



**ΥΠ.Ε.Π.Θ.
ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΗ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ
Α΄ΘΜΙΑΣ & Β΄ΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΗΠΕΙΡΟΥ**

1^ο ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ

*«Το Ελληνικό Σχολείο και οι προκλήσεις
της σύγχρονης κοινωνίας»*

Ιωάννινα 12 –14 Μαΐου 2006

ΥΠΟ ΤΗΝ ΑΙΓΙΔΑ ΤΗΣ ΓΕΝΙΚΗΣ ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑΣ ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΣ ΗΠΕΙΡΟΥ

ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Πετρόπουλος Νικόλαος, Περιφερειακός Διευθυντής Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ηπείρου

Παπαλέξης Γεώργιος, Προϊστάμενος Τμήματος Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Ράπτη Μαρία, Προϊσταμένη Τμήματος Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Μπάκος Αθανάσιος, Σχολικός Σύμβουλος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Σόρογκας Θωμάς, Σχολικός : Σύμβουλος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Ανυφαντής Γεώργιος, Διευθυντής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Ιωαννίνων

Λιόλιος Ανδρέας, Διευθυντής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Ιωαννίνων

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Παπαλέξης Γεώργιος, Προϊστάμενος Τμήματος Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Ράπτη Μαρία, Προϊσταμένη Τμήματος Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Καψάλης Γεώργιος, Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Κωνσταντίνου Χαράλαμπος, Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Μάνεσης Ευάγγελος, Καθηγητής Τμήματος Φυσικής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Μαυρογιώργος Γεώργιος, Καθηγητής Φ.Π.Ψ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Μπόλης Θεόδωρος, Καθηγητής Τμήματος Μαθηματικών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Παπακωνσταντίνου Παναγιώτης, Καθηγητής Φ.Π.Ψ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Ρίζος Ιωάννης, Αναπληρωτής Καθηγητής Τμήματος Φυσικής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Πανταζής Σπύρος, Αναπληρωτής Καθηγητής Π.Τ. Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Κούτρας Βασίλειος, Επίκουρος Καθηγητής Π.Τ. Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Χασιώτης Χρίστος, Διδάσκων Τμήματος Μαθηματικών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Γεωργούση Κυριακή, Σχολική Σύμβουλος, Δρ Φυσικής

Δανιηλίδου Νταίξη, Σχολική Σύμβουλος Π.Ε, Δρ Επιστημών Αγωγής

Δημητριάδου Ελένη, Σχολική Σύμβουλος, Δρ Διδακτικής Μαθηματικών

Σιούλης Τριαντάφυλλος, Σχολικός Σύμβουλος, Δρ. Φιλοσοφίας

Σκαμνέλου Παρασκευή, Σχολική Σύμβουλος Φιλολόγων, Δρ. Επιστημών Αγωγής

Τρομπούκης Απόστολος, Σχολικός Σύμβουλος, Δρ. Φιλοσοφίας

ΧΟΡΗΓΟΙ

**Γενική Γραμματεία Περιφέρειας Ηπείρου,
Αγαθοεργά Καταστήματα Ιεράς Μητροπόλεως Ιωαννίνων
Νομαρχιακή Αυτοδιοίκηση Ν. Ιωαννίνων
Δήμος Ιωαννιτών**

Το Ελληνικό Σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας

Αγαπητοί σύνεδροι,

Επιθυμούμε μέσα από τις εργασίες του 1ου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου που διοργανώνεται από την Περιφερειακή Δ/ση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ηπείρου, να παρουσιάσουμε το ρόλο του ελληνικού σχολείου στη σύγχρονη κοινωνία.

Παγκοσμιοποίηση, κρίση θεσμών και αξιών, ανταγωνισμός, νέες τεχνολογίες, μεγάλες ταχύτητες, πληθώρα πληροφοριών και ταχείς ρυθμοί απαξίωσης της γνώσης, είναι μερικά από τα στοιχεία που συνθέτουν το μωσαϊκό της εποχής μας.

Αναμφισβήτητα στο σχολείο θα πρέπει να επιδιώκεται η νοητική, η ψυχοκινητική και η κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη του ατόμου. Συμβαίνει όμως κάτι τέτοιο; Διαθέτουμε τις υποδομές, τα μέσα, τα προγράμματα και το εκπαιδευτικό προσωπικό για να επιδιώξουμε και να πετύχουμε την ολοκληρωμένη ανάπτυξη των ατόμων;

Οι απόφοιτοι των σχολείων μας δεν αποτελούν πλέον μόνο μέρος την τοπικής και της ελληνικής κοινωνίας αλλά είναι οι αυριανοί πολίτες της Ευρώπης, οι μελλοντικοί πολίτες του κόσμου και ως τέτοιους πρέπει να τους αντιμετωπίζουμε.

Οφείλουμε να αναλύσουμε παραμέτρους όπως ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο, ο ρόλος της αξιολόγησης στο εκπαιδευτικό έργο και οι σχέσεις γονέων – μαθητών – εκπαιδευτικών. Πρέπει να ενημερωθούμε και να αξιολογήσουμε σύγχρονες διδακτικές τάσεις και να επιδιώξουμε την είσοδο των νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Έχουμε χρέος να δημιουργήσουμε συναισθηματικά ώριμους και κριτικά σκεπτόμενους πολίτες που κάνοντας χρήση των γνώσεων και των δεξιοτήτων τους θα είναι σε θέση να επιβιώσουν στην έντονα ανταγωνιστική κοινωνία, να πραγματοποιήσουν τα όνειρά τους και να φανούν χρήσιμοι στους συνανθρώπους τους.

Ευχαριστούμε όλους τους συνέδρους και τους εισηγητές που μας τίμησαν με την παρουσία τους, ελπίζουμε και ευχόμαστε στο συνέδριό μας, μέσα από την ανταλλαγή των απόψεων, να δοθεί η δυνατότητα να γίνουν γόνιμοι προβληματισμοί και να διατυπωθούν ουσιαστικές προτάσεις για το σχολείο του μέλλοντος.

Ιωάννινα, 12 Μαΐου 2006

Ο Πρόεδρος της Οργανωτικής Επιτροπής

Πετρόπουλος Νικόλαος
Περιφερειακός Δ/ντής Α/θμιας και
Β/θμιας Εκπαίδευσης Ηπείρου

Προς έναν επανακαθορισμό της παιδαγωγικής σχέσης: ο διαδραστικός ρόλος του εκπαιδευτικού

Ελένη Γεωργουλοπούλου, Εκπαιδευτικός Δ.Ε.

I. Η ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

Ο εκπαιδευτικός είναι το κατεξοχήν πρόσωπο, που επιφορτίζεται με τη διαχείριση της ομάδας των μαθητών, ακόμη κι αν οι μαθητές προβαίνουν σε πρωτοβουλίες και στην ανάληψη της αυτονομίας τους. Παρ' όλα αυτά, ο εκπαιδευτικός δεν προετοιμάζεται πάντα κατά τις σπουδές του έτσι, ώστε να διαχειριστεί την παιδαγωγική σχέση. Αυτό είναι καταστροφικό, εφόσον «οι μεταβλητές της κατάστασης αφορούν τόσο την ψυχολογία του εκπαιδευτικού όσο και την κοινωνικότητά του γενικά» (Martinez, 1998:8).

Σύμφωνα με την Tagliante (1994:38), «η στάση του εκπαιδευτικού συσχετίζεται με την προσωπικότητά του και βεβαίως με τη μεθοδολογία που αυτός εφαρμόζει». Μπορούμε να υποθέσουμε λοιπόν ότι υπάρχουν, είτε χαρακτηριστικά γνωρίσματα του χαρακτήρα του, είτε συμπεριφορές, που μπορούν να βελτιώσουν τη στάση του. Έτσι θα δούμε καταρχήν τα προτερήματα και στη συνέχεια τους ρόλους, που ο εκπαιδευτικός θα όφειλε να έχει, με σκοπό τη βελτίωσή του.

I.1. Προτερήματα του εκπαιδευτικού

Όπως επισημαίνει ο Ανδρουλάκης (1999, α: 99), «Όλες οι πρόσφατες εργασίες στη Διδακτική, Παιδαγωγική και Ψυχολογία υπενθυμίζουν ότι η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού και η διαχείριση της επικοινωνίας στην τάξη, παίζουν μεγάλο ρόλο στο να αισθάνονται καλά και να προοδεύουν στο σχολείο, παιδιά και έφηβοι».

Η στάση του εκπαιδευτικού προς τους μαθητές του εξαρτάται λοιπόν κατά ένα μεγάλο μέρος από τα προτερήματα του εκπαιδευτικού, πράγμα το οποίο βοηθάει αληθινά και πολύ τη διδασκαλία και τη διάδραση στην τάξη.

Ενδεικτικά, θα μπορούσαμε να προτείνουμε μια λίστα από προτερήματα, που κρίθηκαν ότι συστήνουν την προσωπικότητα ενός ολοκληρωμένου εκπαιδευτικού. Πρόκειται για μια σύνθεση που προέκυψε από τη μελέτη των εξής συγγραφέων: Ανδρουλάκη (1999, β), Καλλιαμπέτσου-Κορακά (1990), Fontana (1994/1995), Πρόσκολλη (1999), Puren (1998) και Tagliante (1994).

Σύμφωνα με τους παραπάνω συγγραφείς, ένας «καλός δάσκαλος» θα όφειλε:

α. να είναι:

- καλός, αξιαγάπητος
- φιλικός
- ευαίσθητος
- οξύς παρατηρητής, ενημερωμένος για ό,τι συμβαίνει στην τάξη
- προσεκτικός ακροατής, υπομονετικός
- ήρεμος, αλλά με ζωντάνια και ευελιξία
- ακέραιος
- με κατανόηση και κατανοητός
- προσιτός, «εύκολος»
- μοντέρνος, χωρίς προκαταλήψεις
- ρεαλιστής στη δική του επαγγελματική φιλοσοφία και στις προσδοκίες του
- υπεύθυνος, συνετός, μεθοδικός, συστηματικός, καλά προετοιμασμένος

- ικανός ομιλητής, με καθαρή, δυνατή και εκφραστική φωνή
- ακριβής, επιδέξιος, πετυχημένος
β. να έχει:
- επάρκεια γλωσσική, πολιτιστική και παιδαγωγική («...να μαθαίνει στο μαθητή να επικοινωνεί, να συνεισφέρει ευρέως σε μια γενική εκπαίδευση, προτείνοντας εργαλεία για να μαθαίνει ο μαθητής να μαθαίνει, αλλά και προτείνοντας ένα άνοιγμα διαπολιτισμικό») (Martinez, 1998:118)
- επαγγελματική επάρκεια
- ικανότητα να σχεδιάζει και να οργανώνει το μάθημα
- πείρα
- αυτοπεποίθηση, αυτοεκτίμηση, ισχυρό «εγώ»
- θετική στάση για τη θέση του εκπαιδευτικού στην κοινωνία
- συναισθηματική ωριμότητα (να αποφεύγει τον ανταγωνισμό, τη λογομαχία, την αναστάτωση)
- αντοχή
- φαντασία
- ενθουσιασμό
- χιούμορ (να γελά ακόμα και με τον εαυτό του, αλλά ποτέ σε βάρος των παιδιών)
- άνεση
Ο «καλός δάσκαλος» δεν πρέπει να είναι ποτέ:
- κακοδιάθετος και μεροληπτικός
- υπερβολικά κριτικός, λογοκρίνοντας τη δουλειά των παιδιών
- δύσπιστος, επιθετικός και ειρωνικός
- εκνευρισμένος χωρίς λόγο
- αυστηρός λάτρης της πειθαρχίας, αυταρχικός, απόλυτος
- απογοητευμένος.

I.2. Ρόλοι του εκπαιδευτικού

Σε συσχέτιση με τη μεθοδολογία που εφαρμόζει ο εκπαιδευτικός, μπορούμε να καθορίσουμε τους ρόλους που αυτός αναλαμβάνει, με σκοπό να διευκολύνει την πορεία της διδασκαλίας/εκμάθησης και να γίνει περισσότερο αποτελεσματικός. Έτσι λοιπόν ο εκπαιδευτικός θα όφειλε να αναλάβει ρόλους σύμφωνα με τις σχέσεις που έχει με τους μαθητές του, με τους τρόπους εργασίας που αυτός υιοθετεί και τις τεχνικές που χρησιμοποιεί. Οι ακόλουθοι ρόλοι που προτείνονται αποτελούν μια σύνθεση που προέκυψε από τη μελέτη των εξής συγγραφέων: Αναστασιάδη (2001), Ανδρουλάκη (1999, b), Brown (2000:32), Καλλιαμπέτσου – Κορακά (1990:323-330), Fontana (1994:225, 231 / 1995:96, 270, 292 – 297), Kramsch (1984), Λυγίζου (2002: 94, 97, 99, 108, 114), Martinez (1998:8, 38, 106, 115, 118, 120), Πρόσκολλη (1999), Puren (1998: 32-34, 91) και Tagliante (1994: 3, 13, 18, 20, 38, 41-42, 46).

α. Στο πλαίσιο των σχέσεων με τους μαθητές, ο εκπαιδευτικός θα όφειλε να αναλάβει ρόλους ως:

- μεσάζοντας ανάμεσα στη γνώση και στο μαθητή, του οποίου διευκολύνει τη μάθηση (προσανατολίζει, συνεργάζεται και διαπραγματεύεται τα πάντα την κάθε στιγμή)
- ανθρωπιστής και δημοκράτης
- σύμβουλος και διακριτικός οδηγός
- «ψυχοθεραπευτής», ψυχολόγος, κοινωνιολόγος, παιδαγωγός.

Επιπλέον, ο σύγχρονος εκπαιδευτικός θα όφειλε να:

- αγαπάει τη δουλειά του και τα παιδιά

- σέβεται τους μαθητές και προσαρμόζεται σ' αυτούς (για παράδειγμα, να σταματάει προτού οι μαθητές του κουραστούν)
- βοηθάει τα παιδιά
- ενθαρρύνει τους μαθητές προσφέροντάς τους την εμπειρία της επιτυχίας
- αποδέχεται την προσωπικότητα των μαθητών και χρησιμοποιεί τις ιδέες τους
- δημιουργεί μια αυθεντική παιδαγωγική σχέση και ένα ευνοϊκό κλίμα, κλίμα ασφάλειας και ζεστή ατμόσφαιρα
- συμβάλλει ώστε να επικρατεί στην τάξη πνεύμα επικοινωνίας και συνεργασία μέσω της ανάδρασης
- δημιουργεί σχέσεις εμπιστοσύνης και γενναιοδωρίας, δηλαδή μια φιλική σχέση, που αποτελεί άλλωστε το στόχο της αυθεντικής Παιδαγωγικής
- έχει πάντα χρόνο για τα παιδιά, να τους μιλάει, να τα ακούει
- ενδιαφέρεται για τη δουλειά και την πρόοδο όλων των μαθητών
- εξασφαλίζει ίσες ευκαιρίες για τους μαθητές του, χωρίς να διάκειται ευνοϊκά μόνο έναντι των παιδιών που είναι πιο έξυπνα
- συμπεριφέρεται με τον ίδιο τρόπο σε όλους τους μαθητές, αγόρια και κορίτσια, κάθε φυλής, κοινωνικής τάξης κι επιπέδου
- αποφεύγει τις παράλογες απειλές και τις συγκρούσεις που προκαλούν στρες
- κρατά την ψυχραιμία του.

β. Στο πλαίσιο των τρόπων δουλειάς που υιοθετεί, ο εκπαιδευτικός θα όφειλε να αναλάβει τους ρόλους τού:

- διαχειριστή της πειθαρχίας, της δουλειάς και της εκμάθησης (που, όπως αναφέρει η Tagliante(1994:13), γίνεται συγχρόνως ο γιατρός που γράφει τη συνταγή και ο φαρμακοποιός που προμηθεύει τα φάρμακα»)
- εμπνευστή που οργανώνει δραστηριότητες, διανέμει το λόγο, κινεί τη συζήτηση και οδηγεί σε συμπεράσματα
- ερευνητή
- διοργανωτή της εκμάθησης που σχεδιάζει το μάθημα, συγκεντρώνει το διδακτικό υλικό, μετατρέπει και προσαρμόζει τη διδασκαλία του
- συζητητή με γνώσεις Ψυχολογίας, Κοινωνιολογίας και πολιτιστικών θεμάτων
- δασκάλου της γνώσης, αλλά και της καλής συμπεριφοράς
- έμπειρου επιμορφωτή και εκπολιτιστή
- αξιολογητή.

Επιπλέον, ο σύγχρονος δάσκαλος θα όφειλε να:

- εργάζεται κι ενδιαφέρεται για την εξέλιξή του
- διδάσκεται από τους μαθητές του, από την εμπειρία του, ακόμη κι από την αποτυχία, χωρίς την αίσθηση της ανεπάρκειας και το συναίσθημα της ενοχής
- προσαρμόζεται στις καινούριες περιστάσεις, παρά τα προβλήματα
- αναπτύσσει εξίσου τις γνώσεις και τα συναισθήματα των μαθητών
- διαφυλάσσει τις θεμελιώδεις πολιτιστικές αξίες και υιοθετεί το Διαπολιτισμό και την «πολιτική ανοίγματος στον άλλον».

γ. Τέλος, στο πλαίσιο των τεχνικών που χρησιμοποιεί, ο εκπαιδευτικός θα όφειλε να αναλάβει το ρόλο του τεχνικού (να ξέρει να χρησιμοποιεί το μαγνητόφωνο, το βίντεο, την αίθουσα της πληροφορικής, το εργαστήριο, τη δορυφορική τηλεόραση μέσα στα σχολεία).

Επιπλέον, θα όφειλε να:

- χειρίζεται καλά τη γλώσσα
- υιοθετεί καινούριες ιδέες και τεχνικές

- διευκολύνει τη διάδραση στην τάξη, πράγμα το οποίο βοηθάει τους μαθητές να αποκτήσουν επικοινωνιακή και κοινωνικοπολιτιστική επάρκεια
- σχηματίζει μικτές ομάδες μαθητών για τις ομαδικές δραστηριότητες
- επιδεικνύει ευελιξία στην οργάνωση του μαθήματος

I.2.1. Ο λόγος του εκπαιδευτικού

Σ' ό,τι αφορά το λόγο του στην τάξη, σύμφωνα με την Kramsch (1984:149), ο εκπαιδευτικός θα όφειλε να σέβεται:

- το επίπεδο γλωσσικής ικανότητας και κοινωνικής ωριμότητας των συμμετεχόντων
- τη στάση των μελών της ομάδας
- τους θεσμικούς περιορισμούς
- τις απαιτήσεις τους μαθήματος.

Το πέρασμα από το διδακτικό στον επικοινωνιακό φυσικό λόγο, θα έπρεπε να γίνεται με μια ριζική αλλαγή στη διανομή του λόγου, στη διευθέτηση των θεμάτων, στην αξιολόγηση του λόγου και στην ευθύνη για τη σωστή λειτουργία της διάδρασης, για τα οποία πριν, την αποκλειστική ευθύνη έφερε ο εκπαιδευτικός.

Σε κάθε περίπτωση πάντως, ο εκπαιδευτικός θα όφειλε να αποφεύγει τις μεγαλοστομίες, τα βαρύγδουπα λόγια και τις ηθικολογίες (συμβουλές, διαταγές, αναγγελίες της ανικανότητας ή της ανεπάρκειας των μαθητών).

II. ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ

Αφού είδαμε τα προτερήματα και τους ρόλους του εκπαιδευτικού που ευνοούν τη διάδραση, θα αναλύσουμε τις παιδαγωγικές πρακτικές, που ο εκπαιδευτικός θα όφειλε να υιοθετήσει για να βελτιώσει τη στάση του απέναντι στους μαθητές του.

Έτσι λοιπόν, εν πρώτοις, θα δούμε τις τεχνικές διαχείρισης της τάξης. Θα δούμε επίσης τους τομείς που επηρεάζουν τη σχέση ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές. Τέλος, θα αναλύσουμε δύο παράγοντες, που επηρεάζουν κατά κύριο λόγο τη διάδραση στην τάξη: την οργάνωση του χώρου της τάξης και τη μη λεκτική επικοινωνία μεταξύ του εκπαιδευτικού και των μαθητών.

II.1. Η διαχείριση

«Να διαχειρίζεσαι ένα κοινό μαθητών όλο και περισσότερο δύσκολο, χωρίς κουλτούρα και με λίγα κίνητρα» (Πρόσκολλη, 1999: 246), δηλαδή να ορίζεις τις γνωστικές του ικανότητες και τις συμπεριφορές του, προϋποθέτει τεχνικές ρύθμισης της εξέλιξης μιας μαθησιακής κατάστασης. Ο εκπαιδευτικός θα όφειλε να εφαρμόσει τεχνικές για να «διαχειριστεί αρμονικά την πορεία της αρχικής αναζήτησης και τα σχετικά φαινόμενα», για να μεταδώσει καλύτερα τη γνώση. Θα όφειλε να διαχειρίζεται το λόγο, τις κινήσεις και τις προσπάθειες.

Γενικά, και σύμφωνα με τον Ανδρουλάκη (1999, α:116), στην εκπαίδευση υπάρχουν θεσμικά εμπόδια όπως η σχετική έλλειψη κινήτρων για τους μαθητές, ο συντηρητισμός των θεσμών και των εκπαιδευτικών, ο μεγάλος αριθμός μαθητών ιδιαίτερα στα δημόσια σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Τα παραπάνω έχουν σαν αποτέλεσμα τη μη ενεργό συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία.

II.1.1. Τεχνικές διαχείρισης

Ο εκπαιδευτικός θα μπορούσε να επεξεργαστεί τεχνικές που δίνουν κίνητρα στους μαθητές του, με σκοπό να επιτύχει τον καλύτερο έλεγχο της τάξης και την καλύτερη αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας του.

Τα κίνητρα είναι πολύ σημαντικά για τη μάθηση, και είναι τόσο περισσότερο αναγκαία, όσο η μάθηση απαιτεί μια μακρά και δύσκολη προσπάθεια.

Η επικοινωνιακή προσέγγιση υποκαθιστά την κυριαρχία του εκπαιδευτικού μ' εκείνη του μαθητή. Από την «κατάχρηση εξουσίας» εκ μέρους του εκπαιδευτικού, ο οποίος θεωρούνταν «ο κατεξοχήν κάτοχος γλωσσικής και πολιτιστικής επάρκειας ενός συστήματος», ερχόμαστε σ' ένα σύστημα που εν μέρει διαχειρίζονται ενεργοί μαθητές. Ο εκπαιδευτικός, αποφεύγοντας επιμελώς το «δασκαλίστικο» μάθημα, εγκαταλείπει το μονόλογο, μαθαίνει στους μαθητές να επωμίζονται ένα μεγάλο τμήμα της εκμάθησής τους, αναλαμβάνοντας οι ίδιοι τις ευθύνες τους, οργανώνοντας τη δουλειά τους αυτόνομα κι έχοντας κριτική στάση, να είναι δημιουργικοί, να μαθαίνουν.

Ο εκπαιδευτικός κάνει συνετή επιλογή των συστατικών της διδακτικής πράξης. Διδάσκει την ουσία, σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών, επικεντρώνοντας τη διδασκαλία του στο μαθητή. Υπολογίζει τις διανοητικές ικανότητες των μαθητών, τις ψυχολογικές και συναισθηματικές τους ιδιαιτερότητες και την κοινωνική τους τάξη. Λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες και τις ικανότητες επικοινωνίας των μαθητών, που διστάζουν να συμμετέχουν σε επικοινωνιακές δραστηριότητες. Διαμορφώνει τις απαιτήσεις του σύμφωνα με τις δυνατότητες και τις ικανότητες των μαθητών. Υιοθετεί διαφοροποιημένη Παιδαγωγική, δηλαδή αφενός «προσαρμόζει τις μαθησιακές θεωρίες και τα εγχειρίδια στη μαθησιακή κατάσταση, στα προφίλ, στις δυνατότητες και στη μαθησιακή στρατηγική των μαθητών», κι αφετέρου «προσαρμόζει τις μαθησιακές καταστάσεις στις ανάγκες και στις ειδικές δυσκολίες των μαθητών, ανάλογες της διαφορετικής τους πορείας». (Πρόσκολλη, 1999:242). Χρησιμοποιεί τεχνικές για να προσαρμόσει ένα εγχειρίδιο στην ψυχολογία των μαθητών. Μπορεί επίσης να επεξεργαστεί ερωτηματολόγια «με σκοπό να ανακαλύψει τα αγαπημένα θέματα του σχολικού κοινού» (Καλλιαμπέτσου – Κορακά, 1990:335), θέματα που θα αποτελέσουν κοινό τόπο και μέσο προσέγγισης μεταξύ δασκάλου και μαθητών. Θα μπορούσε επίσης να παράγει διδακτικό υλικό (να δημιουργεί οπτικο-ακουστικό υλικό).

Ο εκπαιδευτικός:

- υιοθετεί στρατηγικές και τεχνικές, που προσαρμόζει σε συγκεκριμένες εργασιακές συνθήκες και σύμφωνα με τη δική του ιδιοσυγκρασία.
- κάνει μαζί με τους μαθητές απολογισμό της ήδη αφομοιωμένης από εκείνους γνώσης, προκειμένου πάνω σ' αυτή να οικοδομήσει νέα πληροφορία και νέα γνώση.
- βοηθά τους μαθητές να ανακαλύψουν μόνοι τους νέα πεδία μάθησης και να συστηματοποιήσουν αυτά που ήδη κατέχουν.
- επαναπροσδιορίζει το ρόλο του, περιορίζοντας την αδιαφορία ή το αίσθημα μάταιης προσπάθειας, που είναι δυνατό να νιώσει ο ίδιος και που μπορεί να προκληθεί από ένα συγκεκριμένο πρόγραμμα.
- δημιουργεί ευνοϊκές συνθήκες για την ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων στους μαθητές, όπως την επεξεργασία του προγράμματος της ύλης και την επιλογή διδακτικών κειμένων.
- προτείνει αυθεντικά και ενδιαφέροντα κείμενα, επικοινωνιακές δραστηριότητες και παιχνίδια ρόλων (αν πρόκειται για καθηγητή ξένων γλωσσών).

II.2. Η διάδραση και οι παράγοντες που την ευνοούν

Όπως επισημαίνει ο Ανδρουλάκης (1999,α:114), «το συναίσθημα κινητοποιεί τη γνώση». Μεταξύ των παραγόντων αυτών που κινητοποιούν τη γνώση, οι πιο σημαντικοί είναι οι ακόλουθοι:

- το γόητρο που ασκεί το μάθημα στους μαθητές
- το εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιείται, αλλά κυρίως
- η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού και το κοινωνικό του προφίλ (φύλο, ηλικία, εμφάνιση, οικονομικό και κοινωνικό επίπεδο), καθώς και
- οι σχέσεις που δημιουργούνται ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές, αλλά και ανάμεσα στους ίδιους τους μαθητές, οι οποίες έχουν σχέση με το βαθμό της ομοιογένειας της ομάδας, της αλληλοκατανόησης, της ανεκτικότητας, της συνεργασίας.

Ειδικότερα, η Λυγίζου (2002:102) αναφέρει ότι οι παράγοντες που επηρεάζουν τη δυναμική της σχέσης διδάσκοντα-διδασκομένων είναι οι ακόλουθοι:

- το μάθημα το ίδιο (αν πρόκειται για αγαπημένο μάθημα ή όχι)
- ο ίδιος ο διδάσκοντας που χαρακτηρίζεται από:
 - το φύλο του (Αν πρόκειται για άντρα, συχνά αισθάνεται ιδιαίτερη τρυφερότητα για τα κορίτσια και την ανάγκη να τα προστατεύσει. Αν πρόκειται για γυναίκα, τα κορίτσια είτε εκτονώνουν την ανάγκη τους για στοργή, είτε αισθάνονται ανταγωνιστικά)
 - την ηλικία του (Αν πρόκειται για εκπαιδευτικό μεγαλύτερης ηλικίας, επιβάλλεται ευκολότερα στους μαθητές. Αν πρόκειται για νεότερο εκπαιδευτικό, έχει καλύτερη συνεργασία με τα παιδιά)
 - την κοινωνική του τάξη (οι ταξικές διαφορές αποτελούν ίσως εμπόδιο για την ποιότητα της σχέσης του εκπαιδευτικού με τους μαθητές του)
 - η κουλτούρα κι η νοοτροπία του
 - ο χαρακτήρας του
 - ο ρόλος του
 - ο τρόπος οργάνωσης του σχολείου (αν πρόκειται για δημοκρατικό σχολείο ή όχι)
 - ο ρόλος των συναδέλφων και του διευθυντή (Θα πρέπει να έχουν όλοι ενιαία πολιτική σε τυχόν προβλήματα ελέγχου της τάξης)
 - ο ρόλος των μαθητών και των γονιών τους
 - η κοινωνική τάξη και η κουλτούρα των οικογενειών των μαθητών.

Στην αρχή της καριέρας του ο εκπαιδευτικός ίσως έχει λανθασμένη εικόνα της πραγματικότητας. Μπορεί δηλαδή να πιστεύει ότι οι μαθητές είναι πάντα υπάκουοι και πειθαρχημένοι, αν έχουν έναν «καλό δάσκαλο». Φοβάται αναστάτωση, αυθάδεια και προβλήματα, που προξενούν συχνά μαθητές στην τάξη, αφού αποδίδει τα παραπάνω (λανθασμένα πολλές φορές) σε δική του ανεπάρκεια.

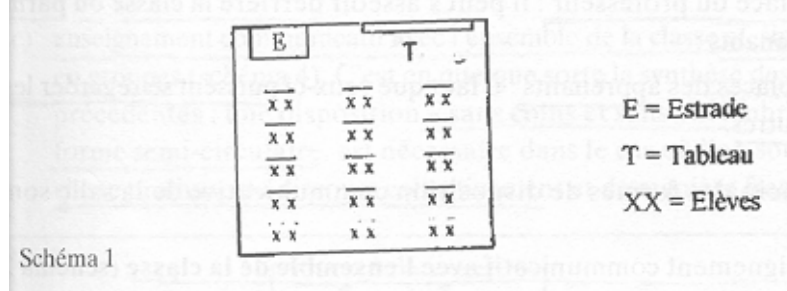
Σύμφωνα με τον Ανδρουλάκη (1999,α:99), εμποδίζει την επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών το γεγονός ότι τον εκπαιδευτικό επιβάλλει στους μαθητές κάθε φορά το Κράτος (στη Δημόσια Εκπαίδευση) ή ο Διευθυντής του Σχολείου (στην Ιδιωτική Εκπαίδευση).

II.2.1 Η διευθέτηση του χώρου της τάξης καθοριστικός παράγοντας της διάδρασης

Η διευθέτηση του χώρου της τάξης αποτελεί έναν σημαντικό παράγοντα για μια διαδραστική διδασκαλία. Πρόκειται για «μια όψη της επικοινωνίας στην τάξη που εξετάστηκε πολύ τα τελευταία χρόνια στη διεθνή βιβλιογραφία στα πεδία της μη λεκτικής επικοινωνίας και της διαχείρισης της τάξης». (Ανδρουλάκης, 1999, α:94). Οι θέσεις μαθητών και εκπαιδευτικού, η επίπλωση και η διακόσμηση της τάξης επιδρούν στην ενεργοποίηση των μαθητών και τις σχέσεις εκπαιδευτικού – μαθητών.

Όπως σημειώνει ο Ανδρουλάκης, έχουμε δύο τύπους διευθέτησης του χώρου της τάξης:

α. Έχουμε την παραδοσιακή διάταξη, κατά την οποία η τάξη χωρίζεται σε δύο πόλους (διδάσκοντας – διδασκόμενοι), πράγμα το οποίο δημιουργεί μια απόσταση ανάμεσά τους, εφόσον «το επικοινωνιακό γεγονός τοποθετείται στη μία μόνο πλευρά (του εκπαιδευτικού), χωρίς δυνατότητα για ανάδραση εκ μέρους του κοινού» (op.cit, σ.95). Συνήθως, οι καλύτεροι μαθητές καταλαμβάνουν τη «ζώνη δράσης» στην αίθουσα, δηλαδή τις θέσεις των πρώτων σειρών. Πρόκειται για μετωπική διδασκαλία, κατά την οποία ο εκπαιδευτικός παρεμβαίνει με πληροφορίες, ερωτήσεις, απαντήσεις, διορθώσεις, αξιολογήσεις. Διαχειρίζεται τη δουλειά και την πειθαρχία των μαθητών.

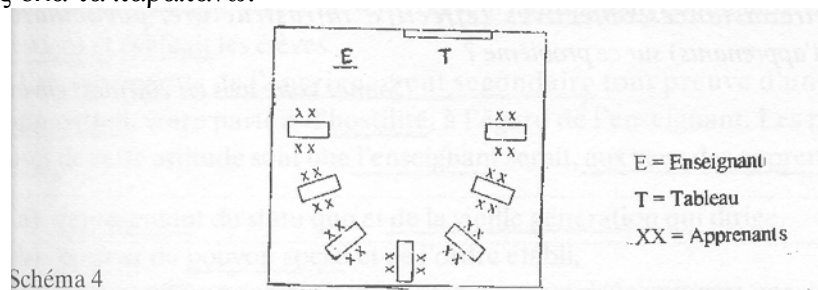


β. Έχουμε την επικοινωνιακή διάταξη:

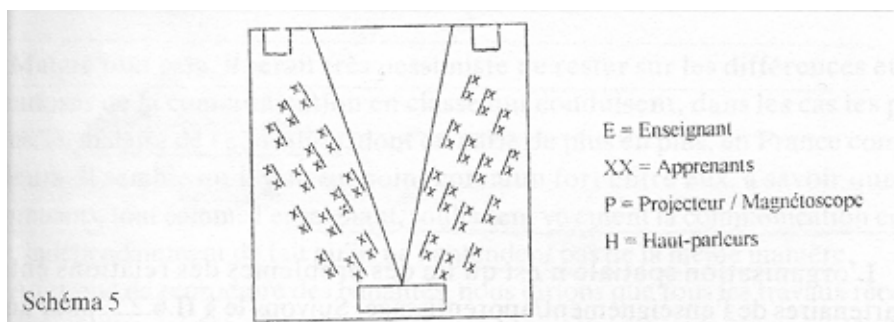
• Για συμμετοχή του συνόλου της τάξης, «πρόκειται για τη γνωστή διάταξη "σε σχήμα Π", όπου οι μαθητές βλέπουν ο ένας τον άλλο και μπορούν να επικοινωνούν καλύτερα μεταξύ τους κατά τη διάρκεια ομαδικών δραστηριοτήτων» (op.cit, σελ. 96), γεγονός το οποίο ευνοεί τη διάδραση. Κατά τη διάρκεια των ομαδικών δραστηριοτήτων, ο εκπαιδευτικός θα μπορούσε να κινείται άνετα σε όλη την έκταση της τάξης και να μη μένει στάσιμος. (op.cit, σ. 97).



• Μπορούμε να έχουμε επίσης τη «διάταξη "σε σχήμα ημικυκλικό"» (op.cit, σ.97), όπου ισχύουν επίσης όλα τα παραπάνω.



• Ενόψει μιας προβολής (βίντεο, διαφανειών,...) έχουμε τη «διάταξη "σε σχήμα V" που επιτρέπει την οπτική επαφή με το μέσο, σε όλους τους μαθητές» (op.cit, σ.97), αλλά και τη μεταξύ αυτών επικοινωνία και διάδραση.



II.2.2. Η μη λεκτική επικοινωνία εκπαιδευτικού – μαθητών επηρεάζει τη διάδραση

Στο πλαίσιο μιας διαδραστικής διδασκαλίας, η μη λεκτική επικοινωνία ανάμεσα στο δάσκαλο και τους μαθητές του, είναι πολύ σημαντική. Το σώμα και η φωνή του δασκάλου ή των μαθητών, αποτελούν σημαντικούς παράγοντες της διαδραστικής διδασκαλίας

- Η σωματική επικοινωνία γίνεται με το βλέμμα, τις χειρονομίες, τις γκριμάτσες και τη σωματική στάση: «Οι καθηγητές σαρώνουν με το βλέμμα τους όλη την τάξη» (Pannozzo, 1997:18), προκειμένου να την ελέγχουν. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να ενθαρρύνει τους μαθητές του και να δείξει την επιδοκιμασία του, κουνώντας καταφατικά το κεφάλι. Οι μαθητές που δεν καταλαβαίνουν καλά κάτι, συνοφρυώνουν. Αν ο εκπαιδευτικός κάθεται πίσω από το γραφείο του, κρατώντας απόσταση από τους μαθητές του, επιδιώκει να κάνει φανερό το θεσμικό του ρόλο, γεγονός το οποίο δεν επιτρέπει τη διάδραση. Αντίθετα, θα έπρεπε να μετακινείται ανάμεσα στα θρανία ή να μένει όρθιος στο γραφείο του.
- Ο τόνος της φωνής του εκπαιδευτικού έχει μεγάλη σημασία: Ένας χαρούμενος τόνος δημιουργεί ιδιαίτερη ατμόσφαιρα και τραβάει την προσοχή των μαθητών. Ένας αυταρχικός τόνος εξασφαλίζει την ησυχία στην τάξη. Ένας τόνος που δε μένει σταθερός, αποτελεί πρόσχημα για τους μαθητές να διαταράξουν την ησυχία της τάξης.

II.2.3. Οι αντιδράσεις του εκπαιδευτικού κατά την επιτυχία ή την αποτυχία των μαθητών, οι οποίες ευνοούν τη διάδραση

Όταν οι μαθητές επιτυγχάνουν, ο εκπαιδευτικός απευθύνει ενδείξεις αποδοχής ή χαμόγελα ικανοποίησης.

Σε περίπτωση αποτυχίας, «τους απευθύνει μια διακριτική ένδειξη αποδοκιμασίας» (Πρόσκολλη, 1999:268)

Οι μαθητές φοβούνται την αποτυχία. Στην περίπτωση αυτή, ο εκπαιδευτικός οφείλει να τους πει ότι τα λάθη δεν είναι ένδειξη αποτυχίας, αλλά ουσιαστικό μέρος της μάθησης. Τα λάθη είναι «το φυσικό και πολύτιμο τμήμα της διαδικασίας της μάθησης» (Ανδρουλάκης, 1999, b: 79), εφόσον βέβαια μαθαίνουν από αυτά.

Ο εκπαιδευτικός οφείλει να συγκρατεί το λάθος (σημειώνοντάς το, για παράδειγμα), «με σκοπό να προβεί αργότερα στην επεξεργασία του» (op.cit, σ. 80), σχολιάζοντας πάντα θετικά στην αρχή και στο τέλος της αξιολόγησης. Σε ό,τι αφορά τα δευτερεύοντα λάθη που δεν ενοχλούν και δε μπλοκάρουν, τα διορθώνει διακριτικά.

Σε κάθε περίπτωση, υπενθυμίζουμε ότι ο εκπαιδευτικός θα όφειλε να εξετάζει και να κρίνει τους μαθητές του σύμφωνα με το επίπεδο και τις ικανότητές τους.

III. Η ΔΙΑΔΡΑΣΤΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

Αφού αναλύσαμε τις παιδαγωγικές πρακτικές, θα δούμε τις μεθοδολογικές αρχές και τεχνικές, που χρειάζεται να υιοθετήσει ο εκπαιδευτικός για την πραγματοποίηση ενός διαδραστικού μαθήματος.

Η διάδραση στην οποία βασίζεται η διαδραστική διδασκαλία, περιλαμβάνει γλωσσολογικές και ψυχο-κοινωνικές παραμέτρους. Πρόκειται για τις σχέσεις ανάμεσα, αφενός στο διδάσκοντα και τους διδασκόμενους, κι αφετέρου, στους ίδιους τους διδασκόμενους. Όπως παρατηρεί η Schiffler (1984:6), «μια θετική διάδραση αποτελεί ουσιαστική προϋπόθεση της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας».

Σύμφωνα με τη Schiffler, η θετική κοινωνική διάδραση βασίζεται και αναπτύσσεται πάνω σε μια παιδαγωγική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού, που ευνοεί την κοινωνική διάδραση, διαλύοντας τις συμπλοκές, που ενθαρρύνει τους μαθητές και τους παρακινεί στην αυτονομία και στη συνεργασία κατά τη διάρκεια μιας ομαδικής εργασίας, ώστε να οδηγηθούν τα παιδιά στα σωστά συμπεράσματα.

«Διαδραστική διδασκαλία» σημαίνει λοιπόν κυρίως «επικεντρώνω το μάθημα στους μαθητές, οι οποίοι και καθορίζουν το περιεχόμενό του», όπως επίσης σημαίνει και «διαπολιτισμική προσέγγιση». Όλοι οι μαθητές έχουν «ίσο δικαίωμα να πάρουν το λόγο με τρόπο αρμονικό» (Ανδρουλάκης, 1999:134) και όλοι οι μαθητές ακούνε τους συμμαθητές τους, χωρίς τη μεσολάβηση του εκπαιδευτικού. Ο τελευταίος ενθαρρύνει τους μαθητές να επιμηκύνουν το λόγο τους, προκειμένου να έχει την ίδια διάρκεια με το δικό του, και χωρίς να φοβάται, είτε για την απόλυτη ησυχία που μπορεί να επικρατήσει, είτε για το θόρυβο που μπορεί να δημιουργήσουν τα παιδιά ανάμεσα στα λόγια τους. Βεβαίως, ο εκπαιδευτικός αποφεύγει να ελέγχει διαρκώς τις γνώσεις των μαθητών του.

Κατά τον Ανδρουλάκη (1999, α:114), μεταξύ των αρνητικών παραγόντων για μια διαδραστική διδασκαλία, είναι η σχολική οργάνωση (αίθουσα, ωράρια,...), το υλικό, η πειθαρχία των μαθητών, ο τρόπος μάθησης των παιδιών.

IV. Η ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΤΟΠΙΝ ΕΡΕΥΝΑΣ

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα έρευνας που υλοποιήθηκε στα πλαίσια Διπλωματικής Εργασίας, με μόνο εργαλείο σχετικό ερωτηματολόγιο που απευθύναμε σε καθηγητές, διαπιστώσαμε ότι δεν υπήρχε καμιά ουσιαστική διαφορά στις απαντήσεις τους: Είδαμε μόνο πολύ απλά μια ευαισθητοποίηση κάποιων για το θέμα της διάδρασης κι όχι για το περιεχόμενο της έννοιας. Επρόκειτο για εκπαιδευτικούς απ' όλη την Ελλάδα (Αθήνα, επαρχία, νησιά), έμπειρους και μη, κυρίως μεταξύ 36-45 ετών (ηλικία που συνδυάζει παραγωγικότητα με διδακτική πείρα), ιδιωτικού ή δημόσιου τομέα, με επιπλέον ή μη διπλώματα, φιλομαθείς και φιλόδοξους ή όχι. Με τον τρόπο αυτό θα μπορούσαμε να φτάσουμε σε γενικευμένα συμπεράσματα, εφόσον η έρευνά μας θα έπρεπε να είναι το περισσότερο δυνατό αντικειμενική και κατά συνέπεια χρήσιμη. Κατέστη φανερό ότι οι σημερινοί Έλληνες εκπαιδευτικοί δεν είναι ίσως καλά πληροφορημένοι για την εξέλιξη στο θεωρητικό τομέα και, κατά συνέπεια, δεν ανανεώνουν την παιδαγωγική τους στάση και πρακτική. Δεν είναι αληθινά ανοιχτοί στον επανακαθορισμό ρόλων στην παιδαγωγική πράξη και την υλοποίηση ενός διαδραστικού μαθήματος, γεγονός το οποίο οδηγεί σε αποτυχία της διδασκαλίας και της μάθησης.

V. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΤΗΣ ΑΠΟΔΟΣΗΣ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Οι εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων θα όφειλαν πράγματι να αλλάξουν τη στάση τους και να υιοθετήσουν «στρατηγικές και τεχνικές πιο επικοινωνιακές, δηλαδή διαδραστικές» (Ανδρουλάκης, 1999, α: 137), χωρίς προκαταλήψεις σχετικά με τη διανομή των ρόλων και με τις σχέσεις που δημιουργούν με τους μαθητές τους.

Ακόμη και το Κράτος θα ήταν υποχρεωμένο να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς σ' αυτή την κατεύθυνση και να προβεί στην πρακτική και συνεχή επιμόρφωσή τους. Αυτό σημαίνει ότι το Κράτος θα όφειλε να προσφέρει στους εκπαιδευτικούς επιμόρφωση, όχι μόνο για τις θεωρητικές αρχές της διάδρασης, αλλά επίσης και για την πρακτική εφαρμογή της.

Σα ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ, θα μπορούσαμε να πούμε ότι το να αναλαμβάνει ο εκπαιδευτικός καινούριους ρόλους, να επανακαθορίζει την παιδαγωγική σχέση και να εφαρμόζει ένα διαδραστικό μάθημα, παραμένει για αυτόν μια αναγκαιότητα και μια μεγάλη πρόκληση.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- ❑ Brown, S., Earlam, C., Race, P., 2000, *500 Πρακτικές συμβουλές για τους εκπαιδευτικούς*, Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- ❑ Cohen, L., Manion, L., 1994, *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- ❑ Eco, U., 2001, *Πώς γίνεται μια διπλωματική εργασία*, Εκδ. Νήσος.
- ❑ Κογκούλη, Ι., 1994, *Η σχολική τάξη ως κοινωνική ομάδα και η συνεργατική διδασκαλία και μάθηση*, Θεσσαλονίκη, Εκδοτικός Οίκος αδελφών Κυριακίδη.
- ❑ Λυγίζου, Χ., 2002, *Διδακτική Μεθοδολογία και στοιχεία Ψυχοπαιδαγωγικής*, Αθήνα, Εκδόσεις Σαββάλας.
- ❑ Ματσαγγούρας, Η., 1999, *Η σχολική τάξη: Χώρος, ομάδα, πειθαρχία, μέθοδος*, Αθήνα, Εκδ. Γρηγόρη.
- ❑ Miller, B., 2002, *Χτίζοντας καλύτερη σχέση με τα παιδιά στην τάξη, για τις γυναίκες και την ειρήνη στις Βαλκανικές χώρες*, Θεσσαλονίκη, Κέντρο UNESCO.
- ❑ Μπαγάκης, Γ., 2002, *Ο εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση*, Αθήνα, Μεταίχμιο.
- ❑ Παρασκευόπουλος, Ι., 1993, *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας*, α (Τόμος Α'), Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- ❑ Παρασκευόπουλος, Ι., 1993, *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας*, β (Τόμος Β'), Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- ❑ Thody, A., Gray, B., Bowden, D., 2000, *Οδηγός επιβίωσης του εκπαιδευτικού*, Αθήνα, Εκδόσεις Σαββάλας.

- ❑ Αναστασιάδη, Μ-Χ., Bourdeau, M., 2001, *La place de l'oral et de l'écrit dans les méthodologies d'enseignement/apprentissage du FLE*, Πάτρα, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- ❑ Ανδρουλάκης, Γ., 1999, *Cadre théorique délimitant le champ actuel de la didactique des langues*, α (Unité 2), Πάτρα, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- ❑ Ανδρουλάκης, Γ., 1999, *Axes déterminant la conception / planification du cours de FLE*, β (Unité 3), Πάτρα, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- ❑ Calliabetso-Coraca, P., 1990, *Linguistique appliquée à la didactique du français*, Athènes, Université d'Athènes.
- ❑ Calliabetso-Coraca, P., 1995, *La didactique des langues de l'ère a-scientifique à l'ère scientifique*, Athènes, Editions Eiffel.
- ❑ Dabène L., Circurel, F., Lauga-Hamid, M.-C., Foerster, C., 1990, *Variations et rituels en classe de langue*, Paris, Hatier-Crédif.
- ❑ Dottrens, R., 1966, *Éduquer et instruire*, UNESCO.
- ❑ Fontana, D., 1994, *Managing Classroom Behaviour*, BPS Books.
- ❑ Fontana, D., 1995, *Psychology for Teachers*, Mac Millan Press Ltd.
- ❑ Galisson, R., Coste, D., 1976, *Dictionnaire de Didactique des Langues*, Paris, Éditions Hachette.
- ❑ Guérin Eska, *Dictionnaire Actuel de l'Education*.
- ❑ Head, J., 1997, *Working with Adolescents: Constructing Identity*, University of London.
- ❑ Kramsch, C., 1984, *Interaction et discours dans la classe de langue*, Paris, Hatier-Crédif.
- ❑ Martinez, P., 1998, *La didactique des langues étrangères*, Paris, PUF.
- ❑ Mauco, G., 1993, *Psychanalyse et Education*, Paris, Flammarion.
- ❑ Pannozo, K., 1997, *Didactique des langues néo-latines*, Paris-III.
- ❑ Piaget, J., 1998, *De la pédagogie*, Paris, Éditions Odile Jacob.
- ❑ Πρόσκολλη, Α., 1999, *Différencier les composantes du cours de FLE pour optimiser l'apprentissage*, Πάτρα, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- ❑ Puren, C., Bertocchini P., Costanzo, E., 1998, *Se former en didactique des langues*, Paris, Ellipses.
- ❑ Schiffler, L., 1984, *Pour un enseignement interactif des langues étrangères*, Paris, Hatier-Crédif.
- ❑ Tagliante, C., 1994, *La classe de langue*, Paris, CLE International.
- ❑ *Travaux du 5ème Congrès Panhellénique des Professeurs de français*, Athènes, 2-5 décembre 2004.