

Επαναπροσδιορίζοντας τις έννοιες «μοντέλο διδασκαλίας» και «στρατηγική διδασκαλίας» στη σύγχρονη αντίληψη της διδασκαλίας

*Ιωάννης Φύκαρης, Μαρία Μπίμπα, Ευάγγελος Τσέκος,
Ιωάννα Κατερίνη, Βασίλειος Ζαγκότας*

1. Εισαγωγή

Για τον Σωκράτη ο «ορισμός» είναι η διατύπωση, στην οποία μια ορίζουσα έκφραση, το «ορίζον», παρέχεται για μια έκφραση, που πρέπει να οριστεί και είναι το «οριστέον» (Vlastos, 2000· Guthrie, 2001). Ο Σωκράτης χρησιμοποίησε συστηματικά την επαγωγή για να φτάσει στους ορισμούς, γιατί ένας ορισμός αποτελείται από μια συλλογή αυτών των γενικών χαρακτηριστικών, που έχουν επιλεγεί με βάση τις ακόλουθες νοητικές απαιτήσεις: α) Πρέπει να έχουν ουσιαστική συνάφεια με την κατηγορία στο σύνολό της και να μην είναι τυχαίες ιδιότητες ορισμένων μελών της. β) Πρέπει όλα μαζί να επαρκούν για να ξεχωρίζουν την κατηγορία των πραγμάτων, που ορίζονται από όλες τις άλλες κατηγορίες των οποιωνδήποτε πραγμάτων (Guthrie, 2005: 155). Κατά τον Spranger (1993: 36) ο «ορισμός» και η «επαγωγή» άνοιξαν τον δρόμο στην αντικειμενική έρευνα και τη δημιουργία των επιστημών.

Από την πλευρά του ο Αριστοτέλης θα υποστηρίξει αργότερα ότι ο «ορισμός» είναι η διατύπωση, που εκφράζει την ουσία ενός πράγματος (Dover, 1994· Crisp, 2003: 55-78). Σύμφωνα με τον Γιανναρά (2000: 82), με την έννοια της «ουσίας» νοούνται όλα εκείνα, που συμμετέχουν με όμοιο τρόπο στον κοινό λόγο της κοινωνικής εμπειρίας, αποδεικνύοντας τον χαρακτήρα του οριστικού λόγου, ως προϋπόθεση της απόδειξης του εάν κάτι είναι ή δεν είναι, εάν υπάρχει ή εάν δεν υπάρχει. Στη βάση αυτή ο «ορισμός» θέτει τα όρια για τη διάκριση των προϋποθέσεων, με σκοπό να γίνει διακριτή η μοναδικότητα του εκάστοτε οριζόμενου.

Ο κάθε ορισμός αποτελείται από τρία δομικά στοιχεία: α) την «οριζόμενη έννοια», β) το «προσεχές γένος», που είναι η πιο γενική έννοια, στην οποία ανήκει η οριζόμενη έννοια, γ) την «ειδοποιό διαφορά», που δηλώνει το ιδιαίτερο γνώρισμα, το οποίο διακρίνει και διαφοροποιεί την οριζόμενη έννοια από άλλες παρόμοιες έννοιες (Γκίκας, 2002). Ο Μπαμπινιώτης (2008: 1277) αναφέρει ότι ο «ορισμός μιας έννοιας θεωρείται η ακριβής διατύπωση, η οποία

έχει ως στόχο της να αποδώσει την ουσία της έννοιας, βασιζόμενη στο «προσεχές γένος», που αυτή υπάγεται αλλά και στην «ειδοποιό διαφορά», που τη διακρίνει από άλλες έννοιες, που ανήκουν στο ίδιο γένος».

Η προσπάθεια διατύπωσης ορισμών, ωστόσο, ενέχει τον σοβαρό κίνδυνο σφαλμάτων, όπως της ταυτολογίας- όπου ο ορισμός μιας έννοιας ταυτίζεται με τον εαυτό της ή με μια παραπλήσια έννοια, π.χ. διδασκαλία είναι να διδάσκω-, της διαλληλίας- όταν μια έννοια ορίζεται με μια δεύτερη και η δεύτερη με την πρώτη, π.χ. μάθηση είναι η κατάκτηση της γνώσης και η κατάκτηση της γνώσης είναι μάθηση-, η χρήση μεταφορικών εννοιών και περιττολογιών.

Από την άλλη πλευρά ο προσδιορισμός του όρου «έννοια» ενέχει το σημασιολογικό περιεχόμενο των λέξεων, που κατέχουν ένα νόημα. Επισημαίνεται, ότι στην αρχαία ελληνική φιλοσοφία αντί του όρου «έννοια» χρησιμοποιούνταν ο όρος «είδος», με τον Αριστοτέλη να επισημαίνει ότι υπάρχουν κάποια πρωταρχικά στοιχεία από τα οποία παράγονται οι έννοιες. Τα στοιχεία αυτά είναι: η ουσία, η κατάσταση, η δράση και η διεργασία. Η πολυτροπική σύνδεση των στοιχείων αυτών έχει ως αποτέλεσμα τη δημιουργία των εννοιών (Θεοδωρακόπουλος, 2006).

Στο προαναφερθέν πλαίσιο από τη βιβλιογραφική επισκόπηση διαφαίνεται ότι, οι έννοιες «μοντέλο διδασκαλίας» και «στρατηγική διδασκαλίας» εναλλάσσονται και συχνά παρουσιάζονται ως ταυτόσημες (Φλουρής, 2005· Γρηγοριάδου, Γουλή & Γόγουλου, 2009). Σπανιότερα χρησιμοποιούνται με διαφορετικό εννοιολογικό περιεχόμενο και τότε η έννοια «μοντέλο διδασκαλίας» παρουσιάζεται ως ευρύτερη έννοια, ενώ η έννοια «στρατηγική διδασκαλίας» ως μερικότερη, συνακόλουθη έννοια, που εμπεριέχεται στην πρώτη ή εμπεριέχει δομικά στοιχεία αυτής (Ματσαγγούρας, 2007· Eggen & Kauchak, 2012). Συνήθως, ωστόσο, οι δύο αυτές έννοιες συγχέονται και είναι απαραίτητο να διευκρινιστεί με ακρίβεια η μεταξύ τους σχέση, ώστε να είναι ξεκάθαρο αν πρόκειται για έννοιες ταυτόσημες ή έννοιες με διαφορετικό σημασιολογικό περιεχόμενο και επιστημολογικό προσδιορισμό.

Η έννοια «μοντέλο» συναντάται στη λεξικογραφία με τη σημασία «πρότυπο» ή «παράδειγμα»¹. Η πρώτη σημασία παραπέμπει στο τέλειο ή στο ιδανικό, ενώ η δεύτερη φαίνεται να είναι αρκετά απλή, ώστε να αποδώσει με ακρίβεια το περιεχόμενο της συγκεκριμένης έννοιας, καθώς αυτή αναφέρεται στην πολυδιάστατη και πολύμορφη διδακτική διαδικασία. Επιπλέον, η λέξη «μοντέλο» προέρχεται από τη λατινική λέξη “*modus*”, που σημαίνει «τρόπος»².

1 <https://el.thefreedictionary.com/%CE%BC%CE%BF%CE%BD%CF%84%CE%AD%CE%BB%CE%BF> (Προσπελάστηκε και ανακτήθηκε 21 Ιανουαρίου 2021).

2 <https://el.glosbe.com/la/el/modus> (Προσπελάστηκε και ανακτήθηκε 21 Ιανουαρίου 2021).

Επομένως, δύναται να εννοηθεί και ως ο τρόπος με τον οποίο υλοποιείται η εκάστοτε διδασκαλία.

Η έννοια «μοντέλο διδασκαλίας» ενέχει σύμφωνα με τη βιβλιογραφική επισκόπηση ποικίλες διαστάσεις και παραμέτρους και συχνά αποδίδεται σε αυτήν ένας ενδιάμεσος ρόλος, που συνδέει τις θεωρίες μάθησης με τη διδακτική και μαθησιακή πράξη (Kron, 2008: 57). Συνεπώς, τα «μοντέλα διδασκαλίας» δε διαχωρίζονται με σαφήνεια από τις θεωρίες μάθησης και διδασκαλίας (Terhart, 2009: 99) και συνιστούν τη διαδικασία «μοντελοποίησης»³ της διδακτικής πράξης στο σχολικό πλαίσιο δράσης, καθότι συνδέονται με τα σχέδια της διδακτικής διαδικασίας (Joyce, Weil & Caloun, 2000). Η επιτέλεση αυτής της διαδικασίας βασίζεται στην ανάλυση των προϋποθέσεων, των δυνατοτήτων και των ορίων της διδασκαλίας και της μάθησης και ταξινομείται βάσει των κανόνων επιστημονικών θέσεων, που αντιλαμβάνονται τη διδασκαλία ως τη ρέουσα ουσία προς την επίτευξη μάθησης (Künzli, 2003: 5).

Η σύνδεση των όρων «μοντέλο διδασκαλίας» και «στρατηγική διδασκαλίας», ως ταυτόσημοι όροι, εγείρει προβληματισμούς, καθότι η έννοια «στρατηγική» παραπέμπει σε μια διδακτική τακτική, που επιλέγεται ως προς την αποτελεσματικότητά της. Αναλυτικότερα, η λέξη «στρατηγική» στην αρχαία Ελλάδα σήμαινε «*την τέχνη του σχεδιασμού και της διεξαγωγής ενός πολέμου*»⁴. Πρόκειται για σύνθετη λέξη, από τις λέξεις «στρατός» και «άγω», δηλαδή οδηγώ τον στρατό. Η «στρατηγική διδασκαλίας»⁵ οργανώνεται βάσει συγκεκριμένων παιδαγωγικών αρχών ως μια «*συγκροτημένη συνακολοθία αλληλεποικοδομούμενων διδακτικο-μαθησιακών δραστηριοτήτων*» (Ματσαγγούρας, 2007: 160), που προσφέρονται για την υλοποίηση συγκεκριμένων διδακτικών στόχων. Συνεπώς, η «στρατηγική διδασκαλίας» διαμορφώνεται στη βάση των αρχών μιας

3 Η έννοια της «μοντελοποίησης», “Modellierung-modeling”, συνδέεται με τη δημιουργία και επεξεργασία ενός μοντέλου ως ένα συμβολικό κατασκευάσμα, το οποίο αναπαριστά στοιχεία ή πτυχές της πραγματικότητας (βλ. Ράπτης & Ράπτη, 2002). Κατά τη διαδικασία της «μοντελοποίησης» συγκροτούνται νοητικά, εννοιολογικά και διδακτικά μοντέλα. Ειδικότερα, «τα μοντέλα διδασκαλίας προκύπτουν μέσω διαδικασιών διδακτικού μετασχηματισμού και επιστημονικών μοντέλων και θεωριών» (Ράπτης & Κόμης, 2002: 52). Η διαδικασία της «μοντελοποίησης» αναφέρεται συχνότερα σε τεχνικές νοητικής χαρτογράφησης και αναπαράστασης επιστημονικών σχεδίων, με τη χρήση εκπαιδευτικών λογισμικών και εργαλείων (βλ. «υπολογιστική μοντελοποίηση»- στη διδασκαλία και μάθηση των θετικών επιστημών στο: Ράπτης & Ράπτη, 2013: 254-255).

4 <https://epixeirein.gr/2008/02/07/strategy/> (Προσπελάστηκε και ανακτήθηκε 21 Ιανουαρίου 2021).

5 Στη βιβλιογραφία εντοπίζονται ποικίλες τυπολογίες στρατηγικών ανάλογα με τα κριτήρια ταξινόμησής τους (Chamot & O’ Malley, 1990· Nation, 2001).

παιδαγωγικής θεωρίας ή μιας θεωρίας μάθησης και αποσκοπεί στην επίτευξη ενός ή περισσότερων μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Στο παρόν άρθρο επιλέγεται ο όρος «μοντέλο διδασκαλίας» και όχι «διδακτικό μοντέλο», διότι δεν είναι κάτι που διδάσκεται, αλλά είναι αυτό που αποτελεί τον θεωρητικό άξονα επί του οποίου δομείται και υλοποιείται η εκάστοτε διδασκαλία. Επίσης, είναι «μοντέλο διδασκαλίας» και όχι «διδακτικό μοντέλο», διότι αποτελεί έναν τρόπο διεξαγωγής της διδακτικής διαδικασίας.

Συνεπώς, ως «μοντέλο διδασκαλίας» μπορεί να ορισθεί το πλαίσιο, που συντελεί στη διαμόρφωση του δομικού άξονα της διδασκαλίας, καθορίζει τον προσανατολισμό της στη βάση συγκεκριμένης θεωρίας μάθησης, έχοντας τα δικά του ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, που είναι: η κατηγορία των μοντέλων στην οποία εντάσσεται, η θεωρία μάθησης που το θεμελιώνει, η βασική διδακτική αρχή της, οι κύριες μεταβλητές του, που συνδέονται με τις αιτιώδεις σχέσεις που το δομούν.

2. Συσχετιστικός προσδιορισμός των εννοιών «μοντέλο διδασκαλίας» και «στρατηγική διδασκαλίας»

Η έννοια των «μοντέλων διδασκαλίας» καθιερώνεται στην παιδαγωγική επιστήμη από το δεύτερο τέταρτο του 20^{ου} αιώνα, ως εργαλείο ανάλυσης και προγραμματισμού της διδακτικής διαδικασίας. Ως έννοια, αρχικά, έγινε δεκτή και με την έννοια του «προτύπου» σχηματοποίησης διδακτικών ενεργειών εντός μιας αλληλουχίας φάσεων της διδασκαλίας. Δηλαδή, η έννοια «μοντέλο διδασκαλίας» αναφέρεται σε ένα σύνολο θεωρητικών αρχών και διδακτικών πρακτικών ζητημάτων, δηλώνοντας ένα σύστημα διδακτικών, μαθησιακών και οργανωτικών δραστηριοτήτων, τις οποίες αναπτύσσει ο διδάσκων στη διδακτική διαδικασία, καθώς και τον τρόπο με τον οποίο οι δραστηριότητες αυτές πρέπει να αλληλοσυσχετίζονται, προκειμένου να επηρεάσουν τη μαθησιακή διαδικασία και να διευκολύνουν την υλοποίηση των διδακτικών στόχων της συγκεκριμένης διδασκαλίας (Φύκαρης, Βόκα & Ζανίδου, 2014: 3-31).

Το «μοντέλο διδασκαλίας» έχει τη θέση του εργαλείου οργάνωσης, καθοδήγησης και αξιολόγησης της διδακτικής πράξης. Πρόκειται για ένα σύνολο διδακτικών, μαθησιακών και οργανωτικών δραστηριοτήτων, που αναπτύσσει ο διδάσκων στη διδακτική διαδικασία. Η δόμηση αυτών των διαδικασιών και, τελικά, του μοντέλου αυτού καθαυτού, δεν είναι αυθαίρετη, αλλά βασίζεται σε μια θεωρία μάθησης και ένα συγκεκριμένο προφίλ μαθησιακού περιεχομένου και διδακτικού προσανατολισμού (Φύκαρης, Βόκα & Ζανίδου, 2014: 3-31).

Ο όρος «μοντέλο διδασκαλίας» είναι ευρύτερος όρος εκείνου της «στρατηγικής διδασκαλίας», γιατί αναφέρεται στη γενικότερη θεώρηση του διδακτι-

κού έργου συμπεριλαμβάνοντας, πέρα από τις διδακτικές δραστηριότητες, που συγκροτούν τη διδακτική στρατηγική και κάθε άλλη δράση, που καθορίζει τη σκοπιμότητα και την αναζήτηση των επιπτώσεων της διδασκαλίας. Γενικότερα, το «μοντέλο διδασκαλίας» είναι το πλαίσιο αναφοράς της διαδικασίας της διδασκαλίας και το είδος των σχέσεων ανάμεσα στις βασικές θεωρητικές έννοιες επί των οποίων θεμελιώνεται το φαινόμενο της διδασκαλίας. Το «μοντέλο διδασκαλίας» δεν είναι μια γραφική ή σχηματική παράσταση της πορείας της διδασκαλίας, αλλά περισσότερο είναι μια ερμηνεία της φιλοσοφίας, στην οποία στηρίζεται και προς την οποία προσανατολίζεται η διδασκαλία. Μπορεί να ειπωθεί ότι το «μοντέλο διδασκαλίας» είναι απεικόνιση των βασικών επιστημονικών αρχών της διδασκαλίας, με επέκταση στις αρχές και τη σκοπιμότητα της εκάστοτε διδασκαλίας (Joyce & Weill, 2006).

Σύμφωνα με τον Keeves (1990: 3194-3197) ο όρος «μοντέλο διδασκαλίας» δεν είναι συνώνυμος με τον όρο «θεωρία διδασκαλίας» και για να είναι χρήσιμο ένα «μοντέλο διδασκαλίας» πρέπει να πληροί τις ακόλουθες προϋποθέσεις:

- Το μοντέλο να εμπεριέχει δομικές σχέσεις, ώστε να επιτυγχάνει την αντιμετώπιση των προβλημάτων, προτείνοντας υποθέσεις για την επίλυσή τους. Οι υποθέσεις δημιουργούνται στη βάση συγκεκριμένων θεωριών αλλά και από τα πορίσματα προηγούμενων σχετικών ερευνών. Αν οι υποθέσεις επαληθευθούν από τα ευρήματα και μπορούν να γενικευθούν, τότε συμβάλλουν στη διαμόρφωση μιας θεωρίας. Μέχρι, όμως, να επαληθευθούν, αποτελούν προτάσεις προς διερεύνηση. Οι υποθέσεις αυτές μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη δημιουργία ενός μοντέλου, που δίνει κάποια δομή στις προτεινόμενες σχέσεις μεταξύ των υποθέσεων. Το μοντέλο και οι υποθέσεις που εμπεριέχονται σε αυτό οικοδομούνται επί των υπάρχοντων στοιχείων, θεωριών ή υποθέσεων λογικών διερευνήσεων.
- Το μοντέλο να δίνει τη δυνατότητα πρόβλεψης αποτελεσμάτων, που να μπορούν να επαληθευθούν με την παρατήρηση.
- Η δομή του μοντέλου πρέπει να ανακαλύπτει αιτιώδεις σχέσεις, που εμπλέκονται στο υπό διερεύνηση θέμα. Με τον τρόπο αυτό το μοντέλο βοηθά τόσο στην πρόβλεψη όσο και στην ερμηνεία των φαινομένων.
- Βοηθώντας το μοντέλο στην πρόβλεψη υποβοηθά και στη διαμόρφωση νέων εννοιών και σχέσεων. Με τον τρόπο αυτό επεκτείνει το αρχικό ερώτημα.

Γενικά το μοντέλο πρέπει να είναι με σαφήνεια και ακρίβεια προσδιορισμένο. Ωστόσο, η χρήση των μοντέλων εγκυμονεί κινδύνους, με βασικό το γεγονός ότι ένα μοντέλο συνεπάγεται απλούστευση. Η απλούστευση έχει άμεση σχέση με τον βαθμό αφαίρεσης του μοντέλου, που συμβάλλει και δίνει νόημα

στην κατασκευή ενός μοντέλου (Rothmaler, 2000). Ωστόσο, απλουστευση δε σημαίνει υπεραπλουστευση. Χρειάζεται, επίσης, προσοχή για τη δόμηση ενός μοντέλου στο ότι μπορεί να δοθεί σπουδαιότητα σε παραμέτρους, που δεν ανήκουν στη δομή του μοντέλου, αλλά σε επιμέρους στοιχεία, που χρησιμοποιήθηκαν στο μοντέλο (Hodges, 2003). Μια βεβιασμένη αναλογία, μια ακατάλληλη μεταφορά ή μια ακατάλληλη διαγραμματική παρουσίαση, σε ορισμένες περιπτώσεις είναι δυνατό να κρύψει αντί να αποκαλύψει τη βασική δομή του μοντέλου, όπου εμπεριέχονται σχέσεις που μπορούν να δοκιμαστούν και να επαληθευθούν. Από την άλλη η χρήση των προηγούμενων βοηθάει στην ακρίβεια και στη σαφήνεια, ως προς τη δομή του μοντέλου, που διαφορετικά θα ήταν χαμένη μέσα σε λέξεις (Keeves, 1990: 3194-3197).

Επιμέρους τύποι μοντέλων αποτελούν (Rothmaler, 2000· Hodges, 2003):

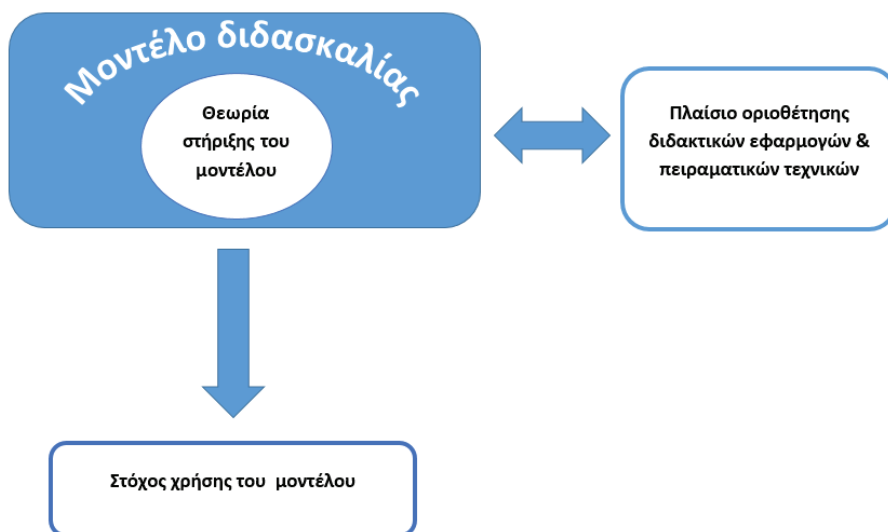
Τα *σημαινόντα μοντέλα*, τα οποία έχουν ως κύριο χαρακτηριστικό τους ότι διατυπώνονται υπό λεκτική μορφή, χρησιμοποιούν σχήματα λόγου και μεταφοράς, με τις οποίες δημιουργούνται εννοιολογικές και όχι φυσικές αναλογίες. Το μειονέκτημα των μοντέλων αυτών είναι ότι στερούνται ακρίβειας, που σημαίνει ότι δεν μπορούν εύκολα να υποστούν έλεγχο. Το πλεονέκτημα των μοντέλων αυτών είναι ότι, επειδή εκφράζονται λεκτικά δίνουν ευκολότερες ερμηνείες σχετικά με τα θέματα, στα οποία αναφέρονται (Παπούλια-Τζελέπη, 1989: 1280-1281).

Τα *αιτιώδη μοντέλα*, στα οποία διαμορφώνεται ένα απλουστοποιημένο μοντέλο με μορφή εξίσωσης, που δείχνει τις αιτιώδεις σχέσεις, που υπάρχουν ανάμεσα στις υπό εξέταση μεταβλητές. Το μοντέλο κατασκευάζεται βάσει προϋπαρχουσών εμπειριών ή ευρημάτων και απεικονίζεται υπό τη μορφή γραμμικών εξισώσεων, που η καθεμιά αντιπροσωπεύει μια σχέση, που θεωρητικά υπάρχει μεταξύ των μεταβλητών (Hodges, 2003). Ειδικότερα, το «μοντέλο διδασκαλίας» εμπεριέχει ως δομικά στοιχεία του τα εξής:

- Οι σχέσεις των εννοιών, που συγκροτούν το «μοντέλο διδασκαλίας» δεν είναι αμφίδρομες, αλλά αλληλο-περιχωρούμενες. Δηλαδή, δομικά οι έννοιες αλληλο-συνυπάρχουν.
- Οι «στόχοι διδασκαλίας» δεν προκύπτουν από το «μοντέλο διδασκαλίας», αλλά δια του «μοντέλου διδασκαλίας» ωθούνται οι μανθάνοντες προς επίτευξη των ήδη τιθέμενων στόχων. Συνεπώς, η επιλογή του «μοντέλου διδασκαλίας» εξαρτάται από τους «στόχους διδασκαλίας». Δηλαδή, πρώτα επιλέγονται οι επιδιωκόμενοι στόχοι της διδασκαλίας και έπειτα επιλέγεται το μοντέλο της διδακτικής πορείας της διδασκαλίας. Άρα, η σχέση «στόχος διδασκαλίας» και «μοντέλο διδασκαλίας» είναι μονόδρομη από τον στόχο προς το μοντέλο.
- Η «θεωρία μάθησης» δεν προκύπτει από το «μοντέλο διδασκαλίας»,

άλλα υποστηρίζει δομικά το «μοντέλο διδασκαλίας», άλλα με την επισημάνση ότι το «μοντέλο διδασκαλίας» δεν είναι μόνο η «θεωρία μάθησης» που το στηρίζει. Άρα, η σχέση «θεωρία μάθησης» και «μοντέλο διδασκαλίας» είναι μονόδρομη, με φορά από το «μοντέλο διδασκαλίας» προς τη «θεωρία μάθησης».

- Η σχέση «πλαισίου οριοθέτησης των διδακτικών εφαρμογών και πειραματικών τεχνικών» και «μοντέλου διδασκαλίας» είναι αμφίδρομη.



Γενικά, το «μοντέλο διδασκαλίας» είναι κάτι περισσότερο από μια περιγραφή ή σκιαγράφιση της πορείας υλοποίησης της διδασκαλίας. Συνεπώς, «μοντέλο διδασκαλίας» αποτελεί μια συνεκτική συνύφανση σε ένα ενιαίο σύνολο διδακτικών στόχων, διδακτικών περιεχομένων, διδακτικών μέσων, μαθησιακών δραστηριοτήτων, μορφών μαθησιακής διαδικασίας, καθώς και της οργάνωσης του μαθησιακού περιβάλλοντος (Joyce & Weill, 2006).

3. Διδακτικός προσδιορισμός των εννοιών «μοντέλο διδασκαλίας» και «στρατηγική διδασκαλίας»: Ταξινομίες

Οι Joyce & Weill (2006) αναφέρουν ότι τα «μοντέλα διδασκαλίας» μπορούν να αποτελέσουν το δομικό υπόστρωμα σύνταξης των Αναλυτικών Προγραμμάτων, αλλά και να υποστηρίξουν σε θεωρητικό επίπεδο τον διδάσκοντα κατά τον σχεδιασμό της διδασκαλίας του και, ειδικά, για την επιλογή της διδακτικής

μεθόδου, του μαθησιακού υλικού και της οργάνωσης του μαθησιακού περιβάλλοντος. Επίσης, η γνώση των «μοντέλων διδασκαλίας» από τον διδάσκοντα του παρέχει τη δυνατότητα να είναι διδακτικά ευέλικτος και περισσότερο δημιουργικός στο διδακτικό του έργο και να δίνει ευέλικτες και αποτελεσματικές λύσεις στα προκύπτοντα διδακτικά και μαθησιακά προβλήματα των μαθητών και να ανταποκρίνεται διαρκώς στις μεταβαλλόμενες συνθήκες και καταστάσεις της διδασκαλίας. Ταυτόχρονα, τα «μοντέλα διδασκαλίας» συμβάλλουν στην προσαρμογή κάθε διδακτικής θεωρίας και των εφαρμογών της στη διδακτική πράξη (Κασιώλας, 1989: 1448).

Διαχρονικά, τα «μοντέλα διδασκαλίας» ομαδοποιήθηκαν στις ακόλουθες τέσσερις κατηγορίες:

- *Των πληροφοριακών- διαδικαστικών μοντέλων.* Τα μοντέλα, που εντάσσονται στην κατηγορία αυτή, δίνουν έμφαση στους τρόπους με τους οποίους οι μαθητές μπορούν να κατανοήσουν τον κόσμο, μέσω της απόκτησης και οργάνωσης δεδομένων, της κατανόησης προβλημάτων και εύρεσης λύσεων σε αυτά, αναπτύσσοντας παράλληλα γλωσσικές δεξιότητες έκφρασης. Κύριοι εκπρόσωποι των μοντέλων αυτών είναι ο Ausubel (1962· 1963· 1968· 1980· 1997), ο Bruner (1961· 1967) και ο Piaget (1952· 1960). Τα μοντέλα αυτά ερευνητικά αξιοποιούν την έννοια του «μεγέθους επίδρασης» συνδυάζοντας την πειραματική μέθοδο με την *ex post facto* έρευνα (Goyal & Akhilesh, 2007: 206-226).
- *Των κοινωνικών μοντέλων.* Στα μοντέλα αυτά η έμφαση δίνεται στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών. Οι βασικοί στόχοι των κοινωνικών μοντέλων διδασκαλίας είναι οι μαθητές να αναπτύξουν συνεργατικές δεξιότητες, προκειμένου να αποκτήσουν γνώση, αλλά και κοινωνικές δεξιότητες. Εκπρόσωποι αυτών των μοντέλων διδασκαλίας θεωρούνται ο Dewey (1910· 1916· 1920· 1937· 1956· 1960) και ο Slavin (1990a· 1990b). Στα μοντέλα αυτά υπάρχουν είτε διερευνάται το είδος και το επίπεδο συνεργασίας μεταξύ συνομηλίκων- χωρίς όμως να απαξιώνεται η ανεξαρτησία της προσωπικότητας του καθενός- είτε μελετώνται ετερογενείς ομάδες μέσω της ανάθεσης- στο πλαίσιο της διδασκαλίας- κοινωνικού χαρακτήρα δραστηριοτήτων (Slavin, 1990b).
- *Των μοντέλων που σχετίζονται με την προσωπικότητα,* τα οποία εστιάζουν στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του ανθρώπου. Τα μοντέλα αυτά στοχεύουν στο να αναπτύξουν οι μαθητές δεξιότητες αυτό-κατανόησης, αυτοεκτίμησης, αυτονόμησης και αυτοπραγμάτωσης. Κύριοι εκπρόσωποι αυτών των μοντέλων διδασκαλίας θεωρούνται: ο Rogers (1961· 1969· 1971· 1981· 1982) και ο Maslow (1962).

- Των *συμπεριφοριστικών μοντέλων*, τα οποία επιχειρούν την τροποποίηση της συμπεριφοράς του ατόμου προς επιθυμητές πράξεις, βάσει της θετικής ενίσχυσης που λαμβάνει. Οι βασικοί στόχοι των συμπεριφορικών μοντέλων διδασκαλίας είναι να επιτευχθεί από τους μαθηθάνοντες η διαχείριση της συμπεριφοράς τους, μέσω της εκμάθησης νέων μοτίβων συμπεριφοράς, της διαχείρισης φοβικών ή άλλων δυσλειτουργικών συμπεριφορών και η απόκτηση δεξιοτήτων αυτοέλεγχου και αυτό-διαχείρισης. Κύριοι εκπρόσωποι των μοντέλων αυτών θεωρούνται ο Bandura (1991· 1999), ο Skinner (1957· 1968· 1971· 1998) και ο Bloom (1971· 1981· 1984). Οι ερευνητικές δυνατότητες των μοντέλων αυτών δομήθηκαν στη βάση ειδικών υπολογιστικών προγραμμάτων, τα οποία καταγράφουν διαφορές στη συμπεριφορά τόσο ως προς τους γενικούς στόχους όσο και τους ειδικούς σκοπούς της διδασκαλίας (Goleman, 1998).

Τα «μοντέλα διδασκαλίας», επίσης, έχουν ταξινομηθεί στις ακόλουθες τέσσερις κατηγορίες, με βάση το θεωρητικό τους υπόβαθρο (Bezemer & Mavers, 2011: 191-206):

- Τα μοντέλα, τα οποία έχουν ως επίκεντρο της διδασκαλίας τα περιεχόμενα μάθησης και στοχεύουν στη μετάδοση γνώσεων, χωρίς να δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα στις ψυχολογικές προϋποθέσεις των μαθητών και στις κοινωνικές τους ανάγκες. Η κατηγορία των μοντέλων αυτών δίνει έμφαση στην «ακαδημαϊκότητα».
- Τα μοντέλα, που δίνουν έμφαση σε εκείνες τις πληροφορίες, που στοχεύουν στην εξυπηρέτηση των αναγκών του κοινωνικού συνόλου. Συνεπώς, η έμφαση των μοντέλων αυτών δίνεται στην «κοινωνική αποτελεσματικότητα».
- Τα μοντέλα, τα οποία εστιάζουν στις θεωρίες μάθησης και εξυπηρετούν τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθηθάνοντων. Η έμφαση των μοντέλων αυτών είναι η «μαθητοκεντρικότητα».
- Τα μοντέλα, που στοχεύουν στην «κοινωνική αναδόμηση», ώστε να αποκατασταθούν οι ατέλειες της κοινωνίας.

Μια, επίσης, σημαντική κατηγορία «μοντέλων διδασκαλίας» είναι τα «μοντέλα ευρετικής διδασκαλίας», τα οποία συνδέονται με μεθόδους λύσης προβλημάτων μάθησης και ενδυνάμωση των μνημονικών πλαισίων αναφοράς πληροφοριών (Wittrock, 1990). Τα «μοντέλα ευρετικής διδασκαλίας» εξηγούν μερικά από τα πολλαπλά αποτελέσματα της διδασκαλίας, που εκτείνονται πέρα από τη μάθηση απλών γνωστικών στοιχείων και συμπεριλαμβάνουν θέματα αναφορικά με την ίδια τη μαθησιακή διαδικασία (learning how to learn), τη λύση προβλημάτων, την ανάπτυξη και χρήση στρατηγικών διδακτικών σχεδίων (Wittrock, 1990).

Επισημαίνεται ότι το «μοντέλο διδασκαλίας» είναι ο τρόπος με τον οποίο διεξάγεται η διδασκαλία, που βασίζεται σε συγκεκριμένη θεωρία μάθησης και έχει τα δικά του ιδιαίτερα χαρακτηριστικά. Ακολούθως, η «στρατηγική διδασκαλίας» είναι ο σχεδιασμός των ενεργειών του διδάσκοντος πριν, κατά τη διάρκεια και μετά το πέρας της διδασκαλίας, ώστε να επιτευχθούν οι διδακτικοί στόχοι, που τέθηκαν αρχικά, καθώς και να υπάρξουν και τα ανάλογα μαθησιακά αποτελέσματα (Eggen & Kauchak, 2012). Συνεπώς, η έννοια «μοντέλο διδασκαλίας» είναι δυνατόν να εκληφθεί ως ο τρόπος με τον οποίο διεξάγεται η διδασκαλία, ενώ η έννοια «στρατηγική διδασκαλίας» ως η τέχνη του σχεδιασμού της διδασκαλίας (Joyce, Weil & Calhoun, 2000· Σαλβαρά & Σαλβαράς, 2011). Συνδυαστικά με τα ανωτέρω επισημαίνεται ότι η «μέθοδος» είναι μια διδακτική επιλογή του διδάσκοντος, που αποτελεί μέρος των εντασσόμενων ενεργειών του στρατηγικού σχεδιασμού της διδασκαλίας και, ταυτόχρονα, αποτελεί έκφραση του τρόπου διδασκαλίας, ως μέσο του λειτουργούντος μοντέλου διδασκαλίας, που κινητοποιεί τη διδασκαλία. Ως εκ τούτου, διακριτή σχέση της «μεθόδου» με τη «στρατηγική διδασκαλίας» και το «μοντέλο διδασκαλίας» φαίνεται μάλλον άτοπη.

Η «στρατηγική διδασκαλίας» ενέχει τον χαρακτήρα της συγκροτημένης συν-ακολουθίας αλληλο-επικοδομούμενων διδακτικο-μαθησιακών δραστηριοτήτων, που αποτελεί μια σκόπιμη διδακτική παρέμβαση για την επίτευξη εξειδικευμένων διδακτικών στόχων. Η στρατηγική διδασκαλίας σχετίζεται με την αλληλεπίδραση και επικοινωνία μεταξύ των συμμετεχόντων μελών της διδακτικής διαδικασίας (Brooks & Brooks, 2003· Sovik, 2004: 144-157).

Αναλυτικότερα επισημαίνεται ότι ο όρος «στρατηγική διδασκαλίας» εισήχθη στη διδακτική βιβλιογραφία από την Hilda Taba το 1966 στο έργο της *«A Teacher's Handbook to Elementary Social Studies. An Inductive Approach»*. Διαχρονικά δόθηκαν διάφοροι ορισμοί για την έννοια της «στρατηγικής διδασκαλίας», μέσω των οποίων αναδεικνύονται τα βασικότερα κοινά στοιχεία τους, εκ των οποίων μπορεί να ειπωθεί ότι: «*Η «στρατηγική διδασκαλίας» αναφέρεται σε ενέργειες που αφορούν τη διδασκαλία σε όλες τις φάσεις της, πριν και μετά την υλοποίησή της στην τάξη. Οι ενέργειες αυτές αποτελούν προϊόν προγραμματισμού (Orlich, Harder, Callahan, Trevisan & Brown, 2010) και έχουν συγκεκριμένη αλληλουχία και συνδέονται μεταξύ τους (Ματσαγγούρας, 2007) και βασίζονται σε συγκεκριμένες επιλεγείσες διδακτικές αρχές»*.

Αντιστοίχως διαμορφώθηκαν οι ακόλουθες κύριες ταξινομίες των «στρατηγικών διδασκαλίας»:

(α) «Στρατηγικές διδασκαλίας» οι οποίες προκύπτουν από τις θεωρίες μάθησης: Τέτοιες είναι οι στρατηγικές *παρουσίασης* οι οποίες βασίζονται στη συμπεριφοριστική θεώρηση της μάθησης, οι στρατηγικές *ανακάλυψης* και οι

στρατηγικές *διερεύνησης* οι οποίες βασίζονται στην κονστρουκτιβιστική θεώρηση της μάθησης, καθώς και οι στρατηγικές *συνεργατικής μάθησης* βασισμένες στην κοινωνικοπολιτισμική θεώρηση (Akdeniz, 2016).

(β) «Στρατηγικές διδασκαλίας» οι οποίες βασίζονται στην ταξινομία του Bloom και αφορούν κάθε στάδιο της στοχοθέτησης που θέτει η διδασκαλία (Anderson & Krathohl, 2001).

Η θεμελίωση, επίσης, της «στρατηγικής διδασκαλίας» διέπεται από τις εξής αρχές: α) Το περιεχόμενο και η οργάνωση της γνώσης διαμορφώνεται από την κοινωνικά προσδιορισμένη συνείδηση των συμμετεχόντων μελών της διδακτικής διαδικασίας. β) Η γνώση καθίσταται προσωπικό απόκτημα των μαθητών μέσα από τη συσχέτιση των νέων στοιχείων με τα εννοιολογικά σχήματα της προϋπάρχουσας γνώσης. Αποτέλεσμα αυτής της αλληλο-συσχέτισης είναι η αναδιοργάνωση των αρχικών εννοιολογικών σχημάτων (Brooks & Brooks, 2003).

Γενικά, διαπιστώνεται ότι εμφανίζεται ένα εύρος «στρατηγικών διδασκαλίας» και αυτό οφείλεται: α) Στις διαφορετικές θεωρητικές προσεγγίσεις, που αξιοποιούνται κατά τη θεμελίωση μιας στρατηγικής διδασκαλίας. β) Στο εύρος των διδακτικών και μαθησιακών επιδιώξεων. γ) Στο πλήθος των διδακτικών αντικειμένων (Sovik, 2004: 144-157).

Οι συνήθεις κατηγορίες, στις οποίες ταξινομούνται οι στρατηγικές διδασκαλίας είναι οι ακόλουθες τέσσερις (4) κατηγορίες:

✓ *Στρατηγικές διδασκαλίας της δηλωτικής γνώσης*

Πρόκειται για στρατηγικές διδασκαλίας γνωστικού χαρακτήρα, που ως δομικά τους στοιχεία ενέχουν γνωστικές δεξιότητες. Είδη στρατηγικών διδασκαλίας, που ανήκουν στην κατηγορία αυτή είναι: η επαγωγικο-υποθετική στρατηγική για τη διδασκαλία εννοιών, η απαγωγική στρατηγική, για τη διδασκαλία εννοιών και γενικεύσεων, η στρατηγική της κατευθυνόμενης διερεύνησης (Tamiir, 1995).

✓ *Στρατηγικές διδασκαλίας διαδικαστικής γνώσης*

Οι στρατηγικές αυτές δίνουν έμφαση στον διδάσκοντα και στην αποτελεσματικότητα του διδακτικού έργου, όπως αυτό ανταποκρίνεται στο επίπεδο των ακαδημαϊκών επιδόσεων των μαθητών. Στο πλαίσιο των στρατηγικών αυτών αποτελεσματικός θεωρείται ο διδάσκων, ο οποίος έχει τα ακόλουθα χαρακτηριστικά: -Έχει σαφή ακαδημαϊκό προσανατολισμό και υψηλές μαθησιακές προσδοκίες από τους μαθητές. -Προσφέρει σταδιακά και άμεσα το περιεχόμενο της διδασκαλίας. -Δίνει ευκαιρίες κατευθυνόμενης και ημικατευθυνόμενης εξάσκησης. -Εξασφαλίζει την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία. -Προσφέρει στους μαθητές άμεση ανατροφοδότηση γνωσιακής φύσης. -Διαμορφώνει ένα επαρκές περιβάλλον μάθησης (Nuthal, 1995).

✓ *Στρατηγικές διδασκαλίας κοινωνικο-πολιτικών στάσεων και δεξιοτήτων*

Οι στρατηγικές αυτές αφορούν από τη συστηματική προσπάθεια να ξεπεραστεί η αντιπαράθεση της ακαδημαϊκής μάθησης με την ηθική και συναισθηματική ανάπτυξη και τον ατομοκεντρικό προσανατολισμό του σχολείου στον κοινωνικοκεντρισμό. Απώτερος σκοπός τίθεται ο αυτόνομος και κριτικά σκεπτόμενος μαθητών, ο οποίος να είναι σε θέση να ελέγχει κριτικά πληροφορίες, πεποιθήσεις, στάσεις και πράξεις τόσο τις δικές του όσο και των άλλων, να αντιλαμβάνεται και να διαχειρίζεται την ουσία των διαφορών και των συγκρούσεων και να αναζητά αλλά και να διαπραγματεύεται λύσεις για θεωρητικά αλλά και πρακτικά ζητήματα και προβλήματα. Στη βάση αυτή η γνώση και η συμπεριφορά προσδιορίζονται και επαναπροσδιορίζονται ανάλογα με τη κοινωνική πλαισίωση (Tamir, 1995).

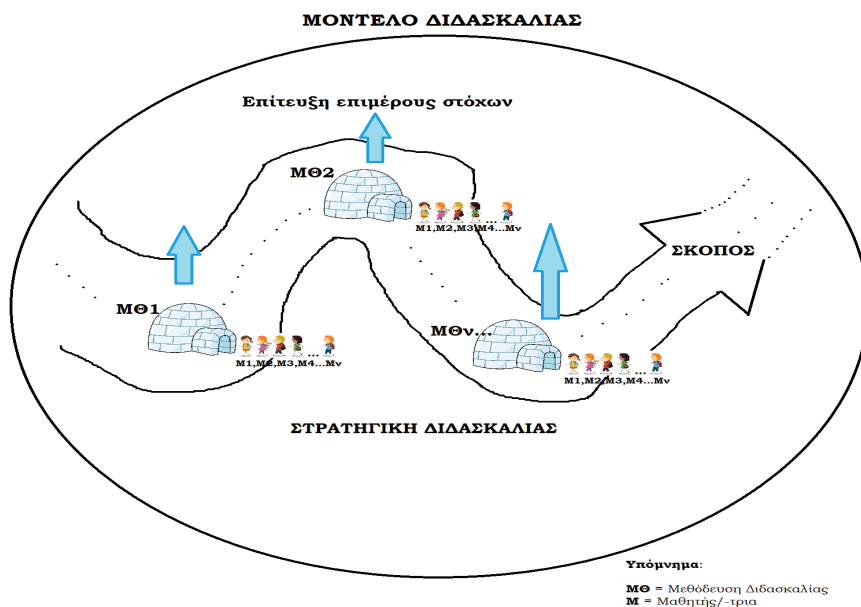
✓ *Στρατηγικές διερευνητικής σκέψης*

Πρόκειται για τις στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων, προτείνοντας ποικίλους τρόπους για τον σκοπό αυτό. Αξιοποιώντας τις στρατηγικές αυτές ο μαθητών κάνει υπέρβαση των δεδομένων του και προβαίνει στην παραγωγή νέων στοιχείων (Tamir, 1995· Nuthal, 1995).

Γενικότερα, η «στρατηγική διδασκαλίας» ενεργοποιεί και θέτει σε κίνηση κάθε επιμέρους παράγοντα της διδακτικής διαδικασίας.

4. Πρόταση εννοιολόγησης των διδακτικών όρων «μοντέλο διδασκαλίας» και «στρατηγική διδασκαλίας»

Με βάση τα ανωτέρω, ενώ η «στρατηγική διδασκαλίας» έχει μόνο διδακτική διάσταση, το «μοντέλο διδασκαλίας» έχει πέρα από τη διδακτική διάσταση και την επιστημολογική και αξιολογική διάσταση. Συνεπώς, η έννοια της «στρατηγικής διδασκαλίας» είναι μερικότερη έννοια της έννοιας «μοντέλου διδασκαλίας». Γενικά, η «στρατηγική διδασκαλίας» αναφέρεται σε μεθοδολογικές λεπτομέρειες της διδακτικής πράξης, ενώ το «μοντέλο διδασκαλίας» παρουσιάζει σχηματικά τη δομή της διδακτικής πράξης, στο πλαίσιο της οποίας εμπεριέχεται η «στρατηγική διδασκαλίας».



Ως εκ τούτου, φαίνεται να διαμορφώνεται η τάση να καθίσταται επικρατέστερος ο όρος «μοντέλο διδασκαλίας», με βάση τα ακόλουθα κριτήρια:

Α) Το «μοντέλο διδασκαλίας» απευθύνεται στην οργανωτική δόμηση και λειτουργία της διδασκαλίας.

Β) Το «μοντέλο διδασκαλίας» δε διδάσκει, ώστε να είναι «διδακτικό», αλλά διαμορφώνει τη λειτουργική εξέλιξη της διδασκαλίας, διά της οποίας κλιμακώνεται μεταβατικά η πορεία προς τη μάθηση.

Γ) Κάθε «μοντέλο διδασκαλίας» βασίζεται σε συγκεκριμένη θεωρία μάθησης. Συνεπώς, κάθε «μοντέλο διδασκαλίας» διαφοροποιείται από τα υπόλοιπα «μοντέλα διδασκαλίας», ως προς τη δομή και τη διάρθρωση του περιεχομένου του και του προσανατολισμού του.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Γιανναράς, Χ. (2000). *Σχεδιάγραμμα εισαγωγής στη φιλοσοφίας*. Αθήνα: Δόμος.
- Γκίκας, Σ. (2002). *Νέο Φιλοσοφικό Λεξικό*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Γρηγοριάδου, Μ., Γουλή, Ε., & Γόγουλου, Α. (2009). *Θεωρητικό Πλαίσιο της Διδακτικής: Βασικές Έννοιες, Σχεδιασμός και Οργάνωση Διδασκαλίας*, Εκπαιδευτική Αξιολόγηση. Στο Μ. Γρηγοριάδου, Ε. Γουλή & Α. Γόγουλου

- (Επιμ.), *Διδακτικές Προσεγγίσεις και Εργαλεία για τη Διδασκαλία της Πληροφορικής* (σσ. 15-74). Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.
- Θεοδωρακόπουλος, Ι. (2006). *Εισαγωγή στη φιλοσοφία, Φιλοσοφική ανθρωπολογία, Ψυχολογία, Λογική* (τόμ. Β', Β' έκδ.). Αθήνα: Εστία.
- Κασιώλας, Ε. (1989). Λήμμα: «Διδακτικά πρότυπα μοντέλα». Στο *Παιδαγωγική και Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια-Λεξικό*. Τόμ. 3 (σ. 1448). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ματσαγούρας, Η. (2007). *Στρατηγικές Διδασκαλίας. Η κριτική σκέψη στη Διδακτική Πράξη, Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2008). Λήμμα: «Ορισμός». Στο *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας* (σ. 1277). Αθήνα: Έκδοση Κέντρου Λεξικογλωσσίας.
- Παπούλια-Τζελέπη, Π. (1989). Λήμμα: «Caroll μοντέλο σχολική μάθησης Διδακτικά πρότυπα μοντέλα». Στο *Παιδαγωγική και Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια-Λεξικό*. Τόμ. 3 (σ. 1280-1281). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ράπτης, Α., & Ράπτη, Α. (2002). *Μάθηση και Διδασκαλία στην Εποχή της Πληροφορίας, Ολική Προσέγγιση*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Ράπτης, Α., & Ράπτη, Α. (2013). *Μάθηση και Διδασκαλία στην εποχή της πληροφορίας, Παιδαγωγικές Δραστηριότητες*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Ράπτης, Α., & Κόμης, Β. (2002). *Η υπολογιστική μοντελοποίηση στη διδασκαλία και τη μάθηση των θετικών επιστημών*. Στο *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου του ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Κρήτης «Διδακτική της Φυσικής και Υπολογιστές»*. ΠΤΔΕ-Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Σαλβαρά, Μ., & Σαλβαράς, Γ. (2011). *Μοντέλα και στρατηγικές διδασκαλίας: Σχολική πρακτική*. Αθήνα: Διάδραση.
- Φλουρής, Γ. (2005). *Η αρχιτεκτονική της διδασκαλίας και η διαδικασία της μάθησης*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Φύκαρης, Ι., Βόκα, Ι., & Ζανίδου, Λ. (2014). Διαχρονική προσέγγιση βασικών διδακτικών όρων στην ελληνική βιβλιογραφία. *Τα Εκπαιδευτικά*, 109-110, 3-31.

Ξενόγλωσση & Μεταφρασμένη

- Akdeniz, C. (2016). *Instructional Process and Concepts in Theory and Practice. Improving the teaching Process*. Singapore: Springer.
- Anderson, L. W., & Krathohl, D. (2001). In P. W. Airasian, K. A. Cruikshank, R. E. Mayer, P. R. Pintrich, J. Raths & M. C. Wittrock (Eds.), *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. U.S.: Addison Wesley Longman, Inc.
- Ausubel, D. P., & Fitzgerald, J. (1962). Organizer, general background, and

- antecedent learning variables in sequential verbal learning. *Journal of Educational Psychology*, 53, 243-249.
- Ausubel, D. P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. New York: Grune & Stratton.
- Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Ausubel, D. P., Stager, M., & Gaité, A. J. H. (1968). Retroactive facilitation of meaningful verbal learning. *Journal of Educational Psychology*, 59, 250-255.
- Ausubel, D. P. (1980). Schemata, cognitive structure, and advance organizers: A reply to Anderson, Spiro, and Anderson. *American Educational Research Journal*, 17(3), 400-404.
- Ausubel, D. P. (1997). *Behavior modification for the classroom teacher*. New York: McGraw-Hill.
- Bandura, A. (1991). *Social learning theory*. New York: General Learning.
- Bandura, A. (1999). *Principles of behavior modification*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Bezemer, J., & Mavers, D. (2011). Multimodal transcription as academic practice: A social semiotic perspective. *International Journal of Social Research Methodology*, 14(3), 191-206.
- Bloom, B. (1971). Mastery learning. In J. H. Block (Eds.), *Mastery learning: Theory and practice*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Bloom, B. (1981). The new direction in educational research and measurement: Alterable variables. *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association*. Los Angeles.
- Bloom, B. (1984). The search for methods of group instruction as effective as one-to-one tutoring. *Educational Leadership*, 41, 4-17.
- Brooks, J., & Brooks, M. (2003). *The case for constructivist*. California, Alexandria: VA ASCD.
- Bruner, J. (1961). *The process of education*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Bruner, J., Goodnow, J. J., & Austin, G. A. (1967). *A study of thinking*. New York: Science Editions.
- Chamot, A. U., & O'Malley, J. M. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Crisp, R. (2003). Socrates and Aristotle on jappiness and virtue. In R. Heina-man (Eds.), *Plato and Aristotle's Ethics* (pp. 55-78). Aldershot-Ashgate.
- Dewey, J. (1910). *How we think*. Boston: Heath.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. New York: Macmillan.

- Dewey, J. (1920). *Reconstruction in philosophy*. New York: Holt.
- Dewey, J. (1937). *Experience and education*. New York: Macmillan.
- Dewey, J. (1956). *The school and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1960). *The child and the curriculum*. Chicago: University of Chicago Press.
- Dover, K. (1994). *Greek popular morality in the time of Plato and Aristotle*. Berkley: University of California Press.
- Eggen, P., & Kauchak, D. (2012). *Strategies and Models for Teachers. Teaching Content and Thinking Skills*. Boston: Pearson.
- Goleman, (1998). *Working with emotional intelligence*. London: Bloomsbury.
- Goyal, A., & Akhilesh, K. (2007). Interplay among innovativeness, cognitive intelligence, emotional intelligence and social capital of work teams. *Team International Journal*, 13(7/8), 206-226.
- Guthrie, W. (2001). *The Sophists*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Guthrie, W.K.C. (2005). *Ο Σωκράτης*. (Μτφρ. Τ. Νικολαΐδης). Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τράπεζας.
- Hodges, W. (2003). *Model theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Joyce, B. R., Weil, M., & Calhoun, E. (2000). *Models of teaching*. Boston: Allyn & Bacon.
- Joyce, B., & Weill, M. (2006). *Models of teaching*. New Jersey: Prentice Hall.
- Keeves, J. (1990). Λήμμα: «Μοντέλα και έρευνα». (Μτφρ. Αρ. Κάντας). Στο *Παιδαγωγική και Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια-Λεξικό*. Τόμ. 6. (σσ. 3194-3197). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Kron, F.W. (2008). *Grundwissen Didaktik*. München: Reinhardt.
- Künzli, C. (2003) *Didaktisches Konzept, Bildung für eine nachhaltige Entwicklung*. In Forschungsprojekt des Schweizerischen Nationalfonds und der Lehrerinnen und Lehrerbildung Bern "Bildung für die nachhaltige Entwicklung: Didaktische Konzeption und Umsetzung in die Schulpraxis, Universität Bern <http://www.ikaoe.unibe.ch/forschung/bineu/didakt.konzept.bineu.pdf> (Ανακτήθηκε στις 20.01.2021).
- Maslow, A. (1962). *Toward a psychology of being*. New York: Van Nostrand.
- Nation, P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nuthal, G. (1995). Heuristic models of teaching. In L. Anderson (Eds.), *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Oxford: Pergamum.
- Orlich, D.C., Harder, R.J., Callahan, R.C., Trevisan, M.S., & Brown, A.H. (2010). *Teaching Strategies. A guide to Effective Instruction*. Australia, Brazil, Japan, Korea, Mexico, Singapore, Spain, United Kingdom & United States: Wadsworth.

- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. New York: International University Press.
- Piaget, J. (1960). *The child's conception of the world*. Atlantic Highlands, N.J.: Humanities Press.
- Rogers, C. (1961). *On becoming a person*. Boston: Houghton Muffin.
- Rogers, C. (1969). *Freedom to learn*. Columbus, Ohio: Merrill.
- Rogers, C. (1971). *Client centered therapy*. Boston: Houghton Muffin.
- Rogers, C. (1981). *A way of being*. Boston: Houghton Muffin.
- Rogers, C. (1982). *Freedom to learn in the eighties*. Columbus, Ohio: Merrill.
- Rothmaler, P. (2000). *Introduction to Model Theory*. London: Taylor & Francis.
- Skinner, B. (1957). *Verbal behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Skinner, B. (1968). *The technology of teaching*. Englewood Cliffs, N.J. Prentice-Hall.
- Skinner, B. (1971). *Beyond freedom and dignity*. New York: Knopf.
- Skinner, B. (1998). *Reflections on behaviorism and society*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Slavin, R. (1990a). Achievement effects of ability grouping in secondary schools. *Review of Educational Research*, 60(3), 471-500.
- Slavin, R. (1990b). «Mastery learning reconsidered». *Review of Educational Research*, 60, 300-302.
- Sovik, N. (2004). A study of the relations between process and product variables in writing. In G. Einger & T. Jechle (Eds.), *Writing*. Freiburg Horshum: Verlag. Pp. 144-157.
- Spranger, E. (1993). *To αίνιγμα Σωκράτης*. (Μτφρ. Β. Κονιδιτσιώτης, 2η έκδ.). Αθήνα: χο.
- Taba, H., Durkin, M.C., Fraenkel, J.R., & McNaughton, A.H. (1966). *A Teacher's Handbook to Elementary Social Studies. An Inductive Approach*. Reading, MA: Addison-Wesley Publishing Company.
- Terhart, E. (2009). *Didaktik. Eine Einführung*. Stuttgart: Reclam 2009 (213) [Rezension], in *Erziehungswissenschaftliche Revue (EWR)* 8 (2009) 4 – URN:nbn:de:0111-pedocs-195023- <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-195023> (προσπελάστηκε και ανακτήθηκε 23-1-2021).
- Tamir, P. (1995). Discovery Learning and teaching. In L. Anderson (Ed.), *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Oxford: Pergamum.
- Vlastos, G. (2000). The paradox of Socrates. In G. Vlastos (Ed.), *The philosophy of Socrates: A collection of critical essay*. Norte Dame, IN: University of Norte Dane Press.

Wittrock, M. C. (1990). Generative Processes of Comprehension. *Educational Psychologist*, 24, 345-376.

Abstract

This article seeks to delineate the senses of “model of teaching” and “teaching strategy” and to determine the relationship between them and the regularity of their coexistence. Trying to formulate definitions also carries a serious risk of error. The literature review shows that the senses of “model of teaching” and “teaching strategy” alternate and are often presented as identical. Rarely used with different conceptual content. Usually, however, these two senses are confused, without being clear either of their possible tautology or of their difference. That is why this article attempts to redefine the two reference senses with an interpretive method and to formulate more precisely their structural semantic content. The main aim of the article is teacher, but also for everyone involved in Didactic, to understand precisely the meaning of the senses “model of teaching” and “teaching strategy”, given that in the relevant literature the terms of Didactic generally do not formulate and do not they accurately capture their basic conceptual definition, resulting in conceptual confusion, if not semantic distortions.

Key-words: definition, teaching, model, strategy

Ιωάννης Φύκαρης

Αναπλ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
Τμήμα Φιλολογίας Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Ιωάννινα 451 10
Τηλ.: 2651005187
E-mail: ifykaris@uoi.gr

Μαρία Μπίμπα

Εκπ/κός Π.Ε., Μ.Ε.δ., Δρ. Π.Τ.Δ.Ε. - Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Β΄ Περιφερειακή Οδός, Θέση Μύλοι, Άρτα 471 32
Τηλ.: 2681300315, 6978904941
E-mail: mariabimpa@yahoo.gr

Ευάγγελος Τσέκος

Φιλολόγος, Μ.Ε.δ., Δρ. Π.Τ.Δ.Ε. - Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Ιωαννίνων 111, Ανατολή Ιωαννίνων 452 21
Τηλ.: 6972872479
E-mail: e.tsekos@yahoo.com

Ιωάννα Κατερίνη

Εκπ/κός Δ.Ε., Μ.Εδ., Υπ. Δρ. Π.Τ.Δ.Ε. - Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Στρατηγού Βογιάννου 12, Ιωάννινα 452 21
Τηλ.: 2651003503, 6948068241
E-mail: ioanna_katerini@yahoo.com

Βασίλειος Ζαγκότας

Εκπ/κός Π.Ε., Μ.Εδ., Δρ. Π.Τ.Δ.Ε. - Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Καραολή & Δημητρίου 78, Αστακός Αιτ/νίας 300 06
Τηλ.: 2646041674, 6945404281
E-mail: zagkotas@gmail.com