

Διδακτικές προσεγγίσεις στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Η περίπτωση των σχολείων εφαρμογής της πρακτικής άσκησης των φοιτητών του Α.Π.Θ.

Κατερίνα Δημητριάδου

Εισαγωγή

Οι μέθοδοι διδασκαλίας που εφαρμόζονται στην τάξη προσδιορίζονται συνήθως από συγκεκριμένες αρχές και σκοπούς και έχουν πολύμορφες επιπτώσεις σε κοινωνικό και πολιτικό επίπεδο. Και παρά τις εξαρτήσεις τους από το σχολικό περιβάλλον και το γενικότερο κοινωνικο-πολιτικό σύστημα, είναι κοινά αποδεκτό ότι οι μέθοδοι διδακτικής προσέγγισης στα ποικίλα γνωστικά αντικείμενα των σχολικών μαθημάτων ευθύνονται σε μεγάλο βαθμό για την ποιότητα (teaching quality) και την αποτελεσματικότητα (teaching effectiveness) της διδασκαλίας. Έχει αποδειχθεί, άλλωστε, ότι οι διδακτικές διαδικασίες επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τις γνωστικές διεργασίες και τις υπάρχουσες νοητικές δομές του μαθητή (Ματσαγγούρας, 2002α).

Τα σύγχρονα δεδομένα της παιδαγωγικής έρευνας με την παράλληλη εισαγωγή εκπαιδευτικών και τεχνολογικών καινοτομιών στο σχολείο έχουν δημιουργήσει γόνιμο έδαφος για τον εμπλουτισμό των διδακτικών μεθοδολογιών που εφαρμόζονται μέχρι σήμερα στη χώρα μας. Η ευρωπαϊκή ενοποίηση, εξάλλου, καθώς και οι γενικότερες επιστημολογικές κατευθύνσεις που επηρεάζουν την παιδαγωγική σκέψη, δίνουν πολλές ευκαιρίες για τον εκσυγχρονισμό των παραδοσιακών διδακτικών μεθόδων και συχνά επιβάλλουν την υιοθέτηση νέων τεχνικών (Ξωχέλλης, 1997-98). Δεν είναι καθόλου βέβαιο, ωστόσο, ότι οι τάσεις που διαμορφώνονται στον τομέα αυτό και η εισαγωγή καινοτομιών σε επίπεδο καθαρά ακαδημαϊκό ή ερευνητικό φτάνουν κάποτε και στους τελικούς αποδέκτες για τους οποίους προορίζεται ένα «αποτελεσματικό» μάθημα, δηλαδή στους μαθητές. Και τούτο, γιατί ο προβληματισμός της διδακτικής σε ό,τι αφορά είτε τη δομή του γνωστικού αντικείμενου, είτε τον κοινωνικό προσδιορισμό της γνώσης, είτε τις γνωστικές δομές του μαθητή δεν έχει κατορθώσει να προσδιορίσει αποφασιστικά την οργάνωση της εκπαιδευτικής πράξης, η οποία διατηρεί έντονα θετικιστικά και τεχνοκρατικά χαρακτηριστικά (Φρυδάκη, 1999: 9-10). Έτσι, συχνά η

επιστημολογία περιορίζεται στην περιγραφή θεωρητικών προτύπων οργάνωσης της διδασκαλίας, τα οποία πολύ απέχουν από την πρακτική εφαρμογή τους στη σχολική αίθουσα.

Προκειμένου να διερευνηθούν ορισμένοι βασικοί άξονες που αφορούν την οργάνωση διδασκαλίας των μαθημάτων του Γυμνασίου και Λυκείου, όπως αυτή εφαρμόζεται σήμερα στην ελληνική πραγματικότητα, πραγματοποιήθηκε μια μικρή έρευνα στο πλαίσιο της πρακτικής άσκησης των φοιτητών του Ε' και Ζ' εξαμήνου του Τμήματος Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ., κατά το χειμερινό εξάμηνο του ακαδημαϊκού έτους 2001-02. Ο σχεδιασμός, η εφαρμογή και τα αποτελέσματα της έρευνας παρουσιάζονται στο άρθρο αυτό.

Στόχος και υποθέσεις της έρευνας

Αφορμή για την έρευνα ήταν το άνοιγμα των σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε φοιτητές της τριτοβάθμιας, για την εφαρμογή της πρακτικής τους άσκησης. Στόχος της ήταν η *διερεύνηση των μεθόδων διδασκαλίας* που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί στα σχολεία όπου δέχονται τους φοιτητές –και δινάμει μελλοντικούς συναδέλφους τους– προκειμένου να αναλύσουν τη σχολική πραγματικότητα και να συνδέσουν τη θεωρία με τη διδακτική πράξη.

Βασική υπόθεση της έρευνας ήταν ότι οι καθηγητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης εφαρμόζουν *παραδοσιακές* μεθόδους διδασκαλίας, ακόμη και όταν, κατόπιν συνεννοήσεως, στην τάξη τους φιλοξενούν φοιτητές ως παρατηρητές του μαθήματος.² Οι παραδοσιακές αυτές μέθοδοι έχουν ως κύρια χαρακτηριστικά τη μετωπική διάταξη των θρανίων, το μονόλογο του διδασκοντα, την έλλειψη αυτενέργειας από μέρους των μαθητών και την περιορισμένη χρήση εποπτικών μέσων διδασκαλίας.

Οργάνωση και μεθοδολογία της έρευνας

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν ερωτηματολόγια, τα οποία επιδόθηκαν στους φοιτητές αμέσως μετά το πέρας εφαρμογής της πρακτικής τους άσκησης στα σχολεία, με την υπόμνηση να αναφερθούν μόνο στην τελευταία ώρα της τελευταίας μέρας των διδασκαλιών που είχαν παρακολουθήσει.³ Αυτό έγινε για να τηρηθεί ένα *τυχαίο* αλλά και *ενιαίο* χρονικό και παιδαγωγικό κριτήριο καταγραφής των παρατηρήσεων από μέρους των φοιτητών, όπως συνηθίζεται στην ερευνητική μέθοδο συμμετοχικής παρατήρησης (Κυριαζή, 1999: 245-282).

Οι πληροφορίες που συλλέχθηκαν με το ερωτηματολόγιο αφορούσαν μία πηχία διδασκαλία από αυτές που είχαν παρακολουθήσει οι φοιτητές, σε σχέση με το συγκεκριμένο πλαίσιο διεξαγωγής της, το διδάσκοντα και τους μαθητές. Οι ερωτήσεις ήταν στην πλειοψηφία τους κλειστές, για να μπορούν να απαντούν εύκολα και γρήγορα τα υποκείμενα, αλλά και για να διευκολυνθεί η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων. Υπήρχαν όμως και ανοικτά υποερωτήματα («άλλο, τι;»), καθώς και μία ανοικτή ερώτηση στο τέλος του ερωτηματολογίου, για να δοθεί η ευκαιρία να καταγραφούν τυχόν παρατηρήσεις που δεν είχαν συμπεριληφθεί στις παραμέτρους τις έρευνας.

Η δομή και η οργάνωση των ερωτήσεων βασίστηκε στη μελέτη της βιβλιογραφίας που αναφέρεται στη μεθοδολογία της έρευνας και τη διδακτική των σχολικών μαθημάτων, καθώς και στη διδακτική, παιδαγωγική και ερευνητική εμπειρία της αρθρογράφου. Οι παράμετροι που εξετάστηκαν, ειδικότερα, ήταν οι εξής: είδος μαθήματος, βαθμίδα σχολείου (γυμνάσιο - λύκειο), διάταξη των θρανίων, θέση του καθηγητή στην αίθουσα, μέθοδος διδασκαλίας, εποπτικά μέσα, τρόπος εξέτασης των μαθητών, είδος λεκτικής επικοινωνίας εκπαιδευτικού-μαθητών, συμπεριφορά μαθητών, χρόνος ομιλίας εκπαιδευτικού και μαθητών, στάση του εκπαιδευτικού απέναντι στους φοιτητές. Οι παράμετροι αυτές, όπως διαγράφηκαν μέσα από τις απαντήσεις των υποκειμένων, παρουσιάζονται στα αποτελέσματα της έρευνας με βάση δύο στατιστικούς δείκτες: τη συχνότητα τιμών των μεταβλητών και τις συσχετίσεις μεταξύ μεταβλητών.⁴

Στις ερωτήσεις με πολλαπλές επιλογές απαντήσεων ζητήθηκε από τα υποκείμενα να καταγράψουν το εκατοστιαίο ποσοστό χρόνου το οποίο αντιστοιχούσε σε καθένα από τις επιλογές τους. Κατά την επεξεργασία των δεδομένων, ο συνολικός χρόνος της διδακτικής ώρας (δηλ. το 100% του χρόνου) μοιράστηκε σε μία κλίμακα πέντε διαστημάτων και τα ποσοστά χρόνου των απαντήσεων εντάχθηκαν στις βαθμίδες αυτής της κλίμακας. Έτσι, τα στοιχεία που παρατηρήθηκαν και καταγράφηκαν στα ερωτηματολόγια μπορούσαν να κατηγοριοποιηθούν και να τύχουν επεξεργασίας όχι μόνο ως προς τη συχνότητα αλλά και ως προς τη χρονική διάρκεια της εμφάνισής τους.

Τα αποτελέσματα της έρευνας κωδικοποιήθηκαν, καταγράφηκαν και αναλύθηκαν με τη βοήθεια του ολοκληρωμένου στατιστικού πακέτου λογισμικού SPSS (Statistical Package for Social Studies).

Ευρήματα της έρευνας

Από τους 130 συνολικά φοιτητές στους οποίους είχαν δοθεί ερωτηματολόγια για συμπλήρωση, επιστράφηκαν τελικά 81 ερωτηματολόγια (ποσοστό 62%), τα οποία αντιστοιχούσαν και στο δείγμα της έρευνας. Οι ερωτήσεις αφορούσαν τη διδακτική μεθοδολογία των μαθημάτων τα οποία παρακολούθησαν τα υποκείμενα κατά τη χρονική στιγμή που καθόριζε η σχετική οδηγία συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου. Τα μαθήματα αυτά ήταν τα εξής: Αρχαία Ελληνικά από μετάφραση είτε από πρωτότυπο (24, ποσοστό 30%), Τεχνολογία (3, ποσοστό 4%), Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας (4, ποσοστό 5%), Νεοελληνική Γλώσσα (10, ποσοστό 12%), Ιστορία (12, ποσοστό 15%), Μαθηματικά (4, ποσοστό 5%), Γεωγραφία (3, ποσοστό 4%), Θρησκευτικά (1, ποσοστό 1%), Στοιχεία Δημοκρατικού Πολιτεύματος (1, ποσοστό 1%), Καλλιτεχνικά (3, ποσοστό 4%), Χημεία (3, ποσοστό 4%), Γαλλικά (2, ποσοστό 3%), Φυσική (5, ποσοστό 6%) και Λατινικά (1, ποσοστό 1%).

Τα μαθήματα αυτά κατανέμονταν σε 46 τάξεις Γυμνασίων (ποσοστό 57% του συνόλου) και 28 τάξεις Λυκείων (ποσοστό 35%).⁵ Τα θρανία των αιθουσών (Ερώτηση 2) για ποσοστό 94% των περιπτώσεων ήταν διαταγμένα «κατά μέτωπο» και για ποσοστό 6% σε *σύνολα*, ενώ δεν υπήρχε *πυθμενική* διάταξη των θρανίων. Οι εκπαιδευτικοί κατά το μεγαλύτερο διάστημα της διδακτικής ώρας (60 έως 100% του χρόνου) βρίσκονταν σε κίνηση ανάμεσα στα θρανία (ποσοστό 38%) ή στέκονταν όρθιοι απέναντι στους μαθητές (ποσοστό 33%) ή κάθονταν στην έδρα (ποσοστό 7%): σε ποσοστό 88% δεν αποτραβήχτηκαν καθόλου σε κάποιο σημείο της αίθουσας για να αφήσουν την πρωτοβουλία διεξαγωγής του μαθήματος στους μαθητές (Ερώτηση 3).

Οι μέθοδοι που χρησιμοποιήθηκαν κυρίως στη διάρκεια της διδασκαλίας (Ερώτηση 4) για χρονικό διάστημα 40 έως 100% της διδακτικής ώρας ήταν η διατύπωση ερωτήσεων προς τους μαθητές (58%) και η αφήγηση από μέρους του εκπαιδευτικού (32%). Για το ίδιο διάστημα, η διατύπωση ερωτήσεων από μέρους των μαθητών προς τον καθηγητή κάλυψε μόνο το 13% των περιπτώσεων, ενώ η ευθύνη διεξαγωγής του μαθήματος για το ίδιο διάστημα ανατέθηκε στους μαθητές μόνο σε ποσοστό 5% των περιπτώσεων. Αξίζει να σημειωθεί ότι την περίπτωση του δασκάλου-συντονιστή της συζήτησης (μεταβλητή: «*συντόνισε τη συζήτηση των μαθητών μεταξύ τους*») και την περίπτωση του δασκάλου που κινητοποιεί την αυτενέργεια των μαθητών (μεταβλητή: «*άφησε στους μαθητές την ευθύνη για τον τρόπο διεξαγωγής του μαθήματος*») δεν την επέλεξε για κανένα ποσοστό του χρόνου διδασκαλίας το 89% των υποκειμένων του δείγματος.

Τα μέσα που χρησιμοποίησαν οι εκπαιδευτικοί για την υποστήριξη του μαθήματος (Ερώτηση 5) ήταν τα εξής: *χάρτη* σε ποσοστό 28% των περιπτώσεων (από αυτές οι 9 περιπτώσεις αφορούσαν το μάθημα της Ιστορίας, 3 τη Γεωγραφία, 2 τα Αρχαία Ελληνικά και 2 τη Νεοελληνική Γλώσσα)· *εικόνες ή φωτογραφίες ή πόστερ* σε ποσοστό 19% των περιπτώσεων (αφορούσαν τα εξής μαθήματα: Αρχαία Ελληνικά, Νεοελληνική Γλώσσα, Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, Ιστορία και Τεχνολογία)· *αποσπάσματα από γραπτές πηγές* σε ποσοστό 17% των περιπτώσεων (6 περιπτώσεις αφορούσαν το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών, 3 την Ιστορία και 1 περίπτωση τα Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας)· *το σχολικό εγχειρίδιο* σε ποσοστό 75%, *άλλα βιβλία* 15%, *ηχογραφημένες κασέτες* 4%, *βιντεοκασέτες* 3% και *διαφάνειες* 36%. Οι περιπτώσεις στις οποίες χρησιμοποιήθηκαν ηχογραφημένες κασέτες και βιντεοκασέτες αναφέρονται μόνο στο Γυμνάσιο. Δεν χρησιμοποιήθηκαν σε κανένα μάθημα όργανα των θετικών επιστημών ούτε ηλεκτρονικοί υπολογιστές.

Σε ό,τι αφορά την «εξέταση» στο μάθημα της ημέρας (Ερώτηση 6), οι εκπαιδευτικοί στο 38% των περιπτώσεων εξέτασαν όσους ήθελαν να πουν μάθημα, στο 34% ρωτούσαν τους μαθητές χωρίς αυτοί να σηκώνουν χέρι, στο 4% χρησιμοποίησαν «κατάλογο» και στο 6% εξέτασαν με ολιγόλεπτο τεστ, ενώ στο 9% των περιπτώσεων δεν εξέτασαν καθόλου.

Σε ό,τι αφορά τη λεκτική αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών στη διάρκεια του μαθήματος (Ερώτηση 7), παρατηρήθηκαν τα εξής: Για το 40-100% του χρόνου διδασκαλίας, ο *μονόλογος* του δασκάλου κάλυψε το 43% των περιπτώσεων, ο *κατευθυνόμενος διάλογος* το 54% και ο *ελεύθερος διάλογος* του δασκάλου με τους μαθητές το 17% των περιπτώσεων. Είναι χαρακτηριστικό ότι δεν παρατηρήθηκε «*ελεύθερος διάλογος δασκάλου-μαθητών*» σε ποσοστό 56% και «*συνομιλία μεταξύ μαθητών*» σε ποσοστό 88%. Ακόμη, σε καμία σχολική τάξη δεν παρατηρήθηκε συνομιλία μεταξύ των μαθητών για μεγάλο μέρος της διδακτικής ώρας (60-100% του χρόνου).

Σε ό,τι αφορά τη συμπεριφορά των μαθητών κατά την παράδοση του «*παρακάτω*» μαθήματος (Ερώτηση 8), παρατηρήθηκαν τα εξής: Μόνο στο 21% των περιπτώσεων τα παιδιά παρακολουθούσαν ήσυχα το μάθημα για μεγάλο χρονικό διάστημα (πάνω από 60% της διδακτικής ώρας), ενώ στο 30% των περιπτώσεων έκαναν φασαρία για διάστημα μέχρι 60% της διδακτικής ώρας. Το μάθημα δεν διακόπηκε με ερωτήσεις από μέρους των μαθητών σε ποσοστό 36% των περιπτώσεων, ενώ διακόπηκε για μικρό χρονικό

διάστημα (0-40% της διδακτικής ώρας) σε ποσοστό 57%. Στο τέλος του μαθήματος δεν διατυπώθηκαν ερωτήσεις σε ποσοστό 85% των περιπτώσεων. Ακόμη, στο 61% των περιπτώσεων οι μαθητές δεν κράτησαν καμία σημείωση για το μάθημα, ενώ για χρονικό διάστημα πάνω από 60% της διδακτικής ώρας κράτησε σημειώσεις μόνο το 6% των μαθητών. Οι μισοί περίπου μαθητές (47% των περιπτώσεων) είχαν κλειστά τα σχολικά εγχειρίδια στη διάρκεια του μαθήματος. Ανοιχτά βιβλία είχε το 30% των μαθητών για χρονικό διάστημα μέχρι 40% της διδακτικής ώρας και μόνο το 12% για διάστημα πάνω από 60% της ώρας. Από αυτούς, το μεγαλύτερο ποσοστό (21%) αναφέρεται στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών και ακολουθούν η Νεοελληνική Γλώσσα (12%) και η Ιστορία (10%). Σε ποσοστό 85% δεν χρησιμοποιήθηκε πρόσθετο βιβλιογραφικό υλικό μέσα στην τάξη για το μάθημα που διδάχτηκε. Στο 93% των περιπτώσεων οι μαθητές δεν εργάστηκαν οργανωμένοι σε ομάδες, εκτός από τρεις περιπτώσεις, στο μάθημα της Τεχνολογίας. Ακόμη, στο 43% των περιπτώσεων οι μαθητές δεν πρόσεχαν στο μάθημα για χρονικό διάστημα μέχρι 40% της διδακτικής ώρας.

Σε ό,τι αφορά το χρόνο ομιλίας του καθηγητή και των μαθητών αντίστοιχα κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας (Ερώτηση 9), διαπιστώθηκε ότι για διάστημα πάνω από 60% της ώρας μιλούσε ο καθηγητής στο 79% των περιπτώσεων και οι μαθητές στο 5% των περιπτώσεων. Τέλος, η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στους φοιτητές που δέχτηκαν ως παρατηρητές του μαθήματός τους (Ερώτηση 10) ήταν στο 59% των περιπτώσεων θετική, στο 35% ουδέτερη και μόνο στο 5% των περιπτώσεων αρνητική.

Απαντώντας στην ανοιχτή ερώτηση του ερωτηματολογίου, οι φοιτητές σχολίασαν κυρίως τα εξής: το καλωσόρισμα του καθηγητή προς τους φοιτητές, τη θετική στάση των μαθητών απέναντι στους φοιτητές και την καλύτερη απόδοσή τους στο μάθημα από εκείνη που προσδοκούσε ο καθηγητής τους, τη θετική αλληλεπίδραση του καθηγητή με τους μαθητές, τις φωτοτυπίες που μοίρασαν οι καθηγητές στους μαθητές με σημειώσεις και ασκήσεις, καθώς και την προσπάθεια που κατέβαλε σε κάποιες περιπτώσεις ο καθηγητής για να κινητοποιήσει αδιάφορους μαθητές.

Με αρνητικά σχόλια αναφέρθηκαν στην αταξία που επικρατούσε στην αίθουσα, ιδιαίτερα σε κάποια μαθήματα ξένων γλωσσών, στην αδιαφορία των παιδιών ορισμένων τάξεων, στο χαμηλό επίπεδο των μαθητών ιδιαίτερα στο μάθημα της Ιστορίας, στην ανία που προκαλούσε το μάθημα Τεχνολογίας λόγω έλλειψης τεχνικού εξοπλισμού, καθώς και στην «τοιγίλα» που μασούσε ο καθηγητής κατά την ώρα της εξέτασης και της παράδοσης. Σε τέσσερις περι-

πτώσεις, τα υποκείμενα εξέφρασαν την εκτίμηση πως οι ίδιοι καθηγητές ήταν πιο αποδοτικοί στο Λύκειο απ' ό,τι στο Γυμνάσιο και πως η παρουσία των φοιτητών κινητοποιούσε τους καθηγητές να κάνουν πιο οργανωμένο και αποδοτικό μάθημα (σύμφωνα με μαρτυρίες των μαθητών τους).

Συμπεράσματα - Προτάσεις

Στην πλειοψηφία τους τα μαθήματα που παρακολούθησαν οι φοιτητές στο πλαίσιο της πρακτικής τους άσκησης είχαν παραδοσιακό, δασκαλοκεντρικό χαρακτήρα, κάτι το οποίο προσδιορίστηκε τόσο από τη διάταξη των θρανίων στο χώρο της σχολικής αίθουσας όσο και από τη στάση και τη συμπεριφορά εκπαιδευτικών και μαθητών. Στοιχεία που συνοδεύουν αυτού του είδους τη διδασκαλία, όπως προέκυψαν από τα ερευνητικά δεδομένα, ήταν τα εξής:

Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση οι εκπαιδευτικοί είναι σχεδόν οι αποκλειστικά υπεύθυνοι για τη διεξαγωγή του μαθήματος (Μαυρογιώργος, 1992: 45-50), το οποίο χαρακτηρίζεται από το μονόλογο του διδάσκοντα και τον κατευθυνόμενο διάλογο (Τριλιανός, 1998: 179-193). Οι ερωτήσεις απευθύνονται κυρίως από τον εκπαιδευτικό προς τους μαθητές και όχι το αντίστροφο. Έτσι, η συμμετοχή των μαθητών στη διεξαγωγή του μαθήματος περιορίζεται στη μορφή απαντήσεων σε ερωτήσεις του καθηγητή και όχι ελεύθερου διαλόγου με τον καθηγητή ούτε συνομιλίας των μαθητών μεταξύ τους.

Οι μαθητές σε γενικές γραμμές διστάζουν να διακόψουν τον καθηγητή με ερωτήσεις, γεγονός που επιβεβαιώνει την αποδοχή του δασκαλοκεντρικού χαρακτήρα της διδασκαλίας από μέρους τους. Ερωτήσεις όμως δεν συνηθίζουν να διατυπώνουν οι μαθητές ούτε και στο τέλος της διδακτικής ώρας, κάτι το οποίο μπορεί να οφείλεται κυρίως σε κούραση ή αδιαφορία για το μάθημα από μέρους τους, ή ακόμη και στην απροθυμία τους να αναλάβουν ενεργητικό ρόλο στη διεξαγωγή του μαθήματος. Έτσι, περιορίζονται οι δυνατότητες αυτοέκφρασης και αυτοπραγμάτωσης των μαθητών, καθώς δεν συμμετέχουν σε διαδικασίες γνωστικής αναζήτησης ή διαλεκτικής ανταπόκρισης και αμφισβήτησης (Ματσαγγούρας, 2002β). Ο ρόλος του μαθητή ως παθητικού αποδέκτη των γνώσεων που προσφέρει ο εκπαιδευτικός, πάντως, επιβεβαιώνεται και από την απουσία της ομαδοκεντρικής μεθόδου οργάνωσης του μαθήματος, καθώς και από τον περιορισμένο χρόνο ομιλίας των μαθητών σε σχέση με το χρόνο ομιλίας των καθηγητών τους.

Ένα άλλο συμπέρασμα που προκύπτει είναι ότι τα μέσα που μεταχειρίζεται ο καθηγητής για την υποστήριξη του μαθήματος περιορίζονται κατά

κύριο λόγο στο σχολικό εγχειρίδιο και δευτερευόντως στις διαφάνειες. Το γεγονός αυτό νομιμοποιεί ένα ρόλο «αυθεντίας» για τα βιβλία του Οργανισμού Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων, σχετίζεται όμως και με τη δομή των οικείων Αναλυτικών Προγραμμάτων, που χαρακτηρίζονται από τυποποίηση σε ό,τι αφορά τη στοχοθεσία και τις οδηγίες για την οργάνωση της διδασκαλίας (ΥΠ.Ε.Π.Θ. - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Τμήμα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης 2000α και 2000β).

Ο βαθμολογικός κατάλογος ελάχιστα χρησιμοποιείται στην τάξη, ενώ οι μαθητές εξετάζονται στο μάθημα είτε με τη βούλησή τους είτε με την παρότρυνση του καθηγητή· λιγότερο συχνά εξετάζονται με ολιγόλεπτο τεστ ή δεν εξετάζονται καθόλου.

Η μικρή συμμετοχή των μαθητών στη διεξαγωγή της διδασκαλίας, η έλλειψη προσοχής από μέρους τους, η εκδήλωση «φασαριάς», καθώς και η απουσία ερωτήσεων των μαθητών στη διάρκεια ή στο τέλος του μαθήματος φαίνεται να οδηγούν στο συμπέρασμα ότι οι μαθητές συχνά αισθάνονται ανία και αδιαφορία για το μάθημα (Burden, 1995· Brophy, 1998). Τα χαρακτηριστικά αυτά δηλώνουν ότι το γενικότερο πλαίσιο επικοινωνίας στη σχολική τάξη δεν προσδίδει νόημα, κατά την κρίση των ιδίων των μαθητών, στην εμπλοκή τους στο μάθημα (Γκότοβος, 1997: 132-133).

Η θετική, γενικά, στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στους φοιτητές-υποκείμενα της έρευνας ίσως οφείλεται στο γεγονός ότι τα περισσότερα από τα σχολεία ήταν Πειραματικά, όπου οι καθηγητές συνήθως διαθέτουν αυξημένα τυπικά επιστημονικά προσόντα (π.χ. μεταπτυχιακούς τίτλους σπουδών) και έχουν επίγνωση του ρόλου τους στη διεξαγωγή της Πρακτικής Άσκησης των φοιτητών. Εδώ θα πρέπει να επισημανθεί ότι, παρόλο που τα ερωτηματολόγια απαντήθηκαν εκτός σχολείου, τα στοιχεία που παρατήρησαν και κατέγραψαν οι φοιτητές αναφέρονται στα μαθήματα που έγιναν με την παρουσία των ιδίων μέσα στις σχολικές αίθουσες. Έτσι, θα μπορούσαμε να υποθέσουμε ότι στις δεδομένες συνθήκες παρατήρησης η συμπεριφορά τόσο των μαθητών όσο και των διδασκόντων δεν ήταν αυθόρμητη, αλλά υπαγορευόταν ως ένα βαθμό από μία ανάγκη ανταπόκρισής τους σε γνωστικά και εκπαιδευτικά πρότυπα, όπως τα αντιλαμβάνονται οι δύο «πρωταγωνιστές» του μαθήματος (Hammersley, 1990: 66-69). Κάτι τέτοιο πιθανόν να μη συνέβαινε αν η διδασκαλία γινόταν «κεκλεισμένων των θυρών», αποτελεί όμως έτσι και αλλιώς ένα χαρακτηριστικό της συμμετοχικής παρατήρησης ως ερευνητικής μεθόδου (Κυριαζή, 1999: 254-255) και δεν είναι δυνατό να σταθμιστεί στην καταγραφή των συμπερασμάτων που προέκυψαν από την έρευνα.

Καταλήγοντας, θα λέγαμε ότι οι υποθέσεις της έρευνας επαληθεύτηκαν: η διδασκαλία στο ελληνικό Γυμνάσιο και Λύκειο ακολουθεί παραδοσιακά-μηχανιστικά πρότυπα, με σημεία αιχμής το δασκαλοκεντρισμό, την έλλειψη απενέργειας από μέρους των μαθητών και την περιορισμένη χρήση εποπτικών μέσων διδασκαλίας. Το συμπέρασμα αυτό αναφέρεται κυρίως στα σχολεία που δέχονται φοιτητές για την πρακτική τους άσκηση –στην πλειοψηφία τους Πειραματικά–, στα οποία θα περίμενε κανείς καινοτόμες εκπαιδευτικές πρακτικές, αφού ο ρόλος τους ως εκπαιδευτικών οργανισμών είναι να εφαρμόζουν στην πράξη τη σύγχρονη θεωρία που αφορά τις ψυχοπαιδαγωγικές προϋποθέσεις της διδασκαλίας, τις επιστημολογικές της βάσεις, τις κοινωνιολογικές της παραμέτρους αλλά και αυτούς καθ αυτούς τους όρους οργάνωσης και διεξαγωγής της (Φρυδάκη, 1999).

Είναι εύλογο το ερώτημα, ωστόσο, εάν αυτή η απουσία καινοτομιών αποτελεί επιλογή των διδασκόντων και στοιχείο της όλης δομής και οργάνωσης των συγκεκριμένων σχολείων ή υπαγορεύεται από κοινωνικο-πολιτικούς περιορισμούς, όπως είναι η ανελαστικότητα του Αναλυτικού Προγράμματος, ο εξετασιοκεντρικός χαρακτήρας της ελληνικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλοι μηχανισμοί ελέγχου της κατανομής της γνώσης (Νούτσος, 1988). Μια έρευνα που θα απευθυνόταν στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς θα μπορούσε ίσως να απαντήσει στο παραπάνω ερώτημα, αποκαλύπτοντας τις απόψεις τους, τις αξίες και τις πεποιθήσεις που λανθάνουν σ' αυτές, καθώς και τις ιστορικές παραμέτρους που αντανακλούν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Έτσι, θα μας βοηθούσε να στοχαστούμε κριτικά πάνω στην καθημερινή πρακτική μας, να την τεκμηριώσουμε και να μπορέσουμε να υπερβούμε τους περιορισμούς της (Καλαϊτζοπούλου, 2001). Μια τέτοια *στοχαστικο-κριτική ανάλυση της φύσης και των απαιτήσεων* της εργασίας μας ως εκπαιδευτικών, καθώς και του ρόλου μας, των αντιλήψεων και των αναπαραστάσεων που μας οδηγούν σε συγκεκριμένες στάσεις, θα βοηθούσε στην ενίσχυση της επιστημονικής διάστασης του έργου μας και στην αναβάθμιση του επαγγελματικού μας κύρους.

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ⁶

1. α) Ποιο ακριβώς μάθημα παρακολούθησατε;
 β) Σε ποιο ακριβώς σχολείο; (Σημειώστε: Γυμνάσιο ή Λύκειο;)
2. Ποια ήταν η διάταξη των θρανίων στην αίθουσα;
 - ☐ «μετωπική»
 - ☐ κυκλική
 - ☐ σε σύνολα θρανίων (κατά ομάδες)
 - ☐ άλλο: τι;
3. Πώς και πού στεκόταν ο δάσκαλος μέσα στην αίθουσα την ώρα του μαθήματος; (Απαντήστε σημειώνοντας το ανάλογο ποσοστό χρόνου που αναλώθηκε σε κάθε περίπτωση)
 χρόνος %
 - ☐ όρθιος απέναντι στους μαθητές
 - ☐ καθιστός απέναντι στους μαθητές
 - ☐ αποτραβηγμένος σε ένα σημείο της αίθουσας
 - ☐ βρισκόταν σε κίνηση ανάμεσα στα θρανία
 - ☐ άλλο: τι;
4. Ποιες από τις παρακάτω μεθόδους χρησιμοποίησε ο δάσκαλος τη συγκεκριμένη διδακτική ώρα; (Απαντήστε σημειώνοντας το ανάλογο ποσοστό χρόνου όπως και παραπάνω)
 χρόνος %
 - ☐ αφηγήθηκε το μάθημα
 - ☐ απηύθυνε ερωτήσεις στους μαθητές
 - ☐ δέχτηκε ερωτήσεις από τους μαθητές
 - ☐ συντόνισε τη συζήτηση των μαθητών μεταξύ τους
 - ☐ άφησε στους μαθητές την ευθύνη για τον τρόπο διεξαγωγής του μαθήματος
 - ☐ άλλο: τι;
5. Ποια από τα παρακάτω μέσα χρησιμοποίησε ο δάσκαλος για την υποστήριξη του μαθήματος;
 - ☐ χάρτες
 - ☐ εικόνες/φωτογραφίες/πόστερ

- ☐ αποσπάσματα από γραπτές πηγές
- ☐ το σχολικό εγχειρίδιο
- ☐ άλλα βιβλία εκτός από το εγχειρίδιο
- ☐ όργανα γεωμετρίας (χάρακα, διαβήτη κ.λπ.)
- ☐ όργανα φυσικής ή χημείας
- ☐ ηχογραφημένες κασέτες
- ☐ βιντεοκασέτες
- ☐ σλάιντς/προτζέκτορα (επιδιασκόπιο)
- ☐ ηλεκτρονικούς υπολογιστές
- ☐ άλλο: τι;

6. Με ποιον τρόπο έγινε η «εξέταση» στο μάθημα της ημέρας;

- ☐ ο δάσκαλος εξέτασε όσους ήθελαν να πουν μάθημα
- ☐ ο δάσκαλος ρωτούσε τα παιδιά χωρίς αυτά να σηκώνουν το χέρι
- ☐ ο δάσκαλος εξέτασε με κατάλογο
- ☐ η εξέταση έγινε με ολιγόλεπτο τεστ
- ☐ οι μαθητές δεν εξετάστηκαν καθόλου
- ☐ άλλο: τι;

7. Πόσος χρόνος της διδακτικής ώρας αναλώθηκε σε καθεμιά από τις παρακάτω μεθόδους; (Απαντήστε σημειώνοντας το ανάλογο ποσοστό χρόνου όπως και παραπάνω)

χρόνος %

- ☐ μονόλογος του δασκάλου
- ☐ κατευθυνόμενος διάλογος του δασκάλου με τους μαθητές
- ☐ ελεύθερος διάλογος του δασκάλου με τους μαθητές
- ☐ συνομιλία των μαθητών μεταξύ τους
- ☐ άλλο: τι;

8. Ποιες από τις ακόλουθες συμπεριφορές των παιδιών παρατηρήσατε κατά την παράδοση του «παρακάτω» μαθήματος; (Απαντήστε σημειώνοντας το ανάλογο ποσοστό χρόνου όπως και παραπάνω)

χρόνος %

- ☐ παρακολουθούσαν ήσυχα το δάσκαλο
- ☐ διέκοπταν το δάσκαλο με ερωτήσεις

- ☐ έθεσαν ερωτήσεις στο τέλος του μαθήματος
- ☐ κρατούσαν σημειώσεις
- ☐ είχαν ανοιχτά τα βιβλία τους και παρακολουθούσαν το μάθημα «από μέσα»
- ☐ «έψαχναν» στο βιβλιογραφικό υλικό (πηγές κ.λπ.) που είχαν μπροστά τους και το χρησιμοποιούσαν κάθε φορά που τους ζητούσε κάτι ο δάσκαλος
- ☐ εργάζονταν σε οργανωμένες ομάδες μιλώντας χαμηλόφωνα μεταξύ τους
- ☐ δεν πρόσεχαν στο μάθημα ή/και ασχολούνταν με άσχετα πράγματα
- ☐ έκαναν φασαρία
- ☐ άλλο: τι;

9. Στη διάρκεια της διδακτικής ώρας που παρακολουθήσατε, πόσο χρόνο συνολικά μίλησε ο δάσκαλος και πόσο οι μαθητές; (Απαντήστε σημειώνοντας το ανάλογο ποσοστό χρόνου όπως και παραπάνω)

χρόνος %

- ☐ ο δάσκαλος
- ☐ οι μαθητές

10. Ποια ήταν γενικά η στάση του δασκάλου απέναντι σ' εσάς που παρακολουθήσατε το μάθημα;

- ☐ ανεπαφύλακτα θετική
- ☐ μάλλον θετική
- ☐ ουδέτερη
- ☐ μάλλον αρνητική
- ☐ απόλυτα αρνητική

11. Παρακαλώ, σημειώστε αν νομίζετε ότι αξίζει να σχολιάσετε κάτι που παρατηρήσατε κατά τη διεξαγωγή του συγκεκριμένου μαθήματος και δεν αναφέρεται στο ερωτηματολόγιο.

ΠΑΡΑΠΟΜΠΕΣ

1. Η έρευνα δημοσιεύεται με τη συναίνεση των διδασκόντων στα σχολεία εφαρμογής της Πρακτικής Άσκησης, τα οποία για λόγους δεοντολογίας δεν κατονομάζονται.
2. Σημειώτέον ότι η πρακτική άσκηση εφαρμόστηκε σε επτά Γυμνάσια και Λύκεια της Θεσσαλονίκης, των οποίων οι καθηγητές γνώριζαν ότι οι διδασκαλίες τους θα αποτελέσουν αντικείμενο παρατήρησης από τους φοιτητές. Τα περισσότερα από αυτά ήταν Πειραματικά σχολεία της πόλης και στις περισσότερες περιπτώσεις οι διδάσκοντες ήταν εξοικειωμένοι μ' αυτή τη διαδικασία, αφού στα σχολεία στα οποία υπηρετούν εφαρμόζεται σχεδόν κάθε χρόνο η Πρακτική Άσκηση των φοιτητών του Τμήματος Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής του Α.Π.Θ.
3. Βλ. το Ερωτηματολόγιο στο τέλος του άρθρου.
4. Περαιτέρω επεξεργασία των δεδομένων με βάση επιπλέον στατιστικούς δείκτες θα είχε πιθανόν αξία στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας, θα υπερέβαινε όμως τις προδιαγραφές έκτασης και παρουσίασης των ευρημάτων της στο παρόν άρθρο. Το ίδιο ισχύει και για τα σχετικά γραφήματα, που θα έδειχναν με παραστατικότητα τις συχνότητες και τις συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών.
5. Στις υπόλοιπες 7 περιπτώσεις (ποσοστό 8%) τα υποκείμενα δεν προσδιόρισαν ακριβώς τη βαθμίδα του σχολείου.
6. Παρακαλείστε να αναφερθείτε μόνο στην *τελευταία ώρα διδασκαλίας* που παρακολουθήσατε μέσα στη σχολική τάξη, την *τελευταία μέρα της πρακτικής σας άσκησης* στο σχολείο που ήσασταν.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Bell, J. (1992). *Doing your Research Project, A Guide for First-Time Researchers in Education and Social Science*. Bristol: Open University Press.
- Brophy, J. (1998). *Motivating Students to Learn*. Boston: McGraw-Hill.
- Burden, P. (1995). *Classroom Management and Discipline, White Plains*. New York: Longman.
- Γκότοβος, Α. (1997). *Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση. Επικοινωνία και Κοινωνική Μάθηση στο Σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Hammersley, M. (1990). *Classroom Ethnography*. Buckingham: Open University Press.
- Haward, K. & Sharp, J. (1994). *Η επιστημονική μελέτη, Οδηγός σχεδιασμού και διαχείρισης πανεπιστημιακών ερευνητικών εργασιών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Καλαϊτζοπούλου, Μ. (2001). *Ο εκπαιδευτικός ως στοχαζόμενος επαγγελματίας*. Αθήνα: Έκδοση Τυπωθήτω.
- Κυριαζή, Ν. (1999). *Η κοινωνιολογική έρευνα: κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μακρόκης, Β. (1997). *Ανάλυση δεδομένων στην επιστημονική έρευνα με τη χρήση του SPSS. Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2002α). *Θεωρία της Διδασκαλίας, Η Προσωπική Θεωρία ως Πλαίσιο Στοχαστικο-κριτικής Ανάλυσης. Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας, τ. Α'*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2002β). *Η σχολική τάξη: Χώρος - Ομάδα - Πειθαρχία - Μέθοδος. Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας Ι*. Αθήνα: Γρηγόρης.

- Μαυρογώργος, Γ. (1992²). *Εκπαιδευτικοί και διδασκαλία. Για μια Αντί(-παλη) Πρόταση*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.
- Νούτσος, Χ. (1988). *Προγράμματα Μέσης Εκπαίδευσης και κοινωνικός έλεγχος (1931-1973)*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Ξωχέλλης, Π. Δ. (1997-98). «Σχολείο και εκπαιδευτικός μπροστά στις σύγχρονες προκλήσεις», *Μακεδόν, Παιδαγωγικών Δελτίων*, τ. 4, σ. 3-19.
- Pallant, J. (2002³). *SPSS Survival Manual, A step by step guide to data analysis using SPSS*. Buckingham: Open University Press.
- Πηγάκη, Π. (1988). *Εθνογραφία, Η μελέτη της ανθρώπινης διάστασης στην κοινωνική και παιδαγωγική έρευνα*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- SPSS Base 8.0 (1998). *User's Guide*. U.S.A.: SPSS.
- Τριλιανός, Θ. (1998). *Μεθοδολογία της Σύγχρονης Διδασκαλίας. Καινοτόμες επιστημονικές προσεγγίσεις στη διδακτική πράξη*, τόμ. Α' και Β'. Αθήνα: αποέκδοση.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Τμήμα Β/θμιας Εκπαίδευσης (2000α). *Οδηγίες για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στο Γυμνάσιο: Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία - Νεοελληνική Γλώσσα και Γραμματεία - Ιστορία, Σχολικό Έτος 2000-01*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Τμήμα Β/θμιας Εκπαίδευσης (2000β). *Οδηγίες για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στο Ενιαίο Λύκειο: Αρχαία Ελληνικά - Λατινικά - Νέα Ελληνικά - Ιστορία - Φιλοσοφία - Ψυχολογία, Σχολικό Έτος 2000-01*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.
- Φρυδάκη, Ε. (1999). *Πέντε μελετήματα για τη θεωρία και την πράξη της διδασκαλίας*. Αθήνα: αποέκδοση.
- Χαρελαμπόπουλος, Β. Ι. (1985). *Οργάνωση της διδασκαλίας και της μάθησης γενικά*. Αθήνα: Gutenberg.

Abstract

The paper concerns an empirical research about the teaching methods, which are used in Greek secondary schools, especially the ones that participate in the teacher training practice of student teachers of the Department of Philosophy and Education, Aristotle University of Thessaloniki. The results show that the established teaching styles and the classroom climate in general have a traditional, old-fashioned character and give little chance for structural innovations and significant educational reforms.

Κατερίνα Δημητριάδου

Δρ. Επιστημών της Αγωγής

Παρασκευοπούλου 16, 54640 Θεσσαλονίκη

e-mail: katedim@in.gr