

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

4.1. Οι παραδοσιακές μέθοδοι διδασκαλίας

Αν και οι μέθοδοι διδασκαλίας που δίνουν έμφαση στο μαθητή έχουν προταθεί εδώ και 2000 χρόνια εν τούτοις οι παραδοσιακές μέθοδοι δε χάνουν τη δημοτικότητά τους και εφαρμόζονται σταθερά όλα αυτά τα χρόνια. Αυτή η πραγματικότητα δημιουργεί ερωτήματα τα οποία θα προσπαθήσουμε να απαντήσουμε.

Πολλοί δάσκαλοι ισχυρίζονται ότι με τις παραδοσιακές μεθόδους αισθάνονται πιο ασφαλείς πιο φυσικοί και πιο αποτελεσματικοί. Προσπαθώντας να ερμηνεύσουμε από που πηγάζει αυτή η ασφάλεια θα πρέπει να υπογραμμίσουμε ότι αυτού του τύπου οι διδασκαλίες κεντράρουν στο γνωστικό αντικείμενο.

Σύμφωνα με τον Hargreaves (1982 p. 195) η αυθεντία του δασκάλου αντλεί με μοναδικό τρόπο την δύναμη της από την αυθεντία του αντικειμένου το οποίο διδάσκει. Η ειδικότητα του δασκάλου αποτελεί βασικό παράγοντα καθορισμού της ταυτότητάς του. Δεν αισθάνεται ως δάσκαλος αλλά ως μαθηματικός, φιλόλογος, κλπ. Έτσι ο δάσκαλος αισθάνεται άνετα όταν προσλαμβάνει το ρόλο του ειδικού. Στα παιδιά αποδίδει το ρόλο των 'άδειων δοχείων' και αυτός αναλαμβάνει την ευθύνη να διαχειρισθεί το εκπαιδευτικό υλικό και μια σειρά μέσα (π.χ. σлайтs, πόστερ, video κ.α.) σε ένα πλαίσιο δουλειάς ο οποίος έχει εκ των προτέρων καθορίσει, προκειμένου να τους μεταδώσει τη γνώση.

Συνήθως οι δάσκαλοι αυτοί κυριαρχούνται από την συνειδητή ή ασυνείδητη αντίληψη ότι ζούμε σε μια ιεραρχικά οργανωμένη κοινωνία όπου αυτοί που ξέρουν μιλούν σ αυτούς που δεν ξέρουν και έτσι εγκαθιδρύουν και ενισχύουν τη θέση τους μεταδίδοντας τη συσσωρευμένη τους σοφία και εμπειρία (Brandes & Ginnis, 1986, p. 10). Οι δάσκαλοι απαιτούν κύρος ως ειδικοί. Αυτοί γνωρίζουν και δεν ικανοποιούνται αν δεν δώσουν να καταλάβουν οι μαθητές τους ότι αυτοί γνωρίζουν. Το μοντέλο αυτό στην εκπαιδευτική επιστήμη ονομάζεται μοντέλο της μεταφοράς : ο δάσκαλος γνωρίζει το αντικείμενο που διδάσκει, οι μαθητές δεν γνωρίζουν τίποτε και ο πιο ξεκάθαρος τρόπος για να μάθουν είναι να τους το αναπτύξει ομιλώντας ο δάσκαλος (Hargreaves, 1982 p. 200).

4.2. Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις που δίνουν έμφαση στο μαθητή

Διαφορετικές προσεγγίσεις για τη διδασκαλία έχουν αναφερθεί από τα πολύ παλιά χρόνια. Αναφέρω απόσπασμα της Σωκρατικής εποχής 400 π.Χ.

«Εγώ μόνο θα τον ρωτώ, δεν θα τον διδάσκω, και αυτός θα διερευνά μαζί με εμένα, και αν θα παρατηρήσεις ότι του μιλάω ή του εξηγώ οτιδήποτε, γίνεται προκειμένου να εκφράσει τη γνώμη του » (ο.π οι Brandes & Ginnis, 1986 p. 10).

Στις διαφορετικές προσεγγίσεις για τη διδασκαλία έχουν αποδοθεί διαφορετικά ονόματα από διαφορετικούς ερευνητές. Για παράδειγμα

- Μαθητοκεντρική Μάθηση (Rogers)
- Έρευνα (Σωκράτης)
- Πειραματική μάθηση (Dewey)
- Ανθρωπιστική μάθηση (Weinstein)
- Εξελικτική μάθηση (Benett)
- Δραστήρια Διδακτική δουλειά (Button)
- Συμμετοχική μάθηση

Οι παραπάνω ορισμοί δεν είναι συνώνυμοι πλήρως, έχουν όμως αρκετά χαρακτηριστικά κοινά. Έτσι αν κάποιος θα ήθελε να δώσει τις βασικές αρχές αυτής της εναλλακτικής προσέγγισης για τη μάθηση θα παρουσίαζε τους παρακάτω άξονες που επίσης διαφοροποιούν αυτή την προσέγγιση από την παραδοσιακή:

- η από τα πάνω επιβολή της γνώσης σε αντίθεση με την έκφραση και καλλιέργεια της ατομικότητας.
- η εξωτερική πειθαρχία σε αντίθεση με την ελεύθερη δραστηριότητα
- η μάθηση μέσω του δάσκαλου και του βιβλίου σε αντίθεση με τη μάθηση μέσα από την εμπειρία
- η κατάκτηση μεμονωμένων δεξιοτήτων και τεχνικών μέσω ασκήσεων σε αντίθεση με την κατάκτησή τους μέσα από μια προσπάθεια μέσα από μια ζωντανή διαδικασία
- η προετοιμασία για ένα περισσότερο ή λιγότερο επιτυχημένο μέλλον σε αντίθεση με το να δοθούν όλες οι ευκαιρίες που δίνει αυτή η ζωή

- η στατική βοήθεια και το στατικό εκπαιδευτικό υλικό σε αντίθεση με τη γνωριμία ενός κόσμου που αλλάζει. (Dewey, 1938)

Μια σχηματική αντιπαράθεση της παραδοσιακής προσέγγισης ως προς την μαθητοκεντρική προτάθηκε από τον Bennet (1976)

Μια αντιπαράθεση μαθητοκεντρικής και δασκαλοκεντρικής προσέγγισης

Μάθηση που εστιάζει στο μαθητή		Μάθηση που κατευθύνεται από τον καθηγητή
1	Διεπιστημονικό εκπ/κό υλικό	Εκπ/κό υλικό τεμαχισμένο σε ενότητες
2	Ο καθηγητής οδηγεί τη μαθησιακή εμπειρία	Ο καθηγητής μεταφέρει τη γνώση
3	Ο μαθητής είναι δραστήριος	Ο μαθητής έχει παθητικό ρόλο
4	Οι μαθητές συμμετέχουν στον εκπ/κό σχεδιασμό	Οι μαθητές δεν έχουν γνώμη για τον εκπ/κό σχεδιασμό
5	Η μάθηση κυριαρχείται από ανακαλυπτικές τεχνικές	Γίνεται εξάσκηση της μνήμης και της πρακτικής,
6	καλλιεργούνται εσωτερικά κίνητρα	χρησιμοποιούνται εξωτερικές αμοιβές
7	Δεν γίνεται συσχέτιση με ακαδημαϊκές προδιαγραφές	Γίνεται συσχέτιση με ακαδημαϊκές προδιαγραφές
8	Πολύ λίγα τεστ	Μεγάλος αριθμός τεστ
9	Ενθαρύνονται οι ομαδοσυνεργατικές πρακτικές	Υπάρχει συναγωνισμός
10	Η διδασκαλία γίνεται σε ομάδες	Η διδασκαλία γίνεται με ολόκληρη την τάξη
11	Δίνεται έμφαση στη δημιουργική έκφραση	Δίνεται έμφαση στην αποστήθιση
12	Δίνεται ισοδύναμη έμφαση στη συναισθηματική και στη γνωστική ανάπτυξη	Δίνεται έμφαση στη γνωστική ανάπτυξη
13	Αξιολογείται η διαδικασία	Αξιολογείται το αποτέλεσμα

4.3. Η συνεργατική μάθηση: μια κοινωνικο-ψυχολογική προσέγγιση

Η όλο και αυξανόμενη πολυπλοκότητα των κοινωνικών συνθηκών τοπικά αλλά και σε ολόκληρο τον κόσμο έφερε στο προσκήνιο το ενδιαφέρον για την συνεργατική μάθηση και η εκπαιδευτική έρευνα και θεωρία έδειξαν τη δύναμη αυτής της μάθησης Η σύγχρονη ζωή δίνει έμφαση στο πόσο καλά οι πολίτες συσχετίζονται μεταξύ τους προκειμένου να δραστηριοποιηθούν για διάφορα

θέματα. Επίσης το μέλος και οι ανάγκες του 21ου αιώνα απαιτούν διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ διαφόρων κοινωνικών ομάδων και σχέσεις μεταξύ εθνών και φυλών. Σε αυτό το κοινωνικό συγκείμενο τα άτομα δεν μπορούν να αποφεύγουν αυτά τα προβλήματα. Θα πρέπει να μαθαίνουν δημιουργικά και εποικοδομητικά ζώντας και δουλεύοντας μαζί δημιουργώντας καλές σχέσεις. Στον αιώνα μας οι άνθρωποι έχουν αναγκασθεί να ζουν όλο και πιο κοντά ο ένας στον άλλον. Τα σχολεία έχουν έτσι ένα αυξημένο καθήκον να βοηθήσουν τους νέους ανθρώπους να μάθουν τους απαραίτητους τρόπους ώστε να ζουν μεταξύ τους με επιτυχία. Η συνεργατική μάθηση αποτελεί μια προσέγγιση η οποία έχει κοινωνικές και γνωστικές διαστάσεις. Η κοινωνική διάσταση δίνει έμφαση στα κοινωνικά θέματα της μάθησης και στο ρόλο του Σχολείου, δηλαδή στην εκπαίδευση των μαθητών να ζουν συνεργατικά και δημοκρατικά. Ο Dewey υποστήριξε ότι αν οι άνθρωποι πρέπει να μάθουν να ζουν συνεργατικά τότε πρέπει να εξασκηθούν στα σχολεία για τη συνεργατική πορεία στη ζωή. Η ζωή στα σχολεία θα μπορούσε να αναπαριστά τις δημοκρατικές διαδικασίες σε μικρόκοσμο και θεωρεί ότι το βασικό σημείο για το δημοκρατικό τρόπο ζωής είναι να μάθουν τα άτομα να συνεργάζονται σε ομάδες. Θεωρεί επίσης ότι στη σχολική ζωή πρέπει να ενσωματώνεται η δημοκρατία και όχι μόνο οι μαθητές να μαθαίνουν πως θα κάνουν επιλογές ή πως θα βγάλουν σε πέρας ακαδημαϊκά προγράμματα. Θα πρέπει επίσης να μάθουν να σχετίζονται ο ένας με τον άλλο. Αυτό σημαίνει ότι πρέπει να μάθει ο ένας να έρχεται στη θέση του άλλου, να αναγνωρίζει το δικαίωμα των άλλων, και να μπορεί να συνεργασθεί μαζί με άλλους για την επίλυση πραγματικών προβλημάτων. Προκειμένου κάποιος να εμβαθύνει σ αυτή τη θεωρία του Dewey θα πρέπει να μελετήσει θέματα που αφορούν στη δυναμική των ομάδων.

Τονίζοντας την σημασία της συνεργασίας των ανθρώπων ο Slavin (1985) διερωτάται: γιατί οι άνθρωποι είναι τόσο επιτυχημένοι; Δεν είναι ούτε τόσο δυνατοί όπως οι τίγρεις ούτε τόσο μεγάλοι όσο οι ελέφαντες ούτε τόσο ευέλικτοι όσο οι γαζέλες. Όμως είναι σκεπτόμενα όντα. Ένα σκεπτόμενο ον όμως μόνο του στη ζούγκλα δεν θα μπορέσει να ζήσει για πολύ. *Τι κάνει τον άνθρωπο τότε πιο επιτυχημένο από τα ζώα ; η ικανότητα του να διαθέτει την εξυπνάδα του για συνεργασία με άλλους ώστε να επιτυγχάνει ομαδικούς στόχους.* Ένας επιτυχημένος επιστήμονας π.χ. πρέπει να είναι ικανός να συνεργάζεται αποδοτικά με άλλους επιστήμονες, με τεχνικούς, αλλά και με σπουδαστές. Αυτό συμβαίνει και με

άλλες εργασίες. Δεδομένου ότι στη σημερινή κοινωνία απαιτείται εξειδίκευση από το άτομο δημιουργείται η ανάγκη καλής συνεργασίας του ατόμου προκειμένου να εκτελεσθεί σχεδόν οποιοδήποτε έργο. Αυτές οι συνεργασίες έχουν βέβαια και ανταγωνιστικά στοιχεία όμως κανένα έργο δεν μπορεί να προχωρήσει και διαλύεται, εφ' όσον ο ανταγωνισμός κυριαρχήσει στη συνεργασία.

Η συνεργασία πολλές φορές αντιμετωπίζεται με ενδιαφέρον και ως παράδειγμα αναφέρω σχέσεις συνεργασίας σε ομάδες όπως: η οικογένεια, η γειτονιά, οι πολιτικές ομάδες, τα διάφορα clubs, οι ομάδες παιχνιδιών κ.α..

Επειδή τα Σχολεία πρέπει να κοινωνικοποιούν τα παιδιά στο να προσλάβουν κάποιους ρόλους ενηλίκων και επειδή η συνεργασία αποτελεί μέρος της ζωής των ενηλίκων θα έπρεπε κανείς να περιμένει ότι στα Σχολεία μας δίνεται έμφαση σε συνεργατικές δραστηριότητες. Αυτό όμως απέχει πολύ από την πραγματικότητα. Οι δάσκαλοι δεν εισάγουν τέτοιες πρακτικές στα Σχολεία και επειδή οι ίδιοι δεν συνεργάζονται μεταξύ τους. Οι μαθητές ή οι σπουδαστές αν και συμμετέχουν σε ομάδες για να φέρουν σε πέρας projects, ή στα εργαστήρια, παρ' όλα αυτά η συνεργασία τους αυτή αποτελεί μικρό μόνον μέρος της Σχολικής ζωής. Τις πιο πολλές φορές οι μαθητές δουλεύουν ανεξάρτητα και αναπτύσσουν μεταξύ τους ανταγωνισμό για βαθμούς, επαίνους ή αναγνώριση. Αυτός ο ανταγωνισμός φέρνει πάντα πρώτους αυτούς που ήλθαν στο παρελθόν πρώτοι και τελευταίους αυτούς που πιο πριν ήσαν τελευταίοι. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι τελευταίοι μαθητές να χάνουν σιγά-σιγά την αυτοεκτίμησή τους με ποικίλες επιπτώσεις. Αφήνουν για παράδειγμα το Σχολείο ή αναπτύσσουν άλλες τάσεις ως αντιστάθμισμα της σχολικής τους αποτυχίας (Slavin, 1985).

4.4. Βασικά επιχειρήματα υπέρ της μαθητοκεντρικής προσέγγισης

- Ο μαθητής έχει την πλήρη υπευθυνότητα για τη μάθησή του. Ξέρω ότι δε μπορώ να διδάξω κάποιον οτιδήποτε, μπορώ μόνο να του παρέχω ένα περιβάλλον στο οποίο αυτός να μπορεί να μαθαίνει. (Rogers, 1965). Η ιδιοκτησία της μάθησης ανήκει στον μαθητή. Ο δάσκαλος λειτουργεί ως βοηθός και ως άτομο που μπορεί να δώσει πληροφορίες ως προς τις πηγές της γνώσης. Ο μαθητής συμμετέχει στην επιλογή και σχεδίαση του εκπαιδευτικού

υλικού. Η διαδικασία της μάθησης πολλές φορές έχει ερευνητικά, ή χαρακτηριστικά ανακάλυψης και ο μαθητής έχει την υπευθυνότητα να αξιολογεί τα αποτελέσματά της.

- Το γνωστικό υλικό πρέπει να είναι σχετικό και να έχει σημασία για το μαθητή. Η μάθηση η οποία έχει σημασία και σχετίζεται με τα ενδιαφέροντα του μαθητή εξαρτάται εν μέρει από το τι διδάσκεται και εν μέρει από το πως διδάσκεται. (Weinstein, 1970). Οι καλοί μαθητές φαίνονται να ξέρουν τι είναι σχετικό με τα ενδιαφέροντά τους. Επίσης φαίνονται ικανοί να εκφράσουν τη γνώμη τους για κάτι το οποίο θεωρούν ωφέλιμο να γνωρίζουν (Postman and Weingartner, 1969). Η διδασκαλία πρέπει να συναντά τις ιδιαίτερες ανάγκες του μαθητή. Από αυτή την άποψη αποκτά ενδιαφέρον η διερεύνηση των πρότερων αντιλήψεών του. Το τι είναι σχετικό αλλά και ταυτόχρονα ενδιαφέρον για το μαθητή μπορεί να φανεί μέσα από τη διερεύνηση του τι ο μαθητής γνωρίζει ‘εξακριβώστε αυτό και διδάξτε τον κατάλληλα’ (Ausubel, 1968).
- Εμπλοκή και συμμετοχή είναι απαραίτητοι παράγοντες για τη Μάθηση. Η μάθηση είναι μια ανθρώπινη δραστηριότητα. Το μεγαλύτερο μέρος της δεν είναι αποτέλεσμα διδασκαλίας. Οι πιο πολλοί άνθρωποι μαθαίνουν καλλίτερα όταν δουλεύουν μαζί, σε κάποια εργασία, που έχει γι αυτούς σημασία. Οι περιορισμοί της ποινής ή της επιβράβευσης δεν υπάρχουν στη συμμετοχική μάθηση. Η διαδικασία της αξιολόγησης δεν υποκαθιστά τη μάθηση. Η αξιολόγηση με ποινές ή εξωτερική επιβράβευση πιέζουν την προσωπικότητα του παιδιού. Το πραγματικό ενδιαφέρον για τη μάθηση, προέρχεται μέσα από τη συμμετοχή σ αυτή, σε μια ζωντανή διαδικασία όπου είναι δυνατό να συμμετέχει το σύνολο των στοιχείων της προσωπικότητας του μαθητή. Ο διάλογος και η ευγενική συζήτηση είναι βασικό στοιχείο της διδασκαλίας ώστε η αξιολόγηση της μάθησης να μην αποκτά αρνητικά χαρακτηριστικά για το μαθητή.
- Η σχέση μεταξύ των μαθητών. Η βοηθητική σχέση μεταξύ των μαθητών βελτιώνει τη λειτουργικότητά τους στη ζωή. Αυτή η ισοδύναμη βοηθητική σχέση ανάμεσα στους μαθητές είναι πολύ σημαντική στη συνεργατική μάθηση. Ο τρόπος που κάποιος μαθητής ακούει ή μιλάει στο συμμαθητή του δείχνει το πόσο φορτισμένη είναι αυτή η σχέση τους.

- Ο δάσκαλος γίνεται βοηθός και άνθρωπος που παρέχει πληροφορίες όσον αφορά τις πηγές της γνώσης. Η διδασκαλία που γίνεται δίνοντας έμφαση στους μαθητές είναι περισσότερο δύσκολη από αυτήν που έχει κέντρο το δάσκαλο. Απαιτεί καλλίτερη οργάνωση, περισσότερο χρόνο για την προετοιμασία της, μεγαλύτερη ευελιξία, και ικανότητα διευθέτησης καταστάσεων οι οποίες εκ των προτέρων δεν είναι δυνατόν να έχουν προβλεφθεί. Ο δάσκαλος πρέπει να έχει την ικανότητα να αντιληφθεί τις απαιτήσεις των μαθητών του, να φαντάζεται τι μπορεί να σκεφθούν, ή τι μπορεί να χρειασθούν όσον αφορά τις πηγές της γνώσης. Πρέπει να είναι επιδέξιος, να έχει τάκτ, χιούμορ και να επιθυμεί να πάρει το ρίσκο που χρειάζεται, προκειμένου να εξυπηρετήσει τη διαπροσωπική επικοινωνία στη συμμετοχική μάθηση.
- Μαθητής βλέπει τον εαυτό του ως αποτέλεσμα της εμπειρίας της μάθησης. Έτσι σύμφωνα με τον Rogers (1965) ο μαθητής μέσα από ομαδοσυνεργατικές πρακτικές :
 - Βλέπει τον εαυτό του διαφορετικά
 - Αποκτά μεγαλύτερη ασφάλεια και διευθύνει μόνος του τον εαυτό του
 - Γίνεται πιο πολύ αυτός που θα ήθελε να είναι
 - Γίνεται πιο ώριμος
 - Θέτει πιο ρεαλιστικούς στόχους για τον εαυτό του
 - Μπορεί να αλλάξει κάποιες κακές συμπεριφορές.
 - Γίνεται πιο ανοικτός όσον αφορά τον εαυτό του αλλά και όσον αφορά τους γύρω του

4.5. Βασικά επιχειρήματα υπέρ της παραδοσιακής προσέγγισης

Οι υποστηρικτές της παραδοσιακής προσέγγισης ισχυρίζονται ότι η γνώση πρέπει να μεταδίδεται από γενεά σε γενεά και οι νέοι πρέπει να μάθουν να σκέφτονται με ένα λογικό και συστηματικό τρόπο (Brandes & Ginnis,1986). Αυτός ο συστηματικός τρόπος δεν διδάσκεται σωστά μέσα από τις μαθητοκεντρικές μεθόδους γιατί χάνεται πολύς χρόνος και υπάρχει χαλαρότητα. Άλλοι ισχυρίζονται ότι οι νέοι πρέπει οπωσδήποτε να μάθουν την Ευκλείδεια γεωμετρία

ή τους κανόνες της γραμματικής (Boyson, 1969, ο.π. οι Brandes & Ginnis, 1986). Όμως οι μαθητές έχουν δικαίωμα να μάθουν αυτό που τους ενδιαφέρει και βέβαια μαθαίνουν μέσα από τη σκέψη που αναπτύσσουν για τα πράγματα μέσα από την εμπειρία τους.

Ένα άλλο επιχείρημα υπέρ της παραδοσιακής προσέγγισης είναι ότι υπάρχει η σωστή και η λάθος απάντηση για κάθε ερώτημα και πρέπει ο μαθητής να γνωρίζει πιο είναι το σωστό και πιο είναι το λάθος.

Οι υποστηρικτές της άλλης άποψης ανταπαντούν λέγοντας ότι ο μαθητής αποκομίζει περισσότερα όταν προβληματίζεται γιατί κάποια απάντηση είναι σωστή ή λαθεμένη από το αν απλά πληροφορείται για το ποιο είναι το λάθος ή ποιο είναι το σωστό.

Σύμφωνα με ένα άλλο επιχείρημα η παραδοσιακή προσέγγιση είναι πιο δομημένη και πιο αποδοτική ενώ η μαθητοκεντρική αποτελεί χάσιμο χρόνου όταν εφαρμοσθεί από ανίκανους δασκάλους. Βέβαια στα χέρια ενός ανίκανου δάσκαλου, μπορεί κάποιος να ανταπαντήσει, οποιαδήποτε μέθοδος μπορεί να καταστεί βαρετή και μη παραγωγική. Επιπλέον η δόμηση της πληροφορίας ή της γνώσης έχει πραγματοποιηθεί από το δάσκαλο και αυτό κάθε φορά αφήνει αναπάντητο το ερώτημα του τι θα έκανε ο μαθητής αν καλούνταν μόνος του να δομήσει την πληροφορία ή τη σκέψη του.

Για την έλλειψη τόσο εμφανούς οργάνωσης και την μεγαλύτερη πιθανότητα εμφάνισης μη προβλεπόμενων καταστάσεων ο Stenhouse (1981, ο.π. οι Brandes & Ginnis, 1986) υποστηρίζει ότι μια καλή τάξη είναι αυτή στην οποία οι μαθητές κάθε μέρα μαθαίνουν πράγματα που ο καθηγητής δεν έχει προβλέψει.

Ένα διαφορετικό επιχείρημα υπέρ της παραδοσιακής διδασκαλίας είναι αυτό που θεωρεί ότι : *τις κριτικές και συνεργατικές μεθόδους μάθησης μπορεί να εφαρμόσουν μόνο χαρισματικά πρόσωπα* (Peters, 1959, ο.π. οι Brandes & Ginnis, 1986). Η απάντηση στο επιχείρημα αυτό μπορεί να είναι ότι, η συμμετοχική διδασκαλία εξαρτάται από την κοινή ανταπόκριση δάσκαλου και μαθητή. Δεν εξαρτάται τόσο από το κατά πόσον ειδικός είναι κάποιος όσο από την εμπιστοσύνη και το σεβασμό στην ανθρώπινη αλληλεπίδραση. Η δεξιοτέτα του δάσκαλου σε επικοινωνία είναι κάτι που μπορεί να το μάθει. Μαθαίνοντας να ακούει τους μαθητές, να τους γνωρίζει ατομικά, να τους φωνάζει με το μικρό τους όνομα, κύρια όμως να προσπαθεί να ακούσει και να καταλάβει τι λέει ο καθένας.

Ένα άλλο επιχείρημα αφορά τη σχέση του δάσκαλου που προσπαθεί να χρησιμοποιήσει τη μαθητοκεντρική προσέγγιση με τους άλλους δασκάλους που χρησιμοποιούν την παραδοσιακή με την έννοια ότι μπορεί να συναντήσει τον κυνισμό τους. Αυτό το πρόβλημα μπορεί να αντιμετωπισθεί είτε με συζήτηση είτε με την ικανοποίηση των μαθητών που συμμετέχουν στις διδασκαλίες με τη νέα προσέγγιση είναι καμιά φορά και αγνοώντας τα.

Όμως ένα πολύ βασικό επιχείρημα εναντίον της μαθητοκεντρικής προσέγγισης είναι ότι προξενεί χαλαρότητα και οδηγεί σε χαοτικές καταστάσεις. Η χαλαρότητα όμως σημαίνει ότι δεν υπάρχει υπευθυνότητα. Όσο περισσότερο υπεύθυνοι γίνονται οι μαθητές τόσο λιγότερη χαλαρότητα επικρατεί. Ποιος όμως αφαιρεί την υπευθυνότητα από τους μαθητές; Σε σχέση με τους κανόνες που πρέπει να υπάρχουν πρέπει κάποιος να διερωτηθεί ποιος τους δημιουργεί; τι είδους κανόνες είναι και πως αυτοί εφαρμόζονται; είναι φτιαγμένοι από κοινού με τους μαθητές; τους δίνουν δυνατότητες επιλογής; μπορούν να τους αλλάξουν; κ.α..

Μια άλλη κατάσταση η οποία αντιμετωπίζεται ως πρόβλημα από αυτούς που υποστηρίζουν την παραδοσιακή προσέγγιση και που συχνά εμφανίζεται στις μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις μάθησης αφορά στο ότι δημιουργούνται καταστάσεις οι οποίες δεν έχουν προβλεφθεί από το δάσκαλο. Οι δάσκαλοι θεωρούν 'ανάθεμα' το να μην μπορούν να απαντήσουν σε ερωτήσεις των μαθητών τους. Υστερα από αυτό θεωρούν τον εαυτό τους ανίκανο να κατέχει αυτή τη θέση. Όμως μια από τις μεγαλύτερες προσφορές της εκπαίδευσης είναι να καταστήσει το μαθητή αυτόνομο στη μάθηση. Ο δάσκαλος και ο μαθητής είναι όχι μόνον θεμιτό αλλά και αναγκαίο το να συνεργάζονται στην κατασκευή της γνώσης.

Παρακάτω παρατίθεται η θεωρία του McGregor (1960, ο.π. οι Brandes & Ginnis, 1986) η οποία μπορεί να εφαρμοσθεί και στην εκπαίδευση προκειμένου να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να δώσουν απάντηση σε ερωτήματα τα οποία τους απασχολούν προκειμένου να επιλέξουν τη διδακτική τους προσέγγιση. Η θεωρία X υποθέτει γύρω από την ανθρώπινη φύση

1. Ο μέσος άνθρωπος δεν αρέσκεται στο να εργάζεται
2. Αυτή η δυσαρέσκεια των ανθρώπων προς την εργασία, τους κάνει να διοικούνται, να ελέγχονται, και να δέχονται καταπίεση από τη διοίκηση των οργανισμών στους οποίους ανήκουν.

3. Οι περισσότεροι άνθρωποι προτιμούν να διευθύνονται, αποφεύγουν να αναλάβουν υπευθυνότητα, έχουν σχετικά μικρή υπευθυνότητα, και επιθυμούν ασφάλεια πάνω απ' όλα.

Η Θεωρία Ψ υποθέτει για την ανθρώπινη φύση

1. Η κατανάλωση της φυσικής και πνευματικής ενέργειας είναι φυσική κατάσταση
2. Ο εξωτερικός έλεγχος και η πίεση όπως και οι ποινές δεν είναι οι μόνοι παράγοντες προτίμησης της οργανωμένης εργασίας. Οι άνθρωποι μέσα στην οργανωμένη εργασία προσπαθούν να αναπτύξουν την αυτοδιάθεση τους και τον αυτοέλεγχο.
3. Η επίδοση στις οργανωμένες εργασίες επιβραβεύεται
4. Ο μέσος όρος των ανθρώπων μέσα από τις κατάλληλες συνθήκες μαθαίνει να είναι υπεύθυνος
5. Μια μεγάλη δυνατότητα για ανάπτυξη της φαντασίας, της εξυπνάδας, και της δημιουργικότητας, στην επίλυση προβλημάτων που αφορούν οργανωμένες ομάδες, είναι κατανεμημένα στον πληθυσμό.
6. Κάτω από τις συνθήκες της σύγχρονης βιομηχανικής κοινωνίας οι διανοητικές ικανότητες των ανθρώπων ικανοποιούνται μόνον μερικά.

4.6. Το επικοινωνιακό περιβάλλον και η διαχείριση της τάξης σε περιβάλλοντα που δίνουν έμφαση στο μαθητή (Brandes & Ginnis, 1986)

1. Η τοποθέτηση των μαθητών έτσι ώστε να κάθονται σε σχήμα κύκλου.

Όταν ρωτήθηκαν οι μαθητές τι τους προσφέρει αυτή διάταξη απάντησαν:

- Μπορούμε να βλέπουμε και να ακούμε όλοι τον καθένα
- Μπορούμε να κοιταζόμαστε στα μάτια
- Είμαστε όλοι ίσοι
- Ο δάσκαλος γίνεται μέλος της ομάδας
- Είναι ευκολότερο να συγκεντρωνόμαστε και να ακούμε ο ένας τον άλλον, δεν υπάρχουν φράγματα μεταξύ μας
- Αισθανόμαστε σαν ομάδα
- Μπορούμε να μιλάμε ο ένας στον άλλον ευκολότερα.

Δύο μειονεκτήματα αυτής της διάταξης αναφέρθηκαν:

- Οι μαθητές αισθάνονται εκτεθειμένοι και δειλοί
- Σε κάποιους χώρους είναι δύσκολο να αναδιαταχθούν με τέτοιο τρόπο τα έπιπλα.

Ένα μεγάλο πλεονέκτημα αυτής της διάταξης είναι ότι οτιδήποτε συμβαίνει (πλήξη, ομιλία με τον διπλανό μαθητή, ύπνος, ονειροπόληση κ.λ.π.) γίνεται αντιληπτό από όλη την ομάδα. Επίσης βοηθά τους μαθητές να μιλούν ελεύθερα να εκφράζουν τις γνώμες και τα συναισθήματά τους και να υποστηρίζουν διαφορετικές απόψεις χωρίς να αισθάνονται ότι έχουν άδικο ή ότι δίνουν λαθεμένες απαντήσεις.

2. Η σειρά

Αποτελεί τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές εκφράζουν τις απόψεις τους. Πιο αναλυτικά σε κάθε θέμα που συζητιέται παίρνει το λόγο ένας μαθητής από τον κύκλο μετά συνεχίζει ο επόμενος και ούτως καθ εξής. Δεν έχει δικαίωμα κανείς (ούτε ο δάσκαλος) να κάνει σχόλια σε ότι λέγεται ούτε να διακόπτει παρά μόνο στο δεύτερο γύρο και σαν τοποθέτηση. Αν κάποιος δεν έχει κάτι να πει δίνει στον επόμενο τη σειρά του.

3. Η επιδεξιότητα της ακρόασης

Εάν θελήσουμε να περιγράψουμε τι σημαίνει δραστήρια ακρόαση, θα μπορούσαμε να χρησιμοποιήσουμε την παρακάτω περιγραφή:

- Κοιτάμε τον άνθρωπο που μιλάει
- Καθόμαστε ήρεμα μαζί του
- Δεν ασχολούμαστε με κάτι άλλο, μόνο ακούμε
- Απαντάμε σ αυτόν φυσιολογικά με τις χειρονομίες και τις εκφράσεις μας.
- Αναστοχαζόμαστε το τι ακούσαμε
- Δεν του κάνουμε ερωτήσεις
- Δεν τον σχολιάζουμε

Ο τρόπος της πλήρους ακρόασης του άλλου δείχνει την αξία που αποδίδουμε σ αυτόν. Εάν όλα τα μέλη της ομάδας ακούνε ο ένας τον άλλον, δημιουργείται μια ατμόσφαιρα συνεργασίας και κοινής εμπιστοσύνης. Εξοικονομείται χρόνος και αυξάνεται η παραγωγικότητα. Εάν ο δάσκαλος ακούει προσεκτικά δεν θα

χρειαστεί να θυμώσει, να διαφωνήσει ή να αγριέψει. Πρέπει να κρατά το νευραλγικό ρόλο του: να προκαλεί τους μαθητές να εκφράζουν τις απόψεις τους. Τάξεις οι οποίες δούλευαν αρκετά άσχημα στην ομαδική δουλειά, μετατράπηκαν, με την εξάσκηση των μαθητών στην ακρόαση. Φυσικά χρειάζεται χρόνος έως ότου θεμελιωθεί η ικανότητα της ακρόασης και πρέπει να βρεθούν κατάλληλες δραστηριότητες που να την καλλιεργήσουν. Η ακρόαση είναι απαραίτητο και υψηλής προτεραιότητας βήμα το οποίο πρέπει να κατακτηθεί προκειμένου να λειτουργήσει η ομαδική δουλειά.

4. Πρόκληση νοητικής θύελλας

Οι σκοποί αυτής της πρόκλησης είναι:

- Η γρήγορη γέννηση ενός μεγάλου αριθμού ιδεών
- Η ενθάρρυνση της δημιουργικότητας και της έμμεσης σκέψης
- Η εμπλοκή όλης της ομάδας
- Η παρουσίαση της ιδέας ότι όταν οι άνθρωποι δουλεύουν μαζί μπορούν να αποδώσουν περισσότερο από ότι τα άτομα μόνα τους.

Η νοητική θύελλα προκαλείται από τον καθηγητή ο οποίος καλεί τους μαθητές να δώσουν όλες τους τις ιδέες τις σχετικές με κάποιο θέμα γρήγορα και χωρίς σχόλια. Καταγράφει όλες αυτές τις ιδέες αταξινόμητες μέχρι τα παιδιά να σταματήσουν. Με αφορμή την πληθώρα των ιδεών καλεί τους μαθητές να σχολιάσουν τις τόσες πολλές ιδέες και τον τρόπο που βγήκαν στην επιφάνεια. Ο τρόπος αυτός πρόκλησης ιδεών είναι πολύ χρήσιμος σε διαδικασίες επίλυσης προβλημάτων, για εισαγωγή κάποιου νέου θέματος και υπενθύμιση κάποιου παλιότερου, όπως και για την αξιολόγηση του μαθήματος. Προχώρημα αυτής της διαδικασίας μπορεί να αποτελέσει η κατηγοριοποίηση των ιδεών ή η διάταξή τους ανάλογα με το πόσο ενδιαφέρουσες είναι από τους μαθητές. Αυτή η μέθοδος βοηθά στην εμβάθυνση γιατί λόγω της ανωνυμίας των απαντήσεων δεν αισθάνεται κανείς ότι αξιολογείται, καμιά ιδέα δεν απορρίπτεται και στις διαδικασίες ταξινόμησης και κατηγοριοποίησης γίνεται η εμβάθυνση.

5. Το παιχνίδι περιμένοντας

Συνήθως οι δάσκαλοι σπαταλούν το χρόνο τους απαιτώντας ησυχία, χρησιμοποιώντας όλο και πιο συχνά το σσ σσ σσ Οι μαθητές αντιδρούν, οι

δάσκαλοι επιμένουν, και ο φαύλος κύκλος συνεχίζεται. Παίζοντας το παιχνίδι «περιμένοντας» κάθονται όλοι έως ότου ο δάσκαλος αποκτήσει την προσοχή όλων. Μετά εξηγεί στους μαθητές ότι κάθε φορά που θα τον διακόπτουν θα σταματά να μιλά μέχρις ότου και αυτοί σταματήσουν να μιλάνε. Αυτό το παιχνίδι βοηθά το δάσκαλο να ηρεμεί και οι μαθητές κάποια στιγμή αντιλαμβάνονται ότι ο δάσκαλος τους περιμένει και σταματούν.

6. Κανόνες

Οι μαθητοκεντρικές διδασκαλίες δεν είναι χαοτικές. Έχουν δομή και όρια. Πρέπει κάποιοι βασικοί κανόνες να θεμελιωθούν από την αρχή. Αυτοί οι κανόνες αποτελούν τη μέθοδο ελέγχου. Οι κανόνες πρέπει να είναι κατάλληλοι προς τους μαθητές, να φτιάχνονται από τους μαθητές, και να καταγράφονται προκειμένου να μην ξεχνιούνται. Οι κανόνες μπορούν να προταθούν από τους μαθητές και ύστερα από πρόκληση νοητικής θύελλας γι αυτό το θέμα. Βέβαια έχει και ο δάσκαλος τις δικές του απόψεις και αξίες τις οποίες παρουσιάζει ισότιμα στους μαθητές του χωρίς να τις επιβάλλει. Πιθανό σετ κανόνων μπορεί να είναι (χωρίς αυτό να αποτελεί δεσμευτική πρόταση)

- Να ακούμε ο ένας τον άλλον
- Να σέβεται ο καθένας μας τις ιδέες και τις αξίες των άλλων
- Να αποκτούμε υπευθυνότητα
- Να αποφεύγουμε την τιμωρία
- Η συμμετοχή είναι επιθυμητή
- Δεν υπάρχει πρόβλημα όταν γίνονται λάθη, αποτελούν αξιόλογα σημεία για τη μάθηση
- Να κρατάμε τις συμφωνίες μας
- Να μην πληγώνουμε ο ένας τον άλλον με λόγια ή έργα.

Οι κανόνες γράφονται κάπου ώστε να φαίνονται και κατά καιρούς γίνεται συζήτηση ή υπενθύμισή τους. Επίσης κάθε φορά που παραβιάζονται καλό είναι να γίνεται κάποια συζήτηση και όχι τιμωρία.

7. Σαμποτάζ

Μερικές φορές στη συνεργατική διδασκαλία κάποιοι μαθητές απασχολούνται καταστρέφοντας ή διαλύοντας πράγματα των συμμαθητών τους. Αν αυτό

προταθεί από το δάσκαλο ως παιχνίδι η ομάδα ολόκληρη αποκτά πρόβλημα το οποίο αμέσως φροντίζει να διευθετήσει.

8. Υποστήριξη

Ο Δάσκαλος δεν πρέπει να περιμένει άμεσα αποτελέσματα στην εφαρμογή των θεμελιωδών κανόνων συμπεριφοράς που έχουν συμφωνηθεί. Θα πρέπει να έχει την εσωτερική δύναμη και πίστη ότι *σιγά-σιγά* θα επιτευχθεί συμφωνία στην πράξη των κανόνων. Έτσι θα πρέπει να υπενθυμίζει τους κανόνες στους μαθητές και να μην προσπαθεί να τους επιβάλλει με την τιμωρία. Μια διαδικασία που ίσως βοηθάει στην εφαρμογή στην πράξη των κανόνων προτείνεται.

- Δώστε να καταλάβουν την άποψή σας
- Συζητείστε ακούγοντας προσεκτικά τη γνώμη των μαθητών γι αυτή την άποψη χωρίς να αντιμετωπίζετε αρνητικά τις απόψεις τους
- Ηρεμα επαναλάβετε την άποψή σας
- Συνεχίστε το διάλογο όπως προηγουμένως με τους μαθητές.

9. Τα παιχνίδια

Τα παιχνίδια χρησιμοποιούνται ως βασικά εργαλεία για την ανάπτυξη των ομαδικών δεξιοτήτων. Αποτελούν μεγάλο μέρος της εισαγωγής των μαθητών στην ομαδική δουλειά. Κατά τη διάρκεια της προσπάθειας εισαγωγής των κανόνων και της πίστης σε αυτού του είδους τη μάθηση τα παιχνίδια μπορούν:

- Να παρέχουν μια δομή στήριξης της ομαδικής δουλειάς
- Βοηθούν αρχικά, την ομαδική δουλειά
- Δεν απαιτούν προσήλωση
- Οικοδομούν πίστη και ευαισθησία
- Βοηθούν την εμβάθυνση της αυτοεκτίμησης
- Παρέχουν την ευκαιρία στον καθένα να συμμετέχει στο παιχνίδι ή όχι
- Εμβαθύνουν την ακαδημαϊκή επίδοση
- Καταστρέφουν τους φραγμούς ανάμεσα στον δάσκαλο και τους μαθητές αλλά και μεταξύ των μαθητών
- Παρέχουν καλή επικοινωνία
- Βελτιώνουν τη λειτουργία της ομάδας
- Αυξάνουν την αυτογνωσία

- Αυξάνουν τη συγκέντρωση
- Ενθαρρύνουν τη δημιουργικότητα και τη σκέψη.

10. Η ανοιχτή συζήτηση

Τις πιο πολλές φορές η συζήτηση που γίνεται στην τάξη κατευθύνεται από και έχει κέντρο το δάσκαλο. Δηλαδή, αυτός απευθύνει τις ερωτήσεις, αυτός διαλέγει ποιον μαθητή θα ρωτήσει, αυτός χαρακτηρίζει ποιες απαντήσεις είναι σωστές ή όχι. Η ανοιχτή συζήτηση που προτείνεται είναι διαφορετική από αυτές που περιγράψαμε παραπάνω. Μερικά χαρακτηριστικά της θα μπορούσαν να είναι:

- Ο δάσκαλος δεν κρατάει τον έλεγχο για τη κατεύθυνση της συζήτησης προς τη σωστή απάντηση
- Οι μαθητές ενθαρρύνονται να συμμετέχουν στη συζήτηση, δεν διατάσσονται
- Οι μαθητές μπορούν να μιλήσουν μεταξύ τους χωρίς να είναι απαραίτητο να απευθυνθούν στο δάσκαλο
- Ο δάσκαλος δεν πρέπει να τροποποιεί τη συζήτηση
- Εάν η συμμετοχή καθίσταται άνιση οι μαθητές μπορούν αν επέμβουν για να τη φέρουν σε πιο ισότιμο επίπεδο
- Οι μαθητές μπορούν να επιλέξουν όταν θέλουν να σταματήσουν

11. Αποδοτικές δεξιότητες μάθησης και έκφραση συναισθημάτων

Όσον αφορά τα ανθρώπινα συναισθήματα θα πρέπει να αναφερθεί ότι υπάρχει ένα σύνολο ή καλλίτερα ένα φάσμα συναισθημάτων, που ξεκινάει από τα άσχημα και με διάφορες διαβαθμίσεις καταλήγει στα ευχάριστα. Μια παρόμοια κατάσταση επικρατεί και όσον αφορά την ικανοποίησή μας. Στην τυπικά παραδοσιακή τάξη δεν επιτρέπεται η έκφραση των ακραίων συναισθημάτων, ικανοποιήσεων ή απογοητεύσεων. Πρέπει να παραμένει σε μεσαία επίπεδα και οι μαθητές τιμωρούνται όταν παρεκκλίνουν από αυτά ίσως τη στιγμή που χρειάζονται βοήθεια περισσότερο από κάθε άλλη φορά. Στις μαθητοκεντρικές διδασκαλίες σε τέτοιες περιπτώσεις δίνεται η δυνατότητα στο μαθητή να εκφραστεί είτε σε κάποιον συμμαθητή του, είτε στην τάξη, είτε μένοντας μόνος του. Πολλές φορές η κοινωνική συμπεριφορά διδάσκεται ως ξέχωρο μάθημα, αυτό όμως έχει λιγότερη αξία από την αντιμετώπιση των κοινωνικών προβλημάτων που δημιουργούνται καθημερινά. Έτσι σε οποιοδήποτε γνωστικό

αντικείμενο πρέπει να δίνεται περιθώριο κοινωνικοποίησής του, δηλαδή σύνδεσής του, με την πραγματική ζωή, με άλλες επιστήμες και με κοινωνικές αξίες γενικότερα, όχι μόνον των μαθητών αλλά και του δάσκαλου. Επίσης σε κάθε γνωστικό αντικείμενο μπορούν να ανοίγονται οι πόρτες προκειμένου να εμφανισθεί ή ανθρώπινη εμπειρία και πιο συγκεκριμένα η εμπειρία των μαθητών και του δασκάλου. Με αυτό τον τρόπο η σχολική μάθηση εμπλουτίζεται με σημασίες, εμπειρίες, συναισθήματα και γνώση και καθίσταται γεγονός ευχάριστο στον κάθε μαθητή.

12. Λέγοντας την αλήθεια

Ενώ φαίνεται σχετικά ξεκάθαρο και απλό είναι αρκετά δύσκολο. Εδώ δεν εννοούμε ότι ο δάσκαλος πρέπει να εκφράσει την αληθινή του άποψη για κάθε θέμα που παρουσιάζεται στην τάξη. Εννοούμε ότι ο δάσκαλος πρέπει να αποκαλύπτει τον πραγματικό του εαυτό και τους προβληματισμούς του στους μαθητές του. Τέτοιοι προβληματισμοί μπορεί να αφορούν στην ανασφάλειά του σχετικά με τη γνώση ή με κάποια μέθοδο που χρησιμοποιείται στην τάξη.

13. Ρωτώντας τους μαθητές

Συνήθως οι δάσκαλοι στις παραδοσιακές διδασκαλίες αποφασίζουν μόνοι τους ή ερωτούν ερωτήσεις τις οποίες οι ίδιοι απαντούν. Ορισμένες ερωτήσεις οι οποίες δίνουν την ευκαιρία στους μαθητές να εκφράσουν τη γνώμη τους είναι :

- Πως θα απαντήσουμε σ αυτές τις ερωτήσεις εξετάσεων;
- Ποια νομίζετε ότι πρέπει να είναι η προθεσμία γι αυτή τη δουλειά;
- Ποιος θέλει πρώτος να εξηγήσει την εργασία που έχει αναλάβει η ομάδα του;
- Τι θα μπορούσαμε να κάνουμε σ αυτό το πρόβλημα;
- Τι θα μπορούσαμε να κάνουμε μετά;
- Τι αισθήματα σας προκαλεί αυτό το θέμα; Τι θες να πεις γύρω απ αυτό;
- Τι μπορούμε να κάνουμε από κοινού το οποίο θα σε βοηθούσε να έλθεις στο σχολείο στην ώρα σου;
- Πως μπορούμε να βοηθήσουμε εκείνους τους συμμαθητές σας που δεν αισθάνονται σιγουριά να συμμετέχουν στην ομάδα;

Μέσω τέτοιων ερωτήσεων οι μαθητές αντιλαμβάνονται ότι ο δάσκαλος υπολογίζει τις γνώμες τους, εκτιμά την ορθότητά τους και έτσι γίνονται πιο υπεύθυνα άτομα.

14. Η αξιολόγηση των λαθών

Στις παραδοσιακές διδασκαλίες η λάθος απάντηση αποτελεί ανάθεμα για το μαθητή και αμέσως διορθώνεται από το δάσκαλο. Ο Karl Popper (1982, ο.π. οι Brandes & Ginnis, 1986) έγραψε ότι αν θέλεις να δείξεις ότι όλοι οι κύκνοι είναι λευκοί, δεν είναι ανάγκη να ψάχνεις το εκατομμύριο λευκών κύκνων για να το επιβεβαιώσεις, μπορείς να ψάχνεις να βρεις τον μαύρο κύκνο και αυτό θα επιβεβαιώσει την υπόθεσή σου. Έτσι μπορούν να χρησιμοποιηθούν και οι λαθεμένες απαντήσεις : ψάχνοντας τις συνθήκες για τις οποίες ισχύουν, μπορούν οι ίδιοι οι μαθητές να κατασκευάσουν τις ορθές. Είναι χρήσιμο να αποφεύγει κανείς το δυϊσμό του σωστού και του λάθους. Σίγουρα στις εξετάσεις ζητούνται οι σωστές απαντήσεις. Στη συζήτηση όμως στην τάξη μπορεί να γίνει διερεύνηση, να δοθούν απεριόριστες δυνατότητες σκέψης, να ενθαρρυνθεί η έμμεση σκέψη και οι πλουραλιστικές απαντήσεις. Αυτή η μέθοδος είναι παραγωγικότερη από τη μέθοδο που μεταδίδει τη σωστή απάντηση. Εξ άλλου η επιστήμη έχει δείξει ότι υπάρχει αβεβαιότητα, νέες δυνατότητες και νέες πιθανότητες δημιουργούνται, αποκαλύπτοντας έτσι ότι οι παλιές αλήθειες δεν μπορεί να έχουν απολυτότητα.

4.7. Μορφές οργάνωσης της τάξης και συνεργατικές μέθοδοι μάθησης

Μια ποικιλία μεθόδων διδασκαλίας έχει αναπτυχθεί για συνεργατική μάθηση. Είναι δομημένες και μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε κάθε τάξη του Δημοτικού του Γυμνασίου ή του Λυκείου και για τη διδασκαλία οποιουδήποτε γνωστικού αντικείμενου. Όλες οι μέθοδοι αναφέρονται σε σχηματισμό ομάδων από 4-6 μαθητές διαφόρων επιδόσεων (υψηλών, μέτριων και χαμηλών), διαφορετικών φύλλων, και διαφορετικών φυλών και επίσης υγιών παιδιών μαζί με παιδιά που μπορεί να έχουν κάποια αναπηρία. Κάθε ομάδα δηλαδή αποτελεί ένα μικρόκοσμο της τάξης. Όλες οι συνεργατικές μέθοδοι μάθησης στηρίζονται σε κοινωνιολογικο-ψυχολογικές θεωρίες και έρευνες (Johnson & Johnson 1974;

Slavin 1977). Σε αυτές τις ετερογενείς ομάδες που περιγράψαμε παραπάνω δίδεται το καθήκον να συνεργασθούν για ένα κοινό στόχο. Οι στόχοι της συνεργατικής μάθησης όπως αναφέρονται από τον Kagan (1985) είναι :

1. Η βελτίωση της μαθητικής επίδοσης ιδιαίτερα της επίδοσης των μειονοτήτων και των μαθητών που παρουσιάζουν χαμηλή επίδοση στις παραδοσιακού τύπου διαδικασίες μάθησης
2. Η βελτίωση των σχέσεων ανάμεσα σε μαθητές, διαφόρων εθνοτήτων
3. Η βοήθεια για την ανάπτυξη των δυνατοτήτων των αναπήρων μαθητών
4. Η εμφάνιση και ενδυνάμωση των πολιτιστικών αξιών των μειονοτήτων
5. Η ανάπτυξη θετικών κοινωνικών σχέσεων και κοινωνικής ανάπτυξης
6. Η αύξηση της αγάπης των μαθητών για το σχολείο, τη σχολική τάξη, τη μάθηση, και η αύξηση της αυτοεκτίμησής τους.

Ο ίδιος ερευνητής παρουσιάζει 6 μεθόδους συνεργατικής μάθησης. Σε κάθε μία μπορεί κανείς να διακρίνει 6 άξονες:

1. Τη φιλοσοφία που εμπεριέχουν για την εκπαίδευση
2. Τη θεώρηση για τη φύση της μάθησης
3. Τη θεώρηση για τη φύση της συνεργασίας
4. Τη θεώρηση για το ρόλο των μαθητών και την επικοινωνία
5. Τη θεώρηση για το ρόλο του δάσκαλου
6. Τη θεώρηση για την αξιολόγηση

Παρακάτω παρατίθενται βασικά στοιχεία των 6 μεθόδων που προαναφέρθηκαν

1. Η μέθοδος Student - Teams - Achievement Divisions (STAD)

Η μέθοδος έχει περιγραφεί με λεπτομέρεια από τον Slavin (1980). Αποτελείται από 5 στοιχεία:

- α. Παρουσίαση στην τάξη. Η ύλη που πρέπει να κατακτηθεί από τους μαθητές παρουσιάζεται σε όλη την τάξη είτε από το δάσκαλο είτε από κάποια συσκευή τηλεόρασης.
- β. Ομαδοποίηση. Οι ομάδες αποτελούνται από 4 ή 5 μαθητές οι οποίοι είναι προσεκτικά διαλεγμένοι ώστε να αποτελούν ετερογενείς ομάδες (ως προς την ικανότητα, το φύλλο, την εθνικότητα). Η ομάδα δουλεύει μαζί ισότιμα προκειμένου να ολοκληρώσει τη δουλειά που της έχει ανατεθεί και συμπληρώνει τα τυχόν φύλλα εργασίας που έχουν δοθεί από το δάσκαλο.

γ. Quizzes. Οι μαθητές αξιολογούνται μέσω ατομικών ερωτηματολογίων πάνω στην ύλη που παρουσιάστηκε αρχικά από το δάσκαλο και δουλεύτηκε μετά από τις ομάδες.

δ. Ο βαθμός που κατοχυρώνεται στον κάθε μαθητή βελτιώνεται από το κατά πόσον η ομάδα του δούλεψε καλά στην εργασία που της ανατέθηκε

ε. Αναγνώριση της ομάδας. Οι καθηγητές χρησιμοποιούν πληροφοριακά δελτία ή εφημερίδες ή άλλους τρόπους κοινωνικής αναγνώρισης όπου δημοσιεύουν τις ομάδες με την πιο υψηλή εβδομαδιαία απόδοση. Επίσης πολλές φορές δημοσιεύουν ονόματα ατόμων τα οποία βελτιώθηκαν σε μεγάλο βαθμό ή απέδωσαν κάτι το ιδιαίτερο κατά την διαδικασία της μάθησης.

στ. Τα ερωτηματολόγια (Quizzes) μερικές φορές αντικαθίστανται από παιχνίδια ανάμεσα στις ομάδες όπου η κάθε ομάδα συγκεντρώνει κάποιους βαθμούς ως εξής: Οι μαθητές παίζουν παιχνίδια όπου κερδίζουν πόντους απαντώντας σε ερωτήσεις που τους γίνονται σχετικές με το μάθημα. Φτιάχνονται ομάδες των τριών ατόμων καθένας από ξεχωριστή ομάδα παρόμοιας ικανότητας. Αυτός που θα έλθει πρώτος παίρνει 6 πόντους, ο μεσαίος 4 και ο χαμηλότερος 2 για την ομάδα του.

2. Η μέθοδος Jigsaw

Αυτή η μέθοδος έχει σχεδιασθεί προκειμένου να θέσει τους μαθητές σε πλήρη αλληλεξάρτηση. Σε κάθε μαθητή παρέχεται μόνο ένα μέρος του υλικού προς μάθηση, αλλά ο μαθητής αξιολογείται για το πως γνωρίζει ολόκληρο το υλικό. Έτσι οι μαθητές ανταλλάσσουν πληροφορίες προκειμένου να ολοκληρωθεί η μάθηση τους σε ολόκληρο το μαθησιακό υλικό. Τα στοιχεία που αποτελούν αυτή τη μέθοδο είναι τα παρακάτω:

1. Το υλικό που δίνεται στους μαθητές είναι σχεδιασμένο έτσι ώστε να είναι κατανοητό, αυτόνομο, και να μη χρειάζεται άλλες πηγές προκειμένου να μελετηθεί.

2. Επειδή είναι σημαντική η επικοινωνία ανάμεσα στους μαθητές γίνεται εξάσκηση στην επικοινωνία, παίζοντας ή κάνοντας κάποιες άλλες ειδικές δραστηριότητες.

3. Ορίζεται κάποιος αρχηγός της ομάδας από τον δάσκαλο. Αυτός εξασκείται ειδικά με συζητήσεις και παίζοντας το ρόλο αυτό. Έχει καθήκον να οργανώνει

την ομάδα, να δίνει στην ομάδα τις εργασίες, να επεμβαίνει και να επιλύει διαμάχες ή προβλήματα κοινωνικής φύσης ή συμπεριφοράς.

4. Οι ομάδες φτιάχνονται με 3-7 μαθητές, αλλά 5-6 είναι καλλίτερα. Προτείνεται να είναι ετερογενείς σχετικά με την ικανότητα, το φύλλο και την εθνότητα επίσης λαμβάνοντας υπ όψιν και παράγοντες που αφορούν την προσωπικότητα.

5. Φτιάχνονται ομάδες από τους πιο ικανούς και κατατοπισμένους μαθητές των ομάδων (τα expert groups). Εκεί γίνεται ανταλλαγή πληροφοριών ή αντιμετωπίζονται κάποια εξεζητημένα θέματα. Η εμπειρία που αποκτιέται από τα μέλη που ανήκουν σ αυτές τις ομάδες μεταφέρεται στις αρχικές ομάδες που ανήκουν τα μέλη.

6. Η αξιολόγηση γίνεται με ατομικά τεστ ή ερωτηματολόγια που καλύπτουν όλη την ύλη που πρέπει να κατακτηθεί. Δεν γίνεται αξιολόγηση ολόκληρης της ομάδας.

3. Jigsaw II

Αποτελεί συνδυασμό της μεθόδου Jigsaw I και STAD. Οι μαθητές χωρίζονται σε ετερογενείς ομάδες όπως με τη μέθοδο STAD μελετούν ολόκληρο το υλικό που πρέπει να μάθουν δίνοντας ο καθένας έμφαση στο ειδικό μέρος που του αντιστοιχεί. Φτιάχνουν ειδικές ομάδες για να συζητήσουν τα θέματα αυτά και μετά μεταφέρουν στις πρώτες ομάδες τα αποτελέσματα της συζήτησης. Αξιολογούνται με ατομικά ερωτηματολόγια αλλά παίρνουν και βαθμούς από τη βαθμολογία της ομάδας. Η μέθοδος αυτή διαφέρει από τη μέθοδο Jigsaw I ως προς το ότι οι μαθητές χρησιμοποιούν όλο το εκπαιδευτικό υλικό το οποίο πρέπει να μάθουν. Η αξιολόγηση με αυτή τη μέθοδο προκύπτει ως το άθροισμα μιας σειράς βαθμολογιών όπως ατομική βαθμολογία, βαθμολογία της ομάδας, βαθμολογία που δείχνει κατά πόσον έγινε βελτίωση. Επίσης χρησιμοποιούνται τεχνικές επιβράβευσης και αναγνώρισης σύμφωνα με τη μέθοδο STAD. Ο αριθμός των μαθητών στις ομάδες είναι 4 και παίρνονται υπ όψιν στην επιλογή των μαθητών και παράγοντες που αφορούν την προσωπικότητά τους. Σ αυτή τη μέθοδο δεν προβλέπεται διαφοροποίηση των μελών της ομάδας μέσω της ανάληψης ιδιαίτερων ρόλων.

4. Η μέθοδος δημιουργίας ομάδων έρευνας

Είναι εντελώς διαφορετική μέθοδος από τις προηγούμενες. Προτάθηκε από τους Sharan & Lazarowitz (1980). Η μέθοδος απαιτεί τη συνεργασία τεσσάρων παραγόντων στη ζωή της τάξης:

1. Την οργάνωση της τάξης σε ομάδες
2. Τη χρήση δραστηριοτήτων τέτοιων που να μπορούν να διερευνηθούν με ποικίλους τρόπους από τις ομάδες.
3. Τη προώθηση της πλουραλιστικής συζήτησης των μαθητών γύρω από τα θέματα που τίγονται προς διερεύνηση και μάθηση
4. Την επικοινωνία του δάσκαλου και τη βοήθειά του προς τους μαθητές. Σύμφωνα με αυτή τη μέθοδο τα στάδια μέσα από τα οποία περνούν οι μαθητές είναι 6.

1. Γίνεται ομαδοποίηση των μαθητών σύμφωνα με την επιλογή τους. Η μέθοδος προτιμά ετερογενείς ομάδες ως προς την ικανότητα το φύλο και την εθνικότητα.

Αν δεν συμβεί αυτό με την εξέλιξη της διαδικασίας γίνεται παρέμβαση από το δάσκαλο προκειμένου να πείσει όσο το δυνατό τους μαθητές προς αυτή την κατεύθυνση. Κατόπιν γίνεται καθορισμός των θεμάτων της διερεύνησης των ομάδων προσεκτικά, ώστε να είναι δυνατή η αντιμετώπισή τους ή η διερεύνησή τους από πολλές πιθανές όψεις ή θεωρήσεις.

2. Οι ομάδες αναλύουν το προς διερεύνηση θέμα σε υποθέματα. Καθορίζουν τι πρέπει να μελετηθεί και πως.

3. Οι μαθητές συλλέγουν πληροφορίες αξιολογούν δεδομένα και προσπαθούν να βγάλουν συμπεράσματα. Συζητούν μεταξύ τους και με το δάσκαλο προκειμένου να καταλήξουν σε αποφάσεις.

4. Η ομάδα προσπαθεί να φτιάξει μια αναφορά ή μια περίληψη της δουλειάς της. Οργανώνει, συνθέτει και προχωρεί σε αφαιρετική δουλειά πάνω στην πληροφορία που έχει συλλέξει. Ξαναβλέπει τις απαιτήσεις του προβλήματος και σε συνεργασία με το δάσκαλο διερευνά, αν οι προτεινόμενες ιδέες ή λύσεις είναι ρεαλιστικές και αποδεκτές. Επίσης γίνεται ένας έλεγχος κατά πόσο δούλεψαν όλοι οι μαθητές.

5. Γίνεται η τελική παρουσίαση των αναφορών των ομάδων. Η τελική παρουσίαση μπορεί να γίνει με ποικίλους τρόπους π.χ. Διαβάζοντας μια έκθεση, παίζοντας ένα θέατρο, δημιουργώντας ένα διάλογο ανάμεσα σε ομάδες ή άλλο τι.

Σε αυτό το μέρος γίνεται επικοινωνία μεταξύ των μαθητών και αλληλεπίδραση.

6. Η αξιολόγηση αφορά στην ικανότητα σύνθεσης εφαρμογής ή παραγωγής συμπερασμάτων. Γίνεται με ποικίλους τρόπους. Μπορεί να γίνει και με συνεργασία καθηγητή και μαθητών ακόμα και στη συμπλήρωση των εξεταστικών φύλλων.

5. Η Μέθοδος Co - op Co- op

Έχει προταθεί από τον Kagan (1985). Μοιάζει με την προηγούμενη μέθοδο ως προς το ότι τα θέματα που δίνονται στις ομάδες για μάθηση είναι θέματα που δύνανται να αντιμετωπισθούν με πολλούς τρόπους. Δεν απαιτεί δημιουργία διευθυντικής ομάδας και έτσι η οργάνωση της τάξης είναι ευκολότερη. Τα 10 βήματα αυτής της μεθόδου είναι:

1. Αρχικά γίνεται συζήτηση όπου οι μαθητές παρουσιάζουν τις εμπειρίες τους τις σχετικές με το θέμα προκειμένου να προκληθεί το ενδιαφέρον τους.
2. Μετά γίνεται η ομαδοποίηση όπως προτείνεται από τη μέθοδο STAD.
3. Όπως με τη μέθοδο Jigsaw I γίνεται κτίσιμο της ομάδας δηλαδή χρησιμοποιείται η επικοινωνία προκειμένου να μάθουν οι μαθητές να συνεργάζονται και να επικοινωνούν.
4. Γίνεται επιλογή θέματος. Το υλικό που πρέπει να μάθουν οι μαθητές χωρίζεται σε υποθέματα και κάθε ομάδα αναλαμβάνει ένα μέρος. Οι μαθητές μπορούν να κυκλοφορούν στην τάξη ανάμεσα στις ομάδες εφ' όσον τους είναι απαραίτητο προκειμένου να συλλέξουν κάποιες πληροφορίες.
5. Γίνεται επιλογή ατομικού θέματος στην κάθε ομάδα ύστερα από διαχωρισμό του υποθέματος που έχει επιλέξει η ομάδα από το συνολικό θέμα προς μάθηση.
6. Κάθε μαθητής προετοιμάζει το θέμα που επέλεξε.
7. Κάθε μαθητής παρουσιάζει το θέμα του στην ομάδα του. Γίνεται συζήτηση και συσχέτιση αυτών των θεμάτων με το συνολικό θέμα που έχει δοθεί στην τάξη.
8. Οι ομάδες προετοιμάζουν την παρουσίαση της δουλειάς τους σε ολόκληρη την τάξη.
9. Γίνεται παρουσίαση της δουλειάς των ομάδων σε όλη την τάξη, προτιμούνται παρουσιάσεις που δεν αποτελούν ανάγνωση κάποιου κειμένου αλλά χρησιμοποιούνται άλλοι τρόποι όπως μέσω παιχνιδιών, χρήσης οπτικοακουστικών μέσων κα.

10. Η αξιολόγηση γίνεται από τις ατομικές παρουσιάσεις στην ομάδα, από την παρουσίαση της ομάδας σε ολόκληρη την τάξη και από κάθε γραπτό ή project που έχει κατασκευασθεί από τους μαθητές ομαδικά ή ατομικά.

4.8. Η ανάλυση της κριτικής διδασκαλίας

Βασικό δίλημμα του εκπαιδευτικού από την αρχή της επαγγελματικής του ζωής αποτελεί η επιλογή *‘περιεχόμενο ή διαδικασία’*. Πιο είναι το σπουδαιότερο? Το ερώτημα παραπέμπει στη θεώρηση για τη γνώση και απαντάται κάθε φορά από τον εκπαιδευτικό με βάση τη γνώση και τα βιώματά του. Ο ένας πόλος του διλήμματος συνδέει τη γνώση με την πληροφορία ενώ ο άλλος με την ανάπτυξη υψηλών νοητικών λειτουργιών δηλαδή με την ανάπτυξη της σκέψης. Η υπεροχή της διαδικασίας σε σχέση με το περιεχόμενο δεν παραπέμπει μόνον στην εγκυρότητα της επιστημονικής αλλά και της σχολικής γνώσης μέσα από την εγκυρότητα της μεθόδου αλλά και στο σχετικιστικό χαρακτήρα της μέσα από τις διαδικασίες κοινωνικού προσδιορισμού και διαπραγμάτευσης. Η έμφαση στις γνωστικές διαδικασίες επίσης εξασφαλίζει την κατανόηση του περιεχομένου την ανάπτυξη γνωστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων και επομένως εννοιών, κρίσεων γενικεύσεων, σχημάτων διαδικασιών και αξιών. Το περιεχόμενο από την άλλη μεριά παίζει ρόλο από την άποψη του ότι πρέπει να οργανώνεται έτσι ώστε να συναντά τις ανάγκες των γνωστικών σχημάτων των μαθητών. Έτσι το δίλημμα μπορεί να ξεπεραστεί με το συνδυασμό διαδικασίας και περιεχομένου. Κατά διαδικασία της κριτικής διδασκαλίας πρέπει να γίνεται κινητοποίηση της αντίληψης και της μνήμης αλλά κυρίως πρέπει να δίνεται έμφαση στην ενεργοποίηση των λειτουργιών της σκέψης του μαθητή. Στην περίπτωση που είναι αναγκαίο να παρουσιάζονται πληροφορίες θα πρέπει να κινητοποιούνται οι λειτουργίες της ερμηνευτικής και λειτουργικής κατανόησης ώστε μέσα από τις συσχετίσεις και την ανάδειξη των σχέσεων να μπορεί ο μαθητής να χρησιμοποιήσει τη γνώση του σε διαφορετικά πλαίσια συμφραζομένων. Έτσι ενώ με τη διδασκαλία των πληροφοριών ο μαθητής καλείται να απομνημονεύσει αντιλήψεις άλλων για την πραγματικότητα με τις διαδικασίες της κριτικής σκέψης καλείται ο ίδιος να επεξεργαστεί τα δεδομένα κάθε κατάστασης ή προβλήματος με τις δικές του νοητικές λειτουργίες και να κατασκευάσει την προσωπική του άποψη τη δική του δηλαδή πραγματικότητα. Στην παραδοσιακή διδασκαλία τα δεδομένα δίνονται συνήθως απομονωμένα χωρίς να συνδέονται με άλλα ή να διερευνώνται οι μεταξύ τους σχέσεις ή να εντάσσονται σε γενικότερα γνωστικά σχήματα. Στην κριτική

διδασκαλία είναι απαραίτητη η κατασκευή εννοιών, κρίσεων, γενικεύσεων, διαδικασιών και σχημάτων για το περιεχόμενο της γνώσης με το οποίο καθημερινά ο μαθητής έρχεται σε επαφή αλλά και με το γενικότερο πλαίσιο συμφραζομένων στο οποίο μπορεί να εντάσσεται αυτή η γνώση. Στην παραδοσιακή διδασκαλία γίνεται προσπάθεια αναπαραγωγής της γνώσης ενώ στην κριτική διδασκαλία γίνεται παραγωγή της από την άποψη ότι αποδίδονται κάθε φορά προσωπικές σημασίες και νοήματα με βάση τα προσωπικά γνωστικά σχήματα τα οποία στηρίζονται στις βιωματικές εμπειρίες των μαθητών. Σημαντικό ρόλο στην αναπλαισίωση της γνώσης αποτελεί το κοινωνικό πλαίσιο συμφραζομένων και ειδικότερα το επικοινωνιακό περιβάλλον της τάξης. Σύμφωνα με τον Vygotsky (1987) οι ανώτερες νοητικές λειτουργίες του ατόμου δημιουργούνται σε συλλογικά πλαίσια επικοινωνίας με τη γνώση άλλων ανθρώπων μέσα από τη χρήση αναπαραστασιακών συστημάτων όπως πχ είναι η γλώσσα και τα μαθηματικά. Μέσα σε επικοινωνιακά πλαίσια συμφραζομένων είναι δυνατό ο μαθητής να έλθει σε επαφή με εναλλακτικές απόψεις στις οποίες προκειμένου να αντιπαρατεθεί αναγκάζεται να αναπτύξει κριτήρια αξιολόγησης και ανώτερες νοητικές λειτουργίες. Σε πλαίσια επικοινωνίας οι μαθητές μπορούν να ανταλλάξουν πληροφορίες, να αποσαφηνίσουν έννοιες και να διαμορφωθούν διαδικασίες οι οποίες ενδεχομένως θα εσωτερικευθούν από τα άτομα και θα κατασκευάσουν νέα γνώση. Ενδιαφέρον σημείο στην επικοινωνία αποκτά ο ρόλος των μαθητών και ο ρόλος του δάσκαλου. Εάν δηλαδή οι μαθητές θα συμμετέχουν ισότιμα στην επικοινωνία και ποιος θα είναι ο βαθμός καθοδήγησης του δασκάλου. Από μια εποικοδομιστική σκοπιά η διαμαθητική επικοινωνία θα πρέπει να ενισχύεται ενώ η δασκαλομαθητική θα πρέπει να λειτουργεί προβληματιστικά και μαιευτικά ως πρόκληση για επέκταση της σκέψης σε ανώτερες γνωστικές ή μεταγνωστικές λειτουργίες ή για γνωστική σύγκρουση και στην ανάγκη θα πρέπει να λειτουργεί συμπληρωματικά στη διαμαθητική επικοινωνία. Για ορισμένους η έλλειψη καθοδήγησης οδηγεί σε εκφυλιστικά φαινόμενα, ενώ για άλλους η υπερβολική καθοδήγηση σε φαινόμενα αλλοτρίωσης. Από διδακτική σκοπιά οι δύο αυτές αντιλήψεις εκφράζονται με τις θεωρίες των Piaget και Vygotsky αντίστοιχα. Τελευταία γίνεται προσπάθεια για συνδυασμό των δύο θεωριών. Ο συνδυασμός μπορεί να σημαίνει ότι όταν οι μαθητές δεν μπορούν να εργαστούν χωρίς καθοδήγηση τότε αυτή πρέπει να τους δίνεται και φαίνεται ότι αυτό είναι αναγκαίο. Στην περίπτωση αυτή είναι φανερό ότι οι μαθητές δεν μπορούν να φέρουν σε πέρας μόνοι τους το καθήκον το οποίο τους τίθεται και φυσικά η οργάνωση ή η καθοδήγηση

που τους προσφέρεται από το δάσκαλο δεν αποτελεί στοιχείο που οι ίδιοι έχουν κατασκευάσει. Σύμφωνα με τη θεωρία του Vygotsky η γνώση αυτή ανήκει στη ζώνη της εγγύτερης ανάπτυξης του μαθητή και είναι δυνατό να εσωτερικευτεί και να αποτελέσει μέρος της πραγματική του γνώσης. Στην περίπτωση όπου οι μαθητές δομούν μόνοι τους τη λύση της δραστηριότητας την οποία καλούνται να φέρουν σε πέρας φαίνεται ότι η γνώση τους είναι πραγματική και αφορά σε όλο το εύρος της και όχι μόνο σε μέρος όπως στην προηγούμενη περίπτωση. Στην εμπλοκή του μαθητή σε δραστηριότητες μάθησης, σημαντικό ρόλο παίζουν επίσης και τα κίνητρα και μάλιστα τα εσωτερικά τα οποία οδηγούν το μαθητή στη σε βάθος επεξεργασία των δεδομένων, στην αναζήτηση σχέσεων και γενικεύσεων και γενικότερα στη δημιουργία υψηλού επιπέδου προιόντων της σκέψης.

4.9. Ο Προγραμματισμός της διδασκαλίας

Η διδασκαλία αποτελεί μια σκόπιμη πράξη με κοινωνικές επιπτώσεις για όλους μας και είναι αρκετά σημαντική για να αφηθεί στην τύχη του χρόνου. Ο προγραμματισμός της είναι σημαντικός γιατί μπορεί να επιλύσει το πρόβλημα της διδασκαλίας ενός αντικειμένου του αναλυτικού προγράμματος σε περιορισμένα χρονικά περιθώρια. Από ψυχολογική σκοπιά βοηθά τον εκπαιδευτικό να φανταστεί εκ των προτέρων την εξελικτική διαδικασία της διδασκαλίας (Ματσαγγούρας, 1997). Επιπλέον δίνει αίσθημα ασφάλειας και αυτοπεποίθησης στον εκπαιδευτικό, βοηθά στην έγκαιρη πρόβλεψη των προβλημάτων, δίνει τη δυνατότητα έγκαιρης προετοιμασίας, συμβάλλει στην εξοικονόμηση χρόνου και διδακτικής ενέργειας, διευκολύνει τον αυτοέλεγχο του εκπαιδευτικού και αποκαλύπτει τις παιδευτικές δυνατότητες του περιεχομένου το οποίο πρόκειται να διδαχτεί (Χατζηδήμου και Ταρατόρη, 1992). Ο προγραμματισμός είναι χρήσιμο να αναδιαμορφώνεται σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών. Είναι απαραίτητος να γίνεται σε 4 φάσεις.

1. Προγραμματισμός ανά έτος (Πραγματοποιείται από το Υπουργείο)
2. Προγραμματισμός ανά δίμηνο ή τρίμηνο
3. Προγραμματισμός ανά εβδομάδα
4. Προγραμματισμός ανά ώρα

4.10. Οι φάσεις της διδασκαλίας

Κάθε διδασκαλία μπορεί να αναλυθεί στις παρακάτω φάσεις

1. Σχεδιασμός
2. Διεξαγωγή
3. Αξιολόγηση

4.9.1. Ο σχεδιασμός της διδασκαλίας

Ένα μοντέλο που αφορά στην οργάνωση της διδασκαλίας είναι εκείνο του παρατίθεται παρακάτω και στηρίζεται στο μοντέλο του Φλουρή (1989). Σύμφωνα με αυτό η οργάνωση της διδασκαλίας θα πρέπει να είναι τέτοια ώστε να απαντά στα παρακάτω αλληλοσυνδεόμενα ερωτήματα

1. **Τι** διδάσκω και **γιατί** το διδάσκω
2. **Ποιον** διδάσκω
3. **Πως** διδάσκω και **πως κατανοώ** τα αποτελέσματα της διδασκαλίας

Το μοντέλο αυτό έχει απλοποιηθεί (Laurillard, 1993) όπως παρακάτω

Τι, Ποιον, και Πως Διδάσκω

Η φάση του σχεδιασμού της διδασκαλίας είναι φάση μελέτης και λήψης αποφάσεων. Σημαντικό ρόλο στη λήψη τους παίζουν οι προσωπικές θεωρήσεις του εκπαιδευτικού για το ρόλο της εκπ/σης, το ρόλο του σχολείου, του καθηγητή, του μαθητή και του ειδικού αντικειμένου μάθησης οι οποίες μπορεί να είναι συνειδητές ή ασυνειδητές.

Μελέτη

1. Αρχικά γίνεται *επιλογή και μελέτη του περιεχομένου* της διδασκαλίας και εντοπισμός των βασικών εννοιών και υποεννοιών που το συνθέτουν.
2. Μελετώνται από τη *βιβλιογραφία η ιστορική και επιστημολογική εξέλιξη της έννοιας* η σημασία της καθώς και *οι δυσκολίες μάθησής της από τους μαθητές*. Με βάση τα παραπάνω συνιστάται η κατασκευή σχηματικού δικτύου των εννοιών)

Επιλογές

1. Επιλέγεται *η μορφή της οργάνωσης της τάξης* (ατομική μάθηση, ομαδοσυνεργατική μάθηση).
2. Επιλέγονται ή κατασκευάζονται *τα υλικά εποπτικά ή γνωστικο-εποπτικά μέσα* τα οποία πιθανό να δώσουν ένα εύρος αναπαραστάσεων των εννοιών στους μαθητές

(εικόνες, βίντεο, χάρτες, εκπαιδευτικό λογισμικό, διαγράμματα, δημοσιευμένες πληροφορίες κλπ).

3. Επιλέγεται η *στρατηγική της διδασκαλίας*. Συνιστάται να επιλέγονται μέθοδοι που εστιάζουν στην ενεργοποίηση των γνωστικών λειτουργιών των μαθητών με στόχο την κατάκτηση υψηλού επιπέδου νοητικών ενεργειών και κριτικής σκέψης στις ειδικές έννοιες του περιεχομένου της διδασκαλίας. Τέτοιες μέθοδοι είναι αυτές που υποστηρίζουν την επαγωγική κατασκευή της γνώσης από τους ίδιους τους μαθητές.
4. Συγκεκριμενοποιούνται οι *διδακτικοί στόχοι*. Οι στόχοι του μαθήματος υπηρετούν το γενικό σκοπό του αναλυτικού προγράμματος και τους ειδικούς στόχους που αυτό θέτει ανά κεφάλαιο και ανά ενότητα κάτω από τη θεώρηση της κριτικής θεώρησης (ή άλλης την οποία επιλέγει ο εκπαιδευτικός) για τη μάθηση και την εκπαίδευση. Γίνεται προβληματοποίηση των θεματικών αξόνων του προς μάθηση θέματος σε συνδυασμό με τους στόχους και προετοιμάζονται οι ερωτήσεις τα προβλήματα ή οι δραστηριότητες τις οποίες θα κληθούν οι μαθητές να φέρουν σε πέρας κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Έχει σημαντική αξία η ποιότητα των προβλημάτων, των ερωτήσεων ή των δραστηριοτήτων, να ενεργοποιεί τις γνωστικές δεξιότητες της κριτικής σκέψης του μαθητή. Επιπλέον είναι σημαντικό το να δίνονται δραστηριότητες οι οποίες να δίνουν την ευκαιρία στους μαθητές να εκφράσουν τη δική τους προσωπική προσέγγιση ώστε να απευθύνονται σε όλους τους μαθητές. Οι δραστηριότητες που απαιτούν έναν τυποποιημένο τρόπο λύσης είναι χαμηλότερης γνωστικής αξίας. Οι δραστηριότητες που δίνονται με δομημένο τρόπο και βηματισμό ώστε να βοηθηθεί ο μαθητής και να μην ψάξει προκειμένου να βρει ο ίδιος το δρόμο της επίλυσής τους αφήνουν αναπάντητο το ερώτημα του τι θα έκανε ο μαθητής σε αυτή την περίπτωση. Ένα σημαντικό επιχείρημα που υποστηρίζει τις δραστηριότητες- προβλήματα είναι το ότι το σχολείο πρέπει να μπορεί να βοηθά το μαθητή στην αντιμετώπιση προβλημάτων της καθημερινής ζωής τα οποία είναι πολυπλοκότερα από τις δομημένες ασκήσεις μιας μόνον σωστής επίλυσης τις οποίες συνήθως αντιμετωπίζουν στο σχολείο. Οι προβληματικές καταστάσεις είναι καλλίτερα να δίνονται στους μαθητές με τη μορφή φύλλου εργασίας στο οποίο να δουλεύουν για να τις φέρουν σε πέρας.
5. Κατασκευάζονται *πιθανές ερωτήσεις* που θα έχουν στόχο τη διερεύνηση των σημείων στα οποία συναντούν δυσκολίες οι μαθητές καθώς και ερωτήσεις που

έχουν στόχο το προχώρημα από την πληροφοριακή γνώση στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης. Οι ερωτήσεις αυτές αφορούν στην διερεύνηση σχέσεων μεταξύ των εννοιών, συγκρίσεων, γενικεύσεων, κρίσεων και σχηματικών αναπαραστάσεων. Εδώ είναι σημαντικό το ότι ο καθηγητής αφ ενός θα πρέπει να έχει ο ίδιος ξεπεράσει το πληροφοριακό επίπεδο της γνώσης και αφ ετέρου θα πρέπει να έχει δημιουργήσει αυτά τα γενικευμένα σχήματα για τον εαυτό του. Οι ερωτήσεις σχεδιάζονται και με βάση τη γνώση που έχει ο καθηγητής για τους μαθητές του τροποποιούνται όμως και εμπλουτίζονται κάθε φορά ανάλογα με την πορεία της διδασκαλίας και τις αντιδράσεις των μαθητών.

4.10.2. Η διεξαγωγή της διδασκαλίας

1^η φάση : α) Η καλλιέργεια θετικού ψυχολογικού κλίματος, β) η πρόκληση του ενδιαφέροντος του μαθητή γ) η γνωστοποίηση των στόχων του μαθήματος και δ) η διερεύνηση των πρότερων αντιλήψεων του μαθητή. Η διερεύνηση της πρότερης γνώσης του μαθητή μπορεί να γίνει με ερωτήσεις που αφορούν σε καθημερινές προσωπικές του καταστάσεις στις οποίες εμπλέκονται οι προς μάθηση έννοιες ή σε καταστάσεις από τη σχολική του ζωή (πχ γνώση από προηγούμενα μαθήματα).

2^η φάση : *Επαφή με τα δεδομένα του μαθήματος.* Σε αυτή τη φάση το μάθημα αντιμετωπίζεται ως πρόβλημα το οποίο πρέπει να λυθεί σε συνεργασία των μαθητών μεταξύ τους αλλά και με τον καθηγητή. Δίνεται με τη μορφή ερωτημάτων, δραστηριοτήτων ή προβλημάτων στους μαθητές τα οποία καλούνται να αντιμετωπίσουν. Η προβληματοποίηση του θέματος προκαλεί το ενδιαφέρον των μαθητών και κινητοποιεί τις γνωστικές τους λειτουργίες περισσότερο από την απλή παράθεση πληροφοριών.

3^η φάση : *Επεξεργασία των δεδομένων και εξαγωγή συμπερασμάτων.* Στη φάση αυτή οι μαθητές επεξεργάζονται τα δεδομένα, τα κατηγοριοποιούν κάνουν υποθέσεις τις οποίες προσπαθούν να επαληθεύσουν, προσπαθούν να συλλέξουν δεδομένα από την καθημερινή τους εμπειρία ή από την οποιαδήποτε προϋπάρχουσα γνώση τους ώστε να κατασκευάσουν απαντήσεις στα ερωτήματα, τα προβλήματα και γενικότερα τις εργασίες που τους τέθηκαν. Η νοητικές μέθοδοι επεξεργασίας του μαθησιακού υλικού (των δεδομένων) μπορεί να είναι η επαγωγική ή η απαγωγική μέθοδος. Σύμφωνα με την επαγωγική η γνώση κατασκευάζεται από το συγκεκριμένο προς το αφηρημένο ή από τα μέρη προς το όλο ενώ στην απαγωγική μέθοδο ισχύει το

αντίστροφο. Βεβαίως σε κάθε μέθοδο απαιτούνται οι νοητικές ενέργειες της ανάλυσης, σύνθεσης, διερεύνησης, σύγκρισης και της γενίκευσης.

Η φάση αυτή έχει μέσα της και το στοιχείο της ποιοτικής αξιολόγησης από την άποψη του ότι ο καθηγητής κατά την αλληλεπίδρασή του με τους μαθητές ερμηνεύει σε πιο γνωστικό επίπεδο βρίσκονται και παρεμβαίνει έτσι ώστε να τους βοηθήσει να προχωρήσουν στην επίλυση του προβλήματος. Μπορεί βέβαια να συνοδεύεται και από άλλα φύλλα εργασίας για παραπέρα εμπέδωση των εννοιών ώστε να είναι δυνατό να καταγράφονται σε μια πιο προχωρημένη φάση οι ενέργειες (σχέδια, απαντήσεις, επιλύσεις) των μαθητών. Τα χαρακτηριστικά αυτής της φάσης είναι η επεξεργασία των δεδομένων του προβλήματος ή των προβλημάτων στα οποία ενσαρκώθηκε το διδακτικό αντικείμενο και το περιβάλλον της επικοινωνίας το οποίο δημιουργείται για την αντιμετώπιση των προβλημάτων που τίθενται. Η προβληματοποίηση του διδακτικού αντικειμένου και η πρόσκληση των μαθητών για την επίλυσή του υποστηρίζεται από τη διερευνητική μαθητοκεντρική προσέγγιση προς τη μάθηση. Το επικοινωνιακό πλαίσιο της τάξης παίζει πολύ σημαντικό ρόλο διότι πρέπει να διατηρεί μια ισορροπία ανάμεσα σε αυτό που κατασκευάζει ο μαθητής και σε αυτό που είναι αναγκαίο να προσφέρει έτοιμο ο καθηγητής επειδή ο μαθητής δεν μπορεί να το κατασκευάσει. Η στήριξη αυτή είναι σημαντική διότι ενισχύει τη ζώνη της εγγύτερης ανάπτυξης του μαθητή πρέπει όμως να δίνεται με διερευνητικό τρόπο και με φειδώ ώστε να μη στερεί από το μαθητή την ευκαιρία να οικοδομήσει όσο γίνεται περισσότερο γνωστικές ικανότητες σχετικά με τις κάθε φορά προς μάθηση έννοιες. Η παροχή έτοιμης γνώσης από τον καθηγητή και η γνωστική ανάπτυξη του μαθητή βρίσκονται σε σύγκρουση και η μία ενεργεί σε βάρος της άλλης. Η επικοινωνία με τη μορφή της ανταλλαγής και της επιχειρηματολογημένης υποστήριξης απόψεων έχει διαφορετική σημασία επειδή ενέχει μέσα της το στοιχείο του προβληματισμού, της διερεύνησης και της κριτικής τοποθέτησης σε εναλλακτικές προτάσεις και ως εκ τούτου προάγει την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Είναι επίσης σαφές και με βάση τη γνωστική Ψυχολογία ότι κάθε μαθητής έχει το δικό του τρόπο σκέψης τις δικές του πρότερες αντιλήψεις και βιώματα και ως εκ τούτου είναι πολύ δύσκολο στον καθηγητή σε μια διδακτική ώρα να ερμηνεύει ή να γνωρίζει τι σκέπτεται ο κάθε μαθητής ώστε να επεμβαίνει κατάλληλα. Και στην περίπτωση που αυτό θα ήταν δυνατό η παρέμβαση του καθηγητή θα είχε να κάνει με το πώς αυτός αντιλαμβάνεται κάθε φορά τη σκέψη του μαθητή και όχι το πώς πράγματι ο μαθητής σκέπτεται. Όμως αυτή η αδυναμία δεν αναιρεί την ανάγκη για ερμηνευτική διερευνητική παρέμβαση

του καθηγητή σε βασικές προσεγγίσεις που αναπτύσσονται από τους μαθητές στη διάρκεια του διδακτικού χρόνου. Επιπλέον οι μαθητές μέσα από τις ομαδοσυνεργατικές πρακτικές έχουν την ευκαιρία να αποσαφηνίσουν ή να διαπραγματευθούν έννοιες με τους συνεργάτες-συμμαθητές τους.

3^η φάση : *Η μεταγνωστική φάση.* Αποτελεί φάση ανακεφαλαίωσης, σχηματικής συνόψισης, γενικεύσεων, συμπερασμάτων. Όπως προαναφέρθηκε είναι ανάγκη να έχει φτάσει και ο καθηγητής σε αυτή τη φάση συνόψισης συμπερασμού και μεταγνωστικού προβληματισμού. Όχι για να τον παραθέσει ως πληροφορία στους μαθητές του αλλά για να μπορέσει να τους ακούσει, να είναι ψύχραιμος και όχι πανικόβλητος στις απαντήσεις ή στις ερωτήσεις που του γίνονται και να μπορέσει να καθοδηγήσει αυτή τη φάση η οποία αποτελεί την φάση της υψηλότερης γνωστικής ανάπτυξης του μαθητή. Η καλή γνώση του αντικειμένου και η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης του καθηγητή όχι μόνο στο γνωστικό του αντικείμενο αλλά σε μια σειρά από ζητήματα και θεωρήσεις της διδακτικής αποτελούν προϋπόθεση για το σχεδιασμό, την υποστήριξη, την καθοδήγηση και τη διεκπεραίωση διερευνητικών και κριτικών διδασκαλιών.

4.10.3. Η αξιολόγηση της διδασκαλίας