται στην κατάλληλη αξιοποίηση των οπτικοακουστικών μέσων διδασκαλίας. (Παπανδρέου 2001). Με τη μορφή αυτή διδασκαλίας αξιοποιείται η αρχή της «εποπτικότητας» και παρέχεται η δυνατότητα δημιουργίας ισχυρών « εποπτειών» στη συνείδηση των μαθητών. Η λέξη « εποπτεία» δηλώνει τη νοητή εικόνα, η οποία δημιουργείται στη συνείδηση των μαθητών σαν αποτέλεσμα της παρατήρησης συγκεκριμένου κάθε φορά οπτικού υλικού. Εποπτείες δε θεωρούνται μόνο οι εικόνες που δημιουργούνται με την ενεργοποίηση της αίσθησης της όρασης αλλά και όλες ανεξαιρέτως οι πνευματικές εικόνες που αναπτύσσονται στη συνείδηση του μαθητή μέσω της άμεσης παρατήρησης της εξωτερικής πραγματικότητας από το μαθητή μέσω της ενεργοποίησης όλων των αισθήσεών του. Όλες αυτές οι εποπτείες που σχηματίζονται μέσω της άμεσης παρατήρησης της εξωτερικής πραγματικότητας από το μαθητή λέγονται « εξωτερικές εποπτείες»

Υπάρχει και μία άλλη κατηγορία εποπτειών οι « εσωτερικές εποπτείες» οι οποίες αναπτύσσονται στη συνείδηση του μαθητή μέσω της παραστατικής περιγραφής, που επιχειρεί ο καθηγητής κατά τη διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας. Οι εσωτερικές εποπτείες αναφέρονται σε πληροφορίες ή γνώσεις που δε μπορούν να αποκτηθούν από το μαθητή χωρίς τη μεσολάβηση του καθηγητή. Είναι φανερό πως η διαμόρφωση εσωτερικών εμπειριών εξαρτάται σε πολύ μεγάλο βαθμό από την περιγραφική ικανότητα και τη δεξιότητα μετάδοσης των γνώσεων του διδάσκοντος.

Αρωγός στην προσπάθεια αυτή του καθηγητή να περιγράψει παραστατικά και να μεταδώσει με πληρότητα το γνωστικό αγαθό, προκειμένου αυτό να κατανοηθεί και να παγιωθεί στο γνωστικό υπόβαθρο του μαθητή, είναι τα εποπτικά μέσα, με τα οποία οπτικοποιούνται οι θεωρητικά μεταδιδόμενες γνώσεις, ενώ αυτή η οπτικοποίηση συνοδεύεται και από την παράλληλη αξιοποίηση των υπολοίπων αισθήσεων των μαθητών. Η ενεργοποίηση της

φαντασίας, η έγερση του μαθησιακού ενδιαφέροντος, η ανάληψη πρωτοβουλίας εκ μέρους του μαθητή στη γνωστική διαδικασία είναι ορισμένες από τις διδακτικές παραμέτρους που εξασφαλίζονται μέσω της παραστατικής δημιουργίας εσωτερικών εποπτειών στη συνείδηση του μαθητή.

2.8.2 Είδη εποπτικών μέσων

Τα εποπτικά μέσα διδασκαλίας μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε «σταθερά ή στατικά εποπτικά μέσα» και σε «δυναμικά εποπτικά μέσα ή κινούμενες εικόνες» (Lewalter 2003)

2.8.3. Σταθερά ή στατικά μέσα διδασκαλίας

Ο σχολικός πίνακας αποτελεί ένα από τα πλέον εύχρηστα και αποτελεσματικά εποπτικά μέσα διδασκαλίας. Ο καθηγητής μπορεί να χρησιμοποιεί το σχολικό πίνακα κατά τρόπο άμεσο, χωρίς δηλαδή να απαιτείται εκ μέρους του οποιαδήποτε μορφή προετοιμασίας, όπως συνήθως συμβαίνει με άλλα εποπτικά μέσα διδασκαλίας. Σε καμιά περίπτωση βέβαια ο σχολικός πίνακας δε μπορεί να αντικαταστήσει τον καθηγητή, αφού κανένα εποπτικό μέσο δε μπορεί να αντικαταστήσει την άμεση και ζωντανή παρουσία του καθηγητή. Με τη χρήση του πίνακα ο καθηγητής μπορεί να συνδυάσει τη θεωρητικά παρεχόμενη γνώση με οπτικές εικόνες, οι οποίες απομνημονεύονται καλύτερα. Η συνηθέστερη χρήση του πίνακα αναφέρεται στην καταγραφή του σχεδιαγράμματος του μαθήματος, είτε πριν την έναρξη της διδασκαλίας είτε σταδιακά κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Και στις δύο περιπτώσεις οι μαθητές είναι σε θέση να παρακολουθούν τη δομή της διδακτικής ενέργειας και την πορεία διδασκαλίας του μαθήματος. Ταυτόχρονα καθ' όλη τη διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας οι μαθητές μπορούν να συνδέουν τα αναγραφόμενα στον πίνακα στοιχεία με τις πληροφορίες, που έχουν διδαχτεί, και με αυτόν τον τρόπο να επιτυγχάνεται μία ικανοποιητική ανακεφαλαίωση κατά το τέλος της διδακτικής ώρας. Η επισήμανση, μέσω του σχεδιαγράμματος, των βασικών στοιχείων κάθε διδακτικής ενότητας επιτρέπει παράλληλα τους μαθητές να διακρίνουν το ουσιώδες από το επουσιώδες, αναπτύσσοντας την παρατηρητικότητα και την κριτική σκέψη.

Οι γραφικές απεικονίσεις αποτελούν το δεύτερο στατικό εποπτικό μέσο διδασκαλίας. Με τον όρο γραφικές απεικονίσεις νοούνται όλα τα εποπτικά μέσα, που συνδυάζουν τη χρήση του σχεδίου και της εικόνας με το επεξηγηματικό σχόλιο ή τα αριθμητικά δεδομένα. Τον κυρίαρχο ρόλο σε μια γραφική απεικόνιση έχει το σχέδιο, το οποίο συνοδεύεται από διευκρινιστικούς τίτλους. Οι γραφικές απεικονίσεις χρησιμοποιούνται κυρίως στις ενότητες με πρακτικό χαρακτήρα και επιτρέπουν στο μαθητή να εξετάσει με τρόπο εποπτικό συγκεντρωτικά στοιχεία ή πληροφορίες που αφορούν τη διδασκόμενη ενότητα.

Οι προβαλλόμενες σταθερές εικόνες: Οι προβαλλόμενες εικόνες περιλαμβάνουν κάθε είδους φωτογραφίες, οι οποίες παρουσιάζουν θέματα, τα οποία απαιτούν λεπτομερέστερη εξέταση από

τους μαθητές· για παράδειγμα η κατασκευή και τα διάφορα μέρη από τα οποία αποτελείται ένας πυρηνικός αντιδραστήρας μπορούν να παραμείνουν στη θέα για μερικές εβδομάδες. Ο διδάσκων, ακόμη, μπορεί να ετοιμάσει διάφορα διαγράμματα και να τα αναρτήσει στον τοίχο μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας· αυτό, γιατί τα διαγράμματα δεν είναι δυνατόν να σχεδιαστούν εύκολα και σωστά στον πίνακα, επειδή απαιτούν αρκετό χρόνο και διαφορετικό κάθε φορά μέγεθος. Οι προβαλλόμενες εικόνες περιλαμβάνουν και κάθε είδους διαφάνειες, οι οποίες προβάλλονται στους μαθητές με τη χρήση κατάλληλων συσκευών προβολής. Ιδιαίτερο πλεονέκτημα των εποπτικών αυτών μέσων αποτελεί η εξαιρετική διδακτική σαφήνεια, που μπορεί να επιτευχθεί, εξαιτίας της πιστής φωτογραφικής απεικόνισης της πραγματικότητας.

2.8.4. Δυναμικά εποπτικά μέσα ή κινούμενες εικόνες

Στα δυναμικά εποπτικά μέσα διδασκαλίας ή κινούμενες εικόνες, που αποτελούν και τα πλέον σύγχρονα αλλά και σύνθετα εποπτικά μέσα, περιλαμβάνονται η εκπαιδευτική τηλεόραση και οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές.

Η εκπαιδευτική τηλεόραση: Η εκπαιδευτική τηλεόραση στοχεύει στην επιστημονική παρουσίαση και αντιμετώπιση ποικίλων θεμάτων, που προέρχονται είτε από το φυσικό περιβάλλον είτε από την κοινωνική πραγματικότητα των μαθητών.(Boyd-Barett,1997· Τσουρέκης, 1987)

Σήμερα η χρησιμοποίηση των βιντεοκασετών τείνει να εξαλείψει τα προγράμματα της τηλεόρασης, γιατί κοστίζουν φθηνότερα και είναι ευκολότερος ο χειρισμός τους. Όλα τα προγράμματα μπορούν να υπάρχουν σε κασέτες. Η ιδιαίτερη επιτυχία της εκπαιδευτικής τηλεόρασης συνίσταται στο συνδυασμό ήχου και εικόνας που έχει ως αποτέλεσμα την έγερση του γνωστικού ενδιαφέροντος των μαθητών.(Meyer, 1997· Kelly 1996).

Τα προβαλλόμενα θέματα παρουσιάζονται κατά τρόπο που προσιδιάζει και ανταποκρίνεται στο γνωστικό και ηλικιακό επίπεδο των μαθητών, ενώ η παράλληλη χρήση επεξηγηματικών σχολίων από τον παρουσιαστή της εκπομπής ή από τον καθηγητή επαυξάνει τη δυνατότητα αφομοίωσης της προβαλλόμενης γνώσης από τους μαθητές. (Moss, 1983· Deluca, 1991)

Οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές: Οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές, οι οποίοι κατά τα τελευταία κυρίως χρόνια έχουν εισαχθεί στην εκπαίδευση, αποτελούν το πιο σύνθετο και επιτυχές οπτικοακουστικό μέσο διδασκαλίας. (Φιλοκύπρου, Γυφτοδήμος και Γεωργιάδης,1994· Δανασσής-Αφεντάκης,1996). Με τη βοήθεια του ηλεκτρονικού υπολογιστή ο μαθητής και ο καθηγητής μπορεί να έχει πρόσβαση σε ποικίλα προσφερόμενα θέματα που εξετάζονται μάλιστα μέσα από τα σύγχρονα επιστημονικά πρίσματα. Με τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές ανοίγονται νέοι δρόμοι στην ηλεκτρονική εκπαίδευση. Μέσω της σύνδεσής του στο Διαδίκτυο ο

ηλεκτρονικός υπολογιστής επιτρέπει την πρόσβαση του χρήστη σε κάθε πηγή γνώσης και πληροφόρησης, η οποία συμμετέχει στο Διαδίκτυο.

Ο ηλεκτρονικός υπολογιστής δε μπορεί βέβαια να αντικαταστήσει το ρόλο του δασκάλου ούτε την ανθρώπινη επαφή, η οποία επιτυγχάνεται μέσα από τη ζωντανή διαπροσωπική επικοινωνία του παιδαγωγού και του μαθητή. Δίνει, όμως, τη δυνατότητα σε εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενους να ενισχύσουν κάθε γνωστική διαδικασία, με την

2.8.5. Σπουδαιότητα των εποπτικών μέσων κατά την διδασκαλία

Τα εποπτικά μέσα είναι ένα διδακτικό βοήθημα που βοηθάει τον εκπαιδευτικό κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Αν εξαιρέσουμε τα δυναμικά εποπτικά μέσα που χρησιμοποιούνται τώρα τελευταία στο σχολείο, τα υπόλοιπα χρησιμοποιούνται παλαιότερα για να διευκολύνουν την μαθησιακή διαδικασία.

Με τα εποπτικά μέσα μπορεί να μεταφερθούν μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας γεγονότα ή καταστάσεις του φυσικού κόσμου και στοιχεία του κόσμου, της σκέψης ή φαντασίας μας (Χαραλαμπίδης 1982). Έτσι τα εποπτικά μέσα:

Προκαλούν το ενδιαφέρον και την προσοχή του μαθητή, κεντρίζουν την περιέργειά του, καλλιεργούν τις αισθήσεις του και εμπλουτίζουν την εμπειρία του.

Συμπληρώνουν στην διδασκαλία τα στοιχεία εκείνα που ο προφορικός ή ο γραπτός λόγος είναι ανεπαρκείς να αναδείξουν όπως πληροφορίες, εικόνες, μηχανισμούς, δομές και λειτουργίες.

Διευκολύνουν τους διδάσκοντες στον εμπλουτισμό και την επίτευξη, διερεύνηση και κατανόηση, προβληματισμό και παρέχουν την δυνατότητα ενεργού συμμετοχής των μαθητών ενισχύοντας την ενεργητική μάθηση.

Αισθητοποιούν τα αφαιρετικά σύμβολα μιας διδασκαλίας (Ζησιμόπουλος Γ. 2002)

Βοηθούν στην καλύτερη διαχείριση και αξιοποίηση του διατιθέμενου χρόνου διδασκαλίας.

Συμβάλλουν στην ανάδειξη των ατομικών διαφορών των μαθητών και διευκολύνουν την εξατομικευμένη διδασκαλία.

Διευκολύνουν την αφομοιωτική ικανότητα των μαθητών και βοηθούν στην αποφυγή της περιττής πνευματικής κατανόησης του μαθητή.

2.8.6. Στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στα εποπτικά μέσα διδασκαλίας Παρά την αποδεδειγμένη χρησιμότητα των εποπτικών μέσων στην εκπαιδευτική διαδικασία οι εκπαιδευτικοί στη διδακτική πράξη στηρίζονται περισσότερο στην προφορική παρουσίαση της διδακτικής ενότητας και λιγότερο στην υποστηρικτική χρήση των εποπτικών μέσων διδασκαλίας. Οι λόγοι για την περιορισμένη αυτή χρήση των εποπτικών αυτών μέσων μπορούν να ταξινομηθούν ως εξής:

1. Έλλειψη διδακτικού χρόνου: Μολονότι τα εποπτικά μέσα βοηθούν τη γρηγορότερη αφομοίωση του γνωστικού υλικού από τους μαθητές, απαιτούν συχνά την αφιέρωση μακρού διδακτικού χρόνου για να λειτουργήσουν μέσα στο περιβάλλον της τάξης. Δεδομένου ότι ο προς διδασκαλία χρόνος είναι περιορισμένος(45 λεπτά η διδακτική ώρα) και η διδακτέα ύλη αρκετά μεγάλη, ο καθηγητής αποφεύγει ή περιορίζει κατά πολύ την χρήση εποπτικών μέσων προκειμένου να εξοικονομήσει χρόνο.
2. Έλλειψη χρόνου προετοιμασίας από τον διδάσκοντα: Τα περισσότερα εποπτικά μέσα υποβοηθούν τη συμπυκνωμένη παρουσίαση της γνωστικής ύλης προς τους μαθητές. Απαιτούν όμως την αφιέρωση και δαπάνη μακρού προσωπικού χρόνου από τον ίδιο το διδάσκοντα ο οποίος θα ερευνήσει, θα ετοιμάσει, θα γράψει π.χ. τις διαφάνειες, θα κάνει σχεδιαγράμματα, περιλήψεις, θα συγκεντρώσει κατάλληλα slides, θα επιλέξει, θα συγκεντρώσει, θα αξιολογήσει το υλικό που πρόκειται να παρουσιάσει στην σχολική τάξη. Όλα τα παραπάνω απαιτούν την ανάλωση αρκετού χρόνου εκ μέρους του εκπαιδευτικού ο οποίος γι' αυτόν ακριβώς το χρόνο τα αποφεύγει και προτιμά την προφορική παρουσίαση της προς διδασκαλία γνωστικής ύλης.
3. Αδυναμία αντιμετώπισης του οικονομικού κόστους :Η ύπαρξη ποικίλων εποπτικών μέσων σε μια σχολική μονάδα είναι εύκολη υπόθεση αφού για την αγορά και συντήρηση τους απαιτείται η δαπάνη ενός σημαντικού ποσού των χρημάτων, που διαθέτει η πολιτεία σε κάθε σχολείο για τις λειτουργικές του δαπάνες, τα οποία συνήθως δεν επαρκούν.
4. Άγνοια χρήσης από τους διδάσκοντες: Ένας, επίσης πολύ σημαντικός λόγος της μη χρήσης εποπτικών μέσων στη διδασκαλία είναι ότι αυτή απαιτεί εξειδικευμένη γνώση εκ μέρους του διδάσκοντα, την οποία συνήθως οι εκπαιδευτικοί, κυρίως οι παλαιότεροι δεν έχουν. Η χρήση λόγω του ηλεκτρονικού υπολογιστή απαιτεί μακρά ειδική ενασχόληση με το χρήστη, η οποία δεν υπάρχει πάντοτε ενώ τα προγράμματα που εφαρμόζει η πολιτεία για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις νέες τεχνολογίες εξελίσσονται πάντα με βραδείς ρυθμούς.
5. Η επικέντρωση της προσοχής των μαθητών στο «φαινόμενο» και όχι στο «περιεχόμενο» της διδακτικής ενότητας. Συχνά οι μαθητές κατά την διάρκεια παρουσίασης του γνωστικού αντικείμενου με την χρήση εποπτικών μέσων επικεντρώνουν το ενδιαφέρον τους όχι στο περιεχόμενο της ενότητας αλλά στη «μορφή» με την οποία αυτή παρουσιάζεται. Με αυτόν τον τρόπο τελικά και η κριτική ικανότητα του μαθητή αποδυναμώνεται και η μαθησιακή διαδικασία υποβαθμίζεται.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3Ο

Εναλλακτικές Μορφές Διδασκαλίας

3.1. Γενικά

Οι εναλλακτικές ή συμπληρωματικές μορφές διδασκαλίας εκφράζουν μια διαφορετική παιδαγωγική θέση από αυτή των παραδοσιακών μορφών (Χριστιάς, 2001). Αναγνωρίζουν το δικαίωμα και την ικανότητα στο μαθητή να διαδραματίζει ενεργό και ουσιαστικό ρόλο στην διεξαγωγή της διδασκαλίας, αξιοποιώντας τις δυνατότητές του και στηριζόμενος στις προσωπικές του δυνάμεις. Επιπλέον, αλλάζει ο ρόλος του εκπαιδευτικού, αφού πλέον δεν ηγείται της μαθησιακής διαδικασίας αλλά συμβουλεύει και προτρέπει τις ενέργειες των μαθητών.

Οι εναλλακτικές μορφές ως ανοικτότερες μορφές διδασκαλίας, θέτουν υψηλούς στόχους και απαιτούν από τον εκπαιδευτικό άρτια κατάρτιση και μεγάλη εμπειρία. Σήμερα όλο και περισσότερο εφαρμόζονται οι μορφές αυτές, διότι ανταποκρίνονται περισσότερο στις νέες απαιτήσεις της παιδαγωγικής διαδικασίας (Χριστιάς, 2003).

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

3.2. Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία

3.2.1. Ιστορική αναδρομή

Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία αποτελεί μία από τις βασικότερες μορφές διδασκαλίας, που βασίστηκε στις αρχές του Σχολείου Εργασίας και αναγνωρίζεται σήμερα ως μια ουσιαστική εναλλακτική διδακτική πρόταση στο χώρο της σύγχρονης εκπαίδευσης (Κουτρούμπα, 2004).

Στις αρχές του 20ου αιώνα οι ομαδοσυνεργατικές πρακτικές καθιερώθηκαν ως διδακτική επιλογή από τον J. Dewey, ο οποίος πρώτος τεκμηρίωσε θεωρητικά και πρακτικά το ομαδοκεντρικό σύστημα στο χώρο της παιδαγωγικής. Στα βήματα του Dewey ακολούθησαν οι B. Otto, G. Kerschensteiner, H. Gauding και ο P. Petersen, οι οποίοι εργάστηκαν στο γερμανόφωνο χώρο χρησιμοποιώντας την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία για να ξεφύγουν από την αποσπασματική και κατακερματισμένη μάθηση του παραδοσιακού σχολείου. Το ομαδοσυνεργατικό σύστημα τους πρόσφερε την ικανότητα ελεύθερης και δημιουργικής οργάνωσης των μαθησιακών δραστηριοτήτων είτε πνευματικής είτε χειρωνακτικής φύσης (Ματσαγγούρας, 1998). Αξίζει, επίσης να αναφερθούν και οι αντιπρόσωποι του γαλλόφωνου χώρου ο O. Decroly, ο οποίος οργάνωσε το Αναλυτικό Πρόγραμμα γύρω από τα <<κέντρα

ενδιαφέροντος>> δηλαδή κέντρα για ομαδική επεξεργασία των πληροφοριών καθώς και ο R. Cousinet, ο οποίος πρότεινε την ελεύθερη εργασία σε ομάδες.

3.2.2. Γενικά Χαρακτηριστικά και Σκοπός της Ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας

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

Στη διδασκαλία αυτή συγκεκριμένο διδακτικό αντικείμενο επεξεργάζεται μέσα από καθοδηγούμενη ομαδική εργασία των μαθητών. Η τάξη οργανώνεται σε ομάδες 4-6 ατόμων συνήθως, χωρίς να αποκλείεται και η συγκρότηση ομάδων με περισσότερους μαθητές. Σκοπός της διδακτικής αυτής στρατηγικής είναι η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, στάσεων και αξιών που είναι απαραίτητες για τη δημιουργία ενεργών πολιτών.

Οι μαθητές αναπτύσσονται γνωστικά και συναισθηματικά μέσα από τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές τους και μαθαίνουν να λειτουργούν σε συνεργατικά πλαίσια που επιδιώκουν να αμβλύνουν τις αντιθέσεις και να τις μετασχηματίσουν σε συμπληρωματικού χαρακτήρα δημιουργικές δυνάμεις.

Αξιοσημείωτο είναι ότι στη διδασκαλία αυτή ο βαθμός οργάνωσης και καθοδήγησης είναι μικρός (Ράνυ Καλούρη-Αντωνοπούλου. Χρήστος Σιγάλας, 2006)

3.2.3. Προϋποθέσεις για μία επιτυχημένη Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία.

Υπάρχουν κάποιες προϋποθέσεις, οι οποίες πρέπει να εκπληρώνονται ώστε να επιτύχει η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία. Οι σημαντικότερες είναι οι εξής:

Θετική αλληλεξάρτηση μεταξύ των μελών της ομάδας, που σημαίνει ότι τα μέλη της ομάδας επηρεάζονται και αντιδρούν σε κάθε γεγονός που επηρεάζει οποιοδήποτε μεμονωμένο μέλος της ομάδας. Η ομάδα έχει συνοχή που καθορίζεται από την ισχύ των δεσμών που ενοποιούν τα μέλη της. Στην ομάδα υπάρχει πνεύμα ομαδικότητας, κοινοί στόχοι και όλα τα μέλη της ενδιαφέρονται για το έργο που επιτελείται. Για να υπάρξουν αυτά τα στοιχεία είναι ανάγκη να υπάρχει δίκαιος και αποδεκτός από όλους καταμερισμός εργασίας, αλλά και αναγνώριση της συμβολής του καθενός στην εργασία. Η αξία αυτής της συμβολής είναι άμεσα εξαρτημένη με την επιτυχία της συλλογικής προσπάθειας, δηλαδή να υπάρχει ατομική ευθύνη κινούμενη στο πλαίσιο της συλλογικής ευθύνης.

Να υπάρχει εξασφαλισμένη δυνατότητα άμεσης προσωπικής επικοινωνίας μεταξύ των μελών της ομάδας.

Συνεχής εξάσκηση σε δεξιότητες διαπροσωπικής επικοινωνίας και συλλογικής εργασίας, όπως αυτοπειθαρχία, υπευθυνότητα, ευγένεια, ανεκτικότητα στις διαφορές, ελεύθερη έκφραση, ενσυναίσθηση και αλληλεγγύη προς τα μέλη της ομάδας. Είναι αυτονόητο ότι δεν διαθέτουν, τουλάχιστον σε ικανό βαθμό, πολλές τέτοιες δεξιότητες και απαιτείται συνεχής προσπάθεια του δασκάλου να τις καλλιεργεί και να τις αναπτύσσει στους μαθητές.

Πλουραλισμός στη σύνθεση της ομάδας, δηλαδή στην ομάδα να μετέχουν μαθητές με διαφορετικά χαρακτηριστικά ως προς το φύλο, την κοινωνική συμπεριφορά, το στιλ μάθησης.

Αποκέντρωση εξουσίας που σημαίνει ότι στο βαθμό που οι μαθητές αποκτούν τις δεξιότητες διαπροσωπικής επικοινωνίας και συλλογικής εργασίας, ο συγκεντρωτισμός της δασκαλοκεντρικής διδασκαλίας σε αποκεντρωμένη μαθητοκεντρική διαδικασία. Οι εξουσίες και οι αρμοδιότητες του δασκάλου μεταφέρονται στις ομάδες των μαθητών, όπου τα προβλήματα αντιμετωπίζονται συνεργατικά με μια διαφορετική αντίληψη και για τη διαχείριση του χρόνου.

Ρόλοι των μελών της ομάδας που προκύπτουν έπειτα από διαπραγμάτευση και συμφωνία (Ματσαγγούρας 1995).

3.2.4. Τα Πλεονεκτήματα της Ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας έναντι των Παραδοσιακών στρατηγικών διδασκαλίας.

Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία πλεονεκτεί έναντι των παραδοσιακών στρατηγικών διδασκαλίας, διότι επηρεάζει σημαντικά την ανάπτυξη των μαθητών, τόσο στο κοινωνικό και τον ψυχολογικό όσο και στον γνωστικό τομέα (Γιαννούλης, 1993). Πιο συγκεκριμένα:

Συμβάλλει στην κοινωνικοποίηση και τη δημοκρατική αγωγή του μαθητή. Αναπτύσσονται ικανότητες, όπως ανάπτυξη συνεργατικής ικανότητας, συμμετοχή στη διεργασία λήψης αποφάσεων, ανάπτυξη ηγετικών ικανοτήτων, ανάπτυξη της ευελιξίας για την υιοθέτηση νέων ρόλων και την κάλυψη των μεταβαλλόμενων αναγκών της ομάδας. Τέλος, αναπτύσσεται το συναίσθημα κοινωνικής ευθύνης.

Ενισχύει την σχολική πειθαρχία, αφού στην ομαδοσυνεργατική στρατηγική, αφενός μειώνονται τα κρούσματα απειθαρχίας, αφετέρου τα μέλη της ομάδας έχουν τη δυνατότητα και την ικανότητα να αντιμετωπίζουν ουσιαστικότερα τις παραβατικές συμπεριφορές και οι αποφάσεις τους γίνονται ευκολότερα αποδεκτές.

Βελτιώνει το ψυχολογικό κλίμα της τάξης αφού μειώνει σαφώς τα επίπεδα του άγχους των μαθητών και ενισχύει το αίσθημα της ελευθερίας και ανεξαρτησίας στο πλαίσιο της σχολικής λειτουργίας.

Αναπτύσσει την αυτογνωσία, την αυτοεκτίμηση και την αυτοπεποίθηση των μαθητών.

Συντελεί στην ταχύτερη προσωπική ανάπτυξη του μαθητή, αφού αναπτύσσει την κριτικά σκέψη, τις ανώτερες πνευματικές δεξιότητες και το μεταγνωστικό. Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία

ενισχύει την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων και λήψης αποφάσεων σε περιβάλλον αντιθέσεων και πειστικών καταστάσεων.

Αναπτύσσει τις επικοινωνιακές ικανότητες των μαθητών, αφού τους ασκεί στη γραπτή και προφορική επικοινωνία, τους μαθαίνει «να ρωτούν και να ακούν», τους αναγκάζει να χρησιμοποιούν λογικά και πειστικά επιχειρήματα.

3.2.5. Οι Δυσκολίες που εμφανίζονται στην επιλογή της Ομαδοσυνεργατικής στρατηγικής.

Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία απαιτεί περισσότερο χρόνο από τις άλλες διδακτικές στρατηγικές για την κατάκτηση ανάλογων γνωστικών ικανοτήτων και νοητικών δεξιοτήτων. Επιπλέον, δεν υπάρχει πλούσιο διδακτικό υλικό, κατάλληλο για τη διδακτική αυτή προσέγγιση, καθώς και οι εκπαιδευτικοί δεν είναι επαρκώς εκπαιδευμένοι για να ανταποκριθούν στις ιδιαιτερότητες αυτής της διδασκαλίας. Είναι αρκετά δύσκολο να συγχρονιστούν όλοι οι μαθητές της ομάδας στον ίδιο ρυθμό εργασίας και πίεσης, πράγμα που σημαίνει ότι αυτό δυσκολεύει και τους μαθητές τους ίδιους και τον καθηγητή. Με αυτό τον τρόπο υπάρχει μία γενικότερη δυσκολία στην ατομική αξιολόγηση των μαθητών (Ράνυ Καλούρη-Αντωνοπούλου. Χρήστος Σιγάλας, 2006).

3.2.6. Η Αξιολόγηση στην Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία

Αρχικά πρέπει να τονιστεί ότι στην αξιολόγηση αυτή μετέχουν τόσο ο δάσκαλος όσο και οι μαθητές. Οι μαθητές επιβάλλεται να μετέχουν για δύο λόγους:

Ο πρώτος είναι το ότι η διαδικασία της ομαδικής εργασίας είναι τέτοια, ώστε δεν εξασφαλίζει σε κάθε περίπτωση την πρόσβαση του δασκάλου στη διεργασία της κάθε ομάδας. Ο δεύτερος λόγος απορρέει από την ανάγκη προάσπισης της συνοχής της ομάδας που προϋποθέτει αξιοπιστία στην κρίση του δασκάλου, δηλαδή συμφωνία της κρίσης του με τις βασικές απόψεις των μελών της ομάδας σχετικά.

Το αποτέλεσμα μιας συλλογικής ερευνητικής εργασίας κρίνεται ως συλλογικό προϊόν της ομάδας και κάθε μέλος αξιολογείται ανεξάρτητα από την προσωπική του συμβολή. Όμως εδώ υπάρχει και η ανάγκη της ατομικής αξιολόγησης των μαθητών, διότι (Βαλσαμάκη –Ράλλη ,1978) :

Παρέχει στα άτομα την αίσθηση της δικαιοσύνης, από την άποψη ότι οι δραστήριοι και αποδοτικοί μαθητές δεν πρέπει να «μένουν πίσω» εξαιτίας κάποιων φυγόπονων ή αδιάφορων συμμαθητών τους ή να αναλαμβάνουν το δικό τους μερίδιο στην εργασία.

Λαμβάνει υπόψη τα διαφορετικά επίπεδα και την ποιότητα της συμβολής των μεμονωμένων μελών στην ομάδα.

Λειτουργεί για τον κάθε μαθητή ανατροφοδοτικά, σχετικά με τις ικανότητες, στάσεις, συμπεριφορές και τους τρόπους εργασίας, ώστε να τον οδηγήσει σε ουσιαστικότερη συμβολή στην επιτυχία του έργου της ομάδας.

Τα κριτήρια πρέπει να είναι εξαρχής γνωστά στους μαθητές κι αν είναι δυνατόν προσυμφωνημένα, ώστε να είναι αποδεκτό το αποτέλεσμα της κρίσης. Από όσα εκτέθηκαν είναι φανερό ότι η αξιολόγηση στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία είναι σε μεγάλο βαθμό αυτοαξιολόγηση και αξιολόγηση από ομολόγους. Η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης και της αξιολόγησης από ομολόγους έχει μεγάλη επιρροή στην ανάπτυξη της μεταγνώσης (Βάμβουκας, Μ.Ι., 1994).

3.3. Προγραμματισμένη διδασκαλία

Τα τελευταία χρόνια γίνεται πολύς λόγος γύρω από την «προγραμματισμένη διδασκαλία»(Programmierter Unterricht). Ο όρος «προγραμματισμένη διδασκαλία» προέρχεται από την περιοχή της Κυβερνητικής και Ηλεκτρονικής. Το πρόγραμμα μιας τέτοιας διδασκαλίας δεν έχει καμία σχέση με τα γνωστά αναλυτικά και ωρολόγια προγράμματα. Δεν είναι ένας απλός κατάλογος με μορφωτικά αγαθά, αλλά ανάλυση μιας διδακτικής ενότητας, μιας διδακτέας ύλης σε πολύ μικρούς στόχους, που καλείται ο μαθητής να τους διατρέξει βήμα με βήμα, για να φτάσει στον τελικό σκοπό, στην κατάκτηση της γνώσης ή δεξιότητας.

Για τη διεξαγωγή της είναι απαραίτητο ‘το πρόγραμμα’, που μπορεί να βρίσκεται σε μορφή ειδικού βιβλίου ή μέσα στον ηλεκτρονικό υπολογιστή. Το ειδικό αυτό βιβλίο είναι πολύ διαφορετικό από τα άλλα. Είναι διαρρυθμισμένο σε σελίδες, στήλες, λωρίδες και περιέχει τις διδακτικές γνώσεις με μορφή ερωτήσεων, κρίσεων, ασκήσεων και με χάσματα, «κενά» που πρέπει να συμπληρώσει ο μαθητής (Γιαννούλης, 1993). Το υλικό μάθησης του βιβλίου ανά τακτά χρονικά διαστήματα εμπλουτίζεται με νέες γνώσεις, εικόνες, υποβοηθητικά σχήματα, με στόχο την άριστη αφομοίωση και εμπέδωση των γνώσεων από το μαθητή. Στο βιβλίο αυτό οι πληροφορίες και η προσφερθείσα ύλη είναι δομημένη σε επίπεδα, τα οποία προαπαιτούνται να κατακτηθούν για να προχωρήσει ο μαθητής στην επόμενη κλίμακα. Σαφώς οι απαντήσεις των ερωτήσεων, των ασκήσεων και των προβλημάτων δεν περιέχονται στο ίδιο βιβλίο αλλά σε ξεχωριστές καρτέλες, τις οποίες ο μαθητής θα πρέπει να αναζητήσει (Πηγιάκη, 1999).

Η προγραμματισμένη διδασκαλία προσφέρει μια σειρά από ερεθίσματα ή παρωθήσεις, κεντρίσματα για σκέψη (Stimulus items). Ο μαθητής αντιδρά στα ερεθίσματα αυτά σύμφωνα με τον τρόπο που απαιτεί το πρόγραμμα (response). Η άμεση γνώση της επιτυχίας ισχυροποιεί τη σχέση του μαθητή με τη μάθηση (W. Schramm:1963,7. Γιαννούλης,1993).

Κατά την προγραμματισμένη διδασκαλία ο ρόλος του παιδαγωγού επικεντρώνεται στον έλεγχο στον έλεγχο της ορθής χρήσης από το μαθητή του ηλεκτρονικού προγράμματος, το οποίο είναι κατά τέτοιο τρόπο σχεδιασμένο ώστε να υποδεικνύει στο μαθητή την ορθή απάντηση για κάθε ερώτηση στην οποία αυτός απαντά (Κανάκης, 1991. Κουτρούμπα, 2004).

Η προγραμματισμένη διδασκαλία αναπτύχθηκε βασιζόμενη αρχικά σε ειδικά σχεδιασμένες διδακτικές μηχανές. Με την πάροδο του χρόνου, η αξιοποίησή τους οδήγησε στη δημιουργία δύο κύριων μορφών προγραμματισμένης διδασκαλίας, της ευθύγραμμης (Skinner, 1954) και της διακλαδιζόμενης (Crowder, 1964), οι οποίες με την πάροδο του χρόνου ακολούθησαν τη ραγδαία εξέλιξη των πολυμέσων και των ηλεκτρονικών υπολογιστών της τελευταίας δεκαετίας του 20ου αιώνα και των αρχών 21ου (Milheim, 1992). Ακολουθώντας την ευθύγραμμη διδασκαλία, η διδακτέα ύλη παρέχεται σταδιακά στο μαθητή μέσα από μικρές τμηματικές ενότητες.

Με το τέλος της κάθε ενότητας, ακολουθούν σύντομες ερωτήσεις, τις οποίες ο μαθητής καλείται να απαντήσει με σύντομες φράσεις και έπειτα του παρέχεται η σωστή απάντηση και την συγκρίνει με αυτή που απάντησε ο ίδιος προηγουμένως. Με τον τρόπο αυτό ελέγχεται συνέχεια η ορθή κατανόηση εκ μέρους του μαθητή. Το χαρακτηριστικό γνώρισμα της ευθύγραμμης προγραμματισμένης διδασκαλίας είναι η διάρθρωση της ύλης σε ενότητες αυξανόμενης, κλιμακωτής δυσκολίας. Με αυτό τον τρόπο ο μαθητής έχει την δυνατότητα αφού πλέον έχει κατανοήσει τις απλούστερες έννοιες να επιλύει και να αφομοιώνει τις συνθετότερες (Arshad, Kelleher & Ward, 1995).

Η διακλαδιζόμενη διδασκαλία στηρίζεται στην παροχή, μέσω του ηλεκτρονικού προγράμματος, περισσότερων της μιας απαντήσεων για κάθε ερώτηση. Ο μαθητής καλείται να επιλέξει τη σωστή απάντηση ώστε να προχωρήσει στην επόμενη διδακτική ενότητα. Στην περίπτωση, που ο μαθητής απαντήσει λανθασμένα, το διδακτικό πρόγραμμα τον παραπέμπει σε μία συμπληρωματική ή επεξηγηματική διδακτική ενότητα, μετά την κατάκτηση της οποίας ο μαθητής είναι πλέον έτοιμος να επιλέξει την ορθή απάντηση στην ερώτηση που του είχε αρχικά τεθεί. (Δανασσής-Αφεντάκης, 1981. Siegel & Davis, 1986).

3.3.1. Κριτική ανάλυση της Προγραμματισμένης Διδασκαλίας

Ένα από τα ουσιωδέστερα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της προγραμματισμένης διδασκαλίας είναι το στοιχείο της εξατομίκευσης της διδασκαλίας. Ο κάθε μαθητής μπορεί να εργαστεί με το δικό του ρυθμό και να χρησιμοποιήσει το πρόγραμμα που είναι ανάλογο με τις δυνάμεις του και το μορφωτικό επίπεδο. Επιπλέον, υπάρχουν αντικειμενικά κριτήρια για την αξιολόγηση των γνώσεων των μαθητών.

Η μάθηση μέσω της προγραμματισμένης διδασκαλίας επιτυγχάνεται με ένα αυστηρά διαμορφωμένο πρόγραμμα, στο οποίο η διδαχθείσα ύλη είναι δομημένη σε ενότητες, ώστε ο μαθητής σταδιακά να πετυχαίνει τους στόχους της διδασκαλίας. Τέλος, το γεγονός ότι η διεξαγωγή αυτής της μορφής διδασκαλίας δεν απαιτεί την παρουσία και την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού, τείνει να υποβαθμίσει το ρόλο του εκπαιδευτικού και να εκλείψει την ύπαρξη της στοιχειώδους ανθρώπινης και παιδαγωγικής διαδικασίας μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου (Γιαννούλης, 1993).

3.4. Βιωματική διδασκαλία

Η βιωματική μάθηση είναι μία σύγχρονη προσέγγιση των πολυάριθμων συστημάτων-μοντέλων διδασκαλίας, τα οποία δίνουν ιδιαίτερη προσοχή στην ανάπτυξη και καλλιέργεια του ψυχοσυναισθηματικού κόσμου του μαθητή και λιγότερο στην μεθοδική παροχή γνώσεων ή στην ανάπτυξη των γνωστικών ικανοτήτων του (Βερτσέτης, 2003. Χρυσafiδης, 1994). Τα διδακτικά αυτά μοντέλα αποσκοπούν στην ανάπτυξη της κοινωνικότητας των μαθητών (Sharan, 1980), και για το λόγο αυτόν στηρίζονται στην ομαδική έρευνα των μαθητών (Ireson & Hallam, 2001). Ουσιαστικά, η βιωματική μάθηση είναι ένα σύνολο διδακτικών διαδικασιών που έχουν ως αφορμή βιωματικές καταστάσεις. Στη συγκεκριμένη διδασκαλία, υπάρχει μια ανταλλαγή απόψεων ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές κατά τη διεξαγωγή του μαθήματος. Δυστυχώς όμως, στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα οι μαθητές έχουν λιγότερες ευκαιρίες ελεύθερης έκφρασης των εμπειριών και του τρόπου αντίληψης της ζωής, διότι η Ελλάδα προσπαθεί να υιοθετήσει τα ανοικτά προγράμματα Σπουδών, τα οποία αποτελούν απαραίτητη προϋπόθεση για την ελεύθερη έκφραση αντιλήψεων και ιδεών (Χριστιάς, 2001).

3.4.1. Αρχές της Βιωματικής διδασκαλίας

Είναι αποδεκτό από όλους ότι η καλύτερη και μονιμότερη μάθηση είναι εκείνη, η οποία λαμβάνεται μέσα από τη βίωσή της. Για την επιτυχημένη διεξαγωγή της βιωματικής διδασκαλίας, πρέπει να υπάρχουν ορισμένες αρχές, (Πηγιάκη, 1999). Πιο συγκεκριμένα:

Η βιωματική διδασκαλία αποτελεί έμπρακτη εφαρμογή της αρχής της βιωματικότητας, δηλαδή αξιοποιούνται τα βιώματα των μαθητών (Δεδούλη, 2002. Κουτρούμπα, 2004). Ο μαθητής αρχίζει να ερευνά, να ανακαλύπτει και να αποκτά νέες εμπειρίες και ικανότητες.

Ο μαθητής αρχίζει να ανακαλύπτει την προσωπικότητά του και να εντάσσεται ομαλά στην κοινωνία (Δεδούλη, 2002).

Μία από τις βασικότερες αρχές της βιωματικής διδασκαλίας είναι ότι η ατομική απόκτηση των εμπειριών ενθαρρύνει τον μαθητή να γίνει ενεργό μέλος της διαδικασίας της μάθησης αναζητώντας τις πληροφορίες από μόνος του και όχι απομνημονεύοντας την στάσιμη γνώση που προσφέρει ο εκπαιδευτικός.

Βιωματικές μαθησιακές δραστηριότητες

Κατά τη βιωματική διαδικασία μάθησης, ο μαθητής καλείται να εστιάσει την προσοχή του σε μία συγκεκριμένα εμπειρία, την οποία θα αναλύσει και θα προβληματιστεί. Όλη αυτή η διαδικασία ανάλυσης και προβληματισμού είναι μέρος των βιωματικών μαθησιακών δραστηριοτήτων. Όταν τα βιώματα γίνονται αντικείμενο αναζήτησης και διδακτικής δράσης τότε η όλη εκπαιδευτική δραστηριότητα υλοποιείται σε τρεις φάσεις. Η πρώτη αφορά τους μαθητές και την προσπάθειά τους ώστε ο προβληματισμός τους να αποτελέσει το επίκεντρο της συζήτησης. Αυτά τα οποία ειπώνονται αποτελούν έναυσμα για παραπέρα συζητήσεις. Στην δεύτερη φάση, αναζητούνται οι πτυχές του βιώματος που θα αποτελέσουν βασικά στοιχεία της αναζήτησης. Στην τρίτη φάση συγκεντρώνονται οι βιωματικές καταστάσεις με τις ισχύουσες διατάξεις του Αναλυτικού Προγράμματος (Δεδούλη, 2002).

Τις βιωματικές μαθησιακές δραστηριότητες χαρακτηρίζουν η ελαστικότητα και η ρευστότητα και έτσι ο κάθε μαθητής προσεγγίζει ένα θέμα με διαφορετικό τρόπο και δεν μπορεί να αντιγραφεί από άλλη ομάδα, αφού τα μέλη των ομάδων αντιλαμβάνονται με διαφορετικό τρόπο την δεδομένη βιωματική κατάσταση.

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

Τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του εκπαιδευτικού και των μαθητών

Τις υπάρχουσες καταστάσεις της κοινωνίας

Τα θέματα που προβληματίζουν την κοινωνία

Τα επιστημονικά θέματα

Τα γνωστικά αντικείμενα που υποδεικνύει το Αναλυτικό Πρόγραμμα

Μορφές βιωματικών μαθησιακών δραστηριοτήτων

Κατά καιρούς έχουν χρησιμοποιηθεί πολλές μορφές μαθησιακών δραστηριοτήτων, οι οποίες είχαν θετική απήχηση από τους μαθητές. Μερικές από αυτές είναι οι εξής (Δεδούλη, 2002):

Προσομοίωση: με τη συγκεκριμένη δραστηριότητα γίνεται ανασύσταση μιας κατάστασης, η οποία μπορεί να είναι αληθινή. Εδώ οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να κατασκευάσουν ένα μοντέλο (model building), το οποίο αναπαριστά την πραγματική κατάσταση. Στόχος αυτής της δραστηριότητας είναι να επιτευχθεί μια ισορροπία του συστήματος που προσομοιώνεται ή να δοθεί μια λύση στο πρόβλημα.

Αφηγηματική ανασύνθεση: εδώ δημιουργείται μια φανταστική ιστορία, η οποία βασίζεται σε ιστορικά ελεγμένες πληροφορίες. Βιβλία ίδιας συγγραφικής κατεύθυνσης μπορούν να αποτελέσουν αφορμή για την διεξαγωγή μιας τέτοιας δραστηριότητας.

Δραματοποίηση: εδώ επικαλείται ο εκπαιδευτικός ένα θεατρικό δρώμενο, ένα μύθο ή ένα βίωμα στα πλαίσια του μαθήματος. Οι μαθητές με τη σειρά τους αυτοσχεδιάζουν ή επεξεργάζονται θεατρικά το κείμενο, δηλαδή οι μαθητές μετατρέπονται σε 'ηθοποιούς', που ερμηνεύουν παραστατικά και με βιωματικό τρόπο τον ρόλο τους.

Παιχνίδι ρόλων: υπάρχει μια ομάδα τεχνικών, η οποία ζητά από τους συμμετέχοντες να διαδραματίσουν έναν ρόλο σε μία συγκεκριμένη κατάσταση.

Συγκρουσιακή ιδεοθύελλα ή Αντιτιθέμενες απόψεις: εδώ οι μαθητές χρησιμοποιώντας τα κατάλληλα επιχειρήματα, προσπαθούν να στηρίξουν και να υπερασπιστούν τις απόψεις του θέματος που διερευνούν.

Επισκέψεις σε χώρους πολιτισμικής αναφοράς: με την επίσκεψη των μαθητών σε χώρους πολιτισμικής σημασίας, όπως μουσεία και αρχαιολογικούς χώρους ενδυναμώνεται η κριτική τους σκέψη.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη βιωματική διδασκαλία

Ο εκπαιδευτικός για να είναι σε θέση να εφαρμόσει τη βιωματική διδασκαλία οφείλει να έχει πολλές γνώσεις καθώς και την ικανότητα να οργανώνει και να υλοποιεί επιτυχώς τις βιωματικές δραστηριότητες.

Στη βιωματική διδασκαλία ο εκπαιδευτικός δεν περνά γνώσεις στους μαθητές, αλλά τους κινεί το ενδιαφέρον για την ανεύρεση πληροφοριών, λύσεων των προβλημάτων καθώς και τους υποδεικνύει πόσο σημαντικό είναι να συνεργάζονται.

Τέλος, ο καθηγητής θα πρέπει να διακρίνεται από ετοιμότητα και θετική στάση για την αποδοχή νέων ιδεών και αντιλήψεων, οι οποίες θα εμπλουτίσουν τους μαθητές του με καινούργιες εμπειρίες και βιώματα (Ναυρίδης, 1997).

Εξατομικευμένη διδασκαλία – Dalton Plan

Ως εξατομικευμένη διδασκαλία νοείται η προσαρμογή της διδακτικής διαδικασίας στις ιδιαίτερες γνωστικές και ψυχολογικές ανάγκες κάθε μαθητή (Κουτρούμπα, 2004). Η διδασκαλία αυτή επισημοποιήθηκε κατά κάποιο τρόπο στην πόλη των Ηνωμένων Πολιτειών της Αμερικής και είναι γνωστή ως Dalton Plan (Γιαννούλης, 1993).

Η εξατομικευμένη διδασκαλία στηρίζεται στην ιδιαιτερότητα και ατομικότητα του κάθε μαθητή. Ο εκπαιδευτικός εκμεταλλευόμενος την ιδιομορφία του κάθε μαθητή, στοχεύει στην διεύρυνση των γνώσεων και των ικανοτήτων του εκπαιδευομένου (Κοσσυβάκη, 2003).

Σύμφωνα με την συγκεκριμένη μορφή διδασκαλίας, η επιτυχία του εκπαιδευτικού έργου δεν έγκειται στη διατύπωση θεωρητικών στόχων αγωγής ούτε στη σύνταξη ωρολογίων προγραμμάτων εργασίας, αλλά στην ανάπτυξη της υπευθυνότητας του μαθητή. Αυτό επιτυγχάνεται όταν ο ίδιος ο εκπαιδευόμενος έχει κατανοήσει πλήρως τη διδακτική ύλη και μπορεί να ελέγχει τη διαδικασία αφομοίωσής της (Κουτρούμπα, 2004).

3.5.1. Οι βασικές αρχές της Εξατομικευμένης διδασκαλίας

Οι βασικές μεθοδολογικές αρχές της Εξατομικευμένης διδασκαλίας και τα ιδιαίτερα διδακτικά στάδια μπορούν να συνοψισθούν ως εξής:

Η διδακτέα ύλη κάθε τάξης κατανέμεται σε ενότητες και λαμβάνει μορφή εργασιών, οι οποίες ανατίθενται στους μαθητές. Στις εργασίες αυτές φαίνονται καθαρά τα βήματα τα οποία οφείλει να ακολουθήσει ο μαθητής (Ψαλτόπουλος, 1989. Κουτρούμπα, 2004). Υπάρχουν τρεις κατηγορίες εργασιών, οι οποίες απευθύνονται σε παιδιά με διαφορετικό δείκτη ωριμότητας. Ο μαθητής αξιοποιώντας τις οδηγίες που υπάρχουν στην εργασία του, αναλαμβάνει να γράψει την εργασία σε χρονικό διάστημα από δύο ως έξι εβδομάδες και έπειτα να την παρουσιάσει προφορικά στην τάξη. Επιπλέον, προβλέπεται και μια επιπρόσθετη σειρά ομαδικών εργασιών, ούτως ώστε οι μαθητές, μέσω του διαλόγου και της ανταλλαγής απόψεων, να αναπτύσσουν την κοινωνικότητά τους (Κουτρούμπα, 2004).

Σύμφωνα με αυτό το παιδαγωγικό σύστημα καταργούνται οι αίθουσες των τάξεων, όπου συντελείται ομαδική εργασία και αντικαθίστανται από εργαστηριακές αίθουσες για τα αντίστοιχα μαθήματα που διδάσκονται οι μαθητές. Έτσι, οι μαθητές μετακινούνται κάθε φορά στο εργαστήριο του μαθήματος που θα παρακολουθήσουν (Βερτσέτης, 2003).

Ο εκπαιδευτικός με ρόλο συμβουλευτικό και καθοδηγητικό, ελέγχει με ειδικά ερωτηματολόγια εκατό ερωτήσεων την πορεία αφομοίωσης της διδακτέας ύλης να τακτά χρονικά διαστήματα. Τέλος, οι μαθητές, που δεν ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις των ερωτηματολογίων, οδηγούνται σε χαμηλότερη κατηγορία διδασκαλίας (Κουτρούμπα, 2004).

Βασικό πλεονέκτημα της εξατομικευμένης διδασκαλίας είναι η μελετημένη προσαρμογή της διδακτέας ύλης στις γνωστικές και συναισθηματικές ικανότητες των μαθητών. Με τη συγκεκριμένη διδασκαλία δίνεται η ευκαιρία στους εκπαιδευόμενους να αναπτύσσουν πρωτοβουλίες και να γίνονται υπεύθυνοι.

Παρόλο αυτά, το κυριότερο μειονέκτημα της εναλλακτικής αυτής μορφής είναι ότι δεν κοινωνικοποιεί τους μαθητές, δεν αναπτύσσεται το συνεργατικό πνεύμα, αλλά υποθάλπει τον εγωκεντρισμό τους (Κουτρούμπα, 2004). Ανεξάρτητα με αυτό, μπορεί να πει κανείς ότι η

εξατομικευμένη διδασκαλία κρίνεται απαραίτητη, διότι όταν υπάρχουν ορισμένοι μαθητές οι οποίοι δεν ανταπεξέρχονται στην πορεία της μάθησης, με την εφαρμογή της συγκεκριμένης διδασκαλίας δεν περιθωριοποιούνται αλλά αντίθετα συμμετέχουν στις απαιτούμενες δραστηριότητες που αναθέτει κάθε φορά ο εκπαιδευτικός.

Άμεση διδασκαλία

Άμεση διδασκαλία είναι μια μεγάλη κατηγορία από δασκαλοκεντρικές διδασκαλίες κατά τις οποίες ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει βήμα προς βήμα το νέο διδακτικό αντικείμενο και στη συνέχεια παρέχει ευκαιρίες συστηματικής εξάσκησης των μαθητών σε όσα τους δίδαξε, με άμεσο και ευθύ τρόπο (Ματσαγγούρας, 1989). Οι εργασίες που αναθέτει ο εκπαιδευτικός στους μαθητές, βασίζονται και εξυπηρετούν του στόχους του Αναλυτικού Προγράμματος και της διδασκαλίας. Ωστόσο, η ανάθεση εργασιών δεν θα πρέπει να αποπροσανατολίζει την πορεία του μαθήματος, η οποία θα πρέπει να τηρεί τα όρια της μονολογικής διδασκαλίας (Κουτρούμπα, 2004).

3.6.1. Πορεία διεξαγωγής της Άμεσης διδασκαλίας

Οι Bruce Joyce και Marsha Weil το 1986 διατύπωσαν την πορεία διεξαγωγής της άμεσης διδασκαλίας στις παρακάτω φάσεις:

Προσανατολισμός: σε αυτό το στάδιο, ο εκπαιδευτικός ερευνά το προγενέστερο γνωστικό επίπεδο των μαθητών, πράγμα που τον βοηθά στο να καθορίσει το περιεχόμενο της διδασκαλίας, το οποίο θα πρέπει να συμβαδίζει με το επίπεδο των εκπαιδευόμενων. Επιπλέον, προσδιορίζονται οι στόχοι του μαθήματος και ενημερώνονται οι μαθητές για τους λόγους, που πρέπει οι τελευταίοι να αναπτύξουν νέες δεξιότητες (Βερτσέτης, 2003).

Παρουσίαση: εδώ ο καθηγητής εξηγεί τις νέες έννοιες της διδασκόμενης ενότητας με τον απλούστερο τρόπο, ώστε οι μαθητές να αφομοιώσουν την γνώση και να αποκτήσουν νέες δεξιότητες. Η οπτικοποιημένη μορφή της διδασκαλίας θα επιφέρει συγκριτικά καλύτερα αποτελέσματα από την απλή διδασκαλία, διότι σύμφωνα με τις απόψεις των ειδικών, από όσα διαβάζουν οι άνθρωποι συγκρατούν ελάχιστα. Αντίθετα, από όσα βλέπουν και ακούν συγκρατούν τα περισσότερα (Φράγκου Χ., 1998).

Επεξεργασία του υλικού: στο τρίτο αυτό στάδιο ο εκπαιδευτικός μέσω πρακτικών και επεξηγηματικών παραδειγμάτων αναλύει όλες τις νοηματικές έννοιες της διδακτικής ενότητας. Ακούει τις απαντήσεις των μαθητών και τις αξιοποιεί, ώστε να ανατροφοδοτήσει την γνώση των τελευταίων με νέα στοιχεία.

Καθοδηγούμενη εργασία: εδώ οι μαθητές οργανωμένοι σε ομάδες επεξεργάζονται την εργασία, η οποία τους έχει δοθεί. Καθώς οι μαθητές δουλεύουν την εργασία, ο καθηγητής του επιβλέπει διακριτικά, τους ενθαρρύνει και επιλύει τυχόν απορίες τους.

Ανεξάρτητη εργασία: είναι το τελικό στάδιο της άμεσης διδασκαλίας, όπου οι μαθητές αναλαμβάνουν ορισμένα ατομικά καθήκοντα για την διεκπεραίωση της εργασίας. Αυτά τα καθήκοντα εκτελούνται είτε στην τάξη είτε στο σπίτι (Βερτσέτης, 2003). Τέλος, κύριο χαρακτηριστικό του σταδίου αυτού, είναι οι επαναλήψεις των εργασιών αυτών σε μακρύ χρονικό διάστημα προκειμένου να εμπλουτιστεί το γνωστικό επίπεδο των μαθητών.

3.6.2. Αποτελέσματα της άμεσης διδασκαλίας

Ένα από τα βασικότερα πλεονεκτήματα της άμεσης διδασκαλίας είναι ο μικτός χαρακτήρας της, ο οποίος συνδυάζει επιτυχώς τα στοιχεία από τη μονολογική διδασκαλία, τη διδασκαλία με τη μορφή ερωτήσεων, την εξατομικευμένη και την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία (Gage & Berliner, 1992. Κουτρούμπα, 2004). Σε αυτή τη μορφή διδασκαλίας δεν υπάρχουν στοιχεία αυταρχισμού όπως συνέβαινε παλαιότερα με τις μονολογικές διδασκαλίες του παρελθόντος. Έρευνες έχουν δείξει ότι είναι η πιο διαδεδομένη μορφή διδασκαλίας, της οποίας η διδακτική πρακτική επιτυγχάνει αποτελεσματικότερα τους στόχους της κάθε ενότητας (Βερτσέτης, 2003).

Παρόλο αυτά η άμεση διδασκαλία λόγω του ότι εξακολουθεί να αποτελεί μια δασκαλοκεντρική μορφή περιορίζει την αυτενέργεια των μαθητών, οι οποίοι ενεργούν κάτω από την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού. Τέλος, η χρήση της άμεσης διδασκαλίας δεν ενδείκνυται για μαθήματα κοινωνιολογικού περιεχομένου που προάγουν τη δημιουργικότητα και τις νοητικές δεξιότητες.

Έμμεση διδασκαλία

Ως «έμμεση» νοείται η διδασκαλία, κατά την οποία ο μαθητής αποτελεί το κέντρο της μαθησιακής διαδικασίας και ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει ρόλο συμβουλευτικό (Κουτρούμπα, 2004). Στην έμμεση διδασκαλία το γνωστικό αντικείμενο δεν δίδεται απευθείας από τον καθηγητή στο μαθητή, αλλά με τη σειρά του ο μαθητής επιδιώκει να αποκτήσει μόνος του τις δεξιότητες και τις γνώσεις.

Ο μαθητής μέσα από τις συγκεκριμένες φάσεις κατακτά και καλλιεργεί τις νοητικές του ικανότητές του:

Προσδιορισμός του προβλήματος. Στο αρχικό αυτό στάδιο εξασφαλίζεται η συμμετοχή του μαθητή στη διδασκαλία και συνεργασία του για την κατάκτηση του διδακτικού αντικειμένου. Έπειτα, ο εκπαιδευτικός ενθαρρύνει τον μαθητή να εκφράζεται ελεύθερα και να εξωτερικεύει χωρίς δισταγμούς τις σκέψεις και τα συναισθήματά του.

Διερεύνηση του προβλήματος. Στη φάση αυτή ο μαθητής εντοπίζει το κυρίως θέμα του προβλήματος και παίρνει θέση για την επίλυσή του. Ο μαθητής συμμετέχει ελεύθερα και θέτει τη στάση του απέναντι στο συγκεκριμένο θέμα με αυθορμητισμό, εκφράζοντας είτε τα θετικά είτε τα αρνητικά συναισθήματά του.

Ανάπτυξη διορατικότητας. Εδώ ο μαθητής ερευνά το πρόβλημα σε βάθος, επεξεργάζεται τα στοιχεία, τα οποία έχει στη διάθεσή του και προσπαθεί να καταλάβει αν όντως έχει τοποθετηθεί σωστά απέναντι στο συγκεκριμένο ζήτημα.

Σχεδιασμός και λήψη απόφασης. Στο τέταρτο αυτό στάδιο, ο μαθητής παραθέτει την τελική και σωστή απόφασή του, μετά από λεπτομερή έρευνα. Στη συνέχεια την παρουσιάζει μέσα στην τάξη, αφού έχει ελεγχθεί και από τον καθηγητή (Κουτρούμπα, 2004).

Ολοκλήρωση. Στο τελικό αυτό στάδιο της έμμεσης διδασκαλίας ο μαθητής εκφράζει τις απόψεις του και τις γνώσεις του, που προέκυψαν από την όλη μαθησιακή διαδικασία. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού εξακολουθεί να είναι συμβουλευτικός και υποστηρικτικός.

3.7.1. Θετικά και αρνητικά στοιχεία της έμμεσης διδασκαλίας

Το κύριο πλεονέκτημα της έμμεσης διδασκαλίας είναι η καλλιέργεια των ψυχοσυναισθηματικών ικανοτήτων του μαθητή, μέσω της ελεύθερης έκφρασης των σκέψεων και των συναισθημάτων του. Επιπλέον αναπτύσσεται η κριτική του σκέψη (Βερτσέτης, 2003. Κουτρούμπα, 2004).

Ωστόσο, μειονέκτημα αυτής της μορφής διδασκαλίας αποτελεί το γεγονός ότι για την διεξαγωγή της έμμεσης διδασκαλίας απαιτείται η αυτόβουλη συγκατάθεση του μαθητή για συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία, χωρίς όμως μια τέτοια συγκατάθεση να είναι πάντα αυτονόητη ή δεδομένη.

Μέθοδος καταιγισμού ιδεών (brainstorming)

Ο καταιγισμός ιδεών (brainstorming) είναι μια τεχνική σύνταξης μιας ομάδας, τα μέλη της οποίας προτείνουν πολλές ιδέες με στόχο την εύρεση λύσης σε κάποιο πρόβλημα. Η μέθοδος αυτή καθιερώθηκε από τον Alex Faickney Osborn, διευθυντής μιας διαφημιστικής εταιρίας. Με λίγα λόγια, στα πλαίσια της παιδαγωγικής το brainstorming, είναι μια συνάντηση για ανταλλαγή απόψεων.

Ο εκπαιδευτικός παρέχει λίγα λεπτά στους εκπαιδευόμενους, έτσι ώστε να σκεφτούν και να συζητήσουν το συγκεκριμένο πρόβλημα. Σε αυτό το σημείο οι μαθητές εκφράζουν τις ιδέες τους και έπειτα καταγράφονται σε πίνακα, όπου ανάλογα με την σημαντικότητά τους ιεραρχούνται (<http://en.wikipedia.org/wiki/Brainstorming>).

3.8.1. Οι βασικοί κανόνες της τεχνικής του καταιγισμού ιδεών

Υπάρχουν τέσσερις βασικοί κανόνες στην τεχνική καταιγισμός ιδεών, οι οποίοι αποσκοπούν στο να μειώσουν τις κοινωνικές αναστολές που συμβαίνουν στις ομάδες και να παρακινήσουν τη δημιουργία νέων ιδεών. Το προσδοκώμενο αποτέλεσμα είναι μια δυναμική συνεργασία, η οποία θα αυξήσει την παραγωγικότητα του γκρουπ (<http://en.wikipedia.org/wiki/Brainstorming>).

Ποσότητα ιδεών. Εδώ καταγράφονται πολλές ιδέες, αλλά επιλέγονται οι καλύτερες. Σε αυτόν τον κανόνα, καταγράφονται οι ιδέες με σύντομο τρόπο, χωρίς λεπτομέρειες.

Αναστολή της κριτικής. Την ώρα, που οι εκπαιδευόμενοι εκφράζονται αυθόρμητα, δε θα πρέπει να σχολιάζονται και να δέχονται κριτική πριν το τέλος του θέματος.

Ελεύθερη ροή ιδεών. Όλες οι απόψεις θα πρέπει να ακούγονται, χωρίς ενδοιασμούς ακόμα και όταν πρόκειται για παράλογες ή εκτός θέματος απόψεις. Ακόμη, δεν υπάρχουν έξυπνες ή χαζές ιδέες αλλά όλες καταγράφονται και στο τέλος επιλέγονται οι σημαντικότερες.

Όλες οι ιδέες είναι ισάξιες. Κάθε άνθρωπος έχει διαφορετικές απόψεις και ιδέες από τους συνανθρώπους του. Το θέμα είναι να είναι σεβαστές από τους γύρω του, χωρίς να αισθάνεται το άτομο που τις διατυπώνει μειονεκτικά.

3.8.2. Τα στάδια υλοποίησης του καταιγισμού ιδεών

Το brainstorming υλοποιείται σε επτά στάδια, τα οποία βοηθούν την ανάδειξη και την ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών. Τα στάδια αυτά είναι τα εξής:

Προσανατολισμός. Εδώ ορίζεται το πρόβλημα και ζητούνται οι προτεινόμενες λύσεις από τους μαθητές. Επιπλέον, γίνονται σαφείς οι κανονισμοί του παιχνιδιού και τα πλαίσια στα οποία θα κινηθεί η κάθε ομάδα. Τέλος, ακολουθεί επίλυση των αποριών.

Προετοιμασία. Σε αυτό το στάδιο συλλέγονται όλες οι πληροφορίες, οι οποίες είναι χρήσιμες για την επίλυση του προβλήματος. Τέλος, γίνεται έλεγχος αν όλοι οι μαθητές έχουν κατανοήσει το νόημα του προβλήματος.

Προθέρμανση. Στο συγκεκριμένο στάδιο, γίνεται μια παρεμφερής άσκηση, έτσι ώστε οι μαθητές να «πάρουν μια πρώτη γεύση» για αυτό που θα επακολουθήσει.

Παραγωγή ιδεών. Είναι το σημαντικότερο στάδιο του καταιγισμού ιδεών, διότι εδώ συγκεντρώνονται, χωρίς διακρίσεις, οι ιδέες των μαθητών. Στόχος του σταδίου αυτού, είναι η συλλογή όσο περισσότερων απόψεων.

Επώαση. Μειώνονται οι ρυθμοί έντασης της σκέψης και λειτουργεί το υποσυνείδητο.

Σύνθεση. Γίνεται επεξεργασία και τροποποίηση του συγκεντρωμένου υλικού, με σκοπό να βοηθά περισσότερο στην επίλυση του προβλήματος.

Αξιολόγηση. Είναι η τελική φάση του brainstorming, όπου αξιολογούνται οι απόψεις των μαθητών και ομαδοποιούνται, ώστε να εφαρμοστούν πρακτικά και να επιλυθεί το πρόβλημα (<http://www.urenio.org.html>).

Φάκελος επιλεγμένου υλικού (Portfolio)

Το Portfolio είναι μια μέθοδος που βασίζεται στην παρατήρηση και έχει ως αρχή της την αυθεντική αξιολόγηση (Τριλιανός, 2000). Οι μαθητές μέσω του Portfolio μπορούν να δημιουργήσουν τον δικό τους φάκελο, ο οποίος θα περιέχει τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και το γνωστικό υπόβαθρο του κάθε μαθητή.

Το Portfolio είναι ένα πολύτιμο μέσο στα χέρια των μαθητών, όπου μπορούν να καταγράψουν τις σκέψεις τους, την πρόοδό τους, τους στόχους τους και τα μελλοντικά τους σχέδια. Με άλλα λόγια, είναι ο προσωπικός φάκελος του κάθε μαθητή, στον οποίο βάζει κάθε έγγραφο που πιθανόν μελλοντικά να του φανεί χρήσιμο. Εδώ, ο εκπαιδευτικός δεν παρεμβαίνει καθόλου παρά μόνο σε περίπτωση που του ζητηθεί.

Ο Φάκελος Υλικού βοηθά τόσο τους εκπαιδευτικούς όσο και τους εκπαιδευόμενους να προγραμματίζουν τις ενέργειές τους και να αποφεύγουν τις παρεκκλίσεις. Επιπλέον, το Portfolio βοηθά τους μαθητές να κάνουν αυτοαξιολόγηση, διότι εκεί αποθηκεύουν τις εργασίες και τα έγγραφα, τα οποία οι ίδιοι θεωρούν σημαντικά. Αυτό απαιτεί συγκέντρωση και προβληματισμό, καταστάσεις μέσα από τις οποίες ο εκπαιδευτικός αντλεί στοιχεία για την αξιολόγηση του δικού του διδακτικού έργου.

Το περιεχόμενο του Φακέλου πρέπει να είναι ουσιαστικό και σωστά επιλεγμένο, ώστε να περιέχει στοιχεία, τα οποία μπορούν μελλοντικά να βοηθήσουν τους μαθητές. Είναι γνωστό ότι η δυνατότητα κάποιου να επιλέγει την ουσία του κάθε θέματος και να είναι σε θέση να ταξινομεί σωστά τα δεδομένα, τα οποία έχει στη διάθεσή του, είναι πολύ σημαντικό και για την μελλοντική του πορεία. Τέλος, είναι σημαντικό να τονιστεί ότι στην αρχή του φακέλου υπάρχει ένας πίνακας περιεχομένων, ο οποίος διευκολύνει τους μαθητές να βρίσκουν σε μικρό χρονικό διάστημα, τα στοιχεία που θέλουν να χρησιμοποιήσουν ή να παρουσιάσουν.

Το Portfolio αποτελεί ένα αξιόπιστο «πορτρέτο» εξέλιξης του μαθητή κατά τη διάρκεια του διδακτικού έργου. Απεικονίζεται η μαθησιακή πορεία του, κάτι το οποίο δεν μπορεί να απεικονιστεί μέσω ενός διαγωνίσματος (Φωτιάδου, 2001). Επιπλέον ο καθηγητής είναι σε θέση να καταλάβει τις συναισθηματικές στάσεις και δεξιότητες του κάθε μαθητή χωριστά. Συνεπώς, διευκολύνεται η ατομική αξιολόγηση του μαθητή. Επιπροσθέτως, ο Φάκελος Υλικού μπορεί να χρησιμοποιηθεί και ως εργαλείο αξιολόγησης του εκπαιδευτικού. Όλες οι σημειώσεις και καταχωρήσεις συμβάλουν στην επιτυχημένη εφαρμογή της εξατομικευμένης διδασκαλίας του εκπαιδευτικού σε κάθε μαθητή. Οι μαθητές είναι υποχρεωμένοι πριν κατατεθεί η βαθμολογία τους να ανατρέχουν στο Portfolio και να προβαίνουν σε μια ατομική τους αξιολόγηση. Τέλος, οι Φάκελοι Υλικού είναι εργαλεία που παρεμβάλλονται στην ανάπτυξη κάποιου θέματος project

και στην περίπτωση που αυτό δεν ολοκληρωθεί , είναι το μόνο αποδεικτικό στοιχείο που παρήγαγε το project.

Σχέδια Εργασίας- Projects

3.10.1. Ιστορική αναδρομή των Σχεδίων Εργασίας

Ο όρος Project method καθιερώθηκε από τον William Heard Kilpatrick (1871-1965) , τον οποίο παρουσίασε στο ομώνυμο άρθρο του The Project Method, το οποίο δημοσιεύτηκε στο περιοδικό Teachers College Record, XIX, Σεπτέμβριο του 1918 (Μιχαλακοπούλου, 2004). Ο J.Dewey ήταν ο πρώτος ο οποίος χρησιμοποίησε τον όρο project, πιστεύοντας ότι μέσω των ολοκληρωμένων σχεδίων διδασκαλίας, η μαθησιακή διαδικασία είναι πιο επιτυχής και ότι ακόμη τα θεωρητικά μέρη θα ήταν καλό να εφαρμόζονται και στην πράξη. Οι διδακτικές αρχές του J.Dewey, ακολουθήθηκαν από τον Kilpatrick, ο οποίος θεωρούσε ως project, την προγραμματισμένη δραστηριότητα κατά την οποία οι μαθητές συμμετέχουν με τη θέλησή τους, αντλώντας θέματα από την καθημερινότητά τους (Ματσαγγούρας, 2002). Μέσω της μεθόδου project, ο μαθητής από παθητικός δέκτης της προσφερόμενης γνώσης αποκτά αυτενέργεια και αναπτύσσεται ολόπλευρα η προσωπικότητά του. Με λίγα λόγια, το επίκεντρο της διδακτικής πράξης είναι ο μαθητής (Μιχαλακοπούλου, 2004).

Τα νέα δεδομένα της διδακτικής μεθοδολογίας αποδίδουν τον όρο του project, ως μία συλλογική διαδικασία μάθησης, τα όρια της οποίας μεταβάλλονται ανάλογα με τις καταστάσεις. Είναι ένας τρόπος μάθησης, όπου δίνονται στον μαθητή πρωτοβουλίες, ξεφεύγοντας έτσι από την παραδοσιακή διδασκαλία.

3.10.2. Ορισμός Σχεδίων Εργασίας-Projects

Ως Σχέδιο Εργασίας ορίζεται «κάθε οργανωμένη μαθησιακή δραστηριότητα, συλλογικής μορφής, που αναπτύσσεται σε πλαίσιο ελεύθερης επιλογής με βάση προκαθορισμένο σχέδιο και αποβλέπει στην διερεύνηση, οργάνωση και διαχείριση γνώσεων, αξιών και δράσεων, οι οποίες αφορούν ολιστικές καταστάσεις της πραγματικότητας και ενδιαφέρουν άμεσα τους εμπλεκόμενους μαθητές ως άτομα ή ως μέλη κοινωνικών ομάδων» (Ματσαγγούρας, 2002).

Επιπλέον τα Σχέδια Εργασίας:

Ενεργοποιούν την συμμετοχή των μαθητών, αφού περιέχουν θεματολογία που ενδιαφέρει τους μαθητές.

Παρέχουν στους μαθητές τη δυνατότητα ελεύθερης επιλογής θεμάτων και τρόπων παρουσίασης των αποτελεσμάτων.

Διεξάγονται μέσα από συλλογικές διαδικασίες, τις οποίες προτιμούν διότι συμβάλλουν στην κοινωνικοποίηση των ατόμων, στον εκδημοκρατισμό των ομάδων και εξασφαλίζουν ευνοϊκές συνθήκες μάθησης και ανάπτυξης.

Γενικά, η μέθοδος Project παραπέμπει σε ένα σύγχρονο μοντέλο διδασκαλίας που στηρίζεται στα βιώματα των μαθητών, των οποίων η συμμετοχή στη διαδικασία σχεδιασμού είναι καθοριστικής σημασίας (Κοσσυβάκη, 2003).

3.10.3 Χαρακτηριστικά Γνωρίσματα

Τα βασικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα της μεθόδου Project είναι:

- α) η ελευθερία των μελών να προτείνουν το θέμα
- β) η από κοινού σχεδίαση και οργάνωση
- γ) η επιτυχής διεξαγωγή του
- δ) η καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης
- ε) η προώθηση της συνεργασίας
- στ) η εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και η έναρξη της σχολικής ζωής στην κοινωνία αλλά και το αντίθετο (Κοσσυβάκη, 2003).

Ένα από τα σημαντικά χαρακτηριστικά του Project είναι η διερεύνηση και η αναζήτηση των απαντήσεων από τους μαθητές ερωτήματα, όπου έχουν διαμορφώσει οι ίδιοι η σε συνεργασία με τον καθηγητή της τάξης, ο οποίος είχε αναλάβει συμβουλευτικό ρόλο (Μιχαλακοπούλου, 2004).

3.10.4. Οι κύριες φάσεις διεξαγωγής του Σχεδίου Δράσης

Α. Φάση Προβληματισμού-Επιλογή Θέματος: εδώ καθορίζεται το θέμα του Project από μια ομάδα μαθητών ή από όλους τους μαθητές. Γίνεται ανταλλαγή απόψεων, εκφράζονται επιθυμίες και έτσι αποφασίζεται το θέμα του Σχεδίου Δράσης. Το επιλεγμένο θέμα θα πρέπει να συμφωνεί με τις επιθυμίες και τις γνώσεις των διδασκόμενων.

Τα θέματα που επιλέγονται συνήθως συμβαδίζουν με τα διάφορα κοινωνικά προβλήματα ή τις διάφορες καταστάσεις που προβληματίζουν τους μαθητές. Η σχολική καθώς και η οικογενειακή ζωή του κάθε μαθητή μπορεί να αποτελέσει καθοριστικό παράγοντα για την επιλογή των θεμάτων (Μιχαλακοπούλου, 2004).

Μετά την επιλογή του θέματος, γίνεται η επιλογή του συντονιστή του σχεδίου δράσης και ταυτόχρονα καθορίζεται ο ρόλος του. Οι μαθητές είναι αυτοί, οι οποίοι αποφασίζουν για το ποιος θα είναι ο ηγέτης του Project. Οι αρμοδιότητες το μαθητή- συντονιστή είναι οι εξής:

να εξασφαλίζει συντροφικότητα, ευχάριστο κλίμα για όλους τους συμμετέχοντες και να ενεργοποιήσει εις το έπακρον το ενδιαφέρον των συμμαθητών του

να συντονίζει αποτελεσματικά όλες τις ομάδες του Project και να λειτουργεί ως σύνδεσμος ανάμεσά τους.

να οριοθετεί τους προκειμένους στόχους, όπου έχει να υλοποιήσει κάθε ομάδα, εφόσον πρωτίστως έχει καθοριστεί και κατανοηθεί απ' όλα τα μέλη ο βασικός σκοπός υλοποίησης του Project.

να είναι επικοινωνιακός και αποτελεσματικός, ώστε να επιτευχθεί στο μέγιστο βαθμό ο σκοπός υλοποίησης του Project.

να γνωστοποιεί σε όλους την προκειμένη φάση διεξαγωγής, το επόμενο βήμα, το πιθανό διάλειμμα ενημέρωσης ή ανατροφοδότησης και γενικά να υπενθυμίζει σε όλους τις οργανωτικές λειτουργίες που διέπουν το Project.

να υπενθυμίζει τον υπόλοιπο χρόνο υλοποίησης συγκεκριμένης φάση διεξαγωγής, καθώς και τους προκαθορισμένους αρχικούς χρόνους υλοποίησης του Project, χωρίς επιτρεπόμενα περιθώρια παράτασης.

να ανακοινώνει κατά διαστήματα τις προτάσεις των ομάδων και στο τέλος να διαβάζει τα πορίσματα του Project.

Το να είναι ένας μαθητής συντονιστής, έχει το αίσθημα της υπευθυνότητας και της υποχρέωσης να φανεί αντάξιος των προσδοκιών των υπολοίπων μαθητών, οι οποίοι τον έχουν επιλέξει. Δεν πρέπει να αγνοήσει κανείς, ότι η ιδιότητα του συντονιστή μπορεί να προκαλέσει αισθήματα αλαζονείας στον ίδιο τον μαθητή-συντονιστή (Τσαλκατίδου, 2002). Στη συνέχεια, προσδιορίζονται οι διδακτικοί στόχοι του επιλεγμένου θέματος. Οι στόχοι αυτοί καθορίζονται μετά από κοινή συζήτηση και ανταλλαγή απόψεων. Έπειτα, διαχωρίζονται οι μαθητές σε ομάδες από τον συντονιστή των χρονικών ορίων του Project και επισημαίνονται οι αρχές της συνεργασίας και της ελεύθερης σκέψης και έκφρασης, που διέπουν το Project.

Β. Φάση προγραμματισμού διδακτικών δραστηριοτήτων: σε αυτή τη φάση κάθε ομάδα έχει να διεκπεραιώσει κάποιες συγκεκριμένες δραστηριότητες, οι οποίες είναι καθορισμένες μετά από κοινή συζήτηση. Η συγκέντρωση του απαιτούμενου υλικού γίνεται είτε μέσω εξωσχολικών επισκέψεων σε ανάλογους φορείς είτε συζητώντας την συμβολή των φορέων στη διαδικασία διεξαγωγής του Project. Τέλος πραγματοποιείται λεπτομερής χρονικός προγραμματισμός διεκπεραίωσης της εργασίας (Μιχαλακοπούλου, 2004).

Γ. Φάση διεξαγωγής δραστηριοτήτων: Σε αυτό το στάδιο υλοποιούνται οι προσχεδιασμένες δραστηριότητες. Οι μαθητές όλοι μαζί επεξεργάζονται το συγκεντρωμένο υλικό με στόχο την εξαγωγή προτάσεων, απόψεων και σκέψεων. Τα συμπεράσματα της κάθε ομάδας γνωστοποιούνται και στα υπόλοιπα συνεργαζόμενα μέλη από τον συντονιστή. Σε αυτή τη φάση αναπτύσσονται η αυτενέργεια και η πρωτοβουλία των μαθητών καθώς και οι διαπροσωπικές τους σχέσεις. Ο εκπαιδευτικός σε αυτό το στάδιο έχει ρόλο συμβουλευτικό και καθοδηγητικό, έτσι ώστε οι μαθητές να μην ασχολούνται με άσκοπες ενέργειες, χάνοντας έτσι πολύτιμο χρόνο.

Δ. Φάση Αξιολόγησης: Αυτό είναι το τελικό στάδιο του Project, όπου ελέγχεται ο βαθμός επίτευξης των προκαθορισμένων στόχων και τρόπων διεξαγωγής του Project. Με αυτό τον τρόπο γίνεται αυτοκριτική των μαθητών, και εκτιμάται η εγκυρότητα και η αξία των

αποτελεσμάτων και πορισμάτων, που παρουσιάστηκαν κατά την προγενέστερη φάση του Project.

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

Ε. Διαλείμματα ενημέρωσης: Τα διαλείμματα ενημέρωσης είναι σημαντικά για την ανταλλαγή πληροφοριών μεταξύ των ομάδων και για την εξέλιξη της διαδικασίας. Με αυτόν τον τρόπο προσδιορίζεται ο βαθμός προόδου της μέχρι τώρα πορείας σε σχέση με το χρονοδιάγραμμα, ώστε σε περίπτωση καθυστέρησης να επιταχυνθεί ο ρυθμός της (Μιχαλακοπούλου, 2004).

ΣΤ. Διαλείμματα ανατροφοδότησης: σε αυτό το σημείο γίνονται μικρές διακοπές κατά την διεξαγωγή του Project για την εξακρίβωση τυχόν προβλημάτων. Αυτά τα προβλήματα μπορεί να συμβαίνουν ανάμεσα στα μέλη των ομάδων και έτσι υπάρχει πρόβλημα στην συνεργασία τους.

Η διάρκεια και ο χρόνος ολοκλήρωσης κάθε Σχεδίου Εργασίας δεν μπορεί να οριστεί απόλυτα αλλά αυτό εξαρτάται από το ενδιαφέρον των μαθητών, το διαθέσιμο χρόνο και τη δυνατότητα ανεύρεσης των σχετικών πηγών και μέσων.

Διάρκεια των Σχεδίων Εργασίας

Η διάρκεια ενός Σχεδίου Δράσης ποικίλλει και εξαρτάται σημαντικά από την βαρύτητα του θέματος και τις δυνατότητες ανάπτυξής του. Τα Projects ανάλογα το χρόνο που διαρκούν διακρίνονται σε:

α) Μικρά Projects Η διάρκεια των μικρών Projects κυμαίνεται από 2 μέχρι 6 ώρες. Προσαρμόζονται εύκολα στο μάθημα της ημέρας και λόγω της μικρής χρονικής διάρκειας το θέμα είναι προκαθορισμένο από το Αναλυτικό Πρόγραμμα. Τα μικρά Projects περιέχουν σύντομες εργασίες, τακτοποίηση της τάξης και των σχολικών χώρων, τη σύντομη διερεύνηση θεμάτων του κοινωνικό περιγύρου και άλλα.

β) Μεσαία Projects Η διάρκεια των μεσαίων Projects κυμαίνεται από μια μέρα ως μία εβδομάδα. Αυτό το είδος των Projects ενδείκνυται για την εκπαίδευση τόσο των μαθητών αλλά κάλλιστα θα μπορούσε να εφαρμοστεί σε τμήματα ενηλίκων, με υψηλότερες απαιτήσεις για την κάλυψη δυσκολότερου απώτερου σκοπού.

γ) Μεγάλα Projects Η διάρκεια των μεγάλων Projects κυμαίνεται από μία εβδομάδα έως και χρόνια. Αυτού του είδους τα Projects δεν είναι κατάλληλα για τα ημερήσια μαθήματα και συνηθίζεται να συνεργάζονται περισσότερες από τη μια ομάδες, οι οποίες αποτελούνται μόνο από μαθητές του ίδιου τμήματος αλλά και από μαθητές της ίδιας σχολικής τάξης, ίδιας

βαθμίδας, κ.τ.λ. Ο εκπαιδευτικός είναι αυτός, ο οποίος συντονίζει και καθοδηγεί τους μαθητές, με στόχο την αποφυγή σφαλμάτων εκ μέρους των μαθητών (Τσαλκατίδου, 2002).

3.10.5. Λόγοι εφαρμογής της μεθόδου Project στα σχολεία σήμερα

Η μέθοδος Project προσφέρεται ιδιαίτερα για ενήλικες διότι είναι ικανοί και υπεύθυνοι στην ανάλυση και στη διεκπεραίωση της εργασίας, χρησιμοποιώντας ταυτόχρονα και την εμπειρία τους. Σαφέστατα, αυτό μπορεί να επιτευχθεί και από τους μαθητές αλλά οι ενήλικες έχουν περισσότερες πιθανότητες άριστης διεξαγωγής του θέματος.

Συμβολή στην καλλιέργεια των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών, αλλά και μαθητών με τον καθηγητή και σαφέστατα αυτό οδηγεί στην ανάπτυξη μιας υγιούς συνεργασίας.

Καλλιεργείται η αυτενέργεια του μαθητή. Σε συνδυασμό με την κριτική και τη δημιουργική σκέψη, ο μαθητής δεν είναι πλέον παθητικός δέκτης των μηνυμάτων από τον καθηγητή αλλά ενεργεί και αυτός στη διδακτική πράξη.

Μέσω των Projects ο μαθητής γίνεται αυτόβουλο ον καθώς και διακατέχεται από ελευθερία σκέψης και έκφρασης.

Κατά καιρούς προβάλλονται τα talέντα κάποιων μαθητών, όπου κατά την παραδοσιακή μέθοδο διδασκαλίας δεν υπήρχαν περιθώρια ανάδειξης και ανάπτυξής τους.

Η επιλογή του θέματος από τον μαθητή ή μία ομάδα αυτών, με βάση τα προσωπικά ενδιαφέροντα και τους προβληματισμούς οδηγεί στην ενεργό συμμετοχή και δραστηριοποίηση του.

Καθοριστικό γνώρισμα της μεθόδου είναι ότι προωθεί την συνεργατική-ομαδική δραστηριότητα για την επίτευξη των διδακτικών στόχων. Καταργείται η ατομικότητα και η ανταγωνιστικότητα μεταξύ των μαθητών και ο μαθητής μαθαίνει να συνεργάζεται.

Το Project είναι μέθοδος καλλιέργειας της ερευνητικής μάθησης. Ο μαθητής μετατρέπεται σε συλλέκτη πληροφοριών και γνώσεων, τις οποίες ο ίδιος αναζητά της επεξεργάζεται και τις αξιολογεί μόνος του. Έτσι λοιπόν, γίνεται υπεύθυνος και αυτόνομος στοιχεία τα οποία τον βοηθούν στην μελλοντική ανάπτυξη της προσωπικότητας του.

Οι σχέσεις μεταξύ των καθηγητών και των μαθητών γίνονται όλο και πιο ουσιαστικές καθώς βασίζονται πλέον στην αλληλοκατανόηση και στον αλληλοσεβασμό. (Αυγερινού 2004).

Ο μαθητής προσαρμόζεται στην κριτική, που του ασκείται χωρίς να αποθαρρύνεται σε περίπτωση αποτυχίας αλλά αυτή να αποτελεί έναυσμα προσωπικής διόρθωσης για την επίτευξη μελλοντικής επιτυχίας.

Τέλος, η υλοποίηση του προγράμματος δεν περιορίζεται μόνο στο χώρο της αίθουσας αλλά οι δραστηριότητες επεκτείνονται και σε χώρους εκτός σχολείου.

3.10.6. Μειονεκτήματα από τη χρήση των Projects

Η ατομική αξιολόγηση δεν υφίσταται με τη μέθοδο αυτή, διότι το αποτέλεσμα της είναι συλλογικό.

Είναι μια δαπανηρή μέθοδος, διότι απαιτεί εκπαιδευτικές εκδρομές, διάφορα ποικίλα εποπτικά μέσα καθώς και ένα αξιολογικό γνωστικό υπόβαθρο των εκπαιδευτικών. Αυτό απαιτεί την παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων εκ μέρους των εκπαιδευτικών, πράγμα που κοστίζει.

Είναι μια μέθοδος απαιτητική σε χρόνο, χώρο, υλικά και εργασία του εκπαιδευτικού. Απαιτεί εμπειρία, καλή προετοιμασία, σχεδιασμό και στάθμισμα όλων των παραμέτρων, ώστε η εφαρμογή της να είναι εφικτή και επιτυχημένη (Αυγερινού, 2002).

Τέλος, η μέθοδος Project δεν είναι εύκολα προσβάσιμη στο σημερινό εκπαιδευτικό σύστημα. Είναι σημαντική η μετάβαση της δασκαλοκεντρικής διαδικασίας μάθησης σε μαθητοκεντρική δηλαδή το επίκεντρο της διδασκαλίας θα είναι ο μαθητής και όλες οι διαδικασίες θα περιστρέφονται γύρω από αυτόν (Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2002).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4ο

Η Διαδικασία της διδασκαλίας

4.1 Έννοια του όρου διαδικασία

Ο όρος διαδικασία της διδασκαλίας δηλώνει την πορεία την οποία πρέπει να ακολουθήσει ο εκπαιδευτικός στο μάθημά του, δηλαδή το σημείο από το οποίο αρχίζει το μάθημα, τα βήματα που θα ακολουθήσει και το σημείο στο οποίο τελειώνει το μάθημα. Είναι σαφές ότι η διαδικασία της διδασκαλίας δεν πρέπει να συγχέεται με τις μεθόδους διδασκαλίας οι οποίες αλλάζουν ανάλογα με τη φύση του διδασκόμενου μαθήματος. Στην παλαιά φιλοσοφία της εκπαίδευσης η οποία είχε ως κέντρο το δάσκαλο ή τον καθηγητή τα επίσημα βήματα επικρατούσαν στη διαδικασία της διδασκαλίας χωρίς παρεκκλίσεις από τη μεριά του εκπαιδευτικού. Στη νέα φιλοσοφία της εκπαίδευσης η οποία έχει ως κέντρο το μαθητή, πράγμα που αποτελεί και τη βασική αρχή της ολικής ποιότητας στην εκπαίδευση, η έμφαση δίνεται στην καλλιέργεια της αυτενέργειας του μαθητή. Μερικοί παιδαγωγοί (π.χ. Dewey και άλλοι) διατύπωσαν ένα πλαίσιο για τη διαδικασία της διδασκαλίας περισσότερο ευέλικτο. Άλλοι παιδαγωγοί (π.χ. Montessori και άλλοι) δε δέχονται την ιδέα της χρησιμοποίησης μιας διαδικασίας διδασκαλίας, με το επιχείρημα ότι το επίσημο πλαίσιο περιορίζει την αυτενέργεια και τη δραστηριότητα του μαθητή.

Ανεξάρτητα από τις κριτικές που έγιναν, όλοι οι παιδαγωγοί θεωρούν, και η πρακτική το έδειξε, ότι ο προγραμματισμός του μαθήματος είναι απαραίτητος. Είναι μια σπουδαία διαδικασία η οποία καθορίζει την κατεύθυνση που πρέπει να ακολουθήσει το σχολείο γενικότερα και ο δάσκαλος ειδικότερα. Γι' αυτό και στη συνέχεια θα αναπτυχθούν τα στάδια της διαδικασίας της διδασκαλίας, τα οποία ο διδάσκων μπορεί κατά τη διδασκαλία του μαθήματος να τα τροποποιήσει ανάλογα με τις απαιτήσεις των μαθητών του και του σχολείου (Ζαβλανός, 2003).

4.2 Τα τέσσερα βήματα-στάδια της διαδικασίας της διδασκαλίας

Χωρίς να είμαστε αυστηροί στη χρησιμοποίηση των τεσσάρων βημάτων της διαδικασίας διδασκαλίας, θεωρούμε ότι αυτά μπορούν να βοηθήσουν τον εκπαιδευτικό στο έργο του, γιατί ο προγραμματισμός οποιουδήποτε έργου βελτιώνει το αποτέλεσμα (Ζαβλανός, 2003). Τα τέσσερα στάδια της διαδικασίας της διδασκαλίας είναι τα εξής:

Η Προετοιμασία. Κατά το στάδιο αυτό οι μαθητές προετοιμάζονται για να μάθουν νέα αντικείμενα.

Η Παρουσίαση. Κατά το στάδιο αυτό παρουσιάζεται στους μαθητές το νέο αντικείμενο (μάθημα).

Η Εφαρμογή. Κατά το στάδιο αυτό οι μαθητές εφαρμόζουν το αντικείμενο που διδάχθηκαν.

Η Αξιολόγηση. Κατά το στάδιο αυτό αξιολογούνται οι μαθητές και η διδασκαλία.

Αναλυτικότερα τα στάδια:

1ο Στάδιο: Προετοιμασία

Ο σκοπός του βήματος αυτού είναι να προετοιμαστεί ο μαθητής κατάλληλα, ώστε να είναι έτοιμος να δεχθεί ευκολότερα το νέο αντικείμενο μάθησης. Συγκεκριμένα πρέπει να:

Διερευνηθεί το γνωστικό υπόβαθρο του μαθητή, οι δεξιότητες και οι εμπειρίες του,

Διαπιστωθούν οι αδυναμίες του, προτού αρχίσει η διαδικασία της μάθησης του νέου αντικειμένου,

Αυξηθούν τα κίνητρα, τα ενδιαφέροντα και η επιθυμία του για μάθηση,

Διατυπωθούν οι αντικειμενικοί σκοποί του μαθήματος.

Κατάλληλες συνθήκες μάθησης

Στο στάδιο αυτό πρέπει να δημιουργήσουμε τις κατάλληλες συνθήκες μάθησης (Ζαβλανός, 2003). Μια σπουδαία βασική αρχή λέει ότι ο « οι μαθητές μαθαίνουν καλύτερα και θυμούνται περισσότερο στις περιπτώσεις κατά τις οποίες οι συνθήκες διδασκαλίας στο σχολείο είναι ευχάριστες ». Για να εξασφαλιστούν ευχάριστες συνθήκες διδασκαλίας θα πρέπει:

Να δημιουργηθούν ευχάριστες φυσικές συνθήκες στην τάξη (π.χ. θερμοκρασία, θόρυβοι).

Να κάθονται οι μαθητές σε άνετες θέσεις που θα τους επιτρέπουν να βλέπουν και να ακούν τον καθηγητή χωρίς να καταβάλουν περισσότερη προσπάθεια.

Να δημιουργηθεί στην τάξη μια ατμόσφαιρα συνεργασίας και αμοιβαίας εμπιστοσύνης.

Να βοηθηθούν οι μαθητές να απαλλαγούν από τα συναισθηματικά άγχη που δημιουργούνται από τα γεγονότα του σχολείου και την καθημερινότητα.

Να δίνεται στους μαθητές η δυνατότητα να πραγματοποιηθούν καθήκοντα που τους προκαλούν ενδιαφέρον και τα οποία δεν είναι ούτε δύσκολα ούτε εύκολα γι' αυτούς.

Να ανταμείβονται οι προσπάθειες των μαθητών σύμφωνα με τις ατομικές τους δυνατότητες και τα χαρακτηριστικά.

Διερεύνηση του γνωστικού υποβάθρου του μαθητή

Η αρχή της επαγωγικής (inductive) διδασκαλίας, η οποία ωθεί τους μαθητές να προχωρήσουν από τα ειδικά στα γενικά, λέει ότι « οι μαθητές μαθαίνουν καλύτερα τη νέα ύλη του μαθήματος, αν έχουν ήδη τις προαπαιτούμενες γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες. Μόνο κάτω από αυτές τις συνθήκες μπορεί ο μαθητής να κινηθεί ομαλά και αποτελεσματικά από το γνωστό στο άγνωστο ». Είναι εύκολο για τον εκπαιδευτικό χρησιμοποιώντας την επαγωγική μέθοδο, να διδάξει το αντικείμενο της διαίρεσης λαμβάνοντας υπόψη ότι οι μαθητές έχουν τις προαπαιτούμενες γνώσεις της πρόσθεσης, της αφαίρεσης και του πολλαπλασιασμού. Γι' αυτό ο διδάσκων προτού αρχίσει να διδάσκει τη νέα ενότητα του μαθήματος ή το μάθημα γενικότερα, θα πρέπει να διερευνήσει το γνωστικό υπόβαθρο των μαθητών. Για να κάνει τη διάγνωση αυτή

χρησιμοποιεί διάφορες τεχνικές, όπως, για παράδειγμα, τον προέλεγχο, τη μέθοδο των ερωτήσεων-απαντήσεων και τη σύντομη συζήτηση (Ζαβλανός, 2003).

Δημιουργία κινήτρων

Η σπουδαιότητα την οποία έχει η παρακίνηση του μαθητή για τη μάθηση πρέπει να προσεχθεί ιδιαίτερα στο στάδιο αυτό. Πρέπει να αυξηθεί το ενδιαφέρον και η επιθυμία του μαθητή για μάθηση. Οι κάτωθι προτάσεις θα βοηθήσουν προς την κατεύθυνση αυτή το διδάσκοντα:

Να κάνει μια εισαγωγή του μαθήματος υποβάλλοντας συγχρόνως ερωτήσεις οι οποίες να προκαλούν το ενδιαφέρον των μαθητών ή και να παράγουν μια συζήτηση.

Να χρησιμοποιεί κατά τη διδασκαλία του εικόνες, μοντέλα ή άλλα μέσα τα οποία να προκαλούν το ενδιαφέρον των μαθητών.

Να προσπαθήσει να διατηρήσει το ενδιαφέρον των μαθητών για το μάθημα κατά τη διάρκεια της παράδοσης του μαθήματος, μεταβάλλοντας για το σκοπό αυτό τις διδακτικές μεθοδολογίες και διατηρώντας τους μαθητές ενεργητικά μέλη στη διαδικασία της διδασκαλίας –μάθησης.

Να εξηγεί στους μαθητές τη σχέση που έχει το μάθημά του με το σύνολο των άλλων μαθημάτων και με το μελλοντικό τους επάγγελμα.

Να προσπαθήσει να χρησιμοποιεί τα πλεονεκτήματα της εσωτερικής παρακίνησης. Για να γίνει αυτό πρέπει να κατανοήσει καλύτερα τους μαθητές του, τα συναισθήματά τους, τη συμπεριφορά τους, τα ενδιαφέροντά τους και τις ικανότητές τους.

Να δίνει στους μαθητές του εργασία η οποία να μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσα σε μια λογική χρονική περίοδο, έτσι ώστε ο μαθητής να βλέπει και να ικανοποιείται από το τελικό αποτέλεσμα της εργασίας.

Διατύπωση αντικειμενικών σκοπών του μαθήματος

Με λίγες εξαιρέσεις, οι δραστηριότητες μάθησης στην τάξη μπορούν να δικαιολογηθούν μόνο, όταν οδηγούν απευθείας σ' ένα σκοπό. Ο κατάλληλος προσδιορισμός των αντικειμενικών σκοπών ενός μαθήματος και η επιλογή των μεθόδων που θα οδηγήσουν στην εκπλήρωση αυτών των σκοπών αποτελεί την πιο σπουδαία και δύσκολη δουλειά την οποία αντιμετωπίζει ένας ευσυνείδητος εκπαιδευτικός. Οι αντικειμενικοί σκοποί πρέπει να διατυπωθούν με βάση τις ανάγκες των μαθητών, τα ενδιαφέροντα, τις ικανότητες, τις δυσκολίες και τις αδυναμίες τους. Οι επιτυχημένοι σκοποί βοηθούν τους μαθητές στην απόκτηση της νέας γνώσης (Ζαβλανός, 2003).

Για το σκοπό αυτό πρέπει ο διδάσκων:

Να συνεργαστεί με τους μαθητές για τη διατύπωση των γενικών και των ειδικών σκοπών,

Να βοηθήσει τους μαθητές να κατανοήσουν τις δυνατότητές τους,

Να έχει υπόψη του ότι οι πολύ φιλόδοξοι στόχοι οδηγούν τους μαθητές στην αποτυχία, ενώ αντίθετα οι εύκολοι στόχοι απαιτούν εργασία από τους μαθητές η οποία είναι πληκτική και ανιαρή.

2ο Στάδιο: Παρουσίαση

Κατά την παρουσίαση του μαθήματος ο διδάσκων χρησιμοποιεί διάφορες διδακτικές μεθόδους και διάφορα εποπτικά μέσα. Επιλέγει την πλέον κατάλληλη μέθοδο και μέσο για κάθε μάθημα. Κατά την παρουσίαση του μαθήματος πρέπει να υπάρχει μεταξύ αυτού και των μαθητών μια σωστή και ανοικτή επικοινωνία, έτσι ώστε τα μηνύματα να φθάνουν στο μαθητή με σαφήνεια και πληρότητα.

Συγκεκριμένα πρέπει:

Να διατυπωθούν οι σκοποί κατά τρόπο, ώστε οι μαθητές να κατανοήσουν επακριβώς αυτό που οι άλλοι περιμένουν από αυτούς,

Να συνοδεύεται η παρουσίαση από εικόνες, χάρτες και άλλα μέσα,

Να υποβάλλονται ερωτήσεις στους μαθητές για να επιβεβαιωθεί ότι οι μαθητές κατανόησαν την ύλη του μαθήματος. Για τον λόγο αυτό πρέπει να χρησιμοποιείται συχνά η ανατροφοδότηση.

Γενικές προτάσεις

Ο διδάσκων πρέπει:

Να δημιουργεί στους μαθητές διάφορα ερεθίσματα.

Να μεταβάλλει κατά τη διάρκεια της παρουσίας το στυλ διδασκαλίας, τις μεθόδους και τα βοηθήματα διδασκαλίας.

Να μην περιορίζει την ύλη του μαθήματος μόνο στο περιεχόμενο του βιβλίου.

Παρουσίαση των νέων εννοιών

Για να παρουσιάσει ο διδάσκων νέες έννοιες στο μάθημα, για παράδειγμα, μπορεί να χρησιμοποιήσει στην τάξη μία από τις παρακάτω μεθόδους (Ζαβλανός, 2003).

Παραγωγική μέθοδος (από τα γενικά στα ειδικά). Αρχικά δίνεται ο ορισμός της έννοιας από το διδάσκοντα. Στη συνέχεια δίνονται παραδείγματα από τους μαθητές και τον ίδιο.

Επαγωγική μέθοδος (από τα ειδικά στα γενικά). Στην αρχή δίνονται τα παραδείγματα. Στη συνέχεια δίνεται ο ορισμός της έννοιας από τον ίδιο.

Μέθοδος της ανακάλυψης. Στη μέθοδο αυτή οι μαθητές χρησιμοποιούν την επαγωγική μέθοδο με τη διαφορά ότι οι ίδιοι ορίζουν την έννοια.

Παραγωγική – Επαγωγική μέθοδος. Ο δάσκαλος διδάσκει την έννοια ακολουθώντας την παρακάτω πορεία:

Ορισμός – Παραδείγματα-Ορισμός. Συγκεκριμένα, ο καθηγητής δίνει τον ορισμό της έννοιας, οι μαθητές δίνουν τα παραδείγματα και στη συνέχεια διατυπώνουν πάλι τον ορισμό της έννοιας.

Παρουσίαση των νέων αρχών, νόμων και κανόνων

Μια αρχή, νόμος ή κανόνας δείχνει τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα σε έναν αριθμό γεγονότων ή εννοιών. Αυτή η σχέση καθιστά ικανά τα άτομα να προβλέψουν συνέπειες, να ελέγξουν καταστάσεις και να επιλύουν προβλήματα. Για να παρουσιάσει ο διδάσκων στην τάξη μια νέα αρχή αποτελεσματικά, μπορεί να χρησιμοποιήσει την παρακάτω μέθοδο.

Ανάπτυξη διαλόγου (ερωτήσεις –απαντήσεις)

Ο διδάσκων υποβάλλει στους μαθητές μια σειρά από ερωτήσεις, οι οποίες μετά από συζήτηση βοηθούν τους μαθητές να διατυπώσουν οι ίδιοι την αρχή. Η μέθοδος αυτή θα έχει αποτέλεσμα στην περίπτωση κατά την οποία οι μαθητές έχουν υψηλά κίνητρα, υπάρχει διαθέσιμος αρκετός χρόνος και ο δάσκαλος ή ο καθηγητής προτίθεται να διδάξει στους μαθητές τη διαδικασία της ανακάλυψης. Όταν οι μαθητές δεν είναι ικανοί να αναπτύξουν οι ίδιοι την αρχή και ο χρόνος είναι περιορισμένος, ο διδάσκων χρησιμοποιεί την απευθείας μέθοδο η οποία συνίσταται στη διατύπωση της αρχής και στην επίδειξη των εφαρμογών της.

Παρουσίαση επίλυσης προβλημάτων

Η επίλυση ενός προβλήματος είναι εξαιρετικά πολύπλοκη διαδικασία. Για να επιλυθούν τα προβλήματα, οφείλει το άτομο να γνωρίζει τις έννοιες και τις αρχές οι οποίες περικλείονται στο πρόβλημα, καθώς επίσης και τον τρόπο ο οποίος απαιτείται για να φθάσει στη λύση.

Παρουσίαση νέων δεξιοτήτων

Ο παιδαγωγός ο οποίος διδάσκει μία δεξιότητα στους μαθητές θα πρέπει να:

Προσδιορίσει στο πλάνο του τα πρότυπα επίδοσης,

Χρησιμοποιεί ως βασική μέθοδο διδασκαλίας την επίδειξη χρησιμοποιώντας πραγματικά όργανα και υλικά,

Συμπληρώνει τη μέθοδο της επίδειξης και με άλλες μεθόδους, όπως, για παράδειγμα, τη μέθοδο των ερωτήσεων-απαντήσεων και

Εξηγεί στους μαθητές τους κανόνες ασφάλειας που πρέπει να έχει υπόψη του ο μαθητής κατά την εκτέλεση αυτής της δεξιότητας.

3ο Στάδιο: Εφαρμογή

Το στάδιο αυτό είναι το σπουδαιότερο από τα τέσσερα στάδια της διδασκαλίας. Εδώ επιβεβαιώνεται η μάθηση των μαθητών, γιατί εφαρμόζουν στην πράξη τις βασικές αρχές της μάθησης, την αυτενέργεια, την πρακτική εξάσκηση, την ανατροφοδότηση κλπ. Οι μαθητές πρέπει να έχουν την ευκαιρία να εφαρμόσουν στην πράξη αυτά που διδάχθηκαν. Αυτό όμως απαιτεί χρόνο, ο οποίος ποικίλλει από μαθητή σε μαθητή. Παράλληλα, στο στάδιο αυτό ο διδάσκων πρέπει να υποστηρίζει το μαθητή, να τον κατευθύνει και να τον βοηθά. Ακόμη, πρέπει

να δίνονται στους μαθητές ομαδικές εργασίες, να οργανώνονται δραστηριότητες στο εργαστήριο και να μαθαίνουν από τις εργασίες που θα κάνουν. Συγκεκριμένα, οι διδάσκοντες πρέπει να γνωρίζουν ότι οι μαθητές μαθαίνουν καλύτερα (Ζαβλανός, 2003).

Στην περίπτωση κατά την οποία η πρακτική τους εξάσκηση κατανέμεται σε μικρές περιόδους κατά τη διάρκεια του χρόνου.

Αν κατά τη διάρκεια της περιόδου μάθησης πληροφορούνται τακτικά για τα αποτελέσματα των δραστηριοτήτων τους, να παίρνουν δηλαδή ανατροφοδότηση γι' αυτά που είναι σωστά και γι' αυτά που είναι λανθασμένα.

Όταν τους δίνεται η δυνατότητα να ελέγχουν την πρόοδό τους σε σχέση με τους στόχους και τα πρότυπα που διατυπώθηκαν στην αρχή.

Όταν χρησιμοποιείται η θετική ενίσχυση η οποία παρακινεί το μαθητή να κάνει ό,τι μπορεί καλύτερα για να φθάσει στα επιθυμητά αποτελέσματα.

Όταν η βοήθεια του δασκάλου ή του καθηγητή στο μαθητή αποσύρεται σταδιακά κατά το στάδιο της εφαρμογής. Αν δεν γίνει αυτό, ο μαθητής δεν μπορεί να γίνει ανεξάρτητος.

Όταν με τη βοήθεια διάφορων ερωτήσεων μπορούν να διατυπώσουν κατάλληλα παραδείγματα.

Όταν τους ζητηθεί να επιλύσουν στην τάξη και στο σπίτι πραγματικά προβλήματα διαφορετικών τύπων.

4ο Στάδιο: Αξιολόγηση

Κατά το στάδιο αυτό αξιολογούνται οι μαθητές και η διδασκαλία. Το στάδιο αυτό είναι εξίσου σημαντικό, γιατί σ' αυτό ελέγχεται η επίδοση του μαθητή καθώς επίσης και η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας. Στο επόμενο κεφάλαιο θα γίνει αναλυτικότερη αναφορά της αξιολόγησης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5ο

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΚΑΙ ΜΟΡΦΕΣ ΑΥΤΗΣ

5.1 Έννοια της αξιολόγησης

Υπό την ευρύτερη έννοια του ο όρος «αξιολόγηση» αναφέρεται στην απόδοση μιας αξίας σε ένα πρόσωπο, σε ένα αντικείμενο ή σε μία κατάσταση-διαδικασία, με βάση κατά το δυνατόν αντικειμενικά και με σαφήνεια προκαθορισμένα κριτήρια αλλά και μεθοδολογία εκτίμησης (Κουτρούμπα, 2004). Επομένως, μέσω της αξιολόγησης επιτυγχάνονται εναλλακτικά τρεις επιμέρους διαδικασίες:

Αποδίδεται μία θετική ή αρνητική ιδιότητα στο στοιχείο που αξιολογείται

Συγκρίνεται το αξιολογούμενο στοιχείο προς άλλα ομοειδή στοιχεία με βάση ένα συγκεκριμένο κοινό χαρακτηριστικό τους, προκειμένου να διαπιστωθεί σε ποιο βαθμό το αξιολογούμενο στοιχείο υπερτερεί ή υστερεί έναντι αυτών.

Ελέγχεται ο βαθμός επίτευξης ενός προκαθορισμένου στόχου και κατά συνέπεια, η καταλληλότητα των μεθόδων και των μέσων που χρησιμοποιήθηκαν προκειμένου να πραγματοποιηθεί ο στόχος αυτός (Κασσωτάκης, 1999). Με την τελευταία αυτή λειτουργία της αξιολόγησης συνδέεται στενά η έννοια της «εκπαιδευτικής αξιολόγησης».

Με τον όρο «εκπαιδευτική αξιολόγηση» νοείται η γενικότερη αποτίμηση της λειτουργικότητας και αποδοτικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος μιας χώρας καθώς και των εμπλεκόμενων φορέων.

Μολονότι, η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών αποτελεί μία μόνο από τις πτυχές της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, ωστόσο η βαρύτητα που δίδεται σ' αυτήν είναι ιδιαίτερα αυξημένη (Ingenkamp, 1980. Thorndike, 1997). Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι ο μαθητής αποτελεί τον τελικό αποδέκτη του μαθησιακού αγαθού το οποίο καθορίζεται, διαμορφώνεται και μεταδίδεται μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας, με αποτέλεσμα ο βαθμός επίτευξης της μάθησης να αποτελεί κυρίαρχο κριτήριο για το συνολικό χαρακτηρισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας ως επιτυχούς ή ανεπιτυχούς. Είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή περιορίζεται, κατά βάση, στον έλεγχο του γνωστικού τομέα της προσωπικότητάς του, ενώ ένα σύνολο άλλων πνευματικών, ψυχοσυναισθηματικών ή βιολογικών χαρακτηριστικών δε λαμβάνεται συνήθως υπόψη. Κατά συνέπεια, η αξιολόγηση των γνώσεων του μαθητή δεν αποτελεί ασφαλή πηγή για την αποτίμηση της συνολικής προσωπικότητάς του, αφού η προσωπικότητα είναι συνισταμένη ποικίλων παραγόντων, γνωστικών, συναισθηματικών και άλλων συμπληρωματικών στοιχείων. Για να μπορεί κάποιος να πει ότι θα προβεί σε

ασφαλέστερα συμπεράσματα, τότε θα πρέπει για την εξαγωγή τους να έχουν χρησιμοποιηθεί οι διαδικασίες της «αυτοαξιολόγησης» και της «ετεροαξιολόγησης».

Η αυτοαξιολόγηση βασίζεται στην καταγραφή της προσωπικής αξιολογικής κρίσης των διδασκομένων, οι οποίοι αποτιμούν το σύνολο της μαθησιακής τους πορείας και επισημαίνουν ενδεχομένως αδυναμίες τους ή διατυπώνουν βελτιωτικές προτάσεις. Η ετεροαξιολόγηση βασίζεται στον κυρίαρχο έλεγχο της προόδου των μαθητών από τον καθηγητή, ο οποίος είναι υπεύθυνος για την αξιοποίηση τεχνικών βελτίωσης της γνωστικής τροφοδότησης, στις περιπτώσεις που αυτό κρίνεται αναγκαίο (Κουτρούμπα, 2004).

5.2 Μορφές της Αξιολόγησης

Η Αξιολόγηση πρέπει να γίνεται σε όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας (Κόφφας, 2005): στην αρχή (Αρχική ή Διαγνωστική Αξιολόγηση), κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας (Διαμορφωτική ή Σταδιακή Αξιολόγηση) και στο τέλος (Τελική ή Αθροιστική Αξιολόγηση).

Αρχική ή Διαγνωστική Αξιολόγηση:

Η Αξιολόγηση αυτή αποσκοπεί στον προσδιορισμό του επιπέδου των γνώσεων, των εμπειριών και ενδιαφερόντων και τον εντοπισμό των πιθανών δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι μαθητές. Στόχος της αξιολόγησης αυτής είναι αφενός να αποτυπώνεται το προϋπάρχον γνωστικό επίπεδο και αφετέρου να προσδιορίζονται τα αίτια που επιδρούν ανασταλτικά στη μάθηση των μαθητών, ώστε να σχηματοποιηθούν τα μέτρα πρόληψης και αντιμετώπισης των μαθησιακών προβλημάτων. Μετά τη διάγνωση αυτή, ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να τροποποιήσει και να προσαρμόσει τις διδακτικές του ενέργειες στο επίπεδο, τις δυνατότητες και τις ιδιαιτερότητες κάθε μαθητή, με σκοπό να υποβοηθήσει όλα τα παιδιά στην επίτευξη των επιδιωκόμενων στόχων.

Διαμορφωτική ή Σταδιακή Αξιολόγηση:

Η αξιολόγηση αυτή εφαρμόζεται κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, έχει βασικά πληροφοριακό χαρακτήρα και στοχεύει στον έλεγχο της πορείας (της προόδου) κάθε μαθητή προς την κατάκτηση των συγκεκριμένων διδακτικών και παιδαγωγικών στόχων. Κατά την αξιολόγηση αυτή, οι τελικές διαπιστώσεις προκύπτουν κυρίως από τον παιδαγωγικό, δημιουργικό, μαθησιακό διάλογο μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών, με βασικό σκοπό να εξαχθούν οι πληροφορίες, οι οποίες απαιτούνται για την ενδεχόμενη τροποποίηση του σχεδιασμού ή της διδακτικής μεθόδου, με σκοπό οι μαθητές να επιτύχουν τους επιδιωκόμενους στόχους.

Τελική ή Αθροιστική Αξιολόγηση:

Η τελική ή αθροιστική αξιολόγηση είναι ανακεφαλαιωτική αλλά και ανατροφοδότηση διαδικασία, γιατί εκτιμά ο εκπαιδευτικός το βαθμό επίτευξης των διδακτικών και παιδαγωγικών

στόχων, συγκρίνοντάς τους με τους προκαθορισμένους ως τελικούς στόχους, συγκρίνει το μαθησιακό επίπεδο κάθε μαθητή με εκείνο που διέθεται στην αρχή και τέλος αξιολογεί την ομαδική επίδοση της τάξης σε σχέση με την προσδοκώμενη και επιδιωκόμενη (Κόφφας, 2005).

5.3 Προϋποθέσεις και Χαρακτηριστικά της Αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης

Η αποτελεσματικότητα της αξιολογικής διαδικασίας εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ικανοποίηση συγκεκριμένων προϋποθέσεων, οι οποίες πρέπει να πληρούνται σε κάθε φάση της αξιολόγησης των μαθητών. Ως σημαντικότερες προϋποθέσεις αλλά και βασικά χαρακτηριστικά της επιτυχούς αξιολόγησης θεωρούνται (Βαλσαμάκη-Ράλλη, 1978. Κασσωτάκης, 1999) :

Η εγκυρότητα, δηλαδή η εναρμόνιση των στόχων της εξέτασης με τους στόχους της διδακτικής διαδικασίας. Η εγκυρότητα διασφαλίζεται στις περιπτώσεις κατά τις οποίες οι διδακτικοί στόχοι του μαθήματος είναι σαφέστατα και με επάρκεια προκαθορισμένοι. Η σαφής γνώση των στόχων του μαθήματος επιτρέπει στο διδάσκοντα να επιλέγει σε κάθε περίπτωση την κατάλληλη διαδικασία αξιολόγησης καθώς και τα κριτήρια με βάση τα οποία αυτή θα πραγματοποιηθεί (Ματσαγγούρας, 2000:307). Παράλληλα, η εγκυρότητα της αξιολόγησης προϋποθέτει ότι ο μαθητής θα αξιολογηθεί στο σύνολο της ύλης, που κάθε φορά διδάσκεται, προκειμένου να καταδειχθεί το πραγματικό γνωστικό του επίπεδο και να περιορισθεί ο παράγοντας της τυχαιότητας, ο οποίος συχνά οδηγεί σε παραπλανητικά συμπεράσματα για τη γνωστική επάρκεια.

Η αξιοπιστία, δηλαδή η δυνατότητα της αξιολογικής διαδικασίας να οδηγεί στο ίδιο περίπου αποτέλεσμα κάθε φορά που επαναλαμβάνεται κάτω από τις ίδιες ή παρόμοιες συνθήκες. Υπό την έννοια αυτή, ο καθηγητής οφείλει να χρησιμοποιεί συστηματοποιημένες αποτιμήσεις, σαφή και επαρκώς προσδιορισμένα αντικειμενικά κριτήρια μέτρησης και, παράλληλα, να αποφεύγει τις διαισθητικές αξιολογικές διαδικασίες. Με αυτό τον τρόπο αποφεύγεται το σύνηθες φαινόμενο να παρατηρούνται για την απόδοση του ίδιου του μαθητή μεγάλες ή αντιφατικές βαθμολογικές αποκλίσεις μεταξύ συνεχόμενων αξιολογικών διαδικασιών επειδή ο καθηγητής αξιολογεί με μεταβαλλόμενα, μη συστηματοποιημένα, επιφανειακά ή συγκυριακά κριτήρια.

Η αντικειμενικότητα, δηλαδή η δυνατότητα του καθηγητή να αξιολογεί τους μαθητές ανεπηρέαστος από παράγοντες που δεν σχετίζονται με την πραγματική αξία του κάθε φορά κρινόμενου στοιχείου ή προσώπου. Ο καθηγητής οφείλει να κρίνει τις απαντήσεις και τις γενικότερες απόψεις των μαθητών του όχι από το στενό πρίσμα της προσωπικής του υποκειμενικής ιδεολογίας ή ψυχοσύνθεσης, αλλά λαμβάνοντας υπόψη του την αντικειμενικότητα, την επάρκεια και την ορθότητα των απόψεων και της τεκμηρίωσης που επιχειρεί κάθε μαθητής (Κουτρούμπα, 2004).

Η πρακτικότητα, δηλαδή η δυνατότητα της αξιολογικής διαδικασίας να γίνεται με τρόπο σχετικά απλό, γρήγορο, οικονομικό και αποτελεσματικό. Υπό την έννοια αυτή, πρέπει να αποφεύγονται

από τον καθηγητή αξιολογικές διαδικασίες που απαιτούν είτε υπέρμετρη καταβολή κόπου και χρόνου από τον ίδιο και τους μαθητές του είτε ασύμφορες οικονομικές δαπάνες για τους φορείς που εμπλέκονται στη διαδικασία αυτή.

5.4 Μέθοδοι Αξιολόγησης της Μαθητικής επίδοσης

Η αξιολόγηση της μαθητικής επίδοσης μέσα στο περιβάλλον της σχολικής τάξης γίνεται τόσο σε καθημερινό επίπεδο με προφορική εξέταση των μαθητών από τον καθηγητή όσο και σε τακτά χρονικά διαστήματα με γραπτές εξετάσεις (εβδομαδιαία tests, μηνιαίες ή τριμηνιαίες εξετάσεις, εξετάσεις κατά τη λήξη του τετραμήνου ή του έτους) (Βαλσαμάκη – Ράλλη, 1979. Κασσωτάκης, 1999).

Η προφορική εξέταση. Η προφορική εξέταση του μαθητή από τον καθηγητή επιτρέπει στον διδάσκοντα να παρακολουθεί σε καθημερινή βάση την εξέλιξη της μαθησιακής διαδικασίας, να εντοπίζει έγκαιρα τα γνωστικά κενά των μαθητών του και, κατά συνέπεια, να αναπροσαρμόζει και να βελτιώνει τη διδακτική του μέθοδο και τη διαδικασία ανατροφοδότησης της γνώσης προς τους μαθητές. Βασικό πλεονέκτημά της θεωρείται η κατάσταση εγρήγορσης που προκαλεί στους μαθητές και η συνεισφορά της στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και της εκφραστικής ικανότητας του μαθητή. Ταυτόχρονα, ευνοεί τη διαπροσωπική επικοινωνία του καθηγητή με τους μαθητές του, ενώ επιτρέπει στους μαθητές να παρακολουθούν τον τρόπο σκέψης των συμμαθητών τους και να ελέγχουν την ορθότητα των απαντήσεών τους (Κουτρούμπα, 2004). Η προφορική, ωστόσο, εξέταση εμφανίζει συγκεκριμένες δυσχέρειες:

Ο αριθμός των μαθητών ανά τμήμα και τάξη είναι ιδιαίτερα μεγάλος, ενώ, αντίθετα, ο διαθέσιμος για την προφορική εξέταση χρόνος πολύ περιορισμένος. Το γεγονός αυτό έχει ως αποτέλεσμα να απευθύνονται ελάχιστες ερωτήσεις σε μερικούς μόνο από τους μαθητές του τμήματος. Στο τέλος δε μιας σχετικά μακράς εκπαιδευτικής περιόδου μπορεί ορισμένοι μαθητές να έχουν εξετασθεί πολλές φορές, ενώ άλλοι να έχουν εξετασθεί ελάχιστες.

Οι ερωτήσεις που απευθύνει προς την τάξη ο καθηγητής εμφανίζουν συνήθως διαφορετικό δείκτη δυσκολίας, με αποτέλεσμα η απάντησή τους από διαφορετικούς κάθε φορά μαθητές να μην μπορεί να απεικονίσει με αξιοπιστία το πραγματικό επίπεδο αυτών.

Οι ερωτήσεις γίνονται ευκολότερα κατανοητές από μαθητές με ταχεία αντιληπτική και υψηλή εκφραστική ικανότητα. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να περιθωριοποιούνται σταδιακά οι μαθητές που δεν διαθέτουν τα παραπάνω χαρακτηριστικά και να μετατρέπεται το μάθημα σε διάλογο μεταξύ του διδάσκοντος και των γνωστικά ικανότερων μαθητών. Κατά παρόμοιο τρόπο η στάση, το ύφος και οι προσωπικές συμπάθειες ή αντιπάθειες του καθηγητή μπορούν να επηρεάσουν τη διατύπωση των ερωτήσεών του (δυσνόητες, ειρωνικές, υπερβολικά δύσκολες

κ.ο.κ) και να αποτρέψουν το μαθητή που δεν διαθέτει θάρρος ή αυτοπεποίθηση ώστε να απαντήσει σε αυτές.

Η υπέρβαση των δυσχερειών αυτών απαιτεί ιδιαίτερη προσπάθεια εκ μέρους του καθηγητή. Για να διασφαλισθεί η αποτελεσματικότητα, εγκυρότητα και αξιοπιστία της αξιολόγησης που βασίζεται στην προφορική εξέταση απαιτείται:

Οι ερωτήσεις που απευθύνονται προς τους μαθητές να έχουν εκ των προτέρων επιλεγεί με μεθοδικότητα από τον καθηγητή και να βρίσκονται σε αντιστοιχία προς τους στόχους της εκάστοτε διδακτικής ενότητας. Οι ερωτήσεις θα πρέπει να είναι κλιμακούμενης δυσκολίας και να καλύπτουν το σύνολο της ύλης που πρόκειται να εξετασθεί.

Οι μαθητές, προς τους οποίους θα απευθυνθούν οι συγκεκριμένες ερωτήσεις, να έχουν επιλεγεί προσεκτικά πριν από την εξέταση. Με αυτό τον τρόπο διασφαλίζεται η δυνατότητα να εξετασθούν συστηματικά όλοι οι μαθητές σε εύλογο χρονικό διάστημα, αλλά και να απαντήσουν σε ερωτήσεις διαφορετικής δυσκολίας.

2)Η γραπτή εξέταση: Οι κύριες γραπτές μέθοδοι αξιολόγησης της σχολικής επίδοσης μπορούν σχηματικά να διακριθούν σε «παραδοσιακές» και «αντικειμενικές» , με κριτήριο κυρίως τον τύπο των ερωτήσεων, επί των οποίων στηρίζεται η αξιολογική διαδικασία, και το είδος των απαντήσεων, που αναμένεται να δώσουν οι μαθητές σε κάθε είδος ερωτήσεων. Οι παραδοσιακές μέθοδοι αξιολόγησης (που ονομάζονται έτσι λόγω της μακρόχρονης παρουσίας τους στα εκπαιδευτικά συστήματα των περισσότερων χωρών και εμφανίζουν έντονα το στοιχείο της υποκειμενικότητας κατά την εξαγωγή του αξιολογικού συμπεράσματος) βασίζονται συνήθως στις λεγόμενες «ανοικτές ερωτήσεις» ή «ερωτήσεις με ανοικτή απάντηση» (Δημητρόπουλος, 1981), ενώ οι αντικειμενικές μέθοδοι (που επιδιώκουν τη διασφάλιση της μέγιστης δυνατής αντικειμενικότητας κατά την εξαγωγή του αξιολογικού συμπεράσματος) βασίζονται περισσότερο στις λεγόμενες «κλειστές ερωτήσεις» ή «ερωτήσεις αντικειμενικού τύπου» (objective tests) (Schiro, 1978). Στην καθημερινή σχολική πραγματικότητα είναι σκόπιμο να χρησιμοποιούνται εξίσου και οι παραδοσιακές αλλά και οι αντικειμενικές μέθοδοι (Βαλσαμάκη –Ράλλη,1978), προκειμένου να εξισορροπούνται τα μειονεκτήματα και τα πλεονεκτήματα, που εμφανίζει κάθε μία από αυτές (Χαραλαμπίδης, 1987).

Ανοικτές ερωτήσεις ή ερωτήσεις με ανοικτή απάντηση.

Αυτός ο τύπος των ερωτήσεων δεν επιδιώκει τη διατύπωση μιας προκαθορισμένης απάντησης. Οι μαθητές συνθέτουν πληροφοριακά δεδομένα και γνωστικές εμπειρίες προκειμένου να διατυπώσουν την απάντησή τους (Kerry, 2000). Οι ανοικτές ερωτήσεις διακρίνονται σε:

Ερωτήσεις ελεύθερης ανάπτυξης. Ο μαθητής καλείται να απαντήσει σε ερωτήσεις, επιλέγοντας ο ίδιος την έκταση και τη μορφή της απάντησής του. Με τις ασκήσεις αυτού του τύπου

ελέγχεται η δυνατότητα του μαθητή να αναπτύσσει με επάρκεια τη σκέψη του και να τη συνοδεύει με την κατάλληλη και επαρκή κάθε φορά τεκμηρίωση. Οι ερωτήσεις ελεύθερης ανάπτυξης σχεδιάζονται εύκολα από τον καθηγητή, απαιτούν όμως διάθεση επαρκούς χρόνου για να απαντηθούν από τους μαθητές αλλά και για να διορθωθούν από το διδάσκοντα. Γι' αυτό το λόγο χρησιμοποιούνται αποτελεσματικότερα στις περιπτώσεις κατά τις οποίες υπάρχει διαθέσιμος χρόνος ή ο αριθμός των μαθητών ανά τμήμα είναι σχετικά μικρός.

Ερωτήσεις σύντομης απάντησης. Οι μαθητές καλούνται να συμπληρώσουν την απάντηση στην τυπωμένη ερώτηση, διατυπώνοντάς την με τρόπο περιεκτικό, ώστε η έκταση της απάντησης να μην υπερβαίνει, κατά το δυνατό, τον αριθμό των ήδη τυπωμένων στο φύλλο γραμμών. Κύριο πλεονέκτημα των ερωτήσεων αυτού του τύπου είναι ότι ελέγχουν σε μεγάλο βαθμό την κριτική σκέψη του μαθητή, ο οποίος καλείται να διακρίνει τα ουσιώδη από τα επουσιώδη στοιχεία της θεωρίας, προκειμένου να τα διατυπώσει με σύντομο τρόπο. Μολονότι όμως οι απαντήσεις στις ερωτήσεις σύντομης ανάπτυξης διορθώνονται σχετικά γρήγορα από τον καθηγητή, ωστόσο αυξάνει η πιθανότητα υποκειμενικής αξιολόγησης, εφόσον κάθε μαθητής ή καθηγητής θεωρεί διαφορετικά στοιχεία της θεωρίας ως ουσιώδη ή επουσιώδη.

Ομαδικές ή συνθετικές εργασίες. Ανατίθενται σε μικρότερες ή μεγαλύτερες ομάδες μαθητών, οι οποίοι αναλαμβάνουν να εργαστούν συλλογικά, προκειμένου να παρουσιάσουν κατά τρόπο συνθετικό τα αποτελέσματα της έρευνας. Η τυπολογία αυτών των ασκήσεων ενισχύει την ομαδικότητα, τη συνεργατικότητα και την κοινωνικότητα των μαθητών. Απαιτείται όμως αρκετός χρόνος εκτός της σχολικής τάξης (Κουτρούμπα, 2004).

Κλειστές ερωτήσεις ή αντικειμενικού τύπου.

Στις ερωτήσεις αυτές καλείται ο μαθητής να επιλέξει τη σωστή ή τις σωστές απαντήσεις μεταξύ δύο ή περισσότερων απαντήσεων, οι οποίες έχουν ήδη διατυπωθεί από τον καθηγητή, που υπέβαλε την ερώτηση. Όταν η σωστή απάντηση σε κάθε μια από τις κλειστές ερωτήσεις είναι μοναδική, τότε η ερώτηση ονομάζεται «ερώτηση συγκλίνουσας σκέψης». Οι ερωτήσεις αντικειμενικού τύπου απαιτούν μεγαλύτερο χρόνο για το σχεδιασμό τους και περιορίζουν τη δυνατότητα του μαθητή να αναλύσει ολοκληρωμένα τη σκέψη του, διορθώνονται όμως ευκολότερα και γρηγορότερα από τις ερωτήσεις παραδοσιακού τύπου, ενώ έχουν τη δυνατότητα να καλύψουν μεγάλη ποσότητα διδαχθείσας ύλης. Κύριο ωστόσο πλεονέκτημά τους θεωρείται η διασφάλιση της δυνατότητας αντικειμενικής διόρθωσης και κατά συνέπεια αντικειμενικής αξιολόγησης και βαθμολόγησης. Στις ερωτήσεις αντικειμενικού τύπου περιλαμβάνονται οι:

Ερωτήσεις σύζευξης ή αντιστοίχισης. Οι μαθητές καλούνται να αντιστοιχίσουν όρους, έννοιες ή σχόλια, που παρατίθενται σε δύο παράλληλες στήλες, αφού εντοπίσουν τη λογική σχέση, που συνδέει τους όρους μιας στήλης με αυτούς της άλλης. Για να αποφευχθεί το ενδεχόμενο τυχαίας

επιτυχούς σύζευξης, πρέπει ο αριθμός των στοιχείων της μιας στήλης να είναι μεγαλύτερος από τον αριθμό των στοιχείων της άλλης.

Ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής. Οι μαθητές επιλέγουν μία από τις πολλές απαντήσεις, που βρίσκονται τυπωμένες κάτω από μία ερώτηση. Οι ερωτήσεις αυτού του τύπου, ανάλογα με το περιεχόμενό τους, μπορούν να ελέγξουν όλες σχεδόν τις πτυχές της γνώσης, εφόσον ο λογικός έλεγχος κάθε μιας από τις προτεινόμενες απαντήσεις μπορεί να απαιτεί ισχυρή κριτική σκέψη και εξαιρετική αφομοίωση της ύλης. Παράλληλα, ιδιαίτερο πλεονέκτημα των ερωτήσεων πολλαπλής επιλογής αποτελεί η γρήγορη και μηχανική σχεδόν διόρθωση από το διδάσκοντα, ενώ ταυτόχρονα, επιτρέπουν την εξέταση του μεγαλύτερου μέρους ή ολόκληρης της διδαχθείσας ύλης. Ένα μειονέκτημα στις ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής είναι ότι η πιθανότητα να επιλεγεί η σωστή απάντηση με τυχαίο τρόπο παραμένει υψηλή (Κουτρούμπα, 2004).

Ερωτήσεις συμπλήρωσης. Ο μαθητής επεξεργάζεται ένα σύντομο κείμενο, σχετικό με την ενότητα που διδάχθηκε στο οποίο παραλείπονται συγκεκριμένες λέξεις. Σκοπός του μαθητή είναι να συμπληρώσει τα τυπωμένα κενά με την κατάλληλη λέξη, είτε αξιοποιώντας τη γνώση του είτε επιλέγοντας τη σωστή για κάθε περίπτωση λέξη από ένα σύνολο λέξεων, οι οποίες παρατίθενται πριν από το κείμενο. Απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχή χρήση αυτού του τύπου ερωτήσεων αποτελεί η επιλογή των κατάλληλων προτάσεων ή του κατάλληλου κειμένου. Ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής και σύντομης ανάπτυξης. Αποτελεί συνθετικό τρόπο εξέτασης της αφομοιωμένης γνώσης. Ο μαθητής επιλέγει τη σωστή απάντηση και στη συνέχεια αιτιολογεί συνοπτικά την επιλογή του αυτή. Με τον τρόπο αυτό αποφεύγεται το ενδεχόμενο τυχαίας επιλογής της σωστής απάντησης από το μαθητή.

Ερωτήσεις διαζευκτικής απάντησης ή ερωτήσεις τύπου «Σωστό-Λάθος».

Ο μαθητής συμπληρώνει την ένδειξη «Σωστό» ή «Λάθος» δίπλα σε κάθε μία από τις προτάσεις, που παρατίθενται υπό μορφή λίστας. Ο καθηγητής έχει τη δυνατότητα να ζητήσει την αιτιολόγηση κάθε επιλογής από το μαθητή, προκειμένου να αποτρέψει τις «μηχανικές» απαντήσεις. Παρά το πλεονέκτημα της γρήγορης απάντησης από το μαθητή αλλά και της ταχύτατης διόρθωσης από τον καθηγητή, ο διδάσκων επιβαρύνεται ιδιαίτερα κατά τη διατύπωση των ερωτήσεων, οι οποίες θα πρέπει να μπορούν με σαφήνεια να απαντηθούν με ένα μονολεκτικό «Σωστό» ή «Λάθος», το οποίο να ισχύει χωρίς προϋποθέσεις.

Ασκήσεις τύπου ακροστιχίδας ή σταυρόλεξου. Οι μαθητές συμπληρώνουν ακροστιχίδες ή σταυρόλεξα με ορολογία σχετική με διδαγμένη ενότητα. Ο τύπος αυτός των ασκήσεων ανταποκρίνεται και προσελκύει περισσότερο τους μικρούς μαθητές, επειδή εγείρει έντονα το μαθησιακό τους ενδιαφέρον. Ο σχεδιασμός τους είναι ιδιαίτερα δύσκολος, γιατί απαιτεί μεγάλη εμπειρία από το διδάσκοντα αλλά και την ύπαρξη κατάλληλης διδακτικής ύλης.

Συμπλήρωση ερωτηματολογίων. Οι σχετικές ασκήσεις αξιοποιούνται για την εξαγωγή στατιστικών στοιχείων, αλλά και για την καταγραφή των προσωπικών απόψεων των μαθητών για ποικιλία θεμάτων, που άπτονται της θεματολογίας της διδακτικής ενότητας. Μολονότι αποφεύγεται η αξιοποίησή τους για τη βαθμολογική εκτίμηση της απόδοσης των μαθητών, ωστόσο μπορούν να χρησιμοποιηθούν προκειμένου ο καθηγητής να γνωρίσει τους μαθητές του και να ελέγξει το γνωστικό τους υπόβαθρο.

Ερωτήσεις κλιμάκωσης. Οι μαθητές τοποθετούν σε λογική σειρά, με κριτήριο σημασιολογικό ή χρονολογικό, στοιχεία που αναφέρονται σε γεγονότα, καταστάσεις, ενέργειες. Οι ερωτήσεις αυτού του τύπου ελέγχουν την ικανότητα του μαθητή να δομεί στοιχεία με βάση ένα συγκεκριμένο κάθε φορά κριτήριο και να διακρίνει τη λογική τους αλληλουχία (Κουτρούμπα, 2004).

5.5 Πλεονεκτήματα και Μειονεκτήματα της Αξιολόγησης της Μαθητικής Επίδοσης

Η αποτελεσματικότητα και λειτουργικότητα καθενός από τα είδη καταδεικνύει τη σπουδαιότητα της αξιολόγησης των μαθητών, η οποία θα μπορούσε να συνοψισθεί στα εξής (Κουτρούμπα, 2004):

Ο καθηγητής μέσω της διαδικασίας της αξιολόγησης, είναι σε θέση να εντοπίσει έγκαιρα εκείνους τους διδακτικούς στόχους, οι οποίοι δεν έχουν πραγματοποιηθεί κατά τη διάρκεια ή μετά την ολοκλήρωση της διδασκαλίας του. Με το αυτό τον τρόπο, θα είναι σε θέση να αναπροσαρμόσει τη διδακτική του μέθοδο και να βελτιώσει την τεχνική ανατροφοδότησης της γνώσης προς τους μαθητές του. Η αδυναμία, ωστόσο, επίτευξης ορισμένων διδακτικών στόχων μπορεί να οφείλεται και σε παράγοντες που δεν σχετίζονται άμεσα με τη διδακτική ικανότητα ή τη διδακτική μεθοδολογία του καθηγητή. Στην περίπτωση αυτή η αξιολόγηση μπορεί να αναδεικνύει αδυναμίες των Αναλυτικών Προγραμμάτων, των διδακτικών εγχειριδίων ή του μορφωτικού επιπέδου του μέσου μαθητή της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. (Scott, 2003)

Η αξιολόγηση ενημερώνει το μαθητή για το επίπεδο της γνώσης του τόσο ατομικά όσο και συγκριτικά προς το γνωστικό επίπεδο των υπολοίπων μαθητών της τάξης του. Επιπλέον, επιτρέπει στον έφηβο μαθητή να σχηματίσει μία πληρέστερη εικόνα για το εαυτό του και να συνειδητοποιήσει τις ιδιαίτερες κλίσεις και ικανότητές του.

Αναπτύσσεται η άμιλλα και ο υγιής ανταγωνισμός μεταξύ των μαθητών. Τα χαρακτηριστικά αυτά προετοιμάζουν ήπια το μαθητή για την είσοδό του στο σύνθετο κοινωνικο-οικονομικό περιβάλλον της ενήλικης ζωής του, στο οποίο η ανταγωνιστικότητα εκδηλώνεται με πολύ οξύτερες μορφές.

Η βαθμολογική έκφραση της αξιολογικής κρίσης της μαθητικής επίδοσης παρέχει στο μαθητή ένα σταθερό κίνητρο βελτίωσης και επιτρέπει τη σαφή παρακολούθηση της βελτιωτικής του πορείας, καθώς αυτή θα εκφράζεται με αντικειμενικούς βαθμούς.

Ωστόσο η αξιολόγηση της μαθητικής επίδοσης μπορεί εύκολα να αναπτύξει αρνητικές καταστάσεις. Οι δυσχέρειες, που ανακύπτουν κατά τη διαδικασία αξιολόγησης σχετίζονται με το μεγάλο αριθμό μαθητών ανά τάξη και τμήμα, με την έλλειψη διαθέσιμου διδακτικού χρόνου, με την ελλιπή υλικοτεχνική υποδομή των σχολικών μονάδων, με την αδυναμία του εκπαιδευτικού να προσεγγίσει διαπροσωπικά τους μαθητές του, προκειμένου να εντοπίσει τις μαθησιακές ιδιαιτερότητές τους. Παράλληλα, το παραδοσιακό σύστημα αξιολόγησης βασίζεται περισσότερο στην από μνήμης γραπτή ή προφορική αναπαραγωγή εκ μέρους του μαθητή ενοτήτων ή τμημάτων της διδακτικής ενότητας (Κουτρούμπα, 2004). Οι γενικότερες αδυναμίες ενός τέτοιου διδακτικού και αξιολογικού συστήματος μπορούν να συνοψισθούν ως εξής:

Η αξιολόγηση που περιορίζεται στον έλεγχο της ικανότητας απομνημόνευσης του μαθητή δεν μπορεί σε καμία περίπτωση να απεικονίσει με ακρίβεια το γνωστικό επίπεδό του, και ακόμη περισσότερο να ελέγξει το σύνολο των νοητικών και ψυχοσυναισθηματικών του ικανοτήτων.

Η αξιολογική διαδικασία πολύ συχνά γίνεται με τρόπο περιστασιακό και επιφανειακό. Σε αυτό συντελεί ο περιορισμένος διδακτικός χρόνος, ο οποίος δεν επιτρέπει στον καθηγητή να προχωρήσει σε ολοκληρωμένη αξιολόγηση των ικανοτήτων των μαθητών του.

Η ανεπιτυχής αξιολόγηση, όταν απεικονίζεται με χαμηλότερες από το πραγματικό βαθμολογίες, αποθαρρύνει τους μαθητές και μειώνει τη διάθεση βελτίωσής τους, ενώ όταν απεικονίζεται με αδικαιολόγητα υψηλές βαθμολογίες, παραπλανά τους μαθητές και απενεργοποιεί κάθε προσπάθεια βελτίωσης. Στις συγκεκριμένες περιπτώσεις, η διαδικασία της αξιολόγησης προκαλεί άγχος, ανασφάλεια αλλά και ανταγωνιστικότητα για την πλειοψηφία των μαθητών.

Η διαδικασία της αξιολόγησης επηρεάζεται σημαντικά από την προσωπικότητα και τα βιώματα του διδάσκοντος. Όταν συμβαίνει αυτό η αξιολόγηση στερείται της αντικειμενικότητας και δεν οδηγεί στην εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων για τη μαθησιακή πρόοδο. Η υποκειμενικότητα της αξιολόγησης εντοπίζεται κυρίως στην περίπτωση όπου ο καθηγητής δεν εφαρμόζει κατά τη διδασκαλία του κάποιο επιστημονικό σύστημα ταξινόμησης των διδακτικών στόχων, το οποίο θα του επέτρεπε στη συνέχεια να αξιολογήσει με τρόπο αντικειμενικά μετρήσιμο το βαθμό επίτευξης των στόχων αυτών από τους μαθητές.

5.6 Αξιολόγηση της διδασκαλίας

Η Αξιολόγηση της διδασκαλίας είναι η εκτίμηση της αποτελεσματικότητας του διδακτικού έργου (Κόφφας, 2005). Η διδασκαλία με την έννοια ενός συνόλου συστηματικών και σκόπιμων διδακτικών ενεργειών και διαδικασιών, οι οποίες επιδιώκουν να προκαλέσουν μάθηση στα εκπαιδευόμενα άτομα, αποτελείται συνήθως από τις εξής τρεις φάσεις: α) Το σαφή προγραμματισμό, β) τη μεθοδευμένη υλοποίηση του ημερήσιου προγράμματος και γ) την ανατροφοδοτική αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της διδασκαλίας που επιτεύχθηκαν. Είναι αναγκαίο να κατανοήσουν οι μαθητές την ύπαρξη και την αλληλοσυσχέτιση των δομικών στοιχείων του προγραμματισμού, της υλοποίησης και της ανατροφοδοτικής αξιολόγησης.

Ο προγραμματισμός της διδασκαλίας μπορεί να γίνει σε μακροδιδασκτικό ή μικροδιδασκτικό επίπεδο. Στο πρώτο επίπεδο, στο μακροδιδασκτικό, ο προγραμματισμός αφορά τον καθορισμό του τι θα διδαχθεί στις διάφορες βαθμίδες της εκπαίδευσης και σε ποια χρονική περίοδο, καθώς και στον προσδιορισμό των γενικών σκοπών και των ειδικότερων στόχων των διάφορων μαθημάτων και των άλλων σχετικών διδακτικών ενεργειών. Ο προγραμματισμός αυτός γίνεται συνήθως σε εθνικό ή σε τοπικό επίπεδο.

Ο προγραμματισμός της διδασκαλίας σε μικροδιδασκτικό επίπεδο αφορά στο σχεδιασμό του τρόπου διδασκαλίας ορισμένης ενότητας ενός συγκεκριμένου μαθήματος και τον προσδιορισμό των στόχων της. Οι αποφάσεις που παίρνονται στο μικροδιδασκτικό επίπεδο περιορίζονται μέσα στα πλαίσια που έχουν καθορισθεί από το μακροδιδασκτικό προγραμματισμό. Η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της διδασκαλίας προσφέρει ουσιαστική βοήθεια στην αύξηση της αποδοτικότητας της διδακτικής-μαθησιακής διαδικασίας.

Πιο συγκεκριμένα, εξετάζεται αν η όλη μεθόδευση της διδακτικής πράξης έφερε τα αποτελέσματα που αναμένονταν: την υλοποίηση ή κατάκτηση από τους μαθητές των διδακτικών στόχων. Αναλυτικότερα, γίνεται έλεγχος στο τι έμαθαν οι μαθητές σε σύγκριση πάντα προς του διδακτικού στόχους. Ως μέσα αξιολόγησης χρησιμοποιούνται οι διαφορετικού τύπου εξεταστικές δοκιμασίες. Σε περίπτωση που έχουμε αρνητικά αποτελέσματα, αναζητούμε τα πιθανά αίτια της αποτυχίας και μέσω της διαδικασίας της ανατροφοδότησης μπορούμε να διορθώσουμε ανάλογα τη μεθοδολογία της διδασκαλίας μας, για να έχουμε σε άλλες διδασκαλίες καλύτερα αποτελέσματα. Πολλοί τρόποι και μέθοδοι της διδασκαλίας αναπροσαρμόζονται και βελτιώνονται με βάση τα αποτελέσματα αυτά της αξιολόγησης της διδασκαλίας. Η αξιολόγηση αυτού του είδους έχει περισσότερο χαρακτήρα διαγνωστικό και πληροφοριακό, παρά επικυρωτικό των αποτελεσμάτων τόσο του έργου του δασκάλου, της διδασκαλίας, όσο και της μαθησιακής προσπάθειας των μαθητών.

Γι' αυτό, δεν πρέπει να συγχέουμε ή να ταυτίζουμε την αξιολόγηση των μαθητών με την αξιολόγηση της διδασκαλίας. Το γεγονός αυτό μας διευκρινίζει ότι η αποτυχία της μάθησης δεν οφείλεται πάντοτε στο μαθητή, αλλά και σε άλλους παράγοντες ή σε άλλες συνθήκες μάθησης. Συγχρόνως το γεγονός αυτό αποτελεί προϋπόθεση, για να συμβάλλει η αξιολόγηση στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας. Η αξιολόγηση της διδασκαλίας συμβάλλει στην ανατροφοδότηση της διδακτικής-μαθησιακής διαδικασίας (Μιχ.Κασσωτάκης, τ.2, 617-620).

Τα χαρακτηριστικά της ορθής διδακτικής

Η ορθή διδακτική μέθοδος πρέπει να διακρίνεται από τα παρακάτω χαρακτηριστικά (Λυγίζου, 2000):

- A) Να μη δαπανά το χρόνο, που εκ των πραγμάτων είναι περιορισμένος.
- B) Να μην προκαλεί κόπωση στους μαθητές, ώστε αβίαστα να γνωρίζουν, να κατανοούν και να αφομοιώνουν τα νέα δεδομένα.
- Γ) Να δημιουργεί ιδιαίτερο ενδιαφέρον στους διδασκόμενους.
- Δ) Να διασφαλίζει σημαντικά αποτελέσματα, χωρίς να καταβάλλεται ιδιαίτερη προσπάθεια.
- E) Να ενδυναμώνει την αυτοπεποίθηση τόσο του διδάσκοντος όσο και των μαθητών.
- Στ) Να είναι σύμφωνη με τον χαρακτήρα του διδακτικού αντικειμένου, με την ηλικία των διδασκόμενων και τις δυνατότητές τους, με τις υπάρχουσες συνθήκες του σχολείου, αλλά και με τις επιλογές του δασκάλου, τον οποίο περιορίζει, αλλά αντίθετα τον απελευθερώνει κατά την πορεία του διδακτικού του έργου.

Στην πραγματικότητα βέβαια δεν υπάρχουν συγκεκριμένα μέτρα και σταθμά που καθορίζουν τον ποιοτικό ή μη χαρακτήρα της διδακτικής μεθόδου. Για κάθε μάλιστα διδακτικό αντικείμενο δεν υπάρχει μία μόνο μέθοδος διδασκαλίας. Ο διδάσκων είναι αυτός που κάθε φορά συνεξετάζοντας τις απαιτήσεις της συγκεκριμένης διδακτικής ενότητας, το γνωστικό επίπεδο των μαθητών του, τις συνθήκες του σχολείου (ύπαρξη ή απουσία εποπτικών μέσων διδασκαλίας) και τις προσωπικές του επιλογές θα ανακαλύπτει και θα εφαρμόζει νέους τρόπους εργασίας. Ιδιαίτερα όμως για το νέο διδάσκοντα η γνώση δοκιμασμένων διδακτικών μεθόδων είναι απαραίτητη, για να αποτελέσει το υπόβαθρο που θα τον οδηγήσει στην αυτενέργεια και σε νέες επιλογές.

ΈΡΕΥΝΑ ΠΕΔΙΟΥ

Κεφάλαιο 1ο:Σκοπός και Στόχος της Έρευνας

Σκοπός και στόχος της παρούσης έρευνας είναι να καταδειχθεί ποιες μορφές διδασκαλίας χρησιμοποιούνται σε σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης των τεσσάρων νομών (Λάρισας, Βόλου, Τρικάλων, Καρδίτσας) του διαμερίσματος της Θεσσαλίας κατά τη μαθησιακή διαδικασία.

Ειδικότεροι στόχοι της έρευνας είναι:

- Να ερευνηθεί ποιες μεθόδους χρησιμοποιούν κυρίως οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.
- Σε τι βαθμό έχουν ενημερωθεί οι καθηγητές για την ύπαρξη και υλοποίηση των μορφών και των μεθόδων διδασκαλίας, μέσω διαφόρων επιμορφωτικών σεμιναρίων και επίσης αν χρησιμοποιούν εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας.
- Εάν κάνουν χρήση των εποπτικών μέσων καθώς και τους λόγους που μπορούν να ενισχύσουν ή να αποτρέψουν την εφαρμογή εποπτικού υλικού κατά τη διεξαγωγή της διδακτικής πράξης.
- Κατά πόσο εφαρμόζεται η μέθοδος διδασκαλίας <<Project>> στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης καθώς και σε τι βαθμό η πραγματοποίηση <<Σχεδίων Εργασίας –projects>> συντελεί στην ανάπτυξη της προσωπικότητας και της κοινωνικότητας των μαθητών.
- Τέλος ερευνάται αν οι εκπαιδευτικοί συμμετάσχουν στο πρόγραμμα της Ευέλικτης Ζώνης και σε τι βαθμό υποβοηθούνται οι μαθητές από αυτή τη συμμετοχή.

Κεφάλαιο 2ο: Μεθοδολογική Προσέγγιση

Σύμφωνα με τα πρόσφατα στοιχεία των γραφείων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του γεωγραφικού διαμερίσματος Θεσσαλία, υπάρχουν 195 δημόσια σχολεία. Η συλλογή του ερευνητικού υλικού πραγματοποιήθηκε σε 32 δημόσια σχολεία.

Η συλλογή των απαραίτητων πληροφοριών πραγματοποιήθηκε κατά το χρονικό διάστημα 1/12/2006 έως 23/12/2006. Το ερωτηματολόγιο της έρευνας δόθηκε σε ένα τυχαίο δείγμα 200 καθηγητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που διδάσκουν σε σχολεία των νομών Λάρισας, Βόλου, Τρικάλων και Καρδίτσας. Πραγματοποιήθηκε ισόποση διανομή των ερωτηματολογίων και στους τέσσερις νομούς.

Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο περιείχε 24 ερωτήσεις, ως επί το πλείστον κλειστού τύπου, τις οποίες διέκρινε σαφήνεια και λογική ακολουθία και χαρακτηρίστηκε από ερωτώμενους ως εύκολο. Τα ερωτηματολόγια συλλέχθηκαν με επιτόπια επίσκεψη στα σχολεία της Θεσσαλίας και δόθηκαν προσωπικά σε κάθε εκπαιδευτικό που επιθυμούσε να το συμπληρώσει και να συμβάλλει στην επίτευξη του αντικειμενικού σκοπού της έρευνας.

Ειδικότερα, το ερωτηματολόγιο αποτελείται από δύο μέρη. Το πρώτο μέρος περιελάμβανε ερωτήσεις σχετικές με τα προσωπικά στοιχεία των ερωτώμενων, όπως για παράδειγμα η ηλικία, το φύλο, η οικογενειακή κατάσταση, τα χρόνια υπηρεσίας καθώς και την ειδικότητά τους. Η γνώση αυτών των παραμέτρων βοηθά στην διερεύνηση των δημογραφικών στοιχείων του ερωτώμενου.

Στο δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου, το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στην καταγραφή των ειδικών απαντήσεων που αφορούν τις μεθόδους και τις μορφές διδασκαλίας που χρησιμοποιούνται από τους καθηγητές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Μετά τη συλλογή των συμπληρωμένων ερωτηματολογίων ακολούθησε το στάδιο της επεξεργασίας τους, εφόσον πρωτίστως πραγματοποιήθηκε έλεγχος για τυχόν ασαφείς και αντιφατικές απαντήσεις. Έτσι, ακολούθησε η κωδικοποίηση των απαντήσεων και η καταγραφή τους σε στατιστικές πίνακες. Η επεξεργασία αυτών των μεταβλητών πραγματοποιήθηκε με το στατιστικό πακέτο Statgraphics Plus 5.1, ενώ τα διαγράμματα έγιναν με τη βοήθεια του

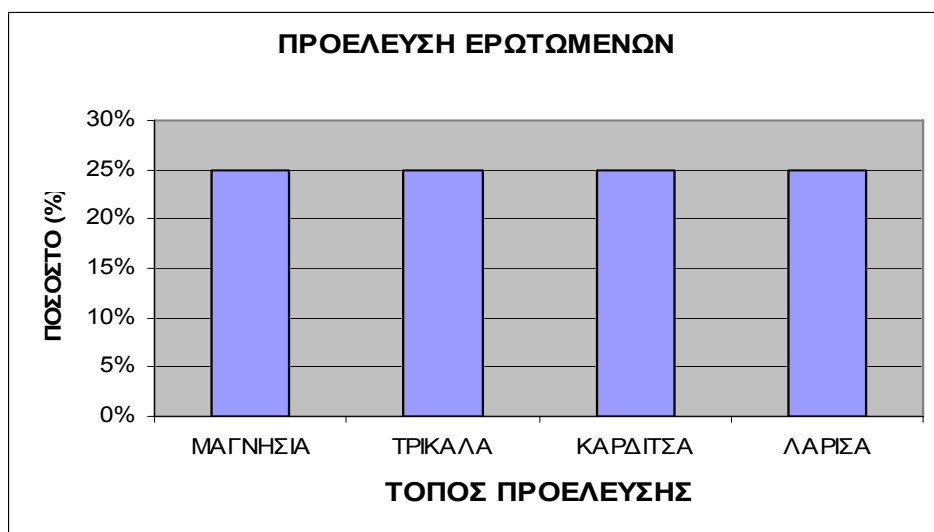
προγράμματος Microsoft Excel. Ειδικότερα, για την εξαγωγή και την ανάλυση των συμπερασμάτων πραγματοποιήθηκαν συσχετίσεις για την διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της χρήσης των μεθόδων και μορφών διδασκαλίας με το φύλο την ηλικία, τα χρόνια υπηρεσίας καθώς και την ειδικότητα του κάθε εκπαιδευτικού.

Κεφάλαιο 3ο: Στατιστική Ανάλυση

Μετά την συλλογή, την καταγραφή, την ποιοτική ανάλυση και αξιολόγηση των απαντήσεων που δόθηκαν από τυχαίο δείγμα 200 ατόμων, αναλύονται διάφοροι δημογραφικοί και ειδικοί παράμετροι που επηρεάζουν την επιλογή των μεθόδων και μορφών διδασκαλίας από την μεριά των εκπαιδευτικών, για κάθε ένα νομό της Θεσσαλίας ξεχωριστά.

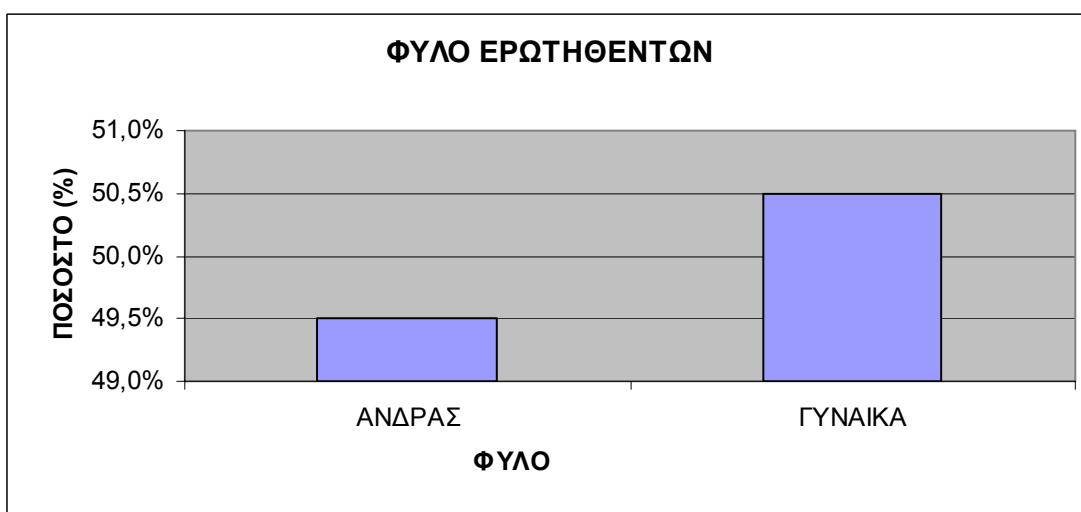
ΜΕΡΟΣ Ι: Δημογραφικά στοιχεία

Γράφημα 1



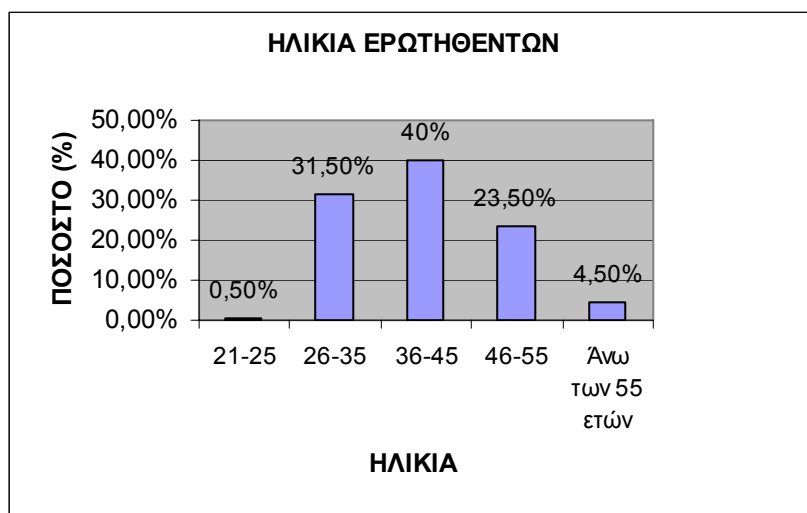
Σύμφωνα με το παραπάνω διάγραμμα, τα ερωτηματολόγια κατανεμήθηκαν εξίσου στους τέσσερις νομούς (25% ανά νομό). Ο καταμερισμός των ερωτηματολογίων θα μπορούσε να γίνει και με βάση την πληθυσμιακή πυκνότητα κάθε νομού. Για να έχουμε όμως πιο αξιόπιστα αποτελέσματα, η κατανομή έγινε ισόποσα (50 ερωτηματολόγια ανά νομό).

Γράφημα 2



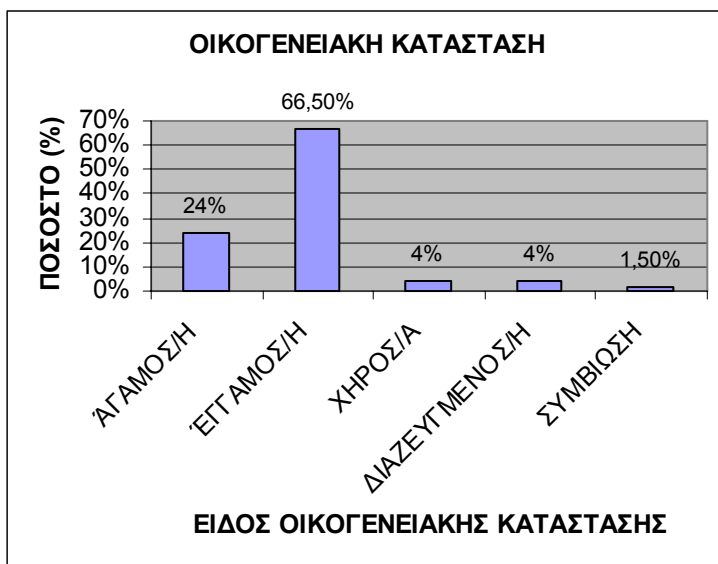
Από την ποιοτική ανάλυση των απαντήσεων των καθηγητών βρέθηκε ότι το 50,5 % του δείγματος ήταν γυναίκες και 49,5% ήταν άνδρες. Αναλυτικότερα στο γράφημα 2 φαίνονται τα ποσοστά των ανδρών και των γυναικών που απάντησαν στο συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο. Όπως παρατηρείται στο δείγμα, τα ποσοστά ανδρών-γυναικών έχουν μικρή απόκλιση.

Γράφημα 3



Όσον αφορά την ηλικία των καθηγητών, το μεγαλύτερο ποσοστό(40%) αντιστοιχεί στις ηλικίες 36-45. Αξίζει να σημειωθεί ότι το ποσοστό ηλικίας 21-25 ετών είναι μικρότερο από τα υπόλοιπα.(0,50%) ενώ ιδιαίτερα χαμηλό είναι και το ποσοστό ηλικίας άνω των 55 ετών. Εν κατακλείδι ,το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων κυμαίνεται μεταξύ των ηλικιακών ομάδων 26-35 και 36-45 ετών.

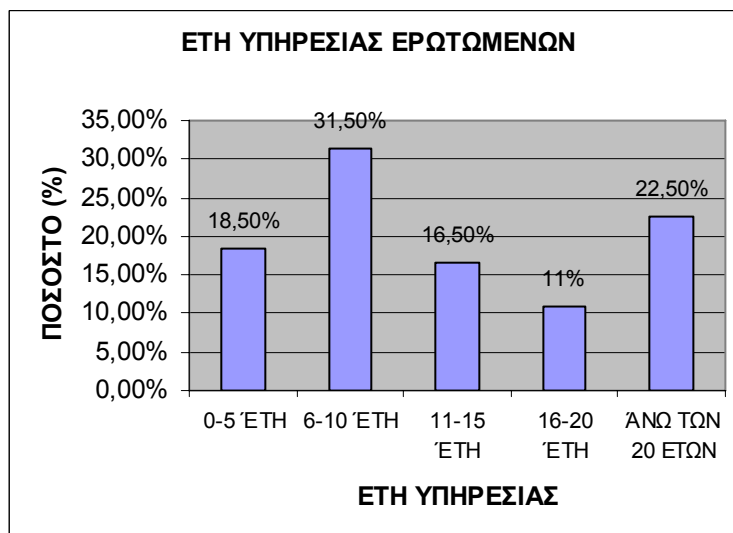
Γράφημα 4



Στην σχετική ερώτηση που αφορά την «οικογενειακή κατάσταση» διακρίνεται με σαφήνεια ότι η πλειοψηφία των καθηγητών είναι έγγαμοι συγκεντρώνοντας ποσοστό 66,5%. Ακολουθεί η κατηγορία άγαμος –η με ποσοστό 24%. Επίσης ένα ποσοστό της τάξεως του 4% έχουν δηλώσει διαζευγμένοι ενώ το ίδιο ποσοστό έχει δηλώσει χήρος –α.

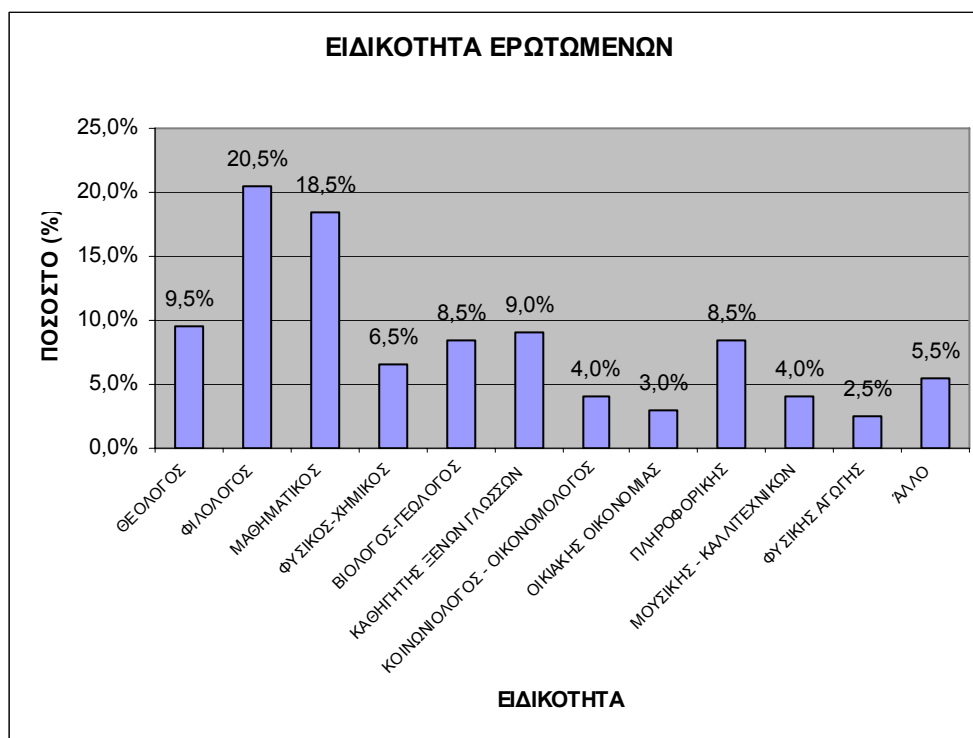
Γράφημα 5

Ενδιαφέρο
ν
παρουσιάζ
ουν οι
απαντήσεις
των
καθηγητών
όσον



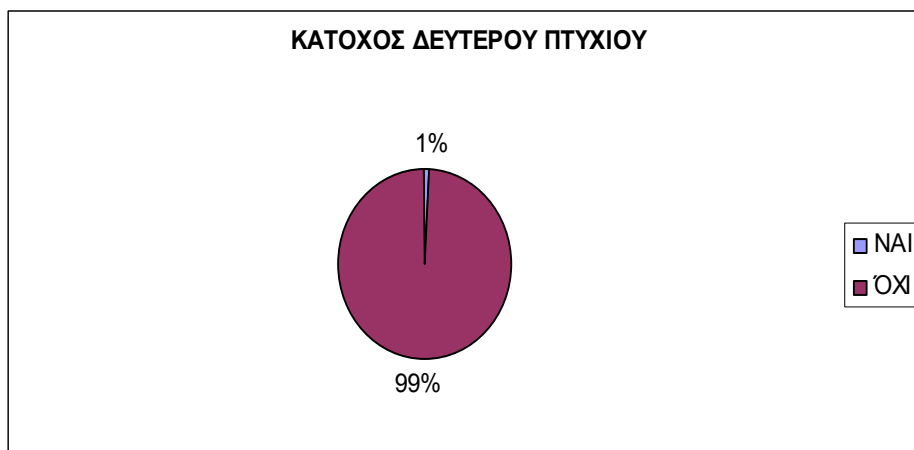
αφορά τα χρόνια υπηρεσίας τους. Πιο συγκεκριμένα το μεγαλύτερο ποσοστό 31,5% συγκεντρώθηκε στην απάντηση 6-10 έτη. Ακολουθεί, με ποσοστό 22,5% η κλίμακα άνω των 20 ετών και έπειτα η βαθμίδα 0-5 έτη υπηρεσίας και εν συνεχεία έπονται με ποσοστό 16,5% τα 16-20 έτη υπηρεσίας.

Γράφημα 6



Όσον αφορά την ειδικότητα βρέθηκε ότι από το σύνολο των καθηγητών που διδάσκουν στα δημόσια σχολεία του νομού Θεσσαλίας το 20,5% αυτών είναι Φιλολόγοι, το 18,5% Μαθηματικοί, το 9,5% Θεολόγοι, το 9% Καθηγητές Ξένων Γλωσσών, το 8,5% Βιολόγοι-Γεωλόγοι και Καθηγητές Πληροφορικής, το 6,5% Φυσικοί-Χημικοί, το 4% Κοινωνιολόγοι-Οικονομολόγοι και Καθηγητές Καλλιτεχνικών, το 3% Καθηγητές Οικιακής Οικονομίας και το 2,5% Καθηγητές Φυσικής Αγωγής.

Γράφημα 7



Όπως παρατηρείται από το γράφημα 7 η πλειοψηφία των καθηγητών δημοσίου δεν κατέχουν δεύτερο πτυχίο σε ποσοστό που ανέρχεται το 99%. Μόλις το 1% των ερωτηθέντων κατέχουν ενώ ένα μέρος των δευτέρων πτυχίων που κατέχουν είναι τα εξής :

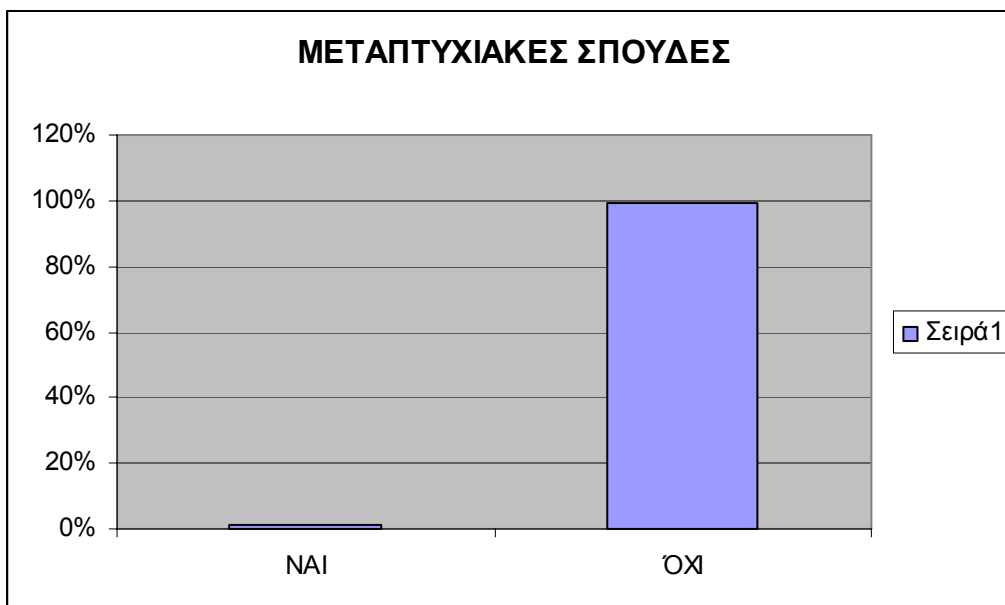
Κλασσική Φιλολογία, Πανεπιστήμιο Αθηνών

Ανώτατη Σχολή Ηλεκτρονικών

Παιδαγωγική Ακαδημία

Σχολή Ξεναγών

Γράφημα 8



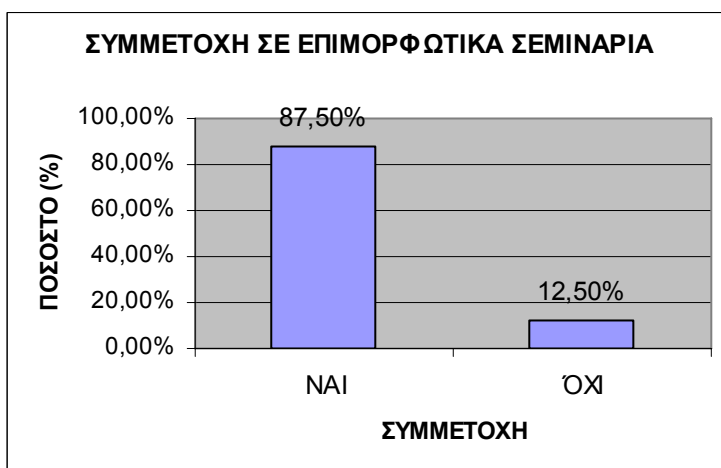
Ενδιαφέρον παρουσιάζει και το ποσοστό κατοχής μεταπτυχιακού τίτλου που είναι σχεδόν μηδαμινό της τάξεως του 1%. Με άλλα λόγια, η πλειοψηφία των καθηγητών 99% δεν έχει στην κατοχή του μεταπτυχιακό τίτλο. Μερικές από τις ενότητες διατριβής των καθηγητών για την απόκτηση των Master είναι:

Σπουδές στην εκπαίδευση, Ε.Α.Π.

Διδακτολογία Γλωσσών και Πολιτισμών, ΔΕΑ, Σορβόνη,

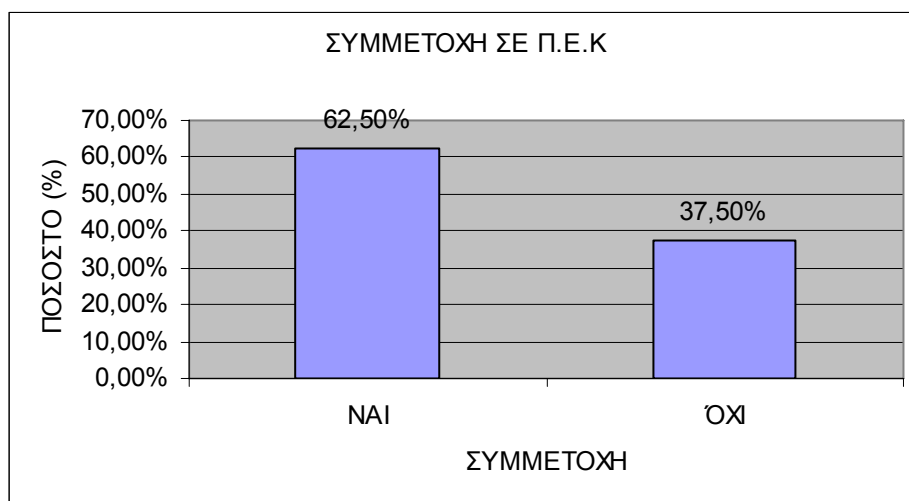
Συμβουλευτική Ψυχολογία

Γράφημα 9



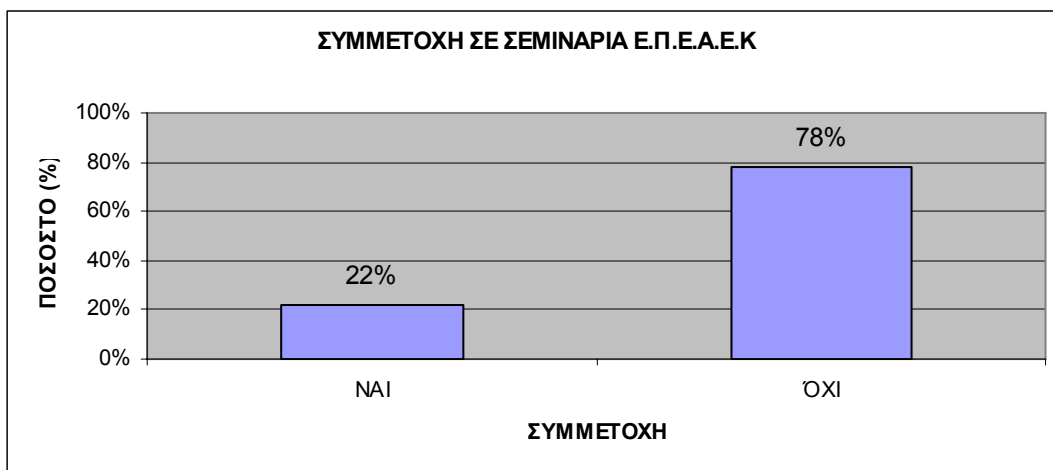
Όπως σαφέστατα διαπιστώνεται μόνο το 12,5% των ερωτηθέντων δεν συμμετέχει σε επιμορφωτικά σεμινάρια. Το υπόλοιπο 87,5% δηλώνει ότι έχει επιμορφωθεί σε αντίστοιχα σεμινάρια, δηλαδή έχει λάβει νέες γνώσεις, εμπλουτισμένες και σύγχρονες προτάσεις για την διεξαγωγή της διδακτικής πράξης βασισμένη στα νέα μοντέλα διδασκαλίας.

Γράφημα 10

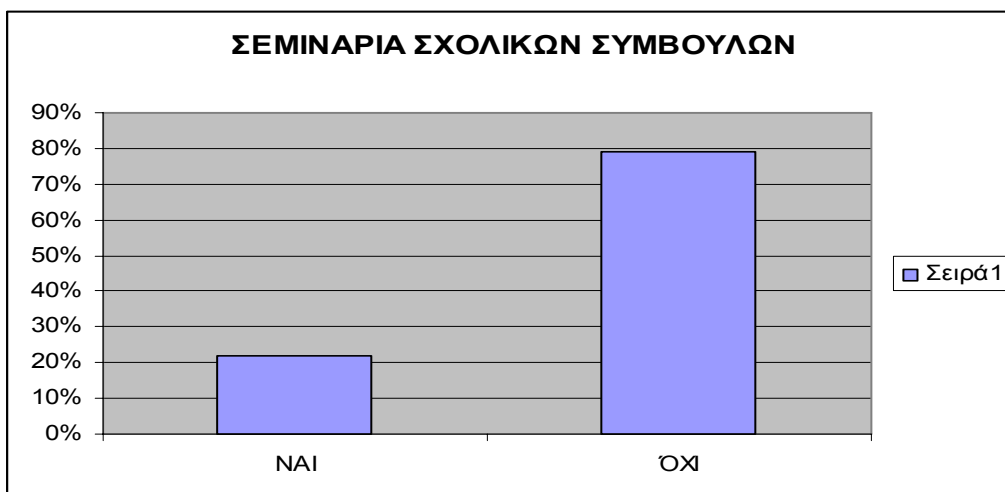


Τα Π.Ε.Κ. αποτελούν το βασικό φορέα πληροφόρησης και κατάρτισης όλων των εκπαιδευτικών διότι συγκεντρώνουν το μεγαλύτερο ποσοστό 62,5% σε σχέση με τους υπόλοιπους φορείς διεξαγωγής προγραμμάτων επιμόρφωσης. Ακολουθούν τα σεμινάρια Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ.(γράφημα 10) με ποσοστό 22% και τα επιμορφωτικά σεμινάρια Σχολικών Συμβούλων με ποσοστό 21%(γράφημα 11).Τέλος ακολουθούν τα Σεμινάρια Ακαδημαϊκών Φορέων με ποσοστό 19,5%(γράφημα 12), τα Σεμινάρια Ιδιωτικών Φορέων με ποσοστό 18%(γράφημα 13).

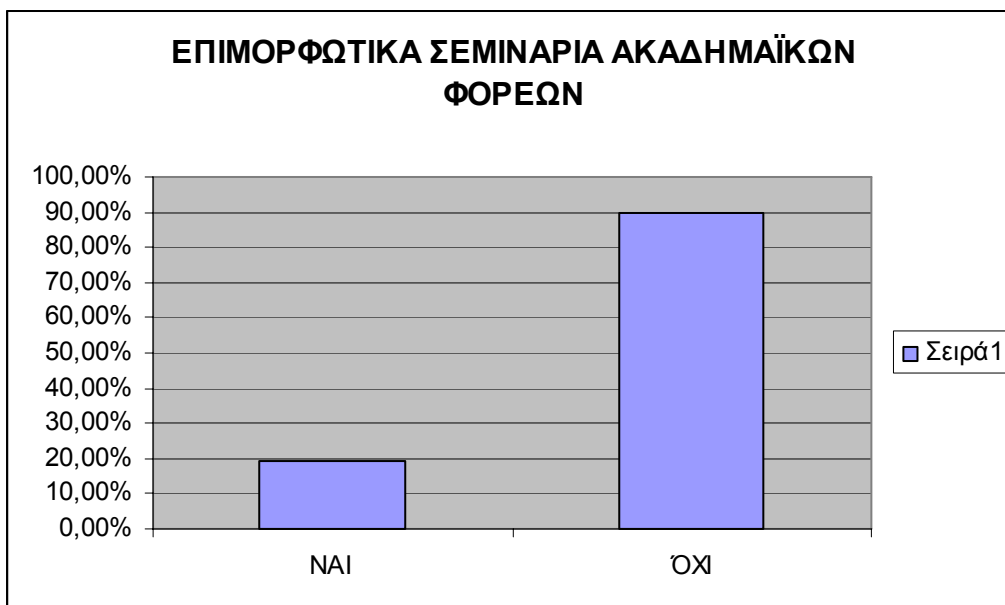
Γράφημα 11



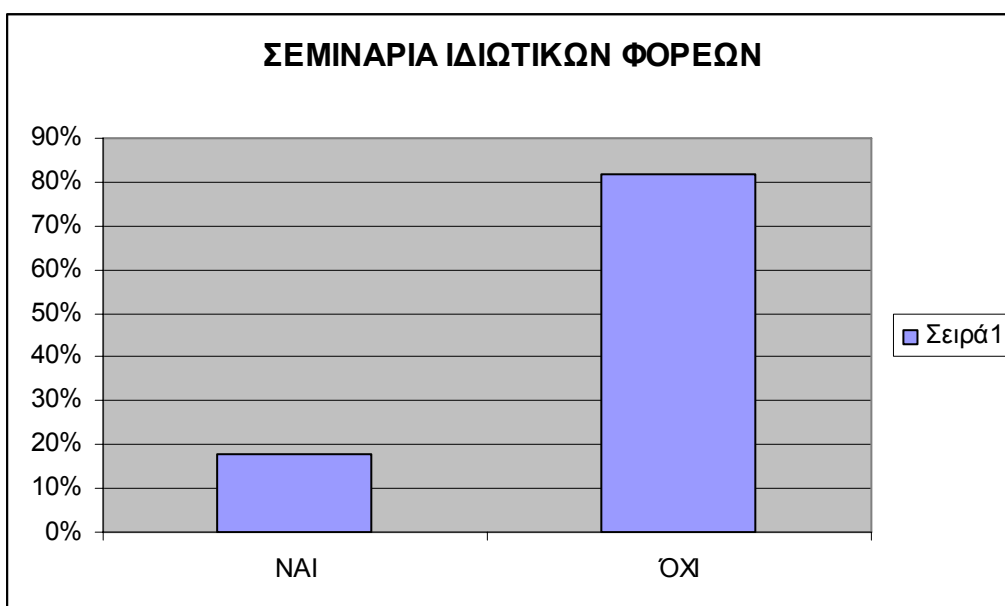
Γράφημα 12



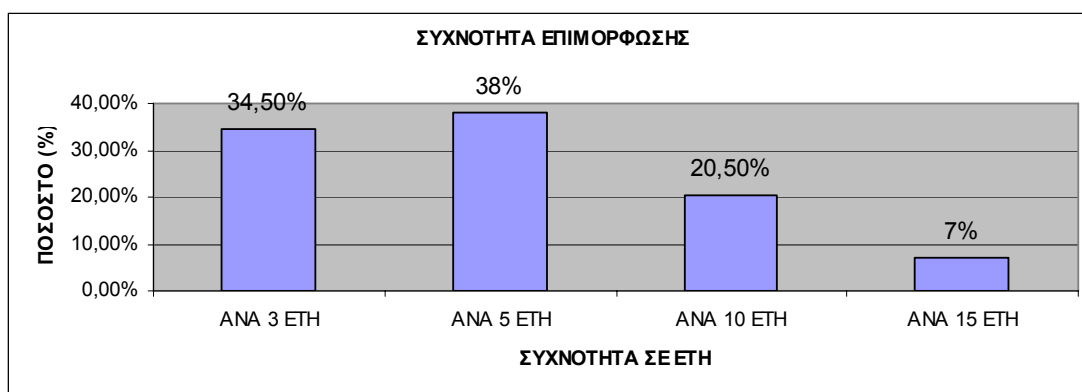
Γράφημα 13



Γράφημα 14

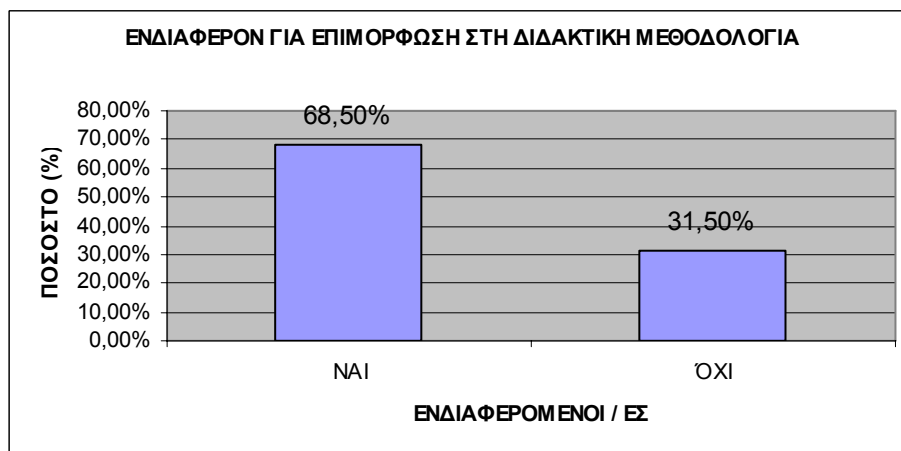


Γράφημα 15



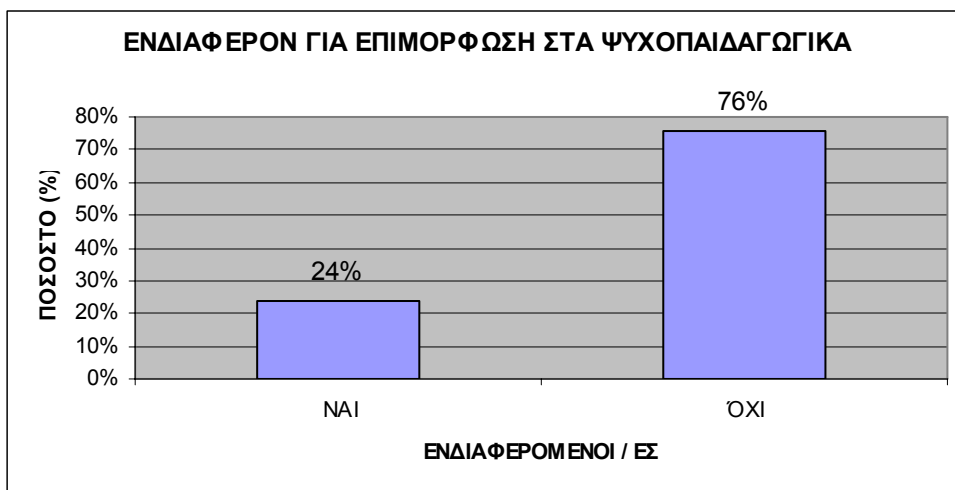
Στην ερώτηση πόσο συχνά θεωρείται ότι πρέπει να πραγματοποιηθεί επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, το μεγαλύτερο ποσοστό αυτών απάντησε ανά 5 έτη (38%) ενώ το μικρότερο ποσοστό απάντησε ανά 15 έτη.(7%).Επίσης αξιόλογο είναι και το ποσοστό των εκπαιδευτικών που θεωρεί ότι επιμόρφωση μπορεί να πραγματοποιηθεί ανά 10 έτη(20,5%) ενώ ένα μικρό μέρος του δείγματος της τάξεως του 7% θεωρεί ότι η συχνότητα επιμόρφωσης μπορεί να πραγματοποιηθεί και ανά 15 έτη.

Γράφημα 16



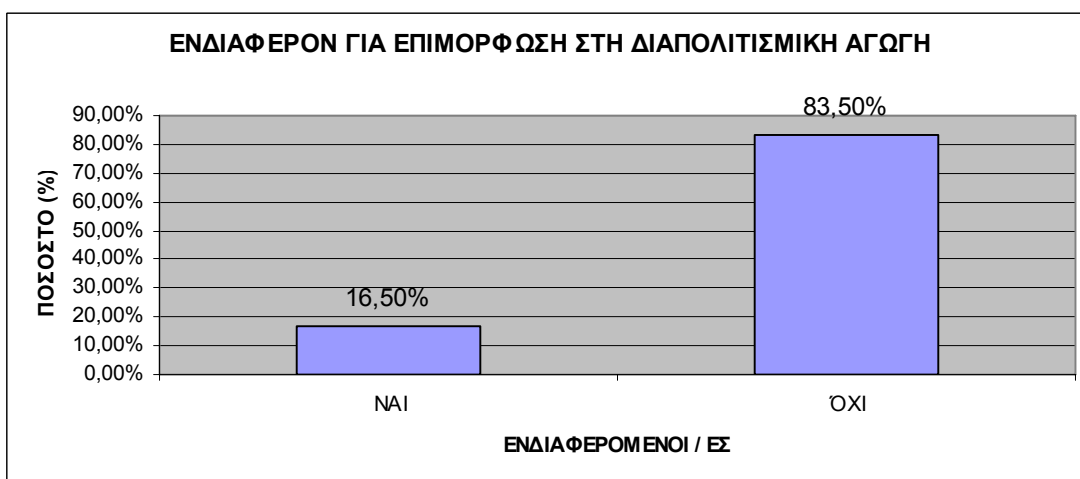
Η διδακτική μεθοδολογία συγκεντρώνει συνολικό ποσοστό 68,5% και αποτελεί τον βασικότερο θεματικό άξονα στον οποίο οι καθηγητές από όλους τους νομούς της Θεσσαλίας θα επέλεξαν να επιμορφωθούν.

Γράφημα 17



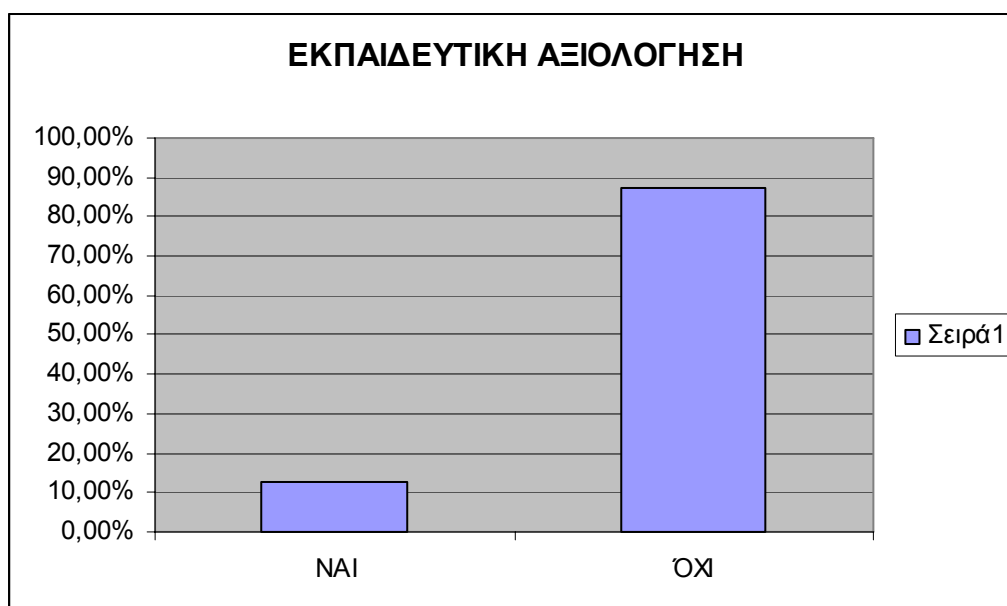
Ακολουθία στις προτιμήσεις των θεματικών αξόνων επιμόρφωσης για τους καθηγητές κυριαρχεί ο τομέας των ψυχοπαιδαγωγικών με ποσοστό 24%.

Γράφημα 18



Εν συνεχεία ενδιαφέρον ποσοστό της τάξης του 16,5% εμφανίζει ο τομέας της διαπολιτισμικής αγωγής καθώς και της εκπαιδευτικής αξιολόγησης με ποσοστό αμέσως επόμενο της τάξης του 12,5%(γράφημα 15)

Γράφημα 19



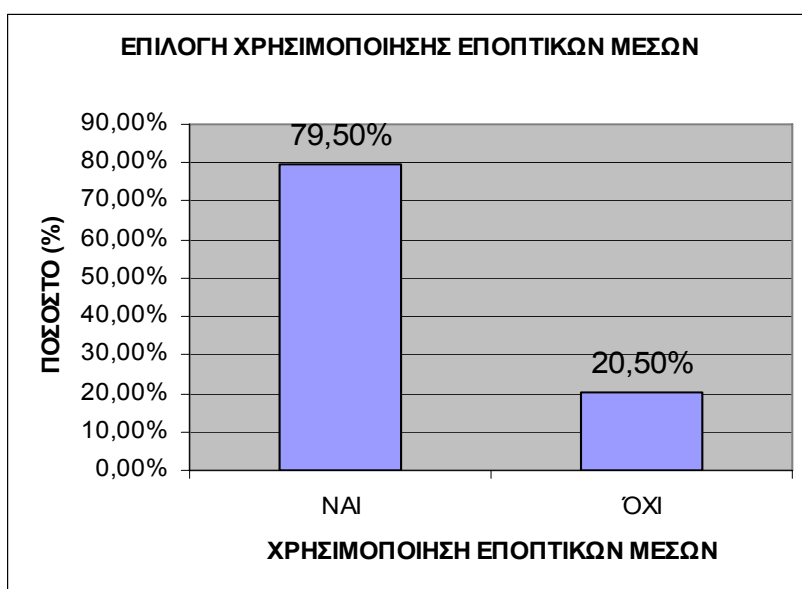
ΜΕΡΟΣ ΙΙ: Ειδικές ερωτήσεις

Πίνακας 1

ΜΟΡΦΕΣ	ΒΑΘΜΟΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ						
	1	2	3	4	5	6	7
ΑΦΗΓΗΜΑΤΙΚΗ	81 40,5%	15 7,5%	23 11,5%	43 25,5%	14 7%	3 1,5%	21 10,5%
ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗ	21 10,5%	60 30%	22 11%	35 17,5%	40 20%	20 10%	2 1%
ΔΙΑΛΕΞΗ ΜΕΣΩ ΣΥΖΗΤΗΣΗΣ	21 10,5%	49 24,5%	69 34,5%	25 12,5%	19 9,5%	15 7,5%	2 1%
ΔΙΑΛΕΞΗ ΜΕΣΩ ΕΠΙΔΕΙΞΗΣ	20 10%	32 16%	23 11,5%	39 19,5%	36 18%	30 15%	20 10%
ΚΑΤΕΥΘΥΝΟΜΕΝΟΣ ΔΙΑΛΟΓΟΣ	41 20,5%	24 12%	37 18,5%	22 11%	40 20%	17 8,5%	19 9,5%
ΕΛΕΥΘΕΡΟΣ ΔΙΑΛΟΓΟΣ	2 1%	6 3%	13 6,5%	13 6,5%	23 11,5%	51 25,5%	92 46%
ΜΕΙΚΤΟΣ ΔΙΑΛΟΓΟΣ	14 7%	14 7%	10 5%	23 11,5%	29 14,5%	64 32%	46 23%

Όπως μπορεί κανείς να διαπιστώσει από τον παραπάνω πίνακα, το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών, θεωρούν πολύ σημαντική τη χρήση της Αφηγηματικής μορφής διδασκαλίας, αφού το 40,5% την εφαρμόζουν. Έπειτα ακολουθεί ο Κατευθυνόμενος διάλογος με ποσοστό 20,5%. Οι καθηγητές φαίνεται να τον χρησιμοποιούν αρκετά, διότι μέσω αυτού μπορούν να ελέγχουν το γνωστικό υπόβαθρο των μαθητών τους καθώς και να αναπτύσσουν οι τελευταίοι πρωτοβουλία και εμπιστοσύνη στον εαυτό τους. Τον αμέσως επόμενο βαθμό σημαντικότητας κατέχει η Περιγραφική μέθοδος (30%). Τέλος, οι καθηγητές φαίνονται να χρησιμοποιούν σε πολύ μικρότερο βαθμό τον Μεικτό και Ελεύθερο διάλογο (23%, 46%) αντίστοιχα.

Γράφημα 20



Στην ερώτηση αν οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν εποπτικά μέσα κατά τη διδακτική πράξη το 79,5% απάντησε θετικά και το υπόλοιπο 20,5% αρνητικά.

Πίνακας 2

ΛΟΓΟΙ	Πολύ συχνά	Μερικές φορές	Καθόλου
1. Ενεργοποίηση της συμμετοχικότητας του μαθητή	104 52%	55 27,5%	0 0%

κατά την προσφορά του νέου διδακτικού υλικού			
2. Εκσυγχρονισμός της παιδαγωγικής διαδικασίας	66 33%	89 44,5%	4 2%
3. Ενίσχυση της μνημονικής καταγραφής των παραστάσεων	85 42%	67 33,5%	7 3,5%
4. Δημιουργία ενιαίων και σαφών παραστατικών εικόνων	80 40%	73 36,5%	6 3%
5. Συνδυασμός θεωρίας και πράξης	92 46%	66 33%	1 0,5%

Όπως φαίνεται από τον πίνακα 2, οι λόγοι που ωθούν τους καθηγητές να χρησιμοποιήσουν εποπτικά μέσα κατά τη διάρκεια της διδακτικής πράξης είναι κυρίως η ενεργοποίηση της συμμετοχικότητας του μαθητή κατά την προσφορά του νέου διδακτικού υλικού. Το ποσοστό, το οποίο πιστεύει στην παραπάνω πρόταση αγγίζει το 52%, ενώ ένα επίσης σημαντικό ποσοστό της τάξης του 46% ισχυρίζεται ότι μέσα από τη χρήση εποπτικών μέσων συνδυάζεται η θεωρία και η πράξη. Το 42% θεωρεί ότι με αυτόν τον τρόπο γίνεται μνημονική καταγραφή των παραστάσεων.

Πίνακας 3

ΛΟΓΟΙ	ΒΑΘΜΟΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ					
	1	2	3	4	5	6
1. Έλλειψη διδακτικού	15	8	6	4	7	3

χρόνου	7,5%	4%	3%	2%	3,5%	1,5%
2.Έλλειψη χρόνου προετοιμασίας από τον διδάσκοντα	4 2%	3 1,5%	3 1,5%	14 7%	9 4,5%	8 4%
3.Αδυναμία αντιμετώπισης του οικονομικού κόστους	0 0%	17 8,5%	13 6,5%	6 3%	5 2,5%	0 0%
4.Έλλειψη οργανωμένης υλικοτεχνικής υποδομής και οργάνωσης	22 11%	8 4%	5 2,5%	4 2%	1 0,5%	1 0,5%
5.Άγνοια χρήσης από το διδάσκοντα	0 0%	5 2,5%	4 2%	11 5,5%	15 7,5%	6 3%
6. Επικέντρωση της προσοχής των μαθητών στο φαινόμενο και όχι στο περιεχόμενο της διδακτικής ενότητας	0 0%	0 0%	10 5%	4 2%	4 2%	23 11,5%

Το 20,5%, το οποίο δεν κάνει χρήση των εποπτικών μέσων ισχυρίζεται ότι η έλλειψη του διδακτικού χρόνου (7,5%) και έλλειψη οργανωμένης υλικοτεχνικής υποδομής και οργάνωσης(11%) είναι οι λόγοι που δυσχεραίνουν την χρήση τους. Επιπλέον, ένα αξιολογικό ποσοστό (8,5%) ομολογεί ότι υπάρχει αδυναμία αντιμετώπισης του οικονομικού κόστους από την μεριά των ελληνικών σχολείων. Εν κατακλείδι το 11,5% των εκπαιδευτικών θεωρούν τον πιο ασήμαντο λόγο για την εμπόδιση χρησιμοποίησης εποπτικών μέσων την επικέντρωση της προσοχής των μαθητών στο φαινόμενο και όχι στο περιεχόμενο της διδακτικής ενότητας.

Πίνακας 4

Μέσα	Πολύ συχνά	Μερικές φορές	Καθόλου
------	------------	---------------	---------

1. Πίνακας	164 82%	30 15%	6 3%
2. Φωτογραφίες	46 23%	88 44%	66 33%
3. Σχεδιαγράμματα	84 42%	77 38,5%	39 19,5%
4. Διαφάνειες	27 13,5%	87 43,5%	86 43%
5. Slides	24 12%	62 31%	114 57%
6. H/Y	31 15,5%	62 31%	107 53,5%
7. Video	31 15,5%	68 34%	101 50,5%

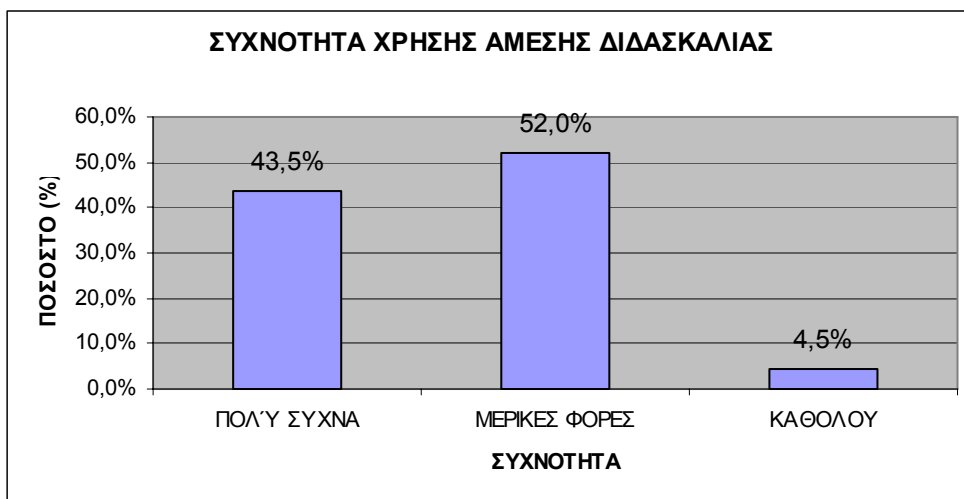
Όπως διαπιστώνεται και από τον παραπάνω πίνακα το εποπτικό μέσο το οποίο χρησιμοποιείται περισσότερο(82%) και με μεγάλη διαφορά από τα υπόλοιπα είναι ο πίνακας. Αρκετοί είναι οι καθηγητές(42%) που κάνουν χρήση διαγραμμάτων και μερικές φορές χρησιμοποιούνται οι φωτογραφίες (44%). Επιπλέον, πολύ μεγάλα ποσοστά της τάξης των 53,5% και 50,5% δεν κάνουν καθόλου χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών και των video. Αυτό συνήθως συμβαίνει εξαιτίας του μεγάλου κόστους και της έλλειψης υλικοτεχνικής υποδομής των σχολείων.

Πίνακας 5

ΜΟΡΦΕΣ	Πολύ συχνά	Μερικές φορές	Καθόλου
--------	------------	---------------	---------

Ομαδοσυνεργατική	48 24%	120 60%	32 16%
Εξατομικευμένη (προσαρμογή στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών που παρουσιάζουν μαθησιακές ιδιαιτερότητες)	35 17,5%	139 69,5%	26 13%
Προγραμματισμένη (χρήση Η/Υ κατά τη διδακτικομαθησιακή διαδικασία)	35 17,5%	65 32,5%	100 50%
Άμεση (καθοδηγούμενη, συμμετοχική διδασκαλία με ανάθεση εργασιών στο μαθητή)	87 43,5%	104 52%	9 4,5%
Έμμεση (κοινωνιοκεντρική προσέγγιση της διδασκαλίας με συμβουλευτικό το ρόλο του καθηγητή)	42 21%	131 65,5%	27 13,5%
Βιωματική (εμπλοκή του μαθητή στη διδακτική πράξη για την επίλυση γνωστικών προβλημάτων που αντλούνται από προσωπικές του εμπειρίες)	44 22%	118 59%	38 19%

Όπως είναι φανερό από τον πίνακα 5 σε πολύ μεγάλη συχνότητα (43,5%), οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν την Άμεση μορφή διδασκαλίας. Η Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία χρησιμοποιείται σε ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό (60%) και επίσης το 69,5% εφαρμόζει την εξατομικευμένη διδασκαλία έστω και άτυπα. Αντίθετα το 50% των καθηγητών αποφεύγουν να κάνουν χρήση της Προγραμματισμένης διδασκαλίας και ίσως αυτό να συμβαίνει λόγω περιορισμένου διδακτικού χρόνου και αυξημένου κόστους.



Όπως σαφέστατα διαπιστώνεται από το παραπάνω γράφημα η πλειονοψφία των καθηγητών εφαρμόζει κατά της διάρκεια της διδακτικής πράξης, την άμεση μορφή διδασκαλία, αφού «πολύ συχνά» την χρησιμοποιεί το 43,5% και «μερικές φορές» το 52%. Τέλος, πολλοί λίγοι είναι αυτοί που απάντησαν ότι δεν εφαρμόζουν την άμεση διδασκαλία καθόλου (4,5%).

Πίνακας 6

ΙΔΙΟΤΗΤΕΣ	Σε μεγάλο βαθμό	Μερικώς	Καθόλου
Συνεργασία μεταξύ μαθητών	112 56%	83 41,5%	5 2,5%
Ανάπτυξη δεξιοτήτων του μαθητή	90 45%	95 47,5%	15 7,5%
3. Προαγωγή αυτενέργειας/ πρωτοβουλίας	88 44%	104 52%	8 4%
4. Κοινωνικοποίηση του μαθητή	95 47,5%	98 49%	7 3,5%

Σύμφωνα με τον πίνακα 6, οι εκπαιδευτικοί που εφαρμόζουν έστω και σπάνια την Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, ισχυρίζονται ότι αυτή συμβάλει σε μεγάλο βαθμό (56%) στην συνεργασία μεταξύ των μαθητών και στην κοινωνικοποίησή τους (47,5%). Επίσης, σημαντικό

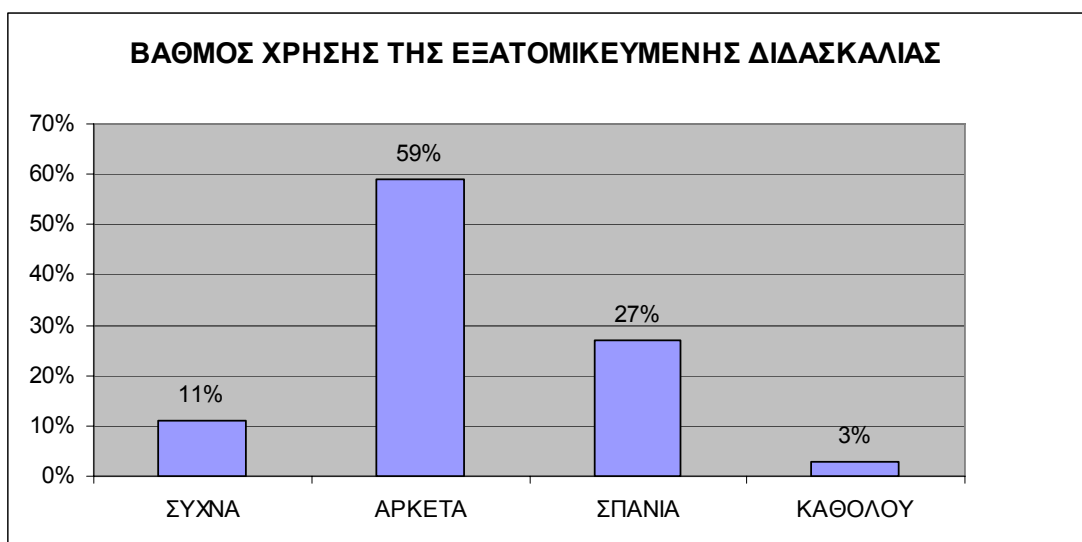
ποσοστό καταλαμβάνουν οι απόψεις ότι η χρήση της Ομαδοσυνεργατική διδασκαλίας οδηγεί στην ανάπτυξη δεξιοτήτων(45%) από την μεριά του μαθητή καθώς και πρωτοβουλιών. Αντίθετα, πολλοί λίγοι είναι αυτοί, οι οποίοι πιστεύουν ότι στην ανάπτυξη όλων των προαναφερόμενων αρετών δεν συμβάλλει η Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία.

Πίνακας 7

ΛΟΓΟΙ	Σε μεγάλο βαθμό	Μερικώς	Καθόλου
1. Έλλειψη επιμόρφωσης σε θέματα εναλλακτικής διδακτικής.	4 2%	2 1%	0 0%
2. Μεγάλος αριθμός μαθητών ανά τμήμα	4 2%	2 1%	0 0%
3. Οριοθετημένο Α.Π.	4 2%	2 1%	0 0%
4. Περιορισμός χρόνου	6 3%	0 0%	0 0%
5. Μεγαλύτερη ευκολία στη χρήση συμβατικών μορφών γνωστικής προσέγγισης	4 2%	2 1%	0 0%
6. Δυσπιστία	0 0%	6 3%	0 0%
7. Μη εξοικείωση μαθητών με εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας	2 1%	4 2%	0 0%

Στην ερώτηση «ποιοι οι λόγοι που ωθούν τους εκπαιδευτικούς στο να μην εφαρμόζουν καμία μορφή εναλλακτικής διδασκαλίας», το 3% απάντησε ότι ο περιορισμένος χρόνος καθώς και το 2% ο μεγάλος αριθμός ανά τμήμα και το οριοθετημένο Α.Π., είναι αυτά που αποτρέπουν τους διδάσκοντες να κάνουν χρήση εναλλακτικών μορφών κατά τη διδακτική πράξη. Τέλος, ένα μικρό ποσοστό (1%) αναφέρει ότι οι μαθητές δεν είναι εξοικειωμένοι με τις εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας και γι' αυτό δεν τις εφαρμόζουν.

Γράφημα 22



Παρατηρώντας το γράφημα 17, μπορεί κανείς εύκολα να διαπιστώσει ότι ένα μεγάλο ποσοστό της τάξης του 59%, κάνει χρήση της εξατομικευμένης διδασκαλίας αρκετά, ενώ ένα μικρό (3%) δεν την εφαρμόζει καθόλου.

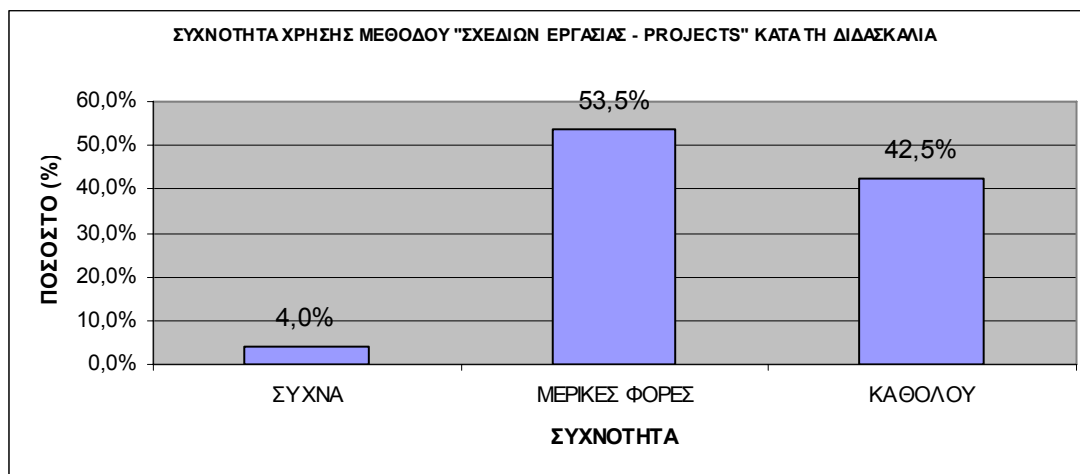
Πίνακας 8

ΛΟΓΟΙ	Πολύ συχνά	Μερικές φορές	Καθόλου
1. Μικρός αριθμός μαθητών στην τάξη	97 48,5%	80 40%	15 7,5%
2.Ύπαρξη αλλοδαπών μαθητών	44 22%	122 61%	26 13%
3.Μαθητές με ειδικές ανάγκες	68 34%	110 55%	14 7%
4. Ηλικία μαθητών	29 14,5%	106 53%	57 28,5%

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα, οι λόγοι που προτρέπουν τους καθηγητές να χρησιμοποιούν την εξατομικευμένη διδασκαλία, είναι κυρίως ο μικρός αριθμός μαθητών στην τάξη(ισχυρίζεται το 48,5%), καθώς επίσης η ύπαρξη μαθητών με ειδικές ανάγκες (34%) και αλλοδαπών μαθητών

(22%). Τέλος, το 28,5% απάντησε ότι η ηλικία των μαθητών δεν τους επηρεάζει καθόλου για την χρήση της εξατομικευμένης διδασκαλίας.

Γράφημα 23



Όπως σαφέστατα διαπιστώνεται από το γράφημα, το 53,5% κάνει χρήση της μεθόδου "Σχέδια εργασίας-Projects" μερικές φορές, ενώ αντίθετα ένα εξίσου σημαντικό ποσοστό, που αγγίζει το 42,5% δεν την εφαρμόζει καθόλου.

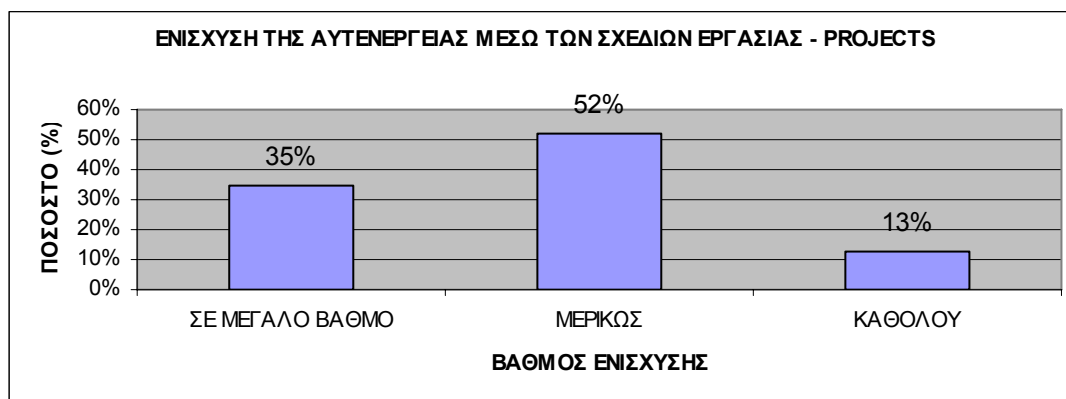
Πίνακας 9

	Σε μεγάλο βαθμό	Μερικώς	Καθόλου
1. Ενίσχυση αυτενέργειας	70 35%	104 52%	26 13%
2. Ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών	58 29%	112 56%	30 15%
3. Ολόπλευρη ανάπτυξη προσωπικότητας	51 25,5%	124 62%	175 87,5%
4. Ανάλυση ευθυνών / δέσμευση	52 26%	118 59%	30 15%

Η μέθοδος Project προωθεί την αυτενέργεια και την ομαδικότητα σε μεγάλο βαθμό, είναι η άποψη αρκετών καθηγητών, αφού την πιστεύει το 35% και το 29% αντίστοιχα. Ακόμη, το 59% ισχυρίζεται ότι η μέθοδος αυτή, συμβάλει στην ανάληψη ευθυνών από την μεριά του μαθητή.

Τέλος, ένα τεράστιο ποσοστό, το οποίο αγγίζει το 87,5%, δηλώνει ότι η συγκεκριμένη μέθοδος διδασκαλίας δεν βοηθά στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας των διδασκόμενων.

Γράφημα 24



Από όλες τις παραπάνω προτάσεις του πίνακα 9, διαπιστώθηκε ότι η μέθοδος Project, ενισχύει σε μεγάλο βαθμό(35%) την αυτενέργεια των μαθητών καθώς δεν είναι λίγοι, οι οποίοι υποστηρίζουν την άποψη αυτή, αφού το 52% απάντησαν ότι η μέθοδος αυτή προωθεί την αυτενέργεια μερικώς.

Γράφημα 25



Στην ερώτηση αν έχουν συμμετάσχει ποτέ οι καθηγητές σε πρόγραμμα της Ευέλικτης Ζώνης, το 89,5% απάντησε «όχι» και το υπόλοιπο 10,5% «ναι» .

Πίνακας 10

	Σε μεγάλο βαθμό	Μερικώς	Καθόλου
Ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας	58	52	90

	29%	26%	45%
Κοινωνικοποίηση του μαθητή	57 28,5%	53 26,5%	90 45%
Ανάπτυξη αυτονομίας του μαθητή	41 20,5%	69 34,5%	90 45%
Ενεργοποίηση της κριτικής σκέψης και δημιουργικότητας του μαθητή	51 25,5%	57 28,5%	92 46%
Ανάπτυξη της χειροκατασκευαστικής ικανότητας του μαθητή	36 18%	67 33,5%	97 48,5%
Άλλο. Καταγράψτε το:.....	6 3%	10 5%	184 92%

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα, ένα αξιόλογο ποσοστό (29%), πιστεύει ότι σε μεγάλο βαθμό, η συμμετοχή σε πρόγραμμα της Ευέλικτης Ζώνης ενισχύει την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή, ενώ το 34,5% ισχυρίζεται ότι μερικώς συντελεί στην ανάπτυξη αυτονομίας του. Τέλος, επικρατεί η άποψη (48,5%) ότι το συγκεκριμένο πρόγραμμα δεν συμβάλλει καθόλου στην ανάπτυξη της χειροκατασκευαστικής ικανότητας του μαθητή.

Κεφάλαιο 4: Έλεγχοι ανεξαρτησίας χ^2

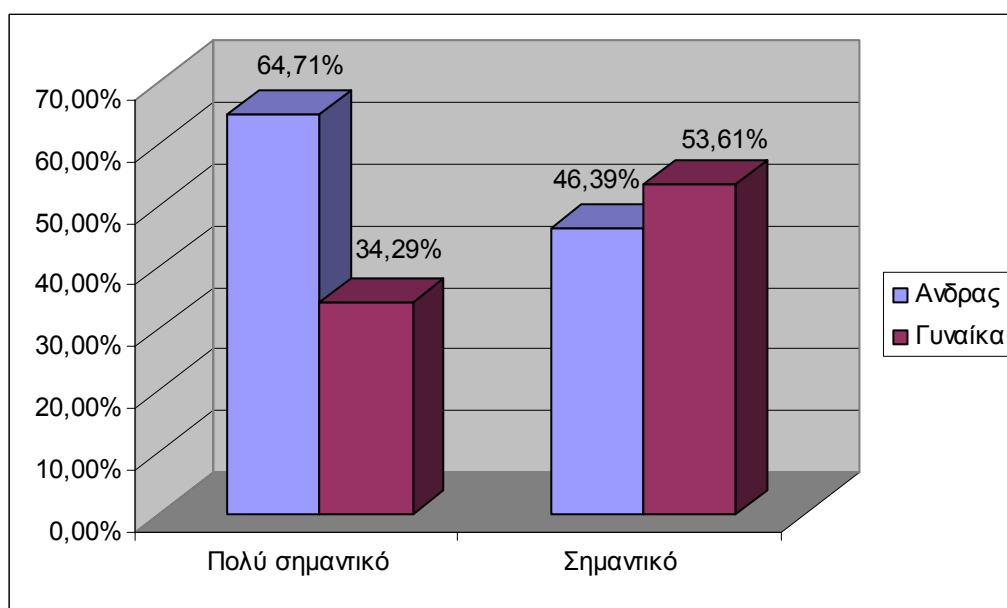
4.1. Έλεγχοι ανεξαρτησίας χ^2 σε σχέση με το φύλο των εκπαιδευτικών

Το φύλο των εκπαιδευτικών σε σχέση με την χρήση Ελεύθερου διαλόγου

Η συσχέτιση των δύο μεταβλητών έδειξε ότι υπάρχει εξάρτηση μεταξύ τους σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 10%, καθώς το $P\text{-value} < \alpha$, όπου $\alpha = 10\%$.

Έλεγχος Ανεξαρτησίας	
χ^2	P-value
3,79	0,0516

Όπως διαπιστώνεται και από το γράφημα 26, το 64,71% των εκπαιδευτικών, που θεωρούν την χρήση ελεύθερου διαλόγου πολύ σημαντική είναι άνδρες ενώ το 53,61% των γυναικών καθηγητών θεωρούν τον ελεύθερο διάλογο σημαντικό.



Γράφημα 26 :

Συσχέτιση φύλου των εκπαιδευτικών με την χρήση ελεύθερου διαλόγου

ΕΛΕΥΘΕΡΟΣ ΔΙΑΛΟΓΟΣ			
ΦΥΛΟ	Πολύ Σημαντικό	Σημαντικό	Σύνολο
Ανδρας	22 64,71%	77 46,39%	99 49,50%

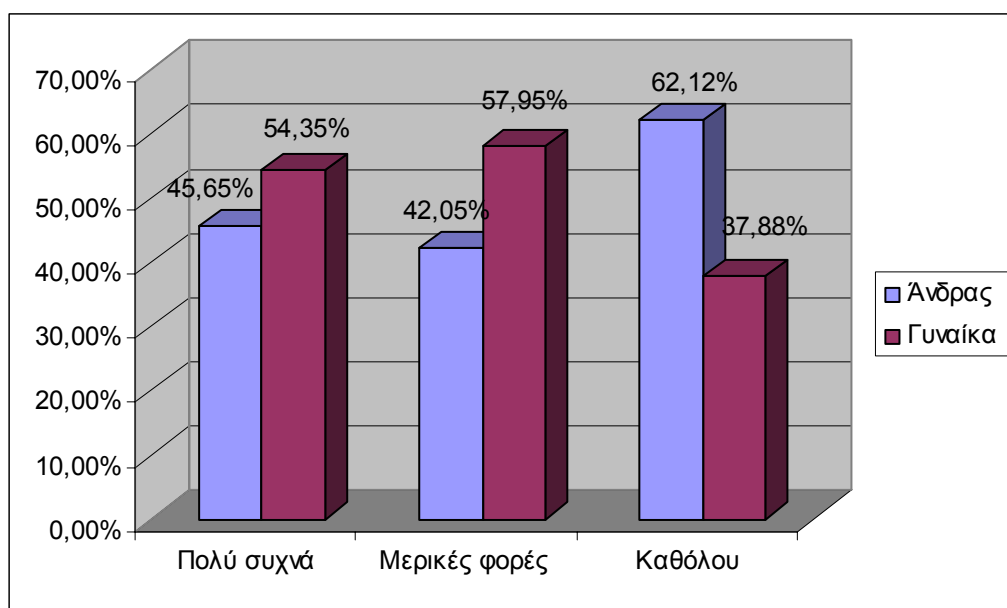
Γυναίκα	12 34,29%	89 53,61%	10 50,50%
	34 100%	166 100%	200 100%

Πίνακας 11 : Συσχέτιση φύλου των εκπαιδευτικών με την χρήση ελεύθερου διαλόγου

Το φύλο των εκπαιδευτικών σε σχέση με την χρήση Φωτογραφικού υλικού

Το P-value της συγκεκριμένης συσχέτισης, σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5%, βρέθηκε μικρότερο του α , όπου $\alpha=5\%$. Συμπερασματικά, οι δύο μεταβλητές εξαρτώνται μεταξύ τους.

Έλεγχος Ανεξαρτησίας	
χ^2	P-value
6,43	0,0401



Γράφημα 27:

Συσχέτιση φύλου των εκπαιδευτικών με την χρήση φωτογραφικού υλικού

Παρατηρώντας το γράφημα 27, συμπεραίνουμε ότι οι γυναίκες είναι αυτές που κάνουν χρήση φωτογραφικού υλικού σε μεγαλύτερο βαθμό από ό, τι οι άντρες, αφού το ποσοστό των γυναικών αγγίζει το 54,35%, ενώ των αντρών το 45,65%. Αξιοσημείωτο είναι ακόμη το γεγονός ότι το πλήθος των αντρών καθηγητών που δεν κάνει καθόλου χρήση των φωτογραφιών κατά τη διάρκεια της διδακτικής πράξης είναι σχεδόν διπλάσιο από αυτό των γυναικών.

ΧΡΗΣΗ ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ				
ΦΥΛΟ	ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΚΑΘΟΛΟΥ	ΣΥΝΟΛΟ
Άνδρας	21 45,65%	37 42,05%	41 62,12%	99 49,50%
Γυναίκα	25 54,35%	51 57,95%	25 37,88%	101 50,50%
	46 100%	88 100%	66 100%	200 100%

Πίνακας 12: Συσχέτιση φύλου των εκπαιδευτικών με την χρήση φωτογραφιών

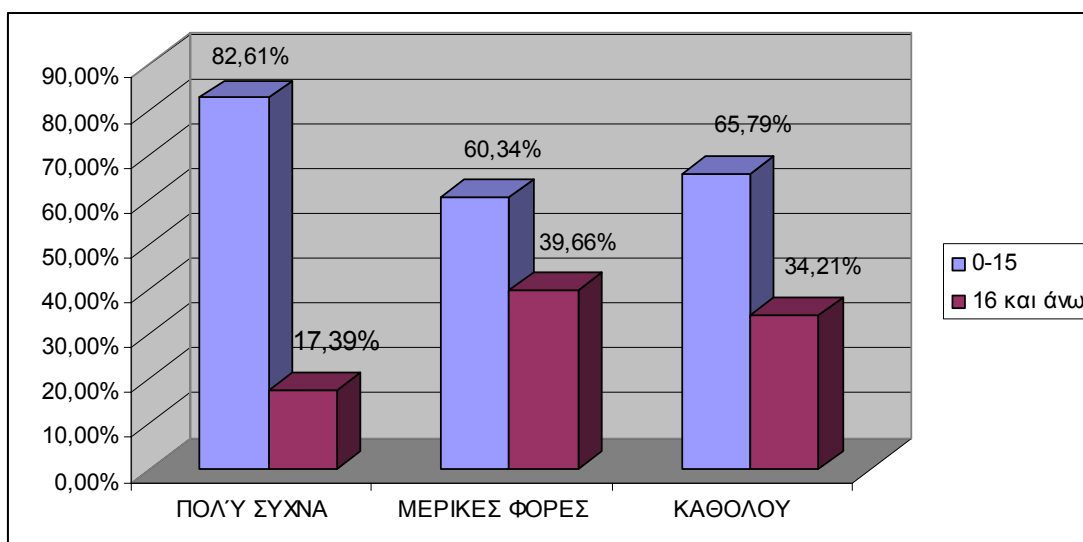
4.2. Έλεγχοι ανεξαρτησίας χ^2 σε σχέση με τα έτη υπηρεσίας

Τα χρόνια υπηρεσίας των εκπαιδευτικών σε σχέση με την χρήση βιωματικής διδασκαλίας.

Η συσχέτιση των δύο μεταβλητών έδειξε ότι υπάρχει εξάρτηση μεταξύ τους σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5%, καθώς το $P\text{-value} < \alpha$, όπου $\alpha = 5\%$.

Έλεγχος Ανεξαρτησίας	
χ^2	P-value
3,4	0,0255

Όπως παρατηρείται από το παρακάτω γράφημα, το 82,61% των εκπαιδευτικών, που χρησιμοποιούν πολύ συχνά την βιωματική διδασκαλία, έχουν συμπληρώσει έως και 15 χρόνια υπηρεσίας, ενώ οι εκπαιδευτικοί που την χρησιμοποιούν με την ίδια συχνότητα και υπηρετούν παραπάνω από 16 έτη, είναι πολύ λιγότεροι της τάξης του (17,39%). Επίσης σημαντική είναι και η διαφορά στη μέτρια συχνότητα χρήσης της βιωματικής διδασκαλίας, η οποία παρατηρείται στους εκπαιδευτικούς με έτη υπηρεσίας 0-15 και 16 και άνω με αντίστοιχα ποσοστά 60,34% και 39,66%. Τέλος, αξιοσημείωτη είναι και η διαφορά μεταξύ των εκπαιδευτικών οι οποίοι δεν κάνουν καθόλου χρήση της συγκεκριμένης διδασκαλίας.



Γράφημα 28: Συσχέτιση ετών υπηρεσίας των εκπαιδευτικών με την χρήση βιωματικής διδασκαλίας

ΧΡΗΣΗ ΒΙΩΜΑΤΙΚΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ				
ΧΡΟΝΙΑ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ	ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΚΑΘΟΛΟΥ	ΣΥΝΟΛΟ
0 – 15 έτη	38 82,61%	70 60,34%	25 65,79%	133 66,5%
16 έτη και άνω	8 17,39%	46 39,66%	13 34,21%	67 33,5%
	46 100%	116 100%	38 100%	200 100%

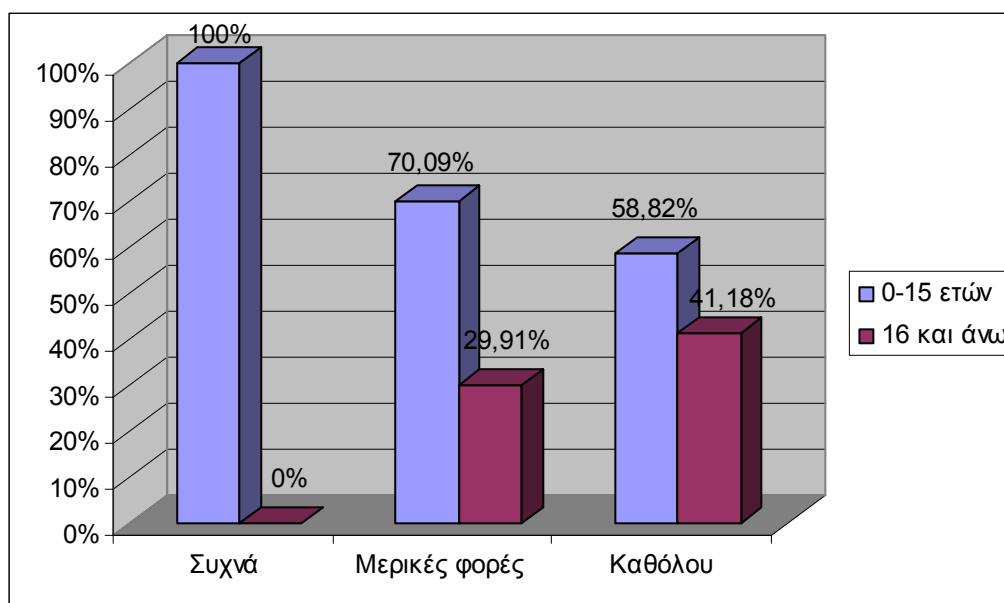
Πίνακας 13: Συσχέτιση ετών υπηρεσίας των εκπαιδευτικών με την χρήση βιωματικής διδασκαλίας

Τα χρόνια υπηρεσίας των εκπαιδευτικών σε σχέση με την εφαρμογή «Σχεδίων εργασίας- Projects».

Η συσχέτιση των δύο μεταβλητών έδειξε ότι υπάρχει εξάρτηση μεταξύ τους σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5%, καθώς το $P\text{-value} < \alpha$, όπου $\alpha = 5\%$.

Έλεγχος Ανεξαρτησίας	
χ^2	P-value
6,90	0,0318

Σύμφωνα με το παρακάτω γράφημα, εντύπωση δημιουργεί το γεγονός ότι το ποσοστό των εκπαιδευτικών με έτη υπηρεσίας από 0-15 έτη, που χρησιμοποιούν το Σχέδια Εργασίας –Project «συχνά», είναι της τάξης του 100%.



Γράφημα 29: Συσχέτιση ετών υπηρεσίας των εκπαιδευτικών με την χρήση «Σχεδίων εργασίας-Projects».

«ΣΧΕΔΙΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ-PROJECTS»				
ΧΡΟΝΙΑ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ	ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΚΑΘΟΛΟΥ	ΣΥΝΟΛΟ
0 – 15 έτη	8 100%	75 70,09%	50 58,82%	133 66,5%
16 έτη και άνω	0 0,00%	32 29,91%	35 41,18%	67 33,5%
	8 100%	107 100%	85 100%	200 100%

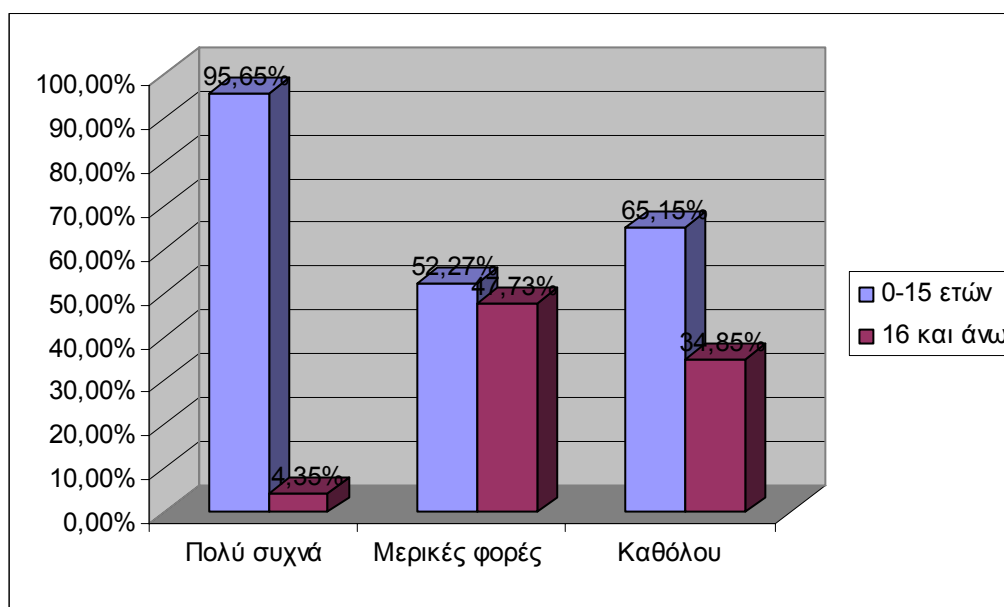
Πίνακας 14: Συσχέτιση ετών υπηρεσίας των εκπαιδευτικών με την χρήση «Σχεδίων εργασίας- Projects».

Τα χρόνια υπηρεσίας των εκπαιδευτικών σε σχέση με την χρήση φωτογραφικού υλικού.

Συσχετίζοντας στατιστικά τις δύο μεταβλητές διαπιστώθηκε ότι εξαρτώνται σημαντικά σε επίπεδο 1%, καθώς το $P - value < \alpha$, όπου $\alpha = 1\%$.

Έλεγχος Ανεξαρτησίας	
χ^2	P-value
25,60	0,00

Όπως γίνεται αντιληπτό από το γράφημα 30, το 95,65% των εκπαιδευτικών που εργάζονται ως και 15 έτη, κάνουν πολύ συχνή χρήση των φωτογραφιών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας τους. Από την άλλη πλευρά, μηδαμινό είναι το ποσοστό (4,35%) των εκπαιδευτικών με έτη υπηρεσίας από 16 και άνω, που χρησιμοποιούν πολύ συχνά οπτικό υλικό. Τέλος, ασήμαντη διαφορά της τάξης 4,54% παρατηρείται στους εκπαιδευτικούς και στις δύο ηλικιακές ομάδες, οι οποίοι χρησιμοποιούν «μερικές φορές», το φωτογραφικό υλικό.



Γράφημα 30: Συσχέτιση ετών υπηρεσίας των εκπαιδευτικών με την χρήση φωτογραφικού υλικού.

« ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΕΣ »				
ΧΡΟΝΙΑ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ	ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΚΑΘΟΛΟΥ	ΣΥΝΟΛΟ
0 – 15 έτη	44 95,65%	46 52,27%	43 65,15%	133 66,5%

16 έτη και άνω	2 4,35%	42 47,73%	23 34,85%	67 33,5%
	46 100%	88 100%	66 100%	200 100%

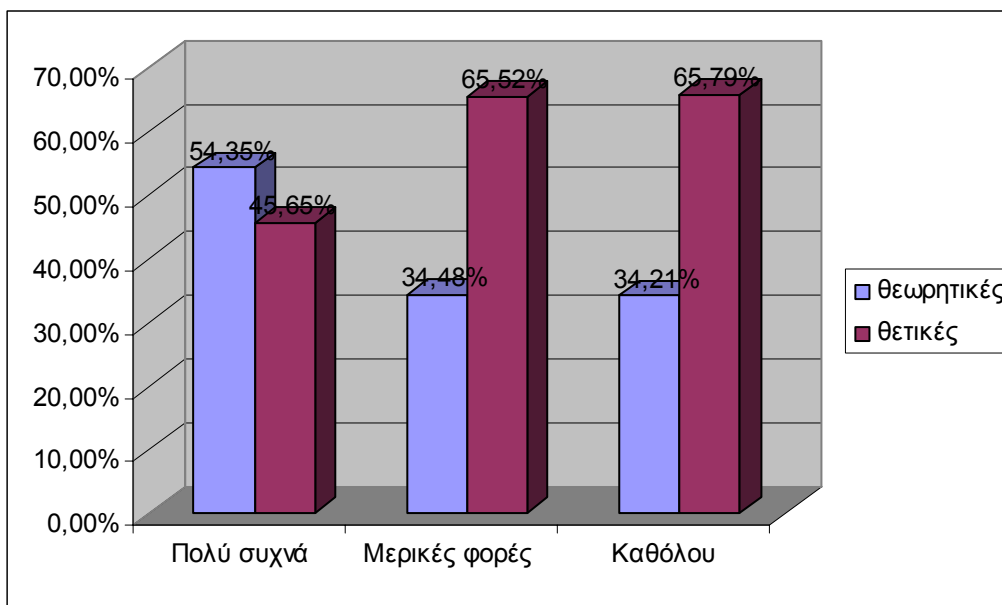
Πίνακας 15: Συσχέτιση ετών υπηρεσίας των εκπαιδευτικών με την χρήση φωτογραφιών

4.3. Έλεγχοι ανεξαρτησίας χ^2 σε σχέση με την ειδικότητα των εκπαιδευτικών

Η ειδικότητα των εκπαιδευτικών σε σχέση με την εφαρμογή της βιωματικής διδασκαλίας.

Το P-value της συγκεκριμένης συσχέτισης, σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 10%, βρέθηκε μικρότερο του α , όπου $\alpha=10\%$. Συμπερασματικά, οι δύο μεταβλητές εξαρτώνται μεταξύ τους.

Έλεγχος Ανεξαρτησίας	
χ^2	P-value
5,92	0,0519



Γράφημα 31: Συσχέτιση της ειδικότητας των εκπαιδευτικών με την χρήση βιωματικής διδασκαλίας.

Όπως γίνεται αντιληπτό από το γράφημα 31, οι εκπαιδευτικοί θεωρητικών ειδικοτήτων που χρησιμοποιούν την βιωματική διδασκαλία πολύ συχνά κατά τη διδακτική πράξη, κατέχουν ποσοστό που φτάνει το 54,35%, ενώ το 45,65% αντιπροσωπεύει τους εκπαιδευτικούς με θετική ειδικότητα. Ενδιαφέρον επίσης, παρουσιάζει το ποσοστό των εκπαιδευτικών θετικής ειδικότητας που δεν χρησιμοποιούν την βιωματική διδασκαλία καθόλου και το οποίο είναι 65,79%.

Εν συνεχεία, ακολουθεί ο πίνακας 2, μέσου του οποίου διακρίνονται τα ποσοστά του δείγματος και οι κατηγοριοποιήσεις των ειδικοτήτων.

ΒΙΩΜΑΤΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ				
ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ	ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΚΑΘΟΛΟΥ	ΣΥΝΟΛΟ
Θεωρητικές	25 54,35%	40 34,48%	13 34,21%	78 39,00%

Θετικές	21 45,65%	76 65,52%	25 65,79%	122 61,00%
	46 100%	116 100%	38 100%	200 100%

Πίνακας 16: Σύσχετιση της ειδικότητας των εκπαιδευτικών και της χρήσης της βιωματικής διδασκαλίας

Θεωρητικές ειδικότητες: Θεολόγος

Φιλολόγος

Καθηγητής Ξένων Γλωσσών

Θετικές ειδικότητες: Κοινωνιολόγος-Οικονομολόγος

Μαθηματικός

Φυσικός-Χημικός

Βιολόγος-Γεωλόγος

Καθηγητής Οικιακής Οικονομίας

Καθηγητής Πληροφορικής

Καθηγητής Μουσικής-Καλλιτεχνικών

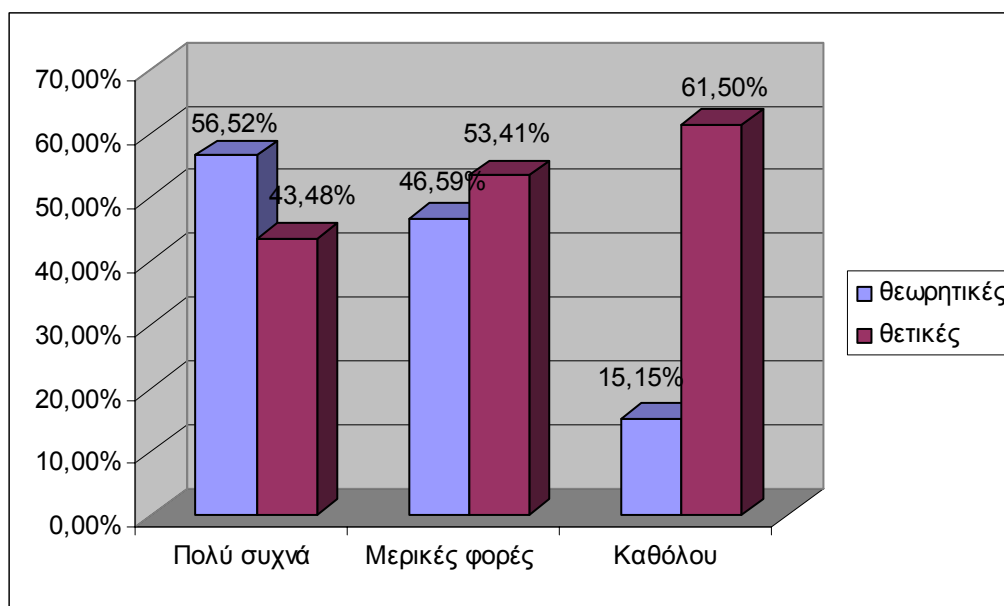
Καθηγητής Φυσικής Αγωγή

Η ειδικότητα των εκπαιδευτικών σε σχέση με την χρήση φωτογραφιών κατά τη διάρκεια της διδακτικής ώρας.

Συσχετίζοντας στατιστικά τις δύο μεταβλητές διαπιστώθηκε ότι εξαρτώνται σημαντικά σε επίπεδο 1%, καθώς το $P - \text{value} < \alpha$, όπου $\alpha = 1\%$.

Έλεγχος Ανεξαρτησίας	
χ^2	P-value
23,94	0,00

Συγκεκριμένα, το 43,48% καθώς και το 56,52% του συνόλου των εκπαιδευτικών που χρησιμοποιούν φωτογραφικό υλικό κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας πολύ συχνά, κατέχουν θετική και θεωρητική ειδικότητα αντίστοιχα.



Γράφημα 32: Συσχέτιση της ειδικότητας των εκπαιδευτικών με την χρήση φωτογραφιών κατά τη διδασκαλία

ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΚΟ ΥΛΙΚΟ				
ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ	ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΚΑΘΟΛΟΥ	ΣΥΝΟΛΟ
Θεωρητικές	26 56,52%	41 46,59%	10 15,15%	77 38,50%
Θετικές	20 43,48%	47 53,41%	56 84,85%	123 61,50%

	46	88	66	200
	100%	100%	100%	100%

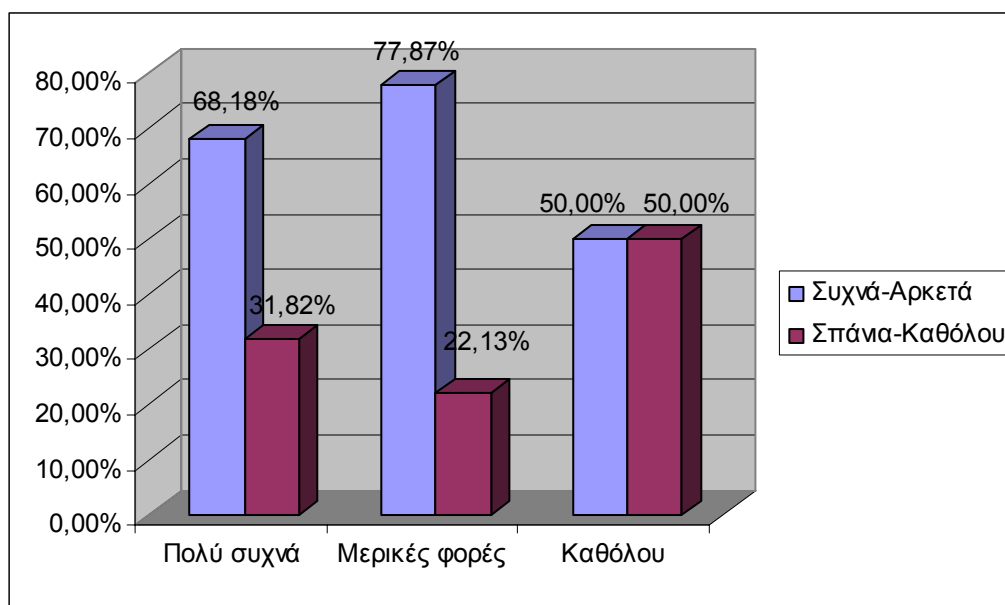
Πίνακας 17: Συσχέτιση της ειδικότητας των εκπαιδευτικών και της χρήσης φωτογραφιών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας

4.4. Έλεγχοι ανεξαρτησίας χ^2 σε σχέση με την Εξατομικευμένη διδασκαλία

Συσχέτιση της χρήσης της Εξατομικευμένης διδασκαλίας και της ύπαρξης αλλοδαπών μαθητών στα ελληνικά σχολεία.

Το P-value της συγκεκριμένης συσχέτισης, σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 1%, βρέθηκε μικρότερο του α , όπου $\alpha=1\%$. Συμπερασματικά, οι δύο μεταβλητές εξαρτώνται μεταξύ τους.

Έλεγχος Ανεξαρτησίας	
χ^2	P-value
10,25	0,0060



Γράφημα 33: Συσχέτιση της χρήσης της εξατομικευμένης διδασκαλίας με την ύπαρξη αλλοδαπών μαθητών στις σχολικές τάξεις

Παρατηρώντας το γράφημα 33, φαίνεται καθαρά ότι η χρήση της εξατομικευμένης διδασκαλίας χρησιμοποιείται συχνά, εξαιτίας της ύπαρξης αλλοδαπών μαθητών μέσα στην αίθουσα

διδασκαλίας. Το γεγονός αυτό, επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την επιλογή των κατάλληλων μορφών διδασκαλίας εκ μέρους των καθηγητών.

ΥΠΑΡΞΗ ΑΛΛΟΔΑΠΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ				
Συχνότητα χρήσης εξατ/μένης διδασκαλίας	ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΚΑΘΟΛΟΥ	ΣΥΝΟΛΟ
Συχνά*	30 68,18%	95 77,87%	17 50,00%	142 71,00%
Σπάνια*	14 31,82%	27 22,13%	17 50,00%	58 29,00%
	44 100%	122 100%	34 100%	200 100%

Πίνακας 18: Συσχέτιση της χρήσης της εξατομικευμένης διδασκαλίας και της ύπαρξης αλλοδαπών μαθητών στα σχολεία

Συχνά*: περιέχονται οι απαντήσεις συχνά – αρκετά

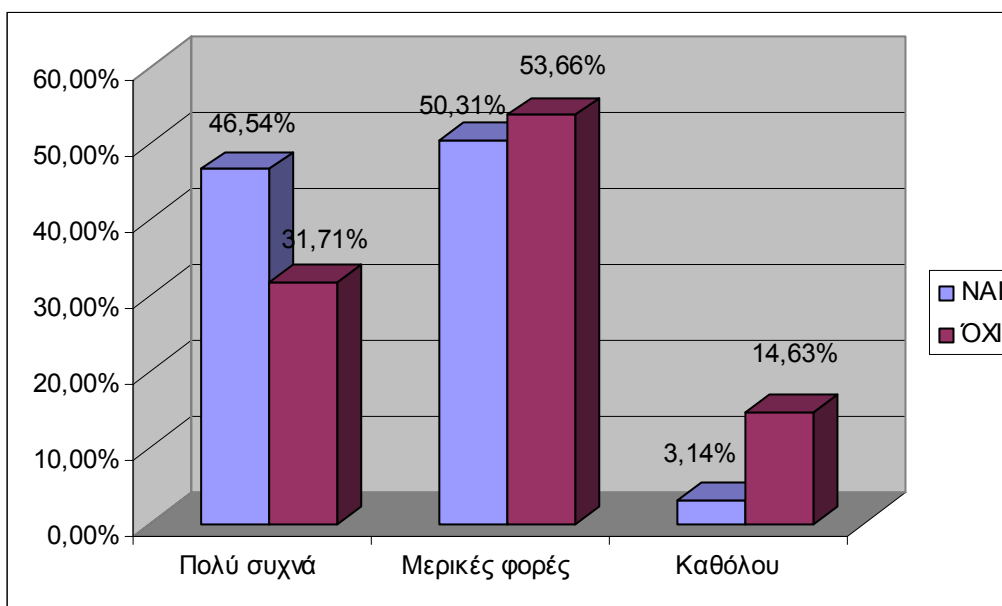
Σπάνια*: περιέχονται οι απαντήσεις σπάνια – καθόλου

4.5. Έλεγχοι ανεξαρτησίας χ^2 σε σχέση με την Άμεση διδασκαλία

Συσχέτιση της χρήσης της Άμεσης διδασκαλίας και της χρησιμοποίησης εποπτικών μέσων.

Συσχετίζοντας στατιστικά τις δύο μεταβλητές διαπιστώθηκε ότι εξαρτώνται σημαντικά σε επίπεδο 1%, καθώς το $P - \text{value} < \alpha$, όπου $\alpha = 1\%$.

Έλεγχος Ανεξαρτησίας	
χ^2	P-value
9,54	0,0085



Γράφημα 34: Συσχέτιση της χρήσης της άμεσης διδασκαλίας με την χρήση εποπτικών μέσων κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας.

Σύμφωνα με το παραπάνω γράφημα, οι καθηγητές, οι οποίοι κάνουν χρήση της άμεσης διδασκαλίας « μερικές φορές», δεν εφαρμόζουν κατά τη διδακτική πράξη εποπτικά μέσα, με ποσοστό 53,66%, ενώ αυτοί που κάνουν χρήση εποπτικού υλικού αγγίζουν το 50,31%.

« Εποπτικά μέσα»			
ΑΜΕΣΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΣΥΝΟΛΟ
ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ	74 46,54%	13 31,71%	87 43,50%

ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	80 50,31%	22 53,66%	102 51%
ΚΑΘΟΛΟΥ	5 3,14	6 14,63%	11 5,5%
	159 100%	41 100%	200 100%

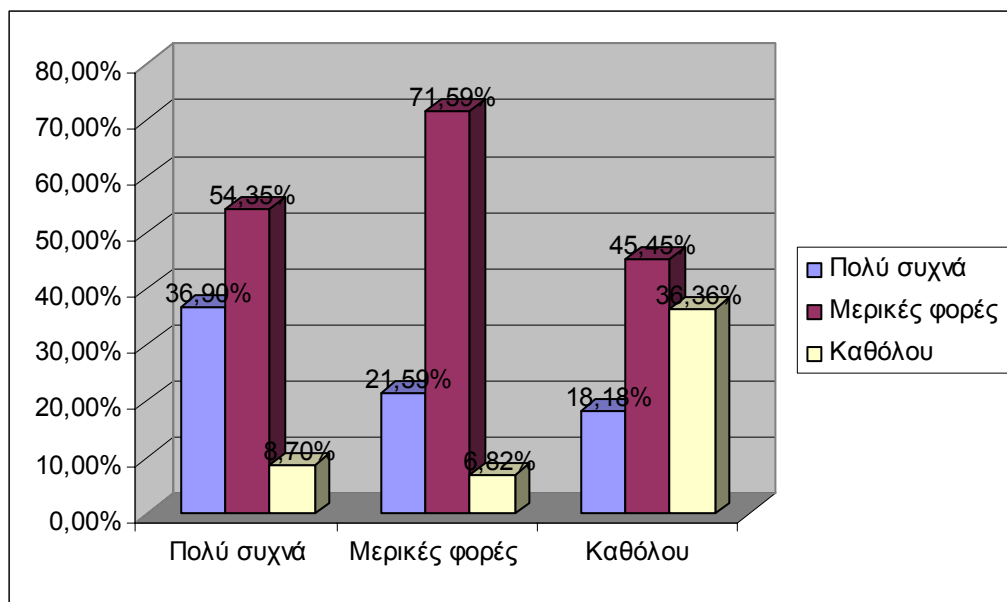
Πίνακας 19: Συσχέτιση της χρήσης της άμεσης διδασκαλίας και της χρήσης εποπτικών μέσων κατά τη διδακτική ώρα

4.6. Έλεγχοι ανεξαρτησίας χ^2 σε σχέση με την Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία

Συσχετίζοντας στατιστικά τις δύο μεταβλητές διαπιστώθηκε ότι εξαρτώνται σημαντικά σε επίπεδο 1%, καθώς το $P - value < \alpha$, όπου $\alpha = 1\%$.

Έλεγχος Ανεξαρτησίας	
χ^2	P-value
30,74	0,00

Συσχέτιση της χρήσης της Ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας και της χρησιμοποίησης φωτογραφικού υλικού κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας.



Γράφημα 35: Συσχέτιση της χρήσης της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας με την χρήση φωτογραφικού υλικού κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας.

Με βάση τον παραπάνω πίνακα, παρατηρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί που κάνουν συχνή χρήση φωτογραφικού υλικού κάνουν ταυτόχρονα χρήση της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας σε ποσοστό 36,90%. Επίσης μερική ή καθόλου χρήση φωτογραφικού υλικού προτιμάται από το 39,77% των εκπαιδευτικών που κάνουν χρήση της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας

Φωτογραφικό Υλικό				
Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία	ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΚΑΘΟΛΟΥ	ΣΥΝΟΛΟ
ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ	17 36,96%	19 21,59%	12 18,18%	48 24%
ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	25 54,35%	63 71,59%	30 45,45%	118 59%
ΚΑΘΟΛΟΥ	4 8,7%	6 6,82%	24 36,36%	34 17%
	46 100%	88 100%	66 100%	200 100%

Πίνακας 20: Συσχέτιση της χρήσης της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας και της χρήσης φωτογραφικού υλικού κατά τη διδακτική ώρα.

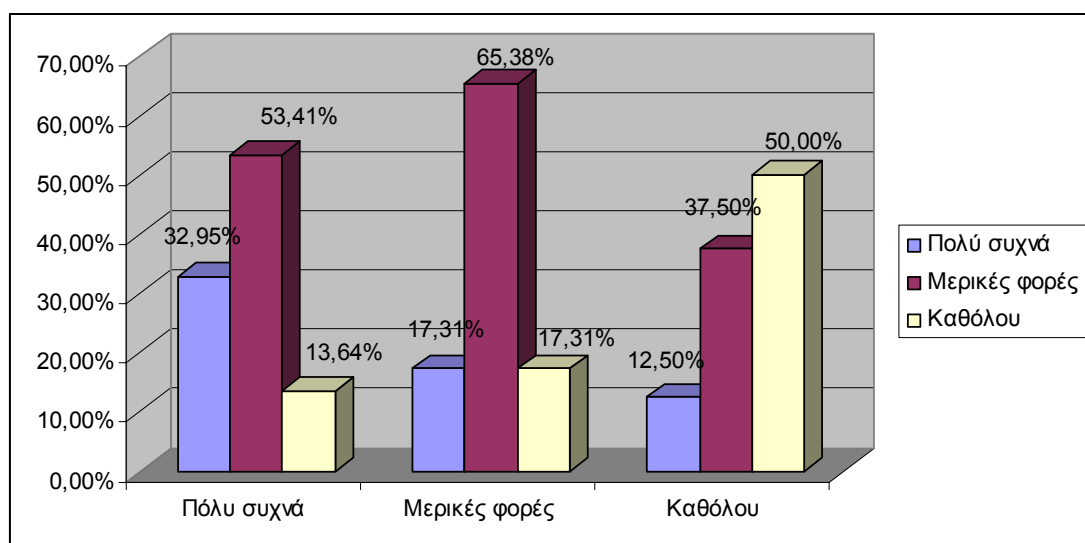
Συσχέτιση της χρήσης της Ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας και της προαγωγής της αυτενέργειας των μαθητών, μέσω αυτής.

Το P-value της συγκεκριμένης συσχέτισης, σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5%, βρέθηκε μικρότερο του α , όπου $\alpha=5\%$. Συμπερασματικά, οι δύο μεταβλητές εξαρτώνται μεταξύ τους.

Έλεγχος Ανεξαρτησίας	
χ^2	P-value

12,85	0,00120
-------	---------

Σύμφωνα με το γράφημα 36, σημαντική ενίσχυση της αυτενέργειας των μαθητών με πολύ συχνή χρήση ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας συναντάται στο 32,95%. Σημαντική είναι επίσης η παρατήρηση ότι τα ποσοστά αυτών που πιστεύουν ότι η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία συμβάλλει μερικώς στην ενίσχυση της αυτενέργειας των μαθητών, ταυτίζονται με τα ποσοστά αυτών που πιστεύουν ότι δε συμβάλλει καθόλου στην ανάπτυξή της.



Γράφημα 36: Συσχέτιση της χρήσης της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας με την προαγωγή της αυτενέργειας των μαθητών.

ΑΥΤΕΝΕΡΓΕΙΑ ΜΑΘΗΤΩΝ				
Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία	ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΚΑΘΟΛΟΥ	ΣΥΝΟΛΟ
ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ	29 32,95%	18 17,31%	1 12,50%	48 24%
ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	47 53,41%	68 65,38%	3 37,50%	118 59%
ΚΑΘΟΛΟΥ	12 13,64%	18 17,31%	4 50,00%	34 17%
	88 100%	104 100%	8 100%	200 100%

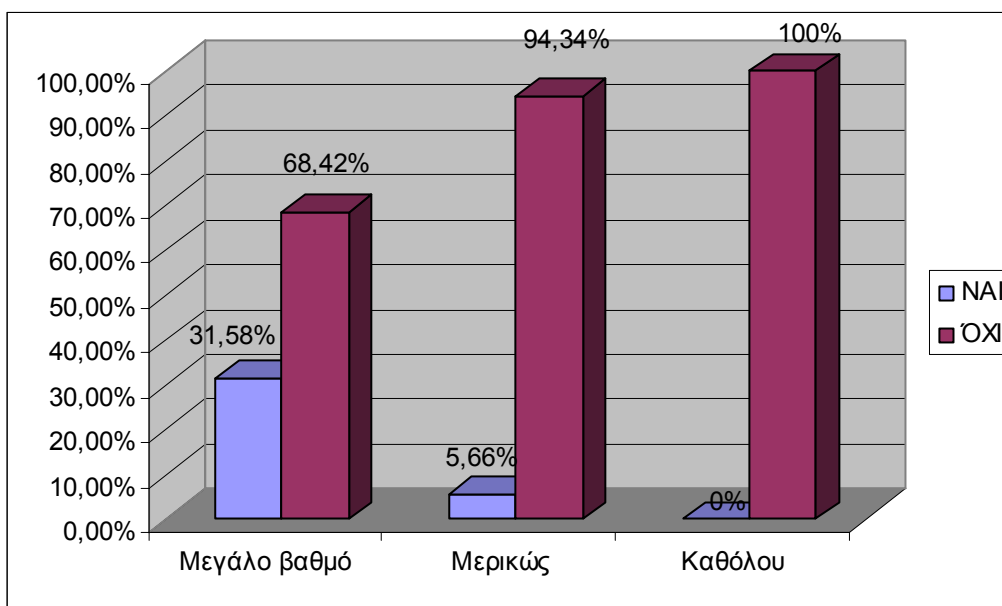
Πίνακας 21: Συσχέτιση της χρήσης της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας και την αυτενέργεια των μαθητών

4.7. Έλεγχοι ανεξαρτησίας χ^2 σε σχέση με την Ευέλικτη Ζώνη

Συσχέτιση της χρήσης της Ευέλικτης Ζώνης και της ενίσχυσης της κοινωνικοποίησης του μαθητή μέσω αυτής.

Το P-value της συγκεκριμένης συσχέτισης, σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 1%, βρέθηκε μικρότερο του α , όπου $\alpha=1\%$. Συμπερασματικά, οι δύο μεταβλητές εξαρτώνται μεταξύ τους.

Έλεγχος Ανεξαρτησίας	
χ^2	P-value
38,83	0,000



Γράφημα 37: Συσχέτιση της χρήσης της Ευέλικτης Ζώνης με την ενίσχυση της κοινωνικοποίησης των μαθητών.

Στο γράφημα 37, αυτό που κάνει την μεγαλύτερη εντύπωση είναι ότι μόνο το 31,58% αυτών που έχουν συμμετάσχει σε πρόγραμμα Ευέλικτης Ζώνης πιστεύουν ότι βοηθά σε μεγάλο βαθμό στην κοινωνικοποίηση των μαθητών. Επιπλέον, αξιοσημείωτο είναι ότι το σύνολο αυτών που δεν συμμετείχαν στο πρόγραμμα, πιστεύει ότι το πρόγραμμα Ευέλικτης Ζώνης δεν συμβάλλει καθόλου στην κοινωνικοποίηση των μαθητών.

ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ				
Ευέλικτη Ζώνη	ΣΕ ΜΕΓΑΛΟ ΒΑΘΜΟ	ΜΕΡΙΚΩΣ	ΚΑΘΟΛΟΥ	ΣΥΝΟΛΟ
ΝΑΙ	18 31,58%	3 5,66%	0 0,00%	21 10,50%
ΟΧΙ	39 68,42%	50 94,34%	90 100,00%	179 89,50%

	57	53	90	200
	100%	100%	100%	100%

Πίνακας 22: Συσχέτιση Ευέλικτης Ζώνης και ενίσχυση της κοινωνικοποίησης του μαθητή.

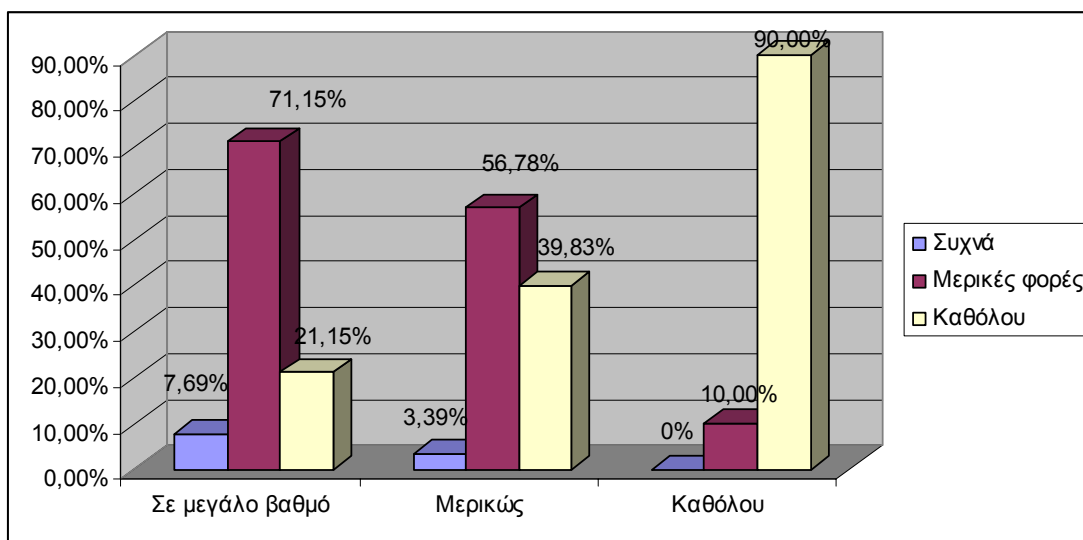
4.8. Έλεγχοι ανεξαρτησίας χ^2 σε σχέση με την χρήση « σχεδίων Εργασίας- Project»

Συσχέτιση της χρήσης « σχεδίων Εργασίας- Project» και της ανάληψης ευθυνών του μαθητή μέσω αυτής.

Συσχετίζοντας στατιστικά τις δύο μεταβλητές διαπιστώθηκε ότι εξαρτώνται σημαντικά σε επίπεδο 1%, καθώς το $P - value < \alpha$, όπου $\alpha = 1\%$.

Έλεγχος Ανεξαρτησίας	
χ^2	P-value
38,66	0,000

Παρατηρώντας το παρακάτω γράφημα, συμπεραίνουμε ότι σε ποσοστό 78,84% μερική ή συχνή χρήση σχεδίων εργασιών Project, συμβάλλουν σε μεγάλο βαθμό στην ανάληψη ευθυνών από την μεριά του μαθητή. Άξιο αναφοράς είναι και το γεγονός ότι ένα 39,83% των ερωτηθέντων που δεν χρησιμοποιούν τα σχέδια εργασίας Project, πιστεύουν ότι τα τελευταία αναπτύσσουν την υπευθυνότητα των μαθητών.



Γράφημα 38: Συσχέτιση της χρήσης « σχεδίων Εργασίας- Project» με την ανάληψη ευθυνών του μαθητή μέσω αυτών.

ΑΝΑΛΗΨΗ ΕΥΘΥΝΩΝ ΑΠΟ ΤΟΝ ΜΑΘΗΤΗ				
ΣΧΕΔΙΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ PROJECT	ΣΕ ΜΕΓΑΛΟ ΒΑΘΜΟ	ΜΕΡΙΚΩΣ	ΚΑΘΟΛΟΥ	ΣΥΝΟΛΟ
ΣΥΧΝΑ	4 7,69%	4 3,39%	0 0,00%	48 24%
ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	37 71,15%%	67 56,78%	3 10,00%	118 59%
ΚΑΘΟΛΟΥ	11 21,15%	47 39,83%	27 90,00%	34 17%
	52 100%	118 100%	30 100%	200 100%

Πίνακας 23: Συσχέτιση της χρήσης Σχεδίων εργασίας Project και ανάληψη ευθυνών εκ μέρους των μαθητών.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ

A) Από τη βιβλιογραφική έρευνα

Κεφάλαιο 1^ο: Διδακτική και Μάθηση

- Το εκπαιδευτικό σύστημα είναι ένας παράγοντας που επηρεάζεται από τις ιδιαίτερες κοινωνικές, πολιτικές, πολιτιστικές και οικονομικές συνθήκες μιας χώρας. Άρα και η διαδικασία της μάθησης που αποτελεί τον κύριο στόχο του εκάστοτε εκπαιδευτικού συστήματος πρέπει να είναι διαμορφωμένη σύμφωνα με τις αντίστοιχες συνθήκες της κάθε χώρας, ώστε ο μαθητής να είναι ικανός να ανταπεξέλθει σε όλες τις μελλοντικές, επαγγελματικές απαιτήσεις.

- Στόχος όλων των εκπαιδευτικών συστημάτων είναι η εξασφάλιση υψηλού και ομοιογενούς επιπέδου γενικής μόρφωσης των τροφίμων. Άρα οι εκπαιδευτικοί στόχοι δε θα πρέπει να τείνουν στην κατεύθυνση της εξειδίκευσης ούτε στην εγκατάλειψη και περιστολή των ιδιαιτέρων ικανοτήτων, κλίσεων και ενδιαφερόντων των μαθητών. Αντίθετα αυτές οι ικανότητες θα πρέπει να διερευνηθούν και να καλλιεργηθούν γιατί έτσι θα δημιουργηθεί , γόνιμο έδαφος για μελλοντικές επαγγελματικές εξειδικεύσεις. Στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής δραστηριότητας είναι πάντα το εκπαιδευόμενο άτομο, παιδί ή έφηβος. Εξίσου σημαντική θέση έχει και ο εκπαιδευτής, ο δάσκαλος, ο οποίος με τη βοήθεια της Διδακτικής Επιστήμης θα οδηγήσει τους τροφίμους του στη μάθηση, στη διαδικασία της δηλαδή της επεξεργασίας των εμπειριών και στην απόκτηση, έτσι, δυνατοτήτων για αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση των προβλημάτων της ζωής.

- Στο δύσκολο αγώνα που αναλαμβάνει ο εκπαιδευτής κατά την εκπαιδευτική διαδικασία με τον κυκεώνα των γνώσεων που χαρακτηρίζει την εποχή μας η Πολιτεία στέκεται αρωγός δίπλα του προσφέροντας για βοήθεια τα Αναλυτικά Προγράμματα, ένα εργαλείο που τον χρησιμεύει σαν επαγγελματική πυξίδα καταδεικνύοντας το τι πρέπει να κάνει και πότε να το κάνει.

- Τα Αναλυτικά Προγράμματα διακρίνονται στα παραδοσιακά Αναλυτικά Προγράμματα και στα σύγχρονα Αναλυτικά Προγράμματα ή Curricula.

- Με τα παραδοσιακά Αναλυτικά Προγράμματα, τα οποία είναι δεσμευτικά για τον εκπαιδευτικό δηλώνεται κυρίως, ο αριθμός των ωρών διδασκαλίας κατά μάθημα, τάξη και βαθμίδα εκπαίδευσης, ο γενικός σκοπός της διδασκαλίας του μαθήματος, το περιεχόμενο του μαθήματος κατά γενικές ενότητες ή κεφάλαια. Το μειονέκτημα των παραδοσιακών αναλυτικών προγραμμάτων είναι ότι έχουν γενικό περιεχόμενο και δεν αναθεωρούνται σε τακτά χρονικά διαστήματα, με αποτέλεσμα να μην βρίσκονται σε επαφή με τη σύγχρονη πραγματικότητα.

- Τα σύγχρονα Αναλυτικά Προγράμματα έχουν σαν αφετηρία συγκεκριμένους και σαφώς καθορισμένους στόχους που επιδιώκουν να επιτύχουν. Για την επίτευξη των στόχων αυτών επιλέγονται τα κατάλληλα περιεχόμενα καθώς και οι κατάλληλες μεθοδολογικές προτάσεις, υποδείξεις και μέσα διδασκαλίας, τα οποία μπορεί να χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός και τα οποία δεν έχουν δεσμευτικό χαρακτήρα. Τα σύγχρονα Αναλυτικά

Προγράμματα επίσης περιέχουν και εναλλακτικές προτάσεις και δυνατότητες ελέγχου βαθμού επίτευξης των στόχων καθώς ο έλεγχος αυτός βοηθάει στη συνεχή βελτίωση τους.

- Το κύριο πλεονέκτημα των σύγχρονων Αναλυτικών Προγραμμάτων είναι η αναμόρφωση και συνεχής βελτίωση τους μέσα από την εφαρμογή τους στη σχολική τάξη αφού αυτά δεν παραμένουν τυποποιημένα και αμετάβλητα.

- Στην μετάβαση από τα παραδοσιακά προς τα σύγχρονα Αναλυτικά Προγράμματα σημαντική ήταν και η επίδραση της διαθεματικής και ολιστικής προσέγγισης της γνώσης. Η διαθεματική και ολιστική προσέγγιση της γνώσης είναι μια καινοτομία του εκπαιδευτικού συστήματος, που προσφέρει στην γνώση την χαμένη της ενότητας και στους μαθητές μια νοηματική αλληλουχία. Στα πλαίσια της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης οι μαθητές μέσα στην σχολική τάξη δεν λειτουργού σαν αυτόνομα άτομα αλλά σαν μέλη ομάδων και η γνώση που τους παρέχεται πρέπει να γίνεται κατανοητή και προσπελάσιμη από όλους.

- Ένα άλλο καινοτόμο πρόγραμμα του ΥΠ.Ε.ΠΘ, που έχει τεράστια σημασία στην εκπαιδευτική διαδικασία, είναι αυτό της Ευέλικτης Ζώνης που εφαρμόστηκε πιλοτικά και απέδειξε ότι η συνεργασία των φορέων, των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευόμενων επιφέρει σημαντικά και ανανεωτικά αποτελέσματα στον χώρο της εκπαίδευσης. Με το πρόγραμμα της Ευέλικτης Ζώνης αναδεικνύεται η αυτονομία του εκπαιδευτικού και της σχολικής μονάδας και επιτρέπεται η σύνδεση της επιστημονικής γνώσης με τα βιώματα και τις εμπειρίες των μαθητών. Συνεπώς, η διδασκαλία εκσυγχρονίζεται αφού παρέχεται η δυνατότητα στους μαθητές να κατακτούν την μάθηση διερευνητικά και να αναπτύσσουν το αίσθημα της συνεργασίας. Έτσι καλλιεργείται η συλλογικότητα και η αρχή της ποικιλίας και του πλουραλισμού.

Κεφάλαιο 2^ο: Μέθοδοι και βασικές Μορφές Διδασκαλίας

Συχνά παρατηρείται κάποια σύγχυση των εννοιών μέθοδος και μορφή. Είναι δύο διαφορετικές έννοιες, οι οποίες όμως αλληλοσυμπληρώνονται.

Η μέθοδος αναφέρεται στην συγκρότηση ενός συνολικού σχεδίου μέσω του οποίου θα επιτευχθεί εύστοχα η παρουσίαση του θέματος ενώ η μορφή αναφέρεται στο τρόπο παρουσίασης του μαθήματος ή στη πορεία διδασκαλίας.

Η επιλογή της μεθόδου για την αποτελεσματικότερη διεξαγωγή του μαθήματος βρίσκεται εξ ολοκλήρου στην κρίση του διδάσκοντα.

Με βάση την συνηθέστερη ταξινόμηση οι κύριοι μέθοδοι διδασκαλίας είναι οι εξής :1)
πραγωγική ή απαγωγική : Στην μέθοδο αυτή οι μαθητές καθοδηγούνται από τα γενικά στα ειδικά. Στους μαθητές παρέχονται κανόνες, αρχές και γενικεύσεις και τους ζητείται να τις επαληθεύσουν με την βοήθεια συγκεκριμένων παραδειγμάτων.

Τα πλεονεκτήματα της παραγωγικής μεθόδου είναι ότι με αυτήν κερδίζεται χρόνος κατά την διδασκαλία και για τον μαθητή και για τον καθηγητή, του οποίου η εργασία απλοποιείται, αφού στην αρχή δίνει κάποιες γενικές οδηγίες, τις οποίες οι μαθητές στην συνέχεια καλούνται να επαληθεύσουν.

Τα μειονεκτήματα είναι ότι η γνώση δεν αφομοιώνεται τόσο καλά, ενθαρρύνεται η απομνημόνευση γεγονότων και δεν αναπτύσσεται το ενδιαφέρον και η παρακίνηση των μαθητών.

2) επαγωγική μέθοδος : Στην μέθοδο αυτή οι μαθητές οδηγούνται από τα συγκεκριμένα ή ειδικά στα γενικά συμπεράσματα. Η μέθοδος αυτή είναι γνωστή και ως συνθετική, επειδή μέσω της σύνθεσης των επιμέρους στοιχείων οι μαθητές ωθούνται στην εξαγωγή ενός συλλογισμού.

Τα πλεονεκτήματα της επαγωγικής μεθόδου είναι πολλά. Τα σπουδαιότερα είναι ότι η γνώση αποκτάται από τον ίδιο τον μαθητή, προωθούνται οι νοητικές δραστηριότητές του, ο μαθητής αναπτύσσει την εμπιστοσύνη στον εαυτό του και την περιέργεια και το μάθημα γίνεται πιο ενδιαφέρον.

Τα μειονεκτήματα είναι ότι η μέθοδος είναι βραδεία και χρονοβόρα και ότι μπορεί να μας οδηγήσει σε λανθασμένα αποτελέσματα αν δεν έχουμε πολλές πληροφορίες.

3) συγκριτική μέθοδος : Η συγκριτική μέθοδος βρίσκεται ανάμεσα στις δύο προαναφερθείσες, την παραγωγική και την επαγωγική. Στην μέθοδο αυτή δεν αναλύονται γενικές έννοιες(παραγωγική μέθοδος) ούτε συντίθενται επιμέρους στοιχεία(επαγωγική μέθοδος), αλλά συγκρίνονται στοιχεία και επισημαίνονται ομοιότητες, διαφορές και σχέσεις που υπάρχουν μεταξύ των σχέσεων αυτών.

4) πειραματική μέθοδος : Η μέθοδος αυτή προϋποθέτει την διεξαγωγή πειραμάτων. Απαιτείται λοιπόν κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου καθώς και κάποια εξειδίκευση που θα πρέπει να έχει το διδάσκον προσωπικό.

Οι μορφές διδασκαλίας αποτελούν ένα αναπόσπαστο στοιχείο της διδακτικής πορείας και μέρος της καθημερινότητας του εκπαιδευτικού, γι' αυτό και θεωρούνται δεδομένες. Οι πιο γνωστές και ευρύτερα αποδεκτές είναι η αφήγηση, η περιγραφή, η διάλεξη μέσω συζήτησης και μέσω επίδειξης, ο κατευθυνόμενος διάλογος, ο ελεύθερος διάλογος, ο μεικτός διάλογος αλλά και οι εναλλακτικές ή συμπληρωματικές μορφές που είναι η άμεση, η έμμεση, η αξιομικευμένη, η ομαδοσυνεργατική και η βιωματική διδασκαλία.

Η **αφήγηση** είναι μια μορφή διδασκαλίας κατά την οποία ο εκπαιδευτικός προσφέρει πληροφόρηση για γεγονότα που δεν γνωρίζουν οι μαθητές από την προσωπική τους εμπειρία. Η αποτελεσματικότητα της αφήγησης κρίνεται από την οργάνωση της όλης διαδικασίας που θα ακολουθήσει ο εκπαιδευτικός καθώς και από την άρθρωση, τον τόνο της φωνής του και την έκφραση του προσώπου του.

Η **περιγραφική** μέθοδος σαν μορφή διδασκαλίας εφαρμόζεται κυρίως σε ιστορικά μαθήματα καθώς και στα μαθήματα φυσικών επιστημών. Ο εκπαιδευτικός με συνεχή αναλυτικό ή περιεκτικό λόγο επιχειρεί να δημιουργήσει σαφή εικόνα των χαρακτηριστικών γνωρισμάτων των περιγραφόμενων αντικειμένων. Για να είναι επιτυχής η περιγραφική διδασκαλία ο εκπαιδευτικός πρέπει να αρχίζει από τα ουσιώδη, προκειμένου να κεντρίξει το ενδιαφέρον των μαθητών, και να καταλήγει στα δευτερεύοντα. Σημαντικό ρόλο παίζει και η σαφήνεια, η παραστατικότητα και η σωστή άρθρωση των λέξεων από τον εκπαιδευτικό. Γενικά μπορούμε να πούμε ότι δύσκολα διαχωρίζεται η αφηγηματική και η περιγραφική διδασκαλία αφού είναι δύο παραπλήσιες μορφές.

Η **διάλεξη μέσω συζήτησης** είναι μια άλλη μορφή διδασκαλίας κατά την οποία ο εκπαιδευτικός από την μια μεριά παρεμβαίνει για να κατευθύνει την μάθηση προς την επίτευξη του σκοπού της διδασκαλίας και από την άλλη παροτρύνει τον μαθητή να αναζητήσει τον δρόμο της μάθησης μόνος του.

Κεφάλαιο 3^ο: Εναλλακτικές Μορφές Διδασκαλίας

- Οι **εναλλακτικές ή συμπληρωματικές μορφές διδασκαλίας** εκφράζουν μια διαφορετική παιδαγωγική θέση από αυτή των παραδοσιακών μορφών. Αναγνωρίζουν το δικαίωμα και την ικανότητα στο μαθητή να διαδραματίζει ενεργό και ουσιαστικό ρόλο στην διεξαγωγή της διδασκαλίας, αξιοποιώντας τις δυνατότητές του και στηριζόμενος στις προσωπικές του δυνάμεις. Επιπλέον, αλλάζει ο ρόλος του εκπαιδευτικού, αφού πλέον δεν

ηγείται της μαθησιακής διαδικασίας αλλά συμβουλεύει και προτρέπει τις ενέργειες των μαθητών.

Οι εναλλακτικές μορφές ως ανοικτότερες μορφές διδασκαλίας, θέτουν υψηλούς στόχους και απαιτούν από τον εκπαιδευτικό άρτια κατάρτιση και μεγάλη εμπειρία. Σήμερα όλο και περισσότερο εφαρμόζονται οι μορφές αυτές, διότι ανταποκρίνονται περισσότερο στις νέες απαιτήσεις της παιδαγωγικής διαδικασίας.

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

- Η **ομαδοσυνεργατική διδασκαλία** αποτελεί μία από τις βασικότερες μορφές διδασκαλίας, που βασίστηκε στις αρχές του Σχολείου Εργασίας και αναγνωρίζεται σήμερα ως μια ουσιαστική εναλλακτική διδακτική πρόταση στο χώρο της σύγχρονης εκπαίδευσης.

Στη διδασκαλία αυτή συγκεκριμένο διδακτικό αντικείμενο επεξεργάζεται μέσα από καθοδηγούμενη ομαδική εργασία των μαθητών. Η τάξη οργανώνεται σε ομάδες 4-6 ατόμων συνήθως, χωρίς να αποκλείεται και η συγκρότηση ομάδων με περισσότερους μαθητές. Σκοπός της διδακτικής αυτής στρατηγικής είναι η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, στάσεων και αξιών που είναι απαραίτητες για τη δημιουργία ενεργών πολιτών. Οι μαθητές αναπτύσσονται γνωστικά και συναισθηματικά μέσα από τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές τους και μαθαίνουν να λειτουργούν σε συνεργατικά πλαίσια που επιδιώκουν να αμβλύνουν τις αντιθέσεις και να τις μετασχηματίσουν σε συμπληρωματικού χαρακτήρα δημιουργικές δυνάμεις.

Αξιοσημείωτο είναι ότι στη διδασκαλία αυτή ο βαθμός οργάνωσης και καθοδήγησης είναι μικρός.

- Το χαρακτηριστικό γνώρισμα της **προγραμματισμένης διδασκαλίας** είναι ότι ανάμεσα στο μαθητή και στο γνωστικό αντικείμενο δεν παρεμβάλλεται ο εκπαιδευτικός αλλά ειδικά διδακτικά προγράμματα που ανήκουν στα οπτικοακουστικά μέσα διδασκαλίας, στις διδακτικές μηχανές και σήμερα προβάλλονται μέσω υπολογιστών. Γίνεται λόγος για ειδικούς αλγόριθμους που επεξεργάζονται τα περιεχόμενα και τα δεδομένα εισόδου προσφέροντας έτσι στους χρήστες των ηλεκτρονικών υπολογιστών τη γνώση. Στην εναλλακτική αυτή μορφή διδασκαλίας η σχέση <<εκπαιδευτικός-μαθητής>> μεταβάλλεται σε σχέση <<μαθητή-προγράμματος διδασκαλίας>>. Η προγραμματισμένη διδασκαλία προσδίδει μια αυτοματοποίηση στην διδακτική και μαθησιακή διαδικασία, αφού ο εκπαιδευτικός αντικαθίσταται από τεχνικά μέσα. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού επικεντρώνεται στον έλεγχο της σωστής χρήσης του προγράμματος από τον μαθητή. Τέλος, η διδαχθείσα ύλη είναι δομημένη σε ενότητες, ώστε ο μαθητής ακολουθώντας μια σειρά βημάτων να κατακτά τον στόχο της διδασκαλίας.

- Η **βιωματική** μάθηση είναι μία σύγχρονη προσέγγιση των πολυάριθμων συστημάτων-μοντέλων διδασκαλίας, τα οποία δίνουν ιδιαίτερη προσοχή στην ανάπτυξη και καλλιέργεια του ψυχοσυναισθηματικού κόσμου του μαθητή και λιγότερο στην μεθοδική παροχή γνώσεων ή στην ανάπτυξη των γνωστικών ικανοτήτων του. Τα διδακτικά αυτά μοντέλα αποσκοπούν στην ανάπτυξη της κοινωνικότητας των μαθητών, και για το λόγο αυτόν στηρίζονται στην ομαδική έρευνα των μαθητών. Ουσιαστικά, η βιωματική μάθηση είναι ένα σύνολο διδακτικών διαδικασιών που έχουν ως αφορμή βιωματικές καταστάσεις. Στη συγκεκριμένη διδασκαλία, υπάρχει μια ανταλλαγή απόψεων ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές κατά τη διεξαγωγή του μαθήματος. Δυστυχώς όμως, στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα οι μαθητές έχουν λιγότερες ευκαιρίες ελεύθερης έκφρασης των εμπειριών και του τρόπου αντίληψης της ζωής, διότι η Ελλάδα προσπαθεί να υιοθετήσει τα ανοικτά προγράμματα Σπουδών, τα οποία αποτελούν απαραίτητη προϋπόθεση για την ελεύθερη έκφραση αντιλήψεων και ιδεών.

- Ο εκπαιδευτικός για να είναι σε θέση να εφαρμόσει τη βιωματική διδασκαλία οφείλει να έχει πολλές γνώσεις καθώς και την ικανότητα να οργανώνει και να υλοποιεί επιτυχώς τις βιωματικές δραστηριότητες.

Στη βιωματική διδασκαλία ο εκπαιδευτικός δεν περνά γνώσεις στους μαθητές, αλλά τους κινεί το ενδιαφέρον για την ανεύρεση πληροφοριών, λύσεων των προβλημάτων καθώς και τους υποδεικνύει πόσο σημαντικό είναι να συνεργάζονται.

Τέλος, ο καθηγητής θα πρέπει να διακρίνεται από ετοιμότητα και θετική στάση για την αποδοχή νέων ιδεών και αντιλήψεων, οι οποίες θα εμπλουτίσουν τους μαθητές του με καινούργιες εμπειρίες και βιώματα.

- Ως **εξατομικευμένη διδασκαλία** νοείται η προσαρμογή της διδακτικής διαδικασίας στις ιδιαίτερες γνωστικές και ψυχοσυναισθηματικές ανάγκες κάθε μαθητή. Η εξατομικευμένη διδασκαλία στηρίζεται στην ιδιαιτερότητα και ατομικότητα του κάθε μαθητή. Ο εκπαιδευτικός εκμεταλλευόμενος την ιδιομορφία του κάθε μαθητή, στοχεύει στην διεύρυνση των γνώσεων και των ικανοτήτων του εκπαιδευομένου. Σύμφωνα με την συγκεκριμένη μορφή διδασκαλίας, η επιτυχία του εκπαιδευτικού έργου δεν έγκειται στη διατύπωση θεωρητικών στόχων αγωγής ούτε στη σύνταξη ωρολογίων προγραμμάτων εργασίας, αλλά στην ανάπτυξη της υπευθυνότητας του μαθητή. Αυτό επιτυγχάνεται όταν ο ίδιος ο εκπαιδευόμενος έχει κατανοήσει πλήρως τη διδακτική ύλη και μπορεί να ελέγχει τη διαδικασία αφομοίωσής της.

- Βασικό πλεονέκτημα της εξατομικευμένης διδασκαλίας είναι η μελετημένη προσαρμογή της διδακτέας ύλης στις γνωστικές και συναισθηματικές ικανότητες των μαθητών. Με τη συγκεκριμένη διδασκαλία δίνεται η ευκαιρία στους εκπαιδευόμενους να αναπτύσσουν

πρωτοβουλίες και να γίνονται υπεύθυνοι. Παρόλο αυτά, το κυριότερο μειονέκτημα της εναλλακτικής αυτής μορφής είναι ότι δεν κοινωνικοποιεί τους μαθητές, δεν αναπτύσσεται το συνεργατικό πνεύμα, αλλά υποθάλπει τον εγωκεντρισμό τους.

- Η **άμεση διδασκαλία** βασίζεται στην ανάθεση εργασιών στο εκάστοτε μαθητή. Οι εργασίες αυτές μπορεί να εκτελούνται από ένα μεμονωμένο άτομο είτε από μια ομάδα μαθητών. Ένα από τα βασικότερα πλεονεκτήματα της άμεσης διδασκαλίας είναι ο μικτός χαρακτήρας της, ο οποίος συνδυάζει επιτυχώς τα στοιχεία από τη μονολογική διδασκαλία, τη διδασκαλία με τη μορφή ερωτήσεων, την εξατομικευμένη και την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία. Σε αυτή τη μορφή διδασκαλίας δεν υπάρχουν στοιχεία αυταρχισμού όπως συνέβαινε παλαιότερα με τις μονολογικές διδασκαλίες του παρελθόντος. Έρευνες έχουν δείξει ότι είναι η πιο διαδεδομένη μορφή διδασκαλίας, της οποίας η διδακτική πρακτική επιτυγχάνει αποτελεσματικότερα τους στόχους της κάθε ενότητας.

Παρόλο αυτά η άμεση διδασκαλία λόγω του ότι εξακολουθεί να αποτελεί μια δασκαλοκεντρική μορφή περιορίζει την αυτενέργεια των μαθητών, οι οποίοι ενεργούν κάτω από την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού. Τέλος, η χρήση της άμεσης διδασκαλίας δεν ενδείκνυται για μαθήματα κοινωνιολογικού περιεχομένου που προάγουν τη δημιουργικότητα και τις νοητικές δεξιότητες.

- Ως **έμμεση** νοείται η διδασκαλία, κατά την οποία ο μαθητής αποτελεί το κέντρο της μαθησιακής διαδικασίας και ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει ρόλο συμβουλευτικό. Στην έμμεση διδασκαλία το γνωστικό αντικείμενο δεν δίδεται απευθείας από τον καθηγητή στο μαθητή, αλλά με τη σειρά του ο μαθητής επιδιώκει να αποκτήσει μόνος του τις δεξιότητες και τις γνώσεις.

Το κύριο πλεονέκτημα της έμμεσης διδασκαλίας είναι η καλλιέργεια των ψυχοσυναισθηματικών ικανοτήτων του μαθητή, μέσω της ελεύθερης έκφρασης των σκέψεων και των συναισθημάτων του. Επιπλέον αναπτύσσεται η κριτική του σκέψη.

Ωστόσο, μειονέκτημα αυτής της μορφής διδασκαλίας αποτελεί το γεγονός ότι για την διεξαγωγή της έμμεσης διδασκαλίας απαιτείται η αυτόβουλη συγκατάθεση του μαθητή για συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία, χωρίς όμως μια τέτοια συγκατάθεση να είναι πάντα αυτονόητη ή δεδομένη.

- Ο **καταιγισμός ιδεών (brainstorming)** είναι μια τεχνική σύνταξης μιας ομάδας, τα μέλη της οποίας προτείνουν πολλές ιδέες με στόχο την εύρεση λύσης σε κάποιο πρόβλημα. Με λίγα λόγια, στα πλαίσια της παιδαγωγικής το brainstorming, είναι μια συνάντηση για ανταλλαγή απόψεων.

Ο εκπαιδευτικός παρέχει λίγα λεπτά στους εκπαιδευόμενους, έτσι ώστε να σκεφτούν και να συζητήσουν το συγκεκριμένο πρόβλημα. Σε αυτό το σημείο οι μαθητές εκφράζουν τις ιδέες τους και έπειτα καταγράφονται σε πίνακα, όπου ανάλογα με την σημαντικότητά τους ιεραρχούνται. Κατά τη διάρκεια ενός brainstorming, ο ρόλος του εκπαιδευτικού συνίσταται στην παρατήρηση των ικανοτήτων, που ο κάθε μαθητής μπορεί να αναπτύξει. Διαφαίνεται ξεκάθαρα σε τι βαθμό όλοι οι μαθητές αναπτύσσουν την πρωτοβουλία τους, συνεργάζονται μεταξύ τους και ανταλλάσσουν ιδέες. Επιπλέον, ο καθηγητής διακρίνει τον ή τους μαθητές που διαθέτουν ηγετικές ικανότητες.

- Το **Portfolio** είναι μια μέθοδος που βασίζεται στην παρατήρηση και έχει ως αρχή της την αυθεντική αξιολόγηση. Οι μαθητές μέσω του Portfolio μπορούν να δημιουργήσουν τον δικό τους φάκελο, ο οποίος θα περιέχει τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και το γνωστικό υπόβαθρο του κάθε μαθητή.

Το Portfolio είναι ένα πολύτιμο μέσο στα χέρια των μαθητών, όπου μπορούν να καταγράψουν τις σκέψεις τους, την πρόοδό τους, τους στόχους τους και τα μελλοντικά τους σχέδια. Με άλλα λόγια, είναι ο προσωπικός φάκελος του κάθε μαθητή, στον οποίο βάζει κάθε έγγραφο που πιθανόν μελλοντικά να του φανεί χρήσιμο. Εδώ, ο εκπαιδευτικός δεν παρεμβαίνει καθόλου παρά μόνο σε περίπτωση που του ζητηθεί.

Ο Φάκελος Υλικού βοηθά τόσο τους εκπαιδευτικούς όσο και τους εκπαιδευόμενους να προγραμματίζουν τις ενέργειές τους και να αποφεύγουν τις παρεκκλίσεις. Επιπλέον, το Portfolio βοηθά τους μαθητές να κάνουν αυτοαξιολόγηση, διότι εκεί αποθηκεύουν τις εργασίες και τα έγγραφα, τα οποία οι ίδιοι θεωρούν σημαντικά. Αυτό απαιτεί συγκέντρωση και προβληματισμό, καταστάσεις μέσα από τις οποίες ο εκπαιδευτικός αντλεί στοιχεία για την αξιολόγηση του δικού του διδακτικού έργου.

- Ως **Σχέδιο Εργασίας** ορίζεται <<κάθε οργανωμένη μαθησιακή δραστηριότητα, συλλογικής μορφής, που αναπτύσσεται σε πλαίσιο ελεύθερης επιλογής με βάση προκαθορισμένο σχέδιο και αποβλέπει στην διερεύνηση, οργάνωση και διαχείριση γνώσεων, αξιών και δράσεων, οι οποίες αφορούν ολιστικές καταστάσεις της πραγματικότητας και ενδιαφέρουν άμεσα τους εμπλεκόμενους μαθητές ως άτομα ή ως μέλη κοινωνικών ομάδων>>. Γενικά, η μέθοδος Project παραπέμπει σε ένα σύγχρονο μοντέλο διδασκαλίας που στηρίζεται στα βιώματα των μαθητών, των οποίων η συμμετοχή στη διαδικασία σχεδιασμού είναι καθοριστικής σημασίας.

Τα βασικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα της μεθόδου Project είναι: η ελευθερία των μελών να προτείνουν το θέμα, η από κοινού σχεδίαση και οργάνωση, η επιτυχής διεξαγωγή του,

η καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης, η προώθηση της συνεργασίας και η εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και η έναρξη της σχολικής ζωής στην κοινωνία αλλά και το αντίθετο.

Κεφάλαιο 4^ο: Η διαδικασία της Διδασκαλίας

- Κάθε εκπαιδευτικός ακολουθεί μία σειρά βημάτων για την πραγματοποίηση της μετάδοσης των γνώσεων. Η πορεία αυτή ονομάζεται **διαδικασία της διδασκαλίας**. Σε παλαιότερη εποχή, η διδασκαλία ήταν δασκαλοκεντρική, πράγμα που σημαίνει ότι το επίκεντρο ήταν ο καθηγητής, χωρίς να δέχεται καμία κριτική. Σήμερα όμως, στο κέντρο της εκπαίδευσης βρίσκεται ο μαθητής. Ανεξάρτητα όμως από τις διαφορές αυτές που παρατηρούνται με το πέρασμα των χρόνων, ο προγραμματισμός του μαθήματος είναι απαραίτητος.

- Η διαδικασία της διδασκαλίας αποτελείται από τέσσερα στάδια, τα οποία μπορούν να κάνουν ευκολότερο το έργο του εκπαιδευτικού. Αυτά είναι:

α) η **προετοιμασία**, όπου ο μαθητής προετοιμάζεται να δεχθεί ευκολότερα το νέο αντικείμενο μάθησης. Επιπλέον, διερευνάται το γνωστικό υπόβαθρο του μαθητή, οι εμπειρίες, οι αδυναμίες του και ακόμη διατυπώνονται οι αντικειμενικοί σκοποί του μαθήματος.

β) η **παρουσίαση**. Εδώ ο διδάσκων χρησιμοποιεί διάφορες διδακτικές μεθόδους και διάφορα εποπτικά μέσα. Κατά την παρουσίαση του μαθήματος πρέπει να υπάρχει μεταξύ αυτού και των μαθητών μια σωστή και ανοικτή επικοινωνία, έτσι ώστε τα μηνύματα να φθάνουν στο μαθητή με σαφήνεια και πληρότητα. Επιπλέον ο διδάσκων πρέπει να δημιουργεί στους μαθητές διάφορα ερεθίσματα, να μεταβάλλει κατά τη διάρκεια της παρουσίασης το στυλ διδασκαλίας, τις μεθόδους και τα βοηθήματα διδασκαλίας και είναι πολύ σημαντικό να μην περιορίζεται η ύλη του μαθήματος μόνο στα πλαίσια του βιβλίου.

γ) η **εφαρμογή**. Το στάδιο αυτό είναι το σημαντικότερο από τα τέσσερα στάδια της διδασκαλίας, διότι οι μαθητές εφαρμόζουν στην πράξη τις βασικές αρχές της μάθησης. Με αυτό τον τρόπο επιβεβαιώνεται και ελέγχεται η μάθησή τους. Μέσω της πρακτικής εφαρμογής η γνώση αφομοιώνεται και γίνεται κτήμα των διδασκόμενων.

Στο στάδιο αυτό ο διδάσκων πρέπει να υποστηρίζει το μαθητή, να τον κατευθύνει και να τον βοηθά. Ακόμη, πρέπει να δίνονται στους μαθητές ομαδικές εργασίες, να οργανώνονται δραστηριότητες στο εργαστήριο και να μαθαίνουν από τις εργασίες που θα κάνουν. Επειδή το συγκεκριμένο στάδιο διδασκαλίας είναι από τα πιο σημαντικά οφείλει ο καθηγητής να είναι πολύ ενημερωμένος και να γνωρίζει ότι οι μαθητές μαθαίνουν καλύτερα στην περίπτωση κατά την οποία η πρακτική τους εξάσκηση κατανέμεται σε μικρές περιόδους κατά τη διάρκεια του

χρόνου και ότι όταν χρησιμοποιείται η θετική ενίσχυση, παρακινεί το μαθητή να κάνει ό,τι μπορεί καλύτερα για να φθάσει στα επιθυμητά αποτελέσματα.

δ) **η αξιολόγηση.** Εδώ δεν αξιολογούνται μόνο οι μαθητές αλλά και η διδασκαλία. Το στάδιο αυτό είναι εξίσου σημαντικό, αφού ελέγχεται η επίδοση του μαθητή καθώς και η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας.

Κεφάλαιο 5^ο: Αξιολόγηση και Μορφές αυτής

- Ο όρος αξιολόγηση αναφέρεται στην απόδοση μιας αξίας σε ένα πρόσωπο, σε ένα αντικείμενο ή σε μια κατάσταση. Για την απόδοση της αξίας χρειάζονται αντικειμενικά και με σαφήνεια κριτήρια. Επομένως, κάνοντας χρήση της αξιολόγησης, αποδίδεται μία θετική ή αρνητική ιδιότητα στο στοιχείο που αξιολογείται καθώς και συγκρίνεται το αξιολογούμενο στοιχείο προς άλλα ομοειδή στοιχεία με βάση ένα συγκεκριμένο κοινό χαρακτηριστικό τους, προκειμένου να διαπιστωθεί σε ποιο βαθμό το αξιολογούμενο στοιχείο υπερτερεί ή υστερεί έναντι αυτών.

- Είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή περιορίζεται, κατά βάση, στον έλεγχο του γνωστικού τομέα της προσωπικότητάς του, ενώ ένα σύνολο άλλων πνευματικών, ψυχοσυναισθηματικών ή βιολογικών χαρακτηριστικών δε λαμβάνεται συνήθως υπόψη. Κατά συνέπεια, η αξιολόγηση των γνώσεων του μαθητή δεν αποτελεί ασφαλή πηγή για την αποτίμηση της συνολικής προσωπικότητάς του, αφού η προσωπικότητα είναι συνισταμένη ποικίλων παραγόντων, γνωστικών, συναισθηματικών και άλλων συμπληρωματικών στοιχείων.

- Η Αξιολόγηση πρέπει να γίνεται σε όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας. Υπάρχουν κάποιες μορφές διδασκαλίας, οι οποίες λαμβάνουν χώρα σε διαφορετικά χρονικά διαστήματα κατά τη διάρκειά της. Με την **αρχική αξιολόγηση** αποτυπώνεται το προϋπάρχον γνωστικό επίπεδο και αφετέρου να προσδιορίζονται τα αίτια που επιδρούν ανασταλτικά στη μάθηση των μαθητών, ώστε να αντιμετωπιστούν οι τυχόν δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι τελευταίοι καθώς και να γίνει τροποποίηση του τρόπου διδασκαλίας. Η **σταδιακή αξιολόγηση** εφαρμόζεται κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και στοχεύει στον έλεγχο της προόδου κάθε μαθητή. Εδώ οι τελικές διαπιστώσεις προκύπτουν κυρίως από τον διάλογο μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών. Τέλος, η τελική ή αθροιστική αξιολόγηση πραγματοποιείται στο τέλος της διδακτικής ώρας, όπου συγκρίνεται το μαθησιακό επίπεδο κάθε μαθητή με εκείνο που δίδεται στην αρχή.

- Η αξιολογική διαδικασία για να είναι αποτελεσματική πρέπει να τηρεί ορισμένες προϋποθέσεις όπως *εγκυρότητα, αξιοπιστία, αντικειμενικότητα και πρακτικότητα*.

Η *εγκυρότητα*, δηλαδή η εναρμόνιση των στόχων της εξέτασης με τους στόχους της διδακτικής διαδικασίας. Η σαφής γνώση των στόχων του μαθήματος επιτρέπει στο διδάσκοντα να επιλέγει σε κάθε περίπτωση την κατάλληλη διαδικασία αξιολόγησης καθώς και τα κριτήρια με βάση τα οποία αυτή θα πραγματοποιηθεί. Η *αξιοπιστία*, είναι η δυνατότητα της αξιολογικής διαδικασίας να οδηγεί στο ίδιο περίπου αποτέλεσμα κάθε φορά που επαναλαμβάνεται κάτω από τις ίδιες ή παρόμοιες συνθήκες. Έτσι λοιπόν, ο καθηγητής οφείλει να χρησιμοποιεί σαφή και αντικειμενικά κριτήρια μέτρησης και να αποφεύγει τις διαισθητικές αξιολογικές διαδικασίες.

Η *αντικειμενικότητα* είναι δυνατότητα του καθηγητή να αξιολογεί τους μαθητές ανεπηρέαστος, σύμφωνα με την πραγματική αξία του κάθε φορά κρινομένου στοιχείου ή προσώπου. Τέλος, η αξιολογική διαδικασία οφείλει να έχει πρακτικότητα. Με άλλα λόγια η αξιολόγηση πρέπει να γίνεται με τρόπο σχετικά απλό, γρήγορο, οικονομικό και αποτελεσματικό.

- Η αξιολόγηση της μαθητικής επίδοσης γίνεται τόσο σε καθημερινό επίπεδο με *προφορική εξέταση* των μαθητών από τον καθηγητή όσο και σε τακτά χρονικά διαστήματα με γραπτές εξετάσεις. . Η προφορική εξέταση του μαθητή από τον καθηγητή επιτρέπει στον διδάσκοντα να παρακολουθεί σε καθημερινή βάση την εξέλιξη της μαθησιακής διαδικασίας, να εντοπίζει έγκαιρα τα γνωστικά κενά των μαθητών του και, κατά συνέπεια, να αναπροσαρμόζει και να βελτιώνει τη διδακτική του μέθοδο και τη διαδικασία ανατροφοδότησης της γνώσης προς τους μαθητές.

Ταυτόχρονα, ευνοεί τη διαπροσωπική επικοινωνία του καθηγητή με τους μαθητές του, ενώ επιτρέπει στους μαθητές να παρακολουθούν τον τρόπο σκέψης των συμμαθητών τους και να ελέγχουν την ορθότητα των απαντήσεών τους. Η προφορική, ωστόσο, εξέταση εμφανίζει συγκεκριμένες δυσχέρειες:

α) Ο αριθμός των μαθητών ανά τμήμα και τάξη είναι ιδιαίτερα μεγάλος, ενώ, αντίθετα, ο διαθέσιμος για την προφορική εξέταση χρόνος πολύ περιορισμένος.

β) Οι ερωτήσεις που απευθύνει προς την τάξη ο καθηγητής εμφανίζουν συνήθως διαφορετικό δείκτη δυσκολίας, με αποτέλεσμα η απάντησή τους από διαφορετικούς κάθε φορά μαθητές να μην μπορεί να απεικονίσει με αξιοπιστία το πραγματικό επίπεδο αυτών.

Οι γραπτές εξετάσεις μπορεί να είναι της μορφής **ερωτήσεις με ανοικτή απάντηση** (ερωτήσεις ελεύθερης ανάπτυξης, ερωτήσεις σύντομης απάντησης, ομαδικές ή συνθετικές

εργασίες) ή να είναι **κλειστές ερωτήσεις ή αντικειμενικού τύπου** (ερωτήσεις σύζευξης ή αντιστοίχισης, ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, ερωτήσεις συμπλήρωσης, ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής και σύντομης ανάπτυξης, ερωτήσεις διαζευκτικής απάντησης ή ερωτήσεις τύπου «Σωστό-Λάθος», ασκήσεις τύπου ακροστιχίδας ή σταυρόλεξου, συμπλήρωση ερωτηματολογίων, ερωτήσεις κλιμάκωσης).

- Είναι λοιπόν πολύ σημαντική η αξιολόγηση της μαθητικής επίδοσης, διότι ο καθηγητής μέσω της διαδικασίας της αξιολόγησης, είναι σε θέση να εντοπίσει έγκαιρα εκείνους τους διδακτικούς στόχους, οι οποίοι δεν έχουν πραγματοποιηθεί κατά τη διάρκεια ή μετά την ολοκλήρωση της διδασκαλίας, ενημερώνει το μαθητή για το επίπεδο της γνώσης του τόσο ατομικά όσο και συγκριτικά προς το γνωστικό επίπεδο των υπολοίπων μαθητών της τάξης του. Επιπλέον, αναπτύσσεται η άμιλλα και ο υγιής ανταγωνισμός μεταξύ των μαθητών.

Ωστόσο η αξιολόγηση της μαθητικής επίδοσης μπορεί εύκολα να αναπτύξει Η αξιολόγηση που περιορίζεται στον έλεγχο της ικανότητας απομνημόνευσης του μαθητή δεν μπορεί σε καμία περίπτωση να απεικονίσει με ακρίβεια το γνωστικό επίπεδό του, και ακόμη περισσότερο να ελέγξει το σύνολο των νοητικών και ψυχοσυναισθηματικών του ικανοτήτων . Η ανεπιτυχής αξιολόγηση, όταν απεικονίζεται με χαμηλότερες από το πραγματικό βαθμολογίες, αποθαρρύνει τους μαθητές και μειώνει τη διάθεση βελτίωσής τους, ενώ όταν απεικονίζεται με αδικαιολόγητα υψηλές βαθμολογίες, παραπλανά τους μαθητές και απενεργοποιεί κάθε προσπάθεια βελτίωσης. Τέλος, η διαδικασία της αξιολόγησης επηρεάζεται σημαντικά από την προσωπικότητα και τα βιώματα του διδάσκοντος.

Συνοψίζοντας, η διαδικασία της αξιολόγησης είναι πολύ σημαντική και για τους ίδιους τους μαθητές και για τους εκπαιδευτικούς. Επιπλέον, εξυπηρετεί κοινωνικούς, ηθικούς και ψυχολογικούς σκοπούς. Για τους παραπάνω λόγους είναι απαραίτητη η χρήση της αξιολογικής διαδικασίας αρκεί να εφαρμόζεται σωστά. Μόνο έτσι θα είναι αποτελεσματική και θα αποδίδει καρπούς.

B) Από το ερευνητικό τμήμα της εργασίας

Κεφάλαιο 1^ο : Από την ανάλυση των μεταβλητών

- Αρχικά, οφείλεται να αναφερθεί ότι το πλήθος των ερωτηματολογίων, συλλέχθηκε από τους καθηγητές 32 δημοσίων σχολείων της Θεσσαλίας. Ο καταμερισμός των ερωτηματολογίων θα μπορούσε να γίνει και με βάση την πληθυσμιακή πυκνότητα κάθε νομού. Για να έχουμε όμως πιο αξιόπιστα αποτελέσματα, η κατανομή έγινε ισόποσα (50 ερωτηματολόγια ανά νομό). Τα ποσοστά ανδρών-γυναικών έχουν μικρή απόκλιση, όπως διαπιστώθηκε από την ποιοτική ανάλυση των ερωτηματολογίων.

- Όσον αφορά την ηλικία των καθηγητών, το μεγαλύτερο ποσοστό (40%), αντιστοιχεί στις ηλικίες 36-45. Εξίσου σημαντικό είναι το ποσοστό των καθηγητών που κυμαίνονται μεταξύ των ηλικιών 26-35. Αξίζει να σημειωθεί, ότι το ποσοστό των νεοδιοριζόμενων καθηγητών (δηλαδή ηλικίες 21-25), είναι πάρα πολύ μικρό. Αυτό είναι λογικό, αφού είναι πολλοί λίγοι οι καθηγητές που διορίζονται σε τόση νεαρή ηλικία.

- Στη σχετική ερώτηση που αφορά την «οικογενειακή κατάσταση» διακρίνεται ξεκάθαρα ότι η πλειοψηφία των καθηγητών είναι έγγαμοι με μέσο όρο 2 παιδιά. Είναι λογικό η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών να είναι παντρεμένοι, αφού οι ηλικίες που επικρατούν, όπως προαναφέρθηκε, ενδείκνυνται για τη δημιουργία οικογένειας.

- Ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι απαντήσεις των καθηγητών όσον αφορά τα χρόνια υπηρεσίας τους. Πιο συγκεκριμένα το μεγαλύτερο ποσοστό συγκεντρώθηκε στην απάντηση 6-10 έτη και είναι λογικό, εφόσον το μεγαλύτερο ποσοστό των καθηγητών αντιστοιχεί στις ηλικίες 36-45. Όσον αφορά την ειδικότητα βρέθηκε ότι από το σύνολο των καθηγητών που διδάσκουν στα δημόσια σχολεία του νομού Θεσσαλίας, οι περισσότεροι είναι φιλόλογοι και οι αμέσως λιγότεροι με μικρή διαφορά οι μαθηματικοί.

- Στην ερώτηση αν «έχουν δεύτερο πτυχίο» ή «κάποιες μεταπτυχιακές σπουδές», μόλις 2 από τους 200 κατείχαν 2^ο δεύτερο πτυχίο και ο ίδιος αριθμός είχε κάνει μεταπτυχιακές σπουδές. Το ποσοστό κατοχής μεταπτυχιακού τίτλου είναι σχεδόν μηδαμινό της τάξεως του 1%. Θα πρέπει να συμπληρωθεί ότι και κατοχή 2^{ου} πτυχίου ή μεταπτυχιακού τίτλου αποτελεί σημαντικό παράγοντα συμβολής στην ανανέωση της μαθησιακής διαδικασίας. Τέλος, αξίζει να

σημειωθεί ότι από το συνολικό δείγμα των ερωτηθέντων καθηγητών δεν υπήρξε κάποιος με διδακτορικό δίπλωμα.

- Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων απάντησε ότι έχει συμμετάσχει σε επιμορφωτικά σεμινάρια, δηλαδή έχει λάβει νέες γνώσεις, εμπλουτισμένες και σύγχρονες προτάσεις για την διεξαγωγή της διδακτικής πράξης βασισμένη σε νέα μοντέλα διδασκαλίας. Τα Π.Ε.Κ. συνήθως αποτελούν τον βασικό φορέα πληροφόρησης και κατάρτισης όλων των εκπαιδευτικών σε σχέση με τους υπόλοιπους φορείς διεξαγωγής προγραμμάτων επιμόρφωσης. Ακολουθούν τα σεμινάρια Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. ,τα σεμινάρια Σχολικών Συμβούλων και τα σεμινάρια Ακαδημαϊκών φορέων. Εξομοίωση έχουν λάβει μόνο 9 εκπαιδευτικοί από τους 200.

Επιπλέον, όσον αφορά την ερώτηση «πόσο συχνά θεωρείται ότι πρέπει να πραγματοποιηθεί επιμόρφωση των εκπαιδευτικών», το μεγαλύτερο ποσοστό αυτών απάντησε ανά 5 έτη. Επίσης αξιόλογο είναι και το ποσοστό των εκπαιδευτικών που θεωρεί ότι επιμόρφωση μπορεί να πραγματοποιηθεί ανά 3 έτη.

- Όσον αφορά τις θεματικές ενότητες, που θα ενδιέφερε περισσότερο τους εκπαιδευτικούς να έχουν επιπλέον επιμόρφωση, είναι η Διδακτική μεθοδολογία, καταλαμβάνοντας πολύ μεγάλο ποσοστό ενδιαφερόμενων, ακολουθούν τα Ψυχοπαιδαγωγικά και η Διαπολιτισμική Αγωγή. Είναι πολύ λογικό, η πλειοψηφία των καθηγητών να πιστεύει ότι χρειάζεται περαιτέρω επιμόρφωση πάνω στην Διδακτική μεθοδολογία, αφού πάνω σε αυτήν στηρίζεται η επιτυχής μετάδοση της γνώσης στους διδασκόμενους. Επιπλέον, η γνώση των ψυχοπαιδαγωγικών είναι πολύ σημαντική, διότι για να είναι επιτυχής η διαδικασία της διδασκαλίας, εκτός από την κατοχή γνώσεων από τη μεριά του καθηγητή, οφείλει ο τελευταίος να έχει γνώσεις ψυχολογίας. Τέλος, αρκετοί καθηγητές ενδιαφέρονται για την Διαπολιτισμική Αγωγή όλο και περισσότερο. Αν και στην επαρχία δεν υπάρχει τόσο μεγάλο ποσοστό αλλοδαπών μαθητών όπως στην πρωτεύουσα, συνεχώς αυξάνεται, έστω και με αργούς ρυθμούς. Για τον λόγο αυτόν λοιπόν, οι καθηγητές ενδιαφέρονται να μάθουν για την κουλτούρα, τα ήθη και έθιμα των άλλων λαών. Η γνώση τους βοηθά πολύ στην προσέγγιση αυτών των μαθητών και στην ευκολότερη μετάδοση του γνωστικού υλικού από την πλευρά των εκπαιδευτικών.

- Όσον αφορά τις βασικές μορφές διδασκαλίας, που λαμβάνουν χώρα κατά τη διεξαγωγή του μαθήματος, η πλειοψηφία των ερωτηθέντων καθηγητών επιλέγει την Αφηγηματική, Περιγραφική μορφή διδασκαλίας και τον Κατευθυνόμενο διάλογο. Οι καθηγητές φαίνεται να τον χρησιμοποιούν αρκετά, διότι μέσω αυτού, μπορούν να ελέγχουν το γνωστικό υπόβαθρο των μαθητών τους καθώς και να αναπτύσσουν οι τελευταίοι πρωτοβουλία και εμπιστοσύνη στον εαυτό τους. Αντίθετα, η μορφή του ελεύθερου διαλόγου, ως βασική μορφή διδασκαλίας δεν τυγχάνει ευρείας χρήσης. Η αποφυγή του έχει λογική βάση, αφού στην περίπτωση εφαρμογής του, το μάθημα θα παρεκκλίνει της πορείας του και θα επικρατεί αναστάτωση στην αίθουσα

διδασκαλίας. Ο Μεικτός διάλογος αποτελεί την συνδυασμένη μορφή του κατευθυνόμενου και ελεύθερου διαλόγου. Σύμφωνα με τις απαντήσεις των ερωτηθέντων, αυτή η μορφή διαλόγου δεν χρησιμοποιείται συχνά από το σύνολο των καθηγητών.

- Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων απάντησαν ότι κάνουν χρήση εποπτικού υλικού. Γεγονός, το οποίο ωθεί τους καθηγητές να το χρησιμοποιήσουν στην διεξαγωγή του μαθήματος είναι ότι γνωρίζουν όλα τα θετικά αποτελέσματα, που προσφέρουν τα εποπτικά μέσα.

- Ως θετικότερους λόγους αναγνωρίζουν ότι τα εποπτικά μέσα κατά τη διάρκεια της διδακτικής πράξης συμβάλλουν στη ενεργοποίηση της συμμετοχικότητας του μαθητή κατά την προσφορά του νέου διδακτικού υλικού, γίνεται μνημονική καταγραφή των παραστάσεων και συνδυάζεται η θεωρία και η πράξη.

- Από τις αναλύσεις των επιμέρους λόγων μη-χρήσης των εποπτικών μέσων στην παιδαγωγική διαδικασία διαπιστώθηκε ότι η έλλειψη διδακτικού χρόνου και η έλλειψη οργανωμένης υλικοτεχνικής υποδομής και οργάνωσης στα σχολεία, αποτελούν δύο από τις πιο συχνές αιτίες μη-αξιοποίησης των εποπτικών μέσων. Επιπλέον, ένα αξιόλογο ποσοστό ομολογεί ότι υπάρχει αδυναμία αντιμετώπισης του οικονομικού κόστους. Αυτό οδηγεί στη μη χρήση εποπτικών μέσων κατά τη διάρκεια του μαθήματος.

- Το βασικότερο και άμεσα χρησιμοποιήσιμο εποπτικό μέσο είναι ο πίνακας, ο οποίος συντελεί στην διεξαγωγή του κάθε μαθήματος. Αξίζει να σημειωθεί ότι τα slides, είναι το μοναδικό εποπτικό μέσο που δεν χρησιμοποιείται καθόλου από τους περισσότερους εκπαιδευτικούς.

- Τα σχεδιαγράμματα είναι το δεύτερο κατά σειρά προτίμησης εποπτικό μέσο με υψηλή συμβολή στην διεξαγωγή της παιδαγωγικής διαδικασίας. Οι φωτογραφίες ως εποπτικό μέσο χρησιμοποιούνται είτε μερικές φορές είτε καθόλου. Οι Η/Υ, οι διαφάνειες, τα slides, και τα video είναι εποπτικά μέσα, για τα οποία διαπιστώθηκε ότι η χρήση τους στα σχολεία δεν είναι ιδιαίτερα ευρύτερης αποδοχής, γεγονός το οποίο οφείλεται σε διάφορους λόγους όπως: έλλειψη εξοπλιστικής υποδομής, άγνοια χρήσης από το διδάσκοντα, και αιτίες παρέκκλισης από το μάθημα.

- Η άμεση είναι μια εναλλακτική ή συμπληρωματική μορφή διδασκαλίας, η οποία βρίσκει ευρεία ανταπόκριση με υψηλά ποσοστά χρησιμοποίησής της κατά την διδακτομαθησιακή διαδικασία. Επιπλέον, η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία είναι αρκετά διαδεδομένη στα σχολεία της Θεσσαλίας, αφού το μεγαλύτερο ποσοστό τη χρησιμοποιεί είτε πολύ συχνά είτε σπάνια. Εν αντιθέσει, όσον αφορά την χρήση της προγραμματισμένης

διδασκαλίας, το 50% των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι δεν την εφαρμόζουν καθόλου. Αυτό συμβαίνει, διότι η συγκεκριμένη εναλλακτική μορφή διδασκαλίας απαιτεί εξοπλισμένη υλικοτεχνική υποδομή και χρήματα για την αγορά ηλεκτρονικών υπολογιστών.

- Αναζητώντας τα πλεονεκτήματα της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας από το σύνολο των καθηγητών που την εφαρμόζει κατά τη διδακτική πράξη, διαπιστώθηκε ότι μέσω της συγκεκριμένης διδασκαλίας, αναπτύσσεται σε μεγάλο βαθμό η συνεργασία μεταξύ των μαθητών. Ιδιότητα, η οποία εμμέσως συντελεί στην κοινωνικοποίηση του μαθητή, στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και στην προαγωγή της αυτενέργειάς του.

- Η εξατομικευμένη μορφή διδασκαλίας εφαρμόζεται αρκετά από το 59% των ερωτηθέντων. Όσον αφορά τους βασικότερους λόγους χρήσης της, σύμφωνα με τα κριτήρια των καθηγητών του δείγματος, είναι δύο. Ο μικρός αριθμός των μαθητών σε μία τάξη καθώς και η ύπαρξη παιδιών, τα οποία αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη μάθηση. Ένα ικανοποιητικό ποσοστό της τάξης του 22%, ισχυρίστηκε ότι επιλέγει την εξατομικευμένη διδασκαλία λόγω ύπαρξης αλλοδαπών μαθητών.

- Τα Σχέδια Projects αποτελούν μια σύγχρονη μορφή διεκπεραίωσης του μαθήματος με την χρήση των ομαδικών εργασιών. Από την έρευνα παρατηρήθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί μερικές φορές εφαρμόζουν την μορφή αυτή διδασκαλίας. Η πλειοψηφία των καθηγητών, όπου εφαρμόζει μερικές φορές τα Σχέδια Projects θεωρεί ότι το άμεσο θετικό αποτέλεσμα που προσφέρει στο μαθητή είναι η ενίσχυση της αυτενέργειας. Επιπρόσθετα, αναπτύσσονται διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μαθητών, ο μαθητής μαθαίνει να αναλαμβάνει ευθύνες και γενικότερα παρατηρείται μία γενικότερη ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή.

- Όσον αφορά το πρόγραμμα της Ευέλικτης Ζώνης, μέσω της έρευνας διαπιστώθηκε ότι οι περισσότεροι καθηγητές δεν έχουν συμμετάσχει ποτέ σε αυτό.

Από τις απαντήσεις τους λοιπόν, καταγράφηκαν κάποια χαρακτηριστικά του μαθητή τα οποία ενισχύονται από την συμμετοχή του στο συγκεκριμένο πρόγραμμα. Διαπιστώθηκε λοιπόν, ότι σε μεγάλο βαθμό αναπτύσσεται η προσωπικότητά του, η αυτονομία του και ακόμη ενεργοποιείται η δημιουργικότητα και η κριτική σκέψη των διδασκόμενων.

Κεφάλαιο 2^ο : Από τις συσχετιζόμενες μεταβλητές

- Όπως παρατηρήθηκε οι άντρες εκπαιδευτικοί είναι αυτοί που θεωρούν τον ελεύθερο διάλογο περισσότερο σημαντικό και τον εφαρμόζουν. Αυτό ίσως συμβαίνει, διότι κάνοντας χρήση του ελεύθερου διαλόγου, είναι πολύ πιθανόν να επικρατήσει αναστάτωση στην τάξη καθώς και το μάθημα να παρεκκλίνει της πορείας του. Μία τέτοια προβληματική κατάσταση είναι ευκολότερο να αντιμετωπιστεί από τους άντρες καθηγητές.

- Ακόμη, παρατηρήθηκε ότι η χρήση εποπτικών μέσων και πιο συγκεκριμένα φωτογραφικού υλικού, προτιμάται από τις γυναίκες εκπαιδευτικούς. Αξιοσημείωτο είναι ακόμη το γεγονός ότι το πλήθος των αντρών καθηγητών που δεν κάνει καθόλου χρήση των φωτογραφιών κατά τη διάρκεια της διδακτικής πράξης είναι σχεδόν διπλάσιο από αυτό των γυναικών. Αυτό μπορεί να εξηγηθεί, διότι η χρήση φωτογραφιών κατά τη διδακτική πράξη, απαιτεί αρκετή υπομονή, φαντασία, αφιέρωση αρκετού χρόνου προετοιμασίας στο σπίτι. Αυτά όλα χαρακτηρίζουν περισσότερο το γυναικείο φύλο.

- Εντύπωση δημιουργεί το γεγονός ότι το σύνολο των εκπαιδευτικών με έτη υπηρεσίας από 0-15 έτη χρησιμοποιούν το Σχέδια Εργασίας –Project «συχνά». Είναι λογικό, διότι έχοντας λιγότερα χρόνια υπηρεσίας υπάρχει περισσότερη « όρεξη » για δουλειά και για δημιουργία.

- Ένα συντριπτικό ποσοστό των εκπαιδευτικών που εργάζονται ως και 15 έτη, κάνουν πολύ συχνή χρήση των φωτογραφιών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας τους. Από την άλλη πλευρά, μηδαμινό είναι το ποσοστό των εκπαιδευτικών με έτη υπηρεσίας από 16 και άνω, που χρησιμοποιούν πολύ συχνά οπτικό υλικό. Αυτό συμβαίνει διότι, όπως προαναφέρθηκε το νεαρό της ηλικίας παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στην επιλογή των μεθόδων, των μορφών διδασκαλίας και στην χρήση εποπτικών μέσων κατά τη διάρκεια της διδακτικής πράξης.

- Όπως έγινε αντιληπτό, οι εκπαιδευτικοί θεωρητικών ειδικοτήτων χρησιμοποιούν την βιωματική διδασκαλία πολύ συχνά κατά τη διδακτική πράξη, σε σχέση με τους θετικούς. Ενδιαφέρον επίσης, παρουσιάζει το ποσοστό των εκπαιδευτικών θετικής ειδικότητας που δεν χρησιμοποιούν την βιωματική διδασκαλία. Η χρήση της βιωματικής διδασκαλίας δεν ενδείκνυται στην περίπτωση των θετικών επιστημών, πράγμα που ταιριάζει αρκετά στις θεωρητικές.

- Είναι φανερό ότι η χρήση της εξατομικευμένης διδασκαλίας χρησιμοποιείται συχνά, εξαιτίας της ύπαρξης αλλοδαπών μαθητών μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας. Το γεγονός αυτό, επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την επιλογή των κατάλληλων μορφών διδασκαλίας εκ μέρους των καθηγητών. Σήμερα δίνεται όλο και περισσότερη έμφαση στην συγκεκριμένη μορφή διδασκαλίας, αφού η πολιτισμική ποικιλία στη χώρα μας αυξάνεται.

- Παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί που κάνουν συχνή χρήση φωτογραφικού υλικού κάνουν ταυτόχρονα χρήση της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας σε ποσοστό κάτω του 50%.
- Συμπερασματικά, η χρήση της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας κατά τη διδακτική πράξη συμβάλλει στην ανάπτυξη της αυτενέργειας των μαθητών. Επιπλέον, η συμμετοχή σε πρόγραμμα Ευέλικτης Ζώνης ενισχύει την κοινωνικοποίηση των διδασκόμενων.
- Τέλος, η χρήση Σχεδίων Εργασίας Projects κατά τη διδασκαλία βοηθά σε μεγάλο βαθμό στην ανάληψη ευθυνών από την μεριά του μαθητευόμενου.

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

- Για να επιτευχθεί η πλήρης ανανέωση του εκπαιδευτικού συστήματος προϋποθέτει πολύ καλή γνώση του αντικειμένου και αναζήτηση καινοτομικών ιδεών προς όλες τις κατευθύνσεις. Είναι αλήθεια ότι η εκπαίδευση χρειάζεται μια ανανεωτική πνοή. Γενικότερα, θα ήταν καλό η αναζήτηση κάποιων αρχών και μοντέλων διδασκαλίας, έτσι ώστε να προετοιμάζεται ο μαθητής και να είναι σε θέση να ανταπεξέλθει στις μελλοντικές επαγγελματικές υποχρεώσεις. Αυτό γίνεται κυρίως, εστιάζοντας την προσοχή, μας στα μηνύματα που στέλνουν οι μαθητές.

- Η εκπαιδευτική πορεία που ακολουθείται ακόμη και σήμερα βασίζεται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, οπότε και στο παραδοσιακό σχολείο. Το τελευταίο προσφέρει απλά στείρες γνώσεις και απόμακρες από τα βιώματα και τις εμπειρίες των διδασκόμενων. Με λίγα λόγια, η ανάγκη για ανανέωση της εκπαίδευσης είναι μεγάλη, συνεπώς η αντικατάσταση των Αναλυτικών Προγραμμάτων κρίνεται άμεση και σημαντική για την μελλοντική πορεία των μαθητών.

- Είναι γεγονός ότι τα τελευταία χρόνια στο χώρο της παιδείας πραγματοποιούνται αλλαγές, οι οποίες αναμένεται να επιφέρουν θετικά αποτελέσματα. Το πιο ουσιώδες και καινοτόμο βήμα στο χώρο της εκπαίδευσης που αναμένεται μελλοντικά να καθιερωθεί, είναι το Πρόγραμμα της Ευέλικτης Ζώνης, το οποίο σίγουρα θα δημιουργήσει ένα βελτιωμένο ποιοτικά εκπαιδευτικό σύστημα.

- Από την μεριά τους, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να είναι ενημερωμένοι και καταρτισμένοι στη νέα αυτή προσπάθεια εκσυγχρονισμού της εκπαίδευσης. Η μέθοδος ή η μορφή διδασκαλίας που θα ακολουθήσει ο κάθε καθηγητής, οφείλει να είναι προμελετημένη και ακόμα να βασίζεται στο γνωστικό υπόβαθρο των μαθητών καθώς και στην προσωπικότητά του. Αυτό είναι πολύ σημαντικό, γιατί η κάθε μορφή διδασκαλίας επιδρά με διαφορετικό τρόπο στην προσωπικότητα του κάθε μαθητή.

- Είναι πάρα πολύ σημαντικό σε τακτά χρονικά διαστήματα να πραγματοποιείται αναπροσαρμογή και αναμόρφωση των μορφών διδασκαλίας στο υπάρχον μαθησιακό δυναμικό. Η συνεχής αναπροσαρμογή των διδακτικών σκοπών και στόχων σύμφωνα με το γνωστικό υπόβαθρο των μαθητών, βοηθά πολύ στην εξέλιξη της παιδείας γενικότερα.

- Επίσης η έκφραση της πολιτικής βούλησης μέσω της ενίσχυσης κρατικών κονδυλίων και της δημιουργίας επιπλέον εκπαιδευτικών προγραμμάτων για ένα πιο αποτελεσματικό εκπαιδευτικό σύστημα, αποτελεί άλλη μία πρόταση.

- Εισαγωγή μαθημάτων στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση με σκοπό την προσέγγιση των νέων διδακτικών μοντέλων, έτσι ώστε να αναπτύσσεται η προσωπικότητα των μαθητών και να προετοιμάζεται ο μαθητής για να είναι σε θέση να ανταπεξέλθει στις μελλοντικές επαγγελματικές υποχρεώσεις.

- Σύναψη συνεργασιών μεταξύ ελληνικών και ξένων σχολείων με την υποστήριξη του ΥΠ.Ε.Π.Θ και της Ε.Ε., με ταυτόχρονη ενίσχυση και επέκταση προγραμμάτων της Ε.Ε., όπως το Socrates-Erasmus.

- Επίσης η εφαρμογή της τηλεδιδασκαλίας και τηλεδιάσκεψης μεταξύ μαθητών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης των χωρών μελών της Ε.Ε. ίσως αποτελεί μια βοηθητική πρόταση για την δημιουργία ενός εκπαιδευτικού συστήματος πιο αποτελεσματικού, πιο σύγχρονου, πιο ανθρωπιστικού.

- Σύμφωνα με πολλές έρευνες, τα εποπτικά μέσα είναι αυτά που προσφέρουν πολλά θετικά ερεθίσματα στους μαθητές καθώς επίσης καταγράφονται στην μνήμη των μαθητών πολλές παραστάσεις. Συνεπώς, αυτό που οφείλεται να διαπράττεται είναι η συνεχής εφαρμογή των εποπτικών μέσων κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας.

- Εν κατακλείδι, θα αποτελέσει μεγάλο διδακτικό επίτευγμα, εάν όλοι οι εκπαιδευτικοί αποκτήσουν την ικανότητα καθημερινά να διεξάγουν το μάθημά τους βιωματικά ή ομαδοσυνεργατικά ή με την βοήθεια Projects ή ακόμα συνδυάζοντας όλες αυτές τις μορφές μαζί. Συνεπώς, ο εκπαιδευτικός οφείλει να ενημερώνεται, να επιμορφώνεται και να εξοικειώνεται εύκολα με κάθε τι καινούργιο, το οποίο έχει ως στόχο να προσφέρει μια ανανεωτική διάσταση στην σύγχρονη διδακτικομαθησιακή πράξη.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΙΑΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ & ΟΙΚΟΛΟΓΙΑΣ

Αγαπητέ κ. Καθηγητά,

Η συμπλήρωση του επισυναπτόμενου ερωτηματολογίου θα μας βοηθούσε πολύ στην έρευνα στο Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, σχετικά με τις μορφές διδακτικής προσέγγισης των γνωστικών αντικειμένων σε δημόσια σχολεία της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του διαμερίσματος της Θεσσαλίας.

Σκοπός της έρευνας είναι η εξαγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων σχετικά με το ανωτέρω αναφερθέν θέμα, καθώς και η διατύπωση νέων προτάσεων για τη βελτίωση της όλης διδακτικής διαδικασίας, προς όφελος εκπαιδευτικών και εκπαιδευόμενων.

Θερμή παράκλησή μας είναι η αφιέρωση λίγου από τον πολύτιμο χρόνο σας για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου που σας αποστέλλεται. Η συμπλήρωσή του δεν απαιτεί καταχώρηση των προσωπικών σας στοιχείων, ώστε να εξασφαλίζεται έτσι η ανωνυμία των συμμετεχόντων. Οι απαντήσεις σας είναι εμπιστευτικές και θα χρησιμοποιηθούν μόνο για ερευνητικούς σκοπούς.

Νούμερο ερωτηματολογίου:.....

Ημερομηνία συμπλήρωσης:.....

Σχολείο:.....

Τάξη:

Σας ευχαριστούμε εκ των προτέρων για τη συμμετοχή σας

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

ΜΕΡΟΣ Ι: Δημογραφικά στοιχεία

1. Φύλο:

Ανδρας ☐

Γυναίκα ☐

2. Ηλικία:

21-25 ετών ☐

36-45 ετών ☐

άνω των 55 ετών ☐

26-35 ετών ☐

46-55 ετών ☐

3 .Οικογενειακή κατάσταση :

Άγαμος-η ☐

Διαζευγμένος-η ☐

Έγγαμος-η ☐

Συμβίωση ☐

Χήρος-α ☐

Αριθμός παιδιών, αν έχετε ☐

4. Χρόνια υπηρεσίας

0-5 έτη ☐

11-15 έτη ☐

άνω των 20 ετών ☐

6-10 έτη ☐

16-20 ☐η

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	☐	Άλλο	☐

7. Έχετε δεύτερο πτυχίο;

Αν ναι, αναφέρετε Πανεπιστήμιο και ειδικότητα:

8. Μεταπτυχιακές Σπουδές: Master Διδακτορικό

Αν ναι, αναφέρατε Πανεπιστήμιο και ειδικότητα:

9. Έχετε συμμετάσχει σε επιμορφωτικά σεμινάρια κατά το παρελθόν;

ΝΑΙ ☐

ΟΧΙ ☐

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

(μπορείτε να σημειώσετε X σε περισσότερα από ένα τετράγωνα)

Π.Ε.Κ. ☐ Σεμινάρια Ιδιωτικών Φορέων ☐

Σεμινάρια Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. ☐ Εξομοίωση ☐

Σεμινάρια Σχολικών Συμβούλων ☐ Άλλο ☐

☐
Επιμορφωτικά Σεμινάρια ακαδημαϊκών φορέων

11. Πόσο συχνά πιστεύετε ότι πραγματοποιείται επιμόρφωση των εκπαιδευτικών;
(μπορείτε να σημειώσετε ένα μόνο X στα παρακάτω τετράγωνα)

☐ ☐ ☐ ☐
 Ανά 3 έτη ανά 5 έτη ανά 10 έτη ανά 15 έτη

12. Σε ποιες από τις παρακάτω θεματικές ενότητες θα σας ενδιέφερε να επιμορφωθείτε περαιτέρω; (Σημειώστε ένα μόνο X στην κάθε κατηγορία οριζοντίως)

Διδακτική μεθοδολογία ☐

☐
Ειδική αγωγή

Διαπολιτισμική Αγωγή ☐

Αναλυτικό Πρόγραμμα ☐

Εκπαιδευτική Αξιολόγηση ☐

☐
Ψυχοπαιδαγωγικά

Άλλο ☐

ΜΕΡΟΣ II : Ειδικές ερωτήσεις

13. Πόσο συχνά χρησιμοποιείτε τις παρακάτω μορφές διδασκαλίας στα πλαίσια της διδακτικής σας πράξης; (Κατατάξτε τις, με βάση τη συχνότητα που τις χρησιμοποιείτε, σημειώνοντας το 1 στο πιο σημαντικό, το 2 στο λιγότερο σημαντικό κ.τ.λ.)

ΜΟΡΦΕΣ	ΒΑΘΜΟΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ
1.Αφηγηματική	
2.Περιγραφική	

3.Διάλεξη μέσω συζήτησης	
4.Διάλεξη μέσω επίδειξης	
5.Κατευθυνόμενος διάλογος	
6. Ελεύθερος διάλογος	
7.Μεικτός διάλογος	

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

NAI ☐

ΟΧΙ ☐

14.α Αν ΝΑΙ, πόσο συχνά οι παρακάτω λόγοι σας ωθούν να τα χρησιμοποιήσετε;

(Σημειώστε ένα μόνο Χ στην κάθε κατηγορία οριζοντίως)

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

14.β. Εάν όχι, γιατί; (Κατατάξτε τους λόγους με βάση το βαθμό σημαντικότητας σημειώνοντας 1 στο πιο σημαντικό, 2 στο αμέσως λιγότερο σημαντικό.)

ΛΟΓΟΙ	ΒΑΘΜΟΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ
1. Έλλειψη διδακτικού χρόνου	
2. Έλλειψη χρόνου προετοιμασίας από τον διδάσκοντα	
3. Αδυναμία αντιμετώπισης του οικονομικού κόστους	
4. Έλλειψη οργανωμένης υλικοτεχνικής υποδομής και οργάνωσης	
5. Άγνοια χρήσης από το διδάσκοντα	
6. Επικέντρωση της προσοχής των μαθητών στο φαινόμενο και όχι στο περιεχόμενο της διδακτικής ενότητας	

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

(Σημειώστε ένα μόνο X στην κάθε κατηγορία οριζοντίως)

Μέσα	Πολύ συχνά	Μερικές φορές	Καθόλου
1. Πίνακας			
2. Φωτογραφίες			
3. Σχεδιαγράμματα			
4. Διαφάνειες			

5. Slides			
6. H/Y			
7. Video			

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

ΝΑΙ ☐

ΟΧΙ ☐

17α. Πόσο συχνά χρησιμοποιείτε τις παρακάτω μορφές εναλλακτικής διδασκαλίας;
(Σημειώστε ένα μόνο X στην κάθε κατηγορία οριζοντίως)

ΜΟΡΦΕΣ	Πολύ συχνά	Μερικές φορές	Καθόλου
Ομαδοσυνεργατική			
Εξατομικευμένη (προσαρμογή στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών που παρουσιάζουν μαθησιακές ιδιαιτερότητες)			
Προγραμματισμένη (χρήση H/Y κατά τη διδακτικομαθησιακή διαδικασία)			
Άμεση (καθοδηγούμενη, συμμετοχική διδασκαλία με ανάθεση εργασιών στο μαθητή)			
Έμμεση (κοινωνιοκεντρική προσέγγιση της διδασκαλίας με συμβουλευτικό το ρόλο του καθηγητή)			
Βιωματική (εμπλοκή του μαθητή στη διδακτική πράξη για			

την επίλυση γνωστικών προβλημάτων που αντλούνται από προσωπικές του εμπειρίες)			
--	--	--	--

17β. Εάν δεν εφαρμόζετε καμία από τις παραπάνω μορφές εναλλακτικής διδασκαλίας σε τι βαθμό πιστεύετε ότι οι παρακάτω λόγοι σας ωθούν στο να μην τις εφαρμόζετε;

(Σημειώστε ένα μόνο X στην κάθε κατηγορία οριζοντίως)

ΛΟΓΟΙ	Σε μεγάλο βαθμό	Μερικώς	Καθόλου
1. Έλλειψη επιμόρφωσης σε θέματα εναλλακτικής διδακτικής.			
2. Μεγάλος αριθμός μαθητών ανά τμήμα			
3. Οριοθετημένο Α.Π.			
4. Περιορισμός χρόνου			
5. Μεγαλύτερη ευκολία στη χρήση συμβατικών μορφών γνωστικής προσέγγισης			
6. Δυσπιστία			
7. Μη εξοικείωση μαθητών με εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας			

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

(Σημειώστε ένα μόνο X στην κάθε κατηγορία οριζοντίως)

ΙΔΙΟΤΗΤΕΣ	Σε μεγάλο βαθμό	Μερικώς	Καθόλου
1. Συνεργασία μεταξύ μαθητών			

2. Ανάπτυξη δεξιοτήτων του μαθητή			
3. Προαγωγή αυτενέργειας/ πρωτοβουλίας			
4. Κοινωνικοποίηση του μαθητή			

19. Χρησιμοποιείτε την εξατομικευμένη διδασκαλία (έστω και άτυπα) στα πλαίσια της διδακτικής σας πράξης;

Συχνά ☐ Αρκετά ☐ Σπάνια ☐ Καθόλου ☐

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

(Σημειώστε ένα μόνο X στην κάθε κατηγορία οριζοντίως)

ΛΟΓΟΙ	Πολύ συχνά	Μερικές φορές	Καθόλου
1. Μικρός αριθμός μαθητών στην τάξη			
2. Ύπαρξη αλλοδαπών μαθητών			
3. Μαθητές με ειδικές ανάγκες			
4. Ηλικία μαθητών			

21. «Σχέδια εργασίας-Projects»: Μέθοδος διδασκαλίας με ανάθεση ομαδικών εργασιών, που προωθούν την αυτενέργεια και την ομαδικότητα. Πόσο συχνά λαμβάνουν χώρα, στην διδασκαλία σας;¹

Συχνά ☐ Μερικές φορές ☐ Καθόλου ☐

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

(Σημειώστε ένα μόνο X στην κάθε κατηγορία οριζοντίως)

	Σε μεγάλο βαθμό	Μερικώς	Καθόλου
1. Ενίσχυση αυτενέργειας			
2. Ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών			
3. Ολόπλευρη ανάπτυξη προσωπικότητας			
4. Ανάληψη ευθυνών / δέσμευση			

23. Έχετε συμμετάσχει ποτέ σε πρόγραμμα Ευέλικτης Ζώνης ;

ΝΑΙ ☐

ΟΧΙ ☐

24. Σε τι βαθμό πιστεύετε ότι τα παρακάτω χαρακτηριστικά του μαθητή ενισχύονται από τη συμμετοχή του στο πρόγραμμα της Ευέλικτης Ζώνης;

(Σημειώστε ένα μόνο X στην κάθε κατηγορία οριζοντίως)

	Σε μεγάλο βαθμό	Μερικώς	Καθόλου
Ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας			
Κοινωνικοποίηση του μαθητή			
Ανάπτυξη αυτονομίας του μαθητή			
Ενεργοποίηση της κριτικής σκέψης και δημιουργικότητας του μαθητή			
Ανάπτυξη της χειροκατασκευαστικής ικανότητας του μαθητή			
Άλλο. Καταγράψτε το:.....			

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Έλληνες συγγραφείς

- Αλαχιώτης, Σ.(2002). Η Ευέλικτη Ζώνη του Σχολείου. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων. Ειδικό Αφιέρωμα στην Ευέλικτη Ζώνη 6. σ. 5-13. Αθήνα.
- Βαλσαμάκη-Ράλλη, Η. (1978). *Η Παραδοσιακή και οι Σύγχρονες Μέθοδοι Αξιολογήσεως των Μαθητών: Πλεονεκτήματα και Μειονεκτήματα*. Αθήνα.
- Βάμβουκας, Μ.Ι., 1994, *Αξιολόγηση αναγνωστικών δεξιοτήτων*, Αθήνα, Εκδ. Γρηγόρη
- Βερτσέτης, Α.(2003). *Διδακτική*. Τόμος Α. Γενική Διδακτική. Αθήνα
- Βρεττός Γ. –Καψάλης, Α. (1997). *Μορφές Αναλυτικών Προγραμμάτων*. Αθήνα:Ελληνικά Γράμματα
- Γαλανοπούλου, Δ. Α. (2002). Η εφαρμογή της Ευέλικτης Ζώνης κατά το σχολικό έτος 2001-2002. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων. Ειδικό Αφιέρωμα στην Ευέλικτη Ζώνη* 6. σ. 271-285.Αθήνα
- Γεωργούλης, Κ.Δ. (1974).*Γενική Διδακτική*. Εκδόσεις Παπαδήμα. Αθήνα
- Γιαννούλης, Ν. (1993). *Διδακτική Μεθοδολογία*. Αθήνα
- Γκότοβος, Α. (2003). *Η Λογική του Υπαρκτού Σχολείου*. Gutenberg. Αθήνα
- Δανασής- Αφεντάκης Α., *Διδακτική*, τόμος Α: Μάθηση, Αθήνα 1981.
- Δεδούλη, Μ. (2002). *Βιωματική Μάθηση-Δυνατότητες Αξιοποίησής της στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης. Επιθεώρηση εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, 145-159.
- Δερβίσης, Σ. (1998). *Οι μαθητές μιας τάξης ως κοινωνική ομάδα και η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία*. Αθήνα: Gutenberg
- Δημητρόπουλος, Ε.Γ. (1981). Η <<Παραδοσιακή>> Αξιολόγηση της Σχολικής Επιδόσεως. Σύγχρονη Εκπαίδευση, 5, 25-39.

- Ζαβλανός, Μ. (2003) *Διδακτική και Αξιολόγηση*. Εκδόσεις Σταμούλη. Αθήνα.
- Ζευκλής, Α. Χ.(1950). *Τα εποπτικά μέσα διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρη
- Ζωγράφου, Α. (2003). *Διαπολιτισμική Αγωγή στην Ευρώπη και Ελλάδα*. Αθήνα: τυπωθήτω. Γιώργος Δάρδανος.
- Θεοφιλίδης, Χ. (1997). *Δεξιότητες Διδασκαλίας 2. Επικοινωνία*. Αθήνα : Γρηγόρη
- Θεοφιλίδης, Χ. (1997). *Διαθεματική Προσέγγιση της Διδασκαλίας*. Έκδοση 2^η. Αθήνα: Γρηγόρη
- Ίντος, Χ.(2003). Η μέθοδος Project. Το σχολείο και το σπίτι, τχ. 3(450). σ. 139-146
- Κανάκης, Ι.Ν. (1991). *Προγραμματισμένη Διδασκαλία-Μάθηση*. Στο :Παιδαγωγική-Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια, Λεξικό (σ. 4071-4073). Διευθ. Έκδ. Δ. Ι. Παπαχριστοφίλου. Τόμ. 7^{ος} . Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κασσωτάκης, Μ.Ι (1999). *Η Αξιολόγηση της Επιδόσεως των Μαθητών: Μέσα, Μέθοδοι, Προβλήματα, Προοπτικές*. Έκδοση 9^η . Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κοσσυβάκη, Φ. (2003). *Εναλλακτική Διδακτική. Προτάσεις για Μετάβαση από τη Διδακτική του Αντικειμένου στη Διδακτική του Ενεργού Υποκειμένου*. Αθήνα : Gutenberg.
- Κουλούρη-Αντωνοπούλου, Ρ.-Σιγάλας, Χ. (2006). *Γενική Διδακτική Μεθοδολογία*
- Κουτρούμπα, Κ. (2004) *Διδακτική. Εφαρμογή στη Σύγχρονη Οικιακή Οικονομία*. Αθήνα.
- Κόφφας, Α. (2005) *Γενική και Ειδική Διδακτική και Μεθοδολογία*. Αθήνα.

- Κουλουμπαρίτση, Χ. Α. (2002). Η Ευέλικτη Ζώνη αλλάζει το Σχολείο: μια μελέτη περίπτωσης μέσα από συμμετοχικές διαδικασίες και αμοιβαίες δεσμεύσεις. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων. Ειδικό Αφιέρωμα στην Ευέλικτη Ζώνη* 6. σ. 57-77. Αθήνα
- Κυριακούσης, Α.(2000). Στατιστικές Μέθοδοι. Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο
- Λυγίζου, Χ.(2000) *Διδακτική Μεθοδολογία και Στοιχεία Ψυχοπαιδαγωγικής*. Εκδόσεις Σαββάλα. Αθήνα.
- Λολώνης, Δ. (1981). Η Διεθνής εκπαίδευση και η εφαρμογή του project στα σχολεία. Αθήνα
- Ματσαγγούρας, Ηλ. (1989). *Διδασκαλία άμεση*, στην :ΠΨΕΛ. τ 3, σελ 1485-1486, Αθήνα.
- Ματσαγγούρας, Ηλ. (1995). *Ομαδοκεντρική Διδασκαλία και Μάθηση. Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας σε Ομάδες*. Αθήνα : Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Ηλ. (1998). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία. Για το Καθημερινό Μάθημα και τις Συνθετικές Εργασίες*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η.Γ. (2000). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας*. Τομ. Β: *Στρατηγικές Διδασκαλίας. Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη*. Έκδοση 5^η .Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η.Γ. (2002). Διεπιστημονικότητα, Διαθεματικότητα και Ενιαιοποίηση στα Νέα Προγράμματα Σπουδών: Τρόποι Οργάνωσης της Σχολικής Γνώσης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 7, 19-36.
- Μιχαλακοπούλου, Γ.(2004). *Μια πρόταση εφαρμογής της μεθόδου των Σχεδίων (project method) στη διδασκαλία του αρχαίου δράματος*. Αθήνα: «συλλογές»
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2002). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Προγράμματα Σπουδών για υποχρεωτική εκπαίδευση. Τεύχος Β΄ . σ. 737-740 Αθήνα

- Παναγάκος, Ι.(2002). Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και Κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών κατά την επίλυση μαθηματικών προβλημάτων. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων. Ειδικό Αφιέρωμα στην Ευέλικτη Ζώνη 6*. σ. 80-90. Αθήνα
- Πηγιάκη, Π.,(1999) *Προετοιμασία, Σχεδιασμός και Αξιολόγηση της Διδασκαλίας. Διδακτική Μεθοδολογία*. Εκδ. Γρηγόρη. Αθήνα
- Σταματοπούλου, Ι.(1998). Portfolio: Βοηθώντας τους μαθητές μας στην προσωπική και επαγγελματική τους ανάπτυξη. *Προσανατολισμός Εκπαιδευτικός και Επαγγελματικός*. τχ. 3 σ. 30-33
- Στεφανάκη, Χ. Ε. (1996). Η δύναμη του Portfolio: ένας τρόπος αξιολόγησης. *Ανοικτό Σχολείο* τχ. 60 σ. 24-27
- Ταρατόρη – Τσαλκατίδου Ε. (2002). *Η Μέθοδος project στην θεωρία και στην πράξη*. Αθήνα: Αφών Κυριακίδη
- Τριλιανός, Θ. Α. (1998). *Μεθοδολογία της σύγχρονης διδασκαλίας*. Τόμος Α'. Έκδοση 2^η . Αθήνα
- Τσαγκάρλη – Διαμάντη Ε. (2003). *Σύγχρονα Αναλυτικά Προγράμματα και Μοντέλα διδασκαλίας*. Αθήνα: Λύχνος
- Φράγκου Χ. Ψυχοπαιδαγωγική: Gutenberg 35^η έκδ. 1998.
- Φωκίδης Ε. – Τσολακίδης Κ.(2004). Η Εικονική Πραγματικότητα στην Εκπαίδευση: οι δυνατότητες του μέσου. *Σύγχρονη Εκπαίδευση* 136. σ. 114-126. Αθήνα
- Χαραλαμπίδης, Β. (1987). *Οργάνωση της Διδασκαλίας και της Μάθησης Γενικά. Διδακτική Μεθοδολογία*. Αθήνα : Gutenberg.
- Χριστιάς, Ι. (2001) *Θεωρία και Μεθοδολογία της Διδασκαλίας*. Εκδόσεις Γρηγόρη . Αθήνα
- Χριστιάς, Ι. (2003) *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας*. Έκδοση 4^η. Γρηγόρη. Αθήνα

- Χρυσαφίδης, Κ (1994). *Βιωματική-Επικοινωνιακή Διδασκαλία*. Αθήνα: Gutenberg.

Ξένοι συγγραφείς

- Alberto Alberti (1986). *Θέματα Διδακτικής*. Μετάφραση Κονδύλη Μαριάννας
- Arshad, F., Kelleher, G., Ward, P. (1995). *Creating Interactive Learning Environments. Delivering Effective Computer-Based Advice*. Hove: Immediate Publications.
- Chard, S.C. (1989). *The Project Approach: A practical Guide for Teachers*. Edmonton Alberta University of Printing Services
- Cohen L. – Manion L. (1994). *Μεθοδολογία της Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Cropin, P. (1997). *Learning and assesement of instruction, constructivism*. HCRC. University of Edinburgh
- Duffy, T.M. & Jonassen, D.H.(1992). *Constructivism and the techonologie of instruction: A conversation*. Hillsdale. NJ: Lawrence Erlbaum
- Ingenkamp, K. (1980). *Παιδαγωγική Διαγνωστική: Μέτρηση και Αξιολόγηση της Σχολικής Επίδοσης των Μαθητών*. Μετάφρ. Α. Καψάλη. Θεσσαλονίκη: Εγνατία.
- Ireson, J., Hallam, S. (2001). *Ability Grouping in Education*. London: Paul Chapman. Sage.

- Kerry, T. (2000). *Explaining and Questioning*. Cheltenham: Nelson Thornes.
- Schiro, M. (1978). *Curriculum for Better Schools. The Great Ideological Debate*. Englewood Cliffs, N. J.: Educational Technology Publications
- Scott, D. (ed.) (2003). *Curriculum Studies. Major Themes in Education*. Vol. 4: *Boundaries: Subjects, Assessment and Evaluation*. London: RoutledgeFalmer.
- Sharan, S. (1980). Cooperative Learning in Small Groups: Recent Methods and Effects on Achievement, Attitudes and Ethnic Relations. *Review of Educational Research*, 50, 241-271.
- Siegel, M.A., Davis, D. M. (1986). *Understanding Computer-Based Education*. New York: Random House.
- Thorndike, R. M. (1997). *Measurement and Evaluation in Psychology and Education*. Upper Saddle River, N. J., London: Merrill, Prentice-Hall International.
- Yank, P. Q., Kayaardi, N.(2004). Who chooses non-public Schools For Their Children. *Educational Studies*. Vol.30,(No.3).
- Wolf, A.(1991). Μέθοδος Διδασκαλίας. Μεταφρ. Κ. Βεργή. Στο: Παιδαγωγική-Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια, Λεξικό (σ. 3070-3071). Διευθ. Έκδ. Δ.Ι. Παπαχριστοφίλου. Τομ. 6^{ος} . Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Δικτυακοί τόποι

- <http://www.adprima.com>
- <http://www.auth.gr/virtualschool.html>

- <http://www.brainstorming.co.uk.html>
- <http://www.co-operation.org/el-methods.com>
- <http://www.dide.eyv.Sch.gr>
- <http://www.ed.gov.com>
- <http://www.gwu.edu.com>
- <http://www.rhodian-school.com>
- <http://www.suestydent.syr.edu.com>
- <http://www.volcano.und.nodak.edu.com>