

Θ. Γ. Παπακωνσταντίνου
Γ. Δάλκος
Ε. Κατσαρού
Β. Τσάφος

**ΣΥΜΒΟΛΗ ΣΤΗΝ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ ΤΩΝ ΦΟΙΤΗΤΩΝ.
ΜΙΑ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΤΑΣΗ ΜΕ ΟΜΑΔΙΚΗ
ΣΥΜΜΕΤΟΧΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.**

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο συνδυασμός θεωρίας και πράξης στη διδακτική κατάρτιση των αυριανών εκπαιδευτικών από πολλούς θεωρείται απαραίτητος και σε προπτυχιακό επίπεδο. Έχουμε ωστόσο γνωρίσει εκ πείρας ότι δεν αρκεί η προσφορά πρώτα της θεωρίας και η παθητική εν συνεχεία παρακολούθηση από τους φοιτητές διδασκαλιών συναδέλφων στα σχολεία, που κάνουν μεν φιλότιμα τη δουλειά τους, χωρίς ωστόσο επαρκή συντονισμό με την πανεπιστημιακή Διδακτική. Υποθέτουμε ότι η θεωρία θα συνδυαζόταν καλύτερα με την πράξη προτού ακόμη οι φοιτητές μας μεταβούν στα σχολεία για να παρακολουθήσουν διδασκαλίες και να διδάξουν οι ίδιοι. Τα τελευταία χρόνια στην προσπάθειά μας να βελτιώσουμε αυτήν την διαδικασία συνηθίζουμε να καλούμε τους φοιτητές να συζητούμε με βάση τη μαθητική εμπειρία όλων μας το θέμα της διδασκαλίας και να αναλύουμε βασικούς άξονες, όπως εμπειρία και πράξη. Αυτό είναι πολύ σημαντικό προκειμένου να οικοδομήσουμε πάνω εκεί θεωρητικές προσεγγίσεις με επιδίωξη τη διδακτική μόρφωση και κατάρτιση.

Παρόλο που στο Πανεπιστήμιο θεωρείται πρωταρχική η θεωρητική υποδομή και ενημέρωση, στην Παιδαγωγική και τη Διδακτική ειδικότερα νομίζουμε πως ταιριάζει καλύτερα ο παλιός λόγος "πράξις θεωρίας επίβασις" (= η πράξη να είναι η βάση της θεωρίας)¹.

Το ζήτημα της διδακτικής κατάρτισης των φοιτητών της Σχολής μας βέβαια βρίσκεται σήμερα σε εξέλιξη και έχει επανειλημμένα απασχολήσει τον Τομέα της Παιδαγωγικής. Αποσπάστηκαν εκπαιδευτικοί από τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση για να βοηθούν στη διδακτική άσκηση των φοιτητών.

Από την πλευρά μας το πράγμα άρχισε ως εξής: Το ακαδημαϊκό έτος 1987-88 στο ζ' εξάμηνο του Φιλολογικού ο Θ. Παπακωνσταντίνου, τότε επίκουρος καθηγητής, με συνεργάτη τον υποψήφιο διδάκτορα, φιλόλογο της ιδιωτικής εκπαίδευσης Π. Γιακουμή, άσκησαν τους φοιτητές με τη μέθοδο της μικροδιδασκαλίας που επιδιώκει να

αναπτύξει τις διδακτικές δεξιότητες, κάνοντας για πρώτη φορά χρήση της τεχνικής της μαγνητοσκόπησης. Η διαδικασία παρουσίασε ενδιαφέρον τόσο για τους φοιτητές όσο και για τους διδάσκοντες, που είχαν ένα υλικό για επεξεργασία.

Η πειραματική αυτή προσπάθεια με τη μικρο-διδασκαλία συνεχίστηκε από τους Θ. Παπακωνσταντίνου και Ευ. Μηλίγκου κατά τα ακαδημαϊκά έτη 1990-91 κ.ε. Η εξέλιξη αυτή είχε ένα δυναμικό χαρακτήρα όσον αφορά κυρίως την προσπάθεια για απομάκρυνση από τη συμπεριφοριστική λογική της μικρο-διδασκαλίας.

Μια αίσθηση ανικανοποίητου μας ώθησε στην αναζήτηση διεύρυνσης του ορίζοντα και το 1992-93 συμμετείχαν στην προσπάθεια ο Ι. Μαρμαρινός, η Χ. Κοσμίδου, η οποία είχε εμπειρία της μεθοδολογίας της *action research*², ο Γ. Δάλκος και ο τελειόφοιτος Θ. Ραφτόπουλος. Στο εσωτερικό αυτής της ομάδας των συνεργατών ασκήθηκε κριτική στη μικρο-διδασκαλία ως μέθοδο τεχνοκρατική και αναζητήθηκε ένα πιο ελεύθερο μοντέλο διδασκαλίας με παράλληλη καλλιέργεια της αυτογνωσίας και της κριτικής σκέψης του εκπαιδευτικού.

Στο σημείο αυτό είναι απαραίτητο να ανοίξουμε μια παρένθεση σχετικά με την Ενεργητική Συμμετοχική Έρευνα (ΕΣΕ). Είναι μια μεθοδολογία έρευνας κατά την οποία ο ερευνητής ζει μέσα στην πραγματικότητα που ερευνά και δρα για να τη βελτιώσει. Συνδυάζει δηλαδή πράξη και έρευνα. Χαρακτηριστικά της είναι ο ενεργητικός, ο συμμετοχικός και ο συνεργατικός χαρακτήρας. Ο ερευνητής αναμειγνύεται ενεργά στη διαδικασία και συνεργάζεται με άλλους που βιώνουν την ίδια κοινωνική πραγματικότητα και τις ίδιες προβληματικές καταστάσεις. Έτσι με την ΕΣΕ δημιουργούνται ερευνητικές ομάδες που μελετούν, σχεδιάζουν, παρατηρούν και αξιολογούν τη δράση τους³. Ο σκοπός είναι πολυδιάστατος: να αναπτυχθούν οι συμμετέχοντες επαγγελματικά, να βελτιώσουν την επαγγελματική πρακτική τους και να συμβάλουν σε γενικότερες βελτιώσεις στην εκπαίδευση⁴. Οι ερευνητικές ομάδες αποτελούνται από εκπαιδευτικούς που συλλέγουν υλικό σχετικά με την πρακτική τους από τα μέλη της ομάδας και αποφορείς στους οποίους έχει αντίκτυπο η δράση τους (μαθητές, γονείς κ.τ.λ.). Για τη συλλογή του υλικού μπορούν να χρησιμοποιήσουν ημερολόγια, ανοικτά ερωτηματολόγια, συνεντεύξεις, μαγνητοφωνήσεις ή βιντεοσκόπησης της διδακτικής διαδικασίας και όλες γενικά τις μεθόδους των ποιοτικών ερευνών⁵. Η ΕΣΕ πραγματοποιείται σχηματικά σε διαδοχικούς κύκλους με σπειροειδή μορφή. Κάθε κύκλος έχει τέσσερεις φάσεις: σχεδιασμό, δράση, παρατήρηση, στοχασμό⁶. Η τελευταία φάση κάθε κύκλου ουσιαστικά προετοιμάζει την πρώτη του επομένου. Έτσι εξελίσσεται η έρευνα χωρίς θεωρητικά να τελειώνει ποτέ, γιατί η τελική βελτίωση σε θέματα εκπαίδευσης μένει πάντα

ένας ανέφικτος στόχος. Αξίζει μάλιστα να σημειωθεί ότι η ΕΣΕ χρησιμοποιείται ευρέως και για την κατάρτιση αλλά κυρίως για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Σύμφωνα λοιπόν με τη νέα οργάνωση που επιχειρήσαμε στο Τμήμα μετά τη διεύρυνση της ομάδας, όλοι οι φοιτητές κλήθηκαν να μετέχουν κατά το δυνατόν ισότιμα στην αναζήτηση της διδακτικής τους κατάρτισης. Οι διδάσκοντες ήταν εκεί για να βοηθούν, να ακούουν, να προτείνουν και να διευκολύνουν τη διαδικασία. Επρόκειτο για μια 'πλαστική', δημιουργική έρευνα που θα βοηθούσε να βρει καθένας τα κατάλληλα για τον εαυτό του μέτρα, τρόπους έκφρασης και ενέργειας, που του αρμόζουν σε σχέση με τις απαιτήσεις της διδακτικής λειτουργίας.

Το Πρόγραμμα είχε οργανωθεί ως εξής: Έγιναν ορισμένα θεωρητικά μαθήματα, εισαγωγικά στο σχετικό προβληματισμό. Οι φοιτητές τηρούσαν ατομικά ημερολόγια των εργασιών και των προσωπικών τους αντιδράσεων (κρίσεων, προτάσεων...). Με δική τους επιλογή εντάχθηκαν σε μία από τις τρεις μεγάλες ομάδες (Αρχαίων Ελληνικών, Νέων Ελληνικών και Ιστορίας), που συνεδρίαζαν και χωριστά, προετοιμάζοντας σε υπο-ομάδες των 2-3 ατόμων μια διδασκαλία, για να την παρουσιάσουν τελικά στην ολομέλεια. Εκεί γινόταν μαγνητοσκόπηση της διδασκαλίας και ακολουθούσε σχετική συζήτηση.

Τελικά συγκεντρώθηκε ένα πολύμορφο υλικό από α) σχέδια διδασκαλιών, β) καταγραφή τους με video, γ) ημερολόγια έρευνας, δ) τελικές εκθέσεις/αναφορές για το πώς έγινε αντιληπτή και πώς αξιολογήθηκε από τον καθένα η όλη διαδικασία και ε) φύλλα αξιολόγησης από τους φοιτητές για τη διδασκαλία και την όλη λειτουργία των διδασκόντων.

Η αξιολόγηση της προσπάθειας αυτής και οι εμπειρίες που αποκτήθηκαν βοήθησαν να οργανωθεί ένα νέο πρόγραμμα σχετικό με την κατάρτιση των φοιτητών. Κατά το ακαδημαϊκό έτος 1995—96 στο μάθημα της Γενικής Διδακτικής των Ε' και ΣΤ' εξαμήνων, του οποίου την ευθύνη είχε ο αναπληρωτής καθηγητής Θ. Παπακωνσταντίνου, στη διδακτική ομάδα μετείχαν οι συγγραφείς του παρόντος άρθρου, ο Γ. Δάλλκος, δ. Φ., και οι υποψήφιοι διδάκτορες Ελ. Κατσαρού και Β. Τσάφος. Και οι τρεις είχαν χρησιμοποιήσει τη μεθοδολογία της ΕΣΕ σε έρευνές τους. Έτσι διευρύνθηκε το μοντέλο της διδακτικής κατάρτισης, την όλη οργάνωση και αξιολόγηση του οποίου παρουσιάζουμε εδώ:

A. ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ

Έχοντας εντοπίσει αρκετά προβλήματα⁷, που είχαν προκύψει κατά τις προσπάθειες κατάρτισης των φοιτητών σε θέματα Διδακτικής, αποφασίσαμε να προβούμε στο σχεδιασμό ενός προγράμματος, στο

οποίο θεωρία και πράξη θα συνυφαίνονταν με την έννοια ότι η μία θα προέκυπτε ως ανάγκη και θα συμπλήρωνε ταυτόχρονα την άλλη⁸. Κατά τις πρώτες συναντήσεις της ομάδας των συντονιστών, που είναι και οι συγγραφείς του άρθρου, αποφασίσαμε να καθορίσουμε το πλαίσιο του προγράμματος.

1. Ορίσαμε αρχικά τους **σκοπούς του προγράμματος**:

— Να ενημερωθούν οι φοιτητές σε θέματα της Διδακτικής που θεωρούμε απαραίτητα, μέσα όμως από μια διαδικασία που θα τους βοηθούσε να συνειδητοποιήσουν τις ανάγκες και τις ελλείψεις τους στην πράξη, οπότε θα αναζητήσουν και τη θεωρητική τους κατάρτιση ως ανάγκη που προκύπτει από αυτή.

— Να καλλιεργηθεί στους φοιτητές η τάση για αυτομόρφωση ως ανάγκη που προκύπτει από τις απαιτήσεις του διδακτικού έργου.

— Να εθιστούν οι φοιτητές σε μια διαδικασία κριτικής, αυτοκριτικής και σε ένα κλίμα εκπαιδευτικού διαλόγου και συνεργασίας, στοιχεία απαραίτητα για μέλλοντες εκπαιδευτικούς.

— Να έλθουν σε επαφή με μια νέα μεθοδολογία έρευνας (ΕΣΕ).

Οργάνωση του Προγράμματος

Αποφασίσαμε αρχικά να δημιουργήσουμε δύο είδη ομάδων, τις θεωρητικές και τις ερευνητικές, αν και ο διαχωρισμός αυτός δεν συνάδει απόλυτα προς τις αρχές της ΕΣΕ. Ήταν όμως αδύνατον σε αυτή τη φάση όλοι οι φοιτητές να ενταχθούν σε ερευνητικές ομάδες. Το χρονικό διάστημα του ακαδημαϊκού εξαμήνου δεν θα επέτρεπε σε όλες τις ομάδες να επιχειρήσουν περισσότερες της μιας διδασκαλίες ώστε να μπορέσουν να αντιληφθούν και τη λειτουργία, αυτοκριτική μάλιστα μεθόδου με την κυκλική σπειροειδή μορφή⁹. Οι φοιτητές που θα συμμετείχαν οικειοθελώς σε μια από τις τρεις πενταμελείς ερευνητικές ομάδες (μία για την Αρχαία Ελληνική Γραμματεία, μία για τη Νεοελληνική Γλώσσα και μία για την Ιστορία) θα είχαν σκοπό να επιχειρήσουν την εφαρμογή ενός προγράμματος ΕΣΕ με αντικείμενο τη διδασκαλία των αντίστοιχων μαθημάτων. Οι παρουσιάσεις των διδασκαλιών (παρεμβάσεων) θα γίνονταν στην ολομέλεια των φοιτητών και θα σχολιάζονταν από τους υπόλοιπους, που κατά τη διδασκαλία θα αναλάμβαναν και το ρόλο των μαθητών. Με αυτόν τον τρόπο προσπαθήσαμε να δημιουργήσουμε συνθήκες σχολικής τάξης και παράλληλα να συλλέξουμε δεδομένα από περισσότερες πηγές.

Οι υπόλοιποι φοιτητές χωρίστηκαν σε θεωρητικές ομάδες και ανέλαβαν ένα θέμα σχετικό με τη Διδακτική, για το οποίο θα επιχειρούσαν εισήγηση στην ολομέλεια, αλλά και θα παρείχαν θεωρητική στήριξη στις ερευνητικές ομάδες, όταν αυτό κρινόταν απαραίτητο.

Τα θέματα που αποτελούσαν τους θεωρητικούς τομείς και για τα

οποία προετοιμάστηκαν οι αντίστοιχες ομάδες ήταν τα παρακάτω:

- Μάθηση και διδασκαλία
- Διδακτικές αρχές και στοχοθεσίες, μορφές και μέθοδοι διδασκαλίας
- Διδασκαλία και curriculum
- Σχεδιασμός της διδασκαλίας
- Αξιολόγηση της διδασκαλίας

Το όλο πρόγραμμα προτάθηκε στους φοιτητές και τους έγινε μια συνοπτική παρουσίαση τόσο της μεθόδου της ΕΞΕ όσο και της φιλοσοφίας της. Οι φοιτητές, παρότι θεωρούσαν ότι η επαφή τους με τη διδακτική πράξη ήταν πλέον απαραίτητη, έδειχναν διστακτικοί. Ίσως γιατί αισθάνονταν ανέτοιμοι ή ασυνήθιστοι σε μια τέτοια διαδικασία. Θεωρούσαν παράλληλα πως δρώντας σε υποθετικές συνθήκες καθίσταται αδύνατη και η εκτίμηση της κατάστασης-βασική φάση κατά τη διαδικασία της έρευνας¹⁰. Εξέφρασαν επίσης επιφυλάξεις όσοι δεν θα έκαναν δειγματικές διδασκαλίες για τη δυνατότητα που θα είχαν να ανταποκριθούν στο διπλό ρόλο, αυτόν του μαθητή και ταυτόχρονα αυτόν του παρατηρητή και αξιολογητή. Τελικά συμφωνήσαμε να υλοποιήσουμε το πρόγραμμα και να προσπαθήσουμε να ελέγξουμε τα προβλήματα που θα προέκυπταν κατά τη διαδικασία, να προτείνουμε και να δοκιμάσουμε τρόπους επίλυσης.

Διατυπώθηκαν επίσης επιφυλάξεις από την ομάδα των συντονιστών για το γεγονός ότι η έρευνά μας θα βασιζόταν σε μια υποθετική κατάσταση, εφόσον δε θα υπήρχε πραγματική τάξη. Το πρόβλημα βέβαια αυτό αφορούσε τη δυσκολία που συναντούσαν οι φοιτητές να υποδύονται συνεχώς εναλλασσόμενους ρόλους, του διδάσκοντος, του μαθητή και του αξιολογητή. Το πρόβλημα βέβαια αυτό δεν ήταν δυνατόν να αντιμετωπιστεί, αφού δεν μπορούσαμε να εργαστούμε σε πραγματική τάξη.

Παρά επίσης τις αρχικές επιφυλάξεις για το δευτερεύοντα ρόλο που είχαμε αναθέσει στους φοιτητές ως προς τον καθορισμό των προβλημάτων που θα διερευνούσαμε, θεωρήσαμε τελικά ότι πρόκειται για μια έρευνα σε δυο επίπεδα, εφόσον οι φοιτητές θα ήταν αφενός διδάσκοντες, μαθητές και αξιολογητές των διδασκαλιών και αφετέρου πηγή άντλησης δεδομένων για την αξιολόγηση του προγράμματος. Το πρόβλημα της έρευνας στο επίπεδο των συντονιστών ήταν οι τρόποι κατάρτισης των φοιτητών, στο οποίο οι φοιτητές λειτούργησαν ως μία πηγή συλλογής δεδομένων. Στο δεύτερο επίπεδο οργανώθηκαν επιμέρους έρευνες, στις οποίες οι φοιτητές ανέλαβαν το ρόλο του διδάσκοντος, σχεδιάζοντας και υλοποιώντας διδασκαλίες και βιώνοντας μέσα από την πράξη την ανάγκη κατάρτισής τους. Έτσι, είχαν τη δυνατότητα να ελέγχουν και να αξιολογούν παράλληλα τον τρόπο που κάθε φορά επέλεγαν για την οργάνωση της

διδασκαλίας (βιβλιογραφική ενημέρωση-συζήτηση-αξιολόγηση...).

Σύμφωνα λοιπόν με τον σχεδιασμό, οι μέθοδοι συλλογής δεδομένων ήταν οι ακόλουθες:

- Παρατήρηση από τους συντονιστές της ομάδας
- Ημερολόγια από τους φοιτητές
- Συζητήσεις στην ολομέλεια των φοιτητών
- Συζητήσεις συντονιστών/διευκολυντών

Κάθε επιμέρους ερευνητική ομάδα είχε διαφορετικό συντονιστή και ακολουθούσε τις φάσεις της ΕΣΕ με αντικείμενο τη διδασκαλία του μαθήματος που είχε επιλεγεί. Κάθε ομάδα λοιπόν σε ξεχωριστές συναντήσεις επιχειρούσε εκτίμηση της κατάστασης, σχεδιασμό, υλοποίηση και τελικά αξιολόγηση, που αποτελούσε τη βάση για τον επανασχεδιασμό. Από την κάθε ομάδα την παρέμβαση επιχειρούσε ένα μέλος, διαφορετικό κάθε φορά. Ο σχεδιασμός όμως και η αξιολόγηση ήταν αποτελέσματα συλλογικής προσπάθειας των μελών της ομάδας. Η αξιολόγηση της παρέμβασης στηριζόταν και στις κρίσεις των υπόλοιπων φοιτητών που παρακολουθούσαν.

Β. ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ

Ι. Εργασίες της ερευνητικής ομάδας για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής γλώσσας στο Γυμνάσιο (συντονίστρια η Ελένη Κατσαρού).

Ο **προβληματισμός** που κατατέθηκε από όλους κατά τις πρώτες συναντήσεις της ομάδας μας είχε την αφετηρία του:

- στην εμπειρία που είχαν οι φοιτητές από τα μαθητικά τους χρόνια,
- σε προβλήματα που παρουσιάζει η διδασκαλία του μαθήματος, όπως έχουν επισημανθεί από την εκπαιδευτική αρθρογραφία,
- στους γενικούς σκοπούς του μαθήματος, όπως ορίζονται από το ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα.

Το **κύριο πρόβλημα** που -κατά τη γνώμη της ομάδας- απαιτούσε άμεση λύση ήταν το εξής: Πώς ένα γραμματικό ή συντακτικό φαινόμενο (που το έχουμε συνηθίσει να διδάσκεται παραδοσιακά) μπορεί να διδαχθεί με βάση την επικοινωνιακή προσέγγιση, όχι δηλαδή για να αποτελέσει μια αυτόνομη γνώση, αλλά για να βελτιώσει τις δυνατότητες επικοινωνίας των μαθητών, όπως ορίζεται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα (Α.Π.)¹¹.

Για να αντιμετωπίσουμε το παραπάνω πρόβλημα, χρειαζόμασταν σχεδιασμούς που να ανταποκρίνονται στο πνεύμα της επικοινωνιακής μεθοδολογίας. Για να πετύχουμε κάτι τέτοιο, θεωρήσαμε ως απαραίτητο πρώτο βήμα να καταγράψουμε τους σκοπούς του μαθήματος, όπως τους μοιραζόμασταν ως ομάδα, σύμφωνα άλλωστε και με το μοντέλο διαδικασίας που ακολουθήσαμε¹².

Μετά από σχετική συζήτηση καταλήξαμε στους παρακάτω **σκοπούς**:

α) Να γνωρίσουν και να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές τη δομή της γλώσσας τους, καθώς και τις διαφοροποιήσεις που μπορεί να παρουσιάσει ανάλογα με τις επικοινωνιακές περιστάσεις (ποιός μιλάει σε ποιόν, με ποιό σκοπό, κάτω από ποιές συνθήκες κ.τ.λ.).

β) Να διευρύνουν το λεξιλόγιό τους προκειμένου να περάσουν από τον απλό γλωσσικό κώδικα που ήδη κατέχουν, στον καλλιεργημένο¹³.

γ) Να βελτιώσουν τον προφορικό και γραπτό λόγο τους ώστε να εκφράζονται με περισσότερη ακρίβεια και σαφήνεια.

δ) Να αποκτήσουν κοινωνικές γνώσεις, καθώς και έναν ευρύτερο προβληματισμό πάνω σε γενικά κοινωνικά ζητήματα.

Βασικές παιδαγωγικές και διδακτικές μας αρχές για την υλοποίηση των παραπάνω σκοπών θεωρήσαμε ότι θα πρέπει να είναι:

- Οι μαθητές να έχουν ενεργητικό και όχι παθητικό ρόλο κατά τη διαδικασία της μάθησης.
- Η διδακτική διαδικασία να διέπεται από πνεύμα συνεργασίας και συλλογικότητας.
- Η διαδικασία να συμφωνεί με την προσωπικότητα και τις αξίες του διδάσκοντος.
- Η διαδικασία να ευχαριστεί και να κινητοποιεί τους μαθητές.
- Οι μαθητές να έχουν την ευκαιρία για χρήση του γραμματικο-συντακτικού φαινομένου που διδάσκονται.
- Η διαδικασία να συνδέει τη χρήση του φαινομένου με τις προθέσεις του ομιλητή ή του συντάκτη και γενικά με τις επικοινωνιακές περιστάσεις κάτω από τις οποίες αρθρώνεται ο λόγος.

Μετά τη συμφωνία σε όλα τα παραπάνω προχωρήσαμε σε συγκεκριμένες πια διδακτικές δοκιμές.

1η Δοκιμή

Ομοιόπρωτοι και ετερόπρωτοι προσδιορισμοί με ουσιαστικά (Α' και Β' Μέρος 19ης Ενότητας - β' τεύχους. Δίδαξε η Σοφία Χατζάρα).

Με το σχεδιασμό μας επιδιώξαμε να καλύψουμε τους τρεις πρώτους σκοπούς που είχαμε θέσει, μια και ο τέταρτος (να αποκτήσουν κοινωνικές γνώσεις...) αφορούσε κυρίως τη διδασκαλία του Δ' Μέρους των ενοτήτων (Εκφραση-Εκθεση). Μόλις όμως προσπαθήσαμε να σχεδιάσουμε συγκεκριμένες δραστηριότητες, οι φοιτήτριες φαίνεται πως έθεσαν στο περιθώριο τις παιδαγωγικές και διδακτικές αρχές που θεωρητικά ενστερνίζονταν κι επικέντρωσαν τη διδασκαλία στενά σε θέματα δομής της γλώσσας, επηρεασμένες προφανώς από την εμπειρία που είχαν ως μαθήτριες. Η διδασκαλία που τελικά υλοποιήθηκε ήταν τόσο παραδοσιακή όσο και ο σχεδιασμός της. Περιορίστηκε κυρίως στη διδασκαλία γραμματικών και συντακτικών φαινομέ-

νων. Αν και δόθηκαν από την ίδια τη διαδικασία ευκαιρίες για υφολογικές προεκτάσεις, έμειναν ανεκμετάλλευτες από τη διδασκονσα-φοιτήτρια. Δεν επεκτάθηκε η διδασκαλία προς κατευθύνσεις που υπέδειξαν οι «μαθητές» με τις παρατηρήσεις και ερωτήσεις τους. Επειδή όμως όλη η διαδικασία στηριζόταν στο διάλογο (έστω και κατευθυνόμενο) μεταξύ διδασκονσας και μαθητών σε μια προσπάθεια κάλυψης της 1ης αρχής μας, οι φοιτητές ενεργοποιήθηκαν. Δεν παρακολούθησαν παθητικά μια διδασκαλία. Συμμετείχαν σ' αυτήν κι αυτό τους ευχαρίστησε ιδιαίτερα. Έτσι στη φάση της αξιολόγησης η ολομέλεια των φοιτητών διατύπωσε ευνοϊκά σχόλια για το μάθημα, ενώ δεν έλειψαν και εύστοχες υποδείξεις για μεγαλύτερη έμφαση στην προσπάθεια βελτίωσης του λόγου των μαθητών.

2η Δοκιμή

Οι βαθμοί του επιθέτου. Σχετικό και απόλυτο υπερθετικό (Α' και Β' Μέρος 18ης Ενότητας - α' τεύχους. Δίδαξε η Νικάντζελα Μπαλαδήμα).

Επιλέξαμε διδασκαλία γραμματικο-συντακτικού φαινομένου και πάλι, για να μπορέσουμε να αξιοποιήσουμε την πείρα της προηγούμενης δοκιμής βασισμένοι στις αξιολογικές κρίσεις που είχαν διατυπωθεί γι' αυτήν. Σ' αυτόν το σχεδιασμό οι φοιτήτριες φαινόταν πιο αποφασισμένες να δοκιμάσουν προσεγγίσεις του αντικειμένου νέες γι' αυτές κι απομακρυσμένες σε ένα μεγάλο βαθμό από την παραδοσιακή γραμματικο-συντακτική διδασκαλία. Έτσι, αναζητώντας λύσεις, έφτασαν σταδιακά κοντά σε επικοινωνιακές μεθοδολογίες. Ο σχεδιασμός του συγκεκριμένου μαθήματος είχε μια πολύ βασική διαφορά από τον προηγούμενο. Ξεκινούσε τη διαδικασία από τον λόγο των μαθητών, τον αξιοποιούσε και μέσω αυτού έφτανε στο γραμματικο-συντακτικό φαινόμενο που διδασκόταν. Η υλοποίηση κινήθηκε στο ίδιο πνεύμα. Η διδασκονσα προσπαθούσε να μη δίνει έτοιμες γνώσεις στους μαθητές, αλλά να τους οδηγεί στην ανακάλυψή τους. Λόγω όμως της απειρίας της άφησε ανεκμετάλλευτες πολλές ευκαιρίες που έδωσαν οι μαθητές για επέκταση της διαδικασίας σε θέματα επικοινωνίας και περιστάσεων. Προσπάθησε να μείνει πιστή στο σχεδιασμό που είχαμε κάνει κι αυτό έβλαψε τη διαδικασία. Αν είχε ευελιξία, θα μπορούσε να ενσωματώσει τις παρατηρήσεις των μαθητών στο σχεδιασμό που είχε κατά νου και να εμπλουτίσει τη διαδικασία χωρίς αυτή να χάσει τη δομή της. Οι φοιτητές-παρατηρητές τής καταλόγισαν ελλείψεις στο γνωστικό τομέα και ένα γρήγορο ρυθμό στη διδασκαλία που μάλλον θα δυσκόλευε τους μαθητές να τον παρακολουθήσουν.

3η Δοκιμή

*Οικολογία (Δ' Μέρος 35ης Ενότητας - γ' τεύχους.
Δίδαξε η Αργυρώ Παρασκευά).*

Επιλέξαμε διδακτική ενότητα Δ' Μέρους αυτή τη φορά, για να ασκηθούμε σε κάτι διαφορετικό και να προσπαθήσουμε να καλύψουμε τον τέταρτο σκοπό που ως τότε είχαμε παραβλέψει. Το θέμα της οικολογίας απασχολεί πολύ τους νέους και οι φοιτήτριες είχαν πολλές ιδέες για το σχεδιασμό της διαδικασίας προσέγγισής του. Το υλικό που παραθέτει το βιβλίο στη συγκεκριμένη ενότητα θεωρήθηκε ανεπαρκές. Έτσι οι φοιτήτριες έφτιαξαν φυλλάδιο με διάφορα κείμενα από εφημερίδες, από εγκυκλοπαίδεια, από τη λογοτεχνία, από πάνω, καθώς και γελοιογραφίες. Οι μαθητές θα τα διάβαζαν, θα τα σχολίαζαν, θα συζητούσαν πάνω στο μήνυμά τους με σκοπό να προβληματιστούν και να ευαισθητοποιηθούν για ένα θέμα της σύγχρονης πραγματικότητας. Παράλληλα πάνω στα κείμενα επισημαίνονταν κάποια ενδιαφέροντα λεξιλογικά στοιχεία, με σκοπό να εξοικειωθούν οι μαθητές με λέξεις που σχετίζονταν άμεσα με το θέμα. Οι γελοιογραφίες επιλέχθηκαν για να γίνει πιο διασκεδαστική και ενδιαφέρουσα η ενασχόληση των μαθητών με το φυλλάδιο, να τραβήξει την προσοχή τους και να αυξήσει την προθυμία τους για συμμετοχή στη διδακτική διαδικασία. Το κείμενο από την εγκυκλοπαίδεια επιλέχθηκε τόσο για ποικιλία πηγών όσο και για να δώσει κάποιες πληροφορίες πάνω στο κοινωνικό-επιστημονικό θέμα που εξεταζόταν, χρήσιμες για την αύξηση των κοινωνικών γνώσεων των μαθητών. Αξιοποιώντας το ίδιο υλικό η διδάσκουσα θα παρακινούσε τους μαθητές να αναγνωρίσουν από πού μπορεί να προέρχονταν τα κείμενα που θα είχαν μπροστά τους, ποιο είδος λόγου αντιπροσώπευαν. Θα γινόταν έτσι απόπειρα προσέγγισης και αναγνώρισης των διαφόρων επιπέδων ύφους. Για τη συνέχεια σχεδιάστηκε να εφαρμοστεί η τεχνική της αντιπαράθεσης απόψεων (debate). Οι μαθητές θα χωρίζονταν σε ομάδες και θα αναλάμβαναν να υποστηρίξουν δύο αντίθετες απόψεις. Η μία ομάδα θα επιχειρηματολογούσε υπέρ της διατήρησης ενός δασυλλίου στην περιοχή, ενώ η άλλη υπέρ της μετατροπής του ίδιου χώρου σε σχολείο.

Η υλοποίηση φάνηκε αντάξια του σχεδιασμού. Η διδάσκουσα-φοιτήτρια προσέδωσε στο μάθημα ενθουσιασμό και ζωντάνια, όπως παρατήρησαν οι συμφοιτητές της. Οι μαθητές κινητοποιήθηκαν, πήραν μέρος στη συζήτηση, οδήγησαν το θέμα σε περιοχές που δεν είχαν εξαρχής προβλεφθεί. Το κύριο πρόβλημα που δημιουργήθηκε αφορούσε το χρόνο, που δεν έφτασε τελικά για να ολοκληρωθεί η δραματοποίηση. Γενικά πάντως φάνηκε πως είχε γίνει ένα μεγάλο βήμα για την υιοθέτηση στην πράξη των αρχών που είχαν γίνει θεωρητικά απο-

δεκτές στις πρώτες μας συναντήσεις.

4η Δοκιμή

Τα είδη των προτάσεων. Περίοδος. (Β΄ Μέρος 9ης Ενότητας - α΄ τεύχους. Δίδαξε η Ευρύκλεια Κουτσιανά).

Αυτή τη φορά δεν επιλέξαμε εμείς τι θα διδασκόταν. Σχεδιάσαμε μια διδασκαλία που πραγματοποιήθηκε σε πραγματική τάξη, στο Γυμνάσιο Καμινίων, με αληθινούς μαθητές, και έπρεπε επομένως να διδάξουμε την ενότητα που είχε προγραμματιστεί εκείνη την ημέρα. Σ' αυτό το σχεδιασμό οι φοιτήτριες φαίνεται πως είχαν για καλά καταλάβει πώς να προσεγγίζουν μια καινούργια ενότητα που ήθελαν να διδάξουν. Ως εκκίνηση του μαθήματος σκέφτηκαν να χρησιμοποιήσουν ένα σενάριο, το οποίο εκτυλίσσόταν με τη βοήθεια των μαθητών. Οι μαθητές συμπλήρωναν στοιχεία, που ουσιαστικά αποτελούσαν προτάσεις διαφόρων ειδών (με βάση το περιεχόμενό τους και την ποιότητά τους), που ήταν και το γραμματικό φαινόμενο που διδασκόνταν. Όλη τη διαδικασία θα κινούσαν οι ίδιοι οι μαθητές που θα έκαναν παρατηρήσεις σχετικά με τον επιτονισμό και θα έβγαζαν έτοιμ συμπεράσματα για τα είδη των προτάσεων. Ακόμα και η σχέση των προτάσεων με άλλες θα προσδιοριζόταν από τους μαθητές διαισθητικά και χωρίς τη χρήση μηχανιστικών προτύπων. Κατά την υλοποίηση όμως δεν είχαμε τα αποτελέσματα που αναμέναμε. Οι μαθητές σάσπισαν με το καινούργιο πρόσωπο που μπήκε στην τάξη τους να τους κάνει μάθημα και συμμετείχαν ελάχιστα. Η διδάσκουσα δεν γνώριζε τα παιδιά κι αισθανόταν μάλλον αμήχανα. Έτσι, οι δραστηριότητες που είχαν σχεδιαστεί έγι-
ναν πολύ γρήγορα, χωρίς η διδάσκουσα να διαπιστώνει αν αφομοιώθηκε το περιεχόμενο από τους μαθητές. Φάνηκε πως η διδασκαλία σε αληθινή τάξη θέλει εξάσκηση, εμπειρία και επαφή με τους συγκεκριμένους μαθητές. Οι φοιτήτριες πάντως ενθουσιάστηκαν και ζήτησαν να ξαναεπιχειρήσουμε διδασκαλία σε πραγματικές συνθήκες.

II. Εργασίες της ερευνητικής ομάδας για τη διδασκαλία της Δραματικής Ποίησης (συντονιστής ο Βασίλης Τσάφος).

Κατά τις πρώτες συναντήσεις της ομάδας προσπαθήσαμε να συζητήσουμε τα προβλήματα που είχαν εντοπίσει ως μαθήτριες κατά τη διδασκαλία της τραγωδίας από μετάφραση και τα όσα επισημαίνονται στην εκπαιδευτική αρθρογραφία. Συμφωνήσαμε ότι έπρεπε:

- Να καταγράψουμε τα προβλήματα που θεωρούμε πρωταρχικής σημασίας για τη διδασκαλία της τραγωδίας και να αναφερθούμε σε προτάσεις που πιστεύουμε ότι μπορούν να τα επιλύσουν.

- Να ορίσουμε αρχικά τους γενικούς σκοπούς του μαθήματος για να διαμορφωθεί ένα γενικό πλαίσιο, με βάση το οποίο θα κάνουμε τους σχεδιασμούς, αφού θεωρήσαμε ότι οι σκοποί μας καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό και τους σχεδιασμούς μας.
- Να προσπαθήσουμε να συνειδητοποιήσουμε τις παιδαγωγικές μας αρχές και τις εκπαιδευτικές μας αξίες, ώστε και να προσπαθήσουμε να προσαρμόσουμε τους σχεδιασμούς μας σε αυτές, αλλά παράλληλα να τις ελέγξουμε και να τις αξιολογήσουμε.

Τα προβλήματα που εντοπίσαμε ήταν τα ακόλουθα:

1. Η δραματική ποίηση δεν αντιμετωπίζεται συνήθως από τους διδάσκοντες ως δραματικό-ποιητικό κείμενο, στοιχείο που θα διαφοροποιούσε την προσέγγισή του από τα υπόλοιπα κείμενα της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας από μετάφραση.
2. Η δραματική ποίηση αντιμετωπίζεται συνήθως από τους διδάσκοντες ως γνωστικό αντικείμενο με αποτέλεσμα να παραμελείται ή να υποβαθμίζεται η βιωματική προσέγγιση.
3. Οι μαθητές δεν εκδηλώνουν το αναμενόμενο ενδιαφέρον.

Ορίσαμε στη συνέχεια τους **γενικούς σκοπούς** της διδασκαλίας:

1. Να κινητοποιηθούν οι μαθητές για να γνωρίσουν την αρχαία ελληνική τραγωδία και να συνειδητοποιήσουν τη θέση της στην πορεία της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας.
2. Να αντιμετωπίσουν οι μαθητές την τραγωδία -και κάθε κείμενο της αρχαίας ελληνικής γραμματείας- ως μέσο αποκάλυψης του πολιτισμού¹⁴ μέσα από μια διαδικασία που θα καλλιεργεί τη δημιουργική σκέψη και την κρίση τους.
3. Να αντιληφθούν το παιδευτικό μήνυμα του έργου, το οποίο να αποτελέσει αντικείμενο συζήτησης και προβληματισμού ώστε να καλλιεργηθούν ανθρωπιστικά¹⁵.

Με βάση τόσο τα προβλήματα όσο και τους σκοπούς στους οποίους τα μέλη της ομάδας κατέληξαν διαμορφώσαμε τις αρχές που αναφέρονται στην εκπαιδευτική διαδικασία και θα αποτελούσαν το πλαίσιο για το σχεδιασμό μας:

- Η διαδικασία να ευνοεί την ενεργό συμμετοχή των μαθητών.
- Η διαδικασία να καλλιεργεί τη δημιουργική σκέψη και την ερευνητική διάθεση
- Να ευνοείται η καλλιέργεια ενός συλλογικού-συνεργατικού κλίματος.

—Η τραγωδία να αντιμετωπίζεται ως έργο που γράφτηκε για να παρσταθεί (ιδιοτυπία της τραγωδίας)

—Να συνδέεται η δραματική ποίηση με τα άλλα γραμματειακά είδη (έπος-λυρική ποίηση)

—Να λειτουργεί το δραματικό έργο ως μέσο αποκάλυψης του αρχαίου ελληνικού πολιτισμού.

1η δοκιμή

*Διδακτική ενότητα: Εισαγωγή στη δραματική ποίηση.
(Δίδαξε η Τζανετίνα Πορικού).*

Αποφασίσαμε να επιχειρήσουμε ανακατανομή της ύλης που υπήρχε στο διδακτικό εγχειρίδιο, ώστε να γίνει εμφανής η εξέλιξη της αρχαίας ελληνικής γραμματείας και να επισημανθούν στη συνέχεια τα ιδιαίτερα στοιχεία του γραμματειακού αυτού είδους. Θα προσπαθούσαμε επίσης να συνδέσουμε την πορεία αυτή με τις πολιτικές και κοινωνικές εξελίξεις της συγκεκριμένης πολιτισμικής φάσης της οποίας προϊόν ήταν η δραματική ποίηση. Ως προς τους διδακτικούς τρόπους αποφασίσαμε να εναλλάσσουμε τη στάση μας: Ξεκινώντας από γνωστά στους μαθητές στοιχεία, να προχωράμε σε νέα που θα απαιτούν από τον διδάσκοντα εισήγηση. Συμφωνήσαμε όμως να υπάρχει ποικιλία για να μη κουραστούν οι μαθητές. Στην προσπάθειά της μάλιστα η διδάσκουσα να καλύψει γνωστικά το διδακτικό αντικείμενο, επεκτάθηκε σε πολλές λεπτομέρειες με αποτέλεσμα να μειωθούν το ενδιαφέρον και η συμμετοχή των μαθητών και το μάθημα να γίνει δασκαλοκεντρικό. Έκανε χρήση του πίνακα (σχεδιάγραμμα λεπτομερές) και οπτικοακουστικού υλικού (κάτοψη αρχαίου θεάτρου).

2η Δοκιμή

*Διδακτική ενότητα: Ευριπίδη, Ιφιγένεια η εν Ταύροις, στ. 81-143.
(Δίδαξε η Σταυρούλα Παπαϊωάννου).*

Από την πρώτη ήδη παρέμβαση τα μέλη της ομάδας συνειδητοποίησαν τη δυσκολία που αντιμετωπίζει ο διδάσκων στην προσπάθειά του να υλοποιήσει το σχεδιασμό. Πρώτο τους μέλημα ήταν η διαφοροποίηση της στάσης του διδάσκοντος, ώστε να μην αποτελεί μόνο πηγή πληροφοριών, αλλά να παρέχει στους μαθητές τη δυνατότητα να προβληματιστούν και να συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία της προσέγγισης του κειμένου. Η προσέγγιση βασίστηκε αρχικά στη θεατρική ανάγνωση, που επιχειρήθηκε από τους μαθητές, με σκοπό όχι μόνο να επισημάνουμε την ιδιοτυπία του κειμένου που προσεγγίζαμε αλλά και να ενεργοποιήσουμε τους μαθητές. Με βάση τη θεατροκε-

ντρική προσέγγιση που επιχείρησαν οι μαθητές ανέλαβαν το ρόλο των υποκριτών, των θεατών και των σκηνοθετών και μέσω των επισημάνσεών τους προσπάθησαμε να συνθέσουμε τις κατηγορίες που διατύπωσε ο Αριστοτέλης: μύθος, όψη, λέξη, διάνοια, ήθος¹⁶. Για την πληρέστερη οργάνωση των στοιχείων αυτών η διδάσκουσα επιχειρούσε συνεχείς ανακεφαλαιώσεις, στοιχείο που κρίθηκε ιδιαίτερα αποτελεσματικό. Στο τέλος επιχείρησε μια δεύτερη θεατρική ανάγνωση μετά την ερμηνευτική προσέγγιση, αντί σύνοψης. Κρίθηκε όμως ότι θα ήταν πιο λειτουργική η δραματοποίηση¹⁷. Παρά την προσπάθεια ενεργοποίησης των μαθητών η διδασκαλία κρίθηκε δασκαλοκεντρική. Οι παρεμβάσεις των μαθητών ήταν τις περισσότερες φορές μονολογικές, αφού αποτελούσαν απάντηση σε κλειστές ερωτήσεις της διδάσκουσας και οι απόψεις που διατυπώθηκαν δεν έγιναν αντικείμενο επεξεργασίας. Οι αναφορές επίσης στο κείμενο και οι παραπομπές συγκεκριμένων στίχων ήταν ελάχιστες.

Δοκιμή 3

*Διδακτική ενότητα: Ευριπίδη, Ιφιγένεια η εν Ταύροις, στ. 782-862.
(Δίδαξε η Ελένη Νικολοπούλου)*

Τα στοιχεία στα οποία αποφασίσαμε να εστιάσουμε το ενδιαφέρον μας ήταν αρχικά η βελτίωση της θεατροκεντρικής προσέγγισης (ανασύνθεση σκηνικού, αναζήτηση σκηνοθετικών δεικτών, δραματοποίηση) και η πιο ουσιαστική συμμετοχή των μαθητών. Προσπάθησε η διδάσκουσα σύμφωνα με το σχεδιασμό να εμπλέξει ενεργά στη διαδικασία τους μαθητές και να κινητοποιήσει το ενδιαφέρον τους. Τους κάλεσε να διατυπώσουν υποθέσεις για την εξέλιξη του μύθου πριν από την ανάγνωση του κειμένου και να επιχειρήσουν συσχετισμούς με τη σύγχρονη ζωή σε θέματα που ενδείκνυνται (λειτουργία όρκου, στάση απέναντι σε έθιμα και παραδόσεις), ώστε να διατυπώσουν και προσωπικές απόψεις αλλά και να συνθέτουν σταδιακά τις πολιτισμικές συνθήκες, των οποίων προϊόν είναι το έργο. Έγινε επίσης προσπάθεια να συνδεθεί το δραματικό έργο με τα ομηρικά έπη για να διαφανεί η εξέλιξη της γραμματείας, για να καλυφθεί πλήρως και ο πρώτος στόχος μας (εξέλιξη ΑΕΓ). Η σύγκριση όμως, παρότι εύστοχη, δεν εντάχθηκε οργανικά στη διαδικασία και αποτέλεσε απλώς μια πληροφορία. Επιτυχής θεωρήθηκε η συνεχής παράθεση στίχων, ώστε να μην παρασυρθούν οι μαθητές να αναφέρονται μόνο στην πλοκή αλλά να επεξεργάζονται και το κείμενο. Η προσπάθεια τέλος για δραματοποίηση που επιχειρήθηκε στο τέλος του μαθήματος ήταν ανεπιτυχής και πλήρως κατευθυνόμενη από τη διδάσκουσα, εφόσον πρόκειται για δραστηριότητα που και πείρα και χρόνο προϋποθέτει.

III. Εργασίες της ερευνητικής ομάδας για τη διδασκαλία της Ιστορίας (συντονιστής ο Γιώργος Δάλκος).

Περιγραφή ερευνητικής πορείας

Εκτός από τη γενικότερη ενημέρωση για την ΕΣΕ που έγινε στην ολομέλεια, στις πρώτες συναντήσεις της ομάδας απαντήθηκαν ορισμένα ερωτήματα και δόθηκαν διευκρινίσεις για τις λεπτομέρειες εφαρμογής της μεθόδου. Στη συνέχεια έγινε συζήτηση για την οριοθέτηση του προβλήματος και την πορεία του ερευνητικού προγράμματος. Προσδιορίστηκαν οι πηγές άντλησης δεδομένων (παρατήρηση-ημερολόγια) στα δύο επίπεδα ανάπτυξης της έρευνας.

1η Δοκιμή

*Διδακτική ενότητα: Το αθηναϊκό κράτος τον 5ο αιώνα π.Χ.
(Α Γυμνασίου. Δίδαξε η Ευανθία Μανδουραράκη).*

Η πρώτη δοκιμή (όπως και οι άλλες που ακολούθησαν) οργανώθηκε σύμφωνα με το γνωστό σχήμα: σχεδιασμός-δράση-παρατήρηση-κριτική. Ο σχεδιασμός έγινε με βάση την προϋπάρχουσα διδακτική εμπειρία των φοιτητών, χωρίς ιδιαίτερες παρεμβάσεις του διευκολυντή. Ήταν λοιπόν φυσικό να μην υπάρχει κάποια συγκεκριμένη και ικανοποιητική στρατηγική στην πορεία προετοιμασίας της διδασκαλίας. Δεν ορίστηκαν σκοποί και αρχές της διδασκαλίας και η προετοιμασία εστιάστηκε κυρίως στο περιεχόμενο της διδακτικής ενότητας. Διαπιστώθηκε σχετική άγνοια για θέματα σχετικά με το curriculum, μεθόδους και πορεία διδασκαλίας. Έτσι η διδασκαλία που πραγματοποιήθηκε χαρακτηριζόταν από τις αδυναμίες μιας αφηγηματικής-δασκαλοκεντρικής διδασκαλίας χωρίς σαφείς αρχές και σκοπούς και με πολλές δυσχέρειες στις περιπτώσεις διαλόγου με τους υποτιθέμενους μαθητές. Η κριτική που ασκήθηκε στην τάξη αλλά και από τα μέλη της ομάδας συνέβαλε στον εντοπισμό των βασικών αδυναμιών στο επίπεδο του σχεδιασμού της διδασκαλίας.

2η Δοκιμή

Διδακτική ενότητα: Ο ελληνισμός της ανατολικής Θράκης, Μ. Ασίας, Πόντου. Το γενικό πλαίσιο της μικρασιατικής εκστρατείας και καταστροφής (Γ' Λυκείου. Δίδαξε η Αγγελική Ιατρού).

Το δεύτερο μάθημα σχεδιάστηκε με αφετηρία τον προβληματισμό για την οργάνωση της διδασκαλίας. Διαπιστώθηκε η ανάγκη για περισσότερη ενημέρωση και βιβλιογραφική στήριξη. Αν και το έργο αυτό εί-

χε ανατεθεί στα μέλη των θεωρητικών ομάδων, η δυσκαμψία στη λειτουργία του γενικότερου προγράμματος επέβαλε ως λύση την άμεση ενημέρωση σε ζητήματα Αναλυτικού Προγράμματος, στοχοθετικών και μη στοχοθετικών μοντέλων, σκοπών, αρχών και διαδικασίας της διδασκαλίας, καθώς και μεθόδων διδασκαλίας της Ιστορίας. Για το σκοπό αυτό τα μέλη της ομάδας μελέτησαν ορισμένα βιβλία και άρθρα, τα οποία συζητήθηκαν και έγινε προσπάθεια εφαρμογής της θεωρίας στην προετοιμασία της διδασκαλίας (τέθηκαν σκοποί, και αρχές διαδικασίας και επελέγησαν συγκεκριμένες δραστηριότητες, επομένως επελέγη συνειδητά η εφαρμογή ενός μη στοχοθετικού μοντέλου διδασκαλίας). Η απαίτηση για χρησιμοποίηση εικόνων ως διδακτικών μέσων έθεσε το ζήτημα της χρήσης των μέσων και της διαδικασίας του σχολιασμού τους. Επίσης η ομάδα προσπάθησε να ανταποκριθεί στην ανάγκη διατύπωσης ερωτημάτων για θέματα που σχετίζονταν με την πορεία των επιλεγμένων δραστηριοτήτων όσο και με το βασικό σκοπό του μαθήματος, τη γνώση του παρελθόντος, την κατανόηση του παρόντος και την προετοιμασία του μέλλοντος. Η κριτική που ακολούθησε μετά την πραγματοποίηση της δεύτερης διδασκαλίας ήταν πολύ θετικότερη σε σχέση με την πρώτη. Διαπιστώθηκε από όλους το καλύτερο επίπεδο προετοιμασίας αλλά επισημάνθηκε η αδυναμία στη διατύπωση ερωτήσεων και στην εκμετάλλευση των απαντήσεων.

3η Δοκιμή

*Διδακτική ενότητα: Η γερμανική κατοχή
(Γ' Λυκείου. Δίδαξε η Ελένη Κούβαρη).*

Η προετοιμασία της τρίτης διδασκαλίας επικεντρώθηκε σε προβλήματα σχετικά με τους τύπους των ερωτήσεων και τον τρόπο διατύπωσής τους, εφόσον εκεί είχαν διαπιστωθεί περισσότερες αδυναμίες. Με αφορμή το περιεχόμενο της διδακτικής ενότητας που επελέγη για την τρίτη δοκιμή αναπτύχθηκε προβληματισμός για το ζήτημα της επισημονικής δεοντολογίας με αφορμή τον τρόπο διαχείρισης ιστορικών θεμάτων που μπορεί να προκαλούν έντονη συναισθηματική φόρτιση στους μαθητές. Επίσης τέθηκε εκ νέου το ζήτημα των εποπτικών μέσων, αφού το νέο διδακτικό αντικείμενο απαιτούσε τη χρήση τους για την επίτευξη σκοπών σχετικών με τη βιωματική προσέγγιση των ιστορικών γεγονότων, καθώς και το πρόβλημα ανακάλυψης της γνώσης μέσα από την κριτική εξέταση των ιστορικών πηγών. Το τελευταίο αυτό ζήτημα οδήγησε στην αναζήτηση περισσότερης πληροφόρησης για τις μεθόδους διδασκαλίας της "Νέας Ιστορίας" που στρέφεται στην εξέταση των ιστορικών πηγών και εισάγει τους μαθητές στην ιστορική έρευνα 'από πρώτο χέρι'. Παρά το γεγονός ότι η δι-

δασκαλία θεωρήθηκε σε γενικές γραμμές επιτυχής και αντιμετωπίστηκε το πρόβλημα του τρόπου διατύπωσης των ερωτήσεων, παρατηρήθηκε σχετική αδυναμία στην επίτευξη των σκοπών που είχαν τεθεί κατά το σχεδιασμό της διδασκαλίας. Η κριτική που αναπτύχθηκε στο πλαίσιο της ερευνητικής ομάδας οδήγησε στη διαπίστωση ότι είναι πολύ δύσκολο εγχείρημα η κριτική εξέταση του παρόντος με αφορμή τα ιστορικά γεγονότα που διδάσκονται κάθε φορά και συνειδητοποιήθηκε ότι βασική υποχρέωση του δασκάλου είναι η επαρκής γνώση του αντικείμενου ώστε να οδηγεί με ασφάλεια τους μαθητές στη διατύπωση ιστορικών συμπερασμάτων.

4η Δοκιμή

Διδακτική ενότητα: Η ενότητα του ελληνικού πολιτισμού κατά τους ελληνιστικούς χρόνους (Α' Λυκείου. Δίδαξε η Αγγελική Κονιδάρη).

Η προετοιμασία της τέταρτης διδασκαλίας έγινε με σκοπό την εμπέδωση μεθόδων της «Νέας Ιστορίας» και με βασικό άξονα την ερευνητική προσέγγιση των ιστορικών τεκμηρίων (και μάλιστα ειδικών τεκμηρίων, όπως είναι τα έργα τέχνης). Χρησιμοποιήθηκε η προηγούμενη εμπειρία για την οργάνωση της διδασκαλίας και έγιναν συζητήσεις για την ιδιαιτερότητα του νέου διδακτικού αντικείμενου, που οδήγησαν σε κάποια ενημέρωση για ζητήματα τέχνης και στη χρήση της εικόνας στη διδασκαλία της Ιστορίας. Διαπιστώθηκε η ποικιλία και το εύρος των γνώσεων που πρέπει να έχει ο φιλόλογος ώστε να είναι επαρκής κατά την άσκηση του διδακτικού έργου. Εξετάστηκαν ακόμη με κριτικό πνεύμα και αναθεωρήθηκαν οι προτεινόμενοι από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο σκοποί καθώς και η μέθοδος διδασκαλίας των έργων τέχνης. Η προβολή και ο σχολιασμός των φωτεινών εικόνων που επελέγησαν αποτέλεσαν τη βασική δραστηριότητα με την οποία διώχθηκε αφενός η ενημέρωση σε βασικά ζητήματα τέχνης και αφετέρου προσέγγιση των ιστορικών γεγονότων της εποχής μέσα από ειδικές και ιδιόμορφες πηγές. Η πραγματοποίηση της διδασκαλίας, παρά τις αδυναμίες της, θεωρήθηκε αρκετά καλή, αν και η εξοικείωση ως προς το συγκεκριμένο διδακτικό αντικείμενο δεν ήταν ικανοποιητική. Σύμφωνα με την κριτική που ασκήθηκε στο πλαίσιο της ομάδας και πάλι παρατηρήθηκε σχετική απόκλιση από την πορεία που είχε αποφασισθεί στη διάρκεια του σχεδιασμού. Έτσι έγινε κατανοητό ότι η βελτίωση σε θέματα διδακτικής αποτελεί επίπονη αλλά και ατέρμονη διαδικασία, που απαιτεί συνεχή προσπάθεια εκ μέρους του δασκάλου.

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Η συμμετοχή στο πρόγραμμα, η παρατήρηση των διδασκαλιών αλλά και τα σχόλια στη διάρκεια των συναντήσεων, τα πρακτικά που κρατούσε κάθε ομάδα, τα ημερολόγια των φοιτητών, οι αξιολογήσεις που έκαναν μετά από κάθε διδασκαλία, η ανοικτή συζήτηση που έγινε στην ολομέλεια μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος και οι απαντήσεις που έδωσαν οι φοιτητές σε ερωτήματα που αφορούσε την εμπειρία τους από τη συμμετοχή τους στο Πρόγραμμα, μας παρείχαν αρκετά στοιχεία για την αξιολόγηση του προγράμματος.

Η αποτελεσματικότητα όμως του Προγράμματος θα πρέπει να εξεταστεί σε συνάρτηση προς τη διάρκειά του. Ο περιορισμένος χρόνος εφαρμογής του προγράμματος επιβάλλει την ανάγκη να εκφραστούν επιφυλάξεις σε ό,τι αφορά τη διατύπωση αξιολογικών κρίσεων.

— Οι φοιτητές που συμμετείχαν στις ερευνητικές κυρίως ομάδες συνειδητοποίησαν τις ελλείψεις τους σε θέματα διδακτικής μέσα από ένα πειραματισμό που τους εισήγαγε τόσο σε μια διαδικασία έρευνας όσο και σε τρόπους αντιμετώπισης των δυσχερειών του εκπαιδευτικού έργου. Συνειδητοποίησαν ακόμη την ανάγκη να αντιμετωπίζουν υπεύθυνα τη διδασκαλία μέσα από μια συνεπή προετοιμασία.

— Προβληματίστηκαν επίσης και απόκτησαν μια πρώτη εμπειρία σε τομείς που αφορούν την οργάνωση της διδασκαλίας, την υλοποίηση του διδακτικού σχεδιασμού και κυρίως την αξιολόγηση της προσπάθειας τους εφόσον ήρθαν σε επαφή με μια διαδικασία κριτικής και αυτοκριτικής.

— Ως ένα βαθμό καλλιεργήθηκε στους φοιτητές η *τάση* για αυτομόρφωση, εφ' όσον κατά την εφαρμογή του προγράμματος θεώρησαν φυσικό να προσφεύγουν στη βιβλιογραφία που ήταν αναγκαία για την προετοιμασία των διδασκαλιών. Ακόμη συνειδητοποίησαν την αναγκαιότητα της ενεργητικής τους στάσης σχετικά με την κατάρτισή τους ως φοιτητών και την επιμόρφωσή τους ως εκπαιδευτικών.

— Διαπίστωσαν ακόμη ότι είναι δυνατή η συνεργασία των δασκάλων για την αντιμετώπιση των βασικών επαγγελματικών προβλημάτων, μέσα από ένα κλίμα ισοτιμίας και ειλικρίνειας. Αυτό άλλωστε φάνηκε και από τη συνοχή που παρουσίαζε στο εσωτερικό της κάθε ερευνητική ομάδα και στο πνεύμα συνεργασίας που αναπτύχθηκε γρήγορα.

— Παρατηρήθηκε βέβαια κάποια «εσωστρέφεια» στο επίπεδο των ερευνητικών ομάδων με συνέπεια κάθε μια απ' αυτές να αγνοεί το περιεχόμενο της προσπάθειας των άλλων. Αυτό ίσως ήταν μια από τις αιτίες της δημιουργίας πνεύματος ανταγωνισμού και αμφισβήτησης. Διαπιστώθηκε δηλαδή ένα φαινόμενο ομαδοποίησης και ανταγωνι-

σμού προς τις άλλες ερευνητικές ομάδες, που εκφραζόταν κυρίως κατά τη διάρκεια της διαδικασίας αξιολόγησης των διδασκαλιών, με τη μορφή άσκησης αρνητικής κριτικής και την επίδειξη επιθετικών ή αμυντικών στάσεων. Το γεγονός αυτό βέβαια ίσως να οφείλεται σε άλλα βαθύτερα αίτια και το ερευνητικό πρόγραμμα απλώς να λειτούργησε ως αφορμή για την εμφάνισή του.

— Η εφαρμογή του προγράμματος δεν είχε τις ίδιες ευεργετικές επιδράσεις σε όλους τους φοιτητές. Τα μέλη των ερευνητικών ομάδων φαίνεται ότι ωφελήθηκαν περισσότερο με την άμεση εμπλοκή τους στη διαδικασία της προετοιμασίας της διδασκαλίας, ενώ τα μέλη των θεωρητικών ομάδων εκδήλωσαν μικρότερο ενδιαφέρον για το πρόγραμμα, μάλλον λόγω οργανωτικών δυσχερειών. Οι θεωρητικές ομάδες άλλωστε περιθωριοποιήθηκαν κυρίως επειδή δεν είχαν σαφή θέση στη διαδικασία, αφού δεν δέθηκαν οργανικά με τις ερευνητικές ομάδες.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ-ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ

Οι αξιολογικές επιστημάνσεις που προηγήθηκαν υπαγορεύουν συμπεράσματα και οδηγούν σε προτάσεις για συνέχιση της παραγωγικής αυτής διερεύνησης:

1. Η χρήση της μεθόδου της ΕΣΕ στη διδακτική κατάρτιση των φοιτητών του Τομέα Παιδαγωγικής πρέπει να θεωρηθεί ωφέλιμη, αφού εισάγει τους φοιτητές σε ενεργητική, συμμετοχή και ερευνητική πρόσληψη της γνώσης στη συγκεκριμένη γνωστική περιοχή.

2. Η συνεργασία διδασκόντων της Τριτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με στόχο την παιδαγωγική-διδακτική κατάρτιση των φοιτητών, όπως υλοποιήθηκε στο παρόν ερευνητικό Πρόγραμμα, αποδείχτηκε όχι μόνο εφικτή αλλά και πολλά υποσχόμενη.

3. Η προετοιμασία των φοιτητών για το διδακτικό έργο φαίνεται να ωφελείται από ένα πρώτο στάδιο πρακτικής αναζήτησης, συνοδευόμενης με κατάλληλη θεωρητική γνώση αναφορικά (i) με την προϋπάρχουσα σχολική εμπειρία τους και (ii) με τη δοκιμαστική εφαρμογή διδακτικών μοντέλων και μεθόδων, προτεινόμενων από τη βιβλιογραφία. Εννοείται ότι θα ακολουθεί πάντα ένα στάδιο δοκιμασίας 'με πραγματικά πυρά', δηλαδή διδασκαλία σε πραγματική σχολική τάξη, υπό τον όρο ότι θα υπάρχει από κοινού σχεδιασμός των μαθημάτων με τους μάχιμους εκπαιδευτικούς με τους οποίους θα συνεργάζεται ο Τομέας της Παιδαγωγικής.

4. Κατόπιν αυτού θα προτείνουμε να συνεχιστεί και να αναπτυχθεί η συνεργασία Δευτεροβάθμιας και Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη διδακτική κατάρτιση των φοιτητών και να μειωθεί το χάσμα θεωρίας και

πράξης με την έννοια ότι δεν πρέπει να υπάρχει αναντιστοιχία μεταξύ της θεωρητικής-πανεπιστημιακής προετοιμασίας και της καθημερινής πρακτικής στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Χρειάζεται δηλαδή καλύτερος συντονισμός μεταξύ των πανεπιστημιακών δασκάλων και των καθηγητών της Μέσης Εκπαίδευσης.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Γρηγορίου του Θεολόγου, Λόγος, 4,113, PG 35, 649b-652a.
2. Η ίδια αποδίδει τον όρο ως ενεργό έρευνα ενώ έχουν επιχειρηθεί και άλλες μεταφράσεις στα ελληνικά του όρου action-research όπως έρευνα-δράση, έρευνα δράσης, ενεργητική συμμετοχική έρευνα, κριτική αυτοδιερεύνηση κ.ά. Στο συγκεκριμένο άρθρο οι συγγραφείς επιλέγουν την απόδοση Ενεργητική Συμμετοχική Έρευνα (ΕΣΕ).
3. Για πρακτικά παραδείγματα από έρευνες-δράσεις πραγματοποιημένες από ομάδες εκπαιδευτικών βλ. Elliott J., Action Research for Educational Change, Open University Press, Milton Keynes 1991.
4. Κοσμίδου-Hardy Χρ., Μαρμαρινός Γ., Ο δάσκαλος και η ενεργός έρευνα, Σύγχρονη Εκπαίδευση, 79, Αθήνα 1994, σσ. 51-59.
5. Για πηγές και τρόπους άντλησης δεδομένων σε μια έρευνα-δράση βλ. Hopkins D., A Teacher's Guide to Classroom Research, Open University Press, Milton Keynes, 1985.
6. Kemmis S. & Mc Taggart R., The action research planner, Deakin University Press, Gealon (Australia), 1988.
7. Βασική αρχή της Action Research αποτελεί ο εντοπισμός των προβλημάτων και η εκτίμηση της κατάστασης πριν επιχειρήσουμε οποιονδήποτε σχεδιασμό. Βλ. ενδεικτικά: Hopkins D. (1987), σσ. 46-51, Altrichter H. et al. (1993), σσ. 33-45. Επίσης Stenhouse L, An introduction to Curriculum research and development, Heinemann, London 1975.
8. Βλ. ενδεικτικά: Carr W., Kemmis St., (1986), σσ. 51-81. Για την αμφίδρομη σχέση θεωρίας και έρευνας βλ. επίσης Μασαγγούρας Η., Η θεωρία της διδασκαλίας, Εκδ. Συμμετρία, Αθήνα 1996, σελ. 120.
9. Βλ. ενδεικτικά: Κατσαρού Ελ., Ενεργητική Συμμετοχική Έρευνα, Εκπαιδευτική Κοινότητα, 25, Αθήνα 1994, σσ. 18-22 και Κοσμίδου Χρ., Ενεργός Έρευνα, Για μια Γνήσια Απελευθερωτική Παιδεία, Σύγχρονη Εκπαίδευση, 48, σσ. 22-33.
10. Βλ. ενδεικτικά: Kemmis St., Mc Taggart R., (1981), σσ. 54-65.
11. Για τη δυσκολία του εγχειρήματος Βλ. Χ. Χαραλαμπίδης, Γλώσσα και Εκπαίδευση, Εκδ. Γεννάδιος Σχολή, Αθήνα 1994, σελ. 57.
12. Βλ. σχετικά, L. Stenhouse, An introduction to Curriculum Research and Development, Heinemann, London, 1975, σσ. 123-141.
13. Για τον καλλιεργημένο γλωσσικό κώδικα βλ. B. Bernstein, Class, Codes and Control, vol. 1, Routledge and Kegan Paul, London 1971, σσ. 119-143.
14. Βλ. σχετικά Εισηγήσεις ΚΕΜΕ, Β' τόμος, ΟΕΔΒ, Αθήνα 1978, σσ. 25-48.
15. Βλ. σχετικά Μαρκιανός Σοφοκλής, Ερμηνευτική και μεθοδολογική προσέγγιση των κειμένων της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας, Εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 1978.
16. Βλ. σχετικά: Σπυρόπουλος Ηλ., Τα αρχαία Ελληνικά στο Γυμνάσιο και το Λύκειο, Εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 1980, σσ. 88-137.
17. Για τη χρήση της δραματοποίησης βλ. Χρηστίδης Χρήστος, Προτάσεις για μια ευχάριστη διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών στο Γυμνάσιο και το Λύκειο, Τα ποιητικά κείμενα, Αθήνα 1988, σσ. 11-57.

SUMMARY

Th. G. Papaconstantinou, G. Dalkos, E. Katsarou, B. Tsafos, *Contribution to the teaching instructions of the future teachers. An alternative suggestion with team participatory methodology*

Instead of the academic professor's monologue in the university it has been preferred the collaboration between members of the university staff and teachers of secondary education. The four members team tried to put in practice a Project organised to improve the studies of the future teachers in the University. Having previous experience of the difficulties and problems related to the future teacher's training on teaching issues, the team decided to organise this Project in which theory and practice will be related. The method they decided to use was Action Research.

The aims of the Project:

- to get the students in touch with teaching issues that have certain value through a process that would help them to realise their need in practice. In this way they will consider their theoretical studies as a need that derives from practice,
- to cultivate to students a tendency for self-development as a need that derives from teaching,
- to get the students accustomed to a process of critic, self-critic and to a climate of educational dialogue and collaborative and collective action,
- to give the students the opportunity to apply a research methodology (action research).

Part of the Project was student's teaching under the conditions of class simulation. After being in practice for one academic year, the Project was evaluated. The conclusions are the following:

- The use of action research methodology in training on teaching issues has to be considered as useful, as it involves students in an active, collaborative and enquiring process of increasing knowledge.
- Students' preparation for teaching seems to be benefited by a practical enquiry that has the support of relevant theoretical knowledge.
- As far as future teachers' training on teaching issues is concerned, the collaboration of University teachers with high schools teachers seems not only possible but very promising as well.

