

Συμμετοχικές διδακτικές προσεγγίσεις και επικοινωνία στο σύγχρονο σχολείο: απόψεις και στάσεις Ελλήνων εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Αικατερίνη Αντωνοπούλου, Κωνσταντίνα Κουτρούμπα

Εισαγωγή

Ο Davey το 1991, αναφερόμενος, μεταξύ άλλων, στα χαρακτηριστικά και τις μεθόδους της αποτελεσματικής διδασκαλίας που συντελούν στην καλλιέργεια της επικοινωνίας μέσα στη σχολική τάξη – θέματα που συγκροτούν και τον κεντρικό πυρήνα της παρούσας έρευνας –, σημειώνει emphatically ότι «ανεξάρτητα με το πώς ο καθένας ορίζει την αποτελεσματική μάθηση θα πρέπει να γίνει απόλυτα κατανοητό ότι η διδασκαλία συνίσταται σε μία περίπλοκη σύνθεση γνώσεων, ικανοτήτων και προσωπικών χαρακτηριστικών όλων των εμπλεκομένων σε αυτή, μέσα στο πλαίσιο μιας δυναμικής αλληλεπίδρασης» (Davey 1991:121). Επεκτείνοντας τη θέση του Davey (1991), ο van Manen (1994:140–141) επισημαίνει ότι ο «όρος ‘Παιδαγωγική’ αναδεικνύει πρώτιστα την ποιοτική σχέση ανάμεσα στο δάσκαλο και τον μαθητή [...]. Ο όρος ‘Παιδαγωγική’, εννοιολογικά συγγενεύει με [...] όρους, όπως φιλία, αγάπη ή οικογένεια, υπό την προϋπόθεση ότι οι όροι αυτοί αντανακλούν πρώτιστα μία εμφανώς επικοινωνιακή σχέση». Αναφερόμενος στις περιπτώσεις κατά τις οποίες δεν αναπτύσσεται αυτή η επικοινωνιακή σχέση, ο van Manen (1991:187) τονίζει ότι «ο δάσκαλος που είναι ‘κολλημένος’ στο αρχικό του πλάνο τείνει να πραγματοποιεί ένα απόλυτα μονολογικό μάθημα, μία στεία, προπαρασκευασμένη διάλεξη, μπροστά σε ένα σιωπηλό και δυστυχισμένο ακροατήριο μαθητών, όπου πολύ μικρή σημασία έχει εάν αυτό αποτελείται 20, 50 ή 500 μαθητές».

Οι διεθνείς τάσεις

Την τελευταία δεκαετία, οι διεθνείς παιδαγωγικές έρευνες επιβεβαιώνουν όλο και περισσότερο τις προηγούμενες παιδαγωγικές θέσεις, και κυρίως τη θετική επίδραση της εφαρμογής μαθητοκεντρικών διδακτικών μεθόδων στη σχολική τάξη, σε σχέση με την ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων

των μαθητών σε όλες της βαθμίδες της εκπαίδευσης. Ειδικότερα, οι διδακτικές μέθοδοι, που εφαρμόζονται με κέντρο τον μαθητή, αποδεικνύονται ιδιαίτερα αποτελεσματικές σε σχέση με το αυξανόμενο ενδιαφέρον των μαθητών για τη συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία, ειδικότερα όταν οι τελευταίοι εμπλέκονται σε καθοδηγούμενες διερευνητικής μάθησης (Saab, Joolingen & Hout-Wolters, 2009· Juuso & Laine, 2005· Schuh, 2004· Lunenberg & Korthagen, 2003). Συγκεκριμένα, οι μαθητές φαίνεται να εισπράττουν άμεσα την αίσθηση της αποδοχής από τους εκπαιδευτικούς και από τους συμμαθητές τους, όταν οι ίδιοι συμμετέχουν ενεργά κατά τη διαδικασία της μάθησης, με αποτέλεσμα τη σταδιακή βελτίωση της αυτοεκτίμησής τους. Επιπλέον, η αφομοίωση της νέας γνώσης ενισχύεται ιδιαίτερα όταν οι ίδιοι νιώθουν ασφάλεια κατά τη συμμετοχή τους μέσα στο πλαίσιο ενός αμιγώς υποστηρικτικού μαθησιακού περιβάλλοντος. Προέκταση του συναισθήματος ασφάλειας των μαθητών αποτελεί η σταδιακή ανάπτυξη της μεταγνωστικής αντίληψής τους μέσω της προσπάθειας που καταβάλλουν να ενσωματώσουν τους ατομικούς στόχους και τις ικανότητές τους στους γενικότερους στόχους της ομάδας με την οποία συνεργάζονται. Ως αποτέλεσμα αυτής της «μαθησιακής έντασης» διαφαίνεται ότι ο κάθε μαθητής ατομικά επιτυγχάνει με μεγαλύτερη ευκολία και ικανοποίηση την επίτευξη των γνωστικών, κοινωνικών και ψυχοσυναισθηματικών στόχων που η σύγχρονη παιδαγωγική επιδιώκει στο πλαίσιο της καθημερινής διδακτικής πράξης (Good et al., 2009· Opdenakker & Damme, 2006· Zembylas, 2004· Wayne & Youngs, 2003).

Σε αντίθεση με την προηγούμενη παιδαγωγική προσέγγιση της διδασκαλίας, διεθνείς έρευνες καταδεικνύουν ότι οι αμιγώς δασκαλοκεντρικές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις, που κατά κύριο λόγο βασίζονται στη χρήση της διάλεξης από τον εκπαιδευτικό, περιορίζονται βασικά στη μονόδρομη «μεταβίβαση γνώσεων» από το δάσκαλο προς το μαθητή. Στην περίπτωση αυτή, οι στόχοι της διδασκαλίας οριοθετούνται είτε από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό είτε από ειδικούς τού εκάστοτε γνωστικού αντικείμενου (Schuh, 2004· Daniels et al., 2001· Wagner & McCombs, 1995). Στην περίπτωση της μονοδιάστατης εφαρμογής της παραπάνω δασκαλοκεντρικής παιδαγωγικής προσέγγισης, παρατηρείται η ανάπτυξη πολύ χαμηλών επιπέδων δημιουργικής επικοινωνίας των μαθητών με τους δασκάλους τους και με τους συμμαθητές τους, ενώ ταυτόχρονα το αίσθημα της αυτοεκτίμησής τους και η αποτελεσματικότητα στη μάθηση μειώνονται δραστικά (Daniels et al., 2001· Hargreaves, 2000· Adeyemi, 1992).

Ωστόσο, όσον αφορά στη χρήση εναλλακτικών μορφών διδασκαλίας, διαπιστώνεται ότι το μεγαλύτερο ποσοστό εκπαιδευτικών διεθνώς, αν και θεωρητικά αναγνωρίζει την θετική επίδρασή τους στις ακαδημαϊκές επιδό-

σεις και στην κοινωνικο-συναισθηματική ωρίμαση των μαθητών, κατά την καθημερινή διδακτική πράξη εμφανίζει απροθυμία ή αδυναμία να αμβλύνει αισθητά την εφαρμογή του γνωσιομεταδοτικού μοντέλου διδασκαλίας (Sackman & Sharma, 2008· Brockbank & McGill, 1998). Κατά συνέπεια, δεν προσφέρεται στους μαθητές η ευκαιρία να αντλήσουν τη νέα γνώση μέσω της ατομικής εμπλοκής τους στη διαδικασία καθώς ο μέσος εκπαιδευτικός δεν λαμβάνει υπόψη του το γνωστικό υπόβαθρο, τα μαθησιακά στυλ, τα ενδιαφέροντα, τις ανάγκες, τα κοινωνικά, ψυχοσυναισθηματικά και τοπικά χαρακτηριστικά της ομάδας των μαθητών του, στοιχεία τα οποία διαφοροποιούνται από ομάδα σε ομάδα. Η έλλειψη διερεύνησης και αναγνώρισης των παραπάνω χαρακτηριστικών σε ό,τι αφορά στη φυσιογνωμία των εκπαιδευομένων από την πλευρά των εκπαιδευτικών οδηγεί σε προφανή αποθάρρυνση των μαθητών που αδυνατούν να αναπτύξουν επικοινωνιακές δεξιότητες μέσα και έξω από το σχολικό χώρο.

Ειδικότερα, κατά την προεφηβική και εφηβική ηλικία, η ποιότητα της σχολικής ζωής μέσα και έξω από την τάξη, αποδεικνύεται ότι επηρεάζει σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό, σε σχέση με τις μικρότερες ή και μεγαλύτερες ηλικιακές ομάδες, τους μαθητές, πρώτιστα δε στο σκέλος που αφορά στην κοινωνική και ψυχοσυναισθηματική ισορροπία και ανάπτυξή τους. Σε ό,τι αφορά σε αυτή καθ' αυτή τη διδακτική πράξη, τα αποτελέσματα ευάριθμων μελετών σχολικών ψυχολόγων καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η συστηματική εναλλαγή συμμετοχικών και ενεργητικών εκπαιδευτικών μεθόδων, κατά τη διάρκεια του μαθήματος, όπως οι ομαδοσυνεργατικές μέθοδοι, η χρήση του κατευθυνόμενου ή του ελεύθερου διαλόγου, η εξατομίκευση της διδασκαλίας και η έλλογη αξιοποίηση της τεχνολογίας, τα σχέδια δράσης, η δραματοποίηση και ο καταιγισμός ιδεών σε συνδυασμό με την εμπλουτισμένη διάλεξη, μεσοπρόθεσμα ενισχύουν ορατά την ανθρώπινη επικοινωνία και τις επικοινωνιακές δεξιότητες των εφήβων μαθητών μέσα στη σχολική τάξη (Gervais, 2006· Dugosh & Paulus, 2005· De Westelinck et al., 2005· Huxham & Land, 2000· Larson, 2000· Sadler-Smith, 1996). Η ενδυνάμωση δε των επικοινωνιακών δεξιοτήτων κατά τη μαθησιακή διαδικασία ενισχύει πολλαπλά την αυτοεκτίμηση του μαθητή, τη συναισθηματική αυτονομία και τη βιολογική ανάπτυξή του, την κοινωνικοποίηση, την ευχέρεια στην προφορική επικοινωνία με τους δασκάλους και τους συμμαθητές, την αμβλύνση της διάσπασης και, τέλος, την αποτελεσματικότερη διαχείριση των ψυχοσυναισθηματικών μεταπτώσεων που το παιδί της εφηβικής ηλικίας βιώνει πολύ έντονα. Παράλληλα, η καλλιέργεια κλίματος εμπιστοσύνης μέσα στην τάξη φαίνεται ότι αποτελεί το «κλειδί» της αποτελεσματικής και δημιουργικής μάθησης (Kirschner et al., 2009· van Gog & Paas, 2008· Roseth et al., 2008· Vescio et al., 2008· Davis, 2006· Ferreira & Bosworth, 2001).

Η ελληνική πραγματικότητα

Σε ό,τι αφορά στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, αυτό θα μπορούσε να θεωρηθεί ως ανελαστικό και σε αρκετές περιπτώσεις ως «εχθρικό» σε επίπεδο εμπειρικής-βιωματικής μάθησης και εφαρμογής καινοτομιών. Όπως είναι γνωστό, στην Ελλάδα, οι στόχοι και το περιεχόμενο της διδακτέας ύλης, τα κριτήρια αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης και, γενικότερα, όλη η διαδικασία της μάθησης καθορίζονται ενδεικτικά από το Αναλυτικό Πρόγραμμα και την εκάστοτε εκπαιδευτική πολιτική της χώρας, χωρίς βέβαια να αποκλείεται η δυνατότητα ευελιξίας και δημιουργικής προσέγγισης σε λίγες περιπτώσεις κατά τις οποίες ο διδάσκων, λαμβάνοντας υπόψη την ύλη που έχει να διδάξει, μπορεί να επινοήσει δική του διαδικασία μάθησης.. Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί αισθάνονται συχνά παγιδευμένοι, μη εξοικειωμένοι, αλλά και ανεπαρκείς όταν πρόκειται να εφαρμόσουν στην τάξη τους βιωματικές και συμμετοχικές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις (Koutsourakis, 2007· Δημόπουλος & Κουλαϊδής, 2006· Κουλαϊδής κ.ά., 2006· Kassotakis, 2000). Επιπλέον, η έλλειψη συστηματικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σχετικά με την εφαρμογή εναλλακτικών εκπαιδευτικών προσεγγίσεων, η έλλειψη ευκαιριών και κινήτρων για επαγγελματική βελτίωση και αξιοκρατική ανέλιξη, ο καθημερινός φόρτος εργασίας, η επαγγελματική εξουθένωση, οι χαμηλές αμοιβές, η λήψη αποφάσεων σχετικά με τα εργασιακά καθήκοντά τους χωρίς τη συμμετοχή των ιδίων και, εν γένει, η αξιοποίησή τους στο χώρο της εκπαίδευσης ως «μεταβιβαστών γνώσεων» και μόνο, ωθεί ένα πολύ μεγάλο ποσοστό αυτών να νιώθουν επαγγελματικά απαξιωμένοι (Δούκας, κ.ά., 2007· Papaioannou & Christodoulidis, 2007· Θεριανός κ.ά., 2006· Παππά, 2006· Koustelios & Tsigilis, 2005· Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2000). Το γεγονός αυτό καθιστά τους εκπαιδευτικούς περισσότερο διστακτικούς και απρόθυμους στο να δοκιμάσουν νέες μορφές διδακτικής προσέγγισης μέσω της χρήσης πιο καινοτόμων μορφών διδασκαλίας και των νέων τεχνολογιών (Vavouraki, 2004). Επακόλουθο των παραπάνω είναι η «εμμονή» του Έλληνα εκπαιδευτικού στην εφαρμογή στερεοτυπικών μορφών διδασκαλίας, γεγονός, που όπως τονίζουν οι Shachar and Sharan (1995:50), εκφράζει ένα «πολύ στενά ελεγχόμενο γραφειοκρατικό εκπαιδευτικό σύστημα».

Σχετικά τώρα με τους Έλληνες μαθητές, σύγχρονες εμπειρικές μελέτες καταδεικνύουν ότι παρά τις υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις τους στο γνωστικό τομέα, σε επίπεδο ενδοσχολικών δραστηριοτήτων έχουν ελάχιστες ευκαιρίες για δημιουργική επικοινωνία με τους συμμαθητές, τους δασκάλους, ακόμα και τους γονείς τους, εμφανίζοντας έτσι μία «φτωχή» ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη στο πλαίσιο της σχολικής δράσης τους. Καθώς, λοιπόν, οι ψυχοσυναισθηματικοί και κοινωνικοί στόχοι της διδασκαλίας πα-

ραμένουν υποτονικοί, η διαπροσωπική επικοινωνία, τα κίνητρα για μάθηση, η πρωτοβουλία, ο αντίλογος και ο ενθουσιασμός σχεδόν απουσιάζουν από την σχολική καθημερινότητα των Ελλήνων μαθητών, ενώ παράλληλα οι τελευταίοι εμφανίζουν υψηλούς δείκτες ανταγωνιστικής συμπεριφοράς (Κάτσικας & Θεριανός, 2008· Θεριανός, 2007· Koulaidis et. al., 2006· Zembylas, 2004· Kanelloropoulos, 1996).

Η παρούσα έρευνα αποσκοπεί στο να απαντήσει στα παρακάτω ερωτήματα:

1. Πόσο συχνά χρησιμοποιούνται και εφαρμόζονται παραδοσιακές και συμμετοχικές/ενεργητικές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις από Έλληνες εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης;
2. Ποια είναι η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμβολή των διδακτικών μεθόδων στην καλλιέργεια της επικοινωνίας μέσα στην τάξη;
3. Ποια είναι η άποψη των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμβολή του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών και των συμμετοχικών διδακτικών προσεγγίσεων στην καλλιέργεια της επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών;
4. Ποια είναι η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμβολή της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας στην ενίσχυση ή βελτίωση συγκεκριμένων επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών;

Μέθοδος

Συμμετέχοντες

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν 120 εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από 5 δημόσια γυμνάσια της ευρύτερης περιοχής των Αθηνών. Η επιλογή των εκπαιδευτικών έγινε με κριτήρια την προσωπική επαφή με τους διευθυντές συγκεκριμένων δημόσιων γυμνασίων, τη διαθεσιμότητα και την εγγύτητα της περιοχής του σχολείου (convenience sample) (Peers, 1996). Ο πίνακας 1 παρουσιάζει τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών.

Πίνακας 1: Το κοινωνικό και επαγγελματικό προφίλ των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην παρούσα έρευνα (n=120)

		n=120	Συχνότητα	%
1	Φύλο	Άνδρες	39	32,5
		Γυναίκες	81	67,5
2	Ηλικία	21-25 έτη	3	2,5
		26-35 έτη	23	19,2

		36-45 έτη	48	40
		46-55 έτη	34	28,3
		>55έτη	12	10
3	Διδακτική εμπειρία	0-5 έτη	28	23,3
		6-10 έτη	17	14,2
		11-15 έτη	20	16,7
		16-20 έτη	17	14,2
		>20 έτη	38	31,7
4	Γνωστικό αντικείμενο	Θρησκευτικά	8	6,7
		Φιλολογία	38	31,7
		Μαθηματικά	16	13,3
		Φυσική	13	10,8
		Βιολογία	3	2,5
		Ξένη Γλώσσα	10	8,3
		Κοινωνιολογία	7	5,8
		Οικιακή Οικονομία	5	4,2
		Πληροφορική	6	5
		Μουσική-Καλλιτεχνικά	5	4,2
		Φυσική Αγωγή	6	5
		Τεχνολογία	3	2,5
5	Εκπαίδευση	Δεύτερο βασικό πτυχίο	18	15
		Μεταπτυχιακό δίπλωμα ειδίκευσης	10	8,3
		Διδακτορικό	1	0,8
6	Επιμόρφωση	Ναι	102	85
		Όχι	18	15
7	Τομείς συχνής ενδοσχολικής επιμόρφωσης	Διδακτική μεθοδολογία	45	37,5
		Ειδική αγωγή	20	16,7
		Δεξιότητες επικοινωνίας στη σχολική τάξη	45	37,5
		Διαπολιτισμική εκπαίδευση	28	23,3
		Αναλυτικά προγράμματα	10	8,3
		Αξιολόγηση στην εκπαίδευση	26	21,7
		Παιδαγωγική ψυχολογία	68	56,7
		Γνωστικές στρατηγικές	21	17,5

Από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς, οι περισσότερες ήταν γυναίκες (67,5%). Το 78,3% των ερωτηθέντων είχαν ηλικία μεγαλύτερη των 36 ετών και το 45,9% διδακτική εμπειρία μεγαλύτερη των 16 ετών. Σχετικά με το γνωστικό αντικείμενο των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών, το 31,7% ήταν φιλόλογοι. Μόλις 9,1% των συμμετεχόντων δήλωσε ότι κατέχει μεταπτυχιακό δίπλωμα ειδίκευσης και διδακτορικό. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (85%) δήλωσαν ότι έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους πορείας στο χώρο του σχολείου και επιπλέον, αρκετοί από αυτούς εκδήλωσαν ενδιαφέρον για συχνή ενδοσχολική επιμόρφωση σε θέματα όπως η παιδαγωγική ψυχολογία (56,7%), η επικοινωνία στη σχολική τάξη (37,5%) και η διδακτική μεθοδολογία (37,5%).

Ερευνητικό εργαλείο

Προκειμένου να αξιολογηθεί η άποψη των εκπαιδευτικών σχετικά με το ρόλο των διδακτικών προσεγγίσεων και των εκπαιδευτικών πρακτικών στην ανάπτυξη και καλλιέργεια της επικοινωνίας στη σχολική τάξη, χρησιμοποιήθηκε ένα δομημένο ερωτηματολόγιο, ειδικά σχεδιασμένο για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας. Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο περιλάμβανε 41 προτάσεις ομαδοποιημένες σε 4 βασικούς άξονες: 1) διδακτικές και εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που εφαρμόζονται στη διδακτική πράξη (11 προτάσεις), 2) στάσεις απέναντι στη συμβολή ποικίλων (παραδοσιακών, συμμετοχικών-ενεργητικών) διδακτικών προσεγγίσεων στην ανάπτυξη της επικοινωνίας στη σχολική τάξη (11 προτάσεις), 3) απόψεις σχετικά με τη συμβολή του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών και των συμμετοχικών-ενεργητικών διδακτικών προσεγγίσεων στην καλλιέργεια της επικοινωνίας στους μαθητές (2 προτάσεις) και 4) απόψεις σχετικά με τη συμβολή της ομαδοσυνεργατικής διδακτικής προσέγγισης στην ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων επικοινωνίας στους μαθητές (17 προτάσεις). Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών αξιολογήθηκαν με τη βοήθεια 5/βαθμων κλιμάκων τύπου Likert (σπάνια=1, μερικές φορές=2, αρκετές φορές=3, συχνά=4, πολύ συχνά=5 ή διαφωνώ απόλυτα=1, διαφωνώ=2, ουδέτερη άποψη=3, συμφωνώ=4, συμφωνώ απόλυτα=5), με τις μεγαλύτερες τιμές να δηλώνουν θετικές απαντήσεις. Ο συντελεστής αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας Cronbach's alpha του ερωτηματολογίου που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα με το συγκεκριμένο δείγμα ερωτηθέντων βρέθηκε να είναι ικανοποιητικός (.78).

Διαδικασία

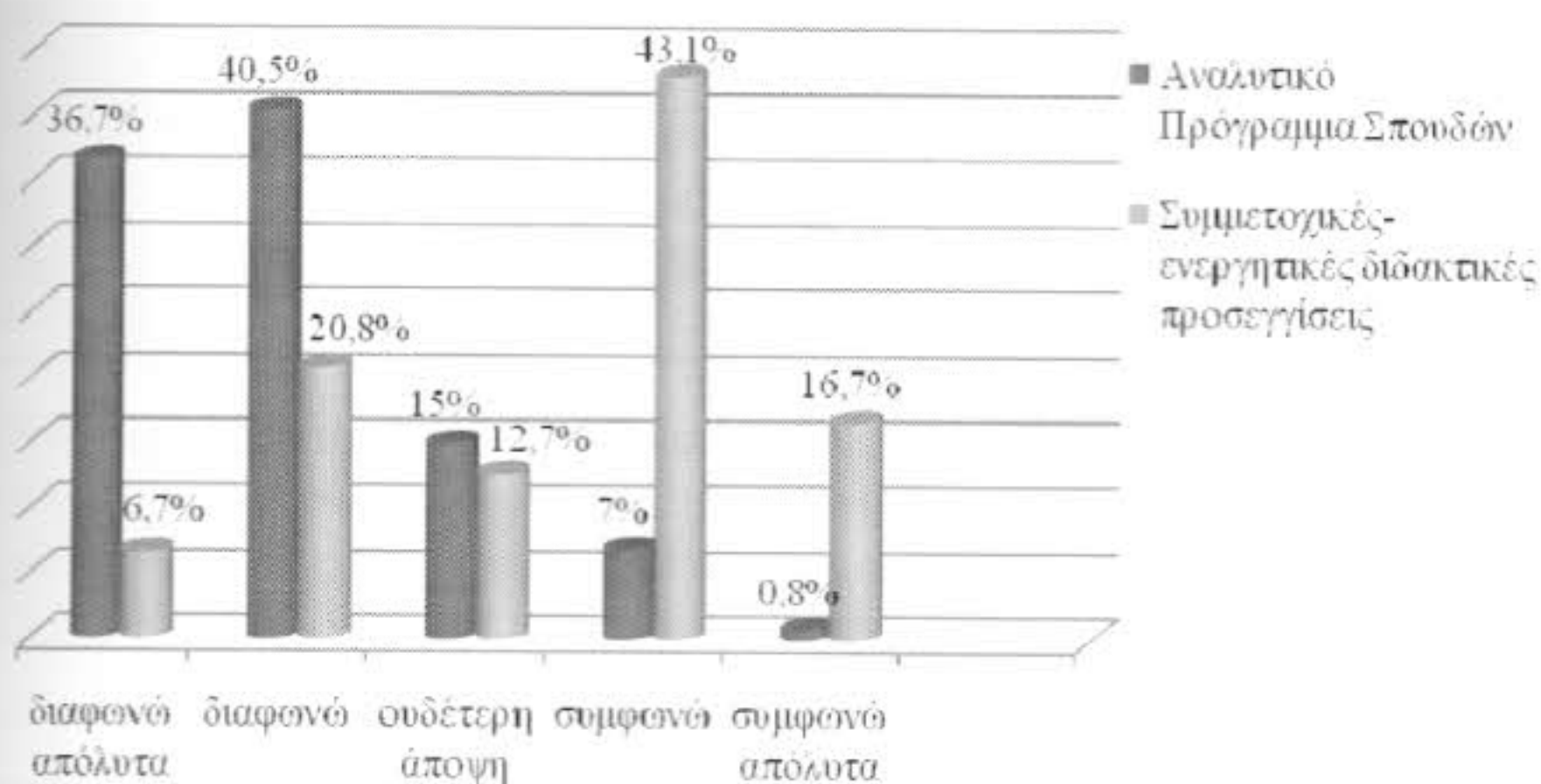
Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα εντοπίστηκαν μέσω προσωπικής επαφής με 5 δημόσια σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

της ευρύτερης περιοχής της Αθήνας. Οι διευθυντές των σχολείων, αφού ενημερώθηκαν για το σκοπό της έρευνας, διένειμαν τα ερωτηματολόγια σε εκπαιδευτικούς όλων των ειδικοτήτων ($n = 167$). Εκατόν είκοσι εκπαιδευτικοί (71,9%) επέστρεψαν τα ερωτηματολόγια συμπληρωμένα.

Αποτελέσματα

Περιγραφική ανάλυση

Στην ερώτηση σχετικά με το βαθμό στον οποίο το ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ) του γυμνασίου ενθαρρύνει την καλλιέργεια δεξιοτήτων επικοινωνίας στους μαθητές μέσα στη σχολική τάξη, μόνο το 7,8% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών συμφώνησε με την άποψη ότι το αναλυτικό πρόγραμμα επιτρέπει την ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων στους μαθητές. Αντίθετα οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί διαφώνησαν απόλυτα (36,7%) ή απλά διαφώνησαν (40,5%) με την πρόταση ότι το ΑΠΣ διευκολύνει την καλλιέργεια της επικοινωνίας στην τάξη (γράφημα 1). Όταν οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν αν πιστεύουν ότι οι συμμετοχικές/ενεργητικές διδακτικές προσεγγίσεις ενθαρρύνουν την ανάπτυξη της επικοινωνίας στη σχολική τάξη, οι απόψεις φάνηκε να είναι θετικές. Οι περισσότεροι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί (59,8%) συμφώνησαν απόλυτα ή απλά συμφώνησαν ότι οι ενεργητικές και βιωματικές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις ενθαρρύνουν πολύ την ανάπτυξη της επικοινωνίας ανάμεσα στους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς. Αντίθετα, το 27,5% των ερωτηθέντων διαφώνησε απόλυτα ή απλά διαφώνησε με την άποψη ότι οι συμμετοχικές-ενεργητικές διδακτικές προσεγγίσεις στην τάξη ευνοούν την επικοινωνία (γράφημα 1).



Γράφημα 1: Ποσοστά των απόψεων των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών σχετικά με το αν το ισχύον ΑΠΣ και οι συμμετοχικές-ενεργητικές διδακτικές προσεγγίσεις ενθαρρύνουν την επικοινωνία στη σχολική τάξη

Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν σχετικά με τις διδακτικές-εκπαιδευτικές μεθόδους που εφαρμόζουν στην εκπαιδευτική πράξη. Το 55% των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι στη διδακτική πράξη εφαρμόζει συχνά έως πολύ συχνά τον κατευθυνόμενο διάλογο. Το 45,8% των εκπαιδευτικών φαίνεται να χρησιμοποιεί συχνά έως πολύ συχνά το μικτό διάλογο με τους μαθητές στη σχολική τάξη. Η ομαδοσυνεργατική διδακτική προσέγγιση φαίνεται να είναι συχνή έως πολύ συχνή στην εφαρμογή για το 27,5% των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, ενώ για το 25% των εκπαιδευτικών η εφαρμογή της περιορίζεται στις μερικές φορές έως σπάνια. Παρόμοιες φαίνεται να είναι οι δηλώσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την βιωματική εκπαιδευτική προσέγγιση. Το 30,9% δήλωσε ότι συχνά έως πολύ συχνά εφαρμόζει τη βιωματική διδασκαλία στη σχολική πραγματικότητα, ενώ το 27,5% των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι μόνο μερικές φορές ή σπάνια εφαρμόζει το βιωματικό τρόπο μάθησης στο πλαίσιο των μαθημάτων. Οι διδακτικές προσεγγίσεις που εφαρμόζονται μόνο μερικές φορές ή σπάνια φαίνεται να είναι η προγραμματισμένη διδασκαλία (με τη χρήση Η/Υ) (76,7%), η εξατομικευμένη διδασκαλία (42,5%), η διδασκαλία μέσω ελεύθερου διαλόγου (41,7%), η διάλεξη με χρήση εποπτικών μέσων (40%) και η διαφοροποιημένη διδακτική προσέγγιση (31,7%) (πίνακας 2).

Πίνακας 2: Ποσοστά (%) των απαντήσεων των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών (n=120) στην ερώτηση σχετικά με τις διδακτικές και εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που εφαρμόζουν στο σχολείο

		Σπάνια	Μερικές φορές	Αρκετές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
1	Απλή διάλεξη (παράθεση πληροφοριών)	7,5	17,5	45	21,7	8,3
2	Διάλεξη με χρήση παραδειγμάτων	4,2	18,3	40	28,3	9,2
3	Διάλεξη με χρήση εποπτικών μέσων	11,7	28,3	33,3	15	11,7
4	Κατευθυνόμενος Διάλογος	6,7	3,3	35	34,2	20,8
5	Ελεύθερος Διάλογος	6,7	35	30	19,2	9,2
6	Μικτός Διάλογος	3,3	12,5	38,3	27,5	18,3
7	Ομαδοσυνεργατική προσέγγιση	4,2	20,8	47,5	25	2,5
8	Εξατομικευμένη διδασκαλία	2,5	40	41,7	14,2	1,7
9	Προγραμματισμένη - με χρήση Η/Υ προσέγγιση	12,5	64,2	12,5	6,7	4,2
10	Βιωματική προσέγγιση με ενεργή εμπλοκή του μαθητή	3,3	24,2	41,7	21,7	9,2
11	Διαφοροποιημένη διδασκαλία – προσαρμοσμένη στους ποικίλους τρόπους μάθησης των μαθητών	5	26,7	47,5	12,5	8,3

Ο πίνακας 3 παρουσιάζει τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμβολή ποικίλων (παραδοσιακών και συμμετοχικών) διδακτικών προσεγγίσεων στην ανάπτυξη της επικοινωνίας στη σχολική τάξη. Οι περισσότεροι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί (90,8%) συμφώνησαν απόλυτα ή απλά συμφώνησαν ότι η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία ευνοεί και ενθαρρύνει την

ανάπτυξη της επικοινωνίας των μαθητών στη σχολική πραγματικότητα. Επιπλέον, το 78,4% των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι η βιωματική διδακτική προσέγγιση, η οποία προϋποθέτει την ενεργό συμμετοχή του μαθητή, ενθαρρύνει την επικοινωνία στη σχολική τάξη. Σε ό, τι αφορά στην παραδοσιακή μετωπική διδασκαλία μέσω της διάλεξης, μόνο το 28,3% των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών συμφώνησε απόλυτα ή συμφώνησε ότι ευνοεί την ανάπτυξη της επικοινωνίας στην τάξη.

Πίνακας 3: Ποσοστά (%) των απαντήσεων των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών (n=120) στην ερώτηση σχετικά με τις απόψεις τους για τη συμβολή ποικίλων διδακτικών και εκπαιδευτικών προσεγγίσεων στην ανάπτυξη και καλλιέργεια δεξιοτήτων επικοινωνίας στους μαθητές στη σχολική τάξη

		Διαφωνώ α- πόλυτα	Διαφωνώ	Ουδέτερη άποψη	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
1	Απλή διάλεξη (παρά- θεση πληροφοριών)	6,7	20	45	15	13,3
2	Διάλεξη με χρήση παραδειγμάτων	5,8	15,8	37,5	12,5	28,3
3	Διάλεξη με χρήση εποπτικών μέσων	5	1,7	21,7	12,5	59,2
4	Κατευθυνόμενος Διάλογος	3,3	4,2	27,5	13,3	51,7
5	Ελεύθερος Διάλογος	11,7	11,7	33,3	8,3	35
6	Μικτός Διάλογος	0,8	1,7	30	15	52,5
7	Ομαδοσυνεργατική προσέγγιση	0	0	9,2	25	65,8
8	Εξατομικευμένη διδασκαλία	2,5	7,5	26,7	20,8	42,5
9	Προγραμματισμένη - με χρήση Η/Υ προσέγ- γιση	11,7	13,3	29,2	14,2	31,7

10	Βιωματική προσέγγιση με ενεργή εμπλοκή του μαθητή	2,5	4,2	15	19,2	59,2
11	Διαφοροποιημένη διδασκαλία – προσαρμοσμένη στους ποικίλους τρόπους μάθησης των μαθητών	5	1,7	22,5	22,5	48,3

Ο πίνακας 4 παρουσιάζει τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμβολή της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας στην ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας στους μαθητές. Το 95% των εκπαιδευτικών συμφώνησε απόλυτα ή συμφώνησε ότι η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία ενθαρρύνει την επικοινωνία των μαθητών διευκολύνοντας τη συμμετοχή τους σε ομαδικές δραστηριότητες καθώς και τη συνεργασία τους με το δάσκαλο και τους συμμαθητές. Γενικότερα, οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη θετική επίδραση της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας στην επικοινωνία των μαθητών φαίνεται να είναι σε υψηλό βαθμό θετικές, γεγονός που αποτυπώνεται μέσα από τα ποσοστά συμφωνίας (95% έως 55,9%) με όλες τις προτάσεις που αναφέρονται σε ξεχωριστές επικοινωνιακές δεξιότητες. Περιορισμένη φαίνεται να είναι η επίδραση της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας στη μη λεκτική επικοινωνία των μαθητών στη σχολική τάξη, σύμφωνα με το 36,7% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών.

Πίνακας 4: Ποσοστά (%) των απαντήσεων των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών (n=120) στην ερώτηση σχετικά με τις απόψεις τους για τη συμβολή της ομαδοσυνεργατικής διδακτικής προσέγγισης στην ανάπτυξη και καλλιέργεια δεξιοτήτων επικοινωνίας στους μαθητές στη σχολική τάξη

		Διαφωνώ α- πόλυτα	Διαφωνώ	Ουδέτερη άποψη	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
1	Συγκέντρωση της προσοχής	0	1,7	23,3	50	25
2	Παροχή πληροφοριών	0	1,7	20	45	33,3

3	Παροχή οδηγιών	0	1,7	22,5	46,7	29,2
4	Αφήγηση	2,6	23,3	30,8	32,5	10,8
5	Εκδήλωση και κατανόηση χιούμορ	0,8	0,8	30	39,2	29,2
6	Έκφραση συναισθημάτων	0,8	2,5	24,2	35	37,5
7	Μεταγνωστική ικανότητα	4,1	16,7	35,8	34,2	9,2
8	Ανταπόκριση σε μηνύματα/οδηγίες του δασκάλου	0	5	20,8	42,5	31,7
9	Έκφραση απορίας μέσω ερωτήσεων	0	3,3	21,7	41,7	33,3
10	Συμμετοχή σε ομάδα	0	1,7	3,3	35,8	59,2
11	Συνεργασία με δάσκαλο/ συμμαθητές	0	1,7	3,3	35,8	59,2
12	Συμμετοχή σε ελεύθερη συζήτηση	0	1,7	19,1	29,2	50
13	Πρωτοβουλία και διατήρηση κινήτρου στα πλαίσια ελεύθερης συζήτησης	0	1,7	22,5	38,3	37,5
14	Μη λεκτική επικοινωνία	5	25	33,3	25	11,7
15	Χρήση κατάλληλου λεξιλογίου	2,6	5,8	42,5	33,3	15,8
16	Σαφής προφορικός λόγος	0	4,2	29,2	33,3	33,3
17	Σαφής γραπτός λόγος	1,7	4,1	38,3	34,2	21,7

Συσχετίσεις και αναλύσεις παλινδρόμησης

Προκειμένου να διερευνηθεί η πιθανή σχέση ανάμεσα στην εφαρμογή ενεργητικών διδακτικών στρατηγικών και στη στάση των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στη συμβολή των ενεργητικών διδακτικών προσεγγίσεων στην ανάπτυξη της επικοινωνίας των μαθητών, δημιουργήθηκαν 3 νέες μεταβλητές: 1) εφαρμογή ενεργητικών διδακτικών προσεγγίσεων, 2) στάση απέναντι στη συμβολή των ενεργητικών διδακτικών προσεγγίσεων στην ανάπτυξη της επικοινωνίας και 3) στάση απέναντι στη συμβολή της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας στην ανάπτυξη της επικοινωνίας. Οι 3 νέες μεταβλητές προέκυψαν με τον υπολογισμό των μέσων όρων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στις 3 ενότητες των αντίστοιχων ερωτήσεων-προτάσεων. Στις 2 ομάδες προτάσεων αναφορικά με τη χρήση διδακτικών μεθόδων από τους εκπαιδευτικούς και την άποψή τους γύρω από τη συμβολή τους στην ανάπτυξη της επικοινωνίας στην τάξη, οι 3 πρώτες προτάσεις που αναφέρονταν στην παραδοσιακή μετωπική διδασκαλία (διάλεξη) αξιολογήθηκαν με αντεστραμμένες τιμές στην αρχική 5/βαθμη κλίμακα τύπου Likert (σπάνια=5, μερικές φορές=4, αρκετές φορές=3, συχνά=2, πολύ συχνά=1). Ο πίνακας 5 παρουσιάζει τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στις 3 ομαδοποιημένες μεταβλητές.

Πίνακας 5: Μέση όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών (n=120) στις 3 ομάδες ερωτήσεων

	Μέσος όρος	τ.α.	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή
Εφαρμογή ενεργητικών διδακτικών προσεγγίσεων	2,99	0,34	2,18	3,82
Στάση απέναντι στη συμβολή των ενεργητικών διδακτικών προσεγγίσεων στην ανάπτυξη της επικοινωνίας	3,57	0,41	2,36	4,45
Στάση απέναντι στη συμβολή της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας στην ανάπτυξη της επικοινωνίας	3,91	0,48	2,94	5

Προκειμένου να εξεταστεί η συσχέτιση ανάμεσα στις 3 ομαδοποιημένες μεταβλητές, την εφαρμογή ενεργητικών διδακτικών προσεγγίσεων από τους εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και τη στάση τους απέναντι στη συμβολή των ενεργητικών διδακτικών προσεγγίσεων και της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας στην ανάπτυξη της επικοινωνίας χρησιμοποιήσαμε το συντελεστή γραμμικής συσχέτισης Pearson's r (Πίνακας 6).

Θετική συσχέτιση φαίνεται να υπάρχει μεταξύ της εφαρμογής ενεργητικών διδακτικών προσεγγίσεων από τους εκπαιδευτικούς και των απόψεών τους απέναντι στη συμβολή των ενεργητικών διδακτικών προσεγγίσεων ($r = .389$, $p < 0.01$) και της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας ($r = .279$, $p < 0.01$) στην επικοινωνία των μαθητών.

Πίνακας 6: Τιμές του συντελεστή συσχέτισης Pearson's r και επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας μεταξύ της εφαρμογής ενεργητικών διδακτικών προσεγγίσεων από τους εκπαιδευτικούς και των απόψεων τους απέναντι στη συμβολή των ενεργητικών διδακτικών προσεγγίσεων και της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας στην επικοινωνία των μαθητών

	Εφαρμογή ενεργητικών διδακτικών προσεγγίσεων
Στάση απέναντι στη συμβολή των ενεργητικών διδακτικών προσεγγίσεων στην ανάπτυξη της επικοινωνίας	.389**
Στάση απέναντι στη συμβολή της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας στην ανάπτυξη της επικοινωνίας	.279**

** $p < 0.01$

Προκειμένου να ελεγχθεί η επίδραση των *στάσεων των εκπαιδευτικών* σε ό,τι αφορά τόσο στην *εφαρμογή συμμετοχικών-ενεργητικών εκπαιδευτικών προσεγγίσεων* όσο και στην επικοινωνία με τους μαθητές εφαρμόστηκε το στατιστικό κριτήριο της ευθύγραμμης ανάλυσης παλινδρόμησης (linear regression). Ως ανεξάρτητες μεταβλητές χρησιμοποιήθηκαν οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμβολή (α) των ενεργητικών-συμμετοχικών διδακτικών προσεγγίσεων και (β) ειδικότερα της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας στην ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας στη σχολική τάξη του γυμνασίου. Η εφαρμογή ενεργητικών-συμμετοχικών διδακτικών προσεγγίσεων από τους εκπαιδευτικούς ορίστηκε ως μεταβλητή κριτήριο ή εξαρτημένη. Τα αποτελέσματα έδειξαν θετική σημαντική επίδραση της στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμβολή των ενεργητικών-συμμετοχικών διδακτικών προσεγγίσεων στην εφαρμογή ενεργητικών-συμμετοχικών διδακτικών μεθόδων ($R^2 = 0.14$, $\beta = 0.39$, $t = 4.59$, $p = 0.001$). Επιπλέον, περιορισμένη θετική επίδραση βρέθηκε να έχει η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην ειδική συμβολή της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας στην εφαρμογή ενεργητικών-συμμετοχικών διδακτικών μεθόδων ($R^2 = 0.07$, $\beta = 0.28$, $t = 3.15$, $p = 0.002$).

Σχολιασμός αποτελεσμάτων - συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα εξετάζει τις απόψεις Ελλήνων εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τις διδακτικές προσεγγίσεις που ενθαρρύνουν και καλλιεργούν την επικοινωνία στη σχολική τάξη. Έμφαση δόθηκε στην αποτύπωση των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμβολή των ενεργητικών διδακτικών στρατηγικών και ιδιαίτερα της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας στην καλλιέργεια επικοινωνιακών δεξιοτήτων στους μαθητές του γυμνασίου. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης πιστεύουν ότι το ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών δεν επιτρέπει την ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων στους μαθητές ενώ οι ενεργητικές και συμμετοχικές εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, αν εφαρμόζονταν, θα μπορούσαν να βελτιώσουν και να ενισχύσουν την επικοινωνία στη σχολική τάξη του γυμνασίου. Οι εκπαιδευτικοί, δηλαδή, πιστεύουν ότι το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών ευθύνεται για την ανεπαρκή ανάπτυξη των επικοινωνιακών δυνατοτήτων των μαθητών, λόγω της έμφασης που δίνει σε εκπαιδευτικές διαδικασίες που εξαναγκάζουν τους μαθητές σε παθητική πρόσληψη πληροφοριών.

Σε ό,τι αφορά στην εφαρμογή διδακτικών προσεγγίσεων από τους ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς, οι περισσότεροι δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν τόσο τις παραδοσιακές διδακτικές μεθόδους (μετωπική διαλεκτική) όσο και τις συμμετοχικές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις (ομαδοσυνεργατική και βιωματική προσέγγιση) αρκετές φορές αλλά όχι συχνά. Η περιστασιακή εφαρμογή συμμετοχικών διδακτικών προσεγγίσεων φαίνεται να έχει άμεση σχέση με τη μη ευέλικτη φύση του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών, έτσι όπως αυτό αξιολογήθηκε από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Παρά την περιστασιακή χρήση συμμετοχικών διδακτικών προσεγγίσεων από τους εκπαιδευτικούς, η άποψή τους για τη σπουδαιότητα των εν λόγω διδακτικών παρεμβάσεων (π.χ. εργασίας σε ομάδες, βιωματικής προσέγγισης, διαφοροποιημένης διδασκαλίας) στην καλλιέργεια της επικοινωνίας των μαθητών στο χώρο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης φαίνεται να είναι πολύ θετική. Οι εκπαιδευτικοί, δηλαδή, αναγνωρίζουν την ευεργετική επίδραση των συμμετοχικών εκπαιδευτικών προσεγγίσεων στην επικοινωνία των μαθητών, παρά τις δυσκολίες στην εφαρμογή τους και, μάλιστα, οι εκπαιδευτικοί με την πιο θετική στάση απέναντι στις συμμετοχικές μεθόδους φαίνεται να τις εφαρμόζουν περισσότερο από τους συναδέλφους τους που έχουν λιγότερο θετική στάση.

Αναφορικά με την ιδιαίτερη συμβολή της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας στην επικοινωνία των μαθητών στη σχολική τάξη του γυμνασίου, οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς τείνουν να συμφω-

νούν ότι η ικανότητα συνεργασίας, η ανάπτυξη και διατήρηση κινήτρων και η κατανόηση και έκφραση συναισθημάτων αποτελούν τις πιο σημαντικές επικοινωνιακές ικανότητες σε μια τάξη στην οποία χρησιμοποιούνται συμμετοχικές-ενεργητικές προσεγγίσεις. Είναι φανερό ότι τα βασικά ευρήματα της παρούσας έρευνας συμφωνούν με τα αποτελέσματα παλαιότερων ερευνών που δείχνουν ότι οι ενεργητικές-συμμετοχικές διδακτικές μέθοδοι θεωρούνται ιδιαίτερα αποτελεσματικές στην ανάπτυξη συμμετοχικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων στους μαθητές, ιδιαίτερα στο πλαίσιο της διερευνητικής μάθησης (Saab, Joolingen & Hout-Wolters, 2009· Juuso & Laine, 2005· Schuh, 2004· Lunenberg & Korthagen, 2003).

Παρά το μικρό δείγμα της παρούσας έρευνας και την αδυναμία εξαγωγής γενικευμένων και αξιόπιστων συμπερασμάτων, τα αποτελέσματα μπορούν να αξιοποιηθούν στο πλαίσιο ενδεχόμενης αναμόρφωσης του ισχύοντος Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών. Μία επέκταση της παρούσας έρευνας, για παράδειγμα, θα μπορούσε να επικεντρωθεί στη συμβολή του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών στην ενθάρρυνση της επικοινωνίας στη σχολική τάξη και να την εξετάσει σε βάθος. Η δημιουργία καινοτόμων αναλυτικών προγραμμάτων που ενθαρρύνουν την δημιουργική μάθηση και προωθούν την επικοινωνία στη σχολική τάξη φαίνεται να αποτελεί επιτακτική ανάγκη της σύγχρονης εκπαίδευσης και ενός νέου σχολείου. Επιπλέον, η διδακτική στοχοθεσία που δίνει έμφαση σε κοινωνικούς και ψυχοσυναισθηματικούς τομείς ανάπτυξης αναγνωρίζεται ως σημαντικό συστατικό στοιχείο σύγχρονων διδακτικών προσεγγίσεων. Τέλος, κρίνεται απαραίτητη η συστηματική ενδοσχολική επιμόρφωση σε θέματα που αφορούν στο ρόλο της επικοινωνίας, στη δια βίου μάθηση και ανάπτυξη του ανθρώπου και στη δημιουργία ισχυρών ανθρωπίνων σχέσεων στην τάξη και την κοινωνία.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Δημόπουλος, Κ. & Κουλαϊδής, Β. (2006). *Ελληνική νεολαία. Όψεις κατακερματισμού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δούκας, Χ., Βαβουράκη, Α., Θωμοπούλου, Μ., Κούτρα, Χ. & Σμυρνιωτοπούλου, Α. (2007). Η προσέγγιση της ποιότητας στην επιμόρφωση: Επιμόρφωση για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τη βελτίωση του σχολείου. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 13, 113-123.
- Θεριανός, Ν. Κ., Καββαδίας, Κ. Γ., Κάτσικας, Χ. & Τσιριγιώτης, Θ. (2006). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Λιβάνης.
- Κάτσικας, Χ. & Θεριανός, Κ. (2008). *Η εκπαίδευση της αμάθειας*. Αθήνα: Gutenberg-Δαρδανός.

- Παππά, Σ. Β. (2006). Το στρες των εκπαιδευτικών και οι παράγοντες που συμβάλουν στην επαγγελματική εξουθένωση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 11, 136-141.
- Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, Ε. (2000). *Η επιμόρφωση από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Εμπειρική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: εκδ. Αδελφών Κυριακίδη.

Ξενόγλωσση

- Adeyemi, M. B. (1992). The relative effectiveness of the reflective and the lecture approach methods on the achievement of high school social studies student. *Educational Studies*, 18, 49-56.
- Brockbank, A., & McGill, I. (1998). *Facilitating reflective learning in higher education*. Buckingham, Great Britain: SRHE and Open University Press.
- Daniels, D. H., Kalkman, D. L., & McCombs, B. L. (2001). Young children's perspectives on learning and teacher practices in different classroom contexts: implications for motivation. *Early Education and Development*, 12 (2), 253-273.
- Davey, B. (1991). Evaluating teacher competence through the use of performance assessment task: An overview. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 5, 121-132.
- Davis, H. A. (2006). Exploring the contexts of relationship quality between middle school students and teachers. *Elementary School Journal*, 106, 193-223.
- De Westelinck, K., Valcke, M., De Craene, B., & Kirschner, P. A. (2005). Multimedia learning in social sciences: Limitations of external graphical representations. *Computers in Human Behaviour*, 21 (4), 555-573.
- Dugosh, L. K. & Paulus, B.P. (2005) Cognitive and social comparison processes in brainstorming. *Journal of Experimental Social Psychology*, 41(3), 313-320.
- Ferreira, M. M., & Bosworth, K. (2001). Defining caring teachers: Adolescents' perspective. *Journal of Classroom Interaction*, 36, 24-30.
- Gervais, M. (2006). Exploring moral values with young adolescents through process drama. *International Journal of Education & the Arts*, 7 (2): 2-33.
- Good, L. T., Wiley, C. & Florez, R. (2009). Effective teaching: An emerging synthesis. In L.J. Saha & A.G. Dworkin (Eds.) *International Handbook of Research*, 21(9), 803-816.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16(8), 811-826.
- Huxham, M. & Land, R. (2000). Assigning students in group work projects. Can we do better than random? *Innovations in Education and Teaching International*, 37, 17-22.
- Jusso, H. & Laine, T. (2005). Tact and atmosphere in the Pedagogical Relationship. *Analytic Teaching*, 25, 1-17.
- Kanellopoulos, C. (1996). Recent developments in Greek education. *International Journal of Educational Development*, 16, 65-77.

- Kassotakis, M. (2000). Greece. In C. Brock and W. Tulasiewicz (eds), 2nd edition. *Education in a single Europe*, p.p. 184-205. London: Routledge.
- Kirschner, F., Paas, F. & Kirschner, A. P. (2009). A cognitive load approach to collaborative learning: United brains for complex tasks. *Educational Psychology Review*, 21, 31-42.
- Koulaidis, V., Dimopoulos, K., Tsatsaronia, A. & Katsis, A. (2006). Young people's relationship to education: The case of Greek youth. *Educational Studies*, 32 (4), 343-359.
- Koustelios, A. & Tsigilis, N. (2005). The relationship between burnout and job satisfaction among physical education teachers: A multivariate approach. *European Physical Education Review*, 10, 189-203.
- Koutsourakis, G. (2007). The new educational policy for the reform of the curriculum and the change of school knowledge in the case of Greek compulsory education. *International Studies in Sociology of Education*, 17 (1,2), 131-146.
- Larson, E. B. (2000). Classroom discussion: a method of instruction and a curriculum outcome. *Teaching and Teacher Education*, 16 (5-6), 661-677.
- Lunenberg, M. & Korthagen, A. J.F. (2003) Teacher educators and student-directed learning. *Teaching and Teacher Education*, 19, 29-44.
- Opdenakker, M.C. & Van Damme, J. (2006). Teacher characteristics and teaching styles as effectiveness enhancing factors of classroom practice. *Teaching and Teacher Education*, 22, 1-21.
- Papaioannou, A. & Christodoulidis, T. (2007). A measure of teachers' achievement goals. *Educational Psychology*, 27 (3), 349-361.
- Peers, I. (1996). *Statistical analysis for education and psychology researchers*. London: Falmer Press.
- Roseth, C., Johnson, D. & Johnson, R. (2008). Promoting early adolescents achievement and peer relationships: the effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures. *Psychological Bulletin*, 134 (2), 223-246.
- Saab N., Van Joolingen, R.W. & van Hout-Wolters, B.H.A.M. (2009). The relation of learners' motivation with the process of collaborative scientific discovery learning. *Educational Studies*, 35 (2), 205-222.
- Sadler-Smith, E. (1996). Learning Styles' and Instructional Design. *Innovations in Education and Teaching International*, 33(4), 185-193.
- Schuh, L. K. (2004). Learner-centered principles in teacher-centered practices? *Teaching and Teacher Education*, 20 (8), 833-846.
- Shachar, H. & Sharan, S. (1995) Cooperative learning and the organization of secondary schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 6 (1), 47-66.
- Sockman R.B. & Sharma, P. (2008). Struggling toward a transformative model of instruction: It's not so easy! *Teaching and Teacher Education* 24(4), 1070-1082.
- Van Gog, T. & Paas, F. (2008). Instructional efficiency: Revisiting the original construct in educational research. *Educational Psychologist*, 43, 1-11.
- Van Manen, M. (1991). Can teaching be taught? or Are real teacher found or made? *Phenomenology and Pedagogy*, 9, 182-199.

- Van Manen, M. (1994). Pedagogy, virtue and narrative identity in teaching. *Curriculum Inquiry*, 4 (2), 135-170.
- Vavouraki, A. (2004). The introduction of computers into education as a state directed initiative: A case study of the Greek policies between the years 1985 and 2000. *Educational Media International*, 42 (2), 145-156.
- Vescio, V., Ross, D. & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practices and student learning. *Teaching & Teacher Education*, 24, 80-91.
- Wagner, E. D. & McCombs, B. L. (1995). Learner centred psychological principles in practice: Designs for distance education. *Educational Technology*, 35, 32-35.
- Wayne, A. & Youngs, P. (2003). Teacher characteristics and student achievement gains: A review. *Review of Educational Research*, 73, 89-12.
- Zembylas, M. (2004). The emotional characteristics of teaching: An ethnographic study of one teacher. *Teaching and Teacher Education*, 20 (2), 185-201.

Abstract

The present study examines the views of Greek secondary education teachers about the impact of specific participatory teaching approaches on the development of students' communication skills in the classroom. More specifically, it examines how often teachers implement conventional or innovative/participatory teaching strategies and how these techniques are considered to boost up in-class communication. Moreover, it examines teachers' perceptions about how Curricula influence participation and communication and, finally, how group work can facilitate the development of communication skills. The research shows that Greek teachers recognize the importance of participation and communication in the classroom, but they are insecure, as regards the implementation of innovative/participatory teaching methods, due to Curricula's academic-orientation restrictions and due to lack of appropriate professional training.

Αικατερίνη Αντωνοπούλου

Λέκτορας

Τηλ. 210 9549172, e mail:kantonop@hua.gr

Κωνσταντίνα Κουτρούμπα

Επίκουρη Καθηγήτρια

Τηλ. 210 9549211, e-mail: kkout@hua.gr

Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο

Τμήμα Οικιακής Οικονομίας

και Οικολογίας

Ελ. Βενιζέλου 70, 17671 Καλλιθέα,

Αθήνα