

ΑΧΙΛ. Γ. ΚΑΨΑΛΗΣ/ΓΙΑΝΝΗΣ Ε. ΒΡΕΤΤΟΣ

ΑΣΚΗΣΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΜΕ ΜΙΚΡΟΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ: ΜΙΑ ΠΡΩΤΗ ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΑ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ

Ι. Εισαγωγή

Ο εκπαιδευτικός είναι αναμφισβήτητα σημαντικός παράγοντας της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Για αυτό οποιαδήποτε μεταρρυθμιστική προσπάθεια της εκπαίδευσης —πρέπει να— συνοδεύεται πάντοτε από μέτρα βελτίωσης της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Άλλαξαν βέβαια ριζικά τα τελευταία χρόνια οι κοινωνικές συνθήκες και μαζί με αυτές άλλαξαν και οι απαιτήσεις της κοινωνίας από τον εκπαιδευτικό, άλλαξε ο ίδιος ο ρόλος του. Δεν πάει όμως και σήμερα να αποτελεί ο εκπαιδευτικός τον κύριο μοχλό της εκπαιδευτικής διαδικασίας και να επηρεάζει αποφασιστικά την αποτελεσματικότητά της. Και σήμερα λοιπόν, όπως και πάντα, η διοίκηση της εκπαίδευσης και η έρευνα αναζητούν τον «καλό» εκπαιδευτικό. Ποια είναι όμως η εικόνα του καλού εκπαιδευτικού;

Όλοι μας σχεδόν κανένα άλλο επάγγελμα δεν γνωρίζουμε καλύτερα από το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, γιατί με κανένα ίσως άλλο επάγγελμα δεν ερχόμαστε σε τόσο μακροχρόνια και στενή επαφή. Όλοι μας εξάλλου κατά τη μεγάλη διάρκεια της εκπαιδευτικής μας σταδιοδρομίας έχουμε γνωρίσει πολλούς και διάφορους εκπαιδευτικούς, γεγονός που μας δίνει τη δυνατότητα να κρίνουμε και να συγκρίνουμε. Παρ' όλα αυτά δεν είναι εύκολο να καθορίσουμε ποιος είναι ο καλός εκπαιδευτικός, γιατί δεν είναι αντικειμενικά καθορισμένα τα κριτήρια που θα μας επέτρεπαν να θεωρούμε κάποιον ως καλόν και έναν άλλον ως μη καλόν. Πρώτα πρώτα μας λείπουν τα κριτήρια αναφοράς. Γιατί όταν μιλούμε για τον καλό εκπαιδευτικό, το πρώτο ερώτημα στο οποίο πρέπει να απαντήσουμε είναι: καλός ως προς τι; Γιατί ένας εκπαιδευτικός είναι καλός, επειδή κάνει απλά και ευνόητα αυτά που διδάσκει, άλλος γιατί δημιουργεί ευχάριστη ατμόσφαιρα στην τάξη, άλλος γιατί είναι συμπαθητικός, άλλος γιατί είναι αυστηρός κ.ο.κ. Εξάλλου είναι τόσες πολ-

λές και διάφορες οι περιοχές καθηκόντων του εκπαιδευτικού, που και αυτός, όπως και όλοι οι άνθρωποι, δεν μπορεί να αποδίδει εξίσου καλά σε όλες αυτές.

Το θέμα αυτό συναρτάται εξάλλου και με το πρόσωπο το οποίο αξιολογεί τον εκπαιδευτικό. Άλλος είναι ασφαλώς ο καλός εκπαιδευτικός για τους μαθητές, άλλος για τους γονείς, άλλος για την υπηρεσία κ.ο.κ. Ακόμα και μέσα στην ίδια την ομάδα των άμεσα ενδιαφερομένων, δηλ. των μαθητών, διαφέρουν τα κριτήρια αυτά, έτσι ώστε άλλος εκπαιδευτικός να είναι καλός για τους μαθητές του Δημοτικού, άλλος για τους μαθητές του Λυκείου και άλλος για τους φοιτητές μιας πανεπιστημιακής σχολής.

Παρ' όλα αυτά θα πρέπει να υπάρχει ένας πυρήνας, στον οποίο να συγκλίνει η εκτίμηση της ποιότητας του εκπαιδευτικού, ανεξάρτητα από το αν αξιολογείται από διαφορετικά άτομα ή με βάση διαφορετικά κριτήρια. Ήδη προς την κατεύθυνση αυτή κινήθηκε η διερεύνηση του Η. Anderson εδώ και μερικές δεκαετίες. Ανάλογες προσπάθειες έγιναν σύμφωνα με την τυπολογία των «μορφών της ζωής» του E. Spranger (1930). Πολύ γνωστή είναι επίσης η τυπολογία του Ch. Caselmann (1964), με βάση την οποία αναζητήθηκαν τα χαρακτηριστικά και οι ιδιότητες του καλού εκπαιδευτικού των διάφορων βαθμίδων της εκπαίδευσης.

Όλες οι σχετικές έρευνες που στηρίχτηκαν στις τυπολογίες αυτές απέβλεπαν στην φαινομενολογική περιγραφή των ιδιοτήτων της προσωπικότητας του καλού εκπαιδευτικού, οι οποίες ασφαλώς δεν μπορούσαν να αποτελέσουν αντικείμενο μάθησης και εκπαίδευσης, καθότι θεωρούνταν έμφυτες και χαρακτήριζαν την προσωπικότητα του «γεννημένου παιδαγωγού» (E. Spranger, 1965).

Στα τελευταία χρόνια η προσπέλαση του προβλήματος είναι εντελώς διαφορετική και αυτό προκύπτει ήδη από τον εντελώς διαφορετικό τρόπο με τον οποίο τίθεται. Το ζητούμενο δηλ. τώρα δεν είναι γενικά ο «καλός» εκπαιδευτικός, οι ιδιότητες και τα χαρακτηριστικά του, αλλά οι επιδράσεις που έχουν στους μαθητές ορισμένες ιδιότητες και ορισμένα χαρακτηριστικά του, όπως εκφράζονται με συγκεκριμένες μορφές της συμπεριφοράς του.

Η αλλαγή αυτή στον τρόπο προσπέλασης του προβλήματος οφείλεται σε μια γενικότερη αλλαγή του τρόπου θεώρησης του έργου του εκπαιδευτικού. Σήμερα ο εκπαιδευτικός θεωρείται ως φορέας ρόλων, οι οποίοι άλλοτε είναι άσχετοι μεταξύ τους, άλλοτε αλληλοσυμπληρώνονται και άλλοτε αντιφάσκουν και βρίσκονται σε αντίθεση. Η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού εκτιμάται λοιπόν συνήθως με βάση την επιτυχία με την οποία συντονίζει και «παίζει» τους ρόλους αυτούς (βλ. και Π. Ξωχέλλης, 1984).

Αναλύσεις ειδικών εξάλλου διαπιστώνουν ότι ξεπερνούν τις χίλιες οι επαγγελματικές υποχρεώσεις των εκπαιδευτικών, από την σύνταξη των μαθητών το πρωί στο σχολείο, τον έλεγχο των τετραδίων, τη φωτοτύπηση κειμένων για το επόμενο μάθημα, τη συνεργασία με συναδέλφους για διάφορα ζητήματα, την υπηρεσία επιτήρησης στα διαλείμματα, την τήρηση των βιβλίων ύλης κλπ. Όλες αυτές τις επαγγελματικές υποχρεώσεις του εκπαιδευτικού μπορεί κανείς να τις υπαγάγει σε τρεις κύριες διαστάσεις:

- α. τη διδακτική-μεθοδολογική διάσταση,
- β. τη διάσταση της αγωγής και
- γ. την υπηρεσιακή διάσταση (βλ. J. Derbolav, 1981).

Γύρω από τον άξονα της διδακτικής-μεθοδολογικής διάστασης κατανέμονται οι επαγγελματικές υποχρεώσεις, που σχετίζονται με την εργασία του εκπαιδευτικού στο σχολείο ως χώρου οργανωμένων διαδικασιών μάθησης. Εδώ δηλ. μπορεί να εντάξει κανείς τις δραστηριότητες εκείνες που γίνονται στα πλαίσια του σχεδιασμού, της διεξαγωγής και της αξιολόγησης της διδασκαλίας, δραστηριότητες που (πρέπει να) μαθαίνει και να εξασκεί ο εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής προετοιμασίας του. Στη διάσταση αυτή εντάσσονται επίσης διάφορες δραστηριότητες ρουτίνας κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας, οι οποίες σχετίζονται τόσο με τη διεξαγωγή της διδασκαλίας καθ'αυτήν όσο και με την εξασφάλιση των προϋποθέσεων εκείνων οι οποίες θα επιτρέψουν στους μαθητές να επωφεληθούν περισσότερο από τις δυνατότητες της σχολικής μάθησης. Στη βελτίωση αυτής ακριβώς της διάστασης του έργου του εκπαιδευτικού αποβλέπει η μικροδιδασκαλία.

II. Μικροδιδασκαλία

Η μικροδιδασκαλία είναι μια τεχνική με την οποία οι (υποψήφιοι) εκπαιδευτικοί ασκούνται σε βασικές δεξιότητες της διδακτικής διάστασης του επαγγελματικού τους ρόλου. Η τεχνική αυτή προϋποθέτει και αξιοποιεί την εκπαιδευτική τεχνολογία. Δεν είναι ασφαλώς σε θέση να στηρίξει αυτοδύναμα την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών ούτε μπορεί να υποκαταστήσει τη διδακτική εμπειρία. Δεν πρέπει δηλ. να περιμένει κανείς ότι ένας εκπαιδευτικός, ο οποίος έχει συμμετάσχει με επιτυχία σε ασκήσεις μικροδιδασκαλίας, θα είναι οπωσδήποτε αποτελεσματικότερος από κάποιον πεπειραμένο εκπαιδευτικό. Ούτε είναι δυνατόν να περιμένει κανείς από έναν εκπαιδευτικό, ο οποίος έχει ασκήσει ορισμένες διδακτικές δεξιότητες στα πλαίσια της μικροδιδασκαλίας, να είναι σε θέση να αντιμετωπίσει με επιτυχία όλα τα σύνθετα προβλήματα που παρουσιάζει η καθημερινή εκπαιδευτική πράξη, π.χ. ενός δασκάλου σε ένα μονοθέσιο σχολείο ή ενός εκπαιδευτικού σε ένα ανοιγτό σχολείο.

- Η μικροδιδασκαλία είναι μια διδασκαλία σε μικρογραφία όσον αφορά
- α. τον αριθμό των μαθητών,
 - β. το χρόνο διδασκαλίας,
 - γ. την ύλη διδασκαλίας και
 - δ. τις διδακτικές δεξιότητες.

Βασική θέση της μικροδιδασκαλίας είναι ότι η διδασκαλία αποτελεί ένα πλέγμα ποικίλων δραστηριοτήτων, μερικές από τις οποίες μπορούν να απομονωθούν και να ασκηθούν ξεχωριστά κάτω από συνθήκες περιορισμού αυτής της πολυπλοκότητας της διδασκαλίας, που πετυχαίνεται με τη διδασκαλία μιας μικρής ενότητας με περιορισμένη διάρκεια σε μια μικρή ομάδα μαθητών (βλ. U. Metzger, 1984). Κάτω από τις απλοποιημένες αυτές συνθήκες διδασκαλίας ο (υποψήφιος) εκπαιδευτικός

- α. μπορεί να αποκτήσει καλύτερα συνείδηση της διδακτικής του συμπεριφοράς και
- β. είναι σε θέση να ελέγχει καλύτερα τη συμπεριφορά του αυτή (βλ. W. Pallasch, 1987, 18).

Η μικροδιδασκαλία προέκυψε ως αποτέλεσμα της διαπίστωσης ότι η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών είναι πολύ θεωρητική και δεν βοηθάει αποτελεσματικά τον αρχάριο ιδίως εκπαιδευτικό να αντιμετωπίσει το περίφημο «σοκ της πράξης». Κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσής του μαθαίνει δηλ. πολλά πράγματα ο υποψήφιος εκπαιδευτικός, με την πράξη όμως δεν έρχεται σε επαφή παρά μόνο στα πλαίσια των υποχρεωτικών παρακολουθήσεων διδασκαλιών. Όσο καλά και να είναι όμως οργανωμένη η μορφή αυτή της πρακτικής άσκησης, για τον υποψήφιο ή τον αρχάριο εκπαιδευτικό παρουσιάζει το μειονέκτημα ότι τον φέρνει σε επαφή με μια πολύπλοκη πραγματικότητα της οποίας δεν μπορεί να αποκτήσει εποπτεία. Μολονότι λοιπόν διεθνώς καταβάλλεται προσπάθεια να μπει πάνω σε επιστημονικές βάσεις η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, εντούτοις είναι σχεδόν καθολική διαπίστωση ότι η προσπάθεια αυτή δε συνοδεύτηκε από ανάλογες προσπάθειες για την κατάλληλη σύζευξη θεωρίας και πράξης. Χωρίς όμως τη σύζευξη αυτή δεν μπορούμε να μιλούμε για επαγγελματοποίηση της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών (βλ. και H.G. Klinzing & J. Mayer, 1978, 4 κ.κ.). Ακόμα και αν δεχτούμε εξάλλου ότι η θεωρητική κατάρτιση είναι αρκούντως αποτελεσματική και συμβάλλει στη διαμόρφωση των επιθυμητών στάσεων των υποψήφιων εκπαιδευτικών, θα πρέπει να αναγνωρίσουμε ότι υπάρχει μια μεγάλη απόσταση ανάμεσα στις στάσεις και στη συμπεριφορά, γεγονός το οποίο στηρίζει και η σχετική έρευνα (βλ. W. Zifreund, 1983, 33). Αν λοιπόν εξακολουθήσει να αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός και ύστερα από τις τόσες προσπάθειες βελτίωσης της εκπαίδευσής του το πολύπλοκο φαινόμενο της διδασκαλίας με βάση τη διαίσθησή του και προσπαθεί να ανταποκριθεί στις απαιτή-

σεις του επαγγέλματός του με βάση απλώς την γενική του συγκρότηση, τότε δεν πρόκειται ποτέ να αποχτήσει το επαγγελματικό status στο οποίο στοχεύει η επιστημονικοποίηση της εκπαίδευσής του.

Όπωςδήποτε η μικροδιδασκαλία έχει ως αφετηρία της την αξιωματική αρχή ότι διδασκαλία δεν είναι τέχνη, αλλά μια διαδικασία η οποία μπορεί να μαθευτεί, όπως οποιαδήποτε άλλη επαγγελματική δραστηριότητα. Δεν αμφισβητεί βέβαια το γεγονός ότι η διδασκαλία είναι μία αμφίδρομη διαδικασία η οποία συνδιαμορφώνεται από τον εκπαιδευτικό και τους μαθητές, δέχεται όμως ότι ο εκπαιδευτικός είναι βασικός παράγοντας αυτής της διαδικασίας και εξάλλου λόγω ρόλου την κατευθύνει συνειδητά και προγραμματισμένα. Έτσι η συμπεριφορά του επηρεάζει σημαντικά την αποτελεσματικότητά της, επηρεάζει δηλ. σημαντικά τη συμπεριφορά των μαθητών.

Από διάφορες πλευρές βέβαια διατυπώνονται οι κριτικές θέσεις:

— ότι η μικροδιδασκαλία βλέπει με μια μηχανιστική αντίληψη τη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης,

— ότι οι εκπαιδευτικοί εργάζονται με βάση απλουστευμένες συνταγές οι οποίες δεν μπορούν να πάρουν υπόψη τους την ποικιλία του φαινομένου της διδασκαλίας και τις ατομικές διαφορές των μαθητών

— και ότι κατ' ανάγκην τονίζεται η συμπεριφορική πλευρά της διδασκαλίας και παραβλέπονται η διανοητική και η δημιουργική της πλευρά (βλ. M. J. Dunkin, 1987, 705 κ.κ.). Οι οπαδοί της όμως αντιτείνουν ότι οι διδακτικές δεξιότητες που ασκούν εντάσσονται σε ένα γενικότερο πρόγραμμα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών όχι ως συνταγές αλλά ως μέρη ενός ρεπερτορίου που διευρύνει τις ικανότητες του εκπαιδευτικού και εμπλουτίζει τις στρατηγικές του, έτσι ώστε να πολλαπλασιάζει τις δυνατότητες επιλογών του (M. J. Dunkin, ό.π.).

III. Μοντέλα μικροδιδασκαλίας

Η εμφάνιση της μικροδιδασκαλίας ως συστηματικής προσπάθειας στα πλαίσια της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών τοποθετείται στις αρχές της δεκαετίας του 1960. Το 1963 δοκιμάζεται για πρώτη φορά στο Πανεπιστήμιο του Stanford (ΗΠΑ) το αρχικό μοντέλο από τους D.W. Allen & K.A. Ryan, ενώ το 1965 ο καθηγητής W. Ziffreund αρχίζει με ένα δικό του μοντέλο την άσκηση φοιτητών και εν ενεργεία εκπαιδευτικών στο Κέντρο Νέων Μεθόδων Διδασκαλίας του Πανεπιστημίου Tuebingen (Δυτ. Γερμανίας) (βλ. H. G. Klinzing & J. Mayer, 1978, 5 κ.κ., D. S. Levis, 1987, 722 κ.κ.).

Στα αρχικά στάδια της εφαρμογής της η μικροδιδασκαλία δε στηριζόταν βέβαια, όπως συνέβη εξάλλου και με πολλούς άλλους εκπαιδευτικούς και παιδαγωγικούς νεωτερισμούς, σε στέρεη θεωρητική βάση και ελεγμένα επι-

στημονικά δεδομένα. Οποσδήποτε πάντως η λειτουργική μάθηση και τα προγράμματα ενισχύσεων του B. F. Skinner και η μάθηση με μίμηση και ταύτιση του A. Bandura έδωσαν τα βασικά στοιχεία στα οποία στηρίχτηκαν οι θεμελιώδεις αρχές του αρχικού μοντέλου των Allen & Ryan (βλ. και A. Perlberg, 1987, 715 κ.κ.). Το μοντέλο αυτό δίνει έμφαση κυρίως στη λειτουργικότητα. Η απόφαση για τις δεξιότητες που θα ασκούσαν δεν προέκυψε από ένα σύνολο αρχών και κανόνων οι οποίοι να δίνουν τον κορμό για μια θεωρία της διδασκαλίας, αλλά στηρίχτηκε στη συναίνεση των υπευθύνων για επιλογή των πιο λειτουργικών δεξιοτήτων. Σύμφωνα με την πραγματιστική αυτή αντίληψη καθορίστηκαν φυσικά και τα κριτήρια αξιολόγησης της προσπάθειας: η βελτίωση της συγκεκριμένης δεξιότητας και γενικότερα η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού (βλ. G. R. MacLeod, 1986, 537 κ.κ.).

Τα βασικά στοιχεία του αρχικού μοντέλου, τα οποία διατηρεί κατά βάση οποιαδήποτε κατοπινή μορφή μικροδιδασκαλίας, είναι:

α. Εισαγωγή και ενημέρωση των (υλοψήφιων) εκπαιδευτικών.

β. Διδασκαλία μιας μικρής ενότητας (5 έως 20 λεπτών) σε μια μικρή ομάδα 5 έως 20 μαθητών ή συμφοιτητών στο εργαστήριο ή σε κανονική τάξη και μαγνητοφώνηση ή μαγνητοσκοπήσή της.

γ. Παρατήρηση και σχολιασμός της διδασκαλίας από την ομάδα ή τον επιβλέποντα.

δ. Δεύτερη προσπάθεια και τελική αξιολόγηση (βλ. και D. S. Lewis, 1987, 722 κ.κ.).

Ένα δεύτερο μοντέλο, που προέκυψε μέσα από τον ίδιο τον κύκλο του Stanford, στηρίχτηκε στη μεταβολή της συμπεριφοράς (behavior modification). Το μοντέλο αυτό θεωρεί τις διάφορες διδακτικές δεξιότητες ως ένα σύνολο μορφών συμπεριφοράς οι οποίες μπορούν να αποχτηθούν με την άσκηση, όπως γίνεται με την απόκτηση διάφορων δεξιοτήτων μέσα στα πλαίσια της τεχνικής που ονομάζεται «μεταβολή της συμπεριφοράς». Το μοντέλο αυτό δεν είχε βέβαια την επίδραση του πρώτου και για αυτό λίγα προγράμματα μικροδιδασκαλίας στηρίζονται σε αυτό (βλ. McDonald, 1973 και G. R. MacLeod ό.π.). Το μοντέλο του G. Brown θεωρείται ως το τρίτο βασικό μοντέλο μικροδιδασκαλίας. Τις βασικές του αρχές το μοντέλο αυτό τις αντλεί από το μοντέλο άσκησης κοινωνικών δεξιοτήτων του Argyle (1963). Σύμφωνα με τη βασική φιλοσοφία του οι διδακτικές δεξιότητες, όπως γενικότερα οι κοινωνικές δεξιότητες, παρουσιάζουν μια αναλογία προς τις αισθησιοκινητικές δεξιότητες. Έτσι τα προγράμματα που στηρίζονται σε αυτό επικεντρώνουν την προσοχή τους στην επιλογή των στόχων, στην επιλεκτική αντίληψη σχετικών ερεθισμών, στις κινητικές αντιδράσεις και στην επανατροφοδότηση και διόρθωση (βλ. G. Brown, 1975, πρβλ. και G. R. MacLeod, 1986, 537 κ.κ.).

Ένα τέταρτο μοντέλο τέλος θα μπορούσαμε να το ονομάσουμε «γνωστικό μοντέλο» (cognitive model). Είναι ίσως το καλύτερα θεμελιωμένο μοντέλο, γιατί στηρίχτηκε σε δεδομένα που προέκυψαν από τη σχετική με τη μικροδιδασκαλία έρευνα. Βάση του μοντέλου αυτού αποτελεί η άποψη ότι η μικροδιδασκαλία είναι μια διαδικασία που αποβλέπει σε μακροχρόνιες αλλαγές σε απόψεις και στάσεις του εκπαιδευτικού και όχι σε βραχυπρόθεσμες αλλαγές στη διδακτική συμπεριφορά του. Ανάλογα καθορίζονται βέβαια και τα κριτήρια αξιολόγησης. Η αποτελεσματικότητα της μικροδιδασκαλίας κρίνεται με βάση το βαθμό που εξασφαλίζει στον υποψήφιο λειτουργικές και προσαρμοστικές γνωστικές δομές (βλ. G. R. MacLeod, 1987, 726 κ.κ.).

Ως ένα πέμπτο μοντέλο τέλος θα μπορούσαμε να θεωρήσουμε τις θεωρητικές απόψεις του R. Tausch για τις διαστάσεις της συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού, σύμφωνα με τις οποίες διαμορφώθηκαν ή από τις οποίες επηρεάστηκαν διάφορα προγράμματα μικροδιδασκαλίας. Όπως είναι γνωστό, ο R. Tausch ενδιαφέρεται όχι στενά για τη διδακτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού αλλά γενικότερα για την παιδαγωγική αντιμετώπιση του παιδιού και του μαθητή. Ενδιαφέρεται λοιπόν σύμφωνα με τις διαστάσεις της συμπεριφοράς του καλού παιδαγωγού, τις οποίες διαπίστωσε με βάση εμπειρικές αναλύσεις, να καλλιεργήσει τέτοιες γενικότερες στάσεις και όχι ειδικές δεξιότητες. Από τις απόψεις του Tausch επηρεάστηκαν διάφορα προγράμματα μικροδιδασκαλίας στη Γερμανία, π.χ. το πρόγραμμα του Κιέλου (βλ. W. Pallasch, 1987).

IV. Σχεδιασμός και οργάνωση της πειραματικής προσπάθειας

Το μοντέλο της Τυβίγγης, μέσω του οποίου επιχειρήσαμε την προσέγγιση του νέου ερευνητικού και διδακτικού πεδίου, εντάσσεται μάλλον στο πρώτο από τα μοντέλα που αναφέραμε, μολονότι παρουσιάζει βέβαια ορισμένες ιδιαιτερότητες και αποκλίσεις από αυτό. Η κύρια απόκλισή του είναι ίσως το γεγονός ότι περιορίζει σημαντικά το ρόλο του επιβλέποντα. Έτσι ο φοιτητής κάνει μόνος του την αξιολόγηση της πρώτης προσπάθειας και *αποφεύγει κατ' αυτόν τον τρόπο την τάση προστασίας και δικαιολόγησης των λαθών του, που παρατηρήθηκε σε άλλα μοντέλα και παρατηρείται γενικότερα σε ανάλογες περιστάσεις. Αντί για παρατηρήσεις οι συμφοιτητές του αντίθετα μπορούν να παρουσιάσουν τη δική τους εναλλακτική πρόταση για ένα συγκεκριμένο σημείο της διδασκαλίας, η οποία επίσης μαγνητοσκοπείται* (βλ. H. G. Klinzing & J. Mayer, 1978, 35 κ.κ., W. Zifreund, 1983, 29 κ.κ., U. Metzger, 1984, 5 κ.κ.).

Καθώς όμως προχωρούσαμε στην προετοιμασία και την ενημέρωση, διαπιστώσαμε ότι η στήριξη στο μοντέλο αυτό δεν ικανοποιούσε τις ανάγκες

και τις απαιτήσεις μας. Όταν και ύστερα από την εξοικείωσή μας με το μοντέλο του G. Brown δεν μπορέσαμε να βρούμε ικανοποιητικές λύσεις, αποφασίσαμε να εγκαταλείψουμε την προσπάθεια στήριξής μας σε ένα ή περισσότερα μοντέλα και να αποτολμήσουμε να διαμορφώσουμε το δικό μας εκλεκτικό μοντέλο, το οποίο αντλεί στοιχεία από όλα τα γνωστά και τα ενσωματώνει σε ένα λειτουργικό κατά την άποψή μας πρόγραμμα μικροδιδασκαλίας, το οποίο ονομάσαμε «Πρόγραμμα Μικροδιδασκαλίας Εργαστηρίου Παιδαγωγικής ΑΠΘ». Κύρια χαρακτηριστικά του προγράμματος αυτού είναι:

α. Η διδασκαλία γίνεται σε συμφοιτητές. Καθώς βασικός στόχος της προσπάθειάς μας είναι να επιτύχουμε σε όσο γίνεται μεγαλύτερη έκταση και μεγαλύτερο βαθμό συνειδητοποίηση από την πλευρά των υποψήφιων εκπαιδευτικών των προβλημάτων της διδασκαλίας, με το στοιχείο αυτό εξασφαλίζουμε σε όλους τους φοιτητές που συμμετέχουν στο πρόγραμμα την επιτυχία αυτού του στόχου και παράλληλα πετυχαίνουμε ενεργητικότερη συμμετοχή στην όλη προσπάθεια και οπωσδήποτε καλύτερη επανατροφοδότηση.

β. Η διάρκεια της διδακτικής ενότητας είναι δέκα λεπτά περίπου.

γ. Με εννιά φοιτητές η ομάδα είναι σχετικά μεγάλη (μολονότι βέβαια υπάρχουν προγράμματα που εργάζονται με μεγαλύτερες ομάδες, π.χ. το πρόγραμμα του Κιέλου με 10-15 άτομα), το πρόγραμμά μας όμως είναι το μόνο στο οποίο συνεργάζονται δύο επιβλέποντες στα πλαίσια της συλλογικής διδασκαλίας (team-teaching).

δ. Περιοριστήκαμε σε μία δεξιότητα σε κάθε κύκλο μαθημάτων, έτσι ώστε να είναι εμφανής η πρόοδος και η αποτελεσματικότητα της προσπάθειάς μας, γεγονός το οποίο ενισχύει ακόμα περισσότερο κατά τη γνώμη μας την επανατροφοδοτική της επίδραση.

ε. Δίνουμε ιδιαίτερη έμφαση στη συστηματική παρατήρηση και αξιολόγηση με βάση συγκεκριμένα κριτήρια καταγεγραμμένα στα φύλλα αξιολόγησης.

Με βάση τις αρχές αυτές το πρόγραμμά μας εξασφαλίζει κατά τη γνώμη μας από τη μια μεγάλη λειτουργικότητα και εξατομικευμένη καθοδήγηση των φοιτητών και από την άλλη προσέγγιση στις φυσικές συνθήκες διδασκαλίας.

Το πρόγραμμα ακολουθεί χοντρικά τις εξής φάσεις:

α. Προετοιμασία δύο (ή και περισσότερων) διδακτικών ενότητων από τον φοιτητή.

β. Διδασκαλία της πρώτης ενότητας (πρώτη προσπάθεια).

γ. Αξιολόγηση και επανατροφοδότηση.

δ. Διδασκαλία της δεύτερης ενότητας (δεύτερη προσπάθεια).

ε. Αξιολόγηση και επανατροφοδότηση.

(Και αν χρειάζεται, συνεχίζεται ο κύκλος με τρίτη προσπάθεια και αξιολόγηση και επανατροφοδότηση κ.ο.κ.).

Υ. Εκτέλεση της πειραματικής προσπάθειας

Αναλάβαμε κατά το χειμερινό εξάμηνο 1988/89 να κάνουμε για πρώτη φορά ασκήσεις μικροδιδασκαλίας με τους φοιτητές του Τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του ΑΠΘ. Δεχτήκαμε στο μάθημα δεκαοκτώ (18) μόνον φοιτητές ανώτερων εξαμήνων, τους οποίους χωρίσαμε σε δύο ομάδες των εννέα (9) ατόμων. Σε αντίθεση, όπως είπαμε, με άλλα γνωστά μοντέλα μικροδιδασκαλίας, που εργάζονται συνήθως με πολύ μικρές ομάδες (π.χ. Ulster 3-4 άτομα, Tuebingen 4-6 άτομα) και έναν επιβλέποντα, εργαστήκαμε με κάπως πολυπληθέστερες ομάδες των 9 ατόμων αλλά με δύο επιβλέποντες.

Μια άλλη απόκλιση από γνωστά μοντέλα μικροδιδασκαλίας έγινε επίσης και στη φάση σχεδιασμού της διδασκαλίας. Περιορίσαμε σημαντικά τη φάση αυτή, δεδομένου ότι η ανάλυση της διδασκαλίας διδάσκεται στα πλαίσια άλλων μαθημάτων της Σχολικής Παιδαγωγικής και καθορίσαμε απλώς τις διδακτικές δεξιότητες που θα ασκούσαμε, χωρίς να τις απομονώσουμε με βάση δική μας ανάλυση διδασκαλίας. Αντίθετα δώσαμε κατά τη φάση της προετοιμασίας ιδιαίτερο βάρος στη διατύπωση στόχων μάθησης και διδασκαλίας (μολονότι και το αντικείμενο αυτό βέβαια διδάσκεται στα πλαίσια άλλων μαθημάτων), γιατί πιστεύουμε ότι για τον Έλληνα (υποψήφιο) εκπαιδευτικό, που δεν είναι εξοικειωμένος με μια τέτοια διδακτική διαδικασία, αποτελεί σημαντική και απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχία της μικροδιδασκαλίας (και της διδασκαλίας γενικότερα φυσικά). Ύστερα από αυτό αποφασίσαμε να ασκήσουμε τους φοιτητές στις εξής διδακτικές δεξιότητες:

- α) έναρξη και λήξη της διδασκαλίας,
- β) θέση ερωτήσεων,
- γ) επανατροφοδότηση των μαθητών.

Για τεχνικούς κυρίως λόγους περιοριστήκαμε τελικά μόνον στην άσκηση της διδακτικής δεξιότητας έναρξης και λήξης της διδασκαλίας.

Ύστερα από την εισαγωγή και την ενημέρωση οι φοιτητές που συμμετείχαν στις ασκήσεις επέλεξαν καταρχήν από δύο διδακτικές ενότητες περιορισμένης έκτασης, έτσι ώστε να μπορούν να διδαχθούν σε 10 το πολύ λεπτά και καθόρισαν και κατέγραψαν τους στόχους διδασκαλίας και μάθησης. Πολύ χρήσιμο στη φάση αυτή αποδείχτηκε το «Φύλλο σχεδιασμού και προετοιμασίας της μικροδιδασκαλίας», που συντάξαμε σύμφωνα με ένα ανάλογο φύλλο του G. Brown και το προσαρμόσαμε στα δικά μας δεδομένα. Το φύλλο αυτό

σκοπό έχει να καθοδηγήσει τον φοιτητή στην επιλογή των κατάλληλων για τη συγκεκριμένη περίπτωση ενοτήτων, στη συνειδητοποίηση των στόχων που θα πρέπει να προσπαθήσει να επιτύχει μέσα στο περιορισμένο χρονικό διάστημα των δέκα λεπτών και τέλος στο σχεδιασμό των μεθοδολογικών μέτρων και μέσων με τα οποία θα μπορέσει να επιτύχει καλύτερα τους στόχους που έχει θέσει.

Πρέπει στο σημείο αυτό να αναφέρουμε ότι κατά τη φάση της προετοιμασίας τονίζουμε ιδιαίτερα στους φοιτητές να προσέξουν την επιλογή διδακτικών ενοτήτων τέτοιων, που να επιτρέπουν τη διατύπωση συγκεκριμένων στόχων διδασκαλίας, γιατί ακριβώς αυτό το σημείο αποτελεί ένα πολύ κρίσιμο στοιχείο που επηρεάζει σημαντικά την επιτυχία της μικροδιδασκαλίας.

Σε μια δεύτερη φάση η πρώτη διδακτική ενότητα διδάσκεται ενώπιον των φοιτητών και μαγνητοσκοπείται. Στη συνέχεια η πρώτη αυτή προσπάθεια μικροδιδασκαλίας αξιολογείται από όλους τους συμμετέχοντες με βάση ένα «Φύλλο αξιολόγησης», ειδικό για τη συγκεκριμένη δεξιότητα. Το φύλλο αυτό περιέχει επτά κριτήρια με τη μορφή κλιμάκων, καθεμιά από τις οποίες έχει επτά διαβαθμίσεις. Κατά την αξιολόγηση γίνεται σύσταση στους φοιτητές να αποφεύγουν τις μεσαιές βαθμίδες, για να προκύπτει μια πιο διαφοροποιημένη εικόνα του βαθμού επιτυχίας της προσπάθειας. Το φύλλο αξιολόγησης αποδείχτηκε πολύ χρήσιμο για την όλη λειτουργία του προγράμματος, γιατί η αξιολόγηση και η συζήτηση γίνεται με βάση τα συγκεκριμένα κριτήρια και δεν εκφυλίζεται σε γενικόλογες κρίσεις και παρατηρήσεις, οι οποίες πολύ λίγο συμβάλλουν στην επανατροφοδότηση.

Επακολουθεί συζήτηση στην ομάδα στηριγμένη στα κριτήρια του φύλλου αξιολόγησης με κύριο σκοπό την αποτίμηση του βαθμού επίτευξης των στόχων και τον εντοπισμό των αποκλίσεων από τον αρχικό σχεδιασμό, των προτερημάτων και των αδυναμιών και απώτερη πρόθεση την επανατροφοδοτική ενίσχυση του φοιτητή, ώστε να βελτιώσει την επίδοσή του κατά τη δεύτερη προσπάθεια. Η μαγνητοσκοπήση βοηθάει στην περίπτωση αυτή τον ίδιο το φοιτητή να εντοπίζει τα προτερήματα και τις αδυναμίες του και την ομάδα γενικότερα να συζητάει συγκεκριμένα και εστιασμένα. Καθώς η επανατροφοδότηση αποτελεί τον κορμό του όλου προγράμματος, είναι ευνόητο ότι η φάση αυτή καλύπτει από άποψη χρόνου το μεγαλύτερο μέρος της ενότητας.

Μετά το πέρας της συζήτησης και τη σύνοψη των παρατηρήσεων ο φοιτητής επιχειρεί τη διδασκαλία της δεύτερης ενότητας και ακολουθεί αξιολόγηση, συζήτηση και επανατροφοδότηση, όπως και κατά την πρώτη προσπάθεια. Είναι ευνόητο ότι η συζήτηση επικεντρώνεται κατά τη φάση αυτή κυρίως γύρω από την προσπάθεια που κατέβαλε και το βαθμό που πέτυχε ο φοιτητής να αξιοποιήσει τα αποτελέσματα της προηγούμενης επανα-

τροφοδοτικής φάσης. Και εφόσον δεν διαπιστωθούν σοβαρά κενά και αδυναμίες, κλείνει στο σημείο αυτό ο κύκλος της μικροδιδασκαλίας.

VI. Έναρξη και λήξη της διδασκαλίας

Η διδακτική δεξιότητα «Έναρξη και λήξη της διδασκαλίας» ήταν η μόνη της οποίας την άσκηση μπορέσαμε να ολοκληρώσουμε σύμφωνα με τον προγραμματισμό μας. Δεν είναι ασφαλώς τυχαίο το γεγονός ότι την επλέξαμε ως πρώτη, αλλά η προτεραιότητα αυτή υπαγορεύτηκε από τη σημασία που πιστεύουμε πως έχει κυρίως για έναν αρχάριο εκπαιδευτικό η σιγουριά αντιδράσεων, ενεργειών και χειρισμών που του εξασφαλίζει. Η έλλειψη αυτής της σιγουριάς είναι εξάλλου κατά τη γνώμη μας ένας από τους παράγοντες εκείνους οι οποίοι ωθούν τον αρχάριο εκπαιδευτικό στην παλινδρόμηση σε πρακτικές διδασκαλίας με τις οποίες διδάχτηκε ο ίδιος κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής του σταδιοδρομίας, με αποτέλεσμα να διαιωνίζεται μια κατάσταση για την οποία όλοι ανεξαιρέτως οι εκπαιδευτικοί δυσανασχετούν. Με ικανοποίηση εξάλλου διαπιστώσαμε εκ των υστέρων ότι η έναρξη και λήξη της διδασκαλίας ήταν η πρώτη δεξιότητα με την οποία άρχισε την εφαρμογή της μικροδιδασκαλίας ο κύκλος του Stanford (βλ. M. J. Dupkin, 1987, 703).

Η έναρξη της διδασκαλίας επιδιώκει κυρίως τη συγκέντρωση της προσοχής του μαθητή στο μάθημα και τη δραστηριοποίηση των κινήτρων του για μάθηση. Δεν είναι λοιπόν τυχαίο το γεγονός ότι εμπειρικές έρευνες διαπιστώνουν πως η καλή έναρξη της διδασκαλίας συμβάλλει σημαντικά στη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών (βλ. G. Brown, 1975, 87). Το γεγονός αυτό δε σημαίνει ασφαλώς ότι η έναρξη είναι το άπαν της διδασκαλίας. Ούτε πρέπει να γίνει κανόνας η προσπάθεια μερικών εκπαιδευτικών να επιχειρούν μια θεαματική έναρξη της διδασκαλίας, ιδίως όταν την παρακολουθεί κάποιος τρίτος, γιατί και από τα πράγματα καθίσταται ανέφικτη στην καθημερινή πράξη, αλλά και τη δραστηκότητά της χάνει με την επανάληψη. Οπωσδήποτε πάντως στα πλαίσια του σχεδιασμού και της προετοιμασίας της διδασκαλίας πρέπει ο αρχάριος ιδίως εκπαιδευτικός να επενδύσει σημαντικό μέρος της προσπάθειάς του στην έναρξη της διδασκαλίας. Με τον καιρό βέβαια, όταν παγιωθούν στρατηγικές του εκπαιδευτικού και ρουτίνες (με τη θετική έννοια του όρου) εργασίας της τάξης, όλο και λιγότερο θα τον απασχολεί συνειδητά η έναρξη της διδασκαλίας, γιατί οι ίδιοι οι μαθητές θα καθιερώσουν αποτελεσματικές διαδικασίες εισαγωγής στο μάθημα και ο ίδιος δε θα χρειάζεται παρά να κατευθύνει απλώς τη λειτουργία τους. Για τον αρχάριο όμως εκπαιδευτικό η έναρξη της διδασκαλίας συνδέεται με μερικές βασικές λειτουργίες που συμβάλλουν αποφασιστικά στην επιτυχία και την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας. Μερικές από τις λειτουργίες αυτές

είναι οι εξής:

1. Η έναρξη της διδασκαλίας δίνει στους μαθητές ένα πρώτο πλαίσιο προσανατολισμού. Οι μαθητές έχουν το δικαίωμα να πληροφορούνται από τον εκπαιδευτικό πώς εκείνος σκέφτεται να αντιμετωπίσει το θέμα της διδασκαλίας. Πρέπει λοιπόν να τους πληροφορήσει για την έκταση, για διάφορες πλευρές και διαστάσεις του νέου θέματος, πρέπει να τους πληροφορήσει με ποιες μεθόδους και με ποιους τρόπους θα προσεγγίσει το θέμα. Επειδή στην τυπική κατάσταση της σχολικής ζωής ο εκπαιδευτικός είναι εκείνος ο οποίος έχει την εποπτεία της γενικότερης θεματικής με την οποία ασχολείται, αυτό σημαίνει ότι κατά κανόνα κατά την έναρξη της διδασκαλίας ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει έναν ηγετικό και κατευθυντήριο ρόλο. Σε πολλές περιπτώσεις βέβαια και σε επιμέρους θέματα μπορούν να συμβάλλουν σημαντικά και οι ίδιοι οι μαθητές.

2. Στα πλαίσια του προσανατολισμού και της εισαγωγικής ενημέρωσης βασικό ρόλο παίζει η πληροφόρηση των μαθητών από τον εκπαιδευτικό σχετικά με τους στόχους διδασκαλίας. Η πληροφόρηση αυτή θεωρείται πολύ σημαντική τόσο από τους ειδικούς της μηχηϊβιοριστικής πορείας της μάθησης όσο και από τους ειδικούς της διαλεκτικής θεωρίας της πράξης (Handlungstheorie) (βλ. και R. F. Mager, 1985, 14 κ.κ., H. Klausmeier & R. Ripple, 1971, 610 κ.κ.).

3. Η έναρξη της διδασκαλίας σκοπό έχει να διερευνήσει και να προσαρμόσει τη διδασκαλία στα γνωστικό επίπεδο των μαθητών. Στην πράξη βέβαια αυτό παρουσιάζει πολλές δυσκολίες. Παρ' όλα αυτά δεν νοείται καλή διδασκαλία που δεν παίρνει υπόψη της τα ενδιαφέροντα, τις κλίσεις και τόσες άλλες λεπτομέρειες ακόμα και της προσωπικής ζωής των μαθητών. Με την έναρξη της διδασκαλίας δηλ. πρέπει να επιδιώξει ο εκπαιδευτικός:

α. Να ελέγξει τις σχετικές γνώσεις που έχουν οι μαθητές για το συγκεκριμένο θέμα.

β. Να ελέγξει το επίπεδο γλωσσικής διαφοροποίησης των μαθητών.

γ. Να ελέγξει και να διαπιστώσει το επίπεδο γνωστικής ανάπτυξης των μαθητών.

δ. Να ελέγξει και να κατανοήσει τη λογική ορισμένων μορφών συμπεριφοράς των μαθητών.

4. Η έναρξη της διδασκαλίας ασκεί επίσης ένα ρόλο κειθάρχησης των μαθητών. Η πειθαρχημένη στάση εργασίας είναι ασφαλώς απαραίτητη προϋπόθεση για οποιαδήποτε σοβαρή προσπάθεια. Η έναρξη της διδασκαλίας λοιπόν αποβλέπει στην περίπτωση αυτή να παραμερίσει τις εντάσεις που δημιουργήθηκαν στο διάλειμμα, να αμβλύνει τις εντυπώσεις και να επαφέρει το μαθητή σε μια διάθεση πειθαρχημένης εργασίας.

5. Η έναρξη της διδασκαλίας μπορεί να εξασφαλίσει στους μαθητές προϋποθέσεις αυτενεργού δράσης. Να δημιουργήσει δηλ. δυνατότητες, ώστε να προσεγγίσει ο μαθητής μόνος του το θέμα, να βρει σε αυτό σκοπιές και απόψεις που τον ενδιαφέρουν και να δοκιμάσει πάνω σε αυτό τις πνευματικές του δυνάμεις (H. Meyer, 1987, σ. 129 κ.κ.).

Και το κλείσιμο της διδασκαλίας είναι ένα βήμα σημαντικό της όλης διαδικασίας. Τυπικά βέβαια η διδασκαλία κλείνει με την εξάντληση της διδακτικής ώρας. Το απότομο κλείσιμο όμως της διδασκαλίας με το χτύπημα του κουδουνιού δεν είναι ίσως ο καλύτερος τρόπος. Για αυτό σε μια καλά προετοιμασμένη και σχεδιασμένη διδασκαλία ο εκπαιδευτικός ξέρει πώς θα την κλείσει, πριν ακόμα την αρχίσει. Και το κλείσιμο της διδασκαλίας ασκεί ορισμένες λειτουργίες, όπως π.χ.:

α. Ανακεφαλαίωση και τονισμός των κύριων σημείων της διδακτικής ενότητας. Και στο σημείο αυτό οι εμπειρικές έρευνες διαπιστώνουν βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών (G. Brown, ό.π., 69 κ.κ. Βλ. και R. & A.-M. Tausch, 1979, 274 κ.κ.). Η ανακεφαλαίωση μπορεί να είναι χρονική ή συστηματική. Η πρώτη αναφέρεται στα κύρια σημεία του μαθήματος με τη σειρά της επεξεργασίας τους, ενώ η δεύτερη συνοψίζει το περιεχόμενο του μαθήματος με παράλληλη λογική διάρθρωσή του.

β. Αξιολόγηση της διδασκαλίας σε μικροεπίπεδα και επανατροφοδότηση των μαθητών. Με ορισμένες ερωτήσεις π.χ. μπορεί να ελέγξει ο εκπαιδευτικός κατά πόσο επιτεύχθηκαν οι στόχοι διδασκαλίας και μάθησης του μαθήματος. Με την κατάλληλη χρήση των ερωτήσεων μάλιστα μπορεί να εξασφαλίσει τη σύνδεση του κύριου μέρους του μαθήματος με το κλείσιμο και να δημιουργήσει παράλληλα γνωστικές γέφυρες για τη διδακτική ενότητα που θα ακολουθήσει.

γ. Ενίσχυση του ενδιαφέροντος του μαθητή για το μάθημα. Πρόκειται για πολύ σημαντικό σημείο, γιατί το ενδιαφέρον για το μάθημα αποτελεί μία από τις σημαντικότερες προϋποθέσεις δραστηριοποίησης των εσωτερικών κινήτρων μάθησης. Το κλείσιμο της διδασκαλίας μπορεί να συμβάλει σε ενίσχυση του ενδιαφέροντος του μαθητή για το μάθημα με τη γενικότερη ένταξη της συγκεκριμένης διδακτικής ενότητας στο γενικότερο γνωστικό και κοινωνικό της πλαίσιο.

VII. Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση της προσπάθειάς μας, όπως εύκολα μπορεί να διαπιστώσει κανείς, είναι πολυδιάστατη. Μια προσπάθεια του τύπου *action research*, όπως θεωρούμε εμείς τη δική μας προσπάθεια, δε μπορεί παρά να αξιολογείται πολυδιάστατα. Τρεις κυρίως, μπορούμε να πούμε, είναι οι διαστάσεις της

αξιολόγησης αυτής, η αναλυτική-εμπειρική-ποσοτική, η ποιοτική και η επανατροφοδοτική-συμμετοχική.

Στον άξονα της πρώτης διάστασης επιχειρήσαμε την αξιολόγηση της προσπάθειάς μας με βάση το «Φύλλο αξιολόγησης», το οποίο συμπλήρωναν οι φοιτητές ύστερα από κάθε προσπάθεια διδασκαλίας μιας ενότητας. Όπως αναφέραμε και παραπάνω, αντίτυπο του φύλλου αυτού δινόταν σε όλους τους συμμετέχοντες στην αρχή της ώρας, ώστε να παρακολουθούν και να αξιολογούν την προσπάθεια σύμφωνα με τα κριτήρια του φύλλου. Τα κριτήρια αυτά κλιμακωμένα σε επτά διαβαθμίσεις είναι:

- α. Η μέθοδος έναρξης του μαθήματος ήταν ενδιαφέρουσα.
- β. Η μέθοδος έναρξης του μαθήματος βοήθησε τους μαθητές να ενδιαφερθούν για το κύριο μέρος του μαθήματος.
- γ. Η σύνδεση ανάμεσα στην εισαγωγή και στο κύριο μέρος του μαθήματος ήταν κατανοητή από τους μαθητές.
- δ. Η μέθοδος λήξης του μαθήματος ήταν καθαυτή ενδιαφέρουσα.
- ε. Η μέθοδος λήξης του μαθήματος ενίσχυσε παραπέρα το ενδιαφέρον των μαθητών για το αντικείμενο.
- στ. Η σύνδεση ανάμεσα στο κλείσιμο του μαθήματος και στο κύριο μέρος του ήταν κατανοητή στους μαθητές.
- ζ. Το κλείσιμο του μαθήματος δημιούργησε στους μαθητές την αίσθηση ότι κατάφεραν κάτι σημαντικό και αξιόλογο.

Η μελέτη λοιπόν και ανάλυση των «Φύλλων αξιολόγησης» οδήγησε στις παρακάτω παρατηρήσεις:

α) η διαφορά ανάμεσα στο σκορ της πρώτης και της δεύτερης προσπάθειας είναι πάντα θετική.

β) η διαφορά αυτή είναι σχετικά μικρή (μέσος όρος πρώτης: 28,5 - μέσος όρος δεύτερης: 29,7).

Οι μικρές αυτές διαφορές δεν μας εξέπληξαν, γιατί σε ένα —κάπως μεγαλύτερο βέβαια— μέγεθος τις περιμέναμε, καθώς και οι δύο προσπάθειες ήταν πολύ καλά προετοιμασμένες και δομημένες σύμφωνα με τα κριτήρια του «φύλλου αξιολόγησης». Αυτό εξηγεί επίσης και την τάση να αξιολογείται και η πρώτη προσπάθεια πάντα με ένα σκορ υψηλότερο από το μέσο όρο (δηλ. πάνω από 24,5), χωρίς αυτό να μας δημιουργεί υποψίες για έλλειψη αντικειμενικότητας. Ακόμη περισσότερο ενισχύεται η αντικειμενικότητα και από το γεγονός ότι τονίζεται στους φοιτητές πως στη μικροδιδασκαλία δεν αξιολογείται το συγκεκριμένο άτομο αλλά κυρίως το πρόγραμμα. Το ίδιο τονίζεται επίσης και στο φύλλο αξιολόγησης. Κατά ένα μέρος τέλος η αντικειμενικότητα εξασφαλίζεται και από το γεγονός ότι τα «φύλλα αξιολόγησης» είναι ανώνυμα. Η ανωνυμία αυτή βέβαια συνοδεύεται και από μία αδυναμία, την αδυναμία να γνωρίζουμε αν ορισμένοι φοιτητές βαθμολόγησαν

την πρώτη προσπάθεια θετικότερα από την δεύτερη. Αν εξαιρέσει πάντως κανείς την πρώτη δοκιμή, κατά την οποία οι φοιτητές έδωσαν κατά μέσον όρο υψηλή βαθμολογία, μπορούμε να πούμε ότι γενικά η βαθμολογία τους ήταν αντικειμενική, αφού δεν διαπιστώθηκε διαφορά στους μέσους όρους της βαθμολογίας των φοιτητών και εκείνης των δύο συμβούλων.

Η ανωνυμία των «φύλλων αξιολόγησης» δεν μας επιτρέπει επίσης να ελέγξουμε την αξιοπιστία της. Το γεγονός πάντως ότι η διασπορά της βαθμολογίας κάθε προσπάθειας είναι σχετικά μικρή αποτελεί για μας σοβαρή ένδειξη αξιοπιστίας.

Αντίθετα η εσωτερική τουλάχιστον εγκυρότητα της αξιολόγησης είναι από τα ίδια τα πράγματα δεδομένη, καθώς η συγκεκριμένη δεξιότητα ορίζεται λειτουργικά με βάση τα κριτήρια του «φύλλου αξιολόγησης». Η αξιολόγηση δηλ. της προσπάθειάς μας στην περίπτωση αυτή ανταποκρίνεται πλήρως προς τα κριτήρια εγκυρότητας του M. J. Dunkin, α) την καλή λειτουργικότητα του ορισμού της δεξιότητας και β) τη διαπίστωση της έκτασης στην οποία ο (υποψήφιος) εκπαιδευτικός παρουσίασε τη συγκεκριμένη δεξιότητα (βλ. M. J. Dunkin, 1987, 705).

Σε ένα ευρύτερο βέβαια δείγμα ίσως η κατά item ανάλυση να έδινε περισσότερα και πιο διαφοροποιημένα στοιχεία, πράγμα που δεν μπορεί να γίνει όμως στη δική μας περίπτωση. Θα πρέπει να σημειώσουμε πάντως ότι οι μεγαλύτερες διαφορές διαπιστώθηκαν στα items α, β, ε και ε.

Όπως είπαμε και παραπάνω, ο σχεδιασμός της προσπάθειάς μας δεν επιτρέπει την αξιολόγησή της μόνο με ποσοτικά-αναλυτικά κριτήρια. Βασικότερη ίσως διάσταση της αξιολόγησης είναι η ποιοτική. Η αξιολόγηση δηλ. δε στηρίζεται μόνον ή κυρίως στη σύγκριση, αλλά παίρνει υπόψη της και διάφορα άλλα στοιχεία. Ένα τέτοιο στοιχείο είναι π.χ. αυτό που διαπιστώσαμε παραπάνω, ότι δηλ. τόσο η πρώτη όσο και η δεύτερη προσπάθεια ήταν σχεδόν πάντα πολύ επιτυχημένες. Τη διαπίστωση αυτή την αποδώσαμε στο γεγονός ότι οι φοιτητές σχεδίαζαν και προετοίμαζαν καλά τη διδακτική τους ενότητα με βάση τα κριτήρια του φύλλου αξιολόγησης.

Σύμφωνα τέλος με την τρίτη διάσταση η αξιολόγηση μιας προσπάθειας έρευνας δράσης δεν προκύπτει από οποιαδήποτε σύγκριση, αλλά θεμελιώνεται κυρίως στο βαθμό της ενεργού συμμετοχής των μελών στην όλη προσπάθεια και συνδιαμόρφωσης του αποτελέσματος από όλους. Η πρόθεσή μας αυτή έγινε γνωστή στους φοιτητές ήδη από την πρώτη στιγμή. Μπορούμε έτσι να πούμε πως αποτέλεσε μια εμπειρία αξιολόγησης πρωτόγνωρη και για τους διδάσκοντες και για τους διδασκόμενους. Και το γεγονός το ίδιο ότι οι φοιτητές είχαν για πρώτη φορά τη δυνατότητα να βιώσουν τον εαυτό τους ως κύριο παράγοντα της διδασκαλίας αποτελεί βέβαια καθαυτό μια όχι ευκαταφρόνητη εμπειρία. Εξίσου σημαντική επίσης είναι κατά τη γνώμη μας η

εναλλαγή των ρόλων εκπαιδευτικού και μαθητή, που πραγματώνεται στα πλαίσια της μικροδιδασκαλίας.

Το πιο σημαντικό πάντως από την πλευρά της διάστασης αυτής και γενικότερα της αξιολόγησης μιας προσπάθειας έρευνας δράσης αποτελεί τόσο η συμμετοχή στην ευθύνη προετοιμασίας και οργάνωσης της προσπάθειας όσο και η μορφή της επανατροφοδότησης που τη συνοδεύει. Η επανατροφοδότηση αυτή δεν έχει στη συγκεκριμένη περίπτωση το χαρακτήρα κριτικής μεμονωμένων μορφών διδακτικής συμπεριφοράς ενός συμφοιτητή αλλά συνδιαμόρφωσης της γενικότερης κατεύθυνσης που παίρνει η όλη προσπάθεια.

VIII. Συμπεράσματα

Η εμπειρία μας από την πρώτη προσπάθεια εφαρμογής της μικροδιδασκαλίας στην εκπαίδευση υποψήφιων εκπαιδευτικών ήταν καταλυτική τόσο για διδάσκοντες όσο και για διδασκόμενους. Σύμφωνα με όσα ανέφεραν οι ίδιοι οι φοιτητές σε διάφορες φάσεις της αξιολόγησης και σύμφωνα με τη δική μας αντίληψη της πραγματικότητας η ενεργός συμμετοχή των φοιτητών σε όλα τα στάδια και τις φάσεις της διδασκαλίας, που ήταν από τη μια μεριά περιορισμένη και συγκεκριμένη και από την άλλη καθοδηγούμενη, τους βοήθησε να παρακολουθήσουν και να συνειδητοποιήσουν τη διαδικασία ετοιμότητας και εκτέλεσης των διάφορων φάσεων της διδασκαλίας. Καταρχήν δηλ. το κέρδος των φοιτητών οι οποίοι συμμετείχαν σε αυτό το μάθημα προέκυψε από το γεγονός ότι εργάστηκαν συστηματικά και μεθοδευμένα σε όλες τις φάσεις σχεδιασμού, εκτέλεσης και αξιολόγησης της διδασκαλίας και μάλιστα με μια μορφή και με έναν τρόπο, που τους επέτρεπε να μην χάνονται μέσα στην πολυπλοκότητα που χαρακτηρίζει το φαινόμενο της διδασκαλίας στο σχολείο.

Εξίσου σημαντικό όμως πιστεύουμε πως είναι το κέρδος που προκύπτει από την εξάσκηση συγκεκριμένων διδακτικών δεξιοτήτων. Δεν πιστεύουμε βέβαια, όπως έχουμε τονίσει και παραπάνω, ότι η επαγγελματική επάρκεια του εκπαιδευτικού συνίσταται στην κατοχή ενός συνόλου διδακτικών δεξιοτήτων. Αντίθετα πιστεύουμε πως το έργο του είναι πολύπλοκο και πολυδιάστατο. Η άσκηση του υποψήφιου εκπαιδευτικού σε συγκεκριμένες διδακτικές δεξιότητες πιστεύουμε ότι του εξασφαλίζει σε σημαντικό βαθμό μια ασφάλεια επαγγελματικής δράσης, καθώς τον εξοπλίζει με μερικά σταθερά εφόδια προσέγγισης του πολύπλοκου φαινομένου της διδασκαλίας. Ιδίως για τον αρχάριο εκπαιδευτικό η ασφάλεια που του εξασφαλίζει η κατοχή των συγκεκριμένων διδακτικών δεξιοτήτων είναι πολύ σημαντική. Προς την κατεύθυνση λοιπόν αυτή η μικροδιδασκαλία έχει να προσφέρει σημαντική βοήθεια στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Brown, G.: *Microteaching. A Programme of Teaching Skills*, London, Methuen, 1975.
- Caselmann, Ch.: *Wesensformen des Lehrers. Versuch einer Typenlehre*. 3. Aufl. Stuttgart, Klett, 1964.
- Derbolav, J.: Auf der Suche nach einer mehrdimensionalen Schultheorie. In: W. Twellmann (Hrsg.): *Handbuch Schule und Unterricht*. Bd 1. Düsseldorf, Schwann, 1981, 27-44.
- Dunkin, M. J.: Technical Skills of Teaching. In: M. J. Dunkin (ed.): *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Oxford, Pergamon Press, 1987, 703-706.
- Γεωργούσης, Π.: *Παιδαγωγικοί νεωτερισμοί*. Αθήνα, 1982.
- Klausmeier, H. J. & R. E. Ripple: *Learning and Human Abilities*. 3rd ed. New York, Harper, 1971.
- Klinzing, H. G. & J. Mayer: *Microteaching. Training kommunikativer Fertigkeiten zur Gesprächsführung und fuer den Unterricht*. Stuttgart, Klett, 1978.
- Klinzing-Eurich, G. & H. G. Klinzing: *Lehrfertigkeiten und ihr Training. Untersuchungen zum Training von Fragen hoeherer Ordnung und Sondierungsfragen mit Selbststudienmaterialien*. Weil der Stadt, Lexika-Verlag, 1981.
- Levis, D. S.: Microteaching: Feedback. In: M. J. Dunkin (ed.): *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Oxford, Pergamon Press, 1987, 722-726.
- MacLeod, G. R.: Microteaching: End of a Research Era? In: *International Journal of Educational Research*, 10, 1986, 531-541.
- MacLeod, G. R.: Microteaching: Modelling. In: M. J. Dunkin (ed.): *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Oxford, Pergamon Press, 1987a, 720-722.
- MacLeod, G. R.: Microteaching: Effectiveness. In: M. J. Dunkin (ed.): *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Oxford, Pergamon Press, 1987b, 726-729.
- Mager, R. F.: *Διδακτικοί στόχοι και διδασκαλία*. Μτφρ. Ι. Βρεττός. Θεσσαλονίκη, Κυριακίδης. 1985.
- Metzger, U.: *Εγχειρίδιο μικροδιδασκαλίας*. Μτφρ. Α. Μαλέκος κ.ά., Λευκωσία, 1983.
- Meyer, H.: *Unterrichtsmethoden II: Praxisband*, Frankfurt, Scriptor, 1987.
- Ξωχέλλης, Π.: *Εκπαίδευση και εκπαιδευτικός σήμερα*. Θεσσαλονίκη, Κυριακίδης, 1989.

- Ξωχέλλης, Π.: *Το εκπαιδευτικό έργο ως κοινωνικός ρόλος. Μια έρευνα για την αυτοαντίληψη και τις στάσεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών*. Θεσσαλονίκη, Κυριακίδη, 1984.
- Pallasch, W.: *Lehrerverhalten und Problemlösen. Lern- und Trainingsprogramme zur Schulung pädagogischer Fertigkeiten und Reflexion des Selbstkonzepts*. Weinheim, Juventa, 1987.
- Παπαναούμ-Τζίκα, Ζ.: *Ο εκπαιδευτικός και το έργο του από τη σκοπιά των μαθητών*. Διδ. διατρ. Θεσσαλονίκη, 1984.
- Perlberg, A.: *Microteaching: Conceptual and Theoretical Bases*. In: M. J. Dunkin (ed.): *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Oxford, Pergamon Press, 1987, 715-720.
- Rheinberg, F. & B. Minzel: *Psychologie des Erziehers*. In: B. Weidenmann u.a. (Hrsg.): *Paedagogische Psychologie*. München, Urban, 1986, 277-360.
- Spranger, E.: *Lebensformen*, Halle 1930⁷.
- Spranger, E.: *Der gebonem Erzieher*, Heidelberg 1965⁴.
- Tansch, R. & A.-M. Tausch: *Enziehungpsychologie*. 7. Aufl. Göttingen, Hogrefe, 1979.
- Tausch, R.: *Wie kann ich ein Lehrer werden, der das fachliche und persönliche Lernen der Schüler erleichtert?* In: W. Twielmann (Hrsg.): *Handbuch Schule und Unterricht*. Bd. 1. Düsseldorf, Schwann, 1981, 198-221.
- Zifreund, W.: *Training des Lehrerverhaltens (Microteaching): Konzept, Entwicklungsstand und Perspektiven*. In: W. Mutzeck & W. Pallasch (Hrsg.): *Handbuch zum Lehrertraining. Konzepte und Erfahrungen*. Weinheim, Beltz. 1983, 25-36.

ZUSSAMENFASSUNG

Die vorliegende Studie befasst sich mit der Implementation eines Microteaching-Modells, das von den Verfassern an der Pädagogischen Sektion der Philosophischen Fakultät der Aristoteles Universität Thessaloniki im Rahmen einer praxisorientierten Lehrerausbildung entwickelt und erprobt wurde. Die Micro-Studenten haben sich an konkreten grundlegenden Lehrfertigkeiten und -techniken (Skills) geübt. Nach einer kurzen Einführung über den Microteaching-Einsatz und das Vorbereiten des Trainingskurses wird über die Planung und den Kursablauf erläutert. Nach der Auswertung der Microteaching-Fragebögen wurde festgestellt, dass die angehenden Lehrer durch die stark zielgerichtete Praxis und die Rückmeldung, die die Grundbestandteile des Microteaching sind, selbstbewusst und konsequent unterrichten können.