

Πανελλήνια Παιδαγωγική Εταιρεία  
Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης  
ΠΑ.Π.Ε.Δ.Ε.

# ΕΡΚΥΝΑ

Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών- Επιστημονικών Θεμάτων



Πρακτικά Συνεδρίου (ΕΙΔΙΚΟ) ΤΕΥΧΟΣ

6

2015

ISSN: 2241-8393

**Πανελλήνιο Συνέδριο  
Καλές πρακτικές και καινοτομία  
στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση**

**14 – 15 Μαρτίου 2015  
Αθήνα**

**Έρκυνα  
(Ειδικό) Τεύχος 6ο, 2015**

**Πρακτικά Συνεδρίου  
(Δημοσίευση εργασιών μετά από κρίση  
των μελών της Επιστημονικής Επιτροπής)**

**Οργάνωση Συνεδρίου**

**Πανελλήνια Παιδαγωγική Εταιρεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ΠΑ.Π.Ε.Δ.Ε) και  
Ελληνοαμερικανικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα «Κολλέγιο Αθηνών- Κολλέγιο Ψυχικού»,  
σε συνεργασία με το  
Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου**

## Επιτροπή Έκδοσης

Βασίλης Δημητρόπουλος, επίτ. σχολικός σύμβουλος (Συντονιστής)

Σπύρος Φερεντίνος, επίτ. σχολικός σύμβουλος (ΠΕ03)

Βενετία Μπαλά, σχολική σύμβουλος ΠΕ02

Τάσος Λαδιάς, σχολικός σύμβουλος ΠΕ19

Μιχάλης Λαγουδάκος, σχολικός σύμβουλος ΠΕ12

Γιάννης Ρούσσοσ, εκπαιδευτικός, δρ. πληροφορικής.

Όταν θέλετε να κάνετε αναφορά σε δημοσιευμένο άρθρο του Ειδικού Τεύχους 6, γράψτε σύμφωνα με το παρακάτω υπόδειγμα (αντικαθιστώντας όνομα συγγραφέα, τίτλο εργασίας και σελίδες δημοσίευσης): π.χ.

Νέζη, Μ., & Χιόνη, Μ. (2015). Η σχολική κοινότητα εκπαιδεύεται βιωματικά: μια ψυχοπαιδαγωγική παρέμβαση. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών - Επιστημονικών Θεμάτων, Πρακτικά συνεδρίου: Καλές πρακτικές και καινοτομία στη Δ/θμια Εκπ/ση, (Ειδικό) Τεύχος 6, 154-163*. Ανακτήθηκε από <http://www.erkyna.gr>



Πανελλήνια Παιδαγωγική Εταιρεία  
Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης  
ΠΑ.Π.Ε.Δ.Ε.



Ελληνοαμερικανικών  
Εκπαιδευτικών Ίδρυμα  
Κολλέγιο Αθηνών - Κολλέγιο Ψυχικού



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ  
ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ



# Πανελλήνιο Συνέδριο

Σάββατο 14 και Κυριακή 15 Μαρτίου 2015

## Καλές πρακτικές και καινοτομία στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Κολλέγιο Αθηνών - Κολλέγιο Ψυχικού  
Στεφάνου Δέλτα 15, 15452 Π. Ψυχικό

ΕΙΣΟΔΟΣ ΕΛΕΥΘΕΡΗ

M.C. Escher: Drawing Hands

### Διοργάνωση:

Πανελλήνια Παιδαγωγική Εταιρεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ΠΑ.Π.Ε.Δ.Ε.)  
και Ελληνοαμερικανικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα «Κολλέγιο Αθηνών - Κολλέγιο Ψυχικού»,  
σε συνεργασία με το Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής Πανεπιστημίου Πελοποννήσου

Υπό την αιγίδα του  
Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων

\* Μουσείο Ηρακλειδών. All M.C. Escher works © The M.C. Escher Company B.V. - Baarn - the NETHERLANDS

## Οργανωτική Επιτροπή

Αθανασόπουλος Απόστολος, Κολλέγιο Ψυχικού  
Καραγεώργος Νικόλαος, Σχολικός Σύμβουλος  
Καραγιάννης Στυλιανός, Σχολικός Σύμβουλος  
Κατσαντώνη Σπυριδούλα, ΚΕΔΔΥ Αν. Αττικής  
Λαγουδάκος Μιχάλης, Σχολικός Σύμβουλος  
Λαδιάς Τάσος, Σχολικός Σύμβουλος  
Μπαλτά Βενετία, Σχολική Σύμβουλος

Ρούσσος Ιωάννης, ΠΛΗΝΕΤ Β' Αθήνας  
Τριπόδης Νικόλαος, Σχολικός Σύμβουλος  
Τσελέντης Διονύσιος, Κολλέγιο Αθηνών  
Ρεΐση Φωτεινή, Σχολική Σύμβουλος  
Φαλούκας Αθανάσιος, Δ.Δ.Ε. Β' Αθήνας  
Φερεντίνος Σπύρος, Επίτ. Σχολικός Σύμβουλος

## Γραμματεία

Βασιλείου Αναστασία, Δ.Δ.Ε. Β' Αθήνας  
Ζαχαροπούλου Νάγια, Κολλέγιο Ψυχικού  
Καντά Παναγιώτα, Δ.Δ.Ε. Β' Αθήνας  
Κωσταρίδη Χρυσάνθη, Κολλέγιο Αθηνών  
Μητσιάλη Κατερίνα, Κολλέγιο Αθηνών

Μυκωνιάτη Αναστασία, Δ.Δ.Ε. Β' Αθήνας  
Νικήτα Δήμητρα, Κολλέγιο Ψυχικού  
Ξενάκη Κωνσταντίνα, Δ.Δ.Ε. Β' Αθήνας  
Παπατριανταφύλλου Αντωνία, Δ.Δ.Ε. Β' Αθήνας  
Περιβολάρη Κανέλλα, Δ.Δ.Ε. Β' Αθήνας

## Συντονιστής Συνεδρίου

Δημητρόπουλος Βασίλης, Πρόεδρος της ΠΑ.Π.Ε.Δ.Ε., Επίτιμος Σχολικός Σύμβουλος

## Επιστημονική Επιτροπή

Αγάθος Αθανάσιος, Πανεπιστήμιο Αθηνών  
Αγγελάκος Κώστας, Ιόνιο Πανεπιστήμιο  
Αλεξιάδου Θεοδούλη, Δ/θμια Εκπ/ση  
Αλεξοπούλου Μαρία, Επίτ. Σχολική Σύμβουλος  
Αποστολόπουλος Κων/νος, Σχολικός Σύμβουλος  
Αρώνη Αγγελική, Δ/θμια Εκπ/ση  
Βουβονίκος Βασίλειος, Δ/θμια Εκπ/ση  
Γεωργιάδου Αγάθη, Επίτ. Σχολική Σύμβουλος  
Γεωργόπουλος Κων/νος, Σχολικός Σύμβουλος  
Δεδούλη Μαρίνα, Επίτ. Σχολική Σύμβουλος  
Δημητρόπουλος Βασίλης, Επίτ. Σχολ. Σύμβουλος  
Διαμαντάκου Αικατερίνη, Πανεπιστήμιο Αθηνών  
Ζωγόπουλος Ευστάθιος, Σχολικός Σύμβουλος  
Καλοσπύρος Νικόλαος, Δ/θμια Εκπ/ση  
Καλούρη Ράνυ, ΑΣΠΑΙΤΕ  
Καραγεώργος Νικόλαος, Σχολικός Σύμβουλος  
Καραγιάννης Στυλιανός, Σχολικός Σύμβουλος  
Κασιμάτη Αικατερίνη, ΑΣΠΑΙΤΕ  
Κατωπόδης Απόστολος, Σχολικός Σύμβουλος  
Κεϊσογλου Στέφανος, Σχολικός Σύμβουλος  
Κιουλάφας Εμμανουήλ, Δ/θμια Εκπ/ση  
Κολέζα Ευγενία, Πανεπιστήμιο Πατρών  
Κωνσταντινόπουλος Βασ., Πανεπ. Πελοπ/σου  
Λαγουδάκος Μιχάλης, Σχολικός Σύμβουλος  
Λαδιάς Τάσος, Σχολικός Σύμβουλος  
Λάμπας Δημήτριος, Δ/θμια Εκπ/ση  
Λουκέρης Διονύσιος, ΥΠΟΠΑΙΘ  
Μακρή Δήμητρα, Σχολική Σύμβουλος  
Μακρή- Μπότσαρη Ευανθία, ΑΣΠΑΙΤΕ  
Μαντάς Παναγιώτης, ΥΠΟΠΑΙΘ

Μαριολόπουλος Γεώργιος, Δ/θμια Εκπ/ση  
Ματθαίου Δημήτριος, Πανεπιστήμιο Αθηνών  
Μικρόπουλος Αναστάσιος, Παν. Ιωαννίνων  
Μιχαηλίδης Τεύκρος, Δ/θμια Εκπ/ση  
Μπαγάκης Γιώργος, Πανεπ. Πελοποννήσου  
Μπάλιου Ελένη, Σχολική Σύμβουλος  
Μπαλτά Βενετία, Σχολική Σύμβουλος  
Μπέλλου Ιωάννα, Σχολική Σύμβουλος  
Μπίστα Πολυξένη, Σχολική Σύμβουλος  
Πάγκαλος Σταύρος, Σχολικός Σύμβουλος  
Παλαιοκρασσάς Σταμάτης, Παιδαγ. Ινστιτούτο  
Παπαγγελή Δέσποινα, Σχολική Σύμβουλος  
Παπαδόπουλος Γεώργιος, Γεωπονικό Πανεπιστ.  
Παπαζήση Χριστίνα, Σχολική Σύμβουλος  
Πασιάς Γεώργιος, Πανεπιστήμιο Αθηνών  
Πατσός Χρήστος, Σχολικός Σύμβουλος  
Παυλικάκης Γεώργιος, Σχολικός Σύμβουλος  
Πολυχρονοπούλου Βούλα, Πανεπ. Αθηνών  
Ρεΐση Φωτεινή, Σχολική Σύμβουλος  
Ρεπαντής Βυζαντινός, Δ/θμια Εκπ/ση  
Σκιά Κατερίνα, Επίτ. Σχολική Σύμβουλος  
Σφυρόερα Μαρία, Πανεπιστήμιο Αθηνών  
Τζιμογιάννης Αθανάσιος, Παν. Πελοποννήσου  
Τριανταφύλλου Άννα, Επίτ. Σχολική Σύμβουλος  
Τριπόδης Νικόλαος, Σχολικός Σύμβουλος  
Τσκοπούλου Στάμη, Σχολική Σύμβουλος  
Φερεντίνος Σπύρος, Επίτ. Σχολικός Σύμβουλος  
Χονδρίδου Σταυρούλα, Επίτ. Σχολική Σύμβουλος  
Χρυσάφιδης Κώστας, Πανεπιστήμιο Αθηνών

**(Ειδικό) Τεύχος 6ο, 2015****Πίνακας Περιεχομένων**

Ενημέρωση για συνέδριο και δημοσίευση πρακτικών <i>Βασίλης Δημητρόπουλος</i>	σ. 9-11
Αναζητώντας την Ιστορική πηγή μέσα από τις ΤΠΕ <i>Ευθυμία Σακαρέλλου, Δημήτριος Ζέππος</i>	σ. 12-22
Βιβλιοθεραπεία παιδιών και εφήβων <i>Ιωάννης Ηλίας</i>	σ. 23-30
Βιώσιμες καινοτομίες στη χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαίδευση <i>Δήμητρα Μακρή</i>	σ. 31-40
Γαλιλαίος: Από το γεωκεντρικό στο ηλιοκεντρικό πλανητικό σύστημα <i>Ιωάννης Χιωτέλης, Μαρία Θεοδωροπούλου</i>	σ. 41-51
Δημιουργική γραφή και κόμικς <i>Μαρίλη Δουζίνα, Λένα Γαλιάνδρα</i>	σ. 52-59
Διαθεματικό διδακτικό σενάριο με τη χρήση των ΤΠΕ που αφορά τις θεματικές ενότητες του μαθήματος Γεωλογία – Γεωγραφία της Β΄ Γυμνασίου: Τα ποτάμια της Ευρώπης. Τα ποτάμια στη ζωή των Ευρωπαίων <i>Χριστίνα Παπαπανούση, Αργύριος Αργυρίου</i>	σ. 60-73
Διαπολιτισμική διάσταση στο γλωσσικό μάθημα: τραγούδι και θεατρικό παιχνίδι <i>Ευανθία Χειλάκου</i>	σ. 74-83
Ένα ολοκληρωμένο σχέδιο καλής διδακτικής πρακτικής για τη διεξαγωγή Βιωματικών Δράσεων, με θέμα: Ο κόσμος των συναισθημάτων (μου) <i>Αργυρώ Χαροκοπάκη</i>	σ. 84-93
Η βιοσυνεργατική μάθηση και η χρήση των ΤΠΕ στην διδασκαλία των ξένων γλωσσών <i>Αρίστη Διαμάντη</i>	σ. 94-104
Η διαθεματικότητα στη διδασκαλία και την αξιολόγηση: Μαθηματικά και Αρχαία Ελληνικά στη Β΄ Γυμνασίου - εφαρμογή του Διαλόγου Μένων του Πλάτωνος <i>Ελένη Λυμπεροπούλου, Λουκία Στέφου</i>	σ. 105-117
Η διαθεματικότητα–διακειμενικότητα στη διδασκαλία: Νεοελληνική και αρχαιοελληνική λογοτεχνία στην Α΄ ΓΕΛ. Η έννοια της πυρηνικής ιδέας στον Σολωμό και τον Σιμωνίδη <i>Γεωργία Κατσαγάνη, Λουκία Στέφου</i>	σ. 118-128
Η διαπολιτισμική ικανότητα και η παιδαγωγική επάρκεια των εκπαιδευτικών μέσα από κοινότητες μάθησης. "LeaCoMM- Κοινότητα μάθησης, μετανάστευση και μειονότητες- Πλατφόρμα για εκπαιδευτικούς και εκπαιδευτές εκπαιδευτικών" <i>Σοφία Αργυροπούλου, Ελένη Παταρίδου</i>	σ. 129-137

Η επικοινωνία ως καταλύτης στην αποδοχή της πολυπολιτισμικότητας. Η περίπτωση του Γυμνασίου Σαγαϊίκων Ν. Αχαΐας <i>Χρήστος Τέγας, Ιωάννα Μαραγκού, Παναγιώτης Μανωλόπουλος</i>	σ. 138-144
Η οργανωσιακή μάθηση ως στοιχείο κουλτούρας και ανάπτυξης ενός σχολικού οργανισμού. Ο ρόλος της ηγεσίας <i>Αγγελική Σταματούρου</i>	σ. 145-153
Η σχολική κοινότητα εκπαιδεύεται βιωματικά: μια ψυχοπαιδαγωγική παρέμβαση <i>Μαρία Νέζη, Μαρία Χιόνη</i>	σ. 154-163
Ηλεκτρονική Εφημερίδα «οικο–Τύπος» <i>Ανθή Αποστολίδου, Μαρία Κάτρη</i>	σ. 164-174
Καινοτομία και χρήση της τεχνολογίας στην Ειδική Αγωγή <i>Ιωάννης Μακρής</i>	σ. 175-181
Μοπασάν, Χεμινγκουαίη και Αίσωπος επί σκηνής <i>Κυριακή Διάμεση</i>	σ. 182-186
Ξεκλειδώνοντας τον «Μικρό Πρίγκιπα» του Αντουάν ντε Σαιντ Εξυπερύ: Οι πολλαπλές αναγνωστικές διαδρομές και η αξιοποίησή τους στις «Βιωματικές Δράσεις» του Γυμνασίου <i>Μεταξούλα Μανικάρου</i>	σ. 187-196
Ο μαθητικός λογοτεχνικός όμιλος ως μέσο πρόληψης και αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού <i>Δέσποινα Μπελέση</i>	σ. 197-205
Οι διττοί λόγοι στα φιλολογικά μαθήματα <i>Σταυρούλα Ζιαζοπούλου</i>	σ. 206-213
Οι συλλογές του Μουσείου ως εργαλείο μάθησης, εμπειρίας και δημιουργίας: Σχεδιασμός ενός Πολιτιστικού Προγράμματος για μαθητές Γυμνασίου με κέντρο το Εθνικό Ιστορικό Μουσείο <i>Ισμήνη Καβαλλάρη</i>	σ. 214-225
Οπτικές πηγές Ιστορίας – Πώς “ρωτάμε” μια φωτογραφία, ώστε να μας “μιλήσει” για το παρελθόν; <i>Ιωάννης Νεραντζής</i>	σ. 226-234
Όταν η Βιολογία συναντιέται με τη δημιουργική γραφή <i>Σοφία Σμυρνή, Παναγιώτα Ψυχογυιοπούλου</i>	σ. 235-244
Προσεγγίζοντας με καινοτόμο διάθεση ένα «παραδοσιακό» διδακτικό αντικείμενο: Η διδασκαλία της Βυζαντινής Ιστορίας στο Γυμνάσιο Ευαγγελικής Σχολής <i>Νικόλαος Λινάρδος, Μιχαήλ Μιχαλιός</i>	σ. 245-254

Σχεδιασμός διδακτικού σεναρίου, με χρήση των ΤΠΕ, στη βάση των αρχών της διαφοροποιημένης διδασκαλίας

*Όλγα Παχή*

σ. 255-264

---

«Τι εννοεί ο ποιητής;» Εφαρμόζοντας τη Συνεργατική Μάθηση στην ερμηνευτική προσέγγιση των λογοτεχνικών κειμένων. Τα αποτελέσματα μιας πειραματικής έρευνας σε μαθητές της Γ΄ Γυμνασίου

*Αγάπη Δάλκου*

σ. 265-274

---

Το Πρόγραμμα «Προαγωγής Κριτικής Σκέψης» στο Κολλέγιο Ψυχικού. Θεωρία, σχεδιασμός και εφαρμογή στο πλαίσιο του παιδαγωγικού μοντέλου των 6Cs

*Απόστολος Αθανασόπουλος, Ιορδάνης Παπαδόπουλος*

σ. 275-284

---

Ψηφιακά παιχνίδια μαθησιακού σκοπού

*Βικτωρία Μυρώνη*

σ. 285-294

---



## Ενημέρωση για συνέδριο και δημοσίευση πρακτικών

Βασίλης Δημητρόπουλος

[vas7@otenet.gr](mailto:vas7@otenet.gr)

Επίτ. Σχολικός Σύμβουλος, Πρόεδρος ΠΑ.Π.Ε.Δ.Ε.

**Περίληψη.** Η Πανελλήνια Παιδαγωγική Εταιρεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ΠΑ.Π.Ε.Δ.Ε.) οργάνωσε το 1ο της Πανελλήνιο Συνέδριο, με το Ελληνοαμερικανικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα και τη συνεργασία του Τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, υπό την αιγίδα του Υπουργείου Πολιτισμού Παιδείας και Θρησκευμάτων. Το Συνέδριο πραγματοποιήθηκε στο Κολλέγιο Αθηνών – Κολλέγιο Ψυχικού, στις 14 και 15 Μαρτίου 2015. Το συνέδριο απευθυνόταν σε εκπαιδευτικούς, διευθυντές σχολείων, σχολικούς συμβούλους, πανεπιστημιακούς, γονείς, φοιτητές, μαθητές και ερευνητές της εκπαίδευσης. Η συμμετοχή των εισηγητών καθώς και η παρακολούθηση του Συνεδρίου ήταν χωρίς οικονομική επιβάρυνση.

**Λέξεις κλειδιά:** Καλές πρακτικές, καινοτομία, πρακτικά συνεδρίου, Έρκυνα

### Πλαίσιο και αντικείμενο του Συνεδρίου

Στη δύσκολη περίοδο που διανύουμε, παρά τις αντίξοες οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες και με εμφανές το έλλειμμα οργανωμένης και συστηματικής επιμόρφωσης, υπάρχουν εκπαιδευτικοί που προσπαθούν με την παραγωγή νέων ιδεών να προσελκύσουν το ενδιαφέρον των μαθητών τους ώστε να αγαπήσουν το σχολείο και έτσι να αναπτύξουν και αναδείξουν το πλούσιο πνευματικό δυναμικό που ενυπάρχει σε κάθε έφηβο.

Είναι γενικά αποδεκτό ότι οι μαθητές, σε όλους τους γνωστικούς τομείς, μαθαίνουν καλύτερα σε ένα σχολείο που είναι περισσότερο μαθητοκεντρικό, ενεργητικό, βιωματικό, αυθεντικό, δημοκρατικό, συνεργατικό και προκλητικό. Οι στρατηγικές αυτές εμπεριέχονται στην έννοια των καλών πρακτικών.

Ο όρος **καλές πρακτικές** στην εκπαίδευση συνδέεται συνήθως με στρατηγικές διδασκαλίας καθώς και με το αποτέλεσμα που έχουν αυτές στη μάθηση. Μια διδασκαλία, για να αποτελέσει καλή πρακτική, θα πρέπει είτε να έχει δοκιμαστεί στην τάξη ή γενικότερα στο χώρο του σχολείου, είτε να έχει σοβαρές πιθανότητες να πραγματοποιηθεί. Ας έχουμε όμως υπόψη μας ότι μια πρακτική που δουλεύει για κάποιον σε ένα συγκεκριμένο περιβάλλον μπορεί να δώσει ή να μη δώσει τα ίδια αποτελέσματα σε ένα διαφορετικό εκπαιδευτικό περιβάλλον ή σε μια άλλη χρονική στιγμή.

Η ανάπτυξη των καλών πρακτικών δεν σημαίνει εγκατάλειψη των παραδοσιακών στρατηγικών διδασκαλίας, ιδίως όταν αυτές επιφέρουν ορατά θετικά αποτελέσματα. Δίνουν όμως τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να διαθέτει ένα ρεπερτόριο επιλογών για κάθε δύσκολη περίπτωση.

Η **καινοτομία** στην εκπαίδευση εστιάζεται σε ενέργειες που εμπεριέχουν και προωθούν νέες αντιλήψεις, συνήθως σε τρεις διαστάσεις: Στην αλλαγή αρχών και πεποιθήσεων, στην εφαρμογή νέων διδακτικών προσεγγίσεων και στη χρήση νέων διδακτικών μέσων. Όλα

αυτά βέβαια σε σχέση με το πλαίσιο αναφοράς που ένας εκπαιδευτικός χρησιμοποιούσε ως τώρα.

Με το Συνέδριο αυτό επιδιώκουμε να δώσουμε σε εκπαιδευτικούς την ευκαιρία να παρουσιάσουν εργασίες καλών πρακτικών ή/και καινοτομίας και να μοιραστούν την εμπειρία και τις στρατηγικές που ακολούθησαν στην οργάνωση της διδασκαλίας ή του σχολείου τους. Πιστεύουμε ότι έτσι θα βοηθήσουμε στην παραγωγή νέας γνώσης και τη διάδοση αυτής.

#### **Ενδεικτικοί άξονες του συνεδρίου:**

- Καλές πρακτικές:
  - στη διδασκαλία ανά γνωστικό αντικείμενο
  - στην άσκηση της διοίκησης του σχολείου
  - στις καινοτόμες δράσεις
  - για βιωματική μάθηση
  - στην αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών
  - για μαθητοκεντρική διδασκαλία
  - για δημιουργία θετικού κλίματος στην τάξη
  - στον εργαστηριακό χώρο
  - σε σχολεία άλλων χωρών
  - στην Αξιολόγηση και Αυτοαξιολόγηση
  - στην Ειδική Αγωγή
  - στην Διαπολιτισμική Εκπαίδευση
- Το εννοιολογικό πλαίσιο των καλών πρακτικών
- Το εννοιολογικό πλαίσιο της καινοτομίας
- Η συμβολή των ΤΠΕ στις καλές πρακτικές
- Παραδοσιακή διδασκαλία και καινοτομία
- Αποθετήρια καλών πρακτικών
- Ο θεσμός της Αριστείας
- Καινοτόμα ευρωπαϊκά προγράμματα

## **Οργάνωση και διεξαγωγή του Συνεδρίου**

### **Αποστολή προτάσεων**

Στάλθηκε ανοικτή πρόσκληση σε όλα τα σχολεία της Ελλάδας και τα Παιδαγωγικά Τμήματα των Πανεπιστημίων και ΑΣΠΑΙΤΕ για παρουσίαση εργασιών. Η πρόσκληση αναρτήθηκε στον ιστότοπο της ΠΑ.Π.Ε.Δ.Ε. (<https://papede.wordpress.com/>) και το ηλεκτρονικό επιστημονικό περιοδικό **Έρκυνα** (<http://erkyna.gr/>). Ταυτόχρονα κοινοποιήθηκε και σε ηλεκτρονικά μέσα ενημέρωσης.

Για την υποβολή των προτάσεων δημιουργήθηκε ειδική ηλεκτρονική φόρμα. Καταληκτική ημερομηνία κατάθεσης των προτάσεων ορίστηκε η 20η Ιανουαρίου 2015. Η ανάρτηση των εγκεκριμένων εισηγήσεων του συνεδρίου έγινε νωρίτερα από την προβλεπόμενη καταληκτική της 24ης Φεβρουαρίου 2015, στον ιστότοπο της ΠΑ.Π.Ε.Δ.Ε. Παράλληλα ενημερώθηκαν όλοι οι εισηγητές με ατομική ηλεκτρονική επιστολή.

Οι εισηγητές που επιθυμούσαν να δημοσιευτεί η εισήγησή τους στην **Έρκυνα** θα έπρεπε να την στείλουν (2 μέχρι 4 χιλιάδες λέξεις) με ηλεκτρονικό ταχυδρομείο ([4papede@gmail.com](mailto:4papede@gmail.com)),

30 μέρες μετά την ολοκλήρωσή του συνεδρίου, τηρώντας επακριβώς τις οδηγίες μορφοποίησης του περιοδικού.

### **Διεξαγωγή του συνεδρίου**

Το Συνέδριο πραγματοποιήθηκε με τρεις (3) κεντρικές εισηγήσεις προσκεκλημένων εισηγητών, 210 εισηγήσεις χωρισμένες κατά θεματική ενότητα σε επτά (7) αίθουσες και ένα στρογγυλό τραπέζι με τη λήξη των εργασιών. Το πρόγραμμα αναρτήθηκε στον ιστότοπο της ΠΑ.Π.Ε.Δ.Ε. (<https://papede.wordpress.com/synedria/anakoinwseis/>) και κοινοποιήθηκε σε ηλεκτρονικά μέσα ενημέρωσης

Το Συνέδριο παρακολούθησαν 900 περίπου άτομα. Βεβαιώσεις παρακολούθησης έλαβαν όσοι είχαν συμπληρώσει σχετική ηλεκτρονική φόρμα παρακολούθησης και είχαν εγγραφεί στη Γραμματεία κατά τη διάρκεια του Συνεδρίου. Οι βεβαιώσεις αυτές στάλθηκαν μέσω των ηλεκτρονικών διευθύνσεων που είχαν δηλώσει στη φόρμα παρακολούθησης. Ταυτόχρονα, για λόγους εγκυρότητας, τα ονόματα όσων παρακολούθησαν το Συνέδριο αναρτήθηκαν στον ιστότοπο της ΠΑ.Π.Ε.Δ.Ε.

Για να δείτε **το τελικό πρόγραμμα του Συνεδρίου** πατήστε [εδώ](#).

### **Δημοσίευση εργασιών**

Ορισμένες από τις εργασίες που παρουσιάστηκαν στο συνέδριο δημοσιεύονται σε αυτό το Ειδικό Τεύχος της **Έρκυνας**. Η επιλογή των εργασιών έγινε, μετά την υποβολή τους, από μέλη της Επιστημονικής Επιτροπής, τόσο για την ακαδημαϊκή τους επάρκεια, όσο και για την πρακτική τους αξία στα σχολεία καθώς και με την προϋπόθεση ότι δεν έχουν δημοσιευθεί αλλού.

### **Χαιρετισμοί και κεντρικές ομιλίες**

Δημήτρης Χασάπης, Γενικός Γραμματέας του Υ.ΠΟ.ΠΑΙ.Θ., <http://youtu.be/msonoBJ7woM>,

Γιώργος Μπαγάκης, Καθηγητής Παν. Πελοποννήσου, <http://youtu.be/F8D5A2mEU-U>,

Βασίλης Δημητρόπουλος, Πρόεδρος ΠΑ.Π.Ε.Δ.Ε., <http://youtu.be/C5rHiBld4eo>,

Θανάσης Τζιμογιάννης, Καθηγητής Παν. Πελοποννήσου, [http://youtu.be/C4gxo\\_luUbw](http://youtu.be/C4gxo_luUbw),

Κώστας Αγγελάκος, Αναπλ. Καθηγητής Ιονίου Πανεπ., <http://youtu.be/y0TQLGAgMTI>,

Θεοδόσης Τάσιος, Καθηγητής Ε.Μ.Π., <http://youtu.be/emKC5sWUdLk>. και για να δείτε το κείμενο της ομιλίας του πατήστε [εδώ](#)

## Αναζητώντας την Ιστορική πηγή μέσα από τις ΤΠΕ

Ευθυμία Σακαρέλλου<sup>1</sup>, Δημήτριος Ζέππος<sup>2</sup>

[sakarellouefi10@gmail.com](mailto:sakarellouefi10@gmail.com), [zepposd@sch.gr](mailto:zepposd@sch.gr)

<sup>1</sup>Δρ ΕΚΠΑ/Διευθύντρια Σχ. μονάδας, <sup>2</sup>Δρ ΕΚΠΑ/Διευθυντής Σχ. μονάδας

**Περίληψη.** Το διδακτικό σενάριο που ακολουθεί είναι μια αξιοποίηση λογισμικού πολυμέσων και παραγωγής ηλεκτρονικού – ψηφιακού κειμένου με αξιοποίηση εργαλείων Web02. Η παρέμβαση μπορεί να υλοποιηθεί στην Γ΄ τάξη Γυμνασίου. Αφορά το γνωστικό αντικείμενο της Ιστορίας και ιδιαίτερα της Τοπικής Ιστορίας σε συνδυασμό με το μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής και της Οικιακής Οικονομίας. Μέσα από αυτή τη δραστηριότητα οι μαθητές θα γνωρίσουν την Ιστορία του τόπου τους μέσα στον χρόνο. Αναπτύσσουν δεξιότητες παραγωγής ψηφιακού και πολυτροπικού κειμένου. Συνεργάζονται σε ομάδες, ανταλλάσσουν εργασίες και δημοσιεύουν το υλικό στην εφημερίδα ή στο ιστολόγιο του σχολείου. Αναζητούν στο διαδίκτυο αρχεία ήχου, εικόνες και βίντεο, που σχετίζονται με τη συγκεκριμένη θεματική ενότητα. Αξιοποιούν το υλικό αυτό συνθέτοντάς το σε μία πολυμεσική παρουσίαση, με τη βοήθεια των λογισμικών. Με τον τρόπο αυτό αισθητοποιούν την αφηρημένη γνώση και κινητοποιούνται στην κατεύθυνση της προσέγγισης και της ανάλυσης της συγκεκριμένης ενότητας.

**Λέξεις κλειδιά:** Ανατολική Αττική, Μεσόγεια, Τοπική Ιστορία, παραγωγή λόγου, αξιοποίηση ΤΠΕ

### Εισαγωγή

Οι Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας αποτελούν πλέον τον βασικό κινητήριο μοχλό της τεχνολογικής και πολιτιστικής ανάπτυξης. Η πραγματικότητα αυτή επιτάσσει την εξοικείωση των εκπαιδευτικών αλλά και των μαθητών με τις ΤΠΕ αλλά και την αξιοποίησή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί καλούνται να υιοθετήσουν επίκαιρους τρόπους διδασκαλίας προκειμένου το μάθημα να γίνει ελκυστικότερο, πιο ενδιαφέρον και εποικοδομητικό.

Το σενάριο που προτείνεται είναι συμβατό με το νέο πρόγραμμα σπουδών καθώς επιδιώκεται η ενδυνάμωση του ήδη αποκτημένου γλωσσικού γραμματισμού των μαθητών σε μια κατεύθυνση περισσότερο κοινωνικοκεντρική και όχι τόσο γλωσσοκεντρική. Αξιοποιείται ποικιλία γραπτών και υβριδικών κειμένων, σε ψηφιακή και πολυτροπική μορφή. Δίνει έμφαση στο ότι ως πρωταγωνιστές λειτουργούν οι ίδιοι οι μαθητές (συλλογή δεδομένων, συγκρίσεις, αναλύσεις). Επίσης επιτρέπει τη διαθεματική προσέγγιση της Ιστορίας σε συνδυασμό με τα αντικείμενα της Λογοτεχνίας, της Αισθητικής Αγωγής, της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, της Οικιακής Οικονομίας και της αξιοποίησης των ΤΠΕ.

## Εμπλεκόμενες γνωστικές περιοχές

### *Γνωστικό/ά αντικείμενα της Διδακτικής Πρακτικής*

Για την επίτευξη των στόχων του σεναρίου εφαρμόζονται όσα προβλέπονται στο εγχειρίδιο και το ΑΠΣ του μαθήματος *Τοπική Ιστορία Γ' Γυμνασίου* (μάθημα το οποίο εισήχθη στο ωρολόγιο πρόγραμμα το σχολικό έτος 2014-2015 για 10 ώρες και εφόσον ο εκπαιδευτικός ολοκληρώσει την διδακτέα ύλη του μαθήματος της Ιστορίας).

### *Ιδιαίτερη περιοχή του γνωστικού αντικειμένου*

Η Τοπική Ιστορία Μεσογείων Αττικής (ήθη/έθιμα, θρησκεία, ενδυμασία και γενικά πολιτιστικά στοιχεία) καθώς και η αναζήτηση των απαγμένων αγαλμάτων της περιοχής που βρίσκονται σε άλλα μέρη του κόσμου, αποτελούν τον πυρήνα ενδιαφέροντος του σεναρίου.

## Στόχοι

### *Στόχοι ως προς το γνωστικό αντικείμενο*

Για την επίτευξη του σεναρίου τέθηκαν οι παρακάτω στόχοι για τους μαθητές, οι οποίοι επιδιώκεται:

1. Να ασκηθούν στην παραγωγή τεκμηριωμένου ιστορικού λόγου.
2. Να διαμορφώσουν εθνική ιστορική συνείδηση καθώς και ατομική και συλλογική ιστορική αυτογνωσία, που θα τους βοηθήσει να συνδέσουν το εθνικό, ατομικό και συλλογικό παρόν με το παρελθόν, με ιστορικούς όρους.
3. Να αναπτύσσουν κριτική ιστορική γνώση, σκέψη και δεξιότητες ιστορικής ερμηνείας και ένα ευέλικτο και ουσιαστικό πλαίσιο ιστορικής αναφοράς, χρήσιμα εφόδια για τον προσανατολισμό τους στο παρόν και το μέλλον.
4. Να κατανοήσουν τη σημασία της Ιστορίας στο παρόν. (Γιατί μπορεί να ενδιαφέρουν και να μας αφορούν στο παρόν ορισμένα γεγονότα, τάσεις ή ζητήματα του παρελθόντος).
5. Να μάθουν πώς χρησιμοποιούμε πηγές στην Ιστορία.
  - 5.1. Πώς βρίσκουμε, συλλέγουμε, ελέγχουμε και ερμηνεύουμε πηγές ως ιστορικές μαρτυρίες για να διαμορφώσουμε ιστορικά επιχειρήματα;
  - 5.2. Πώς μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε κείμενα, προφορικές αφηγήσεις, υλικές, οπτικοακουστικές και άλλες πηγές ως μαρτυρίες για να επεξεργαστούμε ιστορικά ερωτήματα ως προς το παρελθόν;
6. Να κατανοήσουν τις έννοιες της ιστορικής αβεβαιότητας και σχετικότητας, και την πιθανότητα συνύπαρξης εναλλακτικών ιστορικών ερμηνειών.
7. Να προσδιορίζουν συνέχειες και ασυνέχειες, τομές και αλλαγές με την πάροδο του χρόνου. (Τι έχει αλλάξει και τι παραμένει ίδιο ως προς τη ζωή των μικρών παιδιών μεταξύ της δεκαετίας του .....και σήμερα;)
8. Να αναλύουν αιτίες, επιδράσεις και συνέπειες.
9. Να γνωρίσουν και να κατανοήσουν τη σημασία της πολιτιστικής κληρονομιάς κάθε περιοχής.

### *Παιδαγωγικοί στόχοι*

Πέραν των γνωστικών στόχων, το σενάριο επιδιώκει να προσφέρει τα εργαλεία και εφόδια, ώστε οι μαθητές:

1. Να χρησιμοποιήσουν οι μαθητές την ομαδική συνεργασία (Ματσαγκούρας, 2008).
2. Να εξοικειωθούν με την διερευνητική / βιωματική μάθηση.
3. Να καλλιεργήσουν την ικανότητα να αξιοποιούν /αξιολογούν τις πληροφορίες με την επαγωγική μέθοδο ( Piaget, Bruner) (Μαραγκός, Νάκης, Δαβλάντης & Στρατάκη, 2002 : 25).
4. Να θέτουν σε εγρήγορση την κριτική τους ικανότητα και να αυτενεργήσουν.
5. Να εντάξουν την παραγωγή γραπτού λόγου στο συγκεκριμένο κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο, όπου ζουν(Vygotsky) (Μαραγκός κ.ά., 2002: 20).
6. Να προαχθεί η αυτενέργειά και η κριτική τους σκέψη αναλαμβάνοντας κεντρικό και ενεργητικό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία

Πέραν αυτών, το σενάριο εισάγει δράσεις ώστε:

1. Να εφαρμοσθούν βιωματικές και διερευνητικές μορφές μάθησης.
2. Να καλλιεργηθούν δεξιότητες επεξεργασίας ιστορικών πηγών καθώς και κατανόησης ιστορικών όρων.
3. Οι μαθητές να αποκτήσουν δεξιότητες άντλησης, συλλογής, οργάνωσης, ανάλυσης και επεξεργασίας ιστορικών δεδομένων.

### **Στόχοι ως προς τη χρήση σύγχρονων τεχνολογιών**

Η χρήση των τεχνικών και εργαλείων Τ.Π.Ε. στο πλαίσιο του σεναρίου αποσκοπεί στο

1. να αναπτύξουν και να αξιοποιήσουν οι μαθητές δεξιότητες για αναζήτηση, χρήση, αξιολόγηση πληροφοριών από το διαδίκτυο,
2. να λειτουργήσουν συνεργατικά για την παραγωγή λόγου με χρήση επεξεργαστή κειμένου,
3. να αναπτύξουν κριτική στάση απέναντι στον πολιτισμικό και ιδεολογικό χρωματισμό του περιβάλλοντος του Διαδικτύου (Κουτσογιάννης,2010),
4. να αντιμετωπίζουν κριτικά τα ηλεκτρονικά περιβάλλοντα παραγωγής λόγου και να γνωρίσουν τις αδυναμίες τους που προκύπτουν από το μη εκπαιδευτικό τους προσανατολισμό και την περιορισμένης αξιοπιστίας υποστήριξη της ελληνικής γλώσσας(Κουτσογιάννης,2007),
5. να μετασηματιστεί ο παραδοσιακός ρόλος του εκπαιδευτικού από καθοδηγητή σε συντονιστή.

### **Διάρκεια**

Σημαντική για την ορθολογική εφαρμογή ενός οποιουδήποτε εκπαιδευτικού σεναρίου είναι η ανάγκη καθορισμού ενός ακριβούς χρονοδιαγράμματος εφαρμογής της παρέμβασης, ώστε να είναι δυνατός ο προγραμματισμός των δράσεων αλλά και ο συντονισμός με άλλα γνωστικά αντικείμενα.

Κατά συνέπεια, για την παρούσα παρέμβαση έγινε μία εκτίμηση του απαιτούμενου χρόνου εφαρμογής και αξιολόγησης του σεναρίου, όπως περιγράφεται στη συνέχεια.

### **Εκτιμώμενη διάρκεια του σεναρίου**

Το σχέδιο αυτό μπορεί να ολοκληρωθεί σε 4 συνεχόμενες διδακτικές ώρες με την προϋπόθεση ότι θα υπάρχει η συνεργασία και του καθηγητή της πληροφορικής και τα

προαπαιτούμενα για την άρτια εφαρμογή των δράσεων, όπως τεχνολογικός εξοπλισμός και πλήρης πρόσβαση στους αντίστοιχους χώρους.

### **Συχνότητα**

Με δεδομένο, ότι η προστιθέμενη αξία του σεναρίου βρίσκεται στη δυνατότητά του για επέκτασή του σε ολοκληρωμένη ερευνητική εργασία, θεμελιώνεται το σκεπτικό ότι θα μπορούσε να συνεχιστεί για επιπλέον δυο διδακτικές ώρες. Με τον τρόπο αυτό θα μπορούσε να δοθεί ο αναγκαίος διδακτικός και ερευνητικός χρόνος ώστε να ολοκληρωθεί μία πλήρης και τεκμηριωμένη έρευνα από τους μαθητές, την οποία και θα μπορούσαν να δημοσιεύσουν σε σχετικές ιστοσελίδες του σχολείου, όπως περιγράφεται στη συνέχεια.

## **Ανάπτυξη διδακτικής πρακτικής**

### **Λεπτομερής παρουσίαση της πρότασης**

Το συγκεκριμένο διδακτικό σενάριο αποτελεί μια πρόταση διδασκαλίας της Ιστορίας της Γ' τάξης του Γυμνασίου. Επίσης μπορεί να αποτελέσει ωριαία διδασκαλία του μαθήματος της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής αλλά και της Οικιακής Οικονομίας με μεμονωμένα φύλλα εργασίας.

Η παρέμβαση είναι συμβατή με το *Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών* (ΑΠΣ) και βασίζεται στις σύγχρονες θεωρίες μάθησης του Κονστρουκτιβισμού, σύμφωνα με τις οποίες ο μαθητής δεν αποτελεί *tabula rasa* πάνω στην οποία ο δάσκαλος μεταφέρει τη γνώση, αλλά την οικοδομεί ο ίδιος πάνω σε προϋπάρχουσες γνώσεις. Αυτό επιτυγχάνεται καθώς ο μαθητής, με καθοδηγούμενη διερεύνηση, εξερευνά και ανακαλύπτει νέα δεδομένα (Bruner) (Μαραγκός κ.ά., 2002: 20). Παράλληλα, το σενάριο αξιοποιεί και τις σύγχρονες κοινωνιοπολιτισμικές θεωρίες (Vygotsky) (ό.π.), που πρεσβεύουν ότι η μάθηση επιτυγχάνεται μέσα από την αλληλεπίδραση των ατόμων στο πλαίσιο ομάδων εντός συγκεκριμένου πολιτισμικού πλαισίου.

Έτσι επιλέγεται η ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας και η ανάθεση ρόλων εντός της ομάδας, πράγμα που συμβάλλει στην κινητοποίηση των μαθητών και τους παρέχει επιπλέον μαθησιακό κίνητρο. Είναι προφανές ότι σε ένα τέτοιο διδακτικό σενάριο ο διδάσκων δεν μπορεί να είναι πλέον ένας μεταδότης γνώσεων, αλλά μετατρέπεται σε εμπυχωτή και βοηθό των μαθητών στην ανακάλυψη της γνώσης.

Για την εφαρμογή του σεναρίου είναι απαραίτητο να υπάρχει στο σχολικό Εργαστήριο Πληροφορικής εξοπλισμένο με τις βασικές εφαρμογές του Office, εργαλεία του Web2.0 και βεβαίως σύνδεση με το διαδίκτυο. Έτσι οι μαθητές θα καταφέρουν να αναπτύξουν κριτική στάση απέναντι στον πολιτισμικό και ιδεολογικό χρωματισμό του περιβάλλοντος του διαδικτύου. Αλλά και να αντιμετωπίζουν κριτικά τα ηλεκτρονικά περιβάλλοντα παραγωγής λόγου και να γνωρίσουν τις αδυναμίες που προκύπτουν από το μη εκπαιδευτικό τους προσανατολισμό και την περιορισμένης αξιοπιστίας υποστήριξη της ελληνικής γλώσσας (Κουτσογιάννης, 2007; 2010).

Η ενσωμάτωση των ΤΠΕ στο παρόν σενάριο ξεκινά από την πεποίθηση ότι οι ΤΠΕ, ως βασικό μέρος του σύγχρονου πολιτισμού (Αποστολίδου, 2012), δε γίνεται να απουσιάζουν από τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων. Πέραν από την πρόσβαση σε περισσότερους μαθησιακούς πόρους και την προέκταση του διδακτικού χώρου και χρόνου,

οι ΤΠΕ δίνουν την ευκαιρία για εμπλοκή των μαθητών και του εκπαιδευτικού σε ψηφιακά περιβάλλοντα επικοινωνίας, όπου ασκούνται σε σύγχρονους τρόπους ανάγνωσης και ερμηνείας των κειμένων. Εκτός των ψηφιακών γραμματισμών όμως, η αξιοποίηση των δυνατοτήτων ακόμη και απλών εφαρμογών, όπως τα προγράμματα επεξεργασίας κειμένου, ενισχύουν τον λογοτεχνικό γραμματισμό, καθώς αναδεικνύουν την «κατασκευαστικότητα» της λογοτεχνίας (Νικολαΐδου, 2009).

Η πρώτη μορφή δημιουργικής αξιοποίησης του διαδικτύου θα είναι η επαφή των μαθητών με το πρωτογενές αρχειακό υλικό.

Όταν οι μαθητές έρθουν αντιμέτωποι με τον όγκο των αρχείων, θα διαπιστώσουν τη δυσκολία στη διαχείρισή τους, στην ταξινόμησή τους και στην ιστορική αξιοποίησή τους. Θα συνειδητοποιήσουν από την ίδια τους την εμπειρία, ότι ο ιστορικός αδυνατεί να διαχειριστεί το υλικό αυτό, αν πρώτα δεν θέσει ο ίδιος ερωτήματα. Η φύση και η μορφή των ερωτημάτων θα κατευθύνουν τον ιστορικό στην αρχειακή αναδίφησή του και όχι το υπάρχον υλικό. Οι πηγές, δεν μιλούν από μόνες τους, μιλούν μόνο όταν τις ρωτήσει ο ιστορικός και απαντούν πάλι μόνο σε αυτά που τις ρωτάει (Κόκκινος, 1998).

### **1<sup>η</sup> διδακτική ώρα - Αφόρμηση**

Κατά την 1η διδακτική ώρα, μέσα στη συμβατική τάξη, οι μαθητές θα ενημερωθούν για την πραγματοποίηση του σεναρίου. Θα μάθουν ότι θα εργαστούν στο Εργαστήριο Πληροφορικής και τα αποτελέσματα της εργασίας τους θα δημοσιευθούν στη σχολική ηλεκτρονική εφημερίδα προς ενημέρωση όλων των συμμαθητών τους.

Έτσι θα δημιουργηθεί μια αυθεντική επικοινωνιακή περίσταση και οι μαθητές θα αποκτήσουν μαθησιακό κίνητρο. Θα γίνει επίσης χωρισμός τους σε 6 ομάδες, με τις ονομασίες : συντονιστές - ιστορικοί - γραμματείς - χειριστές Η/Π - παρουσιαστές.

Ως αφόρμηση θα παρουσιαστεί μία παρουσίαση Power Point<sup>®</sup> με χαρακτηριστικές φωτογραφίες από το βιβλίο του Π. Φιλίππου (2000). Επίσης θα παρακολουθήσουν ένα video με αναφορές σε Μουσεία του κόσμου, όπου βρίσκονται εκθέματα προερχόμενα από την περιοχή των Μεσογείων Αττικής. Αυτά είναι

1. *Κόρη της Κερατέας*, που βρίσκεται στο Μουσείο Αρχαίας Τέχνης (Μουσείο Περγάμου) του Βερολίνου,
2. *Κούρος Αρχ. Αττικής*, που βρίσκεται στη Γλυπτοθήκη Μονάχου
3. *Κούρος Κερατέας*, που βρίσκεται στο Μητροπολιτικό Μουσείο της Νέας Υόρκης
4. *Κούρος Σουνίου*, που βρίσκεται στο Αρχαιολογικό Μουσείο Αθηνών
5. *Κούρος Αναβύσσου*, που βρίσκεται στο Μουσείο Ακρόπολης

### **2<sup>η</sup> διδακτική ώρα**

Κατά τη 2η διδακτική ώρα, οι μαθητές πηγαίνουν στο Εργαστήριο Πληροφορικής και εργάζονται σε ομάδες. Τους διανέμονται διαφορετικά φύλλα εργασίας για κάθε ομάδα, τα οποία τους κατευθύνουν σε συγκεκριμένες ιστοσελίδες από τις οποίες θα αντλήσουν το απαραίτητο υλικό για να συνθέσουν τα κείμενα που τους ζητούνται.

Οι μαθητές μελετούν τα φύλλα εργασίας και ο εκπαιδευτικός επεξηγεί και επιλύει τυχόν απορίες. Οι μαθητές, δουλεύοντας στο πλαίσιο της ομάδας τους, αρχίζουν την εξερεύνησή τους στο Διαδίκτυο και συλλέγουν το υλικό τους. Ο εκπαιδευτικός παρακολουθεί την



εργασία τους και είναι ανά πάσα στιγμή έτοιμος να εμπυχώσει την προσπάθειά τους και να τους υποστηρίξει σε τυχόν δυσκολίες.

### **3<sup>η</sup> διδακτική ώρα**

Κατά την 3η διδακτική ώρα, οι μαθητές συνεχίζουν την εργασία τους στο εργαστήριο Πληροφορικής. Αυτή τη φορά αξιοποιούν το υλικό που έχουν συλλέξει, για να συνθέσουν τα κείμενά τους, πάντα στο πλαίσιο της ομάδας τους και με την υποστήριξη του διδάσκοντα.

Με τον τρόπο αυτό συνδυάζονται τόσο η χρήση των ΤΠΕ για την αναζήτηση, ανάλυση και σύνθεση των πληροφοριών, όσο και τα στοιχεία που έχουν αντληθεί από το έντυπο υλικό που δόθηκε στους μαθητές κατά την αφόρμηση. Έτσι, οι μαθητές ασκούνται στην αντιπαραβολή, αποδελτιώνουν τα δεδομένα που έχουν συλλέξει και συνθέτουν, εν τέλει, το δικό τους υλικό μετά από αυτενέργεια.

Η παραγωγική αυτή διαδικασία εντάσσεται πλήρως στις προβλέψεις του ΑΠΣ για τη δημιουργία κλίματος ερευνητικής αναζήτησης και τεκμηρίωσης των δεδομένων, ενώ ταυτόχρονα ενισχύονται τόσο οι τεχνικές δεξιότητες των μαθητών στη χρήση και αξιοποίηση των ΤΠΕ όσο και οι συνεργαστικές δεξιότητες στο πλαίσιο της ομάδας εργασίας.

### **4<sup>η</sup> διδακτική ώρα**

Κατά την 4η διδακτική ώρα, στο εργαστήριο κάθε ομάδα παρουσιάζει στο σύνολο των μαθητών του τμήματος την εργασία της, αφού πρώτα η κάθε ομάδα έχει στείλει στις άλλες με ηλεκτρονικό μήνυμα (e-mail) τα συμπεράσματά της, για να υπάρξει προγενέστερη ενημέρωση και προετοιμασία για ερωτήσεις και σχόλια. Ακολουθεί συζήτηση και σχολιασμός της εργασίας, ενώ το αποτέλεσμα τελικό συνδιαμορφώνεται από την ολομέλεια.

Ο εκπαιδευτικός συντονίζει την παρουσίαση και τη συζήτηση, βοηθά τους μαθητές στην εξαγωγή συμπερασμάτων και επιβραβεύει κάθε ομάδα για την προσπάθειά της.

Στη συνέχεια γίνεται αξιολόγηση του σχεδίου διδασκαλίας από τους μαθητές με τη χρήση συγκεκριμένης φόρμας αξιολόγησης με κλειστά ερωτήματα τύπου Likert (Hitchcock & Porter, 2004; Zepros 2014)<sup>1</sup>.

Τελικά ο εκπαιδευτικός αναθέτει σε κάποιους μαθητές τη δημοσίευση των εργασιών στη σχολική εφημερίδα ή σε σχολικό blog ακόμα και σε wiki για να μπορούν να συμμετέχουν και άλλα σχολεία. Με τον τρόπο αυτό γίνεται εκτενής χρήση των ΤΠΕ ως εργαλείο σύνθεσης και δημοσίευσης των αποτελεσμάτων και ευρημάτων.

### **Εργαλεία που χρησιμοποιούνται**

Ένα σημαντικό τμήμα των στόχων της παρέμβασης είναι η γνωριμία των μαθητών με συγκεκριμένα εργαλεία Τ.Π.Ε. που έπρεπε να χρησιμοποιηθούν. Φυσικά, οι μαθητές δεν

---

<sup>1</sup>Μέσα από την εφαρμογή MAILCHIMP ([www.mailchimp.com](http://www.mailchimp.com))θα μπορούσαμε για παράδειγμα να βάλουμε τους μαθητές να μας συμπληρώσουν κάποια ερωτηματολόγια τα οποία αυτομάτως θα αποστέλλονταν σε εμάς ή τους συμμαθητές τους. Με το ερωτηματολόγιο των μαθητών θα μπορούσε να αναδειχτεί το ενδιαφέρον ή μη της διαδικασίας ή το κατά πόσο και εάν οι μαθητές έμαθαν να "φιλτράρουν" πληροφορίες και να τις αξιοποιούν στο παρόν σχέδιο διδασκαλίας.

αποτελούν πλέον ψηφιακά αναλφάβητους πληθυσμούς (Μηλάκας-Τσαμουράς, 2014), αντιθέτως γνωρίζουν πολύ καλά τη χρήση των περισσότερων εργαλείων. Παρόλα αυτά, τα εργαλεία αυτά συνήθως χρησιμοποιούνται για εφαρμογές χωρίς συγκεκριμένο παιδευτικό σκοπό, ενώ στην παρέμβαση, η χρήση τους εστιάζεται περισσότερο σε πιο αυστηρές εφαρμογές.

1. Επεξεργαστής κειμένου- Word
2. Λογισμικό παρουσίασης (powerpoint)
3. Διαδίκτυο, Ιντερνετ
4. Επιλεγμένες ιστοσελίδες
5. Ηλεκτρονικά και έντυπα φύλλα εργασίας.
7. Ερωτηματολόγιο των μαθητών που θα μπορούσε να αναδείξει το ενδιαφέρον ή μη της διαδικασίας ή το κατά πόσο και εάν οι μαθητές έμαθαν να "φιλτράρουν" πληροφορίες και να τις αξιοποιούν σύμφωνα με το αρχικό σχέδιο.

## Φύλλα εργασίας

Για την ανάδειξη των επιμέρους δράσεων του σεναρίου παρατίθενται στη συνέχεια σε μορφή απλής αναπαραγωγής, τα φύλλα εργασίας που προβλέπονται για την εκτέλεση της παρέμβασης.

### Φύλλο Εργασίας 1

Επισκεφτείτε την ψηφιακή σελίδα <http://www.greek-language.gr>. Αναζητήστε στην επιλογή *Ηλεκτρονικά λεξικά* τον ορισμό *Τοπική Ιστορία* και στην επιλογή *σώματα κειμένων* αναζητήστε χωρία μέσα στα οποία αναφέρεται η τοπική ιστορία της πόλης σας, αφού πρώτα αντιληφθείτε και κατανοήσετε τον χώρο των Μεσογείων μέσα στον διαδραστικό χάρτη του ιστότοπου:

<http://odysseus.culture.gr/map/CulturalMap.gr/cultural.map.gr>.

Δημιουργήστε πολυτροπικό κείμενο εμπλουτισμένο με εικόνα και ήχο που να αφορά στα κυριότερα ιστορικά σημεία των Μεσογείων Αττικής.

### Φύλλο Εργασίας2

Αφού συμβουλευτείτε τον ιστότοπο <http://odysseus.culture.gr>, τον κόμβο του Υπουργείου Πολιτισμού, με αλφαβητικό κατάλογο μνημείων, μουσείων και αρχαιολογικών χώρων της Ελλάδας, να δημιουργήσετε *Ιστορικό Λεύκωμα* με την επιλογή *gmail* → *φωτο* → *μεταφόρτωση* → κλπ με αποθηκευμένες εικόνες/φωτογραφίες που έχετε ήδη επιλέξει από το *google εικόνες* και αφορούν στην περιοχή των Μεσογείων Αττικής.

### Φύλλο Εργασίας3

Αναζητήστε πληροφορίες για :

- I. την μορφή της πόλης σας τότε/τώρα
- II. Καθημερινή ζωή(ασχολίες, συνήθειες, επαγγέλματα),
- III. Θεσμοί τότε/τώρα (εκπαίδευση, θρησκεία..)

Μπορείτε να δημιουργήσετε μια χρονογραμμή με στοιχεία που συλλέξατε, τους σημαντικούς σταθμούς της πορείας της, αφού πρώτα πραγματοποιήσετε δωρεάν εγγραφή στην ιστοσελίδα <http://timerime.com>. Η χρονογραμμή μπορεί να εμπλουτισθεί και με καρτέλες από άλλα γνωστικά πεδία, επίσης με εικόνες και ήχο<sup>2</sup>.

#### Φύλλο εργασίας 4

Αφού λάβετε υπ' όψιν σας επιλεγμένα χωρία από τη σχετική βιβλιογραφία<sup>3</sup>, να αναφέρετε σε πίνακα Word τους Αρχαίους Δήμους της περιοχής Καλυβίων Θορικού Αττικής.

Αφού ανατρέξετε στην ιστοσελίδα

[http://www.greek-language.gr/Resources/ancient\\_greek/history/art/page\\_048.html](http://www.greek-language.gr/Resources/ancient_greek/history/art/page_048.html) αλλά και στην σελίδα <http://el.wikipedia.org/wiki/> και αφού μελετήσετε για τα Αρχαιοελληνικά ευρήματα στην Αττική, δημιουργήστε μια διαδραστική αφίσα με τα επιτύμβια μνημεία που βρέθηκαν στην ευρύτερη περιοχή των Μεσογείων ενεργοποιώντας τον λογαριασμό <http://glogster.com> με τρόπο τέτοιο ώστε, με την εισαγωγή κειμένου, εικόνας, φωτογραφίας, ήχου MP3, video, ειδικών εφέ να δημιουργηθεί μια online multimedia αφίσα σχετική με την περιοχή που εξετάζουμε. Θα μπορούσατε επίσης να δημιουργήσετε μία εικονική περιήγηση με αναφορά στα επιτύμβια μνημεία που βρέθηκαν στην ευρύτερη περιοχή των Μεσογείων.

#### Βελτιώσεις-Αλλαγές στο αρχικό σχέδιο

Είχε υπολογιστεί το σενάριο να γίνει για 4ωρη διδασκαλία. Δεν είχε βέβαια συνυπολογιστεί με ακρίβεια ο ανθρώπινος παράγοντας, ότι δηλαδή, τα παιδιά ήθελαν περισσότερο χρόνο να μπουν στο Internet, να διαβάσουν τα κείμενα, να σκεφτούν και να εφαρμόσουν τα ζητούμενα. Έτσι τα φύλλα εργασίας, λόγω έλλειψης αρκούμενου χρόνου, δόθηκαν για το σπίτι, με χρονικό περιθώριο μίας εβδομάδας, γιατί είχαν και άλλα μαθήματα για το σχολείο. Βέβαια είχαμε επισκεφτεί στο εργαστήριο τις περισσότερες ιστοσελίδες, για να είναι πιο προσιτή η αναζήτηση στους μαθητές.

Χρειάστηκε λοιπόν ένα 2ωρο ακόμα για να ολοκληρωθεί το σενάριο και να παρουσιαστούν τα φύλλα εργασίας στην τάξη. Έτσι ολοκληρώθηκε με επιτυχία η διδασκαλία, κερδίζοντας το ενδιαφέρον όλων των μαθητών αλλά και του εκπαιδευτικού.

Επισημάνθηκε βέβαια στα παιδιά πως αν το σχέδιο αυτό δημιουργούνταν με προοπτική 5 ή και 6 ωρών, θα μπορούσαν να αξιοποιήσουν και άλλα επιλεγμένα βιβλία και άρθρα,

<sup>2</sup>Έτσι τα παιδιά μέσω της συνεργατικότητας θα αντιληφθούν και θα κατανοήσουν την αφηρημένη έννοια του χρόνου, θα προχωρήσουν στον σχηματισμό των δικών τους προσωπικών αναπαραστάσεων που με την πάροδο του χρόνου θα αποκτήσουν και βιωματικό χαρακτήρα.

<sup>3</sup>Η προτεινόμενη βιβλιογραφία που δόθηκε στους μαθητές είναι:

1. Φιλίππου Πέτρος, *Καλύβια Θορικού Αττικής Ιστορική-Αρχαιολογική Περιήγηση*, Πνευματικό Κέντρο Δήμου Καλυβίων, 2000
2. Παντελίδου-Γκόφα Μαρία, *Η Νεολιθική Αττική*, Αθήνα, 1977
3. Δερμάτης, *Τοπία και μνημεία της Λαυρεωτικής*, Δήμος Λαυρεωτικής, Λαύριο, 1994
4. Πενταζός Ε, Πετροπουλάκου Μ., *Αττική-Οικιστικά στοιχεία, Αρχαίες Ελληνικές πόλεις*, Αθήνα, 1973
5. Περιοδικό Αρχαιολογία (τ. 39), Ιούνιος 1991, Ιερά της Αττικής
6. Eliot C.W.J., *Coastal Demes of Attica*, Toronto, 1962

φωτογραφικό υλικό, προφορικές μαρτυρίες, μουσικό υλικό, video και ταινίες, ψηφιακό υλικό, ερωτηματολόγια, ιστορικές μαρτυρίες των γεγονότων που διερευνού, ακόμα και οργανωμένες επισκέψεις σε χώρους σχετικούς με το επιμέρους θέμα που επέλεξαν κτλ.

Πέραν αυτών τους δόθηκε η ιδέα, πως μπορούσαν να δημιουργήσουν comic που να αφορούν τα αρχαία αγάλματα, τους κούρους και τις κόρες που υπάρχουν στα μουσεία του εξωτερικού στην ιστοσελίδα <http://storyboardthat.com>.

### **Συμπληρωματικό Φύλλο Εργασίας**

Δόθηκε, τέλος, για την τελευταία πρόταση και συμπληρωματικά στα αρχικά φύλλα εργασίας, ένα επιπλέον έντυπο, με τα εξής βήματα:

Μπείτε στην ιστοσελίδα <http://storyboardthat.com>, πατήστε δεξιά επάνω *my account* και επιλέξτε το πλαίσιο *I'm an user*. Συμπληρώστε τα στοιχεία σας (απαιτείται e-mail) και πατήστε *register* (κάτω αριστερά). Στην συνέχεια πατήστε *create a story board*. Βλέπετε 3 κενά πλαίσια, εάν θέλετε προσθέστε και άλλα προσθέτοντας *add cells*. Πάνω από το πλαίσιο βλέπετε μια σειρά εικονιδίων για φόντο/*scenes* και πάνω από αυτά το θέμα, δείτε τα και επιλέξτε. Αφού κάνετε *save* έχετε δημιουργήσει τα δικά σας comic τα οποία βέβαια μπορούν να αλλάξουν. Έχετε την επιλογή *download images* ή *download PowerPoint* για να αποθηκευτούν στον υπολογιστή σας.

Μπορείτε να τα δημοσιεύσετε στην ιστοσελίδα του σχολείου σας.

### **Συμπληρωματικές πηγές**

Πέραν των προαναφερόμενων πηγών και ιστότοπων, υπάρχουν και άλλοι ιστότοποι που θα μπορούσαν να ανατρέξουν οι μαθητές όπως:

- <http://www.ime.gr/chromos/gr/> Ίδρυμα μείζονος Ελληνισμού
- Η Ελληνική Ιστορία στο Διαδίκτυο <http://www.e-history.gr> (Η Ελληνική ιστορία σε 14 περιόδους από προϊστορία μέχρι νεότερη εποχή κείμενα, εικονογραφικό υλικό, διαδραστικούς χάρτες, χρονολόγια, εικονικές αναπαραστάσεις μουσείων, πηγές, βιβλιογραφία).
- <http://www.ime.gr/chromos/gr/> Ίδρυμα μείζονος Ελληνισμού
- <http://ts.sch.gr/repo/online-packages/gym-topiki-istoria-c/index.html>
- [http://pi-schools.gr/software/gymnasio/topiki\\_istoria\\_c/](http://pi-schools.gr/software/gymnasio/topiki_istoria_c/)
- <http://www.parliament.gr> (Βουλή ελλήνων)
- <http://www.elia.org.gr> (Ελληνικό Λογοτεχνικό και Ιστορικό Μουσείο)
- <http://www.ert-archives.gr/> Αρχείο ΕΡΤ

### **Αναστοχασμός του τυχόν προβλήματος και συμβολή του στην διαμόρφωση της ομάδας**

Αν, κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης του σεναρίου, τα παιδιά εκφράσουν κάτι αρνητικό, προσπαθούμε να υποδείξουμε ότι και τα αρνητικά ή τα προβλήματα είναι αναπόσπαστα στοιχεία κάθε διεργασίας (σχολείο, οικογένεια, κοινωνία).

Παρατηρούμε ότι η ομαδική εργασία έχει καλύτερα αποτελέσματα, συνεισφέρει στη βελτίωση του συναισθηματικού κλίματος, το οποίο είναι προαπαιτούμενο για το γνωστικό επίπεδο. Καταργείται η μονάδα και εμφανίζεται το σύνολο. Η επικοινωνία γίνεται άμεση με μειωμένη αίσθηση του ατομικισμού και του εγωισμού του μαθητή και του εκπαιδευτικού.

Έτσι διαμορφώνεται η συνεργατική μορφή διδασκαλίας, συμμετέχουν όλοι οι μαθητές της τάξης, κοινωνικοποιούνται, μαθαίνουν να λειτουργούν δημοκρατικά μέσα από συμμετοχικές διαδικασίες, με πνεύμα συνεργασίας και αλληλοβοήθειας, επιλύοντας τυχόν αντιθέσεις ή συγκρούσεις με την επικοινωνία και τον διάλογο, καθώς και ο εκπαιδευτικός παύει να διαδραματίζει τον κυρίαρχο ρόλο στον προσανατολισμό της σκέψης των μαθητών.

Καλό είναι να συμφωνηθεί από το αρχικό στάδιο της ομαδοποίησης ένα *μαθητικό συμβόλαιο*, όπου όλοι μαζί θα έχουν συμφωνήσει τους κανόνες που θα διέπουν τη συνεργασία. Επίσης θα πρέπει οι μαθητές να έχουν καλλιεργήσει τη θετική αλληλεξάρτηση, την ατομική και συλλογική ευθύνη, την αμοιβαία ενθάρρυνση και διευκόλυνση των προσπαθειών, ώστε να προωθείται ο στόχος της ομάδας και να ασκούνται σε ποικίλες κοινωνικές δεξιότητες (Johnson et Johnson 1998)<sup>4</sup>.

## Αναφορές

- Eliot, C.W.J. (1962). *Coastal demes of Attica*. Toronto: University of Toronto Press.
- Hitchcock, A., & Porter, K. (2004). The Likert Scale. *Methodology*, (edit 7320), 7–10.
- Zeppos, D. (2014). *A New Foreign Language Testing Format in Greek Secondary Schools - Assessing the Test*. Saarbrücken: Lambert Academic Publishing.
- Ανώνυμος. *Ιερά της Αττικής*. (1991) Αρχαιολογία (39).
- Αποστολίδου, Β. (2012): *Η λογοτεχνία στα νέα περιβάλλοντα των ΤΠΕ: Κυβερνολογοτεχνία και e-books, ψηφιακές κοινότητες αναγνωστών, δημιουργική γραφή και αφήγηση στον ψηφιακό κόσμο*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Ανακτήθηκε στις 12 Ιουνίου 2014 από [http://www.greek-language.gr/sites/default/files/digital\\_school/3.1.2\\_apostolidou.pdf](http://www.greek-language.gr/sites/default/files/digital_school/3.1.2_apostolidou.pdf)
- Κόκκινος, Γ. (1998). *Διδακτικές προσεγγίσεις στο μάθημα της ιστορίας : για μια νέα διδακτική μεθοδολογία στην υπηρεσία της κριτικής ιστορικής σκέψης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κουτσογιάννης, Δ. (2007). *Πρακτικές ψηφιακού γραμματισμού νέων εφηβικής ηλικίας και (γλωσσική) εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Ανακτήθηκε στις 21 Μαρτίου 2013 από <http://www.greek-language.gr>
- Κουτσογιάννης, Δ. (2010). *Σενάρια: δομή και αξιολόγηση εκπαιδευτικών σεναρίων. Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπ/κών στα ΚΣΕ. Επιμόρφωση εκπ/κών για την αξιοποίηση και εφαρμογή των ΤΠΕ στη Διδακτική Πράξη*. (3: κλάδος ΠΕ02). Πάτρα: Ε.Α.Ι.Τ.Υ.
- Μαραγκός, Χ., Νάκης, Ι., Δαβλάντης, Ι., & Στρατάκη, Κ. (2002). *Θεωρίες Μάθησης και η παιδαγωγική τους συμβολή. Επιμόρφωση Β' επιπέδου, ΕΚΠΑ*. Αθήνα. Ανακτήθηκε στις 12 Δεκεμβρίου 2014 από [http://users.sch.gr/cmaragos/ueories\\_mathishs.doc](http://users.sch.gr/cmaragos/ueories_mathishs.doc)
- Μηλλάκας-Τσαμουράς, Ι. Δ. (2014). *Σχεδιασμός πλαισίου ψηφιακής ανάπτυξης και εφαρμογή στην Ελλάδα*. Αθήνα: Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο - Σχολή Ηλεκτρολόγων και Μηχανικών Υπολογιστών.
- Νικολαΐδου, Σ. (2009). *Λογοτεχνία & νέες τεχνολογίες*. Αθήνα: Κέδρος.
- Παντελίδου-Γκόφα, Μ. (1977). *Η Νεολιθική Αττική*. Αθήνα: Αρχαιολογική εταιρεία.

<sup>4</sup>Ως θετική αλληλεξάρτηση μπορεί να ορισθεί το αίσθημα των μελών της ομάδας ότι η προσπάθεια και η επιτυχία του καθενός συμβάλλει και στην επιτυχία των άλλων μελών. Από την άλλη πλευρά, ατομική και συλλογική ευθύνη σημαίνει ότι όλοι οι μαθητές είναι υπεύθυνοι για την ολοκλήρωση της εργασίας της ομάδας, ενεργώντας και συνεισφέροντας ανάλογα με τις δυνατότητές τους (Johnson et al., 1993).

Φιλίππου, Π. (2000). *Καλύβια Θορικού Αττικής Ιστορική-Αρχαιολογική περιήγηση*, Καλύβια: Πνευματικό Κέντρο Δήμου Καλυβίων.

### **Σχολικά βιβλία**

Τοπική Ιστορία Γ΄ Γυμνασίου ΟΕΒΔ

### **Δικτυογραφία**

<http://digitalschool.minedu.gov.gr>

<http://el.wikipedia.org/wiki>

<http://odysseus.culture.gr>

[http://pi-schools.gr/software/gymnasio/topiki\\_istoria\\_c/](http://pi-schools.gr/software/gymnasio/topiki_istoria_c/)

<http://storyboardthat.com>

<http://ts.sch.gr/repo/online-packages/gym-topiki-istoria-c/index.html>

<http://www.e-history.gr>

<http://www.elia.org.gr>

<http://www.ert-archives.gr/>

<http://www.gliffy.com>

<http://www.ime.gr/chromos/gr/>

<http://www.komvos.edu.gr>

<http://www.parliament.gr>

<http://www.tovima.gr/relatedarticles/article/?aid=144155>

<https://www.youtube.com/watch?v=YnTGg2D7TBM>

[www.greek-language.gr](http://www.greek-language.gr)

## Βιβλιοθεραπεία παιδιών και εφήβων

Ιωάννης Ηλίας

[gkili@sch.gr](mailto:gkili@sch.gr)

Υπεύθυνος Συμβουλευτικού Σταθμού Νέων Βοιωτίας

**Περίληψη.** Το πρόγραμμα Βιβλιοθεραπεία ή Εναλλακτικές Ομάδες Ανάγνωσης υλοποιήθηκε με στόχο να παράσχει ψυχοκοινωνική υποστήριξη σε μαθητές. Ο σχεδιασμός του βασίστηκε στο θεωρητικό πλαίσιο της Αφηγηματικής Ψυχοθεραπείας και της Βιβλιοθεραπείας. Το πρόγραμμα υλοποιήθηκε με τη συνεργασία εθελοντών ψυχολόγων και συμμετείχαν σ' αυτό περίπου 100 μαθητές. Από την έρευνα που διενεργήθηκε προέκυψε ότι οι συμμετέχοντες μέσω της βιβλιοθεραπείας, έλαβαν σημαντική και αποτελεσματική υποστήριξη και ενδυναμώθηκαν. Επιπλέον κατανόησαν ότι τα βιβλία εκτός των άλλων είναι ένα πολύτιμο εργαλείο για την αντιμετώπιση προβλημάτων, εφόσον η ανάγνωσή τους υποστηρίζεται από εκπαιδευμένους εμπιστωτές. Η παρουσίαση του προγράμματος και των αποτελεσμάτων κρίνεται σημαντική, καθώς προσφέρει στη σχολική κοινότητα ένα πρακτικά εφαρμόσιμο και δοκιμασμένο «εργαλείο» υποστήριξης των ψυχοκοινωνικών αναγκών των μαθητών.

**Λέξεις κλειδιά:** Βιβλία, βιβλιοθεραπεία, ψυχοκοινωνικές ανάγκες, έφηβοι

### Εισαγωγή

Οι μαθητές του γυμνασίου και του λυκείου, κατά τη μετάβασή τους στην εφηβεία, αντιμετωπίζουν δυσκολίες σε σχέση με την προσωπική ταυτότητα, τις κοινωνικές σχέσεις και γενικότερα την προσωπική ανάπτυξη. Συχνά ζητούν συμβουλευτική ή ψυχολογική υποστήριξη, την οποία το δημόσιο σχολείο δεν παρέχει.

Προκειμένου να καλυφθεί αυτή η ανάγκη, σχεδιάστηκε και για δεύτερη χρονιά υλοποιείται από το Συμβουλευτικό Σταθμό Νέων, σε συνεργασία με Βιβλιοθήκες της Βοιωτίας και εθελοντές Ψυχολόγους, το πρόγραμμα Εναλλακτικές Ομάδες Ανάγνωσης ή Βιβλιοθεραπείας.

### Ιστορικό πλαίσιο

Οι πρώτες μαρτυρίες για τη χρήση αναγνωσμάτων στην συναισθηματική εκπαίδευση εντοπίζεται στην αρχαία Αίγυπτο 3<sup>ο</sup> αι. π.Χ. Συγκεκριμένα στην είσοδο της βιβλιοθήκης των Θηβών, μια επιγραφή στα αρχαία ελληνικά έγραφε: «Ψυχής Ιατρείον» (Στάικος, 2002). Ο Αριστοτέλης περίπου την ίδια εποχή αναφέρεται επίσης στη λυτρωτική συνεισφορά του αναγνώσματος (Φιλλίπου & Καραντά, 2010).

Ο A. Manguel (2008) στην «Ιστορία της Ανάγνωσης» αναφέρει ότι η χρήση των βιβλίων ως φυλαχτών έχει τη μαγική δύναμη να αλλάζει τη ζωή κάποιου. Την εποχή που τα βιβλία δεν ήταν διαδεδομένα και οι αναγνώστες μετριόνταν στα δάχτυλα, η βιβλιοθεραπεία επιτελούνταν με την αφήγηση από στόμα σε στόμα. Στην περίπτωση αυτή ο καλός αφηγητής ήταν και ο μεγάλος θεραπευτής, ο σοφός που θεράπευε με λέξεις.

Σε όλη τη διάρκεια της ιστορίας οι παραβολές και οι μύθοι χρησιμοποιήθηκαν από γνωστά ιστορικά πρόσωπα (Χριστός, Βούδας κ.α.) για να επηρεάσουν και να διδάξουν κοινωνικές ομάδες.

Ωστόσο αν και οι θεραπευτικές ιδιότητες της επίδρασης των μύθων και της ανάγνωσης ιστοριών ήταν διαδεδομένες από τα αρχαία χρόνια, η ιδέα αυτή συστηματοποιήθηκε και αποδόθηκε ως όρος μόλις στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα. Η συνεισφορά της ανάγνωσης μελετήθηκε ουσιαστικά στον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, όπου διαπιστώθηκε ότι στρατιώτες και άλλα θύματα πολέμου που νοσηλεύονταν, έδειχναν να τα πηγαίνουν καλύτερα με το πρόβλημα της υγείας τους, όταν ήταν συστηματικοί αναγνώστες ιστοριών με ήρωες που τα παθήματά τους έμοιαζαν με τα δικά τους, ειδικά αν στο τέλος τα έβγαζαν πέρα. Έτσι, στις αρχές του 1920, βιβλιοθηκάριοι άρχισαν να προσφέρουν στο αναγνωστικό κοινό βιβλία ειδικά για τις θεραπευτικές τους χρήσεις. Σε πολλές περιπτώσεις μάλιστα, που κάποιιοι δεν γνώριζαν ανάγνωση, γίνονταν δημόσιες αναγνώσεις, που αποδείχτηκε ότι λειτουργούσαν εξίσου θεραπευτικά για τους ακροατές.

Για πρώτη φορά ο όρος Βιβλιοθεραπεία εμφανίζεται σε άρθρο του G.O. Ireland το 1930 με θέμα την θεραπευτική και ψυχολογική χρήση της ανάγνωσης. Η χρήση της ανάγνωσης στη θεραπεία ψυχιατρικών περιστατικών χρησιμοποιήθηκε συστηματικά τη δεκαετία του '40 στην Αμερική, επίσης σε βετεράνους του πολέμου.

Η βιβλιοθεραπεία ως βοήθεια μέσω των βιβλίων για τα παιδιά χρησιμοποιήθηκε από το 1946 περιλαμβάνοντας τα οφέλη που προκύπτουν από τη συζήτηση, το συντονισμένο διάλογο ανάμεσα στα παιδιά και το δάσκαλο που προϋποθέτει την ενασχόλησή τους με έναν κοινό τόπο που είναι ένα λογοτεχνικό βιβλίο, μια αφήγηση. Σαν δραστηριότητες μετά την ανάγνωση περιλαμβάνονται το ημερολόγιο, το δημιουργικό γράψιμο, η ζωγραφική, το δημιουργικό παιχνίδι, θέατρο, δράσεις που εξαπλώθηκαν στη σχολική τάξη με την επέκταση της χρήσης των εικονογραφημένων βιβλίων μετά το 1980 (Παπαδοπούλου, 2008).

Στη συνέχεια η ανάγνωση κειμένων άρχισε να πλαισιώνεται θεωρητικά, δέχθηκε επιρροές από την ψυχολογία και τη ψυχανάλυση και εξαπλώθηκε στην ψυχοθεραπεία κυρίως των παιδιών (Bettelheim, 1995; Dolto, 1993). Πρόσφατα η ανάγνωση χρησιμοποιείται στην εκπαίδευση για την υποστήριξη και την ανάπτυξη προσωπικών και κοινωνικών δεξιοτήτων.

Στην Ελλάδα οι πρώτες ομάδες «ανάγνωσης κειμένων» λειτούργησαν στην ψυχιατρική κλινική του Αιγινήτειου νοσοκομείου το 1966, από την ομάδα του Π. Σακελλαρόπουλου.

### **Θεωρητικό πλαίσιο**

Τα αναγνώσματα χρησιμοποιούνται στην αφηγηματική ψυχοθεραπεία και στη βιβλιοθεραπεία. Η Αφηγηματική Ψυχοθεραπεία διαμορφώθηκε από την ομάδα των White και Erston, (1990) Αυστραλού και Νεοζηλανδού ψυχοθεραπευτή αντίστοιχα. Είναι μία ψυχοθεραπευτική πρακτική που βοηθά τον ενδιαφερόμενο να συνδεθεί με τις αξίες του, τα αποθέματά του καθώς και με τους σημαντικούς άλλους της ζωής και της ιστορίας του. Με αυτόν τον τρόπο δημιουργεί τις συνθήκες για μια επαναδιήγηση της τρέχουσας ιστορίας του, της παρελθούσας ιστορίας του και των μελλοντικών του δυνατοτήτων, μία επαναδιήγηση η οποία είναι θεραπευτική για το άτομο αλλά και δημιουργός εναλλακτικών τρόπων συνομιλίας του ατόμου με το περιβάλλον του. Η πρακτική της, ακριβώς επειδή δίνει έμφαση σε διαφορετικούς τρόπους συνομιλίας των ανθρώπων, είναι ιδανική για την εργασία με μεγαλύτερες συλλογικότητες ανθρώπων (White, 1985; 2011; Morgan, 2011).



Στα πλαίσια της αφηγηματικής ψυχοθεραπείας οι συμμετέχοντες καλούνται να αφηγηθούν και συχνά να αποτυπώσουν εικαστικά την προσωπική τους ιστορία (Bruner, 1990), είτε άμεσα, είτε με τη χρήση συμβολισμών π.χ. το «Δέντρο της ζωής», ή η «Ποδοσφαιρική ομάδα».

Η βιβλιοθεραπεία βασίζεται στην οργανωμένη και καθοδηγούμενη ανάγνωση και στη συνέχεια προσέγγιση μέσα από τη συζήτηση, επιλεγμένων λογοτεχνικών και άλλων κειμένων. Εφαρμόζεται σε ομαδικό πλαίσιο, με το συντονισμό ψυχολόγου, ή και έμπειρου και κατάλληλα εκπαιδευμένου παιδαγωγού. Χρησιμοποιούνται τεχνικές που προέρχονται από την αφηγηματική ψυχοθεραπεία και τη συμβουλευτική, την οποία χρησιμοποιούν αρκετοί εκπαιδευτικοί, με κατάλληλες τροποποιήσεις. Ορισμένοι εμπυχωτές χρησιμοποιούν τεχνικές από τη συστηματική οικογενειακή θεραπεία για να υποστηρίξουν μαθητές με προβλήματα προσαρμογής στο σχολείο (Cooper et al., 1994).

## **Στόχος και περιγραφή του προγράμματος της βιβλιοθεραπείας**

### **Στόχος**

Στόχος των ομάδων βιβλιοθεραπείας ήταν η ψυχοκοινωνική υποστήριξη των συμμετεχόντων σ' αυτές μαθητών.

### **Περιγραφή του προγράμματος**

Το πρόγραμμα ξεκίνησε περίπου πριν ένα χρόνο στη Λιβαδειά. Υλοποιήθηκε από τον Συμβουλευτικό Σταθμό Νέων της ΔΔΕ Βοιωτίας, σε συνεργασία με τη Δημόσια Κεντρική Βιβλιοθήκη Λιβαδειάς και ψυχολόγους, κατάλληλα εκπαιδευμένους, από τις δομές του ΕΚΕΨΥΕ και της ΕΠΑΨΥ της πόλης. Συμμετείχαν περίπου 45 μαθητές από τα Γυμνάσια της περιοχής χωρισμένοι σε τρεις ομάδες. Οι συναντήσεις γίνονταν μια φορά το μήνα, στο Media Lab της Βιβλιοθήκης και μετά από αίτημα κάποιων συμμετεχόντων μαθητών αυξήθηκε η συχνότητά τους. Οι μαθητές ενημερώθηκαν από τα σχολεία τους και το διαδίκτυο και οι ενδιαφερόμενοι στην πρώτη συνάντηση έπρεπε να προσκομίσουν υπεύθυνη δήλωση του γονέα ή του κηδεμόνα τους, με τη συγκατάθεσή τους για τη συμμετοχή των παιδιών. Στην πρώτη συνάντηση συγκροτούνταν οι ομάδες και επιλέγονταν από μια συγκεκριμένη λίστα το κείμενο -βιβλίο εφηβικής λογοτεχνίας που θα προσέγγιζε κάθε μια. Τα αναγνώσματα περιελάμβαναν θέματα που απασχολούν τους εφήβους όπως: η ζήλια ανάμεσα στα αδέρφια ή σε φίλους, η φτώχεια, το διαζύγιο και τα προβλήματα στις σχέσεις της οικογένειας, ο φόβος για έναν πόλεμο, η κακοποίηση, η παιδική εκμετάλλευση και η παρενόχληση παιδιών από άλλα παιδιά ή μεγάλους, η διαχείριση του θυμού του στρες ή κάποιων άλλων συναισθημάτων, η απόρριψη κοινωνικών ομάδων και η συμπεριφορά απέναντι στον ξένο, ο φόβος του θανάτου, η αντιμετώπιση μιας αρρώστιας σε συγγενικό ή φιλικό περιβάλλον, η αλλαγή τόπου διαμονής ή κατοικίας, η υιοθεσία ή απουσία ενός γονέα, η χαμηλή αυτοεκτίμηση ή το αντίθετο, η εφηβεία, ο εθισμός σε ουσίες όπως το αλκοόλ, η φιλία, η θλίψη του παιδιού και η τάση αυτοκαταστροφής και επιθετικότητας, η αντιμετώπιση των ειδικών παιδιών κ.ά. Στις επόμενες συναντήσεις οι συμμετέχοντες μ' αφορμή το βιβλίο εισήγαγαν στην ομάδα τον προβληματισμό τους σχετικά με ένα περιστατικό, μια στάση, μια εξέλιξη των ηρώων του αφηγήματος. Με το συντονισμό της ψυχολόγου οι μαθητές συζητούσαν τα θέματα και συχνά με την αξιοποίηση βιωματικών μεθόδων εμβάθυναν σ' αυτά.

Κατά το τρέχον σχολικό έτος, στις τρεις που επαναλειτούργησαν, προστέθηκαν άλλες τρεις ομάδες, μια με μαθητές από τα Άσπρα Σπίτια και δυο από τα Οινόφυτα, που συναντιούνται στη βιβλιοθήκη του Λυκείου και στην βιβλιοθήκη Ιερωνύμου του Β' αντίστοιχα.

Καθ' όλη τη διάρκεια υλοποίησης του πρώτου προγράμματος διενεργούνταν έρευνα για να διαπιστωθεί εάν επιτυγχάνεται ο στόχος του προγράμματος.

Στη συνέχεια περιγράφεται η ο στόχος, το ερευνητικό ερώτημα και η μεθοδολογία της έρευνας.

## **Σκοπός, ερευνητικό ερώτημα και μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνας**

### ***Σκοπός και ερευνητικό ερώτημα της έρευνας***

Ο σκοπός της έρευνας ταυτίζονταν με το στόχο του προγράμματος. Με βάση τα προηγούμενα και για να καταστεί ο διατυπωμένος σκοπός λειτουργικός, επιχειρήθηκε να μετατραπούν οι αφηρημένες έννοιες σε παρατηρήσιμα στοιχεία, μέσω του ερευνητικού ερωτήματος που τέθηκε και διερευνούσε: εάν οι μαθητές λάμβαναν άμεση, έγκυρη και αποτελεσματική ψυχολογική και συμβουλευτική υποστήριξη από τους συντονιστές.

### ***Τύπος προσέγγισης***

Η έρευνα διενεργήθηκε μέσα στο πραγματικό περιβάλλον, το χώρο των συναντήσεων των ομάδων, τη βιβλιοθήκη (Bell, 1997; Bird et al., 1999: 152). Επιδίωξε να καταγράψει τόσο τις λεκτικές όσο και τις εξωλεκτικές συμπεριφορές, και να συνδυάσει αρμονικά τα συναισθήματα και τις εμπειρίες των συμμετεχόντων. Η υιοθετημένη προσέγγιση επέτρεψε τη συλλογή πρωτογενών «ζωντανών» δεδομένων από πραγματικές καταστάσεις: από τους συμμετέχοντες στο πρόγραμμα. Αφορούσε σε ένα μικρό αριθμό περιπτώσεων κι ένα χώρο γεωγραφικά περιορισμένο. Παρόλα αυτά δύναται να αποτελέσει μαζί με άλλες αντίστοιχες ένα σύνολο - αρχείο, διαθέσιμο σε όσους επιθυμούν να επανερμηνεύσουν τα ευρήματά της (Bird et al., 1999:185). Ο ενδεικνυόμενος τύπος για την υλοποίηση της έρευνας, με τον τρόπο που περιγράφηκε, είναι αυτός της ποιοτικής προσέγγισης, η οποία και επιλέχθηκε.

### ***Δείγμα της έρευνας***

Δείγμα της έρευνας αποτέλεσε το σύνολο των συμμετεχόντων, μαθητών και συντονιστών στο πρόγραμμα. Αν και ο αριθμός είναι μικρός δεν τίθεται ζήτημα αντιπροσωπευτικότητας (Cohen, Manion & Morrison, 2007: 170), καθώς στη συγκεκριμένη έρευνα η έννοια της ποσοτικής αντιπροσώπευσης αντικαταστάθηκε από την ποιοτική ομοιογένεια της ομάδας. Αυτή η προϋπόθεση επέτρεψε τη συναγωγή αρκετά ασφαλών συμπερασμάτων και γενικεύσεων, (Bird, κ. συν. 1999: 168).

### ***Περίσταση / στιγμή της έρευνας***

Η συλλογή των στοιχείων έγινε από το Δεκέμβριο του 2013 ως τον Ιούνιο του 2014. Η έρευνα διενεργούνταν κατά τη διάρκεια των συναντήσεων των και διαρκούσε όσο και αυτές.

Ακολουθεί η περιγραφή της μεθόδου και του ερευνητικού «εργαλείου».

### ***Συλλογή δεδομένων***

Για τη συλλογή των δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της Παρατήρησης, που επέτρεψε στον ερευνητή να κατανοήσει το πλαίσιο των προγραμμάτων, να είναι ανοικτός και να λειτουργεί επαγωγικά, να βλέπει πράγματα που σε άλλη περίπτωση ασυνείδητα θα του διέφευγαν, να ανακαλύπτει στοιχεία για τα οποία οι συμμετέχοντες δεν θα μιλούσαν ελεύθερα σε μια συνέντευξη, να προχωρά πέρα από τις αντιλήψεις και να έχει πρόσβαση στην προσωπική γνώση (Cohen et al., 2007: 513). Η Παρατήρηση επέτρεψε επιπλέον στον ερευνητή να συλλέξει δεδομένα για το φυσικό και το ανθρώπινο πλαίσιο, καθώς κι αυτό της αλληλεπίδρασης και του προγράμματος.

Ειδικότερα επιλέχθηκε η ημιδομημένη συμμετοχική παρατήρηση, καθώς επιδίωξη ήταν να διερευνηθεί η επίτευξη των στόχων του προγράμματος και στη συνέχεια να αφηθούν τα στοιχεία «να μιλήσουν μόνα τους». Οι παρατηρήσεις καταχωρίζονταν στις σημειώσεις πεδίου του ερευνητή και αφορούσαν τόσο προφορικά, όσο και οπτικά δεδομένα. Περιείχαν συνοπτικές, αποσπασματικές σημειώσεις με λέξεις κλειδιά, λεπτομερείς περιγραφές για «κρίσιμα συμβάντα», περιγραφές που όταν αναπτύχθηκαν πλήρως διαμόρφωσαν έναν πλήρη και κατανοητό απολογισμό των συμβάντων, πορτρέτα των συμμετεχόντων, ανασύνθεση διαλόγων, περιγραφές των γεγονότων, των διαλόγων και της μη λεκτικής επικοινωνίας.

### ***Ανάλυση δεδομένων***

Η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων αποτέλεσε μια δραστηριότητα που περιελάμβανε όλες τις διαδικασίες νοηματοδότησης, κατηγοριοποίησης και θεωρητικοποίησης του ποιοτικού υλικού (Ιωσηφίδης, 2003: 67). Οι σημειώσεις από την παρατήρηση μελετήθηκαν σε βάθος αρκετές φορές, ώστε να διαμορφωθεί μια συνεκτική εικόνα και ακολούθησε αναστοχασμός πάνω στα δεδομένα, με σκοπό την ανάδειξη των κύριων ερευνώμενων σημείων, τον εντοπισμό και την αξιολόγηση πιθανών διαφορετικών περιπτώσεων (Bird, κ. συν. 1999: 204) & (Ιωσηφίδης, 2006: 217).

Στη συνέχεια ξεκίνησε η διαδικασία της κωδικοποίησης των απαντήσεων και επιχειρήθηκε η δημιουργία κατηγοριών και υποκατηγοριών ανάλυσης, με τρόπο ολοκληρωτικό, εξαντλητικό, λογικό και περιεκτικό, προκειμένου να καταστούν διαχειρίσιμα τα δεδομένα. Οι κατηγορίες και οι υποκατηγορίες σχετίζονται απόλυτα με το σκοπό της έρευνας και το ερευνητικό ερώτημα και βρίσκονται όλες στο ίδιο επίπεδο ανάλυσης (Bird, κ. συν. 1999: 198), (Cohen et al., 2007: 252).

### ***Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας***

Καταβλήθηκε προσπάθεια να διασφαλιστούν η εγκυρότητα και η αξιοπιστία σε όλα τα στάδια & τις διαδικασίες της έρευνας, (Bird κ.ά.,1999; Cohen κ.ά., 2007; Ψαρρού & Ζαφειρόπουλος, 2004). Πριν τη διατύπωση του σκοπού και του ερευνητικού ερωτήματος προηγήθηκε έλεγχος των σχετικών βιβλιογραφικών αναφορών, των θεωρητικών προσεγγίσεων και της υπάρχουσας κατάστασης. Αυτές οι ενέργειες διασφάλισαν τη συσχέτιση της έρευνας με άλλες ήδη υπάρχουσες και την ένταξή της σε ένα ευρύτερο πλαίσιο ερευνητικό (Bird, κ. συν. 1999: 186).

Για την αποφυγή πιθανών παρανοήσεων, επιδιώχθηκε η διατύπωση εννοιών και ορισμών με ορθότητα και σαφήνεια, (Bird, κ. συν. 1999: 81). Επιδιώχθηκε ακόμη η λεπτομερής και σε βάθος περιγραφή, που δίνει τη δυνατότητα γενίκευσης, επιτρέπει τη συγκρισιμότητα και τη μεταφρασσιμότητα των αποτελεσμάτων, [εξωτερική εγκυρότητα] (Guba, Maxwell, Schofield, οπ. αναφ. στο Cohen et al., 2007: 178,183).

Καταβλήθηκε προσπάθεια αποφυγής κάθε μεροληψίας και προκατάληψης τόσο κατά την επιλογή του δείγματος, με τη συμμετοχή του συνόλου των συμμετεχόντων στο πρόγραμμα [εγκυρότητα περιεχομένου], όσο και γενικότερα (Bird et al., 1999: 86; Cohen et al., 2007: 205). Κατά τη διάρκεια της παρατήρησης επιδιώχθηκε η μη παρεμβατικότητα και η ουδετερότητα του ερευνητή, χωρίς ηθικές, ιδεολογικές ή άλλες κρίσεις, των πράξεων και των λόγων των παρατηρουμένων. Επιδείχθηκε προθυμία για αποτελεσματική ακρόαση, παρατήρηση και κατανόηση.

Προκειμένου να μειωθούν οι επιπτώσεις της δι-αντίδρασης και να ενισχυθεί η αξιοπιστία της έρευνας, ο ερευνητής παρέμεινε με τους συμμετέχοντες καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος. Η μακροχρόνια συμμετοχή του στην ομάδα επέτρεψε να δει επί μακρόν και πιο αντικειμενικά την εξέλιξη των γεγονότων, τη δυναμική των καταστάσεων, προσώπων, των προσωπικοτήτων, των πλαισίων και των ρόλων. Επιπλέον η εμβάθυνση στο συγκεκριμένο πλαίσιο για κάποιο χρονικό διάστημα διευκόλυνε την απόκτηση μιας πιο συνολικής εικόνας για τον τρόπο που συνδέονταν μεταξύ τους οι διάφοροι παράγοντες. Επέτρεψε την παραγωγή «γενικών περιγραφών» που οδήγησαν σε ακριβείς εξηγήσεις/ ορθές αποσαφηνίσεις και ερμηνείες των γεγονότων και δεν επαφίονταν στη συναγωγή συμπερασμάτων από τον ερευνητή (Cohen et al., 2007: 523).

Παράλληλα εξασφαλίστηκαν κατάλληλες συνθήκες για τη διεξαγωγή της παρατήρησης. Προηγήθηκε μια φάση προετοιμασίας, ώστε να επιτευχθεί η απρόσκοπτη και κατά το δυνατόν αντικειμενική τήρηση των σημειώσεων. Η εγκυρότητα και η αξιοπιστία των σημειώσεων είναι δυνατόν να ελεγχθεί από τις δοκιμαστικές και κυρίως τις οριστικές σημειώσεις που τηρήθηκαν.

Επιπλέον, καταβλήθηκε κάθε προσπάθεια για να διασφαλιστεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της έρευνας.

Ακολουθεί η παρουσίαση και η ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας.

## **Αποτελέσματα**

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της Παρατήρησης οι συμμετέχοντες μαθητές μέσα από τις ομάδες:

- Εξωτερίκευαν τα συναισθήματά τους, ανακάλυψαν και συνδέθηκαν με τις αξίες τους, τα αποθέματά τους καθώς και με τους σημαντικούς άλλους της ζωής τους.
- Αναδιηγήθηκαν την παρούσα και παρελθούσα ιστορία τους, μοιράστηκαν τις ελπίδες και τα όνειρά τους.
- Ενδυναμώθηκαν και ονομάτισαν τις δυσκολίες και τους τρόπους που αντιδρούν σ' αυτές.

Παράλληλα οι συντονιστές άντλησαν σημαντικές πληροφορίες, για τα βιώματα των μαθητών και για τους μηχανισμούς προστασίας που έχουν. Αξιοποιώντας αυτές τις πληροφορίες, μπόρεσαν να τους υποστηρίξουν άμεσα, έγκυρα και αποτελεσματικότερα στις προσπάθειές τους.

Επιπλέον στο κλείσιμο του προγράμματος, στα πλαίσια της καταληκτικής συνάντησης, έγινε προσπάθεια αποτίμησης και ανατροφοδότησης, με τη συμμετοχή όλων των συμμετεχόντων. Στη συνάντηση συμμετείχε και ο ερευνητής ως παρατηρητής και ακολούθησε την ίδια με τις συναντήσεις ερευνητική διαδικασία. Από τη διαδικασία προέκυψε ότι οι ομάδες βιβλιοθεραπείας συνέβαλαν στην αποτελεσματική ψυχοκοινωνική

υποστήριξη των συμμετεχόντων μαθητών, καθώς, σύμφωνα με τις δηλώσεις τους, τούς διευκόλυναν:

- να ταυτιστούν με τους ήρωες των βιβλίων,
- μέσω αυτών να αφηγηθούν τη δική τους ιστορία με μεγαλύτερη συναισθηματική ασφάλεια,
- να θέσουν ερωτήματα που τους απασχολούσαν και αδυνατούσαν να θέσουν ευθέως,
- να κατανοήσουν ότι υπάρχουν κοινά προβλήματα, αλλά και διαφορετικές οπτικές και τρόποι βίωσης του ίδιου γεγονότος,
- να αποφορτιστούν συναισθηματικά, αλλά και να συνειδητοποιήσουν τις δυσκολίες που υπάρχουν για να οδηγηθούν στην επιτυχία,
- να διαμορφώσουν την αυτό-εικόνα τους, να αναπτύξουν την αυτό-εκτίμηση, τη φαντασία, τη δημιουργικότητα και τη θετική σκέψη,
- να γνωρίσουν και να εκπαιδευτούν στη χρήση στρατηγικών και τεχνικών για την αντιμετώπιση εμποδίων και δυσκολιών,
- να υιοθετήσουν θετικές αξίες ζωής, μέσω του παραδείγματος των ηρώων και όχι με τρόπο διδακτικό που συνήθως είναι αναποτελεσματικός,
- να λάβουν συμβουλευτική υποστήριξη, όχι από τον «ψυχολόγο» αλλά από το συντονιστή της ομάδας ανάγνωσης.

Ένα ακόμη σημαντικό στοιχείο από την υλοποίηση του προγράμματος, ήταν το υψηλό ποσοστό συμμετοχής των μαθητών στις ομάδες, που φανερώνει ότι το συγκεκριμένο «εργαλείο» ήταν ιδιαίτερα ελκυστικό για τους μαθητές.

## Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, οι συμμετέχοντες μέσω της βιβλιοθεραπείας, μπόρεσαν να κατανοήσουν ότι τα βιβλία δεν είναι απλά ένα μέσο ψυχαγωγίας, τέχνης και διεύρυνσης των πνευματικών οριζόντων, αλλά και ένα πολύτιμο εργαλείο για την επίλυση πολλών ειδών προβλημάτων με τα οποία έρχονται αντιμέτωποι στη ζωή τους. Διαπίστωσαν επίσης ότι η ανάγνωση επιλεγμένων κειμένων και βιβλίων με την καθοδήγηση κατάλληλα εκπαιδευμένων εμπυχωτών, τους δίνει τη δυνατότητα να μάθουν και να σχετιστούν με τις εμπειρίες των άλλων ατόμων και μέσα στην ομάδα να λάβουν την αναγκαία γι' αυτούς συμβουλευτική και ψυχολογική υποστήριξη άμεσα, έγκυρα και κυρίως αποτελεσματικά.

Η βιβλιοθεραπεία θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί επικουρικά στην εκπαιδευτική διαδικασία για να διανθίσει την συναισθηματική και την κοινωνική πλευρά της μάθησης στην οποία ενδεχομένως θα ήθελε να δουλέψει εμφατικά κάποιος εκπαιδευτικός στην τάξη του.

## Αναφορές

- Bettelheim, B. (1995). *Η γοητεία των παραμυθιών*. Αθήνα: Γλάρος.
- Bird, M., Hammersley, M., Gomm, R., & Woods, P. (1999). *Εγχειρίδιο μελέτης*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Bruner, S. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Cooper, P. Smith, C., & Upton, G. (1994). *Emotional and behavioural difficulties: theory to practice*. London: Routledge.
- Dolto, F. (1993). *Έφηβοι: Προβλήματα και ανησυχίες*. Αθήνα: Πατάκης.
- Epston, D., & White, M. (1990). *Narrative Means to Therapeutic Ends*. NY: W.W. Norton & Company.
- Manguel, A. (2008). *Η Ιστορία της ανάγνωσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Morgan, A. (2011). Τι είναι η Αφηγηματική Θεραπεία. University Studio Press: Θεσσαλονίκη.
- White, M. (1985). *Fear Busting & Monster Taming: An Approach to the Fears of Young Children*. Dulwich Centre Review.
- White, M. (2011). *Continuing the conversations. Maps of narrative practice*. NY: W.W. Norton & Company.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2006). *Θεμελιωμένη θεωρία και ανάλυση ποιοτικών δεδομένων*. Στο Θ. Ιωσηφίδης, Μ. Σπυριδάκης (επιμ.). *Ποιοτική Κοινωνική Έρευνα-Μεθοδολογικές προσεγγίσεις και ανάλυση δεδομένων*. Αθήνα: Κριτική.
- Παπαδοπούλου, Σ. (2008). *Η Βιβλιοθεραπεία ως Διδακτική Προσέγγιση μέσω της Γλωσσικής Τέχνης και ως Φορέας Πολιτισμού*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: Ανακτήθηκε στις 5/1/2015 από <http://www.edc.uoc.gr/~didgram/PDF/PAPADOPOULOU.pdf>
- Στάικος, Κ. (2002). *Η ιστορία της βιβλιοθήκης στο δυτικό κόσμο*. Αθήνα: Κότινος Α.Ε.
- Φιλίππου, Δ., & Καραντά, Π. (2010). *Ιστορίες για να ονειρεύεσαι... παιχνίδια για να μεγαλώνεις*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Ψαρρού, Μ., & Ζαφειρόπουλος, Κ. (2004). *Επιστημονική έρευνα. Θεωρία και εφαρμογές στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

## Βιώσιμες καινοτομίες στη χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαίδευση

Δήμητρα Μακρή  
[dimimacri@gmail.com](mailto:dimimacri@gmail.com)

Σχολική Σύμβουλος Δ.Ε. κλ. ΠΕ15, Έδρα Δ.Δ.Ε. Α' Αθήνας

**Περίληψη.** Η παρούσα μελέτη αναφέρεται σε έρευνα και δράσεις με απώτερο σκοπό τον ψηφιακό εγγραμματισμό των εκπαιδευτικών Οικιακής Οικονομίας. Περιλαμβάνει τρεις φάσεις: την ανίχνευση αναγκών μέσα από μια διεξοδική διερευνητική έρευνα, στη συνέχεια το σχεδιασμό μιας διετούς επιμορφωτικής παρέμβασης με βάση την διευρυμένη ψηφιακή ταξινομία του Bloom, όπως τη διαμόρφωσε η Marta Turcsanyi-Szabs (2012) και τέλος, την επιβεβαιωτική έρευνα μετά την παρέμβαση, με σκοπό τη διαπίστωση των επιτευγμάτων της παρέμβασης. Στο σημείο αυτό να σημειώσουμε ότι τα επιμορφωτικά σεμινάρια σχεδιάστηκαν με τη μέθοδο της σπειροειδούς αναστοχαστικής διαδικασίας (Melrose, 2001), ενώ μελετήθηκε συστηματικά η ανταπόκριση, η ενεργοποίηση και η υιοθέτηση των ΤΠΕ από τους εκπαιδευτικούς κλάδου ΠΕ15 στην εκπαιδευτική πράξη.

**Λέξεις κλειδιά:** ΤΠΕ, Οικιακή Οικονομία, έρευνα, επιμόρφωση

### Εισαγωγή

Ο ρόλος των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ) στις μέρες μας είναι καθοριστικός στη διαμόρφωση της ενημέρωσης, της επικοινωνίας και της Εκπαίδευσης (Bruce, 2008). Για το λόγο αυτό σε όλες τις χώρες έχουν αναπτυχθεί στρατηγικές για τις ΤΠΕ στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης με σκοπό τη βελτιστοποίηση της χρήσης των ΤΠΕ στις σχολικές μονάδες και απώτερο στόχο τη βελτίωση της ποιότητας, της αποτελεσματικότητας και της προσβασιμότητας της Εκπαίδευσης σε όλους τους τομείς προς όφελος των πολιτών και της κοινωνίας (ΟΥΝΕΣΚΟ, 2004). Όμως, στο σημείο αυτό χρειάζεται να σημειώσουμε ότι σε κάθε χώρα υπάρχουν διαφορετικά μοντέλα εφαρμογής των ΤΠΕ και για το λόγο αυτό η εικόνα δεν είναι ομοιόμορφη, έτσι βλέπουμε:

- ✓ *άλλοτε, τα ΤΠΕ να ενσωματώνονται γενικότερα στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα,*
- ✓ *άλλοτε, να αποτελούν ξεχωριστό τμήμα του αναλυτικού προγράμματος ως διακριτό μάθημα στο πρόγραμμα σπουδών.*

Στη χώρα μας και για το μάθημα της Οικιακής Οικονομίας μέχρι πρόσφατα συχνά επικρατούσε η αντίληψη ότι για να ενσωματωθούν οι ΤΠΕ αρκούσε μία αναζήτηση ή μια απλή πλοήγηση στο διαδίκτυο με καλές όμως προδιαγραφές για να γίνει αυτό μια ενδιαφέρουσα και διδακτικά αποδοτική εμπειρία. Είναι όμως αρκετή μια τέτοια προσέγγιση; Τέτοιες ενέργειες δηλώνουν πρακτικά την ένταξη των ΤΠΕ στο μάθημα; Σαφώς όχι, γιατί η χρήση των ΤΠΕ χρειάζεται να συνδεθεί ταυτόχρονα με τη στοχευόμενη προσέγγιση του μαθησιακού αντικειμένου, την ποιοτική διδασκαλία του με χρήση ΤΠΕ, την αξιολόγηση του ή και τέλος, τη στενότερη συνεργασία των εκπαιδευτικών κλάδου ΠΕ15 με σκοπό τη σχεδίαση εκπαιδευτικών σεναρίων με βάση τις ΤΠΕ, κ.ά. Με αυτές μόνο τις προϋποθέσεις τα εργαλεία που διατίθενται θα μπορέσουν να επηρεάσουν και να μετασχηματίσουν τη μάθηση στο σημείο του να μεταβάλλουν ριζικά το περιεχόμενο του

γνωστικού αντικειμένου για να αποτελέσουν αντικείμενο διδασκαλίας και μάθησης (Berge & Collins, 1995; Passerini & Granger, 2000). Στο πρίσμα αυτής της θεώρησης επιλέχθηκε να μελετηθεί η διδακτική προσέγγιση των εκπαιδευτικών στο μάθημα της Οικιακής Οικονομίας. Το κύριο ζητούμενο της δράσης ήταν πολλαπλό: αρχικά σκοπό της είχε τη διερεύνηση του πως θα μπορούσαν να οργανωθούν τα επικείμενα σεμινάρια επιμόρφωσης για τους καθηγητές της Οικιακής Οικονομίας της εκπαιδευτικής περιφέρειας με έδρα τη Δι.Δ.Ε. Α΄ Αθήνας με τρόπο ώστε να αποβούν ουσιαστικά σεμινάρια επιμόρφωσης σε ΤΠΕ εφαρμοσμένα στο μάθημα της Οικιακής Οικονομίας. Φυσικά μία τέτοια ριζική αναθεώρηση του γνωστικού αντικειμένου με τη χρήση των νέων Τεχνολογιών θα επέτρεπε στους εκπαιδευτικούς να οργανώσουν το μάθημα τους σύμφωνα με τα δεδομένα του σχολείου του 21<sup>ου</sup> αι. και θα προήγαγε τη μάθηση. Η συστηματική διερεύνηση της χρήσης των ΤΠΕ από τους εκπαιδευτικούς στο μάθημα της Οικιακής Οικονομίας θα επέτρεπε στη συνέχεια να τεθεί το θεωρητικό πλαίσιο το οποίο θα οδηγούσε στην ουσιαστική ενσωμάτωση των ΤΠΕ στη διδακτική του μαθήματος και με τον τρόπο αυτό θα μπορούσαν να σχεδιαστούν, να υλοποιηθούν και να αξιολογηθούν τα σεμινάρια αυτά, όπως θα αναλυθεί διεξοδικά παρακάτω.

### **Οι ΤΠΕ στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο και στο μάθημα της Οικιακής Οικονομίας: έρευνα & επιμορφωτικές δράσεις**

Αν και τα ελληνικά ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι οι υπολογιστές υποχρησιμοποιούνται στο σχολείο- τόσο ποσοτικά όσο και ποιοτικά (Vosniadou & Kollias, 2001), κανείς όμως δεν μπορεί να αρνηθεί ότι, από το 2001 έως σήμερα, έγιναν αρκετές προσπάθειες για την ομαλή ένταξή τους στις σχολικές μονάδες. Οι προσπάθειες αυτές επηρεάζουν άμεσα τους εκπαιδευτικούς που καλούνται να αντιμετωπίσουν την πρόκληση των νέων αυτών δεδομένων. Ας αναφέρουμε ως παράδειγμα τα εξής:

1. Την πιλοτική εισαγωγή Η/Υ στα Δημοτικά σχολεία με αναμορφωμένο πρόγραμμα, αρ. πρωτ.99269/Γ1/09-08-2010ΥΠΔΒΜΘ.
2. Τη διδασκαλία ορισμένων μαθημάτων της Α΄ τάξης Γυμνασίου με χρήση ψηφιακού εξοπλισμού – ψηφιακή τάξη, αρ.πρωτ.141290/Γ2/08-09-2014/ΥΠΑΙΘ).
3. Την εισαγωγή διαδραστικών πινάκων στα Γυμνάσια – Έργο «προμήθεια και εγκατάσταση διαδραστικών συστημάτων» της Πράξης «Ψηφιακές Υπηρεσίες του Υ.ΠΑΙ.ΔΒΜ.ΘΡ» -ΑΔΑ ΝΣΦΡ9-Ω1Ω.
4. Την ολοκλήρωση μίας βασικής επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στις ΤΠΕ - πρόκειται για την επιμόρφωση Α΄ επιπέδου την οποία είχαν δικαίωμα να παρακολουθήσουν όλες οι ειδικότητες.
5. Τη συνεχιζόμενη επιμόρφωση εκπαιδευτικών, την επιμόρφωση Β΄ επιπέδου. Αξίζει να σημειωθεί ότι την επιμόρφωση αυτή αρχικά είχαν δικαίωμα να παρακολουθήσουν ορισμένοι μόνο επιστημονικοί κλάδοι. Στη συνέχεια, επιτράπηκε η επιμόρφωση αυτή να δοθεί και σε ορισμένες άλλες ειδικότητες οι οποίες είχαν όμως δεύτερη ανάθεση κάποια από τα μαθήματα των βασικών επιστημονικών κλάδων. Τέλος, για κάποιες άλλες ειδικότητες δεν υπάρχει μέχρι σήμερα καμία ακόμα πρόβλεψη.

Συνεπώς και οι εκπαιδευτικοί κλάδου ΠΕ15 έρχονται αντιμέτωποι με τις ανωτέρω προκλήσεις: απ΄ τη μία πλευρά εργάζονται σε Γυμνάσια στα οποία υπάρχουν διαδραστικοί πίνακες, ενώ από την άλλη πλευρά, η επιμόρφωση στις ΤΠΕ Β΄ επιπέδου για τους



εκπαιδευτικούς κλάδου ΠΕ15, Οικιακής Οικονομίας, εντάσσεται στη δεύτερη περίπτωση. Πιο συγκεκριμένα, από το 2010 και μετά όσοι από αυτούς διδάσκουν το μάθημα της Γεωγραφίας, έχουν το δικαίωμα να συμμετέχουν σε επιμόρφωση Β' επιπέδου μαζί με τους εκπαιδευτικούς κλάδου ΠΕ04. Όμως, μέχρι σήμερα δεν υπάρχει καμία εξειδικευμένη επιμόρφωση με εκπαιδευτικές εφαρμογές στο μάθημα της Οικιακής Οικονομίας.

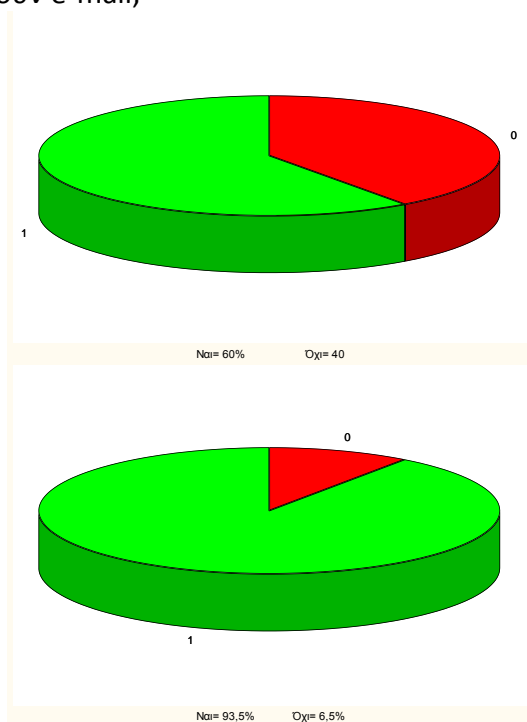
### **Μέθοδος**

Αρχικά πραγματοποιήθηκε μία διαγνωστική έρευνα σχετικά με το επίπεδο των εκπαιδευτικών στις ΤΠΕ. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στην εκπαιδευτική περιφέρεια με έδρα τη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Α' Αθήνας κατά το σχολικό έτος 2011-12 και ολοκληρώθηκε το σχολικό έτος 2012-13. Η εκπαιδευτική αυτή περιφέρεια έχει, όπως ήδη αναφέραμε, έδρα την Δ.Δ.Ε. Α' Αθήνας και ανάθεση τις Διευθύνσεις Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: Γ' Αθήνας, Ν. Ηρακλείου, Ν. Χανίων, Ν. Ρεθύμνης και Ν. Λασιθίου. Η έρευνα είχε ως στόχο της να μελετήσει το εάν οι εκπαιδευτικοί κλ. ΠΕ15 έχουν επιμορφωθεί στις ΤΠΕ, έχουν αναπτύξει διαδικτυακές ικανότητες επικοινωνίας (για παράδειγμα, χρήση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου), γνωρίζουν τις ΤΠΕ και τις χρησιμοποιούν στη διδακτική πράξη. Μία από τις πρώτες διαπιστώσεις της διαγνωστικής αυτής έρευνας ήταν ότι δεν υπήρχε κανένας εκπαιδευτικός του κλάδου ΠΕ15 της εκπαιδευτικής αυτής περιφέρειάς κάτοχος βεβαίωσης επιμόρφωσης Β' επιπέδου. Το γεγονός αυτό δεν ήταν περίεργο αφού οι εκπαιδευτικοί κλάδου ΠΕ15 απέκτησαν το δικαίωμα παρακολούθησης της επιμόρφωσης Β' επιπέδου από το έτος 2010 και οι εξετάσεις πιστοποίησης καθυστερούσαν. Όμως κανένας δεν είχε μέχρι εκείνη τη στιγμή κάνει χρήση του δικαιώματος παρακολούθησης της επιμόρφωσης αυτής. Για το λόγο αυτό ξεκίνησε η ανίχνευση βασικών δραστηριοτήτων στις ΤΠΕ μέσω έρευνας, είτε άμεσα από ερωτηματολόγια που συμπλήρωναν οι συμμετέχοντες στα σεμινάρια, είτε έμμεσα από στοιχεία που συλλέγονταν σε προφορικό επίπεδο κατά τη διάρκεια των επιμορφωτικών συναντήσεων. Όπως ήδη αναφέραμε τα βασικά ερωτήματα ήταν τα εξής: Πρώτο ερώτημα, πόσοι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο στην καθημερινότητά τους; Δεύτερο ερώτημα, πόσοι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν τις ΤΠΕ και τέλος, πόσοι εκπαιδευτικοί, όχι μόνο γνωρίζουν, αλλά και χρησιμοποιούν τις ΤΠΕ στη διδακτική τους πράξη. Τα αποτελέσματα παρατίθενται στη συνέχεια σε συνδυασμό με τα αποτελέσματα της επιβεβαιωτικής έρευνας, η οποία έλαβε χώρα σχεδόν αμέσως μετά τη διετή επιμορφωτική παρέμβαση. Η επιβεβαιωτική έρευνα έθετε τα ίδια ερωτήματα και πραγματοποιήθηκε κατά το τρέχον διδακτικό έτος 2014-15. Ουσιαστικά τα στοιχεία της τελευταίας αυτής έρευνας συλλέχθηκαν πριν ουσιαστικά ολοκληρωθεί η παρέμβαση η οποία συνίστατο από ένα ετήσιο προκαταρτικό σεμινάριο (2013-14) και ένα ετήσιο εντατικό εξειδικευμένο σεμινάριο (σχ. έτος 2014-15). Οι συμμετέχοντες ήταν πάντοτε εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης κλάδου ΠΕ15 της ίδιας εκπαιδευτικής περιφέρειας. Τα ερωτηματολόγια (διαγνωστικό και επιβεβαιωτικό) συμπληρώθηκαν κατά τη διάρκεια των σεμιναρίων, ενώ τα λοιπά στοιχεία συλλέχθηκαν σταδιακά. Η ανταπόκριση στα σεμινάρια κρίθηκε ικανοποιητική (83% & 87% αντίστοιχα) δεδομένης της χρονικής περιόδου που υλοποιήθηκε η διαγνωστική και η επιβεβαιωτική δειγματοληψία, η οποία συνέπιπτε με την λήξη της σχολικής χρονιάς 2011-2012 και τα μέσα της σχολικής χρονιάς 2014-15. Για λόγους οικονομίας χώρου και για να έχουμε ένα συγκριτικό αποτέλεσμα θα παραθέσουμε παράλληλα τα στοιχεία από τις δύο έρευνες (διαγνωστική και επιβεβαιωτική) και στη συνέχεια θα δούμε την παρέμβαση αυτή καθ' εαυτή.

### Ανάλυση

Παραθέτουμε, όπως ήδη αναφέραμε, αρχικά τα συγκριτικά αποτελέσματα αυτών των ερευνών, ήτοι της διερευνητικής έρευνας και της επιβεβαιωτικής έρευνας οι οποίες πραγματοποιήθηκαν πριν και μετά την επιμορφωτική παρέμβαση. Τα στοιχεία συλλέχθηκαν άμεσα ή έμμεσα κατά τη διάρκεια των επιμορφωτικών σεμιναρίων. Ουσιαστικά τα αποτελέσματα και για τις δύο έρευνες εστιάζονται στα τρία προαναφερθέντα βασικά ερωτήματα:

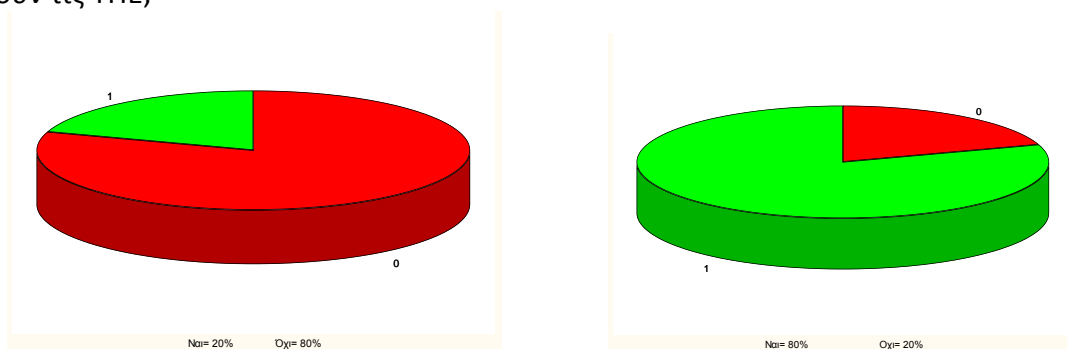
1. Πόσοι εκπαιδευτικοί κλ. ΠΕ15 της εκπαιδευτικής περιφέρειας με έδρα την Α΄ Αθήνας διαθέτουν e-mail;



Σχήμα 1: 2012, Εκπ/κοί κλ. ΠΕ15 με μέηλ

Σχήμα 2: 2015, Εκπ/κοί κλ. ΠΕ15 με μέηλ

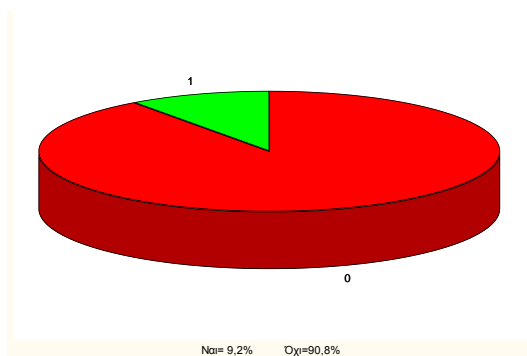
2. Πόσοι εκπαιδευτικοί κλ.ΠΕ15 της εκπαιδευτικής περιφέρειας με έδρα την Α΄ Αθήνας γνωρίζουν τις ΤΠΕ;



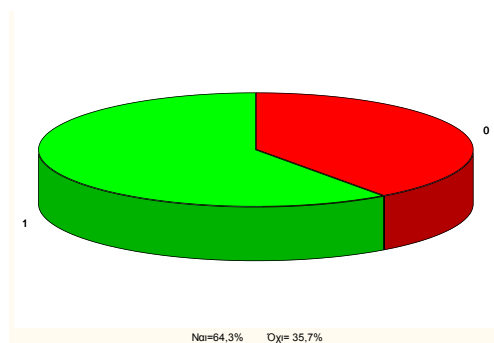
Σχήμα 3: 2012, Εκπ/κοί κλ. ΠΕ15 με γνώσεις ΤΠΕ

Σχήμα 4: 2015, Εκπ/κοί κλ. ΠΕ15 με γνώσεις ΤΠΕ

3. Πόσοι εκπαιδευτικοί κλ.ΠΕ15 της εκπαιδευτικής περιφέρειας με έδρα την Α΄ Αθήνας χρησιμοποιούν τις ΤΠΕ στη διδακτική του μαθήματος;



Σχήμα 5: 2012 εκπ/κοί ΠΕ15 με διδ. χρήση ΤΠΕ



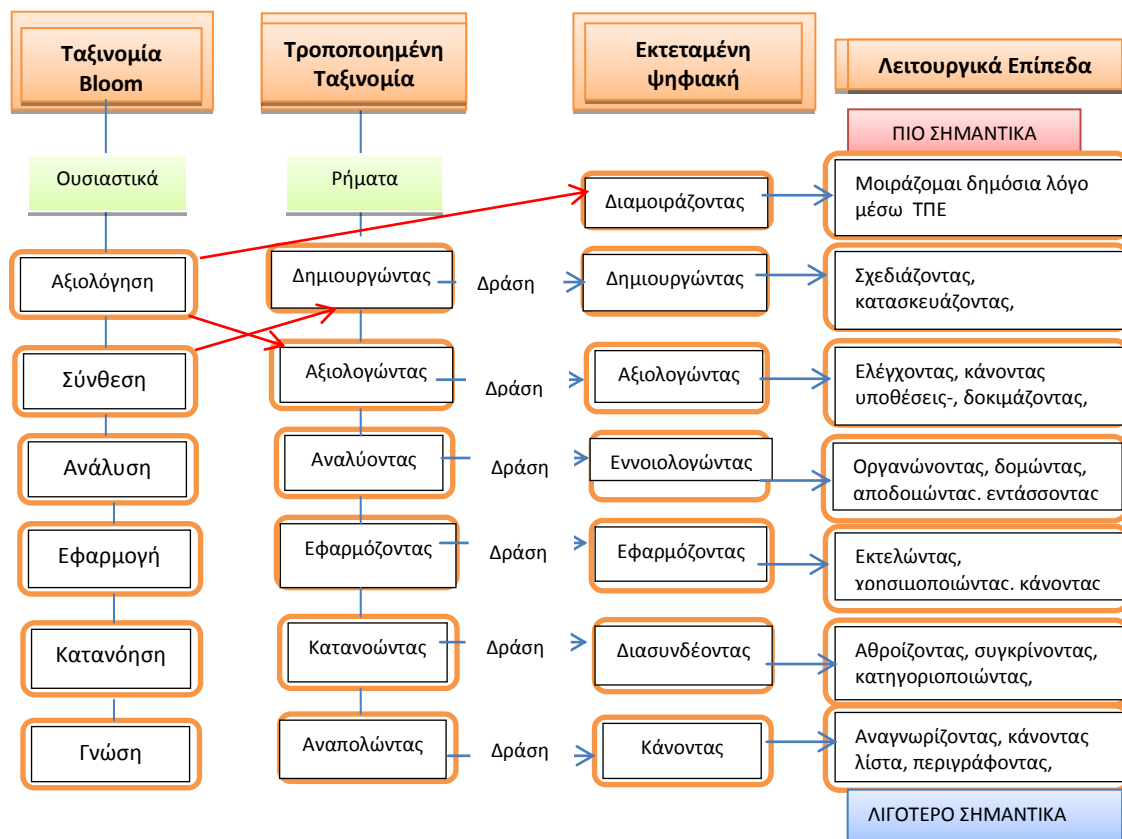
Σχήμα 6: 2015 εκπ/κοί ΠΕ15 με διδ. χρήση ΤΠΕ

Στο σημείο αυτό να σημειώσουμε ότι μεγάλο πρόβλημα υπήρξε η αδυναμία συστηματικής επιμορφωτικής υποστήριξης της περιφέρειας Κρήτης, λόγω της μη έγκρισης των μετακινήσεων στο νησί εξαιτίας της οικονομικής κρατικής λιτότητας.

## Επιμορφωτικό σεμινάριο: θεωρητικό πλαίσιο, στόχοι και δράσεις

### Θεωρητικό πλαίσιο

Όπως ήδη αναφέρθηκε, τα αποτελέσματα της αρχικής έρευνας αναδείκνυαν την ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών κλάδου ΠΕ15 σε ζητήματα που αφορούν την παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ, ανάγκη που έχει εκφραστεί και γενικότερα από τους άλλους ερευνητές (Κασιμάτη & Γιαλαμάς, 2001). Ας μην ξεχνάμε ότι στο σχολείο του 21<sup>ο</sup> αι. σημαντική θέση κατέχουν οι δεξιότητες ζωής. Η ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών στο μάθημα ανταποκρίνεται στην ανάγκη αυτή, η οποία επιφέρει σημαντικές αλλαγές στη σχολική και κοινωνική ζωή των εφήβων καθώς και στις μεθόδους διδασκαλίας των εκπαιδευτικών του κλάδου ΠΕ15. Θεωρητικό μας πλαίσιο για το σχεδιασμό των επιμορφωτικών δράσεων υπήρξε η διευρυμένη ταξινόμια του Bloom η οποία επέτρεψε να οργανωθούν οι διδακτικοί στόχοι του σεμιναρίου με βάση ένα δομημένο σε επίπεδα πλαίσιο. Πρακτικά όμως βασιστήκαμε στην εκτεταμένη ψηφιακή ταξινόμια, όπως αυτή συνοπτικά παρουσιάζεται στο έργο της Marta Turcsanyi-Szabs, (2012) γιατί για κάθε επίπεδο της ταξινόμιας μπορούν να προταθούν ενδεικτικά «Λειτουργικά Επίπεδα» τα οποία αντιστοιχούν σε διαφορετικά κάθε φορά ψηφιακά εργαλεία web 2.0.



**Σχήμα 7: Η Ταξινομία του Bloom, σχέδιο βασισμένο στην εργασία της Marta Turcsanyi-Szabs (2012)**

Πιο αναλυτικά τα σεμινάρια κατά τα δύο έτη διαμορφώθηκαν ως εξής: το πρώτο έτος της διετούς επιμορφωτικής παρέμβασης, δηλαδή το σχολικό έτος 2013-14 ξεκινήσαμε με επανάληψη ή εμβάθυνση των βασικών γνώσεων του Α' επιπέδου, όπως για παράδειγμα, τη διαχείριση του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, power point, κ.ά. Η πρόοδος του πρώτου έτους υπήρξε αργή αλλά σταθερή. Σημαντική βοήθεια δόθηκε από τους συνάδελφους που χρησιμοποιούσαν ήδη τις ΤΠΕ και οι οποίοι λειτούργησαν ως πολλαπλασιαστές. Το δεύτερο έτος, το σχολικό έτος 2014-15 το επιμορφωτικό σεμινάριο ήταν ετήσιο και περιελάμβανε μία πληθώρα από διαδικτυακά εργαλεία web 2.0, επιλεγμένα για κάθε λειτουργικό επίπεδο της εκτεταμένης ψηφιακής ταξινομίας. Απαραίτητη προϋπόθεση για την παρακολούθηση των σεμιναρίων και τα δύο έτη ήταν η εφαρμογή των παρεχόμενων γνώσεων από τους εκπαιδευτικούς στη διδακτική τους πράξη. Από την εφαρμογή αυτή υπήρχε άμεση ανατροφοδότηση από κάθε εκπαιδευτικό γιατί προβλέπονταν και χρόνος για προσωπική συνεργασία της Σχολικής Συμβούλου με το συνάδελφο.

### Στοχοθεσία

Πρωταρχικός στόχος της επιμορφωτικής παρέμβαση ήταν να προσφερθεί ένα τουλάχιστον διαδικτυακό εργαλείο για κάθε στάδιο της ανωτέρω διευρυμένης ψηφιακής ταξινομίας. Πιο συγκεκριμένα:

- ✚ Ο στόχος «κάνοντας», προϋποθέτει το «αναγνωρίζοντας, κάνοντας λίστες, περιγράφοντας, ταυτίζοντας, ανακτώντας, βρίσκοντας, εντοπίζοντας» (Turcsanyi-

Szabs, 2012) και επιτυγχάνεται μέσα από τη αντίστοιχη χρήση κειμενογράφων (π.χ. word) ή του διαδικτύου. Για την επίτευξη του στόχου αυτού μελετήθηκαν σε βάθος εργαλεία όπως word, power point και το διαδίκτυο.

- ✚ Ο στόχος «συνδέοντας» προϋποθέτει το «ερμηνεύοντας, αθροίζοντας, παραφράζοντας, κατηγοριοποιώντας, συγκρίνοντας, εξηγώντας» (Turcsanyi-Szabs, 2012) και επιτυγχάνεται μέσα από προχωρημένη χρήση των ανωτέρω, καθώς και μέσα από εγγραφή σε νέες πλατφόρμες ή/και χρήση του blog. Για την επίτευξη του στόχου αυτού έγινε εμβάθυνση στα προαναφερθέντα εργαλεία και παρουσιάστηκαν ορισμένες εκπαιδευτικές πλατφόρμες, τα έγγραφα του google, μελετήθηκαν επίσης τρόποι για την αξιοποίηση της εικόνας καθώς τέλος και κάποια εκπαιδευτικά blog.
- ✚ Ο στόχος «εφαρμόζοντας», προϋποθέτει το «εκτελώντας, κάνοντας, χρησιμοποιώντας» (Turcsanyi-Szabs, 2012) και επιτυγχάνεται με το να ανεβάσει κανείς έγγραφα, να διαμοιραστεί αρχεία και να τα εκτυπώσει ή ακόμα καλύτερα το να εκδώσει ένα έγγραφο. Για την επίτευξη του στόχου αυτού μελετήθηκαν τα συνεργατικά έγγραφα, η δημιουργία διαδικτυακών ασκήσεων, σταυρόλεξα κ.ά καθώς και οι δυνατότητες μιας ηλεκτρονικής έκδοσης μαθητικής εφημερίδας.
- ✚ Ο στόχος «εννοιολογώντας», προϋποθέτει το «συγκρίνοντας, οργανώνοντας, δομώντας, εντάσσοντας» (Turcsanyi-Szabs, 2012) και επιτυγχάνεται με ποικίλους τρόπους, όπως για παράδειγμα τη χρήση των ψηφιακών εννοιολογικών χαρτών. Για την επίτευξη του στόχου αυτού μελετήθηκαν τα λογισμικά κατασκευής εννοιολογικού χάρτη.
- ✚ Ο στόχος «αξιολογώντας», προϋποθέτει το «ελέγχοντας, κάνοντας υποθέσεις, κρίσεις, γνωμοδοτώντας, δοκιμάζοντας, αναγνωρίζοντας και παρακολουθώντας» (Turcsanyi-Szabs, 2012) και επιτυγχάνεται μέσα το σχολιασμό και την έκφραση μιας προσωπικής γνώμης. Για την επίτευξη του στόχου αυτού είδαμε τα το σχολιασμό σε blog και την ανάρτηση post σε ηλεκτρονικό τοίχο.
- ✚ Ο στόχος «δημιουργώντας», προϋποθέτει το «σχεδιάζοντας, κατασκευάζοντας, προγραμματίζοντας, παράγοντας, εφευρίσκοντας, επινοώντας, κάνοντας» (Turcsanyi-Szabs, 2012) και επιτυγχάνεται μέσα από τη διαδικτυακή παραγωγή. Για την επίτευξη του στόχου αυτού μελετήθηκε η παραγωγή βίντεο, κόμικς και η κατασκευή αρχείων ήχου και wiki. Δυστυχώς, κατά το τρέχον έτος δεν είναι εφικτό να μελετηθούν βασικές πτυχές του προγραμματισμού.
- ✚ Ο στόχος «διαμοιράζοντας», προϋποθέτει το «διαμοιράζοντας δημοσίως έντυπο ηλεκτρονικό λόγο» (Turcsanyi-Szabs, 2012). Για την επίτευξη του στόχου αυτού μελετήθηκαν απλές πτυχές ηλεκτρονικής δημοσίευσης, όπως ηλεκτρονικό βιβλίο, βίντεο, ηλεκτρονικό περιοδικό κ.ά.

Ποια είναι πλέον τα πιο δημοφιλή εργαλεία για τους εκπαιδευτικούς του κλάδου ΠΕ15 της περιφέρειάς με έδρα τη Δι.Δ.Ε. Α΄ Αθήνας; Η απάντηση δίνεται με το σχήμα που ακολουθεί, το οποίο βασίστηκε σε επεξεργασία των επιλογών των ίδιων των εκπαιδευτικών σε αντίστοιχη ερώτηση κατά το τελευταίο δοθέν ερωτηματολόγιο.



**Σχήμα 8: Σχηματική απόδοση των εργαλείων του επιμορφωτικού σεμιναρίου βασισμένο στην επεξεργασία των επιλογών που απαρίθμησαν οι συμμετέχοντες**

Στο σημείο αυτό να σημειώσουμε ότι σε σχολεία που υπήρχε η δυνατότητα της συμμετοχής στην πλατφόρμα του moodle, οι συνάδελφοι έχουν ανεβάσει τα μαθήματα τους στην πλατφόρμα. Αντίθετα στα υπόλοιπα σχολεία, τα οποία αποτελούν και τη συντριπτική πλειοψηφία, τα μαθήματα οργανώνονται με τη μορφή ιστοεξερευνησεων ή εκπαιδευτικών σεναρίων με βάση τις ΤΠΕ.

Στο σημείο αυτό τέλος πρέπει να σημειωθεί ότι κατά τη διάρκεια των δύο ετών εξαιρετικά βοηθητική υπήρξε η επεξεργασία των απαντήσεων του ερωτηματολογίου που συμπληρωνόταν κάθε φορά μετά από κάθε επιμορφωτικό σεμινάριο. Το ερωτηματολόγιο αυτό περιελάμβανε ερωτήσεις ανοιχτού τύπου καθώς και ερωτήσεις με κλίμακα τύπου Likert. Το ερωτηματολόγιο παρέμενε πάντοτε το ίδιο σε όλα τα σεμινάρια και επέτρεπε να σχεδιαστούν τα επιμορφωτικά σεμινάρια με τη μέθοδο της σπειροειδούς αναστοχαστικής διαδικασίας (Melrose, 2001, σ. 161, 368). Μέσα από τα στοιχεία που συλλέχθηκαν με τον τρόπο αυτό μελετήθηκε η ανταπόκριση, η ενεργοποίηση και η σταδιακή υιοθέτηση των ΤΠΕ από τους εκπαιδευτικούς στην εκπαιδευτική πράξη κ.λπ. Στην παρούσα εργασία παρουσιάζουμε ενδεικτικά κάποιες ερωτήσεις ανοιχτού κυρίως τύπου από το ανωτέρω ερωτηματολόγιο:

1. Τι αποκομίσατε από το σεμινάριο: α/ σε επίπεδο γνωστικό (π.χ. ενημέρωση, αποσαφήνιση, νέες γνώσεις κλπ.) ....., β/ σε επίπεδο εφαρμογής .....
2. Πόσο ικανοποιημένος-η είστε με το σεμινάριο: κλίμακα αξιολόγησης από 1 έως 6
3. Διατυπώστε τις προτάσεις σας για βελτίωση των επιμορφωτικών σεμιναρίων.....
4. Άλλες παρατηρήσεις .....

Αναφέρουμε ενδεικτικές παρατηρήσεις συναδέλφων, οι οποίες επέτρεψαν την πιο στοχευόμενη οργάνωση των σεμιναρίων:

*Συνάδελφος Α/* Ερ. 1. «Νέες γνώσεις τεχνολογίας για δημιουργική μάθηση. Ενημέρωση σε νέες μορφές γνώσης», Ερ. 4. «Να επαναληφθεί ίσως το σεμινάριο, για μεγαλύτερη εμπέδωση. Θα ήταν πολύ χρήσιμο».

*Συνάδελφος Β/* Ερ. 1 «Νέες δεξιότητες», Ερ. 4. «Θα ήθελα περισσότερες διευκρινίσεις για τα διδακτικά σενάρια με ΤΠΕ, γιατί δεν έχω καταλάβει πως αυτά λειτουργούν».

*Συνάδελφος Γ/* Ερ. 1 «Νέες γνώσεις», Ερ.4. « Περισσότερες συναντήσεις, διαδικτυακή επαφή».

*Συνάδελφος Δ/* Ερ. 1. «Νέες γνώσεις σε λογισμικά που δε χρησιμοποιούσα», Ερ. 4. «Στις επόμενες συναντήσεις να ξαναδουλέψουμε / <όνομα λογισμικού>/. Ενδιαφέρον και για εμάς και για τα παιδιά».

*Συνάδελφος Ε/* Ερ. 3 «Θα ήθελα ένα σεμινάριο για το / <όνομα λογισμικού>/».

*Συνάδελφος Στ/* Ερ. 3 «Θα ήθελα να δω το / <όνομα λογισμικού>/».

Ουσιαστικά το ερωτηματολόγιο στήριξε την ανατροφοδότηση μετά από κάθε επιμορφωτική συνάντηση και τα δύο έτη.

## Συμπεράσματα - Προτάσεις

Με το πέρας των επιμορφωτικών σεμιναρίων για τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν το γνωστικό αντικείμενο της Οικιακής Οικονομίας στην εκπαιδευτική περιφέρεια με έδρα τη Δ.Δ.Ε Α΄ Αθήνας σημειώθηκαν σημαντικές αλλαγές τόσο στην καθημερινότητα του εκπαιδευτικού, για παράδειγμα, τη συστηματική χρήση ηλεκτρονικού, όσο και στη διδακτική διαδικασία. Το πρώτο ενθαρρυντικό συμπέρασμα ήταν ότι οι εκπαιδευτικοί επιθυμούσαν τη σταδιακή εμβάθυνση των γνώσεων τους στις ΤΠΕ και ανταποκρίνονταν θετικά μόνο εφόσον είχαν θετικά αποτελέσματα στις πρώτες εφαρμογές τους κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Η χρήση των ΤΠΕ στο μάθημα της Οικιακής Οικονομίας μετέτρεψε το εκπαιδευτικό μοντέλο **από παραδοσιακό σε πιο διαδραστικό και έκανε τη μάθηση μία συναρπαστική εμπειρία**. Σημαντικός πια αριθμός εκπαιδευτικών του κλάδου ΠΕ15 της περιφέρειάς αυτής, λόγω του ότι έχει πλέον αποκτήσει γνώσεις και δεξιότητες στις νέες Τεχνολογίες, τις αξιοποιεί παιδαγωγικά ως εξής:

- ❖ Βρίσκουν πόρους για τα μαθήματά τους και τα προετοιμάζουν διαδικτυακά.
- ❖ Δημιουργούν ασκήσεις, εποπτικό υλικό και διαχειρίζονται διαδικτυακά τα αρχεία μάθησης του γνωστικού τους αντικειμένου.
- ❖ Σκέφτονται διαφορετικά τη διδακτική πράξη και το πώς θα εργαστούν στη σχολική μονάδα και χρησιμοποιούν τις νέες τεχνολογίες θέτοντας διδακτικούς στόχους που ανταποκρίνονται σε ανώτερα επίπεδα της ταξινομίας του Bloom.
- ❖ Οργανώνουν διαδικτυακά την εργασία των μαθητών λαμβάνοντας υπόψη τους προγραμματισμένους διδακτικούς στόχους.
- ❖ Αξιολογούν τα αποτελέσματα της εργασίας και γενικότερα επιβλέπουν την πρόοδο των μαθητών διαδικτυακά, με σκοπό την ανατροφοδότηση της διδακτικής διαδικασίας.
- ❖ Τέλος, επικοινωνούν διαδικτυακά μέσα στη σχολική κοινότητα ή και εκτός, όπως π.χ. επικοινωνία με γονείς και κηδεμόνες, σχολική σύμβουλος.

Από την άλλη πλευρά, με τη χρήση των τεχνολογιών οι μαθητές απέκτησαν **υψηλά κίνητρα** που ενισχύουν τη μάθησή τους, επειδή αισθάνονται ότι έχουν απομακρυνθεί από τις συνήθεις μεθόδους και **γίνονται ικανοί σε νέες δεξιότητες του 21ου αιώνα**. Επίσης, λόγω

των διαφορετικών μορφών διδασκαλίας και μάθησης, σε ορισμένες εξεζητημένες ρυθμίσεις **οι μαθητές μπορεί να γίνουν οι ίδιοι εκπαιδευτές ή βοηθοί των εκπαιδευτικών τους.**

Κλείνοντας την παρούσα εργασία αξίζει να αναφερθεί ότι ο σύγχρονος εκπαιδευτικός, για να ανταπεξέλθει επιτυχώς στο πολυσχιδές έργο του, έχει ανάγκη την επιμόρφωση σε τρεις θεματικούς άξονες (Turcsanyi-Szabs, 2012): 1) την επιστημονική κατάρτιση με την παροχή εξειδικευμένων γνώσεων πάνω στις εξελίξεις του επιστημονικού αντικειμένου, 2) την παιδαγωγική κατάρτιση, με την παροχή εξειδικευμένων γνώσεων παιδαγωγικού χαρακτήρα και, 3) την «τεχνολογική» κατάρτιση των εκπαιδευτικών στις ΤΠΕ.

## Αναφορές

- Berge, Z., & Collins, M. (eds.) (1995). *Computer-mediated communication and the online classroom*. Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Bruce, B. (2008). Learning at the Border: How Young People Use New Media for Community Action and Personal Growth. In Ch. Angeli & N. Valanides (eds.), *Proceedings of the 6th Panhellenic Conference with International Participation: ICT in Education*. 25-28 September, Cyprus, pp. 3-10.
- Bullock, D. (2004). Moving from theory to practice: an examination of the factors that preservice teachers encounter as they attempt to gain experience teaching with technology during field placement experiences. *Journal of Technology and Teacher Education*, 12(2), 211-237.
- Melrose, M. (2001). Maximizing the Rigor of Action-Research: Why Would You Want To? *Field Methods*, 13(2), 160-180.
- Passerini, K. & Granger, J. (2000). A developmental model for distance learning using the Internet. *Computers & Education*, 34(1), 1-15.
- Turcsanyi-Szabs, M. (2012). Aiming at Sustainable Innovation in Teacher Education – from Theory to Practice, *Informatics in Education*, 11(1), 115-130. Vilnius: Vilnius University.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (eds). (2004). *Information and Communication technologies in secondary education. Position Paper*. Moscow: Unesco.
- Vosniadou, S., & Kollias, V. (2001). Information and communication technology and the problem of teacher training: Myths, dreams and harsh reality. *Themes in Education*, 2(4), 341-365.
- Κασιμάτη, Κ., & Γιαλαμάς, Β. (2001). Απόψεις εκπαιδευτικών για τη συμβολή των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, σελ. 114-125.  
<http://edu.klimaka.gr/leitoyrgia-sxoleivn/dimotiko/930-ypologistes-se-dhmotika-me-anamporfwmeno-programma.html>, Ανακτήθηκε στις 20/05/ 2015
- <http://edu.klimaka.gr/leitoyrgia-sxoleivn/gymnasia/155-didaskalia-mathhmatwn-me-ypologisth-sthn-a-gymnasiu.html>, Ανακτήθηκε στις 20/05/ 2015
- [http://www.minedu.gov.gr/publications/docs2014/140703\\_diag\\_eye.pdf](http://www.minedu.gov.gr/publications/docs2014/140703_diag_eye.pdf), Ανακτήθηκε στις 20/05/ 2015
- <https://prezi.com/jli7ccsvlo6/sustainable-innovation-in-teacher-education/>, Ανακτήθηκε στις 20/05/ 2015
- <http://blogs.sch.gr/etwinningpelop/files/2013/09/70.pdf>, Ανακτήθηκε στις 20/05/ 2015



## Γαλιλαίος: Από το γεωκεντρικό στο ηλιοκεντρικό πλανητικό σύστημα

Ιωάννης Χιωτέλης<sup>1</sup>, Μαρία Θεοδωροπούλου<sup>2</sup>  
[johnchiotelis@yahoo.gr](mailto:johnchiotelis@yahoo.gr), [mariatheodoropoulou@ymail.com](mailto:mariatheodoropoulou@ymail.com)

<sup>1</sup> Φυσικός, Εκπαιδευτικός Πρότυπου Πειραματικού Λυκείου Παν. Πατρών

<sup>2</sup> Φυσικός, Εκπαιδευτικός Γενικού Λυκείου Πελοπίου

**Περίληψη.** Στόχος του εκπαιδευτικού σεναρίου μας ήταν οι μαθητές να γίνουν οι ίδιοι ερευνητές και να αποδείξουν την ορθότητα του ηλιοκεντρικού συστήματος. Σχεδιάσαμε μια ενεργή διερεύνηση με χρήση ΤΠΕ και εποπτικών μέσων, ενώ οι μαθητές «ταξιδεύουν» νοητά πίσω στο χρόνο στο εργαστήριο του Γαλιλαίου. Ακολουθήσαμε τη μέθοδο της διερευνητικής μάθησης και προσεγγίσαμε το θέμα διαχρονικά (από τον Αρίσταρχο μέχρι το Γαλιλαίο), ιστορικά (επιστολές επιστημόνων προς το Γαλιλαίο) και κοινωνικά (ανατροπές από την ανακάλυψη). Οι μαθητές ανακάλυψαν πώς ο Γαλιλαίος απέδειξε την ισχύ του ηλιοκεντρικού συστήματος, ενώ γνώρισαν πως θα ήταν ένα φανταστικό γεωκεντρικό πλανητικό μοντέλο. Είδαν την αδιαμφισβήτητη ισχύ της παρατήρησης, του πειράματος και της λογικής εξήγησης, ενώ «μέτρησαν» τα όρια των πειραματικών διατάξεων. Οι μαθητές κλήθηκαν να γίνουν βοηθοί στο εργαστήριο του Γαλιλαίου να παρατηρήσουν, να ερμηνεύσουν και να επιβεβαιώσουν πειραματικά δεδομένα, διατυπώνοντας λογικά συμπεράσματα.

**Λέξεις κλειδιά:** Ηλιοκεντρικό, Γεωκεντρικό Γαλιλαίος, Αφροδίτη, φάσεις.

### Εισαγωγή

Η εργασία στηρίζεται σε ένα ενιαίο, ολοκληρωμένο εκπαιδευτικό σενάριο στηριγμένο στις αρχές της Διερευνητικής Μάθησης (Edelson et al., 1999; Healey, 2005; Kirschner, et al, 2006. Παράλληλα, εισάγουμε τους μαθητές σε ένα παιχνίδι ρόλων (Livingstone, 1983; Bellack, et al., 1979; Lane, 2007) το οποίο ζωντανεύει, καθώς με τη χρήση ΤΠΕ (Tinio, 2003; Abbott, 2001) μεταφερόμαστε στο παρελθόν, στην εποχή του Γαλιλαίου και στην Ιταλία. Η διερευνητική μάθηση αποτελεί ίσως το ισχυρότερο εκπαιδευτικό εργαλείο για τη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών (Welch, 1981; Wittrock, 1986; Reason, 2001; Hofstein, 2004). Μέσα από τα στάδια της διερευνητικής μάθησης, τίθεται αρχικά στους μαθητές ο προβληματισμός. Τους τίθεται ένα επιστημονικό πρόβλημα, μια προβληματική. Καλούνται να διατυπώσουν σκέψεις, επιχειρήματα και μια πρωταρχική θεωρία. Εδώ ο προβληματισμός αφορούσε το πλανητικό σύστημα: εάν είναι ηλιοκεντρικό ή γεωκεντρικό. Οι μαθητές μπορούσαν βέβαια να υποστηρίξουν ότι παρατηρούν τον Ήλιο να κινείται γύρω από τη Γη. Αλλά να στηριχθούν και στο γεωκεντρικό σύστημα του Πτολεμαίου και να μελετήσουν το σύστημα που πρότεινε με τους ομόκεντρους κύκλους. Τότε έρχεται η αμφισβήτηση, βασικό χαρακτηριστικό της επιστήμης και της έρευνας. Η επιστολή του Benedetto Castelli στον Γαλιλαίο (Galilei, 1610) θέτει το ερώτημα εάν ο Γαλιλαίος έχει παρατηρήσει φάσεις της Αφροδίτης. Αυτή η παρατήρηση θα είχε ιδιαίτερη σημασία, καθώς σύμφωνα με το γεωκεντρικό μοντέλο, δε θα έπρεπε να βλέπαμε φάσεις στη Αφροδίτη. Αυτό δε θα μπορούσε κάποιος να το παρατηρήσει με γυμνό οφθαλμό, γιατί απαιτεί καλή διακριτική ικανότητα. Για αυτό το λόγο ο Benedetto Castelli ρωτάει το Γαλιλαίο που

διαθέτει ένα εξελιγμένο όργανο παρατήρησης: το τηλεσκόπιο. Οι μαθητές, ως βοηθοί του Γαλιλαίου, αναλαμβάνουν να παρατηρήσουν τις φάσεις της Αφροδίτης και να απαντήσουν στην επιστολή του Benedetto Castelli. Πρώτα πρέπει να δούνε πως θα φαινόταν η Αφροδίτη, εάν ίσχυε το γεωκεντρικό μοντέλο. Οι μαθητές παρατηρούν λοιπόν ένα βίντεο (<https://www.youtube.com/watch?v=OlnlbZHP-jk>) που αναπαριστά την Αφροδίτη σύμφωνα με το Γεωκεντρικό πλανητικό μοντέλο. Στη συνέχεια με τη χρήση ΤΠΕ και του λογισμικού Stellarium, οι μαθητές εστίασαν την προσοχή τους στη Αφροδίτη, αφού πρώτα μεταφέρθηκαν στην Ιταλία του Γαλιλαίου. Παρατήρησαν μια εντελώς διαφορετική εικόνα με φάσεις της Αφροδίτης, πράγμα που καταρρίπτει το γεωκεντρικό σύστημα και αναδεικνύει το ηλιοκεντρικό. Νέες τεχνολογίες, ΤΠΕ, διαδραστικές εφαρμογές, διαθεματικότητα, παιχνίδι ρόλων, διερευνητική μάθηση, συνδυάζονται για να αποκαλυφθεί η γνώση και να παρουσιαστούν οι παρατηρήσεις που τεκμηρίωσαν το ηλιοκεντρικό μοντέλο.

## Γενικά στοιχεία

Το προτεινόμενο εκπαιδευτικό σενάριο συνολικής διάρκειας 6 διδακτικών ωρών, διδάχτηκε στο πλαίσιο του Ομίλου Αριστείας του Πρότυπου Πειραματικού Γυμνασίου Πατρών με τίτλο «Βροχή γύρω μας τα σωματίδια» υπό τον κ. Χιωτέλη Ιωάννη. Παράλληλα η κ. Θεοδωροπούλου Μαρία υλοποίησε το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό σενάριο στο μάθημα της ερευνητικής εργασίας Α΄ Λυκείου με τίτλο «Φως και σκιά», όπου μελετάει εκτός των άλλων τις φάσεις των πλανητών που οφείλονται στη σκίαση των επιφανειών τους. Πέρα από τις δύο αυτές δυνατότητες ένταξης στο αναλυτικό πρόγραμμα των Γυμνασίων και των Λυκείων, προτείνουμε τη διδασκαλία του σεναρίου στα μαθήματα της Γεωγραφίας, της Φυσικής, αλλά και της τεχνολογίας και της Πληροφορικής. Βεβαίως, αποτελεί ιδανική εκπαιδευτική διαδρομή για προγράμματα πολιτιστικά, Ομίλους Αριστείας ή και επισκέψεις σε Αστεροσκοπεία, για έρευνα πεδίου. Από την άλλη πλευρά εκπαιδευτικά σενάρια αυτού του τύπου έχουν ισχυρή αναφορά σε εκπαίδευση άλλου τύπου που οραματιζόμαστε. Στο παρελθόν είχαμε διοργανώσει [Αστρονομικές Βραδιές](#), όπου η παρατήρηση της Αφροδίτης είναι εξαιρετικά εύκολη, οπότε μπορεί να συνδυαστεί με Hands on δραστηριότητα.

Το εκπαιδευτικό διαδικτυακό εργαλείο Stellarium που χρησιμοποιούμε για την υλοποίηση του εκπαιδευτικού σεναρίου, είναι ένα εξαιρετικό επιστημονικό εργαλείο. Συνδυάζει την πληρότητα και την απλότητα. Μπορεί να το χειριστεί ακόμα και μαθητής των πρώτων τάξεων του Δημοτικού σχολείου, ενώ η επιστημονική του ακρίβεια το καθιστά εργαλείο δουλειάς παρατηρησιακών αστρονόμων και ερευνητών σε ολόκληρο τον κόσμο. Ακόμα πιο σημαντική είναι η ιδιότητα του προγράμματος να εγκαθίσταται στον υπολογιστή και να μπορεί να χρησιμοποιηθεί ΧΩΡΙΣ σύνδεση στο διαδίκτυο, πράγμα που το καθιστά απόλυτο εργαλείο δουλειάς, χωρίς περιορισμούς.

## Στόχοι και σκοποί

Αν και οι μαθητές διδάσκονται το ηλιοκεντρικό σύστημα στη Γεωγραφία Α΄ Γυμνασίου, δε διδάσκονται ποτέ πως αποδείχθηκε αυτό. Δε διδάσκονται ποιες μετρήσεις, ποιες παρατηρήσεις και ποιοι προβληματισμοί οδήγησαν στην αδιαμφισβήτητη αυτή γνώση. Επίσης, δε διδάσκονται την αγωνιώδη προσπάθεια επιφανών επιστημόνων να καταρρίψουν κατεστημένους δογματισμούς, με αδιαμφισβήτητη επιχειρήματα. Αυτή η διαδικασία θέτει

την πρωταρχική στοχοθεσία του εκπαιδευτικού σεναρίου. Οι μαθητές πρέπει να ενεργήσουν ως μικροί ερευνητές. Να τους δοθεί το αρχικό ερώτημα, ο αρχικός προβληματισμός. Να καταστρώσουν το πρόβλημα και να αναζητήσουν τις παραμέτρους του. Να διατυπώσουν αρχικές υποθέσεις και να σχεδιάσουν την ενεργή διερεύνηση αυτών των υποθέσεων. Να υλοποιήσουν πείραμα, να καταγράψουν τα πειραματικά δεδομένα και να συλλέξουν όσο το δυνατόν πιο ακριβείς και εύστοχες τιμές. Στη συνέχεια να επεξεργαστούν τα πειραματικά δεδομένα και να εξάγουν συμπεράσματα επιστημονικά τεκμηριωμένα. Να μπορούν να τα παρουσιάσουν με σαφήνεια, να επιχειρηματολογήσουν υπέρ των ευρημάτων τους και να αντικρούσουν πιθανές αντίθετες απόψεις. Ο εκπαιδευτικός θα μπορεί να αξιολογήσει κάθε βήμα αυτής της διαδικασίας, επεμβαίνοντας, παίζοντας το ρόλο του συνηγόρου του διαβόλου, αμφισβητώντας και ιντριγκάροντας. Αυτός ο ρόλος αποτελεί μια καινοτομική διαδικασία αξιολόγησης, με τον εκπαιδευτικό συμμετόχο. Στον Όμιλο Αριστείας ο εκπαιδευτικός είχε το ρόλο του «ιερατείου» που υποστήριζε αντίθετες απόψεις από αυτές που προέκυπταν από τις πειραματικές παρατηρήσεις.

Οι στόχοι επίδοσης των μαθητών που επιδιώκονται σε αυτό το εκπαιδευτικό σενάριο σχετίζονται με διαστάσεις της άτυπης μάθησης. Εξετάζουμε βασικά την ικανότητα των μαθητών να καταστρώνουν μια προβληματική, να οργανώνουν την επίλυση ενός προβλήματος, να σχεδιάζουν ενεργή διερεύνηση και να διατυπώνουν σαφείς, επιστημονικά τεκμηριωμένες προτάσεις και πορίσματα. Η διαδικασίες αυτές στηρίζονται στα στάδια της διερευνητικής μάθησης, του ομαδοσυνεργατικού (Johnson, Johnson & Holubec, 1988; Brown & Ciuffetelli, 2009; Siltala, 2010; Siltala, Suomala, Taatila & Keskinen, 2007) μοντέλου εργασίας και των βασικών αρχών της ερευνητικής εργασίας (project) (Thomas, 2009). Παράλληλα, οι μαθητές αποκτούν δεξιότητες που σχετίζονται με τη χρήση υπολογιστών, τη συνεργασία, την οργάνωση επίλυσης προβλημάτων και την επεξεργασία δεδομένων (σχεδιασμός γραφημάτων, fitting). Οι άτυπες μορφές εκπαίδευσης: ηγετικό προφίλ, οργάνωση εργασιών, καταμερισμός φόρτου κτλ. είναι παγκόσμια ζητούμενα που δεν διδάσκονται στο βασικό αναλυτικό πρόγραμμα, αλλά επιδιώκονται να καλλιεργηθούν μέσω Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων, Ομίλων Αριστείας, βιωματικών δράσεων και άλλων παράλληλων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων.

## Η διερευνητική μέθοδος

Η διερευνητική μάθηση (inquiry-based learning) στηρίζεται κυρίως στην ανακάλυψη και αποκάλυψη της γνώσης από τους ίδιους τους μαθητές (Dewey, 1997; Freire, 1984; Vygotsky, 1962; Bachtold, 2013). Στη συγκεκριμένη περίπτωση καλούμε τους μαθητές να ανακαλύψουν μόνοι τους την ορθότητα του ηλιοκεντρικού συστήματος και να αποκαλύψουν τις μακρόχρονες προσπάθειες πίσω από την τεκμηρίωση της επιστημονικής αυτής αλήθειας. Η γνώση κατακτάται μέσα από τον προβληματισμό, τις αναζητήσεις τις απορίες και τις ερωτήσεις των μαθητών και όχι από την κατευθυνόμενη παρουσίαση της διδακτέας ύλης από τον εκπαιδευτικό (Roth, Wolff-Michael; Jornet & Alfredo 2013; Roth, Wolff-Michael, Jornet & Alfredo 2013; Twigg, 2010; Bell, Urhahne, Schanze, & Ploetzner, 2010). Στόχος της διερευνητικής μάθησης είναι η μετατόπιση του βάρους της διδασκαλίας στον προβληματισμό, στην κατάστροψη πειράματος, στην οργάνωση στρατηγικής επίλυσης προβλήματος, στον πειραματισμό, εικονικό και πραγματικό με διερευνητικές μεθόδους,

ώστε ο μαθητής να εμπλακεί προσωπικά στη γνωστική διαδικασία και να μάθει πώς να μαθαίνει μόνος του.

Κατά τη διερευνητική μάθηση ακολουθούμε τα παρακάτω βήματα:

Πρόκληση ενδιαφέροντος των μαθητών,  
ανάκληση προϋπάρχουσας γνώσης,  
διατύπωση αρχικής υπόθεσης από τους μαθητές,  
διεξαγωγή πειράματος,  
επεξεργασία και εξήγηση πειραματικών δεδομένων,  
εξαγωγή συμπερασμάτων και τέλος  
θεώρηση άλλων εξηγήσεων.

Αναλυτικά στο εκπαιδευτικό μας σενάριο έχουμε τα ακόλουθα:

### **Πρόκληση ενδιαφέροντος**

Στη πρώτη φάση του εκπαιδευτικού σεναρίου ο εκπαιδευτικός με κατάλληλες ερωτήσεις προσπαθεί να προκαλέσει το ενδιαφέρον των μαθητών. Για να το πετύχει αυτό προτείνει στους μαθητές μια σειρά από δραστηριότητες. Αρχικά, στηριζόμενος σε προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών τους εισάγει στο Πτολεμαϊκό γεωκεντρικό πλανητικό σύστημα.

Οι μαθητές μπορούν να αντλήσουν στοιχεία από το διαδίκτυο [http://en.wikipedia.org/wiki/Geocentric\\_model](http://en.wikipedia.org/wiki/Geocentric_model) σχετικά με το γεωκεντρικό σύστημα.

Επίσης, ο καθηγητής παρουσιάζει μια εικονική αναπαράσταση του γεωκεντρικού μοντέλου στηριγμένη στο σύστημα των ομόκεντρων κύκλων του Πτολεμαίου: <https://www.youtube.com/watch?v=wGjIT3XHb9A>.

Η απεικόνιση αυτή βοηθάει τους μαθητές να αντιληφθούν τις πρώιμες απόψεις των αστρονόμων για το ηλιακό σύστημα. Στη συνέχεια καλούνται να φανταστούν πως θα βλέπαμε τους πλανήτες εάν όντως η Γη ήταν στο κέντρο του πλανητικού συστήματος. Για να γίνει ευκολότερη η υπόθεση αυτή παρουσιάζουμε στους μαθητές το ακόλουθο οπτικό υλικό, όπου φαίνεται η Αφροδίτη, όπως θα τη βλέπαμε εάν η Γη ήταν στο κέντρο του πλανητικού συστήματος: <https://www.youtube.com/watch?v=OlnlbZHP-jk>. Οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να δούνε την Αφροδίτη να παρουσιάζεται μόνο με μια φάση, ως μηνίσκος. Στη συνέχεια ο εκπαιδευτικός ρωτάει τους μαθητές, εάν βάσει του γεωκεντρικού μοντέλου θα μπορούσαμε να δούμε όλες τις φάσεις της Αφροδίτης. Αυτό είναι ένα ερώτημα που μας εισάγει στην ουσία του προβληματισμού του Benedetto Castelli και του Γαλιλαίου, ενώ μας συνδέει με το επόμενο βήμα της ενεργού διερεύνησης.

### **Προϋπάρχουσα γνώση**

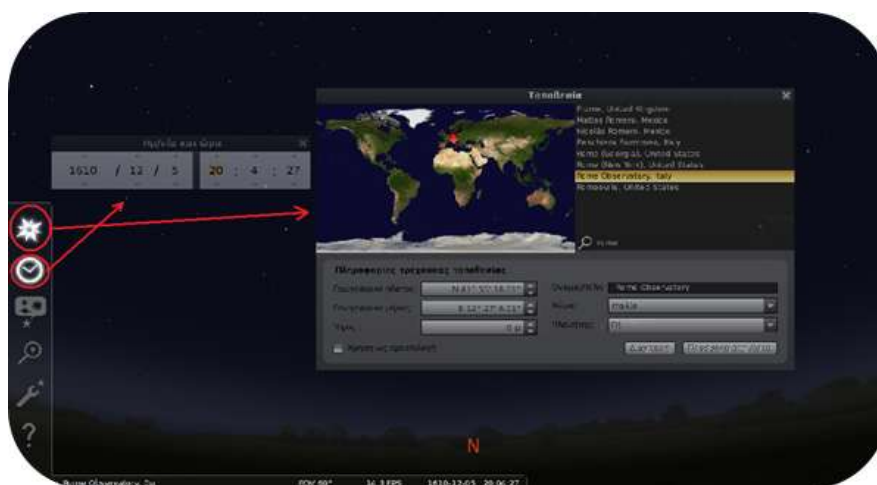
Ο καθηγητής επιχειρεί να συνδέσει το αντικείμενο της παρούσας μελέτης με την προϋπάρχουσα γνώση των μαθητών. Οι μαθητές έχουν διδαχθεί στο παρλθόν θεωρίες και κοσμολογικά μοντέλα άλλων, αρχαιότερων πολιτισμών. Τα στοιχεία αυτά μπορεί να έχουν μυθολογικό χαρακτήρα, αλλά ενίοτε περιέχουν και σπόρους προβληματισμού, παρατηρήσεις αστρονομικού χαρακτήρα ή και διαμάχες μεταξύ διαφόρων αντιλήψεων. Έτσι, οι μαθητές καλούνται να αναζητήσουν πληροφορίες για το γεωκεντρικό σύστημα του Ίππαρχου, του Πτολεμαίου, αλλά και του Αριστοτέλη. Στη συνέχεια καλούνται να το

αντιπαραβάλουν με τις θεωρίες του Αρίσταρχου που αντιπρότεινε ένα ηλιοκεντρικό πλανητικό μοντέλο. Παράλληλα, οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν στο ερώτημα, εάν στα γεωκεντρικά πλανητικά μοντέλα προβλέπονται κινήσεις δορυφόρων γύρω από πλανήτες. Με τα μέσα παρατήρησης των αρχαίων και ελληνοιστικών χρόνων ήταν δύσκολη η παρατήρηση δορυφόρων πλανητών, αλλά και η διαπίστωση της περιφοράς τους γύρω από πλανήτες. Κατά τη διαδικασία της σύνδεσης με την προϋπάρχουσα γνώση οι μαθητές καλούνται να πραγματοποιήσουν σειρά από δραστηριότητες, όπως αναζήτηση σε βιβλιοθήκες, αποθετήρια εκπαιδευτικού υλικού, διαδίκτυο.

## Αρχική υπόθεση και εξήγηση

Στο σημείο αυτό οι μαθητές αναλαμβάνουν το ρόλο του βοηθού του Γαλιλαίου. Δέχονται ένα γράμμα από τον πρώην μαθητή του Γαλιλαίου Benedetto Castelli που ρωτάει το δάσκαλό σχετικά με αστρονομικές παρατηρήσεις της Αφροδίτης. Ο προβληματισμός του είναι ο ακόλουθος: Εάν η Αφροδίτη περιστρέφεται γύρω από τον Ήλιο θα έπρεπε να βλέπουμε όλες τις φάσεις της. Αντίθετα, εάν περιστρεφόταν γύρω από τη Γη θα έπρεπε απλά να βλέπαμε έναν μηνίσκο. Ο Benedetto Castelli γνωρίζει για τα “μαγικά γυαλιά” του Γαλιλαίου, το τηλεσκόπιο και ρωτάει εάν ο δάσκαλός του έχει παρατηρήσει τις φάσεις της Αφροδίτης. Εάν είχαν παρατηρηθεί φάσεις τότε πέρα από κάθε αμφιβολία η Αφροδίτη περιστρέφεται γύρω από τον Ήλιο, άρα επιβεβαιώνεται η άποψη για το ηλιοκεντρικό πλανητικό μοντέλο. Η αρχική αυτή υπόθεση-προβληματισμός είναι σημαντική, καθώς θέτει τη βάση της ερευνητικής διαδικασίας. Συχνά υπάρχουν διαφορετικές θεωρητικές προσεγγίσεις σε ένα επιστημονικό ερώτημα, οι οποίες πρέπει να διερευνηθούν. Το πείραμα, η παρατήρηση και η ανάλυση των πειραματικών – παρατηρησιακών δεδομένων θα επιβεβαιώσει τη μια από τις δύο ή περισσότερες θεωρητικές προσεγγίσεις. Ενίοτε, υπάρχουν και δευτερεύουσες θεωρητικές προσεγγίσεις, που προωθούν περαιτέρω έρευνα.

Στη συνέχεια οι μαθητές αναλαμβάνουν το ρόλο του βοηθού του Γαλιλαίου. Με το δωρεάν λογισμικό Stellarium μεταφέρονται πίσω στο χρόνο, στην εποχή του Γαλιλαίου, στην Ιταλία και παρατηρούν το νυχτερινό ουρανό. Το συγκεκριμένο λογισμικό προσφέρει τη δυνατότητα μετάβασης στο χώρο και στο χρόνο, ενώ μπορούμε να εστιάσουμε σε συγκεκριμένο πλανήτη. Στην Εικόνα 1 φαίνονται οι ρυθμίσεις που πραγματοποιούμε μέσω του λογισμικού.



Εικόνα 1: Οι ρυθμίσεις στο λογισμικό Stellarium

Εστιάζουμε λοιπόν στην Αφροδίτη όπως φαινόταν το Δεκέμβριο του 1610. Με τη βοήθεια του λογισμικού θέτουμε το χρόνο σε γρήγορη κίνηση και παρατηρούμε τις φάσεις της Αφροδίτης. Στην Εικόνα 2 παρατηρούμε στιγμιότυπο από τη συγκεκριμένη παρατήρηση.



**Εικόνα 2:** Στιγμιότυπο από τη μελέτη των φάσεων της Αφροδίτης μέσω του λογισμικού Stellarium

Στη συνέχεια η μαθητές καλούνται να συμπληρώσουν Πίνακα τιμών, ημερομηνιών, φάσεων της Αφροδίτης και λαμπρότητας (Πίνακας 1).

**Πίνακας 1:** Πειραματικές μετρήσεις χρόνου, φάσης και λαμπρότητας της Αφροδίτης

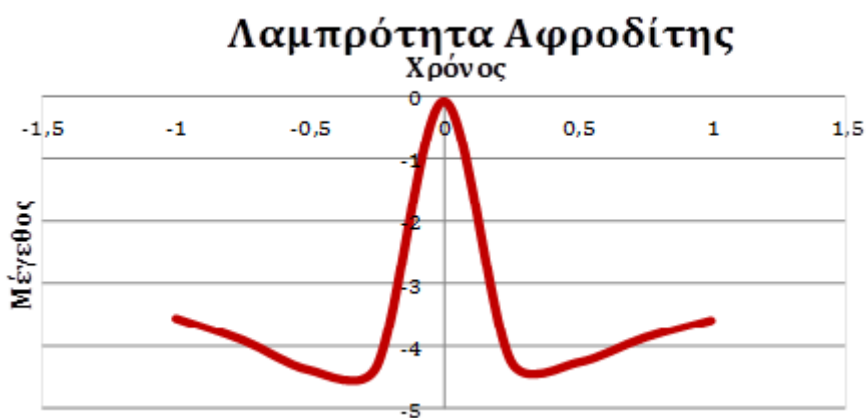
Χρόνος (Ημέρα/Μήνας/Έτος)	Φάση της Αφροδίτης	Λαμπρότητα
1610/5/1	1	-3,55
1610/10/12	0,75	-3,91
1610/12/17	0,5	-4,38
1611/1/23	0,25	-4,32
1611/2/25	0	-0,07
1611/3/31	0,25	-4,23
1611/5/7	0,50	-4,26
1611/5/7	0,75	-3,87
1611/11/21	1	-3,58

Στη συνέχεια οι μαθητές κλήθηκαν να εξηγήσουν τα πειραματικά-παρατηρησιακά συμπεράσματα. Τους ζητήθηκε να σχεδιάσουν γραφική παράσταση της λαμπρότητας σε σχέση με τις φάσεις της Αφροδίτης και να εξηγήσουν τα συμπεράσματα. Η Αφροδίτη εμφανίζει όλες τις φάσεις ή μόνο μηνίσκο; Αυτές οι παρατηρήσεις είναι σε συμφωνία με το γεωκεντρικό μοντέλο ή σε ασυμφωνία; Πόσο καιρό χρειάστηκε ο Γαλιλαίος για να παρατηρήσει όλες τις φάσεις της Αφροδίτης; Σε αυτά τα ερωτήματα καλούνται να απαντήσουν οι μαθητές-βοηθοί του Γαλιλαίου, ενώ από την επεξεργασία των πειραματικών αποτελεσμάτων υπολογίζουν την περίοδο περιφοράς της Αφροδίτης γύρω από τον Ήλιο. Από τη φάση πειραματισμού παρατήρησης οι μαθητές εντρυφούν στην ουσία της

ερευνητικής διαδικασίας, καθώς καλούνται να αποδείξουν με ισχυρά επιχειρήματα την ορθότητα μιας άποψης.

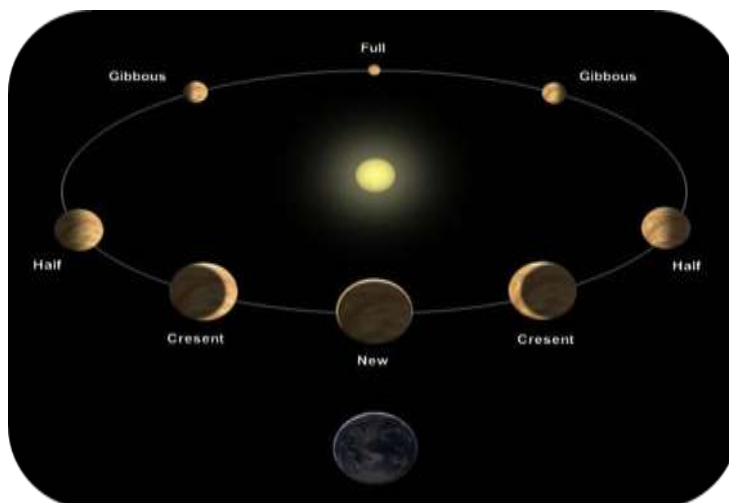
### Εξήγηση πειραματικών δεδομένων

Στη συνέχεια οι μαθητές καλούνται να επεξεργαστούν τα πειραματικά δεδομένα και να εξάγουν συμπεράσματα. Ο βασικός προβληματισμός είναι να μελετήσουμε εάν η Αφροδίτη παρουσιάζει μια μόνο φάση (μηνίσκος) ή εμφανίζει όλες τις φάσεις. Η εμφάνιση όλων των φάσεων αποδεικνύει την ισχύ του ηλιοκεντρικού πλανητικού συστήματος. Για να μπορέσουν οι μαθητές να τεκμηριώσουν την εμφάνιση όλων των φάσεων της Αφροδίτης, καλούνται να σχεδιάσουν το μέγεθος (ουσιαστικά τη λαμπρότητα) της Αφροδίτης σε σχέση με το χρόνο. Ενδεικτική απεικόνιση πειραματικών μετρήσεων φαίνεται στην Εικόνα 3:



**Εικόνα 3: Γραφική αναπαράσταση της Λαμπρότητας της Αφροδίτης σε σχέση με το χρόνο και τις φάσεις της Αφροδίτης**

Παρατηρούμε ότι έχουμε μεταβαλλόμενη λαμπρότητα που μπορεί να αποδοθεί σε διαδοχικές διαφορετικές φάσεις της Αφροδίτης. Επίσης, οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν σχετικά με το χρονικό διάστημα που απαιτήθηκε για να μελετηθούν πλήρως όλες οι φάσεις της Αφροδίτης, ενώ σύμφωνα και με την εικόνα μπορούν να υπολογίσουν και την περίοδο περιφοράς της Αφροδίτης γύρω από τον Ήλιο.



**Εικόνα 4: Υπολογισμός της περιόδου περιφοράς της Αφροδίτης από τη μελέτη της διαδοχής των φάσεων**

Το στάδιο αυτό είναι εξαιρετικής σημασίας, καθώς οι μαθητές ανακαλύπτουν ότι από παρατήρηση και πειραματισμό μπορούν να συλλέξουν πληροφορίες, οι οποίες για να καρποφορήσουν θα πρέπει να υποστούν κατάλληλη επεξεργασία και να αναλυθούν επαρκώς (Stringer, 2004), (Scarborough, 2005). Επιμελής δε επεξεργασία μπορεί να οδηγήσει σε πλήθος συμπερασμάτων τα οποία μπορεί να μην αποτελούσαν αρχικό στόχο της παρατήρησης-πειράματος.

### Θεώρηση άλλων εξηγήσεων

Ωστόσο, στην επιστημονική-ερευνητική διαδικασία, πάντα επιδιώκουμε να ενισχύσουμε την επιχειρηματολογία μας με επιπλέον παρατηρήσεις που δυναμώνουν τα συμπεράσματα μας (Onwuegbuzie & Leech, 2005; Murphry, 2000). Στο πλαίσιο αυτής της παράλληλης διερεύνησης οι μαθητές καλούνται να παρατηρήσουν τους δορυφόρους του Δία. Οι δορυφόροι του Δία φαίνονται ως αστέρες οι οποίοι είναι άλλοτε εμφανείς και άλλοτε αφανείς. Αυτό ήταν ένα αξιοπερίεργο φαινόμενο το οποίο δε μπορεί να εξηγηθεί από τη θεώρηση του Πτολεμαίου για το πλανητικό μας σύστημα. Οι μαθητές με τη χρήση του λογισμικού Stellarium παρατηρούν την κίνηση των δορυφόρων του Δία, μεταφερόμενοι στην εποχή του Γαλιλαίου για ακόμα μια φορά. Στη συνέχεια τους ανατίθεται ο ρόλος του ερευνητή. Με τη χρήση του επαγγελματικού, επιστημονικού λογισμικού SalsaJ μελετούν εικόνες από τηλεσκόπιο των δορυφόρων του Δία και τις επεξεργάζονται καταλήγοντας σε συμπεράσματα που συνάδουν με το ηλιοκεντρικό πλανητικό μοντέλο. Στο γεωκεντρικό πλανητικό μοντέλο του Πτολεμαίου δε θα μπορούσε να προβλεφθεί η ύπαρξη δορυφόρων γύρω από πλανήτη. Η σπουδαιότητα της φάσης αυτής έχει να κάνει με τη διασταύρωση και δοκιμασία της γνώσης. Οι μαθητές συνειδητοποιούν ότι η γνώση δε κατακτάται αβίαστα και αδοκίμαστα. Πρέπει να υποστεί μια σειρά από δοκιμασίες και να κριθεί πολύπλευρα.

### Αντίκτυπος

Οι μαθητές-βοηθοί του Γαλιλαίου, μπορούν πλέον να απαντήσουν στον Benedetto Castelli σχετικά με τις φάσεις της Αφροδίτης, να επιχειρηματολογήσουν με παρατηρήσεις και πειραματικά δεδομένα υπέρ του Ηλιοκεντρικού μοντέλου και να δώσουν επιπλέον



δεδομένα που υποστηρίζουν την άποψή τους. Παράλληλα, οι μαθητές μπορούν να παρατηρήσουν μέσω του λογισμικού Stellarium τους δορυφόρους του Κρόνου και να συνηγορήσουν υπέρ του ηλιοκεντρικού μοντέλου του Γαλιλαίου με επιπλέον στοιχεία.

## Συμπεράσματα –Προτάσεις

Ως βασικότερα συμπεράσματα μπορούμε να αναφέρουμε τα ακόλουθα. Το παιχνίδι ρόλου των μαθητών ως βοηθών του Γαλιλαίου, χαρακτηρίστηκε ως πρωτότυπο. Οι μαθητές πέρα από την πρόκληση του ενδιαφέροντος, κατακλύστηκαν από αίσθημα ευθύνης για το ρόλο τους. Ο ορισμός στους ως «βοηθούς του Γαλιλαίου» ενεργοποίησε μηχανισμούς επιμέλειας και επαγρύπνησης. Κατά την κατάστροψη του προβλήματος έγινε σαφές από τους μαθητές ότι θα έπρεπε να εργαστούν ομαδικά. Να προβούν σε καταιγισμό ιδεών, να κάνουν καταμερισμό των εργασιών και να ορίσουν την ηγετική ομάδα. Οι ομάδες εργασίες πολύ νωρίς συνειδητοποίησαν ότι έπρεπε να ορίσουν τον αρχηγό τους (συντονιστής), τον γραμματέα και τα λοιπά μέλη της ομάδας εργασίας. Στη συνέχεια θα έπρεπε να εργαστούν στον υπολογιστή. Ένα από τα αρνητικά σημεία του σεναρίου είναι ότι θα έπρεπε η ομάδα να μοιραστεί έναν υπολογιστή για τις μετρήσεις ή θα έπρεπε ανά δύο τα μέλη της ομάδας να εργαστούν σε τερματικά. Η καταγραφή των δεδομένων έγινε με ακρίβεια από σχεδόν όλες τις ομάδες, ενώ παρατηρήθηκε και προχειρότητα από κάποια ομάδα. Σχεδόν όλες οι ομάδες ολοκλήρωσαν τις εργασίες τους ταυτόχρονα, ενώ στην επεξεργασία υπήρξαν χρονολογικές διακυμάνσεις. Τα στάδια της διερευνητικής μάθησης ακολουθήθηκαν σε ικανοποιητικό βαθμό, ενώ οι καθηγητές εφάρμοσαν τη στρατηγική του μερικώς καθοδηγούμενου τρόπου εργασίας. Η επεξεργασία των πειραματικών δεδομένων προσομοίαζε τον τρόπο εργασίας ερευνητών και επιστημόνων δίνοντας στους μαθητές εικόνα του τρόπου δουλειάς σε ερευνητικά κέντρα και ινστιτούτα. Η τεκμηρίωση των αποτελεσμάτων και η υποστήριξή τους ενώπιον συμμαθητών και εκπαιδευτικών έδωσε τη δυνατότητα επιχειρηματολογίας στους μαθητές. Τέλος, η ώσμωση των μαθητών με τα στάδια μιας επιστημονικής προσπάθειας, με τα βήματα μελέτης και τεκμηρίωσης μιας επιστημονικής αλήθειας κατέδειξε σε όλους ότι αυτό που θεωρούμε τετριμμένη γνώση, χρειάστηκε πολύ κόπο, χρόνο, επιμονή και υπομονή για να κατακτηθεί από ευφυείς επιστήμονες.

## Σύνοψη

Όλοι πλέον γνωρίζουν ότι ο ήλιος είναι στο κέντρο του πλανητικού μας συστήματος. Παρά την αντίθετη φυσική μας διαίσθηση, καθώς παρατηρούμε τον Ήλιο να ανατέλλει και να δύει, στην πραγματικότητα η Γη είναι αυτή που περιστρέφεται. Η γνώση αυτή κατακτήθηκε μέσα από μακρά διαμάχη μεταξύ των υποστηρικτών του ηλιοκεντρικού και του γεωκεντρικού μοντέλου. Σπουδαίοι αστρονόμοι, όπως ο Πτολεμαίος, ο Ίππαρχος, αλλά και ο Αριστοτέλης υποστήριξαν με θέρμη το γεωκεντρικό μοντέλο. Σε αντίθεση ο Αρίσταρχος και ο Κοπέρνικος υποστήριξαν με το ίδιο πάθος το ηλιοκεντρικό πλανητικό μοντέλο.

Οι μαθητές καλούνται να επιβεβαιώσουν την αλήθεια του ηλιοκεντρικού μοντέλου, ως βοηθοί του Γαλιλαίου. Δέχονται το γράμμα του μαθητή του Γαλιλαίου Benedetto Castelli για την επιβεβαίωση ή μη των φάσεων της Αφροδίτης. Χρησιμοποιούν διαδικτυακά, δωρεάν λογισμικά και συγκεκριμένα το Stellarium και το SalsaJ, ώστε να υλοποιήσουν την ενεργή διερεύνηση τους. Μεταφέρονται μέσω του προγράμματος Stellarium στην Ιταλία

του Γαλιλαίου και κάνουν πειραματικές μετρήσεις παρατηρώντας την Αφροδίτη με το τηλεσκόπιο του Γαλιλαίου. Παράλληλα, παρατηρούν το Δία και καταγράφουν τις κινήσεις των δορυφόρων του, να εμφανίζονται και να εξαφανίζονται. Συλλέγουν πληροφορίες τις επεξεργάζονται και παρουσιάζουν τα αποτελέσματα τις επεξεργασίας, δίνοντας σαφείς εξηγήσεις και πληροφορίες.

Οι μαθητές στην αναζήτηση της γνώσης περνάνε μέσα από διάφορα στάδια. Αρχικά, προχωρούν σε αναζήτηση πληροφοριών από βιβλιοθήκες, αποθετήρια εκπαιδευτικού υλικού, διαδίκτυο. Από τη φάση πειραματισμού παρατήρησης οι μαθητές εντρυφούν στην ουσία της ερευνητικής διαδικασίας, καθώς καλούνται να αποδείξουν με ισχυρά επιχειρήματα την ορθότητα μιας άποψης. Στο στάδιο της εξήγησης των πειραματικών δεδομένων οι μαθητές ανακαλύπτουν ότι από παρατήρηση και πειραματισμό μπορούν να συλλέξουν πληροφορίες, οι οποίες πρέπει να υποστούν κατάλληλη επεξεργασία και να αναλυθούν επαρκώς. Επιμελής δε επεξεργασία μπορεί να οδηγήσει σε πλήθος συμπερασμάτων τα οποία μπορεί να μην αποτελούσαν αρχικό στόχο της παρατήρησης-πειράματος. Τέλος, στη φάση της θεώρησης παράλληλων εξηγήσεων οι μαθητές συνειδητοποιούν ότι η γνώση δε κατακτάται αβίαστα και αδοκίμαστα. Πρέπει να υποστεί μια σειρά από δοκιμασίες και να κριθεί πολύπλευρα.

Όλη αυτή η διαδικασία αποτελεί μια εικονική αναπαράσταση, αλλά με ρεαλιστικό αντίκτυπο της ερευνητικής διαδικασίας. Περιέχει όλα τα στάδια μιας ολοκληρωμένης έρευνας και μετατρέπει τους μαθητές σε μικρούς ερευνητές. Παράλληλα, αποκαλύπτει στους μαθητές πως αποδείχθηκε επιστημονικά η ορθότητα του ηλιοκεντρικού συστήματος. Η επιβεβαίωση πολλών επιστημονικών γνώσεων ήταν αποτέλεσμα μακρόχρονης προσπάθειας, αμφισβήτησης, δοκιμασιών και δοκιμών. Οι μαθητές μπορούν να αναζητήσουν παρόμοιες ερευνητικές πορείες και οι εκπαιδευτικοί να δημιουργήσουν εκπαιδευτικά σενάρια που να οδηγούν τους μαθητές στην ανακάλυψη της γνώσης.

## Αναφορές

- Abbott, C. (2001). *ICT: Changing education*. Psychology Press.
- Bachtold, M. (2013). «What do students "construct" according to constructivism in science education?». *Research in Science Education* **43**: 2477-96. doi:10.1007/s11165-013-93697. Ανακτήθηκε στις 11 October 2014.
- Bell, T., Urhahne, D., Schanze, S., & Ploetzner, R. 2010. Collaborative inquiry learning: Models, tools, and challenges. *International Journal of Science Education*. 3(1), 349-377.
- Bellack, A. S., Hersen, M., & Lamparski, D. (1979). Role-play tests for assessing social skills: Are they valid? Are they useful?. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 47(2), 335.
- Brown, H., & Ciuffetelli, D.C. (Eds.). (2009). *Foundational methods: Understanding teaching and learning*, p. 507. Toronto: Pearson Education.
- Dewey, J (1997) *How We Think*, New York: Dover Publications.
- Edelson, D. C., Gordin, D. N., & Pea, R. D. (1999). Addressing the challenges of inquiry-based learning through technology and curriculum design. *Journal of the learning sciences*, 8(3-4), 391-450.
- Freire, P. (1984). *Pedagogy of the Oppressed*, New York: Continuum Publishing Company.
- Galilei, G. (1854). *Le opere di Galileo Galilei*. Società editrice fiorentina.
- Healey, M. (2005). Linking research and teaching exploring disciplinary spaces and the role of inquiry-based learning. *Reshaping the university: new relationships between research, scholarship and teaching*, 67-78.
- Hofstein, A., & Lunetta, V. N. (2004). The laboratory in science education: Foundations for the twenty-first century. *Science education*, 88(1), 28-54.

- Johnson, D., Johnson, R., & Holubec, E. (1988). *Advanced Cooperative Learning*. Edin, MN: Interaction Book Company.
- Journal of Co-operative Studies, December 2011, Volume 44, Number
- Kirschner, P. A., Sweller, J., & Clark, R. E. (2006). Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. *Educational psychologist*, 41(2), 75-86.
- Lane, C., & Rollnick, S. (2007). The use of simulated patients and role-play in communication skills training: a review of the literature to August 2005. *Patient education and counseling*, 67(1), 13-20.
- Livingstone, C. (1983). *Role Play in Language Learning*. Longman, 1560 Broadway, New York, NY 10036.
- Murphy, C. K. (2000). Combining belief functions when evidence conflicts. *Decision support systems*, 29(1), 1-9.
- Onwuegbuzie, A. J., & Leech, N. L. (2005). On becoming a pragmatic researcher: The importance of combining quantitative and qualitative research methodologies. *International Journal of Social Research Methodology*, 8(5), 375-387.
- Reason, P., & Bradbury, H. (Eds.). (2001). *Handbook of action research: Participative inquiry and practice*. Sage.
- Roth, Wolff-Michael; Jornet, Alfredo (2013). «Toward a theory of experience». *Science Education* 98 (1): 106-26.
- Scarborough, J. L. (2005). The school counselor activity rating scale: An instrument for gathering process data. *Professional School Counseling*, 274-283.
- Siltala, R. (2010). *Innovativity and cooperative learning in business life and teaching*. University of Turku.
- Siltala, R., Suomala, J., Taatila, V. & Keskinen, S. (2007). Cooperative Learning in Finland and in California during the innovation process. In Andriessen D. (Eds.) (2007). *Intellectual Capital*. Haarlem: Inholland University.
- Stringer, E.T. (2004). *Action research in education*. Upper Saddle River, NJ: Pearson/Merrill/Prentice Hall.
- Thomas, G. (2009). *How to do your research project*. Sage Publications Inc.
- Tinio, V. L. (2003). *ICT in Education*. United Nations Development Programme-Asia Pacific Development Information Programme.
- Twigg, Vani Veikoso (2010). «Teachers' practices, values and beliefs for successful inquiry-based teaching in the International Baccalaureate Primary years Programme». *Journal of Research in International Education* 9 (1): 40-65. doi:10.1177/1475240909356947.
- Vygotsky, L.S. (1962). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Welch, W. W., Klopfer, L. E., Aikenhead, G. S., & Robinson, J. T. (1981). The role of inquiry in science education: Analysis and recommendations. *Science education*, 65(1), 33-50.
- Wittrock, M. C. (1986). *Handbook of research on teaching*.  
<https://www.youtube.com/watch?v=OlnlbZHP-jk>  
[http://en.wikipedia.org/wiki/Geocentric\\_model](http://en.wikipedia.org/wiki/Geocentric_model)  
<https://www.youtube.com/watch?v=wGjIT3XHb9A>  
<https://www.youtube.com/watch?v=OlnlbZHP-jk>

## Δημιουργική γραφή και κόμικς

Μαρίλη Δουζίνα<sup>1</sup>, Λένα Γαλιάνδρα<sup>2</sup>

[marilidouzinis@yahoo.gr](mailto:marilidouzinis@yahoo.gr), [lena.galiandra@yahoo.gr](mailto:lena.galiandra@yahoo.gr)

<sup>1</sup> Φιλολόγος, Α΄ Αρσάκειο Γυμνάσιο Ψυχικού, <sup>2</sup> Τεχνολόγος, Α΄ Αρσάκειο Γυμνάσιο Ψυχικού

**Περίληψη.** Στο πλαίσιο του Ομίλου Δημιουργικής Γραφής του Α΄ Αρσακείου Γυμνασίου Ψυχικού, επιχειρήθηκε η προσέγγιση του φαινομένου της σχολικής βίας από μαθητές και μαθήτριες της Β΄ Γυμνασίου. Συγκεκριμένα, η δημιουργική γραφή αξιοποιήθηκε για τη δημιουργία κόμικς, μέσω των οποίων οι μαθητές καταδίκασαν το φαινόμενο της σχολικής βίας. Αρχικά, οι μαθητές με την καθοδήγηση της καθηγήτριάς τους μελέτησαν το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού (ορισμός, μορφές, αίτια, συνέπειες, τρόποι αντιμετώπισης) και παράλληλα τα χαρακτηριστικά, τις τεχνικές, τους κώδικες των κόμικς με την κριτική ανάγνωση διαφόρων κόμικς. Για τη δημιουργία των κόμικς, οι μαθητές σε ομάδες αρχικά «σχεδίασαν» την υπόθεση, την ιστορία και την πλοκή των καρτέ σε ιστοριοπίνακα (storyboard) και στη συνέχεια οργάνωσαν, συντόνισαν τη λήψη φωτογραφιών για τα καρτέ, καθώς αποφασίστηκε λόγω της ιδιαιτερότητας του θέματος η δημιουργία των κόμικς να βασιστεί σε φωτογραφίες σκηνοθετημένων επεισοδίων σχολικής βίας, που θα τύχαιναν επεξεργασίας στο Photoshop, προκειμένου να αλλοιωθούν μερικώς τα χαρακτηριστικά των μαθητών και να προσομοιάζουν σε κόμικς. Επιθυμία των μαθητών ήταν να ενισχύσουν τα μηνύματα των κόμικς τους και μέσω της αληθοφάνειας που εξασφάλιζαν οι επεξεργασμένες φωτογραφίες. Η δραστηριότητα αυτή συνέβαλε στην καλλιέργεια διαφορετικών δεξιοτήτων στους μαθητές (συνεργασία, δημιουργικότητα, ενσυναίσθηση κ.ά.). Όπως προκύπτει από τον αναστοχασμό κατά το τέλος του πρότζεκτ, οι μαθητές άντλησαν ιδιαίτερη ικανοποίηση από τη δημιουργική αυτή διαδικασία και καλλιέργησαν διαφορετικές δεξιότητες.

**Λέξεις κλειδιά:** δημιουργική γραφή, κόμικς, σχολικός εκφοβισμός

### Εισαγωγή

Τα κόμικς -τα «εικονογραφήματα» (Μαρτινίδης, 1990)- εντάσσονται στο αναγνωστικό ρεπερτόριο των εφήβων, στην καθημερινή αναγνωστική τους εμπειρία (Πασχαλίδης, 2004). «Αλληλοδιάδοχες εικόνες σε μια σελίδα, που αφηγούνται μια ιστορία» (Μαρτινίδης, 1990), «διασταύρωση» χώρου και χρόνου, «υβρίδια» μεταξύ ζωγραφικής και λογοτεχνίας, «σινεμά» του φτωχού είναι μερικοί από τους χαρακτηρισμούς που τους έχουν αποδοθεί. Η λέξη κόμικς ετυμολογείται από την ελληνική λέξη «κωμικός», χωρίς να σημαίνει ότι η μέσω των εικόνων αφήγηση είναι οπωσδήποτε αστεία (Μαρτινίδης, 1990). Τα κόμικς ανήκουν στο πεδίο της παραλογοτεχνίας, δηλαδή τον κλάδο της λεγόμενης «λαϊκής» λογοτεχνίας που χωρίς μεγάλες αξιώσεις ποιότητας στη θεματολογία, το περιεχόμενο και την εκδοτική μορφή, επεκτείνεται σε όλους τους κλάδους της κυρίως λογοτεχνίας με σκοπό κυρίως – μέσω της μαζικότητας- την κερδοφορία και την ψυχαγωγία (Κασσής, 1998).

Τις τελευταίες δύο δεκαετίες παρατηρείται η ολοένα διευρυνόμενη αξιοποίηση των κόμικς στο πλαίσιο της εκπαίδευσης για τις ανάγκες του νέου γραμματισμού. Κοινός παρονομαστής όλων των πιλοτικών προγραμμάτων που έχουν εφαρμοστεί διεθνώς είναι η

ενεργοποίηση της πολιτισμικής εμπειρίας των μαθητών/τριών σε σχέση με τα κόμικς για την ανάπτυξη δεξιοτήτων νέου γραμματισμού (Νέζη κ.ά., 2009). Ωστόσο, η είσοδος των κόμικς στην εκπαίδευση δεν έγινε χωρίς ενστάσεις. Άλλοι τα θεώρησαν όχι μόνο ως εμπόδιο στην εκπαίδευση αλλά και ως μέσο ηθικής διαφθοράς. Φαίνεται όμως πως υπερिशύει η θετική στάση απέναντι στα κόμικς: θεωρούνται ως μέσο γεφύρωσης του διαχωρισμού ανάμεσα στη ζωή εντός και εκτός σχολείου.

Η αξιοποίηση των κόμικς στην εκπαίδευση μπορεί να υλοποιηθεί καταρχάς μέσω της κριτικής ανάγνωσής τους. Η ανάγνωση ενός κόμικ απαιτεί την ενεργό συμμετοχή του αναγνώστη στην αποκρυπτογράφηση του τρόπου με τον οποίο λέξεις και εικόνες αλληλεπιδρούν για να νοηματοδοτήσουν το κείμενο (Pustz, 1999) και η άσκηση των παιδιών σε τέτοιου είδους αναγνωστικές πρακτικές (Groensteen, 1999) συνδέεται άμεσα με τους νέους γραμματισμούς που η σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα υπαγορεύει· η νέα σύνθετη πολιτισμική και κοινωνική πραγματικότητα απαιτεί για την κατανόησή της κριτικούς αναγνώστες, που αντιλαμβάνονται τον λειτουργικό χαρακτήρα της γλώσσας, σύμφωνα με τις αρχές μιας ευρείας πολιτιστικής εγγραμματοσύνης (Πασχαλίδης, 2004), όπως αυτή γίνεται αντιληπτή στο πνεύμα του πολυγραμματισμού (Χατζησσαβίδης, 2005).

Η κριτική ανάγνωση των κόμικς στο σχολείο μπορεί να ανατρέψει το στερεότυπο της εύκολης ανάγνωσής τους (Μουλά, 2010). Τα κόμικς αξιοποιούν όλο τον πλούτο της γλώσσας και όλη την παραστατική πυκνότητα στην οργάνωση της εικόνας, σε έναν συνδυασμό μοναδικό, όπου το ένα στοιχείο βρίσκεται αξεδιάλυτα συνδεδεμένο με το άλλο, σε σχέση συνεργασίας, συμπληρωματικότητας και αμοιβαίας εξάρτησης. Έτσι ο αναγνώστης διαβάσει σαρώνοντας ενιαία σχέδιο και λόγια. Η ένταξη των κόμικς προωθεί δυνάμει την απόκτηση κριτικών ικανοτήτων σε όλα τα σύγχρονα Μέσα Ενημέρωσης και Επικοινωνίας (media literacy) (Μουλά, 2010). Ενθαρρύνει τους μαθητές να γίνουν καταναλωτές με οξυμένη κρίση απέναντι στα μηνύματα των Μέσων, αναπτύσσοντας μέσω της έκθεσής τους σε αυτά τη δυνατότητα να αξιολογούν με ακρίβεια το περιεχόμενο ή την ποιότητα και την εγκυρότητά τους. Μαθαίνοντας λοιπόν να διαβάσει κανείς τα κόμικς, όχι ως τηλεορασόπληκτος αλλά ως βιβλιοφάγος (Μαρτινίδης, 1990), μπορεί μέσα από μια στοχευμένα διαρθρωμένη διδασκαλία να αξιοποιήσει τα κόμικς στην κατεύθυνση της καλλιέργειας της στοχαστικής ανάγνωσης, της κριτικής σκέψης αλλά και της διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης (Μουλά, 2010). Όλες οι παραπάνω αρχές εκπορεύονται από και στοχεύουν στην αλλαγή της θέσης του μαθητή μέσα στο χώρο του σχολείου και απέναντι στη γνώση: προσανατολίζονται σε μαθητοκεντρική εκπαίδευση και ανταποκρίνονται στο αίτημα της καλλιέργειας της κριτικής σκέψης.

Η εκπαιδευτική αξιοποίηση των κόμικς έχει και μια άλλη όψη: αυτή της αξιοποίησής τους για την καλλιέργεια της κριτικής, συνδυαστικής και δημιουργικής σκέψης των παιδιών μέσω της δημιουργίας των δικών τους κόμικς (Μουλά, 2010). Μέσω της κριτικής ανάγνωσης αλλά κυρίως της δημιουργίας κόμικς δίνεται η δυνατότητα να μνηθούν τα παιδιά στη γλώσσα της εικόνας, στις σχέσεις εικόνας-λόγου αλλά και στη γλώσσα του κινηματογράφου ειδικότερα, με τον οποίο τα κόμικς παρουσιάζουν σημαντικές ομοιότητες. Έτσι στην προσέγγιση των κόμικς μπορεί να γίνει αναφορά σε όρους όπως: πεδίο (field), γωνία κάμερας (angle), ευρεία γωνία (πανοραμική άποψη)- ζουμάρισμα (close up), gros plan, χρωματικό κλειδί, ειδικά εφέ, ευθυγράμμιση (tracking), απότομη διακοπή (cut), ρυθμός γυρίσματος (pacing), πλαισίωση-περιθωριοποίηση (framing, marginalizing), split screen, καθρέφτισμα (mirroring), καθαρή-θολή λήψη, βάθους πεδίου, υπέρθεση εικόνων κ.ά. (Μουλά, 2010). Οι μαθητές συνειδητοποιούν παρατηρώντας και εφαρμόζοντας ότι το

χρώμα, το μέγεθος και η ταλάντωση των γραμμάτων, οι συμβάσεις της γλώσσας του κειμένου επιτελούν λειτουργίες, είναι ενδείκτες νοημάτων (Μουλά, 2010).

## Δημιουργία Ψηφιακών Κόμικς

Η διάδοση της αξιοποίησης των κόμικς στην εκπαίδευση συνοδεύεται από την εμφάνιση αρκετών εργαλείων δημιουργίας κόμικς, που προορίζονται για ψυχαγωγικούς ή εκπαιδευτικούς σκοπούς. Τα εργαλεία αυτά (ενδεικτικά αναφέρονται [www.pixton.com](http://www.pixton.com), [www.storyboardthat.com](http://www.storyboardthat.com), [www.toondoo.com](http://www.toondoo.com) κ.ά.) είναι στην πλειοψηφία τους εύχρηστα και αξιόλογα, ωστόσο πολλά από αυτά προϋποθέτουν συνδρομή ή αγορά (όπως το ComicLab <http://www.webcomicbookcreator.com/>) ή τη δημοσιοποίηση των εργασιών στο διαδίκτυο. Στη συγκεκριμένη δημιουργική δραστηριότητα που παρουσιάζεται στην εισήγηση αυτή αποφασίστηκε να μη χρησιμοποιηθούν εργαλεία δημιουργίας ψηφιακών κόμικς αλλά να εμπλακούν οι μαθητές σε μια άλλη δημιουργική διαδικασία, στην οποία αξιοποιήθηκαν φωτογραφίες, το πρόγραμμα Adobe Photoshop και το πρόγραμμα παρουσιάσεων (powerpoint). Αντί οι μαθητές να επιλέξουν προκαθορισμένους από το εκάστοτε ψηφιακό εργαλείο δημιουργίας κόμικς χαρακτήρες και τοπία, κλήθηκαν να σκηνοθετήσουν τις ιστορίες τους σε πραγματικό χρόνο (μέσα στο σχολικό πρόγραμμα) και χώρο (στον χώρο του σχολείου) και να φωτογραφήσουν τους ήρωές τους (τους συμμαθητές τους δηλαδή που υποδύονταν τους ρόλους που τους όρισε η ομάδα εργασίας).

Προκειμένου οι φωτογραφίες να προσομοιάζουν σε κόμικς και να αλλοιωθούν τα χαρακτηριστικά των προσώπων των μαθητών, για να προστατευτούν τα προσωπικά δεδομένα τους αλλά και να μην υπάρξει εμφανής ταύτισή τους με συγκεκριμένους ρόλους, όπως του θύτη ή του θύματος της σχολικής βίας, έτυχαν επεξεργασίας. Για την επεξεργασία των φωτογραφιών χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα Adobe Photoshop. Πιο συγκεκριμένα στις φωτογραφίες ρυθμίστηκαν η φωτεινότητα (brightness)/αντίθεση (contrast), ο κορεσμός (saturation) και η απόχρωση (hue). Χρησιμοποιήθηκαν διάφορα φίλτρα, όπως το smart blur, poster effect, paletteknife και smudge stick.

Η δημιουργία κόμικς με την αξιοποίηση των φωτογραφιών έδωσε την ευκαιρία στους μαθητές να καλλιεργήσουν διαφορετικές δεξιότητες. Οι μαθητές είχαν τη δυνατότητα να σκηνοθετήσουν κυριολεκτικά το σενάριό τους, να υποδυθούν ρόλους, να συνεργαστούν ευρύτερα με συμμαθητές τους και να δώσουν την ψευδαίσθηση του ρεαλισμού, της αληθοφάνειας στις ιστορίες τους. Η αληθοφάνεια στις ιστορίες για τη σχολική βία συνέβαλε ακόμα περισσότερο στην ενσυναίσθηση (οι μαθητές μπαίνουν ευκολότερα στη θέση του θύτη, του θύματος, του μάρτυρα κ.ά.) και στην ευαισθητοποίηση (μία αληθοφανής ιστορία συγκινεί περισσότερο απ' ό,τι ένα κόμικς με τυποποιημένες φιγούρες).

## Δημιουργική Γραφή

Ο Μίμης Σουλιώτης ορίζει ευφυώς τη δημιουργική γραφή εκ του αντιθέτου, ως «δημιουργικό σβήσιμο» (Σουλιώτης, 2012). Η δημιουργική γραφή συνδέεται με το λογοτεχνικό γραμματισμό, αφού ως βασικό χαρακτηριστικό του νοείται η «ανάπτυξη της δημιουργικότητας των μαθητών μέσω της βαθμιαίας εξοικείωσής τους με συγγραφικές πρακτικές (δημιουργική γραφή)», οι οποίες βοηθούν τους μαθητές «να συνειδητοποιήσουν, με άμεσο τρόπο, και να ευαισθητοποιηθούν απέναντι στη διαδικασία

της λογοτεχνικής γραφής και γενικά της καλλιτεχνικής έκφρασης ως τρόπου με τον οποίο τα άτομα (οι δημιουργοί) δεν 'περιγράφουν' απλώς το περιβάλλον τους, αλλά παρεμβαίνουν δυναμικά σε αυτό και το ανα-δημιουργούν» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, 2011).

Η δημιουργική γραφή μετατοπίζει τον μαθητή από τη θέση του παθητικού δέκτη της λογοτεχνίας σε αυτή του ενεργού δέκτη-πομπού, συνομιλητή-συνδημιουργού. Ο μαθητής δημιουργεί με αφορμή ένα λογοτεχνικό κείμενο, συνεπώς συνομιλεί μαζί του μέσω της δικής του λογοτεχνικής απάντησης, επικοινωνεί δηλαδή ουσιαστικά με αυτό. Στόχος της δημιουργικής γραφής δεν είναι η δημιουργία συγγραφέων νέας κοπής. Η επιτυχία της διδασκαλίας της δημιουργικής γραφής κρίνεται από το αν και κατά πόσο μπορεί να διαμορφώσει (περισσότερους και) επαρκέστερους αναγνώστες της λογοτεχνίας (Σουλιώτης, 2012).

## Η δημιουργική πορεία

Η σχολική βία είναι ένα φαινόμενο πολυπαραγοντικό, η αντιμετώπιση του οποίου δεν μπορεί παρά να είναι πολυεπίπεδη. Στους τρόπους αντιμετώπισης του φαινομένου συμπεριλαμβάνονται και δράσεις ευαισθητοποίησης και ενσυναίσθησης, διαπίστωση που λειτούργησε ως αφετηρία για τη δράση που υλοποιήθηκε και στην οποία ενεπλάκη η δημιουργική γραφή, η ψηφιακή αφήγηση και τα κόμικς· συνδυάστηκε δηλαδή η δημιουργική γραφή με τη δημιουργική αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών. Στόχος μέσω τη δράσης αυτής ήταν να διερευνηθεί από τους μαθητές το φαινόμενο της σχολικής βίας: αυτοί να βρεθούν εικονικά στη θέση του δράστη ή του θύματος, να ευαισθητοποιηθούν οι ίδιοι απέναντι στο φαινόμενο και στη συνέχεια να προσπαθήσουν να ευαισθητοποιήσουν τους συμμαθητές τους. Με άλλα λόγια, να αντιπαλέψουν δημιουργικά τη σχολική βία.

Η δημιουργική πορεία ολοκληρώθηκε σε τέσσερα στάδια: α) το στάδιο της εξοικείωσης με τη δημιουργική γραφή και το είδος των κόμικς, β) το στάδιο της ενημέρωσης και της ευαισθητοποίησης σχετικά με τη σχολική βία γ) το στάδιο της καθαυτής δημιουργίας κειμένων, ψηφιακών αφηγήσεων και κόμικς δ) το στάδιο της αξιολόγησης και του αναστοχασμού.

### **Εξοικείωση με τη δημιουργική γραφή και τα κόμικς**

Σε πρώτο στάδιο, στο πλαίσιο της δημιουργικής γραφής έλαβε χώρα η εξοικείωση των μαθητών με τους μηχανισμούς της μέσω συγκεκριμένων ασκήσεων-δραστηριοτήτων (Σουλιώτης, 2012) που αφορούσαν κυρίως στην απελευθέρωση της φαντασίας και στην οικοδόμηση εμπιστοσύνης και ασφάλειας μέσα στην αναγνωστική και συγγραφική κοινότητα που συγκροτήθηκε. Παράλληλα, αναζητήθηκαν βασικά χαρακτηριστικά της τεχνοτροπίας των κόμικς σε διάφορα είδη τους. Ενδεικτικά μελετήθηκαν τα κόμικς *Ειρήνη*, *Πλούτος*, *Σφήκες*, *Όρνιθες* από τη σειρά *Οι κωμωδίες του Αριστοφάνη σε κόμικς* των Τ. Αποστολίδη και Γ. Ακοκαλίδη (2006α; 2006β; 2007) και το κόμικς *Ελένη* του Β. Αναστασιάδη (2009). Οι μαθητές παρατήρησαν και αποκωδικοποίησαν τη «σκηνοθετική σκοπιά» του δημιουργού (π.χ. γκρο πλαν, σπλιτ σκριν), τη χρήση των λεκτικών συμβάσεων (μπαλονάκια για λόγια και σκέψεις), τα αφηγηματικά σχόλια, την οργάνωση της αφηγηματικής ροής, την ποικιλία των γραμματοσειρών, τη χρήση των χρωμάτων. Εξοικειώθηκαν δηλαδή με τη γλώσσα και την ορολογία των κόμικς.

### **Ενημέρωση και ευαισθητοποίηση για τη σχολική βία**

Στη συνέχεια, ξεκίνησε η διαδικασία ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης αναφορικά με τη σχολική βία, η οποία έλαβε δημιουργικό και βιωματικό χαρακτήρα: οι μαθητές διάβασαν αποσπάσματα από την υπάρχουσα βιβλιογραφία (Olweus, 2009; Rigby, 2008) και δικτυογραφία (βλ. Αναφορές), διάφορα ενημερωτικά κείμενα και παρακολούθησαν βίντεο στην τάξη σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό (βλ. Αναφορές). Η ανάγνωση και η παρακολούθηση των «κειμένων» αυτών (με την ευρύτερη έννοια του όρου) ήταν κριτική, συνοδευόταν δηλαδή από συζήτηση στην οποία οι μαθητές κατέθεταν τις παρατηρήσεις, τις απόψεις, τις ενστάσεις τους. Στο πλαίσιο της ευαισθητοποίησης μέσα στην τάξη διαβάστηκε και συζητήθηκε το εικονογραφημένο βιβλίο *Μου έκλεψαν το όνομά μου* (Tàssies, 2011). Ακολουθούσαν πάντα δραστηριότητες δημιουργικής γραφής: οι μαθητές έγραφαν δηλαδή σε κειμενική μορφή δικής τους επιλογής τις σκέψεις και τα συναισθήματα που αυτά τους γεννούσαν ή δημιουργούσαν κείμενα στα οποία υιοθετούν διάφορες οπτικές γωνίες (του θύτη, του θύματος, του σιωπηρού μάρτυρα, του παρεμβατικού μάρτυρα, του γονιού, του καθηγητή), μοιράζονταν τα κείμενά τους με την ολομέλεια και ακολουθούσε συζήτηση. Η διαδικασία αυτή, στην οποία η δημιουργική γραφή, η βιωματικότητα και το παιχνίδι ρόλων συνυπήρχαν, τόνωσε την ενσυναίσθησή τους (Goleman, 2011), συνέβαλε δηλαδή στο να βρεθούν σε θέσεις οικείες ή ανοίκειες σε αυτούς και να κατανοήσουν ως ένα βαθμό τον Άλλο.

### **Δημιουργία κόμικς για τη σχολική βία**

Η επόμενη «πρόκληση» για τον δημιουργικό όμιλο ήταν η δημιουργία κόμικς με θέμα τη σχολική βία. Η δραστηριότητα αυτή οργανώθηκε ομαδοσυνεργατικά: τη δημιουργία και την υλοποίηση του σεναρίου του κάθε κόμικ ανέλαβε μικρο-ομάδα των δύο μαθητών (Ματσαγγούρας, 2008), για την υλοποίηση όμως του κόμικ απαιτήθηκε η ευρύτερη συνεργασία με συμμαθητές τους. Η δημιουργία των κόμικς οργανώθηκε στα ακόλουθα στάδια:

i) σχεδιασμός με χρήση storyboard: δόθηκε στους μαθητές ένας ιστοριοπίνακας (δηλώνεται και ως εικονοπίνακας ή εικονοσενάριο) προκειμένου να αποτυπώσουν τους γενικούς άξονες της ιστορίας τους (πρόσωπα, σκηνές, καρέ ανά σκηνή, βασικά γεγονότα της πλοκής ανά σκηνής, στόχος/ μήνυμα). Με τον τρόπο αυτό δημιουργήθηκε η «ραχοκοκαλιά» του κόμικ. Με οδηγό το storyboard ακολούθησε η φωτογράφιση.

ii) οργάνωση/ συντονισμός των συμμετεχόντων μαθητών και καθοδηγούμενη φωτογράφιση (με σκηνοθετικές οδηγίες): οι μαθητές κλήθηκαν να επιλέξουν τους συμμαθητές τους που θα συμμετείχαν στην ιστορία σε πρωταγωνιστικούς ή δευτεραγωνιστικούς ρόλους, να τους δώσουν σκηνοθετικές οδηγίες και να τους φωτογραφήσουν. Η διαδικασία αυτή έλαβε χώρα μέσα στο σχολικό ωράριο και ολοκληρώθηκε στο μεγαλύτερο μέρος της λίγο πριν τις διακοπές των Χριστουγέννων, περίοδος όπου οι υποχρεώσεις δεν ήταν αυξημένες, καθώς μόλις είχε λήξει το α' τρίμηνο και πλησίαζαν οι διακοπές των Χριστουγέννων. Η φωτογράφιση έγινε με άδεια και παρουσία των υπεύθυνων καθηγητριών.

iii) προσθήκη διαλόγων και «στήσιμο» του κόμικς: οι μαθητές προχώρησαν σε επιλογή των φωτογραφιών, σε οργάνωσή τους, σε συνδυασμό τους και σε εμπλουτισμό τους με λόγια, σκέψεις και αφηγηματικά σχόλια, αξιοποιώντας τις γνώσεις που είχαν ήδη διαμορφώσει για τα κόμικς από προγενέστερη μελέτη τους.



iv) ψηφιακή επεξεργασία των φωτογραφιών στο Photoshop: οι φωτογραφίες έτυχαν ειδικής επεξεργασίας στο Photoshop, προκειμένου να προσομοιάσουν σε σκίτσα και να αλλοιωθούν τα χαρακτηριστικά των μαθητών. Τη διαδικασία αυτή ανέλαβαν οι υπεύθυνες καθηγήτριες, οι μαθητές όμως επέλεξαν την «τεχνοτροπία» που προτιμούσαν για το κόμικ τους. Τα κόμικ δημιουργήθηκαν στο λογισμικό παρουσιάσεων (powerpoint) και μορφοποιήθηκαν σε ηλεκτρονικό βιβλίο (flipbook).

v) αξιολόγηση: οι υπεύθυνες καθηγήτριες είχαν εξ αρχής δηλώσει στους μαθητές ότι θα αξιολογούνταν διαρκώς κατά τη δημιουργική τους πορεία ως προς την οργάνωσή τους, τον βαθμό συνεργασίας τους, τη συνέπειά και τη δημιουργικότητά τους. Με την ολοκλήρωση των έργων τους, ακολούθησε παρουσίασή τους στην ολομέλεια και κριτική τους. Επίσης, οι μαθητές κλήθηκαν σε σύντομο κείμενο να αξιολογήσουν τη δραστηριότητα, να εκφράσουν την άποψή τους για το πρότζεκτ. Στα κείμενά τους είναι έκδηλος ο ενθουσιασμός τους για τη δραστηριότητα αυτή. Παράλληλα, συζητήθηκε και το κατά πόσο η δημιουργική αυτή πορεία επηρέασε τη στάση τους απέναντι στο φαινόμενο της σχολικής βίας και τους συμμαθητές τους.

Συνολικά δημιουργήθηκαν 7 ιστορίες για τη σχολική βία σε μορφή κόμικ στις οποίες συμμετείχαν εκτός από τους μαθητές των ομάδων εργασίας και αρκετοί μαθητές της Β' Γυμνασίου, που προσφέρθηκαν με μεγάλη προθυμία να υποδυθούν τους ρόλους που τους υποδείκνυε η ομάδα εργασίας και να συμβάλουν έτσι στην υλοποίηση αυτής της δημιουργικής προσπάθειας.

Μελετώντας τις ιστορίες, μπορεί κανείς να προβεί σε υποθέσεις για τις αντιλήψεις και τις στάσεις των παιδιών απέναντι στο φαινόμενο της σχολικής βίας. Είναι άξιο επισήμανσης ότι σε όλες τις ιστορίες οι μαθητές επέλεξαν το θύμα να είναι κορίτσι· σε 1 μόνο ιστορία μαζί με το κορίτσι θύμα εμφανίζεται προς το τέλος της ιστορίας και ένα αγόρι θύμα. Οι θύτες είναι κυρίως κορίτσια (5 ιστορίες), σε 1 ιστορία είναι αμιγώς αγόρια και σε 1 και αγόρια και κορίτσια (αν και ενεργητικοί θύτες και σε αυτή την ιστορία είναι κορίτσια). Σε 1 μόνο ιστορία ο θύτης είναι ένα πρόσωπο (ένα κορίτσι), ενώ στις υπόλοιπες ομάδα παιδιών. Οι χώροι στους οποίους εκδηλώνεται η σχολική βία είναι η τάξη (3 ιστορίες), οι διάδρομοι του σχολείου (3 ιστορίες) και οι τουαλέτες (2 ιστορίες). Σε όλες τις ιστορίες ο θύτης/ οι θύτες μετανιώνουν στο τέλος. Σε όλες τις ιστορίες η μορφή βίας που ασκείται έχει τη μορφή της κοροϊδίας και της απομόνωσης, σε όλες ασκείται ήπια βία (άρπαγμα βιβλίων, σπάσιμο γυαλιών κ.ά.), σε 1 ιστορία ασκείται έντονη βία (σπρώξιμο από τις σκάλες), σε 2 ιστορίες υπάρχει διάδοση συκοφαντικών φημών για το θύμα και σε 1 χρήση της τεχνολογίας (διάδοση ντροπιαστικών φωτογραφιών μέσω κινητού τηλεφώνου και χρήση μέσων κοινωνικής δικτύωσης). Στις 6 ιστορίες η έκβαση είναι θετική (π.χ. το θύμα δέχεται την υπεράσπιση των άλλων, εντάσσεται στην παρέα, αλλάζει και παύει να είναι αντικείμενο εμπαιγμού κ.ά.) και σε 1 ιστορία το θύμα δίνει τέλος στη ζωή του, αυτό όμως συγκλονίζει τους θύτες, με αποτέλεσμα να αναθεωρήσουν τη συμπεριφορά τους. Σε 1 ιστορία σημειώνεται παρέμβαση του καθηγητή, που διευκολύνει τη λύση του προβλήματος, σε 1 παρέμβαση του γονιού και του διευθυντή που οδηγεί στην τιμωρία των θυτών και σε 1 παρέμβαση φίλης που συσπειρώνει τους μαθητές εναντίον των θυτών. Σε 1 μόνο ιστορία τα 2 θύματα αντιδρούν δυναμικά και υπερασπίζονται τον εαυτό τους. Σε 1 ιστορία το θύμα, μετά από λίγο καιρό, αλλάζει (αδυνατίζει) και γίνεται πλέον δημοφιλές, σε 1 ιστορία το θύμα μετατρέπεται σε θύτη και εκδικείται τον θύτη του με τον ίδιο τρόπο (στο τέλος συμφιλιώνονται), ενώ σε 1 ιστορία, όπως προαναφέρθηκε, οι θύτες συνειδητοποιούν τη σοβαρότητα των πράξεών τους μετά από το δυσάρεστο γεγονός του θανάτου του θύματος.

αυτό έχει ως αποτέλεσμα να μην επαναλάβουν την άσκηση σχολικής βίας σε μια νέα συμμαθήτρια, που έρχεται στην τάξη λίγο καιρό μετά το συμβάν.

## Συμπεράσματα

Το φαινόμενο της σχολικής βίας, του σχολικού εκφοβισμού, αν και χρόνιο, απασχολεί την τελευταία δεκαετία εντονότερα την ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα (εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς) λόγω της έκτασης και ενίοτε των μορφών και της έντασής του. Η πολυπαραγοντικότητα του φαινομένου συνεπάγεται την ανάγκη πολυεπίπεδης αντιμετώπισης. Στους προτεινόμενους από τη διεθνή βιβλιογραφία τρόπους περιστολής του φαινομένου συμπεριλαμβάνονται δραστηριότητες ευαισθητοποίησης και ενσυναίσθησης, όπως η ενημέρωση, η συζήτηση, το παιχνίδι ρόλων κ.ά. Το γεγονός ότι η δημιουργική γραφή επιτρέπει στον δημιουργό να υποδυθεί μέσω των ηρώων της ιστορίας του εκ του ασφαλούς διάφορους ρόλους, με την απόσταση ασφαλείας που εξασφαλίζει ένα τεχνητό κείμενο/ έργο, λειτούργησε ως έναυσμα για την προσπάθεια των μαθητών να αντιπαλέψουν τη σχολική βία μέσω της δημιουργικής γραφής.

Η δημιουργική αυτή πορεία θεμελιώθηκε στην εξοικείωση με τις τεχνικές της δημιουργικής γραφής, στην ανάπτυξη δεξιοτήτων προαπαιτούμενων για τη δημιουργική γραφή –όπως είναι η απελευθέρωση της φαντασίας- και στη μελέτη των χαρακτηριστικών των κόμικς. Η δημιουργία κόμικς αποδείχτηκε διαδικασία περίπλοκη και απαιτητική που ενθουσίασε ιδιαίτερα τους μαθητές. Αυτοί ξεκίνησαν με τον σχεδιασμό επί χάρτου της ιστορίας, συνέχισαν με τη λήψη φωτογραφιών σύμφωνα με το δημιουργηθέν σενάριο και τη σκηνοθεσία της ιστορίας. Ακολούθησε η προσθήκη των διαλόγων και των σχολίων, η επεξεργασία και αλλοίωση των φωτογραφιών και τέλος η ολοκλήρωση των κόμικς και η δημοσιοποίησή τους στην ολομέλεια.

Η διαδικασία αυτή αποδείχθηκε επικοινωνιακή και επικερδής για τους μαθητές σε πολλά επίπεδα βάσει της αξιολόγησής τους καθ' όλη τη διάρκεια της πορείας τους από τις υπεύθυνες καθηγήτριες αλλά και της αυτοαξιολόγησης των μαθητών μετά την ολοκλήρωση της δημιουργικής διαδικασίας. Από τα παραπάνω προκύπτει ότι οι μαθητές ανέπτυξαν τον λογοτεχνικό και ψηφιακό γραμματισμό τους, τη δεξιότητα κριτικής ανάγνωσης και πρόσληψης λογοτεχνικών κειμένων αλλά και κόμικς, την ενσυναίσθησή τους (Goleman, 2011) και ειδικότερες δεξιότητες που σχετίζονται με τη σκηνοθεσία, τη συνεργασία, τον συντονισμό, τη δημιουργικότητα.

## Αναφορές

- Goleman, D. (2011). *Η συναισθηματική νοημοσύνη. Γιατί το «EQ» είναι πιο σημαντικό από το «IQ»*; Αθήνα: Πεδίο.
- Groensteen, T. (1999). *Système de la bande dessinée*. Presses Universitaires de France.
- Olweus, D. (2009). *Εκφοβισμός και βία στο σχολείο*. Αθήνα: Ε.Ψ.Υ.Π.Ε.
- Pustz, M. J. (1999). *Comic book culture: Fanboys and true believers*. Jackson: University Press of Mississippi.
- Rigby, K. (2008). *Σχολικός Εκφοβισμός. Σύγχρονες απόψεις*. Αθήνα: Τόπος.
- Tàssies (2011). *Μου έκλεψαν το όνομά μου*. Αθήνα: Ε.Ψ.Υ.Π.Ε.
- Αναστασιάδης, Β., & Αντωνόπουλος, Γ. (2009). *Ευριπίδη Ελένη. Comίcη απόδοση της ομώνυμης τραγωδίας*. Αθήνα: Νεανική σκηνή.

- Αποστολίδης, Τ., & Ακοκαλίδης, Γ. (2006α). *Ειρήνη. Οι κωμωδίες του Αριστοφάνη σε κόμικς*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Αποστολίδης, Τ., & Ακοκαλίδης, Γ. (2006b). *Σφήκες. Οι κωμωδίες του Αριστοφάνη σε κόμικς*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Αποστολίδης, Τ., & Ακοκαλίδης, Γ. (2007). *Όρνιθες. Οι κωμωδίες του Αριστοφάνη σε κόμικς*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κασσής, Κ. (1998). *Ελληνική Παραλογοτεχνία και Κόμικς*. Αθήνα: ΙΧΩΡ
- Μαρτινίδης, Π. (1990). *Κόμικς: Τέχνη και τεχνικές της εικονογράφησης*. Θεσ/νίκη: ΑΣΕ.
- Ματσαγγούρας, Η. (2008). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μουλά, Ε., Κοσεγιάν, Χ. (2010). *Η αξιοποίηση των κόμικς στην εκπαίδευση. Διδακτικές προτάσεις- Παιδαγωγικές προεκτάσεις*. Αθήνα: Εκδ. Κριτική.
- Νέζη, Μ., Βασιλικοπούλου, Μ., Μπολουδάκης, Μ., Αλτάνης, Ι., & Ρετάλης, Σ. (2009). Πιλοτική χρήση εκπαιδευτικών ψηφιακών κόμικς στη διδασκαλία του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας στην Α' τάξη του Γυμνασίου. *Πρακτικά 6ου Πανελληνίου Συνεδρίου της ΕΕΕΠ "Σχολείο 2.0"*. Πειραιάς: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου (2010). *Αναλυτικά Προγράμματα Προδημοτικής, Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης. Λογοτεχνία*. Λευκωσία: Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων.
- Πασχαλίδης, Γ. (2004). *Κόμικς. Β. Αποστολίδου, Β. Καπλάνη, Ε. Χοντολίδου (επιμ.), Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο. Μια νέα πρόταση διδασκαλίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Σουλιώτης, Μ. (2012). Βιβλίο του Εκπαιδευτικού, Σουλιώτης Μίμης και ομάδα εργασίας. *Δημιουργική Γραφή, Οδηγίες πλεύσεως*. Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων, Κύπρος.
- Χατζησαβίδης, Σ. (2005). Από την παιδαγωγική του γραμματισμού στους πολυγραμματισμούς. *Νέες τάσεις, διαστάσεις και προοπτικές στη διδασκαλία της γλώσσας. Στο Γλώσσα και Λογοτεχνία στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

### **Διαδικτυακοί τόποι για τη σχολική βία**

- Blog της Ε.Ψ.Υ.Π.Ε. Ανακτήθηκε στις 24 Ιανουαρίου 2015, από <http://epsype.blogspot.gr/2012/02/6.html>
- Europe's AntiBullying Campaign (ABC). Ανακτήθηκε στις 24 Ιανουαρίου 2015, από <http://www.e-abc.eu/gr/sholikos-ekfovismos/>
- Stop στην ενδοσχολική βία. Ανακτήθηκε στις 24 Ιανουαρίου 2015, από <http://www.antibullying.gr/>
- Δίκτυο κατά της σχολικής βίας στο σχολείο. Ανακτήθηκε στις 24 Ιανουαρίου 2015, από <http://www.antibullyingnetwork.gr/page.aspx?id=106>
- Ο Συνήγορος του παιδιού. Ανακτήθηκε στις 24 Ιανουαρίου 2015, από <http://www.0-18.gr/gia-megaloy/bia-sto-scholeio>

### **Βίντεο κατά της σχολικής βίας**

- <https://www.youtube.com/watch?v=nWJut7KQhI4> (Ginger Hair) [Ανακτήθηκε στις 24-1-2015]
- <https://www.youtube.com/watch?v=1j6YA03hm4k> (Words hurt) [Ανακτήθηκε στις 24-1-2015]
- <https://www.youtube.com/watch?v=OcgAF8GcBlw> (Take a stand) [Ανακτήθηκε στις 24-1-2015]
- [https://www.youtube.com/watch?v=5H8RnV9b\\_cY](https://www.youtube.com/watch?v=5H8RnV9b_cY) (Dear Dad) [Ανακτήθηκε στις 24-1-2015]

## Διαθεματικό διδακτικό σενάριο με τη χρήση των ΤΠΕ που αφορά τις θεματικές ενότητες του μαθήματος Γεωλογία – Γεωγραφία της Β΄ Γυμνασίου: Τα ποτάμια της Ευρώπης. Τα ποτάμια στη ζωή των Ευρωπαίων

Χριστίνα Παπαπανούση<sup>1</sup>, Αργύριος Αργυρίου<sup>2</sup>

[xrparapa@gmail.com](mailto:xrparapa@gmail.com), [arargyriou@sch.gr](mailto:arargyriou@sch.gr)

<sup>1</sup> Υπεύθυνη Αγωγής Υγείας της Δ.Δ. Εκπ/σης Δυτικής Αττικής

<sup>2</sup> Δ/ντής Δ.Ε. Δυτικής Αττικής, Παιδαγωγικό Τμήμα της ΑΣΠΑΙΤΕ

**Περίληψη.** Το μάθημα της Γεωλογίας – Γεωγραφίας, αποτελεί ένα σημαντικό αντικείμενο στην εκπαιδευτική διαδικασία, που εμπεριέχει την διαθεματικότητα και προϋποθέτει την χρήση εποπτικών μέσων. Οι τεχνολογίες πληροφορίας και επικοινωνίας (ΤΠΕ), αποτελούν ένα σύγχρονο εποπτικό μέσο, αλλά και ένα εργαλείο που συμβάλλει στην ανάπτυξη γνώσεων και ικανοτήτων των μαθητών. Στην παρούσα εργασία γίνεται μία θεωρητική τεκμηρίωση της αναγκαιότητας χρήσης των ΤΠΕ στην διδακτική διαδικασία και αναφέρεται αναλυτικά όλο το πλαίσιο μέσα στο οποίο μπορεί να εφαρμοστεί. Στη συνέχεια δίνεται αναλυτικά (θεωρητικό πλαίσιο, υλικοτεχνικές απαιτήσεις, εφαρμογή στην τάξη, αξιολόγηση και ανάδραση) ένα παράδειγμα από μία τέτοια εφαρμογή υλοποίησης ενός διαθεματικού σεναρίου που ενσωματώνει λογισμικά γενικής χρήσης και αποβλέπει στην παιδαγωγική αξιοποίησή τους. Απαιτεί γνώσεις και ικανότητες από τον εκπαιδευτικό, τεχνολογικό εξοπλισμό και ευελιξία από το σχολείο. Στόχος είναι να παρέχει στους μαθητές ένα σύγχρονο μαθησιακό περιβάλλον που θα ενισχύει τις γνώσεις και ικανότητές τους και θα τους εξασφαλίζει ένα σωστό επαγγελματικό μέλλον.

**Λέξεις κλειδιά:** Διαθεματικότητα, ΤΠΕ, γνώσεις και ικανότητες, εκπαιδευτική διαδικασία.

### Εισαγωγή

Η ραγδαία ανάπτυξη των τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας, πέρα από την ευρύτερη επίδραση που ασκεί σε όλες τις εκφάνσεις της ζωής του ανθρώπου, έχει επηρεάσει ουσιαστικά και αναμένεται να επηρεάσει περισσότερο στο μέλλον τη διαδικασία μάθησης και διδασκαλίας. Νέα ηλεκτρονικά εργαλεία και περιβάλλοντα μάθησης αναπτύσσονται συνεχώς βάσει των σύγχρονων παιδαγωγικών μεθόδων και τίθενται στη διάθεση των εκπαιδευτικών μας για την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων. Στην παρούσα εργασία αρχικά γίνεται αναφορά στη σημασία των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε) στην εκπαίδευση και ακολούθως αναπτύσσεται σχέδιο διαθεματικού διδακτικού σεναρίου με τη χρήση των Τ.Π.Ε.

### Η χρήση των Τεχνολογιών Επικοινωνίας και Πληροφορίας στην εκπαίδευση

Ο όρος Τ.Π.Ε προέρχεται από τη νοηματική σύζευξη των όρων Πληροφοριακός, Επικοινωνιακός και Τεχνολογία. Εκφράζει κάτι περισσότερο από ένα απλό διδακτικό

εργαλείο, αφού ο ρόλος της για την αναβάθμιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και του επιπέδου εμπλοκής των μαθητών είναι καθοριστικός. Παράλληλα, αναγνωρίζεται η σπουδαιότητά της προς την κατεύθυνση της υποστήριξης των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της καθημερινής τους διδασκαλίας, των σπουδών και της επιμόρφωσής τους (Ager, 1998).

Η χρήση των Τ.Π.Ε στο σχολικό περιβάλλον στις μέρες μας έχει αποκτήσει μια ασύλληπτη δυναμική, η οποία συμπαρασύρει σε επαναπροσδιορισμό τη μορφή, τη φύση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και αυτή καθεαυτή την παιδαγωγική σχέση. Πολύ εύστοχα παρατηρούν οι Stonier & Colin (1985) ότι τα τρία R (Reading, Writing, Arithmetic) των παιδαγωγών της εποχής της βιομηχανικής επανάστασης έχουν αντικατασταθεί από τα τρία C (Children, Computer, Communication) (Ράπτης & Ράπτη, 1997). Τα σύγχρονα εργαλεία των Τ.Π.Ε παρέχουν νέες μεθοδολογίες επίλυσης προβλημάτων που απαιτούν από τους μαθητές την ανάπτυξη νέου τύπου δεξιοτήτων υψηλού επιπέδου όπως είναι η κριτική και αναλυτική σκέψη, η συνθετική ικανότητα, η διερευνητική μάθηση, η αλληλεπίδραση και η συνεργατική δράση π.χ. Φύλλο Εργασίας 1 Δραστηριότητα 3<sup>η</sup> (Τζιμογιάννης, 2007; Argyriou et al, 2014).

Βασική μεθοδολογική αρχή για την εκπαιδευτική χρήση των Τ.Π.Ε αποτελεί η εξασφάλιση της συμμετοχής των μαθητών στις δραστηριότητες. Αυτό απαιτεί υιοθέτηση νέας διδακτικής νοοτροπίας και συνείδησης. Ο δασκαλοκεντρικός τρόπος διδασκαλίας θα πρέπει να εγκαταλειφθεί και να αναζητηθούν νέοι διδακτικοί μεθοδολογικοί σχεδιασμοί, οι οποίοι θα διαμορφώσουν τις απαραίτητες προϋποθέσεις για την επίτευξη του σκοπού και των στόχων του μαθήματος (Κόσουβας, 1996). Θα πρέπει να εδραιωθούν δύο βασικοί διδακτικοί άξονες: η συστηματική έρευνα του γνωστικού αντικείμενου και η συμμετοχή των μαθητών στην ερευνητική εργασία, μέσα από τη δημιουργία καταστάσεων προβληματισμού και ερωτημάτων, συνεργασίας και ενεργής συμμετοχής των μαθητών. Η χρήση των Τ.Π.Ε ως διδακτικό εργαλείο μπορεί να προσφέρει στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα εμπλουτισμού της εργασίας του, ώστε να κάνει περισσότερο αποτελεσματική τη διδασκαλία.

Με βάση τα παραπάνω μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι ο νέος ρόλος του εκπαιδευτικού περιορίζει σε σημαντικό βαθμό τον έλεγχο που ασκεί στην αναπαραγωγή και μετάδοση της γνώσης, αφού και ο ίδιος συμμετέχει σχεδόν ισότιμα με τους μαθητές του στις παραπάνω διαδικασίες (π.χ. Φ.Ε. 2 Δραστηριότητα 1<sup>η</sup>).

## **Σχεδιασμός και υλοποίηση διαθεματικού διδακτικού σεναρίου**

### **Τίτλος**

«Τα ποτάμια της Ευρώπης και η επιρροή τους στη ζωή των Ευρωπαίων».

Διαθεματικό διδακτικό σενάριο με τη χρήση των Τ.Π.Ε που αφορά θεματικές ενότητες του μαθήματος Γεωλογία – Γεωγραφία της Β΄ Γυμνασίου (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011):

- I. Τα ποτάμια και οι λίμνες της Ευρώπης
- II. Τα ποτάμια και οι λίμνες στη ζωή των Ευρωπαίων.

### **Γνωστικό αντικείμενο. Εμπλεκόμενες γνωστικές περιοχές**

Γεωγραφία – Γεωλογία.

**Πίνακας 1:Εμπλεκόμενες γνωστικές περιοχές**

<b>Οικιακή Οικονομία</b>	<b>Ιστορία</b>	<b>Πληροφορική</b>	<b>Περιβάλλον Αειφορία</b>	<b>Φυσική</b>
Οικολογία – κατοικία (φυσικοί πόροι, ρύπανση υδάτων, συνέπειες στη ζωή των κατοίκων μιας περιοχής, προϊόντα χωρών που διασχίζει το ποτάμι) (Φ.Ε. 2 Δραστ. 3 <sup>η</sup> )	Ονόματα ποταμών της Ευρώπης από την αρχαιότητα, ιστορία των λαών σε σχέση με τα ποτάμια, ιστορικές μάχες κοντά σε ποτάμια	Συλλογή πληροφοριών από το διαδίκτυο χρήση λογισμικού εφαρμογών γενικής χρήσης	Θετικές και αρνητικές επιπτώσεις από τη διαβίωση σε περιοχή που διαρρέεται από ποτάμι (Φ.Ε. 2 Δραστ. 4 <sup>η</sup> )	Η έννοια της παροχής ενός ποταμού (Φ.Ε. 1 Δραστ.4 <sup>η</sup> )

**Συμβατότητα με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών**

Το παρόν σενάριο καλύπτει τους διδακτικούς και γνωστικούς στόχους όπως αυτοί προβλέπονται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ) και το Δ.Ε.Π.Π.Σ του συγκεκριμένου γνωστικού αντικείμενου (ΔΕΠΠΣ & ΑΠΣ, 2003). Στο ΑΠΣ προβλέπεται η διδασκαλία της Γενικής Ενότητας «Το φυσικό περιβάλλον της Ευρώπης». Στην ενότητα αυτή περιλαμβάνεται η διδασκαλία του μαθήματος 21, «Τα ποτάμια και οι λίμνες της Ευρώπης» και του μαθήματος 22, «Τα ποτάμια και οι λίμνες στη ζωή των Ευρωπαίων».

**Εφαρμογή του Σεναρίου**

Το συγκεκριμένο σενάριο υλοποιήθηκε σε 4 τμήματα της Β΄ τάξης του 3<sup>ου</sup> Γυμνασίου Μεγάρων κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2011-2012, καθώς και σε Γυμνάσια της Λευκωσίας, όπου ο ένας εκ των δύο εισηγητών παρακολουθούσε Μ.Π.Σ. στο Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου, στα πλαίσια της πρακτικής εφαρμογής του μαθήματος «Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση».

**Σκοπός και Διδακτικοί στόχοι**

Σκοπός του σεναρίου είναι η γνωριμία των μαθητών και μαθητριών με το φυσικό περιβάλλον της Ευρώπης και ιδιαίτερα με τα ποτάμια της καθώς και του τρόπου που αυτά επηρεάζουν τη ζωή των κατοίκων της. Με την εφαρμογή του επιδιώκεται (σε γενικότερο πλαίσιο) η επίτευξη των παρακάτω διδακτικών στόχων:

- Να αναγνωρίζουν ποια είναι τα σημαντικά ποτάμια της Ευρώπης.
- Να απαριθμούν τα χαρακτηριστικά των ευρωπαϊκών ποταμών (π.χ. Φ.Ε. 1 δραστ.2,4)
- Να προσδιορίζουν στο χάρτη τη θέση των μεγάλων ποταμών της Ευρώπης(π.χ. Φ.Ε. 1 δραστ.2,4)
- Να συσχετίζουν τη θέση των μεγάλων ποταμών της Ευρώπης με συγκεκριμένες χώρες (π.χ.Φ.Ε.1 δραστ.2<sup>η</sup>)

- Να συσχετίζουν το υδρογραφικό δίκτυο της ηπείρου με το ανάγλυφό της. (π.χ.Φ.Ε.1 δραστ.3<sup>η</sup>)
- Να περιγράφουν το ρόλο των ποταμών στη ζωή των κατοίκων της ηπείρου (π.χ. Φ.Ε. 2 δραστ.2).
- Να απαριθμούν τους τρόπους με τους οποίους οι άνθρωποι αξιοποιούν τα ποτάμια της Ευρώπης.
- Να ελέγχουν και να αποδέχονται τις διαφορετικές απόψεις των μελών της ομάδας.
- Να εφαρμόζουν τη διαδοχή των οδηγιών ενός Φύλλου Εργασίας που διαβάζουν.
- Να ανακαλύπτουν τη γνώση με τρόπο διερευνητικό.
- Να αναπτύσσουν την ικανότητα αξιολόγησης των χρήσιμων πληροφοριών.
- Να συνοψίζουν και να παρουσιάζουν με σαφήνεια τα αποτελέσματα των συζητήσεων (π.χ.Φ.Ε. 1&2 δραστ.5<sup>η</sup>).
- Να αναπτύσσουν δεξιότητες αναζήτησης, επιλογής και αξιοποίησης πληροφοριών στο διαδίκτυο (π.χ. Φ.Ε.2 Δραστ. 1<sup>η</sup>).
- Να ενθαρρύνονται στη χρήση των νέων τεχνολογιών στην μάθηση(π.χ. Φ.Ε.2 δραστ. 1<sup>η</sup>, 2<sup>η</sup> & 3<sup>η</sup>).
- Να αναπτύξουν την ικανότητα να εργάζονται σε ομάδες και να αξιοποιούν τις γνώσεις και τις δεξιότητες για την επίτευξη συλλογικών στόχων.
- Να είναι σε θέση να χρησιμοποιούν ποικίλες πηγές και εργαλεία με στόχο την εξεύρεση, αξιολόγηση και παρουσίαση πληροφοριών.
- Να οικοδομήσουν μεταγνωστικές δεξιότητες μαθαίνοντας πώς να μαθαίνουν.
- Να αναπτύξουν κριτική και δημιουργική σκέψη οδηγούμενοι σε ασφαλή συμπεράσματα.
- Να μάθουν να χρησιμοποιούν τον Η/Υ ως εργαλείο αναζήτησης και επεξεργασίας πληροφοριών.
- Να γνωρίσουν συγκεκριμένα λογισμικά τα οποία θα χρησιμοποιήσουν ως εργαλεία ανακάλυψης, δημιουργίας, έκφρασης, κατανόησης και εμπέδωσης της νέας γνώσης.

## Οργάνωση της διδασκαλίας και απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή

Για την υλοποίηση των δραστηριοτήτων του διδακτικού σεναρίου μπορεί να χρησιμοποιηθεί το εργαστήριο της πληροφορικής και οι μαθητές να εργαστούν σε ομάδες των 2-3 ατόμων. Εναλλακτικά μπορεί να γίνει στην αίθουσα διδασκαλίας με τη χρήση του προβολικού ή του διαδραστικού πίνακα και οι μαθητές να εργαστούν σε ομάδες των 4 ατόμων. Και στις δύο περιπτώσεις χρειάζεται η πρόσβαση στο διαδίκτυο. Η ομαδοσυνεργατική οργάνωση της διδασκαλίας θα έχει σαν αποτέλεσμα τη μεγιστοποίηση της επιτυχίας των διδακτικών στόχων (Κόκκοτας, 2004; Ματσαγγούρας, 2004).

Μέσω του σεναρίου αυτού επιδιώκεται η οργάνωση της διδασκαλίας σε 2 διακριτές διδακτικές ώρες. Μέσα από αυτές τις διδακτικές παρεμβάσεις δίνεται έμφαση στην οργάνωση των μαθητών σε μικρές ομάδες των τριών – τεσσάρων ατόμων και στην πραγματοποίηση δραστηριοτήτων με φύλλα εργασίας (Παράρτημα) που απαιτούν την ενεργητική συμμετοχή όλων των μελών της ομάδας στο χειρισμό του Η/Υ, στην ανταλλαγή απόψεων, στην καταγραφή των συμπερασμάτων της κάθε ομάδας και στην κοινοποίησή τους στην ολομέλεια της τάξης. Ο εκπαιδευτικός, σε ρόλο καθοδηγητή, συνδράμει ενεργητικά στην πραγματοποίηση των δραστηριοτήτων κάθε ομάδας και συντονίζει την παρουσίαση και αξιολόγηση των αποτελεσμάτων τους.

### **Η διδακτική προσέγγιση**

Η υλοποίηση του διδακτικού σεναρίου ακολουθεί μια διαθεματική προσέγγιση η οποία βασίζεται σε πληροφοριακό υλικό από το Διαδίκτυο και από το σχολικό εγχειρίδιο της γεωγραφίας έντυπο (Ασλανίδης, Ζαφειρακίδης & Καλαϊτζίδης, 2009) και ηλεκτρονικό (<http://digitalschool.minedu.gov.gr>). Παράλληλα, το σχέδιο εργασίας υλοποιείται με τη χρήση λογισμικού παρουσίασης, διαδικτύου, βίντεο και προβολικού καθώς και λογισμικού εφαρμογών γενικής χρήσης. Ο βασικός άξονας αναφοράς είναι η Γεωγραφία-Γεωλογία. Η καινοτομία που εισάγεται με την υλοποίηση αυτού του διδακτικού σεναρίου είναι η εμπλοκή των νέων τεχνολογιών που λειτουργούν προσθετικά στις παραδοσιακές μορφές διδασκαλίας με την χρήση μόνο του σχολικού εγχειριδίου (Σολομωνίδου, 2000; Hakkarainem, 2000). Η χρήση της διαθεματικής προσέγγισης δίνει τη δυνατότητα να μελετηθεί ολιστικά η συγκεκριμένη θεματική με τη συμβολή και των άλλων επιστημονικών χώρων. Για τη διαθεματική προσέγγιση της ενότητας αυτής χρησιμοποιήθηκαν μαθητοκεντρικές μορφές διδασκαλίας όπως η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και το ανακαλυπτικό μοντέλο, γιατί ευνοούν τη συμμετοχή όλων των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία (Ματσαγγούρας, 2003). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καθοδηγητικός, διευκολυντικός, συμβουλευτικός αλλά συνάμα και συντονιστικός, εφόσον είναι αυτός που εξασφαλίζει την ποιότητα και τη διεξαγωγή της έρευνας για τη συλλογή των δεδομένων (Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2003). Η προστιθέμενη αξία από την υλοποίηση του διαθεματικού σχεδίου εργασίας είναι οι μαθητές και οι μαθήτριες να εργαστούν σε ομάδες ασκώντας τις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες τους και να αξιοποιήσουν τις γνώσεις, τις εμπειρίες και τα ενδιαφέροντά τους, να «μάθουν πώς να μαθαίνουν», να δημιουργήσουν και να αυτονομηθούν (Χρυσαφίδης, 1996).

### **Μεθοδολογία**

Το σενάριο επιδιώκει οι μαθητές να συμπληρώσουν τα γνωστικά τους σχήματα, να τα επεκτείνουν και να επαναξιολογήσουν τις αρχικές τους γνώσεις που διδάχθηκαν στις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου (Κολιάδης, 2005). Το προτεινόμενο σενάριο περιλαμβάνει φύλλα εργασίας στα οποία συνδυάζονται ή επιλέγονται κατά περίπτωση στοιχεία από τις θεωρίες του δομητισμού, της ανακαλυπτικής – διερευνητικής μάθησης, τη θεωρία της κοινωνικοπολιτισμικής ανάπτυξης του Vygotsky και τη θεωρία της βιωματικής μάθησης του Dewey (Elliott, Kratochwill, Littlefield-Cook & Travers, 2008; Κολιάδης, 2005; Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2011; Σασιάκος, 2008), γίνεται ένταξη των νέων τεχνολογιών και δίνονται οδηγίες που κατευθύνουν στην υλοποίηση των δραστηριοτήτων (ΥΠΕΠΘ / & Ι.Τ.ΥΕ, 2010 & 2013).

Η προσέγγιση της γνώσης γίνεται με ενεργητικό τρόπο, ώστε να ενθαρρύνεται η ανακάλυψή της μέσω συγκεκριμένων δραστηριοτήτων, να αναπτύσσεται η πρωτοβουλία, ο προβληματισμός και η έρευνα (Σαλβαράς, 2006).

Το ανακαλυπτικό διδακτικό μοντέλο προσδιορίζεται από δύο παράγοντες, τη λειτουργία της τάξης σε ομάδες και τη χρήση Φύλλου Εργασίας όπου περιγράφονται οι δραστηριότητες των ομάδων. Οι μαθητές με τη βοήθεια του Φύλλου Εργασίας εντάσσουν τις σχέσεις των πληροφοριών σε ομάδες και ύστερα τις μετασχηματίζουν. Με τον τρόπο αυτό μετέχουν ενεργά στην ανακάλυψη της δικής τους γνώσης μέσα από ποικίλες πηγές, όπως χάρτες, βίντεο, εικόνες, πίνακες και τη διάχυσή της σε όλους μέσω του διαλόγου στον οποίο συμμετέχει όλη η τάξη. Ο εκπαιδευτικός σε περιπτώσεις που κρίνεται απαραίτητο απευθύνεται στο σύνολο της τάξης. Ο ρόλος του έγκειται στην καθοδήγηση της επίδοσης



και της ισχυρής δόμησης της γνώσης και όχι στην άμεση ή έμμεση παροχή γνώσεων και πληροφοριών. Οι μαθητές αντιμετωπίζονται ως ενεργοί συντελεστές και καθίστανται υπεύθυνοι για την μάθησή τους (Μακρή-Μπότσαρη, 2005). Η χρήση των νέων τεχνολογιών διεγείρει το ενδιαφέρον των μαθητών, παρέχει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να οργανώσει και να ανατροφοδοτήσει τη διδασκαλία και να προσεγγίσει περιοχές της γνώσης που δεν είναι προσβάσιμες με τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας (Roblyer, 2009).

Το προτεινόμενο σενάριο περιλαμβάνει δύο φύλλα εργασίας (Παράρτημα), ένα για κάθε διδακτική ώρα. Στις δραστηριότητες που περιλαμβάνονται υπάρχουν ερωτήσεις στις οποίες οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν είτε ατομικά είτε συνεργαζόμενοι μεταξύ τους. Στο τέλος κάθε δραστηριότητας ακολουθεί παρουσίαση των ευρημάτων και συζήτηση στην ολομέλεια της τάξης με συμμετοχή του εκπαιδευτικού. Η ροή των πληροφοριών δεν κουράζει τους μαθητές, γιατί μέσω των Νέων Τεχνολογιών η πληροφόρηση παρέχεται με εποπτικό τρόπο.

### **Επέκταση του σεναρίου**

Το σενάριο μπορεί να χρησιμοποιηθεί με παρόμοια δομή σχετικών θεμάτων που διδάσκονται στο μάθημα της Γεωγραφίας όπως:

- ✓ το ανάγλυφο της Ευρώπης
- ✓ οι θάλασσες της Ευρώπης
- ✓ τα βουνά και οι πεδιάδες της Ευρώπης.

### **Αξιολόγηση**

Μετά την ολοκλήρωση της διδακτικής διαδικασίας η φάση της αξιολόγησης έχει εξαιρετική σημασία τόσο για τον εκπαιδευτικό όσο και για το μαθητή. Η αξιολόγηση είναι βασικό στοιχείο της διδακτικής διαδικασίας ως μέσο ανατροφοδότησής της, αφού πληροφορεί για την επιτυχία ή αποτυχία των επιδιωκόμενων σκοπών και στόχων, των μεθόδων και στρατηγικών που ακολουθήθηκαν, το βαθμό ανταπόκρισης του σεναρίου στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών και την εφαρμοσιμότητά του στη σχολική πραγματικότητα.

Ο εκπαιδευτικός στο γενικό πλαίσιο της αξιολόγησης, τόσο της εφαρμογής όσο και του σχεδιασμού του σεναρίου μπορεί να ακολουθήσει έναν από τους τρεις ακόλουθους τρόπους αξιολόγησης έτσι ώστε να πετύχει την καλύτερη ανατροφοδότηση. Στο παρόν σενάριο εφαρμόστηκε η αξιολόγηση από τους μαθητές:

Αξιολόγηση από τον εκπαιδευτικό

1. Οι διδακτικοί στόχοι που τέθηκαν επιτυγχάνονται;
2. Ποιοι διδακτικοί στόχοι επιπλέον αυτών που τέθηκαν μπορούν να επιτευχθούν με τις συγκεκριμένες δραστηριότητες;
3. Με ποια δραστηριότητα κρίνετε ότι μπορούν να επιτευχθούν καλύτερα οι διδακτικοί στόχοι που τέθηκαν;
4. Το λογισμικό που χρησιμοποιείται παρουσιάζει κάποια δυσκολία; Αν ναι ποια;
5. Προτείνετε τρόπους ανασυγκρότησης του διδακτικού σεναρίου, ώστε να εμπλουτιστεί με νέες δραστηριότητες και να βελτιωθεί ως εργαλείο διδασκαλίας στην ίδια θεματική περιοχή και για το ίδιο γνωστικό επίπεδο μαθητών.

Αξιολόγηση από τους μαθητές

1. Αναπτύξτε ένα σαφές πλάνο πριν ξεκινήσετε;

2. Είχε κάθε μέλος της ομάδας συγκεκριμένα πράγματα να κάνει;
3. Δουλέψατε ως ομάδα;
4. Συζητήσατε το σκοπό για τον οποίο κάνατε την δραστηριότητα;
5. Πόσο καλά προβλέψατε αυτά που συνέβησαν;
6. Οι οδηγίες ακολουθήθηκαν επακριβώς;
7. Πόσο καλά χρησιμοποιήσατε τον εξοπλισμό και τα εποπτικά μέσα;
8. Εξετάζατε τα δεδομένα προσεκτικά για να εντοπίσετε το νόημά τους;
9. Ήταν τα αποτελέσματα σύμφωνα με τα δεδομένα;
10. Άλλο:

Αξιολόγηση του λογισμικού που χρησιμοποιήθηκε

1. Διαπιστώθηκαν επιστημονικές ανακρίβειες ή λάθη στο εκπαιδευτικό περιεχόμενο;
2. Η γλώσσα των κειμένων είναι απλή και κατανοητή;
3. Ακολουθείται κατάλληλη και ομοιόμορφη διδακτική και παιδαγωγική προσέγγιση – μεθοδολογία για τη συγκεκριμένη βαθμίδα εκπαίδευσης και θεματική ενότητα;
4. Υπάρχει ποιότητα λογικής οργάνωσης, δομής, αλληλουχίας;
5. Δίνεται η δυνατότητα αναφοράς στο διαδίκτυο;
6. Παρέχεται πληροφορία κατάλληλη σε ποσότητα και πυκνότητα για τη συγκεκριμένη ηλικιακή τάξη;
7. Το λογισμικό εναρμονίζεται με τη διάρθρωση και καλύπτει την έκταση της ύλης για τη συγκεκριμένη θεματική ενότητα σύμφωνα με το ΑΠΣ/ΔΕΠΠΣ;
8. Υπάρχει συμπληρωματικότητα, συνοχή, συγχρονισμός και ισορροπία μεταξύ των διαφορετικών μορφών παρουσίασης;
9. Υπάρχει πλουραλισμός αλληλεπιδραστικών στοιχείων;
10. Ενθαρρύνεται η δημιουργική συμμετοχή του χρήστη (εκπαιδευτικού/ μαθητή), κεντρίζεται το ενδιαφέρον του, καλλιεργείται η συνεργατική προσέγγιση;
11. Χαρακτηρίζεται από λογική ακολουθία ενεργειών και ευκολία πλοήγησης στο περιεχόμενο;
12. Παρατηρείται αρτιότητα και οργάνωση στην οπτική παρουσίαση;

## Επίλογος

Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση ενός διαθεματικού σεναρίου που ενσωματώνει λογισμικά γενικής χρήσης και αποβλέπει στην παιδαγωγική αξιοποίησή τους είναι μια σύνθετη διαδικασία. Απαιτεί πολλές γνώσεις από τον εκπαιδευτικό και τεχνολογικό εξοπλισμό από το σχολείο και ευελιξία από το Ωρολόγιο Πρόγραμμα. Στο σημερινό «ψηφιακό» σχολείο είναι απόλυτα κατανοητό και αποδεκτό από όλους ότι πρέπει να παρέχονται όλες οι απαραίτητες προϋποθέσεις προκειμένου αυτό να ανταποκριθεί στις προκλήσεις που ολοένα και αυξάνονται. Πρέπει λοιπόν να τροφοδοτείται με τον απαραίτητο εξοπλισμό, τις εφαρμογές αλλά και τις δεξιότητες των διδασκόντων ώστε να παρέχει στους μαθητές του ένα σύγχρονο μαθησιακό περιβάλλον που θα ενισχύει τις ικανότητές τους και θα τους εξασφαλίζει ένα σωστό επαγγελματικό μέλλον. Στο πλαίσιο αυτό οφείλουμε να παρατηρήσουμε ότι ο συνδυασμός στοιχείων από τα προαναφερόμενα λογισμικά για το σχεδιασμό και την υλοποίηση ενός διαθεματικού σεναρίου μπορεί να είναι δύσκολος αλλά είναι απαραίτητος για ένα θετικό αποτέλεσμα που σέβεται, υποστηρίζει και βοηθά τους μικρούς μαθητές και μαθήτριες να κατακτήσουν τον κόσμο της γνώσης.

## Αναφορές

- Ager, R. (1998). *Information and communication technology in Primary Schools*. London: Fulton Publishers.
- Argyriou, A., Papavasileiou, C., & Mavrakis, A. (2014). Improving secondary education student's knowledge and skills for environmental education programs in Greece. Proceedings of the 10<sup>th</sup> International Geographical Congress of the Hellenic Geographical Society.
- Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Hakkarainen, K. (2000). Students' skills and practices of using ICT: results of national assessment in Finland. *Computers and Education*, 34 p.103-117
- Stonier, T. and Colin, C. (1985). *The Three C's: Children, Computers and Communication*. Ghichester: John Willey & Sons.
- Ασλανίδης, Α., Ζαφειρακίδης, Γ. & Καλαϊτζίδης, Δ. (2009). *Γεωλογία-Γεωγραφία Β' Γυμνασίου. Βιβλίο μαθητή και Τετράδιο Εργασιών*. Αθήνα: ΟΕΔΒ
- Elliott S, Kratochwill T, Littlefield-Cook J, Travers J. (2008). Εκπαιδευτική Ψυχολογία, Αποτελεσματική διδασκαλία – Αποτελεσματική μάθηση, Gutenberg.
- Κόκκοτας, Π. (2004). *Διδακτική των φυσικών επιστημών Μέρος II*. Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση.
- Κόσουβας, Γ. (1996). *Η πρακτική του ανοικτού προβλήματος στο δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κουκουνάρας – Λιάγκης, Μ. (2011). *Εκπαιδευτικοί εν Δράσει: νέα πολυτροπική διδακτική*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2005). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, στο: *Επιμόρφωση Σχολικών Συμβούλων και Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Προσχολικής Εκπαίδευσης στο ΔΕΠΠΣ και τα ΑΠΣ, ΥΠΕΠΘ Π.Ι*, Αθήνα.
- Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Η Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση: Εννοιοκεντρική Αναπλαισίωση και Σχέδια Εργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Ματσαγγούρας, Η. (2004). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α. (1997). *Πληροφορική και Εκπαίδευση : Συνολική προσέγγιση* Αθήνα: εκδόσεις Τελέθριον
- Roblyer, M.D. (2009). Εκπαιδευτική Τεχνολογία και Διδασκαλία, ΙΩΝ
- Σαλβαράς, Γ. (2006). *Ψυχολογική Διδακτική : Διαμόρφωση στρατηγικής διδασκαλίας της παραγωγής γνώσεων*, Επιστημονικό Βήμα, τ. 5 Φεβρουάριος 2006.
- Σασιάκος, Κ. (2008). *Παιδαγωγικές Εφαρμογές Η/Υ: Παιδαγωγική Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών του ΟΑΕΔ*. Αθήνα: ΕΚΠΑ & ΑΣΠΑΙΤΕ.
- Σολομωνίδου, Χ.(2000). Η μάθηση με τη χρήση υπολογιστή: δεδομένα ερευνών. *Themes in Education*, 1:1, p.75-100
- Ταρατόρη – Τσαλκατίδου, Ε. (2003). *Η μέθοδος project στην θεωρία και στην πράξη*. 2η έκδ. Θεσ/κη: Αφοί Κυριακίδη.
- Ταρατόρη, Ε. & Κουγιουρούκη, Μ. (2011). *Τα Φύλλα Εργασίας στη Διδακτική Πράξη* Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη Α.Ε.
- Τζιμογιάννης, Α. (2007). Το παιδαγωγικό πλαίσιο αξιοποίησης των ΤΠΕ ως εργαλείο κριτικής και δημιουργικής σκέψης, στο : Βασίλης Κουλαΐδης (επιμ.) *Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις για την ανάπτυξης Κριτικής – Δημιουργικής σκέψης*, Ο.Ε.Π.ΕΚ, Αθήνα.
- ΥΠΕΠΘ/Π.Ι/ΔΕΠΠΣ ΑΠΣ Γεωγραφία-Γεωλογία, Αρ. Φύλ. 1196 τεύχος Β, 26-08-2003
- ΥΠΕΠΘ/Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών & Εκδόσεων «Διόφαντος» (2010). *Επιμορφωτικό Υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης*, τεύχος 5: κλάδος ΠΕ04, Β' έκδοση, Αναθεωρημένη και Εμπλουτισμένη. Προσπελάστηκε: 2 Δεκεμβρίου 2014, από [http://axis.teikav.edu.gr/pake/Υλικο\\_Ειδικού\\_Merous/Υλικο\\_KSE\\_PE04.pdf](http://axis.teikav.edu.gr/pake/Υλικο_Ειδικού_Merous/Υλικο_KSE_PE04.pdf)
- ΥΠΕΠΘ/Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών & Εκδόσεων «Διόφαντος» (2013). *Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση και εφαρμογή των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη*, Τεύχος 1, Γενικό

---

μέρος, Γ' έκδοση Αναθεωρημένη και Εμπλουτισμένη. Προσπελάστηκε: 2 Δεκεμβρίου 2014, από <https://app.box.com/s/74jd5xpl5m9auz58hj00>

ΥΠΕΠΘ/ Π.Ι./Ηλεκτρονικό βιβλίο Γεωγραφίας-Γεωλογίας Β' Γυμνασίου. Προσπελάστηκε: 22 Ιανουαρίου 2015, από <http://digitalschool.minedu.gov.gr>

ΥΠΕΠΘ/Π.Ι (2011). Το νέο πρόγραμμα σπουδών για το μάθημα Γεωλογία-Γεωγραφία Γυμνασίου, Οδηγός εκπαιδευτικού

Χρυσ αφίδης, Κ. (1996). *Βιωματική- Επικοινωνιακή Διδασκαλία*. Αθήνα: Gutenberg.

---

## Παράρτημα

### Αναλυτική περιγραφή όλων των δραστηριοτήτων του διδακτικού σεναρίου

#### Μάθημα 21: Τα ποτάμια της Ευρώπης. 1<sup>ο</sup> Φύλλο Εργασίας.

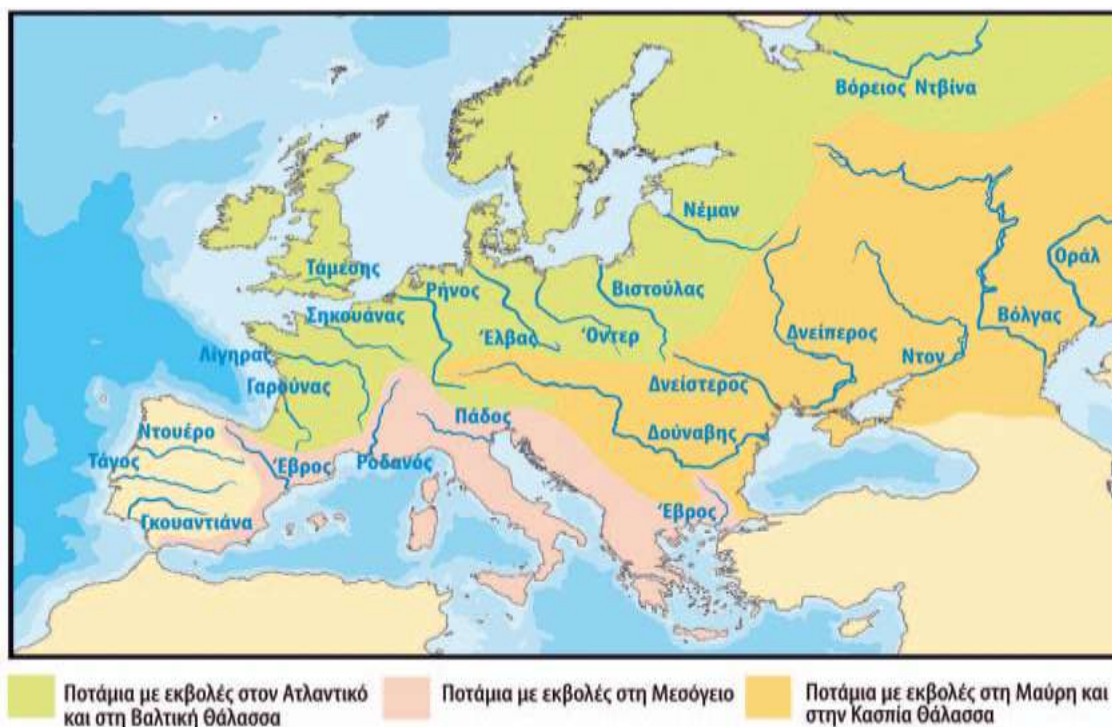
Καθηγητής/τρια:
Μάθημα: Γεωγραφία – Γεωλογία Β' Γυμνασίου
Ονοματεπώνυμο:
Τάξη:
Ημερομηνία:

#### Δραστηριότητα 1<sup>η</sup>:

Παρακολουθήστε το βίντεο με το τραγούδι που ακολουθεί στο δικτυακό τόπο:  
<http://www.youtube.com/watch?v=OaiKAVJNZ9A>

Σε ποιον ποταμό της Ευρώπης αναφέρεται ο καλλιτέχνης;.....

Στο χάρτη που ακολουθεί παρατηρήστε τον ποταμό Βόλγα και συγκρίνετε το μέγεθός του σε σχέση με τα υπόλοιπα ποτάμια της Ευρώπης. Τι διαπιστώνετε;.....



#### Δραστηριότητα 2η:

Χωριστείτε σε ομάδες των τεσσάρων ατόμων. Η κάθε ομάδα να συμπληρώσει τον πίνακα χρησιμοποιώντας για βοήθεια τον χάρτη με τις εκβολές των ποταμών και τον πολιτικό χάρτη της Ευρώπης που παρουσιάζονται στην προβολή.



- Βόρεια Ευρώπη
- Νότια Ευρώπη
- Κεντρική Ευρώπη

Μπορείτε να υποθέσετε γιατί συμβαίνει αυτό; Στην υπόθεσή σας μπορεί να σας βοηθήσει η παρατήρηση του χάρτη που φαίνεται στην προβολή



**Δραστηριότητα 4<sup>η</sup>:**

Χωριστείτε σε ομάδες των τεσσάρων ατόμων. Η κάθε ομάδα να υλοποιήσει την παρακάτω εργασία.

Στον πίνακα που ακολουθεί αναφέρεται η παροχή νερού τριών ευρωπαϊκών ποταμών

Ποταμός	Περιοχή ροής	Παροχή το φθινόπωρο (μ3/δευτ)	Παροχή το χειμώνα (μ3 / δευτ)	Παροχή την άνοιξη (μ3/δευτ)	Παροχή το καλοκαίρι (μ3 /δευτ)
Βόλγας	Ανατ. Ευρώπη	3.200	700	8.000	3.000
Σηκουάνας	Ανατολική Γαλλία	850	1.400	1.120	640
Έβρος	Ιβηρική Χερσόνησος	610	1.360	1.410	290

Αφού μελετήσετε τα στοιχεία που παρουσιάζονται στον παραπάνω πίνακα να απαντήσετε στα ερωτήματα που ακολουθούν:

α) Ποιος ποταμός έχει τη μεγαλύτερη παροχή νερού και ποια εποχή;.....

β) Ποιος ποταμός έχει σχεδόν σταθερή παροχή νερού όλες τις εποχές του έτους; .....

γ) Ποιος ποταμός έχει την πιο μικρή παροχή νερού και ποια εποχή; .....

δ) Μπορείτε να δώσετε μία εξήγηση για τα παραπάνω σύμφωνα με τις γνώσεις που έχετε αποκτήσει για το κλίμα και το ανάγλυφο της Ευρώπης;.....

**Δραστηριότητα 5<sup>η</sup>:**

Η κάθε ομάδα να παρουσιάσει τα αποτελέσματα στην ολομέλεια της τάξης.

***Μάθημα 22: Τα ποτάμια στη ζωή των Ευρωπαίων. 2<sup>ο</sup> Φύλλο Εργασίας.***

Καθηγητής/τρια:
Μάθημα: Γεωγραφία – Γεωλογία Β΄ Γυμνασίου
Όνοματεπώνυμο:
Τάξη:
Ημερομηνία:

Χωριστείτε σε ομάδες των τεσσάρων ατόμων και πραγματοποιήστε τις παρακάτω εργασίες.

**Δραστηριότητα 1<sup>η</sup>:**

Παρακολουθήστε το βίντεο που ακολουθεί με τίτλο: «οδοιπορικό στον Δούναβη»

[http://www.youtube.com/watch?v=iFBiYvNZnLI&feature=player\\_embedded](http://www.youtube.com/watch?v=iFBiYvNZnLI&feature=player_embedded)

Ο Δούναβης είναι ένας ποταμός που διασχίζει αρκετές ευρωπαϊκές χώρες.

Με τη βοήθεια του διαδικτύου (<https://maps.google.co.uk/maps>) εντοπίστε το δορυφορικό χάρτη της Ευρώπης και το χάρτη με τη διαδρομή του ποταμού Δούναβη και συμπληρώστε στον παρακάτω πίνακα τη διαδρομή του ποταμού.

<b>Η διαδρομή του Δούναβη</b>
<b>Χώρες :</b>
<b>Πρωτεύουσες:</b>

**Δραστηριότητα 2<sup>η</sup>:**

Παρατηρήστε τις παραπάνω εικόνες και με βάση τα ευρήματα της προηγούμενης άσκησης και των αναρτημένων πληροφοριών σας στο blog (<http://geogrb.blogspot.com>) να σημειώσετε στον πίνακα ποια πιστεύετε ότι είναι τα υπέρ και ποια τα κατά αυτής της διαδρομής;

<b>Υπέρ</b>	<b>Κατά</b>




**Δραστηριότητα 3<sup>η</sup>:**

Ποιες πιστεύετε ότι είναι οι επιπτώσεις της εντατικής χρήσης και της μεγάλης συγκέντρωσης πληθυσμού στα ευρωπαϊκά ποτάμια;

.....  
 .....

**Δραστηριότητα 4<sup>η</sup>:**

Στην εικόνα και στο κείμενο που προβάλλονται, παρουσιάζεται μία κατάσταση ρύπανσης του ποταμού Δούναβη.



*“Σε κίνδυνο βρίσκεται πλέον το οικοσύστημα του μεγαλύτερου ποταμού της Ευρώπης, μετά το Βόλγα, Δούναβη, αφού η κόκκινη τοξική λάσπη που διέρρευσε από το εργοστάσιο αλουμίνιας του Αζκα στην Ουγγαρία έφθασε σήμερα στον ποταμό. Σύμφωνα με τις μετρήσεις, ανιχνεύθηκαν αλκαλικές ενώσεις σε επίπεδο υψηλότερο του κανονικού, ανακοίνωσε αξιωματούχος της Υπηρεσίας Υδάτων.”* Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: [tnxs.gr/node/45420/](http://tnxs.gr/node/45420/)

Ποιες λύσεις πιστεύετε ότι μπορούν να δοθούν για να βελτιωθούν ή να αποφευχθούν αρνητικές συνέπειες όπως η ρύπανση των ποταμών;

.....  
 .....

**Δραστηριότητα 5<sup>η</sup>:**

Αξιολογήστε τις γνώσεις σας, χαρακτηρίζοντας τις παρακάτω προτάσεις με το γράμμα (Σ), αν είναι σωστές, και με το γράμμα (Λ), αν είναι λανθασμένες:

- α) Ο Δούναβης είναι ο μεγαλύτερος σε μήκος ποταμός της Ευρώπης.
- β) Τα νερά των ποταμών της Ευρώπης δε χρησιμοποιούνται για την ύδρευση των πόλεων
- γ) Ο Βόλγας παγώνει το χειμώνα δυσχεραίνοντας την ποταμοπλοΐα
- δ) Πολλοί ευρωπαϊκοί ποταμοί συνδέονται μεταξύ τους με διώρυγες.
- ε) Τα ποτάμια της νότιας Ευρώπης δεν είναι ορμητικά
- στ) Ο μεγαλύτερος ποταμός της Ευρώπης είναι ο Βόλγας

## Διαπολιτισμική διάσταση στο γλωσσικό μάθημα: τραγούδι και θεατρικό παιχνίδι

Ευανθία Χειλάκου  
[chilakou@yahoo.gr](mailto:chilakou@yahoo.gr)

Δρ Φιλολογίας, Γυμνάσιο Ραφήνας

**Περίληψη.** Στο παρόν άρθρο δίνονται οι βασικές θεωρητικές παράμετροι που διέπουν τη διδασκαλία του διαπολιτισμού κατά το γλωσσικό μάθημα: ο σκοπός της διδασκαλίας του διαπολιτισμού, η επικοινωνιακή μέθοδος, τα αυθεντικά κείμενα, οι παράγοντες που συμβάλλουν στη μακρόχρονη διατήρηση του διδασκομένου λεξιλογίου στη μνήμη. Υποστηρίζεται ότι το τραγούδι και το θεατρικό παιχνίδι κατεξοχήν πληρούν τις θεωρητικές αυτές προϋποθέσεις και παρουσιάζεται μια επιλογή δραστηριοτήτων με τις οποίες το τραγούδι και το θεατρικό παιχνίδι γίνονται φορείς διαπολιτισμού στη σχολική τάξη. Οι δραστηριότητες αυτές ενδείκνυνται για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως ξένης γλώσσας και γενικότερα για τη διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας. Επίσης οι περισσότερες από αυτές είναι δυνατόν να χρησιμοποιηθούν και για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως μητρικής στις τάξεις του γυμνασίου εάν συνδυαστούν με τα διδασκόμενα εγχειρίδια. Προτείνονται επίσης κάποια παιχνίδια ρόλων σύμφωνα με τις αναφερθείσες θεωρητικές προϋποθέσεις, τα οποία όμως παράλληλα συμβάλλουν και στην επίλυση εντάσεων στην τάξη (διαπολιτισμική ή μη). Συνοψίζοντας, παρουσιάζονται κάποιες τεχνικές κατεξοχήν μαθητοκεντρικές και ομαδοσυνεργατικές που προάγουν τη βιωματική μάθηση αυξάνοντας το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή των μαθητών για το μάθημα

**Λέξεις κλειδιά:** επικοινωνιακή μέθοδος, ενσυναίσθηση, θεατρικό παιχνίδι

### Εισαγωγή

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στοχεύει στην καταπολέμηση του ρατσισμού και της ξενοφοβίας, στο πλησίασμα διδασκόντων και διδασκομένων, στην προσέγγιση διαφορετικών γλωσσικών και κοινωνικοπολιτικών ομάδων. Διαπολιτισμός δεν σημαίνει απλή ανταλλαγή πληροφοριών για τα διαφορετικά ήθη και έθιμα και δεν εξαντλείται με τη διδασκαλία της κοινής ρίζας των λέξεων, των διαφορετικών εορτών, και των διατροφικών, οικιστικών και ενδυματολογικών συνηθειών – συνηθισμένη πρακτική στα σχολεία. Αντιθέτως απαιτεί ανάπτυξη της λεγόμενης διαπολιτισμικής ενσυναίσθησης (intercultural empathy), της ικανότητας δηλαδή να κατανοεί κανείς την πολιτισμική ταυτότητα του άλλου κι έτσι να επικοινωνεί με άτομα άλλης πολιτισμικής προέλευσης. Στη διδακτική πράξη σημαίνει ότι ο μαθητής μετατοπίζεται από το δικό του πολιτιστικό πλαίσιο αναφοράς χωρίς όμως να εγκαταλείπει τη δική του οπτική γωνία και μπορεί να κατανοήσει πως σκέφτεται και συμπεριφέρεται ο συνομιλητής του (Zhu, 2011). Ο Heyward (2002) κάνει λόγο για «διαπολιτισμικό γραμματισμό» τον οποίο ορίζει ως το σύνολο των δεξιοτήτων, αντιλήψεων, στάσεων, γλωσσικής επάρκειας, ταυτοτήτων και συμμετοχικής συμπεριφοράς, οι οποίες είναι απαραίτητες για την επίτευξη της επικοινωνίας μεταξύ διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων. Επισημαίνει δε, ανάμεσα σε άλλα δεξιότητες που

αφορούν στην ανοχή, στην ενσυναίσθηση, την ικανότητα να μπαίνεις στη θέση του άλλου, καθώς και στάσεις που είναι δυναμικές, ευέλικτες, ρεαλιστικές και σέβονται τη μοναδικότητα κάθε πολιτισμού.

Η διδασκαλία του διαπολιτισμού, όπως τον ορίσαμε, κατεξοχήν υπηρετείται από την επικοινωνιακή προσέγγιση γιατί η ουσία της επικοινωνιακής μεθόδου είναι η συνεργασία μεταξύ των μαθητών με εργασίες ανά ζεύγη ή ανά ομάδες, τα παιχνίδια ρόλων και οι προσομοιώσεις. Διδάσκω τη γλώσσα επικοινωνιακά σημαίνει διδάσκω τη γλώσσα σε στενή σχέση με τους ανθρώπους, τα πράγματα και τις πράξεις στις οποίες αναφέρεται. Οι μαθητές μέσα από την παρατήρηση και τη μίμηση της γλώσσας σε πραγματικές (ει δυνατόν) καταστάσεις κατακτούν τους κανόνες της γλώσσας επαγωγικά χωρίς να είναι αναγκαστικά συνειδητοί γνώστες των κανόνων, ικανοί να τους εκφράσουν. Η διδασκαλία δηλαδή γίνεται περισσότερο μαθητοκεντρική και προσπαθεί να ξεφύγει από τον κόσμο της τάξης και να διδάξει τη γλώσσα του εξωσχολικού κόσμου μέσα από καταστάσεις του σχολικού κόσμου. Π.χ. αν θέλουμε να διδάξουμε το λεξιλόγιο που χρησιμοποιείται σε μια λαϊκή αγορά μπορούμε να στήσουμε μια λαϊκή μέσα στην τάξη ή ακόμη καλύτερα να πάμε με τα παιδιά σε μια λαϊκή .

Σημαντικό κομμάτι της επικοινωνιακής μεθόδου συνιστούν τα αυθεντικά κείμενα. Όταν τα κείμενα είναι αυθεντικά ή κατασκευασμένα που μοιάζουν με αυθεντικά, μεταδίδουν πληροφορίες για τον πολιτισμό αλλά και για την κατάλληλη (σύμφωνη με τις περιστάσεις) και την ορθή γραμματικώς χρήση των λέξεων. Οι μαθητές με αυτόν τον τρόπο αποκτούν μια κατά το δυνατό πλήρη εικόνα της χρήσης των λέξεων στα φυσικά τους περιβάλλοντα. Τα κατασκευασμένα κείμενα πρέπει να μην είναι ψεύτικα πραγματολογικά (να μπορούν να συμβούν σε αυθεντικές συνομιλίες), να έχουν ψυχολογικό ενδιαφέρον για τους μαθητές και να μην απογοητεύουν με τις δυσκολίες τους. Τέτοιου είδους κείμενα κοινωνικοποιούν και αποτελούν διάμεσο του πολιτισμού στους κοινωνούς τους, επιτελούν δηλαδή και διαπολιτισμική λειτουργία. Π.χ. οι παροιμίες, οι ιδιωματισμοί και τα ανέκδοτα είναι στοιχεία που κατεξοχήν κινητοποιούν το μαθητή και τον μούν στον ελληνικό πολιτισμό.

Επίσης, αναγκαίες είναι οι ασκήσεις προφορικού λόγου, για να εξαλειφθεί η κυριαρχία του γραπτού λόγου και να υπάρξει ενοποίηση των τεσσάρων γλωσσικών δεξιοτήτων. Η ακρόαση, η ανάγνωση, η γραφή και η ομιλία πρέπει να διδάσκονται σε συνδυασμό μεταξύ τους γιατί στην πραγματικότητα ποτέ δεν απαντώνται μεμονωμένες στην καθημερινή μας επικοινωνία. Συνήθως αναπτύσσονται οι δεξιότητες της ανάγνωσης και της γραφής αλλά καλλιεργούνται ανεξάρτητα η μία από την άλλη. Όμως επικοινωνιακά ικανός ο μαθητής δεν γίνεται με την άσκηση σε κάθε μία δεξιότητα χωριστά αλλά όταν εξασκείται στο συνδυασμό όλων των δεξιοτήτων ταυτόχρονα. Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές αποκτούν βαθύτερη κατανόηση του τρόπου με τον οποίο πραγματώνεται η επικοινωνία στην ξένη γλώσσα και κινητοποιούνται περισσότερο όταν βλέπουν ότι όσα μαθαίνουν στην τάξη έχουν πρακτική αξία.

Φυσικά πρέπει να εξασφαλίζουμε το ενδιαφέρον του μαθητή. Ελέγχουμε αν παρέχονται τα κατάλληλα κίνητρα ώστε ο μαθητής να εμπλέκεται όσο το δυνατό περισσότερο στη διαδικασία της μάθησης. Αν όσα διαδραματίζονται στην τάξη τον αφορούν, αν τα θέματα που επιλέγουμε είναι οικεία στο μαθητή και συνάδουν με την ηλικία και τα ενδιαφέροντα του τότε συμμετέχει με ευχαρίστηση στη διδακτική πράξη. Σημαντικό είναι να εμπλέκουμε στο μέτρο του δυνατού και τους γονείς. Τους καλούμε να ακούσουν τους μαθητές να τραγουδούν και να

αυτοσχεδιάζουν θεατρικώς. Η αποδοχή, το ενδιαφέρον και η ευνοϊκή αντιμετώπιση των γονιών αυξάνει τη θετική στάση των παιδιών απέναντι στο μάθημα καθώς λειτουργεί ως ανταμοιβή των μαθητών για τους κόπους τους και τα κινητροδοτεί.

Οι έρευνες, τέλος, δείχνουν πως το πόσο καλά θυμόμαστε μια λέξη εξαρτάται από τρεις παράγοντες :

- από το πόσο βαθιά επεξεργαζόμαστε την λέξη (Craik, & Lockhart, 1972), όσο περισσότερο ενεργοποιούμε διανοητικά για να καταλάβουμε τη σημασία/μορφή μιας λέξης τόσο πιο πολύ εντυπώνεται αυτή στη μνήμη μας,
- πόσο αξιωμαθόνευτη ήταν για μας η πρώτη της εμφάνιση (Bahrick, 1984), χαρακτηριστικό είναι πόσο γρήγορα μαθαίνουμε / θυμόμαστε τις ύβρεις σε μια ξένη γλώσσα,
- και από τους συσχετισμούς-συνειρμούς που δημιουργούνται για αυτήν τη λέξη μέσα μας (Stevick, 1976). Οι συσχετισμοί μπορεί να είναι γλωσσικοί και εξωγλωσσικοί (περιβαλλοντικοί) συσχετισμοί. Γλωσσικούς συσχετισμούς αποτελούν οι συνταγματικές και οι παραδειγματικές σχέσεις των λέξεων ενώ ένα περιστατικό που συνέβη κατά τη διδασκαλία της συγκεκριμένης λέξης, μια λανθασμένη χρήση της που προκάλεσε γέλια στην τάξη, τοπικοί και χρονικοί παράγοντες που περιβάλλουν μια λέξη κατά την εκμάθησή της, κ.τ.λ. αποτελούν τους εξωγλωσσικούς συσχετισμούς. Κάθε μαθητής δημιουργεί τους δικούς του ιδιαίτερους συσχετισμούς.

Στο τραγούδι και το θεατρικό παιχνίδι συνυπάρχουν όλα τα στοιχεία που αναφέραμε και επιπλέον υλοποιούνται τρία πολύ σημαντικά επιτεύγματα. Πρώτον, παράγονται και αναπαράγονται αυθεντικά κείμενα από τους ίδιους τους μαθητές. Δεν πειράζει εάν οι μαθητές σχηματίσουν και λέξεις που δεν είναι υπαρκτές. Το ζητούμενο όμως είναι να μάθουν να πειραματίζονται με τις δομές της ξένης γλώσσας. Εξάλλου, οι μη υπαρκτές λέξεις συχνά αφήνουν περιθώρια για μια λογοτεχνική ή χιουμοριστική προσέγγιση των λεγομένων, πράγμα που μπορεί να αξιοποιήσει ο εκπαιδευτικός για να μυήσει τους μαθητές του και σε αυτήν τη χρήση της γλώσσας. Επίσης, δεν πρέπει να ξεχνάμε πως η επινόηση μη υπαρκτών λέξεων είναι μια χρήσιμη επικοινωνιακή στρατηγική όταν ο μαθητής δεν διαθέτει την κατάλληλη λέξη στο ενεργό του λεξιλόγιο (για περισσότερες πληροφορίες σχετικά με τον τρόπο που ο εκπαιδευτικός μπορεί να αντιμετωπίζει τις μη υπαρκτές λέξεις, βλ. McCarthy, 1990). Δεύτερον, το τραγούδι και το θεατρικό παιχνίδι λειτουργούν ψυχοθεραπευτικά, δένουν την ομάδα, πλησιάζουν τα μέλη της, αφού συνυπάρχουν όλα τα πλεονεκτήματα της ομαδοσυνεργατικής, η τάξη χαλαρώνει και μειώνονται ο φόβος και οι προκαταλήψεις για τον άγνωστο ή τον αλλοδαπό συμμαθητή. Σημειωτέον ότι αποτελούν δυο πολύ καλές τεχνικές για να σπάσει ο πάγος στην αρχή της σχολικής χρονιάς. Τρίτον, το τραγούδι και το θεατρικό παιχνίδι ενισχύουν πέρα από τη λεκτική και την παραγλωσσική επικοινωνία (στάση σώματος, εκφράσεις προσώπου, χειρονομίες, βλέμμα, τόνος φωνής, παύσεις, κτλ), η οποία είναι επίσης σημαντική για την συμβίωση και τη συνεργασία σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον.

Στη συνέχεια παρατίθενται συγκεκριμένες τεχνικές διαπολιτισμικής γλωσσικής διδασκαλίας με βάση το τραγούδι και το θεατρικό παιχνίδι. Οι περισσότερες από αυτές, όπως επισημαίνεται με παραδείγματα κατά την παρουσίαση τους, είναι δυνατόν να αξιοποιηθούν και στη διδασκαλία

της Ελληνικής ως μητρικής γλώσσας αν συνδυαστούν με τα διδασκόμενα εγχειρίδια στο γυμνάσιο.

### **Το τραγούδι στη σχολική τάξη**

Τραγουδώντας μαθαίνουμε αβίαστα, σωστά και χαρούμενα, το λεξιλόγιο, το ρυθμό και τον επιτονισμό της γλώσσας. Πρόκειται για μια αυθεντική δραστηριότητα, με αυθεντική γλώσσα, ευχάριστη προκαλεί το ενδιαφέρον των μαθητών, μια ομαδική δραστηριότητα στην οποία συμμετέχουν και οι πιο αδύναμοι χωρίς να φοβούνται μην κάνουν λάθος. Η μελωδία βοηθάει στην απομνημόνευση του λεξιλογίου, ιδίως αν η δομή του τραγουδιού είναι επαναληπτική, και φυσικά μούνται οι μαθητές στην αισθητική και τη μουσική του λαού της γλώσσας- στόχου. Επομένως :

1. Παρακινούμε τους μαθητές να φτιάξουν τα δικά τους τραγούδια, με έναυσμα ό,τι τους ενδιαφέρει αλλά και με βάση το θέμα και το λεξιλόγιο της εκάστοτε διδακτικής ενότητας.
2. Παρουσιάζουμε στην τάξη τραγούδια από χώρες αλλοδαπών μαθητών ή από τη διδασκόμενη ξένη γλώσσα. Το τραγούδι μπορεί να συνοδεύεται και από χορό (εάν χορεύεται). Στην περίπτωση που το θέμα ή η μελωδία ή τα βήματα παρουσιάζουν κοινά στοιχεία με τη γλώσσα-στόχο, τονίζονται οι ομοιότητες και αν είναι δυνατόν γίνεται αναφορά σε κοινές ρίζες ή παρόμοιες συνθήκες δημιουργίας του τραγουδιού. Διαφορετικά επισημαίνονται οι διαφορές και που αυτές οφείλονται. Και στις δυο περιπτώσεις καταβάλλουμε προσπάθεια προσέγγισης και κατανόησης των διαφορετικών πολιτισμών.
3. Χωρίζουμε τους μαθητές σε ομάδες, μέλη των οποίων να είναι και αλλοδαποί και έλληνες μαθητές, και αναθέτουμε ως εργασία τη μετάφραση των στίχων από ή προς την Ελληνική και την παρουσίαση του τραγουδιού στην τάξη. Η παρουσίαση μπορεί να περιλαμβάνει μια αναφορά στην ιστορία του τραγουδιού, στους συντελεστές του, τη δραματοποίηση του, την εκτέλεση του στην τάξη ή σε άλλες τάξεις, μπροστά στους γονείς, κ.τ.λ.
4. Παίζουμε μια μουσική, κατά προτίμηση όχι γνωστή. Ζητάμε από όλους να γράψουν μια λέξη που τους έρχεται στο μυαλό ακούγοντας τη μουσική αυτή. Δημιουργούνται ομάδες των 6-7 ατόμων και τα μέλη τους αφού ανταλλάξουν και συζητήσουν (λίγο) τις λέξεις τους, προσπαθούν να γράψουν με αυτές ένα ποίημα. Ακολουθεί παρουσίαση.

*Παραλλαγή:* Ο εκπαιδευτικός φέρνει μια μουσική για την οποία ξέρει γιατί και πώς γράφτηκε. Καθώς ακούγεται η μουσική, δίνει λίγες από τις πληροφορίες και προτρέπει τις ομάδες να συμπληρώσουν ένα δικό τους μικρό σενάριο.

5. Παρουσιάζουμε στην τάξη ένα γνωστό τραγούδι. Η τάξη τραγουδάει και μαθαίνει (αν δεν ξέρει) τα λόγια. Σχηματίζονται ομάδες ανάλογα με τα μουσικά γούστα (τι αρέσει ή δεν αρέσει). Τα μέλη των ομάδων συμφωνούν σε μια μελωδία από τη μουσική που τους ένωσε. Προσπαθούν να διασκευάσουν / προσαρμόσουν τα λόγια του τραγουδιού του εκπαιδευτικού στη μουσική που διάλεξαν, π.χ. στίχοι από ένα δημοτικό τραγουδιούνται σαν όπερα ή ροκ κ.λπ.

Εύκολα προσαρμόζονται οι προαναφερθείσες τεχνικές στη διδασκαλία της μητρικής αν επιλέγουμε το θέμα ή το λεξιλόγιο των τραγουδιών (ξένων ή ελληνικών) να είναι εμπνευσμένο

ή κοινό με τα θέματα ή το λεξιλόγιο των διδακτικών εγχειριδίων της Γλώσσας ή της Λογοτεχνίας. Λ.χ. η μελοποίηση στίχων της Οδύσσειας ή ενός ποιήματος από το μάθημα της νεοελληνικής λογοτεχνίας συχνά αποτελεί ελκυστική πρόταση/ άσκηση για τους μαθητές. Συχνά μάλιστα με την κατάλληλη επιλογή τραγουδιών ξένων ή ελληνικών διδάσκουμε παράλληλα κείμενα μέσα από τη σύγκριση και την αντιπαράθεση τους

## **Το θεατρικό παιχνίδι στη σχολική τάξη**

### ***Δραματοποιήσεις***

Σ' όλο τον κόσμο, οι δάσκαλοι θεάτρου και οι εμπυχωτές ομάδων προσαρμόζουν και αναπτύσσουν τις ασκήσεις ανάλογα με την ομάδα και το στόχο που έχουν. Πάντα όμως στη βάση κάθε θεατρικής δραστηριότητας βάζουν το παιχνίδι και την ευχαρίστηση. Δραματοποιήσεις στο μάθημα της ξένης γλώσσας, στην ανάγκη και με παντομίμα, καταστάσεων τυπικών των φυσικών ομιλητών της ξένης γλώσσας, όπως η ευλαβική τήρηση της ουράς από τους Άγγλους ή ενός ανεκδότη με τυπικό αγγλικό χιούμορ, κάνουν τους μαθητές μας να συνειδητοποιήσουν με ευκολία τις διαφορές στην ιδιοσυγκρασία και τις συνήθειες των δυο λαών. Στη διδασκαλία δε της Ελληνικής ως μητρικής μπορούμε να δραματοποιήσουμε σύντομα ποιήματα και αποσπάσματα από τη Γλώσσα ή τη Λογοτεχνία με στόχο μια πιο βιωματική μάθηση.

Σε ένα διαπολιτισμικό σχολείο, εκτός από τις προαναφερθείσες δραματοποιήσεις, η δραματοποίηση χαρακτηριστικών σκηνών από τη ζωή αλλοδαπών μαθητών, από την πραγματικότητα της χώρας τους και τα προβλήματα τους, αυξάνουν τη συμμετοχή και το ενδιαφέρον των συμμαθητών τους και τους διευκολύνουν να προσεγγίσουν και να γνωρίσουν τους ξένους συμμαθητές τους. Τα θέματα αυτά βέβαια είναι ιδιαίτερα ευαίσθητα και πρέπει να αντιμετωπίζονται με ιδιαίτερη προσοχή από εξειδικευμένους ει δυνατόν δασκάλους. Σε όλους μας όμως έχει τύχει η ανάγκη να χειριστούμε δύσκολες καταστάσεις που απειλούν τη συνοχή της τάξης και πηγάζουν από την αδυναμία αποδοχής της όποιας διαφορετικότητας κάποιου μαθητή. Αν σχεδιαστεί προσεκτικά η δραματοποίηση του συγκεκριμένου προβλήματος ώστε να αποφευχθεί η στοχοποίηση συγκεκριμένου μαθητή, τότε τα αποτελέσματα είναι ευεργετικά για την τάξη. Συνήθως η αντιστροφή των ρόλων θύτη-θύματος μέσα από το παιχνίδι ρόλων αρκεί για να αυξηθεί η κατανόηση, η συμπάθεια και η ενσυναίσθηση των μαθητών προς τον πάσχοντα καθώς οι μαθητές μπαίνουν στη θέση του άλλου και αντιλαμβάνονται τις δυσκολίες του.

Στη διεθνή βιβλιογραφία οι δραματικές τεχνικές θεωρείται ότι συμβάλλουν στη συμμετοχή και στη συναισθηματική διαθεσιμότητα προς τις πολιτισμικές αξίες, στάσεις και αντιλήψεις μιας άλλης πολιτισμικής ομάδας γιατί αναπτύσσουν την δεξιότητα της αλληλεπιδραστικής συμπεριφοράς, την ικανότητα δηλαδή να επιλέγει κανείς εκείνες τις συμπεριφορές που είναι κατάλληλες και αποτελεσματικές για την εκάστοτε κοινωνική κατάσταση (Camilleri, 2002). Οπωσδήποτε, βέβαια, ενισχύουν την αυτοέκφραση, τη συνεργασία και την επικοινωνία μέσα στην ομάδα.

Για το σκοπό αυτό χωρίζουμε την τάξη σε ομάδες ως εξής :

Δομή τάξης

Χωρισμός της τάξης σε δύο ομάδες (15 άτομα η κάθε μία). Κάθε ομάδα αποτελείται από τους ηθοποιούς, τους βοηθούς-υποβολείς, τον σύμβουλο, τον γραμματέα, τους κριτές και τον χρονομέτρη.

Οι (4-5) ηθοποιοί καλούνται να ζωντανέψουν τους χαρακτήρες του ποιήματος / κειμένου.

Οι βοηθοί-υποβολείς, ένας για κάθε ηθοποιό, έχουν ως έργο να διευκολύνουν τους ηθοποιούς στη γλωσσική έκφραση παρεμβαίνοντας όταν οι ηθοποιοί δυσκολεύονται, παρέχοντας την κατάλληλη λέξη ή φράση. Είναι συνήθως καλοί γνώστες της Ελληνικής ή φυσικοί ομιλητές της.

Ο σύμβουλος, αφού όλη η ομάδα διαβάσει το έργο προς δραματοποίηση, εξηγεί στην ομάδα το έργο ώστε να είναι βέβαιο ότι όλοι το έχουν καταλάβει. Είναι και αυτός καλός γνώστης της Ελληνικής.

Ο χρονομέτρης έχει ως έργο να τηρηθεί ο χρόνος που διαθέτει ο εκπαιδευτικός για κάθε διαδικασία (επεξήγηση του έργου από το σύμβουλο, δραματοποίηση του έργου, σύσκεψη κριτών, καταγραφή βαθμολογίας από γραμματέα).

Ο γραμματέας καταγράφει τη βαθμολογία των κριτών.

Οι (4) κριτές βαθμολογούν με βάση τα κριτήρια που έχουν ορίσει οι μαθητές σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό και μπορεί να περιλαμβάνουν τα ακόλουθα στοιχεία :

Αξιολόγηση*Καθαρή, δυνατή ομιλία*

μη ικανοποιητική	καλή	αρκετά καλή	πολύ καλή
------------------	------	-------------	-----------

*Ασφαλής δραματοποίηση (π.χ. εξασφάλιση ικανού χώρου στην τάξη για απρόσκοπτη κίνηση των μαθητών)*

μη ικανοποιητική	καλή	αρκετά καλή	πολύ καλή
------------------	------	-------------	-----------

*Υποκριτική*

μη ικανοποιητική	καλή	αρκετά καλή	πολύ καλή
------------------	------	-------------	-----------

*Συνεργασία (πόσο βοηθάει ο ένας τον άλλον)*

μη ικανοποιητική	καλή	αρκετά καλή	πολύ καλή
------------------	------	-------------	-----------

*Φαντασία, ευρήματα*

μη ικανοποιητική	καλή	αρκετά καλή	πολύ καλή
------------------	------	-------------	-----------

*Χρήση της μιμικής*

υπερβολική	έμμετρη	αναγκαία	απούσα
------------	---------	----------	--------

*Χρήση άλλης γλώσσας*

υπερβολική	έμμετρη	αναγκαία	απούσα
------------	---------	----------	--------

### **Παιχνίδια ρόλων**

Η επιλογή των θεμάτων μπορεί να πηγάζει από την καθημερινότητα των μαθητών ή στην περίπτωση των διαπολιτισμικών σχολείων και από τυχόν προβλήματα / απορίες στις σχέσεις αλλοδαπών μαθητών με τους συμμαθητές τους, τους διδάσκοντες, τις τοπικές αρχές, κ.τ.λ. αλλά και από τα διδασκόμενα εγχειρίδια της ξένης γλώσσας ή τη λογοτεχνία και το βιβλίο της Γλώσσας. Πρόκειται συνήθως για ασκήσεις παραγωγής προφορικού λόγου κι επίλυσης τυχόν εντάσεων μεταξύ των μαθητών.

#### **1. Αντιπαράθεση απόψεων**

Η τάξη χωρίζεται στα δύο και επιλέγεται ένα συγκεκριμένο θέμα, π.χ. πώς να διαθέσουν τα λεφτά του ταμείου τους. Οι δύο ομάδες έχουν ένα μικρό χρονικό διάστημα να προετοιμάσουν επιχειρήματα και να αποφασίσουν για έναν Εκπρόσωπο. Κατόπιν αρχίζει η αντιπαράθεση των ομάδων μέσω του Εκπροσώπου. Με ανάταση του χεριού ο Εκπρόσωπος μπορεί να αντικατασταθεί από άλλα μέλη της ίδιας ομάδας. Πρόκειται για μια άσκηση ομαδικότητας, συμβιβαστικότητας και προσαρμοστικότητας.

#### **2. Πρωταγωνιστής - Ανταγωνιστής**

Επιλέγεται ένα θέμα στο οποίο υπάρχει, εν δυνάμει, σύγκρουση συμφερόντων, απόψεων ή ηθικής και δίνεται στα παιδιά. Η τάξη συγκεντρώνει πραγματικές ή φανταστικές πληροφορίες για τους χαρακτήρες, αποφασίζει για τον τόπο, το χρόνο και φτιάχνει ένα μικρό σενάριο. Επιλέγονται ένας «πρωταγωνιστής / θύτης», ένας «ανταγωνιστής/ θύμα», οι υπόλοιποι χαρακτήρες και παίζεται το σενάριο.

Ο αυτοσχεδιασμός μπορεί να παιχτεί και δεύτερη φορά, όπου ο εκπαιδευτικός, πριν το τέλος, θα «παγώσει» τη δράση και θα ζητήσει από τα παιδιά να προτείνουν να παιχτεί μια διαφορετική λύση. Εναλλακτικά, κάποιο παιδί από τους θεατές μπορεί να φωνάξει ΣΤΟΠ, να μπει στη σκηνή στη θέση του «ανταγωνιστή / θύματος» και να προσπαθήσει να «νικήσει», τον «πρωταγωνιστή / θύτη».

#### **3. Τσακωμός στην αυλή**

Η τάξη χωρίζεται σε τετράδες και ο εκπαιδευτικός μοιράζει τους ρόλους: Νταής, Αγόρι, Φίλος του Αγοριού, Δάσκαλος. Προφανώς οι ρόλοι κατανέμονται αντίθετα με τη συνήθη συμπεριφορά των παιδιών. Κατόπιν ο εκπαιδευτικός μπορεί να ορίσει τον αυτοσχεδιασμό. Π.χ.

Πρώτη σκηνή: Νταής και Αγόρι

Δεύτερη σκηνή: Αγόρι και Φίλος του

Τρίτη σκηνή: Αγόρι και Δάσκαλος.

Τέταρτη σκηνή : Αγόρι, Δάσκαλος και Νταής.

#### **4. Οι αντίπαλοι**

Η Κατερίνα και Γιάννης από το 1ο Λύκειο αγαπούν τα αθλήματα και υποστηρίζουν το σχολείο τους στον αγώνα με το 2ο Λύκειο την άλλη βδομάδα. Η Ανδριάνα και Θωμάς είναι από το 2ο Λύκειο και ο Θωμάς παίζει στην ομάδα του σχολείου.

Τι θα συμβεί αν:

Η Κατερίνα προσβάλει την ομάδα του άλλου σχολείου; Αν ο Θωμάς κάνει κάτι ανάλογο;



Κάποιος από τους τέσσερις κάνει φιλοφρονήσεις για την ομάδα του άλλου σχολείου;  
 Κάποιοι από τους μεγάλους ακούσουν τη φιλονικία;  
 Κάποιο άλλο παιδί ακούσει και μπει στη συζήτηση;  
 Τα τέσσερα παιδιά ήταν όλοι αγόρια ή κορίτσια;  
 Πιθανές σκέψεις για συζήτηση:  
 Γιατί τόση αντιπαλότητα ανάμεσα στα σχολεία;  
 Ενθαρρύνεται τέτοια συμπεριφορά από την κοινωνία μας; Αν ναι, πώς; Ποιος ωφελείται; Ποιος βλάπτεται;

5. Ποιον διαλέγεις;

Έχουμε ετοιμάσει τα σύντομα βιογραφικά 6-7 διαφορετικών προσώπων (4-5 γραμμές, με όνομα, ηλικία, επάγγελμα, καταγωγή, μόρφωση κ.λ.π.). Η τάξη χωρίζεται σε ομάδες των 5 ατόμων που απαρτίζουν τις κριτικές επιτροπές για ένα σημαντικό έργο, π.χ. που θα χτιστεί το νέο σχολείο. Οι επιτροπές όμως πρέπει να έχουν και έκτο μέλος, άρα κάθε ομάδα πρέπει να επιλέξει κάποιον από τη λίστα των βιογραφικών.

*Παραλλαγή:* Μερικά παιδιά παίρνουν τους ρόλους των υποψηφίων μελών της επιτροπής χιτώντας τους χαρακτήρες από το βιογραφικό. Κατόπιν παίζεται η σκηνή της συνέντευξης μπροστά στα άλλα μέλη της επιτροπής.

### **Παιχνίδια λέξεων**

Στις ασκήσεις που παρατίθενται οι μαθητές μπορούν να καθοδηγούνται από τον διδάσκοντα στη χρήση συγκεκριμένου λεξιλογίου, λ.χ. από τη Γλώσσα.

1. Μέχρι να πεις τη λέξη μου.

Πρόκειται για μια καλή τεχνική για την κατανόηση/ απομνημόνευση λέξεων-κλειδιών. Ο καθένας γράφει σε χαρτί μια λέξη. Τα χαρτιά ανακατεύονται και ξαναμοιράζονται. Σε ζεύγη αρχίζει μια συζήτηση με στόχο ο καθένας να κάνει τον άλλο να πει τη λέξη που αυτός κρατά στα χέρια του. π.χ. Αν ο Α κρατάει τη λέξη «ξеноφοβία» και ο Β τη λέξη «μετανάστευση» η συζήτηση θα μεθοδευτεί από τον καθένα ώστε ο Α να πει τη λέξη «μετανάστευση» και ο Β τη λέξη «ξеноφοβία».

Ένας πιθανός διάλογος ίσως είναι ο ακόλουθος:

Ομιλητής Β: « Για τους συμπατριώτες μου δεν υπάρχει άλλη λύση από αυτή γιατί στη χώρα μου υπάρχει μεγάλη ανεργία και πόλεμος. Γι' αυτό εγκαταλείπουν τη χώρα τους. Το ταξίδι από την πατρίδα σε μια ξένη χώρα λέγεται ...»

Ομιλητής Α: « Ναι, αλλά στη χώρα μου δεν υπάρχει θετική αντιμετώπιση για τους ξένους. Συχνά τους φοβούνται . Αυτό με μια λέξη λέγεται ...»

2. Σκυταλοδρομία

Ο πίνακας χωρίζεται σε 3-4 κατακόρυφες λωρίδες. Η τάξη χωρίζεται σε ομάδες των 8. Με το σύνθημα οι πρώτοι κάθε ομάδας τρέχουν και γράφουν στον πίνακα μια λέξη και επιστρέφουν για να δώσουν την κιμωλία στους δεύτερους για να προσθέσουν και αυτοί μια λέξη κ.ο.κ. Στόχος είναι να γραφτεί μια φράση που να έχει νόημα ή να γράφονται συνώνυμα, αντίθετα, ομόρριζα, σύνθετα, παράγωγα κ.τ.λ. Δίνονται μονάδες για την ταχύτητα, την ορθογραφία και

την πρωτοτυπία. Η σκυταλοδρομία λέξεων όπως και η επόμενη άσκηση αποτελούν έναν διασκεδαστικό τρόπο διδασκαλίας του λεξιλογίου της ξένης γλώσσας. Είναι επίσης μια ευχάριστη παραλλαγή των ασκήσεων λεξιλογίου της Γλώσσας για τους φυσικούς ομιλητές.

### 3. Παίζοντας με ακρωνύμια

Η ομάδα χωρίζεται σε ζεύγη και τα παιδιά γράφουν μερικά γνωστά ακρωνύμια π.χ. ΟΤΕ, Κ.Α.Π., και προσπαθούν να δώσουν διαφορετική σημασία στα αρχικά.

π.χ. Κ (Κίνημα), Λ (Λυγερόκορμων), Π (Παναθηναϊκών).

### 4. Φτιάχνοντας μια ομαδική ιστορία ή συζητώντας για ένα πρόβλημα

Ξεκινά σε κύκλο μια ιστορία ή η συζήτηση του προβλήματος, όπου ο καθένας προσθέτει μία φράση. Η ιστορία πρέπει να τελειώσει σ' εκείνον που ξεκίνησε. Πρόκειται για μια καλή τεχνική για καταιγισμό ιδεών στην έκθεση, βοηθά πολύ τους αδύναμους μαθητές να αποκτήσουν υλικό (ιδέες-λέξεις) για την παραγωγή γραπτού λόγου χωρίς να εκθέτει την αδυναμία τους στην τάξη.

### 5. Με ένα Ρήμα - Ουσιαστικό - Επίθετο

Όλοι παίρνουν από ένα ουσιαστικό, ρήμα, επίθετο ή επίρρημα από το λεξιλόγιο των εγχειριδίων προς διδασκαλία κι ενώνουν τις λέξεις τους προσπαθώντας να φτιάξουν μια ιστορία. Όταν το σενάριο γίνει, η ιστορία παρουσιάζεται ή παίζεται στους υπόλοιπους. Και αυτή η άσκηση συμβάλλει στην παραγωγή γραπτού αλλά και προφορικού λόγου και μπορεί ανάλογα με το λεξιλόγιο που επιλέγεται να εφαρμοστεί και στο μάθημα της Γλώσσας για τους φυσικούς ομιλητές.

### 6. Παροιμίες.

Έχουμε ετοιμάσει ή ζητήσει από τα παιδιά να καταγράψουν διάφορες παροιμίες, π.χ. « Όποιος βιάζεται, σκοντάφτει », « Το καλό πράμα αργεί να γίνει», κ.ά. Τα παιδιά σε ζεύγη προσπαθούν να φτιάξουν νέες παροιμίες χρησιμοποιώντας στοιχεία από τις προηγούμενες. Όλοι ανταλλάσσουν τις νέες παροιμίες.

*Παραλλαγή:* ο καθένας λέει το ρητό που έφτιαξε και οι άλλοι μαντεύουν τη σημασία του. Αν κάποιο από αυτά δεν είναι εύκολα κατανοητό μπορεί να επιλεγεί, να δραματοποιηθεί και να παρουσιαστεί.

### 7. Βρες το τέλος

Έχουμε ετοιμάσει τις αρχές (10 πρώτες γραμμές) κάποιων ιστοριών ή κειμένων. Η τάξη χωρίζεται σε ομάδες των 5-6 παιδιών και μοιράζονται από μια εισαγωγή. Σε συγκεκριμένο χρόνο (20 λεπτά αρκούν) οι ομάδες πρέπει να φτιάξουν και να δραματοποιήσουν μια συνέχεια. Η παρουσίαση μπορεί να γίνει με παντομίμα ή και λόγο. Πρόκειται για μια άσκηση συζήτησης, αυτοσχεδιασμού και διασκευής.

## Συμπεράσματα

Οι προαναφερθείσες δραστηριότητες μπορούν με κατάλληλες τροποποιήσεις να εφαρμοστούν τόσο σε μαθητές της Ελληνικής ως ξένης γλώσσας σε μια πολυπολιτισμική τάξη όσο και σε μαθητές μιας ξένης γλώσσας αλλά και σε φυσικούς ομιλητές κατά την διδασκαλία της Ελληνικής.

Υπηρετούν όλες τις θεωρητικές προϋποθέσεις που επισημαίνονται στο πρώτο μέρος της εισήγησης, δηλαδή την επικοινωνιακή μέθοδο, τα αυθεντικά κείμενα, την ενοποίηση των δεξιοτήτων, την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης. Επιπλέον, υλοποιούν και τους τρεις παράγοντες που συμβάλλουν στη μακρόχρονη διατήρηση των λέξεων στη μνήμη (μια βαθιά επεξεργασία της λέξης, μια αξιομνημόνευτη πρώτη εμφάνιση της λέξης και τη δημιουργία πολλαπλών συσχετισμών –συνειρμών για την καινούρια λέξη).

Επίσης, συνιστούν τεχνικές κατεξοχήν μαθητοκεντρικές και ομαδοσυνεργατικές που προάγουν τη βιωματική μάθηση αυξάνοντας το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή των μαθητών για το μάθημα.

## Αναφορές

- Bahrck, H.P. (1984). Semantic memory in permastore: fifty years of memory for Spanish learned in school, *JOURNAL of Experimental Psychology: General*, 113(1), 1-30.
- Camilleri, A.G (2002). *How strange! The use of anecdotes in the development of intercultural competence*. Strasbourg: European Center for modern languages/ Council of Europe publishing, 23-27, 30-34.
- Craik, F.I.M., & Lockhart, R.S. (1972). Levels of processing: a framework for memory record. *JOURNAL of verbal learning and learning behaviour*, 11, 67-84.
- Heyward, M. (2002). From international to intercultural : Redefining the Intenational school for a globalized world. *JOURNAL of Research in International education*, 1 (1), 9-32.
- McCarthy, M. (1990). *Vocabulary*. Oxford : Oxford University Press, 62-82.
- Stevick, E. (1976). *Memory, meaning and method*. Nebury House, Rowley Massachusetts, 18.
- Zhu, H. (2011). From intercultural awareness to intercultural empathy. *ENGLISH Language Teaching*, 4 (1), 116-119.

## Ένα ολοκληρωμένο σχέδιο καλής διδακτικής πρακτικής για τη διεξαγωγή Βιωματικών Δράσεων, με θέμα: Ο κόσμος των συναισθημάτων (μου)

Αργυρώ Κ. Χαροκοπάκη  
[acharokop@sch.gr](mailto:acharokop@sch.gr)

Κοινωνιολόγος, Εκπ/κός Β/θμιας Εκπ/σης, Δρ. Συμβουλευτικής & Επαγγελμ. Προσανατολισμού

**Περίληψη.** Η παρούσα εργασία αποτελεί ένα ολοκληρωμένο σχέδιο βιωματικών δράσεων καλής πρακτικής, μια βασική διδακτική δομή στο πλαίσιο του μαθήματος «Σχολική Κοινωνική Ζωή»<sup>1</sup>. Για το σχέδιο αυτό παρέχεται θεωρητική θεμελίωση, κεντρική και επιμέρους στοχοθεσία καθώς και μεθοδολογικές προτάσεις για τα μέσα, τις τεχνικές και τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες που είναι δυνατό να εφαρμοστούν. Το σχέδιο στοχεύει πρωτίστως στην ανάπτυξη συναισθηματικών δεξιοτήτων (στην προσέγγιση, την κατανόηση, τον έλεγχο και τη διαχείριση των συναισθημάτων) οι οποίες συμβάλλουν στη συγκρότηση άρτιας ψυχοκοινωνικής ταυτότητας των μαθητών/τριών. Δευτερευόντως, στη δημιουργία καλού ψυχολογικού κλίματος στη σχολική τάξη, διευκολύνοντας τη μαθησιακή διαδικασία και προάγοντάς την σε ότι αφορά τα επιθυμητά μαθησιακά της αποτελέσματα.

**Λέξεις κλειδιά:** βιωματικές δράσεις, σχέδιο συναισθηματικής αγωγής

### Εισαγωγή

Το σχέδιο βιωματικών δράσεων που παρουσιάζεται στην παρούσα εργασία αντλεί το θεωρητικό του υπόβαθρο από τις βασικές αρχές για την ανάπτυξη συναισθηματικής νοημοσύνης στους μαθητές/τριες και η διεξαγωγή του στηρίζεται μεθοδολογικά στο προτυπικό μοντέλο συνεργατικής μορφής. Γίνεται επίσης αναφορά στην κεντρική και τη στοχοθεσία των επιμέρους ενοτήτων, καθώς και στα μέσα, τεχνικές, εκπαιδευτικές δραστηριότητες για την υλοποίησή του. Σε κάθε περίπτωση, είναι δυνατό να εφαρμοστεί ακόμη και σε ανομοιογενείς τάξεις διαφορετικών βαθμίδων, με τις όποιες διαφοροποιήσεις κρίνει ο εκάστοτε υπεύθυνος για τη διεξαγωγή του.

### Θεματολογία, στοχοθεσία και μεθοδολογία των Βιωματικών Δράσεων

Το σχέδιο που παρουσιάζεται περιλαμβάνει τρεις διδακτικές ενότητες με τους παρακάτω τίτλους: «Ο κόσμος των συναισθημάτων» (Α΄ Τρίμηνο), «Αισθάνομαι, αισθάνεσαι, αισθάνεται» (Β΄ Τρίμηνο), «Τέχνη και συναισθήματα» (Γ΄ Τρίμηνο). Για τη διδακτική ολοκλήρωση των επιμέρους θεματικών ενοτήτων στη σχολική τάξη απαιτούνται αρκετές

<sup>1</sup> Η διδασκαλία του μαθήματος προβλέπεται με την Υ.Α. 104868/Γ2/ ΦΕΚ Β/13-09-2011. Η συγκεκριμένη στρατηγική διδασκαλίας, έχει δοκιμαστεί στην Α τάξη Γυμνασίου το σχολικό έτος 2013-2014 και απέσπασε τα θετικά σχόλια του αρμόδιου Συμβούλου παιδαγωγικής ευθύνης σχολείων του Νομού. Παρουσιάστηκε στους εκπαιδευτικούς του Νομού ως πρότυπο ολοκληρωμένης καλής πρακτικής σε ημερίδα Επιμορφωτικών Εργαστηριακών Σεμιναρίων στις 22/10/2014 στη Λιβαδειά Βοιωτίας (Αρ.Πρωτ:11477/10-10-2014).

διδασκτικές ώρες, ο οποίες είναι δυνατό να ολοκληρώνονται σε διάστημα έξι (6) έως δώδεκα (12) εβδομάδων με όποιες τροποποιήσεις, προσαρμογές ή διαφοροποιήσεις κρίνει ο εκάστοτε εκπαιδευτικός. Οι τελευταίες θα πρέπει να πραγματοποιούνται σύμφωνα με τη στοχοθεσία και την σπουδαιότητα της θεματικής κάθε φάσης για την επιμέρους εκπαιδευτική βαθμίδα στην οποία εφαρμόζεται το πρόγραμμα, δηλαδή να διαμορφώνονται από τις μαθησιακές ικανότητες, τις προϋπάρχουσες γνώσεις και δεξιότητες, το μαθησιακό προφίλ, τα ενδιαφέροντα και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες της εκάστοτε σχολικής τάξης.

Στη γενική σκοποθεσία του προγράμματος περιλαμβάνεται η συστηματική καθοδήγηση των μαθητών/τριών ώστε να αναπτύξουν ικανότητες στη βάση τεσσάρων κατηγοριών: α) μεθοδολογικές ικανότητες διερεύνησης, β) δεξιότητες επικοινωνίας και μεθοδολογίας, γ) γνωστικο-γλωσσικές δεξιότητες και δ) δεξιότητες συνεργασίας (Ματσαγγούρας, 2011). Ωστόσο, βασικός στόχος του προγράμματος είναι η προσέγγιση των συναισθημάτων των μαθητών/τριών, η κατανόησή τους και η κατανόηση των συναισθημάτων των συμμαθητών τους, ο έλεγχος και η δράση για τη διαχείρισή τους με αποτέλεσμα την επικοινωνία, τη συνεργασία και την επίλυση των συγκρούσεων στην τάξη. Ως εκ τούτου, ενθαρρύνεται η ανάπτυξη «Συναισθηματικών δεξιοτήτων» όπως η αυτό-επίγνωση, η αποδοχή εαυτού, η προσωπική υπευθυνότητα, η ποιοτική επικοινωνία, η διεκδικητική στάση και η ικανότητα επίλυσης συγκρούσεων. Βασικό σκοπό λοιπόν του συγκεκριμένου προγράμματος αποτελεί η προαγωγή της ψυχικής υγείας και ψυχικής ανθεκτικότητας στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος

Έτσι, οι μαθητές/τριες κρίνεται σκόπιμο (επιμέρους στόχοι του προγράμματος):

- Να αναγνωρίζουν, να εντοπίζουν, να κατονομάζουν διάφορα συναισθήματα
- Να αναγνωρίζουν, να διαχωρίζουν τα συναισθήματα ως προς την ένταση και την ποιότητά τους (π.χ. φόβος, πανικός, χαρά, ενθουσιασμός)
- Να αποδέχονται τα συναισθήματά τους και τον εαυτό τους και να μην ντρέπονται να τα εκφράζουν
- Να κατανοούν την (συναισθηματική) οπτική του άλλου και να την σέβονται
- Να εξασκηθούν σε τεχνικές αυτοελέγχου (διαχείριση & έκφραση συναισθημάτων).
- Να εξασκηθούν σε διαφορετικούς τρόπους έκφρασης των συναισθημάτων (λεκτικά, κινητικά, μέσω καλλιτεχνικής έκφρασης)

Οι ειδικότεροι στόχοι των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων κάθε ενότητας είναι οι εξής:

- Να γνωρίσουν, να αναγνωρίζουν, να κατονομάζουν, να οπτικοποιούν τα συναισθήματα και τα διαφορετικά ανά γεγονός συναισθήματα που αναδύονται στους ανθρώπους (Α' τρίμηνο)
- Να αναγνωρίζουν τη διαφοροποίηση της έκφρασης των συναισθημάτων από άτομο σε άτομο (Β' τρίμηνο)
- Να εντοπίζουν, να αναγνωρίζουν να εκφράζουν τα συναισθήματα που τους προκαλούν έργα τέχνης (έργα μουσικής, ζωγραφικής, ποιήματα) (Γ' τρίμηνο).

Ο τρόπος συγκρότησης των διδασκτικών πρακτικών (εκπαιδευτικών δράσεων) της συγκεκριμένης θεματικής ενότητας (επιστημονικού πεδίου), στηρίζεται στο προτυπικό μοντέλο συνεργατικής μορφής για τη διεξαγωγή Βιωματικών Δράσεων με κυρίαρχα τα στοιχεία της συνεργασίας και της διερεύνησης και ειδικότερα στην εφαρμογή και λειτουργία της μικρο-ομάδας που αποτελεί το ιδανικό πλαίσιο για τη βιωματική μάθηση (Ματσαγγούρας, 2011).

Οι ομάδες συνεργάζονται στη βάση των διδακτικών δραστηριοτήτων που έχουν τη μορφή των βιωματικών ασκήσεων (φύλλα εργασίας) που δίνει ο εκπαιδευτικός και στη συνέχεια παρουσιάζουν στην ολομέλεια της τάξης όσα επεξεργάστηκαν, σχολιάζοντας τη σπουδαιότητα αυτών με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού. Ακολουθεί συζήτηση στην ολομέλεια, κατά την οποία οι ομάδες εξηγούν και τεκμηριώνουν συμπεράσματα και επιχειρηματολογούν για τις απόψεις τους. Πραγματοποιείται ανακεφαλαίωση και συστηματοποίηση συμπερασμάτων από τον εκπαιδευτικό, ενώ παράλληλα επιχειρείται η παρουσίαση νέας γνώσης και η δημιουργική αξιοποίηση της παραχθείσας από τις ομάδες νέας γνώσης σε διαφορετικά και ευρύτερα πλαίσια (κοινωνικό, σχολικό)<sup>2</sup>. Για την καλύτερη εφαρμογή και αξιοποίηση του προγράμματος όμως, είναι απαραίτητη η συνειδητοποίηση του οικείου εκπαιδευτικού σε ότι αφορά τον πολυδιάστατο ρόλο που έχει αναλάβει σε μια σχολική τάξη, η ευαισθητοποίηση αυτού για την εφαρμογή εκπαιδευτικών μεθόδων βιωματικής και ενεργητικής μάθησης και ει δυνατόν η εκπαίδευση στις μεθόδους αυτές ώστε να εξασφαλιστεί μεγιστοποίηση στην αποτελεσματικότητα των επιμέρους δραστηριοτήτων.

### **Θεωρητική θεμελίωση και χρησιμότητα του προγράμματος**

Ανάμεσα στους παράγοντες που συμβάλλουν στην αναπτυξιακή διαδικασία και διαδραματίζουν ουσιαστικό ρόλο στην απαρτίωση της ψυχοκοινωνικής ταυτότητας του ατόμου είναι ο σχολικός θεσμός (Παπαδόπουλος, 2003). Οι νεαροί μαθητές/τριες μέσα στο σχολικό χώρο διευρύνουν το πλέγμα των διαπροσωπικών σχέσεων με εκπαιδευτικούς και συμμαθητές, αναπτύσσουν συλλογική συνείδηση και διαμορφώνουν, σε ένα βαθμό, νέες αντιλήψεις για τον εαυτό τους (αυτοαντίληψη) και για το περιβάλλον (κοσμοαντίληψη). Κατά συνέπεια το σχολείο δεν περιορίζεται απλώς στη μετάδοση γνώσεων και πληροφοριών, αλλά εκτείνεται, σε ένα ευρύτερο πεδίο αναφοράς, καθώς συνιστά φορέα δευτερογενούς κοινωνικοποίησης (Θεοδοσάκης, 2008).

Σε αυτό το πλαίσιο, ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα μέσα από διαφορετικές πρακτικές και δραστηριότητες να εφαρμόσει τη συναισθηματική αγωγή στη σχολική τάξη, ενθαρρύνοντας την ανάπτυξη συναισθηματικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων οι οποίες είναι δυνατό να εξασφαλίσουν συναισθηματική επάρκεια και να συγκροτήσουν ένα σημαντικό κομμάτι *συναισθηματικής νοημοσύνης*. Ο όρος αναφέρεται στη γνώση, τον έλεγχο και τον χειρισμό των συναισθημάτων (Goleman, 1995). Παραπέμπει σε μια σειρά από ικανότητες και δεξιότητες οι οποίες διευκολύνουν το άτομο να αντιληφθεί, να εκφράσει και να επεξεργαστεί τον εσωτερικό του κόσμο δηλαδή να κατανοήσει να χειριστεί τα συναισθήματά του (αυτό-επίγνωση, αποδοχή εαυτού, προσωπική υπευθυνότητα, ποιοτική επικοινωνία, διεκδικητική στάση, ικανότητα επίλυσης συγκρούσεων). Οι συναισθηματικές δεξιότητες ως στοιχεία συμπεριφοράς είναι αντικείμενο μάθησης. Η συναισθηματική συμπεριφορά δηλαδή μαθαίνεται και αναπτύσσεται, όταν παρέχονται οι κατάλληλες μαθησιακές εμπειρίες όπως ακριβώς συμβαίνει με τη γνωστική συμπεριφορά (Βρεττός & Καψάλης, 1997).

---

<sup>2</sup> Στο πλαίσιο της εφαρμογής του εν λόγω προγράμματος προβλέπεται και η σύνταξη από τις υπο-ομάδες μικρών εργασιών στη βάση των δεδομένων που συνέλεξαν, δηλαδή των όσων έγιναν αντικείμενο επεξεργασίας στις υπο-ομάδες ή στην ολομέλεια.

Η χρησιμότητα ενός προγράμματος βιωματικών δράσεων συναισθηματικής αγωγής το οποίο στηρίζεται στις αρχές της συναισθηματικής νοημοσύνης, βασίζεται πρωτίστως στη συμβολή αυτού στη συγκρότηση άρτιας ψυχοκοινωνικής ταυτότητας των μαθητών/τριών. Οι τελευταίοι αποκτούν μεγαλύτερη αυτοεκτίμηση, βελτιώνουν τις επικοινωνιακές τους ικανότητες, αναγνωρίζουν και χειρίζονται τα συναισθήματά τους, εξοικειώνονται στην αντιμετώπιση καθημερινών προβλημάτων.

Επιπλέον, η ψυχική υγεία των μαθητών και η προαγωγή αυτής αξιολογείται ως πρώτη προτεραιότητα για την ικανοποίηση των αναγκών του σχολείου (Weare, 2000). Ως εκ τούτου, όταν οι μαθητές έχουν εκπαιδευτεί στην αναγνώριση, τον εντοπισμό και την έκφραση των συναισθημάτων τους, είναι δυνατό να αυξήσουν τη συχνότητα λειτουργικής έκφρασης αυτών στην καθημερινή σχολική ζωή, ιδιαίτερα των δυσάρεστων (για παράδειγμα, να μπορούν να ηρεμούν όταν νοιώθουν θυμό ή φόβο). Ως αποτέλεσμα, διευκολύνεται η γενικότερη προσαρμογή των μαθητών στη σχολική ζωή και στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο (Χατζηχρήστου κ.ά., 2006).

Σε κάθε περίπτωση όμως, η προαγωγή της ψυχικής υγείας και ανθεκτικότητας οδηγεί στη διαμόρφωση ενός θετικού κλίματος στην τάξη, διευκολύνοντας τη μαθησιακή διαδικασία. Οι εμπειρίες που βιώνει το άτομο με την καλλιέργεια των συναισθημάτων (σε συνδυασμό βέβαια με τα οικογενειακά χαρακτηριστικά) διαμορφώνουν την κατάλληλη αναπτυξιακή υποδομή πάνω στην οποία θα αποτυπωθούν και οι σχολικές εμπειρίες (Pianta & Walsh, 1996, ό.α. στο Κόνσολας, 2007). Τέλος, το πρόγραμμα στοχεύει στην ενδυνάμωση της συμβουλευτικής διάστασης του ρόλου των εκπαιδευτικών, προκειμένου να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις της σύγχρονης σχολικής τάξης, δημιουργώντας ένα κλίμα στο σχολείο που νοιάζεται και φροντίζει (Χατζηχρήστου, Λαμπροπούλου & Λυκισάκου, 2004).

## **Μέσα και τεχνικές των δραστηριοτήτων του προγράμματος**

Οι τεχνικές με τις οποίες είναι δυνατό να πραγματοποιηθούν οι δραστηριότητες του προγράμματος είναι δυνατό να είναι οι παρακάτω μεμονωμένες, σε ακολουθία ή σε συνδυασμό για κάθε εκπαιδευτική δραστηριότητα.

*Γραπτή Έκφραση (αναφορά):* Μέσα από το γραπτό κείμενο δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να καταγράψουν συγκεκριμένες καταστάσεις ή γεγονότα καθώς και τα συναισθήματα που ένοιωσαν.

*Συζήτηση:* Ο διάλογος βοηθά στο να αναδυθούν διαφορετικές απόψεις, σκέψεις, θέσεις και κυρίως συναισθήματα.

*Καλλιτεχνική έκφραση (εικαστικά και μουσική):* Οι διάφορες μορφές τέχνης είναι δυνατό να προσφέρουν ευχάριστα ή δυσάρεστα ερεθίσματα τα οποία στο πλαίσιο των βιωματικών δραστηριοτήτων είναι δυνατό να γίνουν αντικείμενο ωφέλιμου σχολιασμού (π.χ. η διαφορετικότητα σε ότι αφορά την έκφραση συναισθημάτων σε φαινομενικά όμοιες καταστάσεις). Ακόμη, οι μαθητές είναι δυνατό να παροτρυνθούν να εκφραστούν συναισθηματικά μέσα από την τέχνη δημιουργώντας ένα ποίημα, ένα τραγούδι, μια ζωγραφιά, ένα βίντεο<sup>3</sup>.

<sup>3</sup> Η μέθοδος αυτή ονομάζεται και «προβολική», καθώς οι μαθητές ενθαρρύνονται να εκφραστούν σε δύσκολα ή ευαίσθητα θέματα και καταστάσεις για όσα αισθάνονται και όχι για όσα είναι αποδεκτά από τον

*Προβολή ταινίας ή βίντεο:* Η προβολή ενός αποσπάσματος ταινίας ή ενός βίντεο το οποίο έχει επιλεχθεί κατάλληλα, πραγματοποιείται με σκοπό να δημιουργηθεί συζήτηση, σχόλια ή ερμηνεία σε ότι αφορά τη συναισθηματική αντίδραση των ηρώων ή των μαθητών/τριών.

*Δραματοποίηση :* Με τη δραματοποίηση οι μαθητές καλούνται να «βιώσουν» και να εκφράσουν τα συναισθήματα ενός ήρωα.

*Παιχνίδια ρόλων:* Τα παιχνίδια ρόλων είναι δυνατό να είναι ατομικά ή ομαδικά σε σχέση με τη δραματοποίηση που αφορά και απευθύνεται σε ένα άτομο-πρωταγωνιστή. Στα παιχνίδια ρόλων είναι δυνατό επίσης να υπάρχει ένα ελεύθερο σενάριο για ένα θέμα, συνήθως μια κατάσταση ή ένα γεγονός και ρόλοι με σαφή περιεχόμενο και θέση (συναισθήματα και τύπους συμπεριφοράς) το οποίο να έχουν εμπνευστεί οι ίδιοι οι μαθητές ή σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό (π.χ. μια κατάσταση κρίσης με ρόλους μαθητή/των, καθηγητή/των, γονέα/των, διευθυντή ή πατέρα, μητέρα, μαθητή/τριας, κ.ά.) (Θεοδοσιάκης, 2008).

## Η ανάπτυξη των τριών θεματικών ενοτήτων

Περιεχόμενο των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων Α΄ Τρίμηνου<sup>4</sup>

- *Διαμόρφωση συμβολαίου*

Στόχος της δραστηριότητας είναι οι μαθητές/τριες να συμφωνήσουν στο να ακολουθούν τους κανόνες και να σέβονται τα όρια που θα συμφωνηθούν από την αρχή της χρονιάς<sup>5</sup>.

- *Εννοιολογικός προσδιορισμός του συναισθήματος και επεξήγηση της σχέσης αυτού με τη συμπεριφορά*

Στόχος της δραστηριότητας είναι να βοηθήσει ο εκπαιδευτικός την ομάδα να κατανοήσει την έννοια του συναισθήματος και τη σχέση αυτού με τη συμπεριφορά του ατόμου (π.χ. με τη μέθοδο της ιδεοθύελλας στις ομάδες ή την ολομέλεια, συζήτηση, επεξηγήσεις και συμπεράσματα) (βλ. ενδεικτικά για το θεματικό περιεχόμενο διαφανειών προς χρήση από τον εκπαιδευτικό, στο Χατζηχρήστου, Χ. Γ. (2004). *Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο σχολείο*. Αθήνα: Τυπωθήτω).

---

εκπαιδευτικό ή φίλους και συμμαθητές τους και σε ορισμένες περιπτώσεις για όσα δεν έχουν καν συνειδητοποιήσει για τον εαυτό τους (Weare & Gray, 2000).

<sup>4</sup> Για το σχεδιασμό και τη συγκρότηση των δραστηριοτήτων, αξιοποιήθηκαν μεταξύ άλλων και οι πηγές: - - Εκπαιδευτικό υλικό του Υπουργείου Παιδείας της Κύπρου. Σχέδια μαθήματος με θέμα τη Συναισθηματική Αγωγή και Εκπαίδευση (<http://www.schools.ac.cy/eyliko/mesi/>).

- Ο ανθρώπινος παράγων κλειδί για την πρωτοπορία. Αθήνα: ΤΜΕ.

- Οδηγός Εκπαιδευτικού για τη Σχολική Κοινωνική Ζωή, (2011). Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας και Διαβίου Μάθησης, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

- Υλικό παρεμβατικού προγράμματος «Πρόταση Ζωής» (2004), Αθήνα: Ινστιτούτο Ψυχικής Υγιεινής.

- Κατσιφή, Σπ. (2003). Κατανοώντας τα συναισθήματα στην τάξη. *Ανοιχτό Σχολείο*, 89.

- Miller, B. (2002a). *Χτίζοντας καλύτερη σχέση με τα παιδιά στην τάξη*. Εγχειρίδιο για εκπαιδευτικούς. Αθήνα: UNESCO.

- Miller, B. (2002b). *Επικοινωνώντας με τα παιδιά*. Εγχειρίδιο για εκπαιδευτικούς. Αθήνα: UNESCO.

<sup>5</sup> Τα «σταθερά όρια» θα πρέπει να διατυπώνονται με σαφείς και συγκεκριμένους όρους συμπεριφοράς και με την προϋπόθεση ότι έχει προσφερθεί η κατάλληλη, σαφής και ολοκληρωμένη πληροφόρηση από τον εκπαιδευτικό για να γίνουν αποδεκτά (Mackenzie, 1993). Καθήκον του εκπαιδευτικού είναι να διαμορφώσει το κατάλληλο κλίμα στην ομάδα ώστε κάθε μαθητής να νιώθει ασφάλεια και φροντίδα. Με τον τρόπο αυτό την ευθύνη αναλαμβάνει όλη η ομάδα και όχι μεμονωμένα ένα μέλος αυτής, ώστε να προάγεται η υπευθυνότητα, η συλλογικότητα, ο αυτοέλεγχος και η συνεργασία, να απομονώνονται οι συμπεριφορές και όχι τα άτομα, δομικά στοιχεία για τη δημιουργία των κατάλληλων προϋποθέσεων ανάπτυξης της συναισθηματικής νοημοσύνης.



- *Εντοπισμός, καταγραφή και επεξήγηση συναισθημάτων<sup>6</sup>*

Αρχικά με τη μέθοδο της ιδεοθύελλας ο εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές στις ομάδες να καταγράψουν όσο το δυνατόν περισσότερα συναισθήματα. Στη γίνεται επεξεργασία του φύλλου/ων εργασίας με «Αλφαβητάρι συναισθημάτων» ή με άλλες λίστες (π.χ. από την Wikipedia). Οι μαθητές εντοπίζουν άγνωστα συναισθήματα.

- *Εντοπισμός, καταγραφή & επεξήγηση συναισθημάτων*

Γίνεται επεξεργασία φύλλο εργασίας στο οποίο οι μαθητές καταγράφουν συναισθήματα από παράγωγες λέξεις π.χ. χαρούμενος, φοβισμένος, ντροπαλός, αγαπητός, αγαπημένος, οργισμένος κ.ά., ή φύλλο εργασίας στο οποίο καταγράφουν αντίθετα συναισθήματα. Επίσης, είναι δυνατό να γίνει επεξεργασία παραμυθιού ή προβολή βίντεο με θέμα «Το...παιχνίδι των συναισθημάτων». Καταγράφονται τα συναισθήματα με άγνωστο εννοιολογικό περιεχόμενο. Για την αξιοποίηση των προηγούμενων δράσεων οι μαθητές επεξεργάζονται φύλλο εργασίας με τίτλο: «Συναισθήματα που έμαθα τα οποία δεν γνώριζα».

- *Οπτικοποίηση των συναισθημάτων: Χρώματα και συναισθήματα*

Η δραστηριότητα είναι δυνατό να ξεκινήσει με το να αναφέρουν οι μαθητές ποια συναισθήματα αντιπροσωπεύουν τα χρώματα της επιλογής τους. Στη συνέχεια, είναι δυνατό να επεξεργαστούν παραμύθι με αναφορά σε χρώματα και συναισθήματα (ενδεικτικά: Μουλάκη, 2004). Γίνεται επεξεργασία στις ομάδες και την ολομέλεια των όποιων συμπερασμάτων και του ότι η σύνδεση των συναισθημάτων με τα χρώματα επιβεβαιώνεται και επιστημονικά (με την επίδειξη του εποπτικού Plutchik's Wheel of Emotions και γενική απόδοση σκούρων χρωμάτων στα αρνητικά συναισθήματα και αντίθετα).

- *Θετικά & Αρνητικά συναισθήματα*

Οι μαθητές καταγράφουν ένα περιστατικό που έζησαν (στο πρόσφατο ή παλαιότερο παρελθόν) το οποίο τους προκάλεσε έντονα συναισθήματα (αρνητικά ή θετικά). Γίνεται ανταλλαγή απόψεων στις ομάδες και την ολομέλεια κα επεξεργασία του πώς διαφοροποιείται η έκφραση των συναισθημάτων ανάλογα με το γεγονός, του ότι ένα γεγονός είναι δυνατό να μας προκαλεί ποικίλα συναισθήματα, ότι συνήθως σε ένα ευχάριστο γεγονός εκδηλώνονται πιο εύκολα τα συναισθήματα καθώς και ότι τα θετικά συναισθήματα δεν σχετίζονται πάντα με θετικές εμπειρίες και το αντίστροφο (π.χ. η γέννηση ενός παιδιού είναι ένα ευχάριστο γεγονός το οποίο μπορεί να προκαλέσει φόβο, άγχος ή αγωνία). Στο τέλος οι μαθητές δημιουργούν λίστα θετικών και αρνητικών συναισθημάτων. Συμπληρώνουν τις λίστες αυτές από τις γενικές λίστες των συναισθημάτων των προηγούμενων δραστηριοτήτων.

- *Οι «οικογένειες συναισθημάτων»*

Οι μαθητές στις ομάδες και μετά στην ολομέλεια δημιουργούν «οικογένειες» (κατηγορίες) συναισθημάτων (π.χ. θυμός: απογοήτευση, πικρία, οργή, μίσος, κ.ά.). Σχολιάζεται η διαφοροποίηση της έντασης των συναισθημάτων της ίδιας κατηγορίας/οικογένειας. Για τη διεξαγωγή της δραστηριότητας είναι δυνατό να χρησιμοποιηθεί η λίστα με τις οικογένειες συναισθημάτων που υπάρχει στο Παράρτημα του βιβλίου του Goleman, D. (1995). *Συναισθηματική Νοημοσύνη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- *Προσωπικά γεγονότα και συναισθήματα*

<sup>6</sup> Η συγκεκριμένη εκπαιδευτική δραστηριότητα είναι δυνατό να θεωρηθεί ως επιμέρους θεματική δραστηριοτήτων και για να διεξαχθεί απαιτεί περισσότερες από μια διδακτικές ώρες.

Ως καταληκτική δραστηριότητα για το τρίμηνο οι μαθητές επεξεργάζονται φύλλο εργασίας στο οποίο καταγράφουν τα συναισθήματα που τους προκάλεσε ένα γεγονός της εβδομάδας που πέρασε, ώστε να γίνει στη συνέχεια σύνδεση αυτών με όσα προέκυψαν ως συμπεράσματα από τις παρελθούσες δραστηριότητες.

Εκπαιδευτικές δραστηριότητες Β' Τρίμηνου

- *Η έκφραση των συναισθημάτων (εκφράσεις σώματος & προσώπου)*

Οι μαθητές επεξεργάζονται φύλλα εργασίας με emoticons ή πρόσωπα με εκφράσεις, ώστε να εντοπίσουν και να κατονομάσουν το συναίσθημα που απεικονίζεται. Γίνεται επίδειξη σχετικών διαφανειών, δραματοποίηση κειμένων από τους μαθητές και η πραγματοποίηση παιχνιδιών ρόλων όπως παντομίμα για την έκφραση επιλεγμένων συναισθημάτων (τα οποία θα γίνουν αντικείμενο διεξοδικής επεξεργασία σε επόμενο χρόνο)

- *Αισθάνομαι, αισθάνεσαι, αισθάνεται: ΧΑΡΑ – ΛΥΠΗ- ΘΥΜΟ- ΦΟΒΟ κ.ά.*

Για την ολοκλήρωση της επιμέρους αυτής θεματικής είναι δυνατό να ακολουθείται η ίδια μεθοδολογία δραστηριοτήτων για κάθε ένα από τα αναφερόμενα συναισθήματα, με διαφοροποιήσεις στις περιπτώσεις που κρίνεται απαραίτητο να προστεθούν και άλλες δραστηριότητες όπως γίνεται κατανοητό παρακάτω (η ολοκλήρωση επεξεργασίας κάθε συναισθήματος απαιτεί περισσότερες από τρεις με τέσσερις διδακτικές ώρες).

Ειδικότερα, για την επεξεργασία του συναισθήματος: ΧΑΡΑ.

Οι μαθητές επεξεργάζονται φύλλο εργασίας με θέμα: «Χαίρομαι, όταν...» (στο οποίο καταγράφουν γεγονότα και πρόσφατες ή παλαιότερες εμπειρίες που τους προκάλεσαν το συγκεκριμένο συναίσθημα). Γίνεται επεξεργασία των στοιχείων στις ομάδες και την ολομέλεια. Κρίνεται σκόπιμο ο εκπαιδευτικός να κρατά σημειώσεις με όσα λέγονται ώστε να αξιοποιούνται στη συζήτηση της ολομέλειας (π.χ. η διαφοροποίηση των καταστάσεων που κάνουν τους ανθρώπους να αισθάνονται τα ίδια συναισθήματα). Συμπληρωματικά διαβάζονται οι αναφορές άλλων μαθητών.

Είναι δυνατό να γίνεται δραματοποίηση από τους μαθητές για την επίδειξη των στάσεων του σώματος και των εκφράσεων του προσώπου. Ακόμη, οι μαθητές επιλέγουν χρώμα που αποδίδουν στο συναίσθημα και εντοπίζεται η οικογένεια-κατηγορία στην οποία ανήκει. Επίσης, εξαιρετικά δημιουργική είναι η εικαστική έκφραση του συναισθήματος, δηλαδή η αποτύπωση αυτού με ζωγραφική, με το να βρουν οι μαθητές εικόνες ή φωτογραφίες από διάφορες πηγές (βιβλιογραφική & διαδικτυακή αναζήτηση). Διαβάζονται κείμενα που επιλέγουν (κείμενα-μαρτυρίες, λογοτεχνικά κείμενα, παραμύθια, ποιήματα ή αποσπάσματα από κείμενα της αρεσκείας τους), τα οποία είναι δυνατό και να δραματοποιήσουν.

Πραγματοποιείται προβολή αποσπάσματος ταινίας ή βίντεο (π.χ. για τη χαρά το: “no arms, no legs, no worries”) και ακολουθεί συζήτηση επί αυτών στην ολομέλεια.

Ειδικότερα για την επεξεργασία των συναισθημάτων: Λύπη, Φόβος, Θυμός, Μοναξιά μετά την ολοκλήρωση των ανωτέρω δραστηριοτήτων θα πρέπει να γίνει επεξεργασία του τρόπου με τον οποίο αντιμετωπίζουμε κάθε ένα από αυτά τα συναισθήματα. Έτσι, σε ότι αφορά τον θυμό, αρχικά καταγράφονται οι προτάσεις των μαθητών και στη συνέχεια ο εκπαιδευτικός αξιοποιεί όσα ακούστηκαν και εισηγείται τρόπους αντιμετώπισης του θυμού σύμφωνα με

το ερώτημα: «Τι κάνω όταν θυμώσω»<sup>7</sup>. Επίσης είναι δυνατό να γίνει επεξεργασία και συζήτηση με τη χρήση ενός ερωτηματολογίου για το θυμό (βλ. ενδεικτικά Κατσιφή, 2003).

Ειδικότερα για το συναίσθημα του φόβου (ή της μοναξιάς) κρίνεται σκόπιμο να γίνει αντικείμενο συζήτησης και σχολιασμού το ότι οι φόβοι είναι φανταστικοί, καθώς και ότι υπάρχουν επικίνδυνες καταστάσεις στις οποίες ο φόβος είναι χρήσιμος γιατί προστατεύει τη ζωή και την υγεία μας (π.χ. φωτιά, άγριο σκυλί κ.ά.). Επίσης, η δραματοποίηση ενός σεναρίου με θέμα το συναίσθημα αυτό<sup>8</sup> και η επεξεργασία τρόπων με τους οποίους μπορούμε να ξεπεράσουμε τους φόβους μας είναι ιδιαίτερα σημαντικές δραστηριότητες.

Σε ότι αφορά το συναίσθημα της λύπης, γίνεται αντικείμενο επεξεργασίας το θέμα: «Πώς να αντιμετωπίσουμε μια κατάσταση που μας προκάλεσε έντονη λύπη» (π.χ. κάνουμε ευχάριστες σκέψεις, συζητάμε με φίλους ή με τους γονείς, ακούμε την αγαπημένη μας μουσική ή διαβάζουμε ένα αγαπημένο βιβλίο κ.ά.)

Με την ίδια μεθοδολογία και ακολουθία δραστηριοτήτων κρίνεται σκόπιμο, εφόσον υπάρχει διαθεσιμότητα χρόνου, να γίνει επεξεργασία και άλλων συναισθημάτων όπως ενσυναίσθηση, ζήλια, κακία, αγάπη, μίσος, φιλία κ.ά.

Εκπαιδευτικές δραστηριότητες Γ' Τρίμηνου

- *Δημιουργία και έκφραση: Εικαστικά*

Οι μαθητές επεξεργάζονται (αυτό)προσωπογραφίες μεγάλων δημιουργών (πίνακες) με στόχο να εντοπίσουν και να κατονομάσουν το/τα συναίσθημα/τα που νοιώθουν οι άνθρωποι που απεικονίζονται εκεί. Σε δεύτερο χρόνο, εντοπίζουν και κατονομάζουν τα δικά τους συναισθήματα. Γίνεται επεξεργασία και σχολιασμός στις ομάδες και την ολομέλεια των όσων καταγράφηκαν καθώς και άλλων στοιχείων των έργων τέχνης (π.χ. το συνολικό τοπίο, η έκφραση του προσώπου, η στάση του σώματος, κ.ά.). Σκόπιμη επίσης θεωρείται η επεξεργασία σύντομων βιογραφικών πληροφοριών για τον καλλιτέχνη και η σύνδεση αυτών με το συγκεκριμένο έργο<sup>9</sup>.

- *Μουσική & έκφραση συναισθημάτων*

Εξασφαλίζονται οι κατάλληλες συνθήκες (π.χ. ότι δεν ακούγονται άλλοι θόρυβοι ή οι συμμαθητές στον αύλιο χώρο που κάνουν γυμναστική), ώστε οι μαθητές να επεξεργαστούν μουσικά κομμάτια διαφορετικής τεχνοτροπίας (π.χ. ροκ, χέβι μέταλ, έντεχνο ελληνικό, κυρίως όμως κλασσικής μουσικής) για τα οποία θα εντοπίσουν και θα καταγράψουν το/τα συναίσθημα/τα τους. Ακολουθεί συζήτηση στις ομάδες και την ολομέλεια, διευκρινήσεις, επεξηγήσεις, συμπεράσματα. Σκόπιμη είναι επίσης και η επεξεργασία σύντομων

<sup>7</sup> «Το φανάρι του θυμού»: Αν έρθουμε σε σύγκρουση με κάποιον και θυμώσουμε, θα θυμόμαστε...το φανάρι. Μόλις θυμώσω, Κόκκινο-σταματώ. Πράσινο-λέω τι σκέφτομαι, μήπως φταίω εγώ ή για να διερευνήσω μήπως δεν καταλαβαίνω τι μου λέει ο άλλος και μετά προχωρώ – συνεχίζω με το έκανα πριν το γεγονός.

<sup>8</sup> Σενάριο για θεατρικό παιχνίδι (δραματοποίηση): Ο Νίκος άλλαξε σχολείο και πηγαίνει πρώτη μέρα στην καινούργια τάξη. Το κουδούνι χτυπά για το πρώτο διάλλειμα. Ο Νίκος είναι ντροπαλός και αισθάνεται φόβο και μοναξιά. Δεν μιλά και δεν παίζει με τους συμμαθητές του. Τι θα κάνετε για αυτό;

<sup>9</sup> Ενδεικτικά μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε τους πίνακες - πορτρέτα: Γκουστάβ Κουρμπέ «Προσωπογραφία», Γιοχάνες Βερμέερ «Το κορίτσι με του σκουλαρίκι», Γιώργος Ιακωβίδης «Η αγαπημένη της γιαγιάς, Ωγκούστ Ρενουάρ «Αυτοπροσωπογραφία», Λεονάρντο Ντα Βίντσι «Μόνα Λίζα», Νικόλαος Γύζης «Θλιμμένο κορίτσι», Μιχαήλ Άγγελος «Τοιχογραφία της Δελφικής Σίβυλλα από την Καπέλα Σιστίνα» Καραβάντζιο «Ο νεαρός», Εντβαρντ Μουνκ «Η κραυγή», Δομίνικος Θεοτοκόπουλος «Ο ιππότης με το χέρι στο στήθος», Ονορέ Ντωμιέ «Η εξέγερση», Πάμπλο Πικάσο «Η Νόρα Μαρς σκεπτόμενη» .

βιογραφικών πληροφοριών για τον καλλιτέχνη ή άλλες πληροφορίες για τον τρόπο που δημιουργήθηκε το κομμάτι<sup>10</sup>.

Το «κλείσιμο» του προγράμματος της ομάδας (σχολικής τάξης) είναι εξίσου, αν όχι περισσότερο σημαντικό από το «ξεκίνημά» της. Σε κάθε πρόγραμμα χρειάζεται να δοθεί ικανοποιητικός χρόνος για την αξιολόγηση αυτού καθώς και χρόνος για τον «αποχαιρετισμό» των συμμετεχόντων, μιας και η ολοκλήρωση του προγράμματος συμπίπτει με την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων του σχολικού έτους συνολικά. Οι μαθητές/τριες κατά την αποχώρησή τους είναι καλό να έχουν την αίσθηση ότι η συμβολή τους έχει εκτιμηθεί, ότι συνεισέφεραν ο καθένας με τη συμμετοχή στην έκβαση του προγράμματος και ότι η διαδικασία, όσο επίπονη και αν ήταν στη διάρκειά της, τους έχει οδηγήσει να σκέπτονται και να συμπεριφέρονται σχετικά με αυτά που έμαθαν (π.χ. σε ότι αφορά τον εντοπισμό και τον ονοματολογία των συναισθημάτων, ή τη διαχείριση αρνητικών συναισθημάτων όπως ο φόβος, ο θυμός ή λύπη κ.ά.).

## Αξιολόγηση και συμπεράσματα

Η αξιολόγηση του προγράμματος -μια διαδικασία άκρως απαραίτητη για κάθε πρόγραμμα-αφορούσε στην αποτύπωση ποιοτικών δεδομένων τα οποία συλλέχθηκαν με ερωτηματολόγιο ανοιχτών και κλειστών ερωτήσεων. Τα δεδομένα αυτά αποτέλεσαν πηγή ανατροφοδότησης και φυσικά θα αξιοποιηθούν στην αναπροσαρμογή του προγράμματος και στον ανασχεδιασμό του σε μελλοντική υλοποίηση.

Τα δεδομένα αυτά παρέχουν ενδείξεις ότι το πρόγραμμα είχε θετικές επιδράσεις και οφέλη για τους μαθητές. Σημαντικό ρόλο φαίνεται να διαδραμάτισε η διάρκεια εφαρμογής του προγράμματος (γενικά, η χρονική έκταση καθορίζει το μέγεθος της επίδρασης των όποιων αλλαγών). Συνοπτικά, προέκυψε ότι οι μαθητές συνειδητοποίησαν τις διαφορετικές διαστάσεις της έκφρασης των συναισθημάτων στους ανθρώπους, εμπλούτισαν το λεξιλόγιο των συναισθημάτων τους, αναγνώρισαν χαρακτηριστικά του εαυτού τους σε ότι αφορά τον τρόπο που αποκρίνονται στις όποιες συναισθηματικές εμπειρίες, ενώ δήλωσαν ότι πληροφορήθηκαν για τρόπους διαχείρισης ορισμένων συναισθημάτων. Επίσης, έκαναν προτάσεις για τον εμπλουτισμό της θεματολογίας σε όποια μελλοντική εφαρμογή του προγράμματος. Ως γενικό συμπέρασμα λοιπόν προκύπτει ότι οι μαθητές/τριες φαίνεται να αποκομίζουν σημαντικά οφέλη από το πρόγραμμα, ανάλογα με τις ανάγκες τους.

Στο σημείο αυτό οφείλουμε να τονίσουμε ότι η συναισθηματική αγωγή την οποία επιχείρησε να πραγματοποιήσει το κατά το δυνατόν ολοκληρωμένο σχέδιο που

<sup>10</sup> Μουσικά κομμάτια που μπορούμε να επεξεργαστούμε:

ΧΑΡΑ: Vivaldi Violin Concerto in F minor, Edvard Grieg «Wedding Day» Op.65 No.6, Beethoven Συμφωνία No 9, Χάρης Αλεξίου «Χαρά», Άλκηστις Πρωτοψάλτη «Μια μέρα χαρά», Χρ. Θηβαίος «Γίνε αντίλαλος χαρά μου». ΘΥΜΟΣ: Χάρης Κατσιμίχας – Δημήτρης Ζερβουδάκης «Θυμός», Κίτρινα Ποδήλατα «Αυτά που έχεις ξεχάσει», Μπλε «Έχω πολύ θυμό», Tool «Avena», Tool, «Sober». ΦΟΒΟΣ: Edvard Grieg «In the Hall of Mountain King» καθώς και άλλα βίντεο από προγράμματα συναισθηματικής αγωγής με ζωγραφιές παιδιών και εφήβων για το πώς απεικονίζουν το συγκεκριμένο συναίσθημα. ΛΥΠΗ: Beethoven «Romance» No2 in F Major, Μάνος Χατζηδάκης «Έλα πάρε μου τη λύπη», Tchaikovsky «Η λίμνη των κύκνων», Mozart Piano Concerto No21 – Andante, Mozart Adagio in E Major for Violin and Orchestra, βίντεο με μουσική επένδυση από προγράμματα συναισθηματικής αγωγής με ζωγραφιές παιδιών και εφήβων για το πώς απεικονίζουν το συγκεκριμένο συναίσθημα.

παρουσιάστηκε, δεν αναφέρεται αποκλειστικά στο χώρο του σχολείου, αλλά αφορά τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς αλλά και όλους όσους ασχολούνται με τη διαπαιδαγώγηση ή την καθοδήγηση νεαρών ατόμων ή ομάδων. Ειδικότερα σε ότι αφορά το ρόλο των εκπαιδευτικών στους οποίους απευθύνεται και αφορά η παρούσα εισήγηση, η συναισθηματική αγωγή ενδεχομένως να μην αποτελεί μια ξεχωριστή διαδικασία αποκομμένη από την καθημερινή εκπαιδευτική πράξη. Είναι δυνατό να προσαρμοσθεί και να ενταχθεί στο πλαίσιο ενός ή περισσότερων μαθημάτων. Πριν από όλα όμως, όπως έχει ήδη αναφερθεί, απαιτεί την ενεργοποίηση του εκπαιδευτικού και τη συνειδητοποίηση του πολυδιάστατου ρόλου που κατέχει στο έργο που έχει αναλάβει.

## Αναφορές

- Goleman, D. (1995). *Συναισθηματική νοημοσύνη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- MacKenzie, R. (1993). *Setting limits*. Rocklin, CA: Prima Publishing.
- Weare, K., & Gray, G. (2000). *Η προαγωγή της ψυχικής και συναισθηματικής υγείας στο σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Βρεττός, Γ., & Καψάλης, Α. (1997). *Αναλυτικό πρόγραμμα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Θεοδοσάκης, Δ. (2008). Διαχείριση προβλημάτων σχολικής τάξης. Προβλήματα συμπεριφοράς. Διαχείριση συναισθηματικού τομέα. Στο: *Θέματα Διαχείρισης Προβλημάτων Σχολικής Τάξης*, Τόμος Β΄. (Επιμ. Ελένη Τζελέπη-Γιαννάτου), (σελ.186-194). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κατσιφίη, Σ. (2003). Σχέδιο εργασίας: «Κατανοώντας τα συναισθήματα στην τάξη». *Ανοιχτό Σχολείο*, τ. 89.
- Κόνσολας, Ν.Μ. (2007). Η συναισθηματική αγωγή στην προσχολική εκπαίδευση: Μια κριτική προσέγγιση στο πλαίσιο του Δ.Ε.Π.Π.Σ., *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής Εκπαίδευσης*, (σελ.440-447). Αθήνα.
- Ματσαγγούρας, Η. (2011). Επιμορφωτικό υλικό για τις βιωματικές δράσεις: από τη βιωματική μάθηση στο συνεργατικό μοντέλο βιωματικών δράσεων. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Μουλάκη, Ερ. (2004). *Η παλέτα των συναισθημάτων*. Αθήνα: Κέδρος.
- Παπαδόπουλος, Ν. (2003). *Ψυχολογία. Σύγχρονη Πειραματική*. Αθήνα.
- Χατζηχρήστου, Χ., Δημητροπούλου, Π., Γεωργουλέας, Γ., & Λαμπροπούλου, Α. (2006). Παρεμβατικά προγράμματα πρωτογενούς πρόληψης: Σχεδιασμός, εφαρμογή και αξιολόγηση του «Προγράμματος προαγωγής της ψυχικής υγείας και της μάθησης: Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο». *Παιδί και Έφηβος. Ψυχική Υγεία και Ψυχοπαθολογία*, 8(2), 155-175.
- Χατζηχρήστου, Χ., Λαμπροπούλου, Α., & Λυκιτσάκου, Κ. (2004). Ένα διαφορετικό σχολείο: Το σχολείο ως κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει. *Ψυχολογία*, 11(1), 1-19.

## Η βιοσυνεργατική μάθηση και η χρήση των ΤΠΕ στην διδασκαλία των ξένων γλωσσών

Αρίστη Διαμάντη  
[aristi\\_diamanti@yahoo.fr](mailto:aristi_diamanti@yahoo.fr)

Διευθύντρια 1<sup>ου</sup> Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας Ελεώνα Θηβών, Δρ Πανεπιστημίου Γενεύης

**Περίληψη.** Στο χώρο της εκπαίδευσης, με τον όρο βιοσυνεργατική μάθηση αναφερόμαστε στην οργάνωση της μαθησιακής διαδικασίας με βάση την «Εκπαίδευση μέσω της εμπειρίας», που συνεπάγεται την ενεργό συμμετοχή και την συνεργασία των εκπαιδευόμενων σε δραστηριότητες, όπως η έρευνα, η παρατήρηση, οι συνεντεύξεις, οι προσομοιώσεις, οι δημιουργικές συνθέσεις κ.λπ. Πρόκειται για μεθοδολογία που μπορεί να αλλάξει την φυσιογνωμία της ελληνικής εκπαίδευσης, να την κάνει πιο ζωντανή, πιο ελκυστική, πιο ουσιαστική και να την οδηγήσει στο βασικό της ρόλο: να μαθαίνει στους εκπαιδευόμενους πώς να μαθαίνουν. Ο μαθητευόμενος μεταβάλλεται από παθητικός δέκτης σε ενεργητικό άτομο, και ο εκπαιδευτικός από μεταδότης γνώσεων, μετατρέπεται σε μεσολαβητή, συντονιστή και συνεργάτη. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα έρευνας που πραγματοποιήσαμε για την διδακτορική μας διατριβή, η μεγάλη πλειοψηφία των καθηγητών των Γαλλικών ως ξένη γλώσσα στην Ελλάδα οργανώνουν οι ίδιοι δραστηριότητες για τους μαθητές τους, κυρίως επικοινωνιακές για να προσελκύσουν, κεντρίσουν το ενδιαφέρον των μαθητών τους.

**Λέξεις κλειδιά:** Βιοσυνεργατική μάθηση, ενεργή συμμετοχή, παιχνίδια ρόλων.

### Εισαγωγή

Στο χώρο της εκπαίδευσης, με τον όρο Βιωματική μάθηση αναφερόμαστε στην οργάνωση της μαθησιακής διαδικασίας με βάση την «Εκπαίδευση μέσω της εμπειρίας», που συνεπάγεται την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευόμενων σε δραστηριότητες, όπως η έρευνα, η παρατήρηση, οι συνεντεύξεις, οι προσομοιώσεις, οι δημιουργικές συνθέσεις κ.λπ. Η θεωρία της Βιωματικής Εκπαίδευσης δίνει έμφαση στο σημαντικό ρόλο που παίζει η εμπειρία στη διαδικασία της μάθησης, καθώς και στους δεσμούς μεταξύ της καθημερινής ζωής των εκπαιδευόμενων και της κοινωνικής πραγματικότητας. Στο πλαίσιο αυτής της αντίληψης, η Βιωματική Εκπαίδευση «ακουμπά» στη διερευνητική μάθηση και τη μέθοδο επίλυσης προβλημάτων.

Στη βιβλιογραφία απαντώνται δύο χρήσεις του όρου.

Σύμφωνα με την πρώτη πρόκειται για μάθηση κατά την οποία ο μαθητευόμενος εμπλέκεται άμεσα στην πραγματικότητα που εξετάζεται, με σκέψη και δράση πάνω σε ένα θέμα και μαθαίνει μέσα από δικές του ενέργειες και μαθαίνει πώς να μαθαίνει, μία αρχή με μεγάλη ιστορία στο χώρο της Παιδαγωγικής (learning by doing / μάθηση μέσω της εμπειρίας).

Η δεύτερη χρήση του όρου αναφέρεται στην ανάγκη ανάπτυξης του συνόλου της προσωπικότητας του εκπαιδευόμενου, στη διαδικασία κατανόησης του εαυτού του και των εμπειριών του, καθώς και στην δημιουργία διαπολιτισμικής συνείδησης. Η μάθηση αυτή στηρίζεται στον δημιουργικό στοχασμό των εκπαιδευόμενων πάνω στα συναισθήματα, τις ιδέες, τις αξίες τους, τις στάσεις τους και τις προσωπικές τους εμπειρίες σε σχέση με το

αντικείμενο μάθησης, καθώς και στους δεσμούς μεταξύ της σχολικής τάξης, της καθημερινής ζωής των μαθητών και της κοινωνικής πραγματικότητας.

## Βιωματική μάθηση

Πρόκειται για μεθοδολογία που θα μπορούσε να αλλάξει την φυσιογνωμία της ελληνικής εκπαίδευσης, να την κάνει πιο ζωντανή, πιο ελκυστική, πιο ουσιώδη και να την οδηγήσει στο βασικό της ρόλο: να μαθαίνει στους εκπαιδευόμενους πώς να μαθαίνουν .

Ο μαθητευόμενος μεταβάλλεται από παθητικός δέκτης σε ενεργητικό άτομο, και ο εκπαιδευτικός από μεταδότης γνώσεων, μετατρέπεται σε μεσολαβητή, συντονιστή και συνεργάτη. Επαναπροσδιορίζονται δηλαδή οι σχέσεις μαθητευόμενου-εκπαιδευτικού, καθώς και οι σχέσεις μαθητευόμενου-διδασκτέας ύλης (Flitner ,1987).

Η βιωματική μάθηση βασίζεται στη φιλοσοφία του πραγματισμού, της οποίας εκπρόσωπος είναι ο Dewey και στο «μαθαίνω πράττοντας». Πραγματισμός είναι η φιλοσοφική κίνηση που δίνει προτεραιότητα στην πρακτική εφαρμογή, παρά στη θεωρία. (Frey, 1991).

Από τα τέλη ακόμα της δεκαετίας του '60 ψυχολόγοι σε ερευνητικά κέντρα της Ευρώπης και της Αμερικής απέδειξαν μετά από πειράματα ότι οι άνθρωποι συνήθως θυμόμαστε:

- 10% από αυτά που διαβάζουμε
- 20% από αυτά που ακούμε
- 30 % από αυτά που βλέπουμε
- 50% από αυτά που βλέπουμε και ακούμε
- 70% από αυτά που λέμε σε συνομιλίες που έχουμε
- 90% από αυτά που κάνουμε

Σήμερα τόσα χρόνια μετά οι θέσεις των ψυχολόγων παραμένουν ακριβώς οι ίδιες και για αυτό θεωρούμε ότι η εκπαίδευση πρέπει να προσανατολίζεται προς την ενεργή και βιωματική εμπειρία. Οι μαθητευόμενοι πρέπει να «κάνουν», να δρουν και να εμπλέκονται προκειμένου να μαθαίνουν και να θυμούνται.

Οι ρυθμοί ανάπτυξης της σύγχρονης εποχής υπαγορεύουν τη χρήση του πλέον αποτελεσματικού αυτού τρόπου εκπαίδευσης, την «βιωματική εκμάθηση».

Όταν η εκμάθηση γίνεται με ενέργειες που εμπλέκουν το σώμα, την ψυχή και το μυαλό τότε έχουμε την πιο κατάλληλη μέθοδο εκπαίδευσης, που αποτελεί και τον πιο αποτελεσματικό τρόπο ανάπτυξης των ικανοτήτων, της συμπεριφοράς και της νοοτροπίας του εκπαιδευόμενου.

Ο J. J. Rousseau υποστήριξε ότι οι γνώσεις πρέπει να αποκτώνται με την επαφή του μαθητευόμενου με το φυσικό περιβάλλον. Ο Dewey αναφέρθηκε στο «learning by doing», ο Bruner στη μάθηση μέσω της ανακάλυψης και η μέθοδος project του Frey αναφέρεται στην διδασκαλία, στην οποία συμμετέχουν αποφασιστικά όλοι και η οποία διαμορφώνεται και διεξάγεται από όλους όσους συμμετέχουν στον τρόπο διδασκαλίας και μάθησης (Frey, 1991). Τα ιδιαίτερα στοιχεία της μεθόδου project είναι η προσωπική συμβολή στην εξεύρεση λύσης, η δημιουργία βιωμάτων, η δημιουργία ομάδων, η έρευνα των μαθητών και η ανακάλυψη της γνώσης από τους ίδιους τους μαθητές. (Frey, 1991)

Η βιωματική μάθηση αποσκοπεί στην καλλιέργεια του ομαδικού πνεύματος στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, στη βελτίωση της επικοινωνίας και των σχέσεων, στην ανάπτυξη

δεξιοτήτων όπως η εμπιστοσύνη, η δημιουργική επίλυση προβλημάτων, η υπευθυνότητα, η πρωτοβουλία, η ευελιξία, η επίτευξη, η αξιοποίηση της διαφορετικότητας, η συνεργασία, η ισότιμη ανταλλαγή απόψεων που βοηθάει την ομάδα να διαμορφώσει μια τελική άποψη και να προβεί στη λήψη κάποιων αποφάσεων σχετικών με το μάθημα (οργάνωση, σχεδιασμός, διεξαγωγή, αξιολόγηση).

## **Συνεργατικότητα**

Ταυτόχρονα με την βιωματική μάθηση μπορούμε να εμπλέξουμε την συνεργατικότητα, τις Νέες Τεχνολογίες της Πληροφόρησης και της Επικοινωνίας, και κυρίως το Διαδίκτυο, που συμβάλλουν κατά τρόπο αποτελεσματικό αλλά και ευχάριστο στην προετοιμασία αλλά και ευαισθητοποίηση των εκπαιδευόμενων σε διάφορα θέματα.

Αυτό που διαφοροποιεί τη συνεργατική μάθηση από την παραδοσιακή διδασκαλία είναι η έννοια της αλληλεξάρτησης. Αλληλεξάρτηση υπάρχει όταν για να ολοκληρωθεί η μάθηση χρειάζεται η συμμετοχή και η συνεργασία όλων των εκπαιδευόμενων. Είναι καλό να χαρακτηρίζεται η μάθηση από την ομαδοσυνεργατικότητα και την οριοθέτηση, καθώς και να γίνει κατανοητό πως ομάδα στόχου είναι οι εκπαιδευόμενοι και το να μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν.

Ο εκπαιδευτικός πρέπει να προγραμματίζει και να παρακολουθεί την μάθηση, να δημιουργεί και να καλλιεργεί συνεργατικό κλίμα στην τάξη, να συμβουλεύει, να καθοδηγεί και να παρεμβαίνει όπου και όταν χρειάζεται, να ενισχύει και να εμπυχώνει τους εκπαιδευόμενους και αυτό γιατί χρειαζόμαστε ένα σχολείο που θα προωθεί την ενεργητική συμμετοχή και τη συνεργασία.

Επίσης, ενισχύεται ο ρόλος του εκπαιδευόμενου, ο οποίος μετατρέπεται σε πομπό και δέκτη νέων δεδομένων, ενεργοποιείται, συνεργάζεται με τον συνεκπαιδευόμενό του, ερευνά και ανακαλύπτει και με αυτό τον τρόπο γίνεται περισσότερο υπεύθυνος.

Θεωρούμε ότι η συνεργατική μάθηση παρουσιάζει θετική επίδραση στη επίδοση των εκπαιδευόμενων, μειώνει την αρνητική συμπεριφορά τους και τους δημιουργεί θετικότερη ψυχολογική διάθεση.

## **Χρήση Νέων Τεχνολογιών**

Όσο για τις Τεχνολογίες δεν περιορίζονται μόνο στη διαβίβαση πληροφοριών αλλά συμβάλλουν και στη δημιουργία σύγχρονων μεθόδων και μορφών διδασκαλίας. Η χρήση τους έχει γίνει αναγκαία, από την μια επειδή προσφέρει την δυνατότητα πρόσβασης γρήγορα και εύκολα σε αυθεντικές πληροφορίες και από την άλλη επειδή ανοίγει νέους δρόμους επικοινωνίας σε εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενους. Ο διδασκόμενος δεν αποτελεί πλέον απλώς το κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας αλλά πρωταγωνιστεί ο ίδιος με την συνεργασία των συνδιδασκόμενων μαζί του. Ο ηλεκτρονικός υπολογιστής ως εργαλείο έκφρασης και διερεύνησης μας οδήγησε σ' έναν νέο τρόπο μάθησης πιο βιωματικό, ενεργητικό, συνεργατικό και ομαδικό. Δίνει την δυνατότητα στους εκπαιδευόμενους να συμμετάσχουν ενεργητικά στην εκπαιδευτική διαδικασία στο σύνολο της. Εμπλουτίζει και διαφοροποιεί το περιεχόμενο της διδασκαλίας καθώς ελκύει τους μαθητές και προκαλεί το ενδιαφέρον τους.



Όμως οι Τεχνολογίες, δεν βοηθούν μόνο τους διδασκόμενους ν' αλλάξουν θέση αλλά δίνουν την δυνατότητα στο διδάσκοντα να ξεφύγει από το παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας ενθαρρύνοντας τους εκπαιδευόμενους στο καινούργιο τους ρόλο.

Οι Τεχνολογίες λειτουργούν ως μέσο υποστήριξης της μαθησιακής διαδικασίας και της συνεργασίας των εκπαιδευτικών. Ακόμα εμπλουτίζουν και διαφοροποιούν το περιεχόμενο της διδασκαλίας καθώς ελκύουν τους εκπαιδευόμενους και προκαλούν το ενδιαφέρον τους. Η χρήση τους επέφερε νέα δεδομένα, ριζικές μεταβολές καθώς και προβληματισμούς στο τομέα της εκπαίδευσης ανοίγοντας νέους ορίζοντες, τους οποίους καλούνται να εξερευνήσουν και να αξιοποιήσουν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο εκπαιδευτικοί και εκπαιδευόμενοι.

Η αξιοποίηση του Διαδίκτυου για την αναζήτηση πολύτιμου ενημερωτικού υλικού ή και η πρόσβαση σε εικονικά περιβάλλοντα μάθησης ενδιαφέρουν πολύ την εκπαίδευση. Οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να επισκεφτούν επιλεγμένες σελίδες στο Διαδίκτυο μέσα από τις οποίες υλοποιούν δραστηριότητες και ασκήσεις με στόχο τη σταδιακή εξοικείωσή τους με την βιωματική μάθηση.

Ακόμα, ο λευκός αλληλεπιδραστικός πίνακας μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την διδασκαλία των ξένων γλωσσών καθώς τα πλεονεκτήματά του είναι πολλά τόσο για τον εκπαιδευτικό όσο και για τους μαθητές, οι οποίοι είναι συνηθισμένοι να χρησιμοποιούν τις Νέες Τεχνολογίες. Η γοητεία που προκαλεί αυτό το εργαλείο στους μαθητές είναι ότι τους ελκύει, αιχμαλωτίζει την προσοχή τους και τους δίνει την δυνατότητα να συμμετέχουν ενεργά. Εξάλλου, μπορούν να διορθώνουν πιο εύκολα τα λάθη τους στον υπολογιστή από ότι στο χαρτί. Και για τους εκπαιδευτικούς παρουσιάζει πολλά πλεονεκτήματα. Ένα τέτοιο εργαλείο τους επιτρέπει να συμβουλευόμαστε το Διαδίκτυο και να διατηρούν στην μνήμη του αυτά που έγραψαν. Σε ένα λευκό αλληλεπιδραστικό πίνακα μπορούν να δείξουν ποιήματα και να κάνουν τους μαθητές να ακούσουν τα λόγια του ποιήματος ή να τα ακούσουν σαν τραγούδι εάν υπάρχει και μπορούν στην συνέχεια να χρησιμοποιήσουν αυτό το εργαλείο για να υπογραμμίσουν και να σχολιάσουν το κείμενο.

## Αποτελέσματα έρευνας

Σύμφωνα με αποτελέσματα έρευνας, στο πλαίσιο διδακτορικής διατριβής, η μεγάλη πλειοψηφία των καθηγητών των Γαλλικών ως ξένη γλώσσα στην Ελλάδα οργανώνουν οι ίδιοι δραστηριότητες για τους μαθητές τους, δραστηριότητες κυρίως επικοινωνιακές για να προσελκύσουν, κεντρίσουν το ενδιαφέρον των μαθητών τους.

Πρόκειται κυρίως για σχέδια δράσης, παιχνίδια ρόλων στην τάξη με την ενεργή συμμετοχή όλων των μαθητών, τα οποία είναι πολύ διασκεδαστικά για τους μαθητές και ευνοούν την συνεργασία μεταξύ τους. Για την πραγματοποίησή τους, χρησιμοποιούν διαλόγους είτε ανάμεσα στους μαθητές (π.χ. θέλουν να αγοράσουν προϊόντα σε ένα κατάστημα και ο ένας είναι ο πωλητής και ο άλλος ο αγοραστής), είτε συμμετέχει ο εκπαιδευτικός με μαθητές, ακόμα οργανώνουν θεωρητικά ταξίδια στην Γαλλία, σκετς, θέατρο, κολάζ, χρησιμοποιούν ασκήσεις, εικόνες και φωτογραφίες που υπάρχουν στο βιβλίο. Ακόμα η σύνδεση μέσω διαδικτύου (π.χ. με το TV5 monde), τους προσφέρει τραγούδια, βίντεο, πληροφορίες αλλά και διάφορες δραστηριότητες και ασκήσεις που προτείνονται από την εκάστοτε ιστοσελίδα (π.χ. οι μαθητές ανταλλάσσουν e-mails στα Γαλλικά με μαθητές άλλων σχολείων, e-twinning), αλληλογραφούν στα Γαλλικά με μαθητές των γαλλικών ως ξένη γλώσσα άλλων

ευρωπαϊκών χωρών. Επίσης, οργανώνουν γιορτές για την γαλλοφωνία, παιχνίδια στα γαλλικά όπως το κυνήγι του θησαυρού, σταυρόλεξα σχετικά με το λεξιλόγιο του μαθήματος, κατασκευάζουν διαπολιτισμικά ημερολόγια και ευχητήριες κάρτες, καθώς και επαναληπτικές ασκήσεις μίας ενότητας (λεξιλογικές, γραμματικές, κλπ) δημιουργημένες από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό. Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι οργανώνουν οι ίδιοι δραστηριότητες κάθε φορά που χρειάζονται ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών και τους στόχους του μαθήματος καθώς οι ασκήσεις της μεθόδου δεν επαρκούν ποτέ και οι ανάγκες των μαθητών δεν είναι ποτέ οι ίδιες. Κατ' αυτούς σκοπός του κάθε εκπαιδευτικού είναι να διευκολύνει την μάθηση για τον μαθητή.

Όσον αφορά την έκφραση του προφορικού λόγου γενικά, οι εκπαιδευτικοί θέτουν στους μαθητές τους ερωτήσεις εύκολες να απαντηθούν και ορισμένοι τους δίνουν τραγούδια και CDs στα γαλλικά για να τα ακούνε συχνά ώστε να βελτιώσουν τόσο την κατανόηση του προφορικού λόγου όσο και την προφορά τους αλλά και να μαθαίνουν απέξω μικρούς διαλόγους και να δημιουργούν παιχνίδια ρόλων χρησιμοποιώντας αυτούς τους διαλόγους.

Για παράδειγμα ένας εκπαιδευτικός αναφέρει ότι κάθε χρόνο οργανώνει την ημέρα της κρέπας και ότι οι μαθητές του συμμετέχουν ενεργά, κυριολεκτικά τρελαίνονται για αυτήν την ημέρα και είναι το μόνο πράγμα που θυμούνται κατά την διάρκεια της χρονιάς. Άλλος οργανώνει με τους μαθητές του ταξίδια στην Γαλλία μέσω διαδικτύου και άλλος κάθε χρόνο φτιάχνει με τους μαθητές του μία εφημερίδα για την Γαλλία. Προτείνει στους μαθητές του θέματα, βρίσκουν πληροφορίες για την Γαλλία σε εγκυκλοπαίδειες, στο Διαδίκτυο ή σε ελληνικά περιοδικά και δημιουργούν ακόμα ένα είδος «μικρής εγκυκλοπαίδειας» απ' όπου μπορούν να αντλούν πληροφορίες για διάφορα θέματα σχετικά με την Γαλλία.

Για την κατανόηση του προφορικού λόγου χρησιμοποιούν απλούς διαλόγους, CD, DVD τυπικά γαλλικά όπως για παράδειγμα η Amélie, γαλλικά τραγούδια, αποσπάσματα από ραδιοφωνικές ή τηλεοπτικές εκπομπές, βίντεο, επίσης σύνδεση με το γαλλικό κανάλι TV5 monde, βλέπουν μικρού μήκους ταινίες ή αποσπάσματα από ταινίες. Πρόκειται είτε για υλικό προσωπικό που διαθέτουν οι ίδιοι ή για υλικό που βρίσκουν μέσω του Διαδικτύου. Η χρήση αυθεντικών κειμένων σε σχέση με το επίπεδο της εκάστοτε τάξης είναι πολύ σημαντική για τους Έλληνες μαθητές καθώς οι δύο γλώσσες δεν μοιάζουν και δεν έχουν συχνά την δυνατότητα στην καθημερινή τους ζωή να έρθουν σε επαφή μαζί της.

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, οι οποίοι έλαβαν μέρος στην έρευνά μας, συμπεραίνουμε ότι ενδιαφέρονται πολύ για την κατανόηση και κυρίως για την παραγωγή του προφορικού λόγου και προσπαθούν να κάνουν τους μαθητές τους να χρησιμοποιούν την γλώσσα στόχο και να επικοινωνούν μεταξύ τους σε αυτήν με την χρήση των παιχνιδιών ρόλων.

Μία εκπαιδευτικός μας δέχτηκε να καταγράψουμε ηχητικά ένα μάθημα της και να τα αναλύσουμε, έχοντας βεβαίως την έγκριση της Διεύθυνσης της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και του Διευθυντή του Γυμνασίου. Η συνάδελφος έκανε ένα πραγματικά εξαιρετικό μάθημα. Θέλοντας να σας δώσουμε κάποιες ιδέες για την διεξαγωγή του μαθήματος που έκανε με τίτλο: "Στις 9 η ώρα έχουμε αγγλικά" με θέμα τα μαθήματα και τα ρήματα αγαπώ, λατρεύω, απεχθάνομαι κ.λπ. στο παράρτημα, δείχνουμε πως παρουσίασε τα ονόματα των μαθημάτων σε φωτοτυπίες που μοίρασε στους μαθητές της. Στην συνέχεια τους ζήτησε να εκφράσουν τα συναισθήματά τους για καθένα από αυτά και αφού τους μοίρασε χάρτινα πρόσωπα που έδειχναν τα συναισθήματα που εκφράζουν τα συγκεκριμένα ρήματα, έγραψε τα μαθήματα στον πίνακα και ζήτησε από τους μαθητές να τοποθετήσουν

ο καθένας δίπλα στα μαθήματα το πρόσωπο που εκφράζει το συναίσθημα που νοιώθει για καθένα από αυτά. Στο παράρτημα επίσης παρουσιάζουμε μία σχετική φωτογραφία από τον πίνακα με τα μαθήματα και τα προσωπάκια δίπλα τους.

Θεωρούμε ότι αυτό το πραγματικά πολύ καλό και εξαιρετικά ενδιαφέρον μάθημα θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί και με την βοήθεια των ΤΠΕ και την συνεργασία του συναδέλφου της Πληροφορικής, για την χρήση του Εργαστηρίου.

## **Αναφορές**

Flitner, A, (1985). *Δικαιοσύνη ως πρόβλημα του σχολείου και ως θέμα στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση*. Στο: Z.f.Päd. 1. pp.95-96,  
Frey, K., (1991). *Die Project methode*. Weinheim:Beltz., pp. 9, 10-11,31.

## **Παράρτημα**

Σας παρουσιάζουμε υλικό που χρησιμοποιήθηκε από την συνάδελφο η οποία μας επέτρεψε την ηχητική καταγραφή του πραγματικά εξαιρετικά ενδιαφέροντος μαθήματός της.



la musique



les arts plastiques



la chimie



la physique

la biologie  
(ou SVT)

la technologie



l'informatique

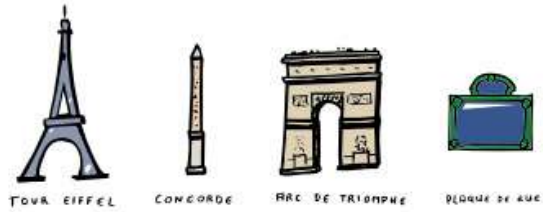
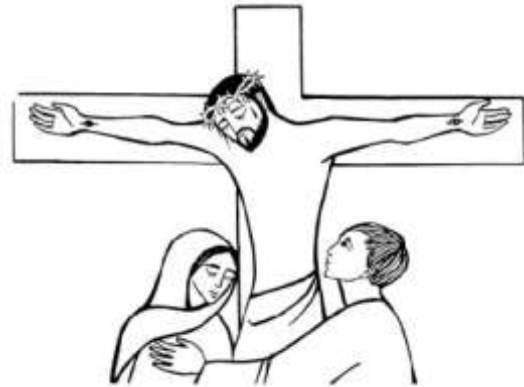
la récréation  
(ou la récré)

la cantine.



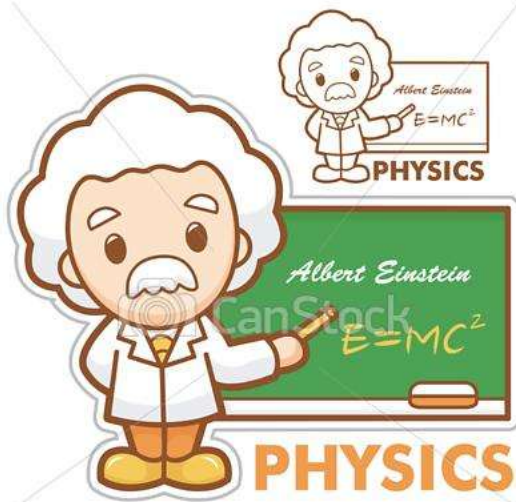


# LONDON

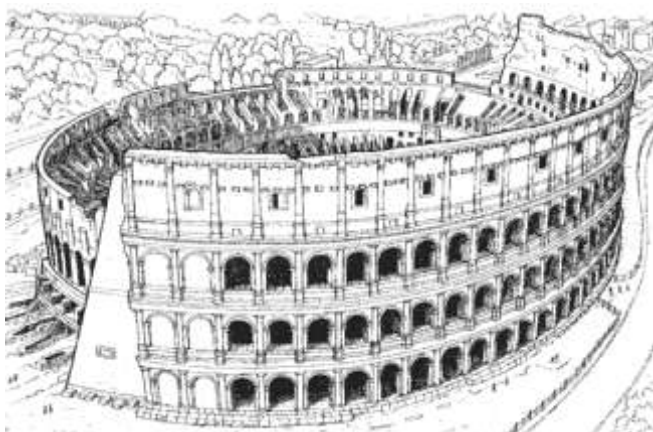
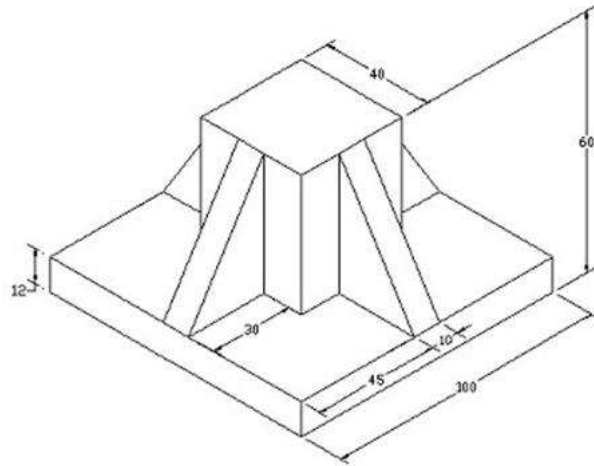
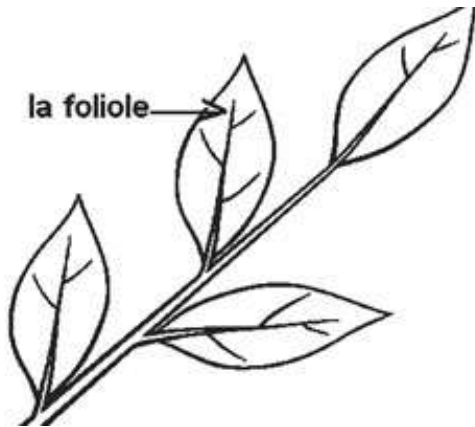


# PARIS





© Can Stock Photo - csp11027555







## Η διαθεματικότητα στη διδασκαλία και την αξιολόγηση: Μαθηματικά και Αρχαία Ελληνικά στη Β' Γυμνασίου - εφαρμογή του Διαλόγου *Μένων του Πλάτωνος*

Ελένη Λυμπεροπούλου<sup>1</sup>, Λουκία Στέφου<sup>2</sup>  
[lelalibe@gmail.com](mailto:lelalibe@gmail.com), [lstefou@googlemail.com](mailto:lstefou@googlemail.com)

<sup>1</sup>Σχ. Σύμβουλος ΠΕ03 Γ' Αθήνας, <sup>2</sup>Σχ. Σύμβουλος ΠΕ02 Ανατ. Αττικής

**Περίληψη.** Η κατά ΔΕΠΠΣ<sup>1</sup> διδακτική διαδικασία προωθεί την ενδοκλαδική συνοχή στα γνωστικά αντικείμενα, τη διακλαδική συσχέτιση και τέλος τη θεματοκεντρική προσέγγιση, εμφανίζοντας κυρίως i) την εννοιοκεντρική προσέγγιση και ii) τις διαθεματικές δεξιότητες – γραμματισμό. Με το πνεύμα αυτό, πραγματοποιήσαμε διδασκαλία Μαθηματικών και αρχαιο-/νεοελληνικής Γλώσσας στη Β' Γυμνασίου και προτείναμε τον *Μένωνα* του Πλάτωνος και ειδικότερα το χωρίο που αναφέρεται στον υπολογισμό της διαγωνίου του τετραγώνου, σύμφωνα με το ΑΠΣ της συγκεκριμένης τάξης στα Μαθηματικά και στη Γλώσσα. Επιδιώξαμε: I. Να αναδειχθεί η εφαρμοσιμότητα και πρακτική χρήση των Μαθηματικών από την αρχαιότητα ως τις μέρες μας, τόσο στις θετικές όσο και στις ανθρωπιστικές επιστήμες. II. Να εντοπιστούν τα κύρια σημεία στο λόγο των συνομιλητών και να κριθούν τα επιχειρήματά τους. III. Να γίνει κατανοητό ότι η προσπάθεια για τη βελτίωση του γλωσσικού επιπέδου δεν περιορίζεται μόνο στο μάθημα της γλωσσικής διδασκαλίας.

**Λέξεις κλειδιά:** Μένων, Έλλην, Παις, δόξα, ανάμνηση

### Εισαγωγή

Η διδασκαλία Μαθηματικών και αρχαιο-/νεοελληνικής Γλώσσας πραγματοποιήθηκε στη Β' Γυμνασίου (συγκεκριμένα στο Β3 του 15ου Γυμνασίου Περιστερίου<sup>2</sup>, κατά την 3η και 4η διδακτική ώρα, στις 19/2/2015). Ως θέμα από κοινού (Μαθηματικού και Φιλολόγου) προσέγγισης των προαναφερθέντων μαθημάτων, προτείναμε τον *Μένωνα* του Πλάτωνος, παρόλο που δεν αποτελεί κείμενο προς διδασκαλία στο ΑΠΣ<sup>3</sup>. Τηρήσαμε βέβαια τα όσα περιέχονται στο ΑΠΣ της συγκεκριμένης τάξης στα Μαθηματικά και στη Γλώσσα.

Η αφόρμηση έγινε από τη Φιλολόγο<sup>4</sup>, με θέμα την έννοια του διαλόγου, ως προέκταση μιας διδασκαλίας που πραγματοποιήθηκε από την ίδια σ' αυτό το τμήμα<sup>5</sup>, με επίκεντρο την εκπαίδευση στην αρχαία Αθήνα, τον 5ο πΧ αι. και την τομή που επέφερε ο Σωκράτης, ανατρέποντας τα μέχρι τούδε ισχύοντα.

1 ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟ ΕΝΙΑΙΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

2 Σχολική μονάδα Παιδαγωγικής Ευθύνης της Μαθηματικού.

3 Αν και είναι εκτός ύλης, το θεωρούμε σημαντικό για τον τρόπο προσέγγισης της διαθεματικότητας.

4 Μεταξύ των μαθητών και της Φιλολόγου έπρεπε να υπάρξει μια κάποια ώσμωση.

5 Στις 13/2/2015

## Πλάτωνος *Μένων* - αναγνωστική διερεύνηση

Οι μαθητές “ενθυμούμενοι” λέξεις-κλειδιά που είχαν σχολιασθεί στο προηγούμενο μάθημα, συνδέθηκαν με το προς διδασκαλία απόσπασμα από τον πλατωνικό *Μένωνα* (82 b-85 d)<sup>6</sup>, με μια περιληπτική αναφορά στο περιεχόμενό του:

Στον διάλογο *Μένων* (που γράφτηκε ανάμεσα στα 390-385 π.Χ.), ο Σωκράτης συνομιλεί με τον Μένωνα, τον Άνυτο και έναν Παιίδα-ακόλουθο του Μένωνος. Είναι σαφές ότι ο Πλάτων εδώ αναζητά το αν και κατά πόσο είναι διδακτή η αρετή, το θεμελιώδες δηλαδή της *Ακαδημίας*. Γι’ αυτό και οι περισσότεροι Πλατωνιστές θεωρούν ότι στον *Μένωνα* ο φιλόσοφος μάλλον μας παρουσιάζει τι θα ήθελε να διδάξει εκεί. Ο Πλάτων λοιπόν εδώ εισάγει τη γεωμετρική διδασκαλία —του Παιδός από τον Σωκράτη— και γενικότερα των μαθηματικών μεθόδων και εκθέτει για πρώτη φορά τη θεωρία της *ανάμνησης* και της ιστορικής ανασκόπησης, επιζητώντας τη συνειδητοποίηση των δυνάμεων που οδήγησαν τους ανθρώπους μέχρι το εκάστοτε παρόν τους. Για τους λόγους αυτούς ο διάλογος λέγεται και «περί αρετής πειραστικός».

Και αμέσως μετά άρχισε η ανάγνωση του Α’ μέρους (βλέπε Παράρτημα) του αρχαιοελληνικού αποσπάσματος, που δόθηκε στους μαθητές στο πρωτότυπο και σε νεοελληνική μετάφραση<sup>7</sup> απολύτως αντικριστά.

### Μαθηματική διερεύνηση

Κατά την αναγνωστική διερεύνηση, η Μαθηματικός παρενέβη ως εξής:

**Σωκράτης:** *εἰπέ δή μοι, ὦ παῖ, γινώσκεις τετράγωνον χωρίον ὅτι τοιοῦτόν ἐστιν; .....*

**Σωκράτης:** *οὐ καὶ ταυτασί τὰς διὰ μέσου ἐστὶν ἴσας ἔχον; .....*

**Σωκράτης:** *εἰ οὖν εἴη αὕτη ἢ πλευρὰ δυοῖν ποδοῖν καὶ αὕτη δυοῖν, πόσων ἂν εἴη ποδῶν τὸ ὅλον; ὦδε δὲ σκόπει: εἰ ἦν ταύτη δυοῖν ποδοῖν, ταύτη δὲ ἑνὸς ποδὸς μόνον, ἄλλο τι ἅπαξ ἂν ἦν δυοῖν ποδοῖν τὸ χωρίον;*

**Σωκράτης:** *πόσοι οὖν εἰσιν οἱ δύο δις πόδες; λογισάμενος εἰπέ.*

**Παῖς:** *τέτταρες, ὦ Σώκρατες. ....*

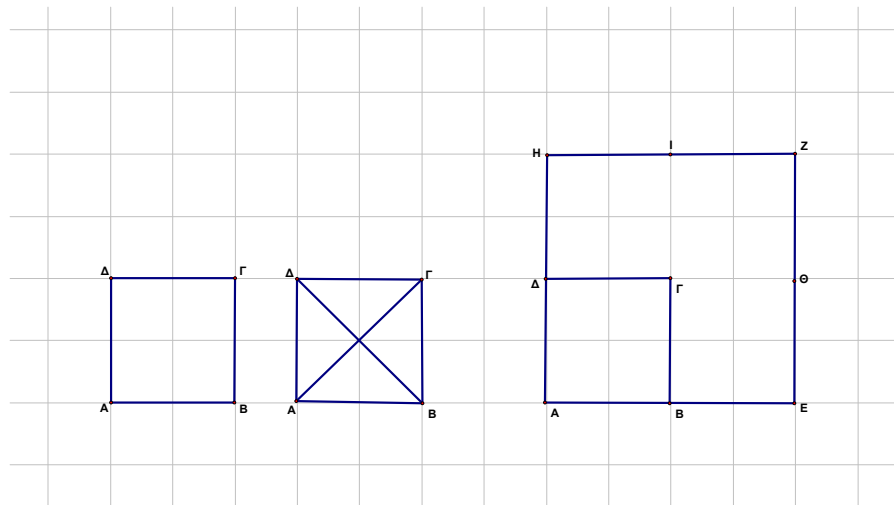
**Σωκράτης:** *φέρε δή, πειρῶ μοι εἰπεῖν πηλίκη τις ἔσται [82e] ἐκείνου ἢ γραμμὴ ἐκάστη. ἢ μὲν γὰρ τοῦδε δυοῖν ποδοῖν: τί δὲ ἢ ἐκείνου τοῦ διπλασίου;*

**Παῖς:** *δῆλον δή, ὦ Σώκρατες, ὅτι διπλασία (Σχήμα 1).*

Οι μαθητές συνεργαζόμενοι μαζί της και ακολουθώντας κατ’ ουσίαν το κείμενο, σχεδίαζαν:

6 Αρχικά δόθηκε το κείμενο από 82b έως 82e, ώστε οι μαθητές να ακολουθήσουν τα βήματα του Παιδός, στην αρχαία Αθήνα, χωρίς να ξέρουν τί ακριβώς απαντούσε εκείνος, όπως τον καθοδηγούσε ο Σωκράτης. Μαζί τούς δόθηκε και χαρτί millimétré ώστε να σχεδιάζουν τα σχήματα κατά Σωκράτη. Αφότου έλυσαν το πρόβλημα, τους μοιράσαμε το υπόλοιπο του κειμένου, όπου ολοκληρώνεται το επεισόδιο.

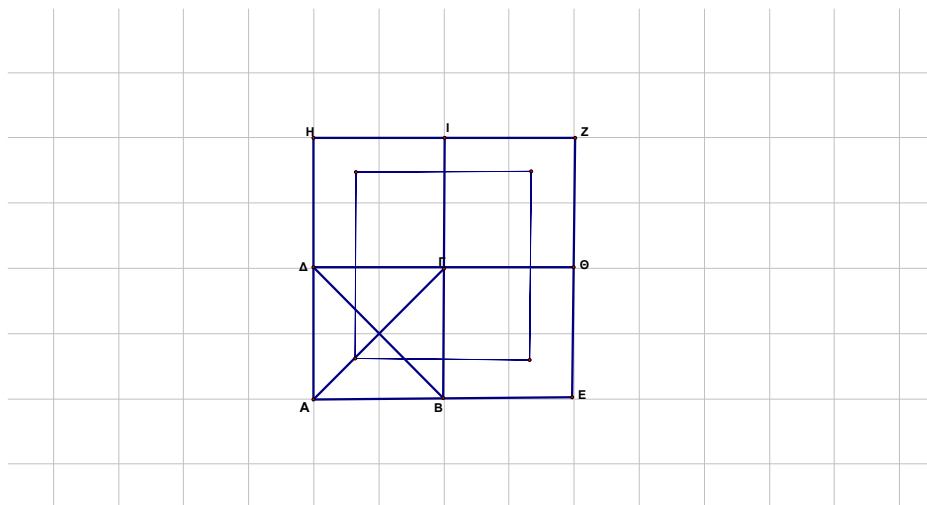
7 Έγινε από τη Φιλολόγο.



Σχήμα 1

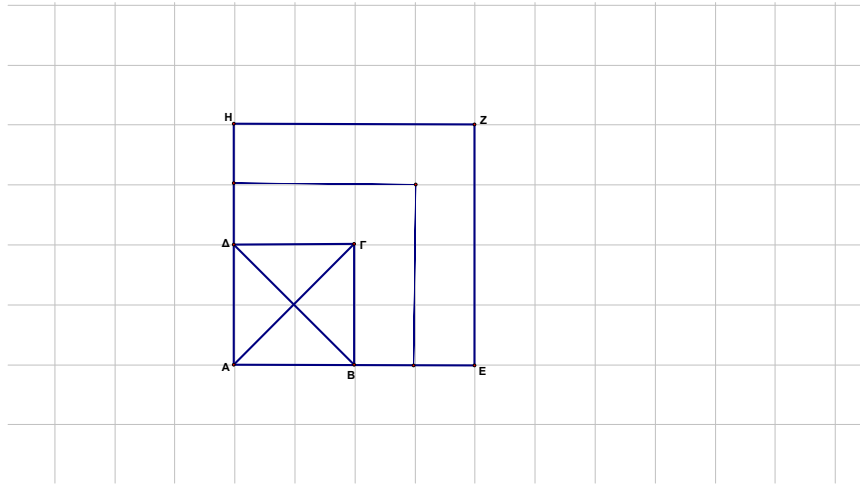
Απ’ αυτό το σημείο, η Μαθηματικός συνέχισε με τους μαθητές, θέτοντάς τους ενώπιον του ανοιχτού προβλήματος και όχι ακολουθώντας το κείμενο, δηλαδή τις ερωτήσεις του Σωκράτη και τις απαντήσεις του Παιδός. Στην πραγματικότητα δηλαδή μόνο οι μαθητές δεν ήταν γνώστες του κειμένου. Τα βήματά τους όμως ακολουθούσαν εκείνα του Παιδός, όπως τον καθοδηγούσε ο Σωκράτης, στην Αθήνα, του 5ου αι. π.Χ.:

*Σωκράτης:* δεῖ ἄρα τὴν τοῦ ὀκτώποδος χωρίου γραμμὴν μείζω μὲν εἶναι τῆσδε τῆς δίποδος, ἐλάττω δὲ τῆς τετράποδος.



Σχήμα 2

Παῖς: τρίποδα (Σχήμα 3).



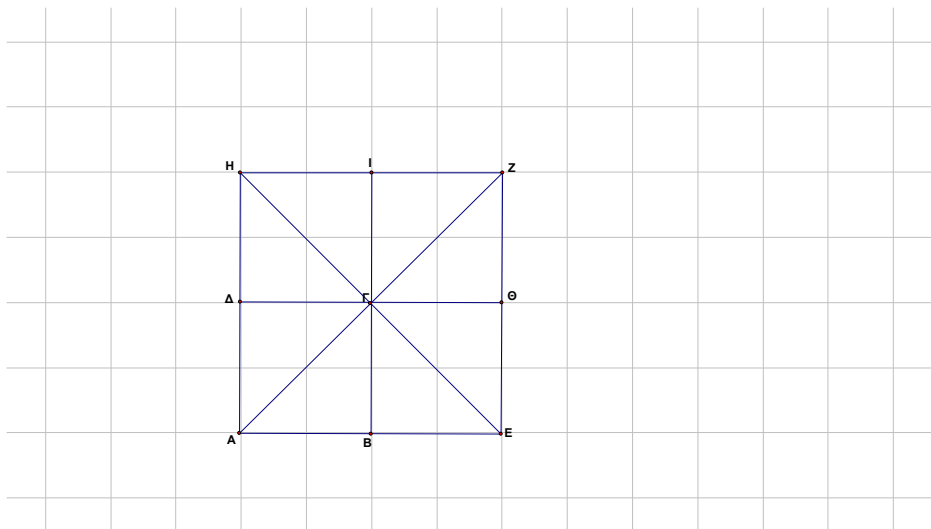
Σχήμα 3

**Σωκράτης:** ἀλλ' ἀπό ποίας; πειρῶ ἡμῖν εἰπεῖν ἀκριβῶς: καὶ [84a] εἰ μὴ βούλει ἀριθμεῖν, ἀλλὰ δεῖξον ἀπό ποίας.....

**Σωκράτης:** οὐκοῦν ἔστιν αὕτη γραμμὴ ἐκ γωνίας εἰς γωνίαν [85a]{{χ|τινὰ} τέμνουσα δίχα ἕκαστον τούτων τῶν χωρίων;

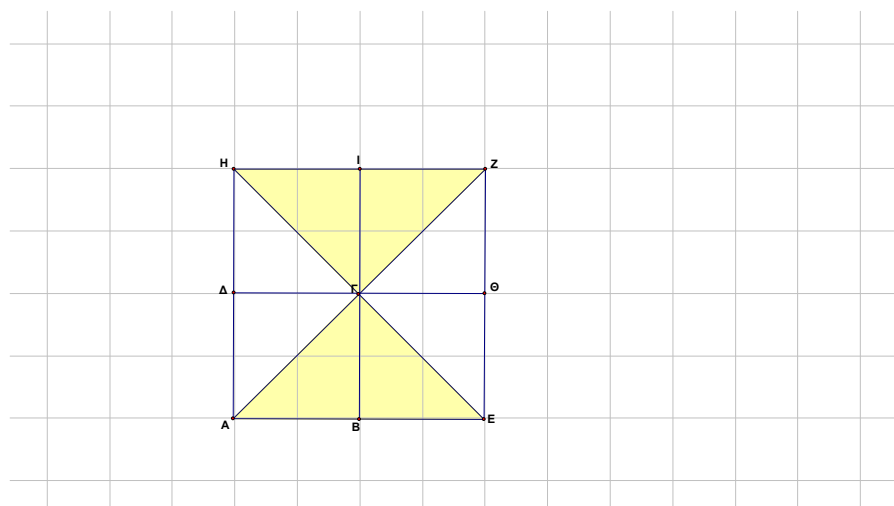
Στην Αθήνα του 2015, οι μαθητές απαντούσαν:

Μαθητής1: Στο σχήμα αυτό, έχουμε 8 ίσα τρίγωνα, εμείς, όμως, θέλουμε τα μισά από αυτά, ώστε να έχουμε το μισό εμβαδόν του μεγάλου, δηλαδή 8 (τετραγωνικές μονάδες) (Σχήμα 4).



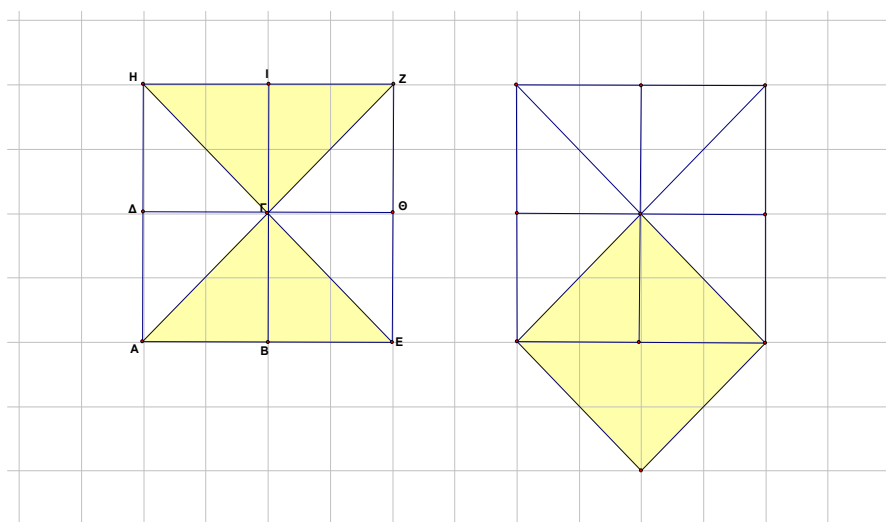
Σχήμα 4

Μαθητής 2: Να πάρουμε αυτά τα δύο (χρωματισμένα) τρίγωνα (Σχήμα 5).



Σχήμα 5

Μαθητής 3 (στον πίνακα) (Σχήμα 6)



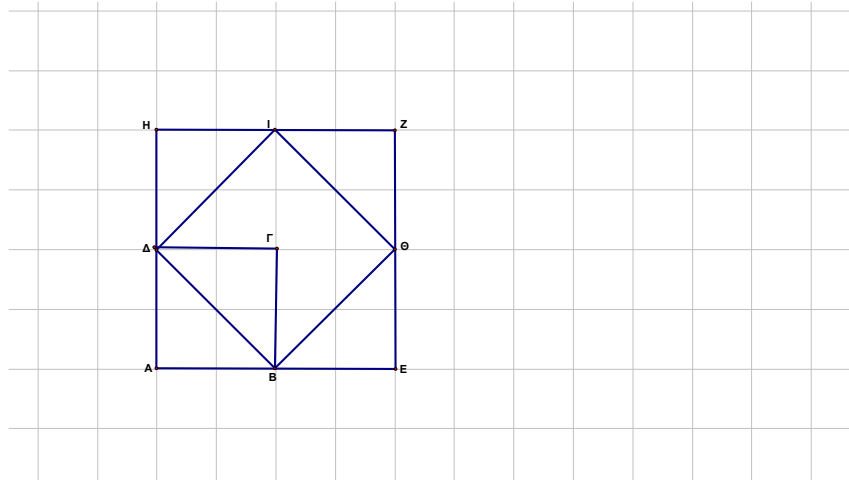
Σχήμα 6

### Πλάτωνος Μένων - αναγνωστική επιβεβαίωση

Τότε μοιράστηκε το υπόλοιπο, Β' μέρος (βλέπε Παράρτημα) του αποσπάσματος, γιατί εδώ είχε επιτελεσθεί η μαθηματική διερεύνηση, οπότε ανέλαβε η φιλολογική προσέγγιση στοχεύοντας στην αναγνωστική επιβεβαίωση της λύσης κατά Σωκράτη και τη συνειδητοποίηση της ταύτισης μεταξύ μαθητών και Παιδός, μόνο με την παρακολούθηση του βηματισμού του Παιδός, διά του κειμένου.

Η λύση, λοιπόν, όπως την έδωσε το κείμενο:

**Σωκράτης:** ἀπὸ τῆς ἐκ γωνίας εἰς γωνίαν τεινούσης τοῦ τετράποδος;..... καλοῦσιν δέ γε ταύτην διάμετρον οἱ σοφισταί: ὥστ' εἰ ταύτη διάμετρος ὄνομα, ἀπὸ τῆς διαμέτρου ἄν, ὡς σὺ φῆς, ὦ παῖ Μένωνος, γίγνοιτ' ἂν τὸ διπλάσιον χωρίον (Σχήμα 7).



Σχήμα 7

Στο σημείο αυτό εντοπίσαμε τη μαεστρία, με την οποία διατυπώνει ο Σωκράτης τα ερωτήματά του και ρωτήσαμε τους μαθητές:

“Κρίνοντας από τη διατύπωση των ερωτημάτων του Σωκράτη στον Παιίδα, να σκεφτείτε:

- α. τι θα απαντούσατε εσείς στη θέση του;
- β. πώς θα χαρακτηρίζατε τη μορφή των ερωτημάτων;
- γ. μήπως η μορφή τους υποβάλλει τις συγκεκριμένες απαντήσεις του Παιιδός;”

Ακολούθως σχολιάσαμε το απόσπασμα:

*ΣΩ. — Τι λες, τώρα, Μένων; Απάντησε αυτός τίποτα που να μην ήταν δική του ιδέα;*

*MEN. — Τίποτα. Όλα ήταν δικά του.*

*ΣΩ. — Και υπήρχαν μέσα του οι ιδέες αυτές ή όχι;*

*MEN. — Υπήρχαν.*

*ΣΩ. — Επομένως σε αυτόν που δεν ξέρει, υπάρχει μέσα του ευθυκρισία για όσα δεν γνωρίζει;*

*MEN. — Μάλλον, έτσι φαίνεται.*

*ΣΩ. — Και τώρα που ανασαλεύθηκαν μέσα του οι ιδέες σαν όνειρο, αν τον ρωτάει κανείς για τα ίδια πράγματα πολλές φορές και με πολλούς τρόπους, συμφωνείς και συ ότι θα τα γνωρίζει με την ίδια ακρίβεια, που τα γνωρίζει και οποιοσδήποτε άλλος;*

*MEN. — Μάλλον, έτσι φαίνεται.»*

Ζητήσαμε από τους μαθητές να κρίνουν τα συμπεράσματα που συνήγαγε ο Σωκράτης, από την απόδειξη στον Παιίδα, και να διατυπώσουν: 1. τις απόψεις του Σωκράτη για τη γνώση και τη μάθηση. 2. τι περιγράφεται ως ανάμνηση, αφού είχαμε ήδη ακροθιγώς αναφερθεί στο φιλοσοφικό της υπόβαθρο, δηλαδή στη διαίρεση των πάντων σε άχρονα και σε υποκείμενα του χρόνου και συνεπώς της φθοράς.

Τέλος εντοπίσαμε το τι σημαίνει «ανάμνηση» για μας σήμερα και αν είναι διαφορετική η

έννοια από αυτή που δίνει στη λέξη ο Σωκράτης. Δεν επιμείναμε στη βαθύτερη προσέγγιση και κατανόηση της μαιευτικής μεθόδου του Σωκράτη, γιατί κρίναμε ότι αυτό θα απαιτούσε περαιτέρω σχολιασμό και παραδείγματα. Συζητήσαμε όμως ότι η γνώση κατά Σωκράτη είναι ανάμνηση, διότι η ψυχή είδε όλη την αλήθεια ζώντας στον χώρο των όντως όντων πριν την έλευσή της στο σώμα. Συνεπώς ανάμνηση της ψυχής σημαίνει επαναφορά όσων άχρονα βίωσε.

### **Ανάλυση του μαθήματος**

- Η σχέση αναλογίας μεταξύ περιμέτρου και εμβαδού ενός ευθύγραμμου σχήματος (διπλασιάζεται η πλευρά, διπλασιάζεται το εμβαδόν) είναι η πρώτη, αυθόρμητη, πρόταση του Παιδός του Πλάτωνος αλλά και των σημερινών μαθητών της Β΄ Γυμνασίου. Το ίδιο συμβαίνει με την πρόταση για «ένα μήκος μεγαλύτερο του 2 και μικρότερο του 4» ή με την πρόταση για ένα τετράγωνο πλευράς 3 μονάδων μήκους.

- Η γεωμετρική λύση του προβλήματος δυσκόλεψε τους μαθητές, οι οποίοι στο ερώτημα «ποια θα είναι η πλευρά του τετραγώνου με το διπλάσιο εμβαδόν» απάντησαν αυθόρμητα « $\sqrt{8}$ » (ασύμμετρο μέγεθος). Η απάντηση αυτή δεν θα μπορούσε να δοθεί από τον Παίδα, αλλά ούτε και από τον Πλάτωνα. *Η Πυθαγόρεια λοιπόν πίστη στην αριθμητική δομή και φύση του κόσμου προσέκρουσε στην ανακάλυψη ύπαρξης ασύμμετρων μεγεθών με δραματικά αποτελέσματα... Η κρίση, καταστροφική για τους Πυθαγόρειους, ενσωματώθηκε δημιουργικά στο γνωστικό corpus των ερχόμενων γενεών και οδήγησε τελικά μετά από αιώνες επώδυνου τοκετού, συνδεδεμένου βέβαια και με άλλες μικρότερες ή μεγαλύτερες κρίσεις, στα σημερινά «συνεχιστικά» μαθηματικά που σχετίζονται με τα νοητά αντικείμενα, τα οποία είναι γνωστά κάτω από τον γενικό τίτλο «πραγματικοί αριθμοί». (Αναπολιτάνος, 1985, σελ. 26-27). Δεν είναι λοιπόν τυχαία η επιλογή αυτού του γεωμετρικού θέματος από τον Πλάτωνα. Ο αριθμός  $\sqrt{8}$ , άγνωστος στην πλατωνική εποχή, αποτελεί για τη σημερινή μαθηματική «κουλτούρα» κάτι το προφανές.*

- Ο Σωκράτης ακολουθώντας με συνέπεια την τεχνική του εκμαιεύει τη γεωμετρική λύση του προβλήματος:

Η διδακτική προσέγγιση του γεωμετρικού προβλήματος ως ανοικτού προβλήματος οδήγησε τους μαθητές σε μια εντελώς πρωτότυπη λύση, η οποία, εκτός από την έννοια της διατήρησης του εμβαδού, χρησιμοποιεί και τον μετασχηματισμό της μεταφοράς (Ζαχαρίου, 1978-1989).

Η συνύπαρξη μαθηματικού και φιλόλογου ή μάλλον: αρχαιο-/νεοελληνικού κειμένου (μετάφρασης σε νέα ελληνικά) και μαθηματικής ερμηνείας/δραστηριότητας, δημιούργησε μια πολυδιάστατη διδακτική κατάσταση (situation didactique), πολύ λεπτή και τολμηρή (risqué), όσον αφορά στη διαχείρισή της (Huot, 1997). Η ισορροπία του νοήματος διακυβευόταν κάθε στιγμή, αλλά το εγχείρημα ανέδειξε πολύ ενδιαφέρουσες πτυχές της μαθησιακής διαδικασίας. Έτσι στη γλωσσική διάσταση του μαθήματος, οι μαθητές ανακαλούσαν με μεγάλη ευκολία τα κατακτηθέντα από τη διδασκαλία για την εκπαίδευση του 5ου αι. π.Χ., εν είδει κωδικών<sup>8</sup>: όμιλος, συνομιλία, εταίρος, εταιρία, συνεταιρισμός, συζήτηση, διάλογος, απαγγελία, ρυθμός, μάθηση, μνήμη. Τα συνέδεαν επίσης με τα όσα προέκυπταν ως πιστοποίηση για τη διδακτική μέθοδο του Σωκράτη, από την κειμενική διερεύνηση<sup>9</sup>, χρησιμοποιώντας με ευχέρεια διά της

8 Με αφορμή την ανάγνωση-ανάλυση της εικόνας από έναν μελανόμορφο αμφορέα, που απόκειται στο Μουσείο του Βερολίνου, και απεικονίζει σκηνή μαθήματος στην Αθήνα του 5ου αι. π.Χ.

9 Σχολιάσαμε τον διάλογο ως αφηγηματική τεχνική του Πλάτωνος και θίξαμε το θέμα της μίμησης.

νεοελληνικής μετάφρασης τον αρχαίο λόγο, στηριζόμενοι και πάλι στον εντοπισμό των λέξεων/φράσεων-κλειδιών: *Ἕλληνας, ἐλληνίζει, ἀναμιμνησκόμενος, “μανθάνων παρ’ ἐμοῦ”, γινώσκεις, “πειρῶ ἡμῖν εἰπεῖν ἀκριβῶς”, “νῦν δὲ ἡγεῖται ἀπορεῖν ἤδη, καὶ ὡσπερ οὐκ οἶδεν, οὐδ’ οἶεται εἰδέναι”, “τοῖν δυοῖν”<sup>10</sup>, “ὡσπερ ὄναρ ἄρτι ἀνακεκίνηται αἱ δόξαι αὐται: εἰ δὲ αὐτόν τις ἀνερήσεται πολλάκις τὰ αὐτὰ ταῦτα καὶ πολλαχῆ, οἶσθ’ ὅτι τελευτῶν οὐδενὸς ἦττον ἀκριβῶς ἐπιστήσεται”<sup>11</sup> περι τούτων”. Ανέδειξαν, λοιπόν, την τομή που επιφέρει ο Σωκράτης στο ζήτημα της παιδείας στην Αθήνα του 5ου αι. π.Χ., συνειδητοποιώντας ότι με τον λόγο του και τα σχεδιάσματά του καθοδηγούσε τον Παίδα<sup>12</sup> στη βιωματικότητα, στη διατύπωση, στην κατάκτηση (ἀνάμνηση<sup>13</sup>) πολύ λεπτών εννοιών, όπως οι γεωμετρικές, στην επαναφορά της αλήθειας που η ψυχή είδε ζώντας στον χώρο των όντως όντων πριν την έλευσή της στο σώμα.*

## Συμπεράσματα –Προτάσεις

Στην Αθήνα του 2015, η συνομιλία/διδασκαλία Μαθηματικού και Φιλολόγου ανέδειξε ότι η βιωματικότητα στη μάθηση δεν κατακτάται εύκολα από τους “καλούς” μαθητές, αφού τον δρόμο για τη λύση του προβλήματος τον άνοιξε ένας μαθητής που τον συνόδευαν δύο χαρακτηρισμοί: “09 στα Μαθηματικά” και “ένας από τους πολύ ζωηρούς του Σχολείου”. Οι “καλοί” μαθητές μίλησαν ταχύτατα για τον αριθμό √8 και μόνο μετά την απόπειρα του “κακού” μαθητή, “είδαν” και διατύπωσαν στον πίνακα τη λύση. Αυτό είναι ίσως και η ισχυρότερη απόδειξη ότι τέτοιου είδους ενδοκλαδικές προσεγγίσεις, πέραν όλων των στόχων που θέτει το ΑΠΣ<sup>14</sup>, καλλιεργούν κυρίως τη φαντασία και τη δημιουργικότητα των μαθητών (Novak & Gowin, 1984).

Σε ό,τι αφορά στα Μαθηματικά επιδιώξαμε: I. Τη σταδιακή ανάπτυξη της ικανότητας για επίλυση προβλημάτων και αντιμετώπιση πραγματικών καταστάσεων, II. Τη διερευνητική προσέγγιση της μάθησης, III. Την ανάδειξη της εφαρμοσιμότητας, της ακρίβειας και της πρακτικής χρήσης των Μαθηματικών από την αρχαιότητα ως τις μέρες μας.

Σε ό,τι αφορά στη Γλώσσα, επιδιώξαμε: I. Να εντοπίσουν τα κύρια σημεία στο λόγο των συνομιλητών και να κρίνουν τα επιχειρήματα του Σωκράτη κυρίως στον διάλογό του με τον Μένωνα. II. Να αναγνωρίσουν τον τρόπο οργάνωσης του λόγου και τον βαθμό σαφήνειας.

Ειδικότερα με την προσέγγιση του αρχαιοελληνικού κειμένου επιδιώξαμε: I. Την ανάδειξη της σημασίας της αλήθειας, κυρίως κατά Σωκράτη, στην Αθήνα του 5ου αι. π.Χ. II. Την ομοιογένεια στην ελληνική γλώσσα, αρχαία και νέα, μέσα από τη συνειδητοποίηση των λεκτικών τύπων και της ετυμολογίας. III. Τη σύνδεση σύγχρονων επιστημονικών κατακτήσεων με την ελληνική αρχαιότητα.

Το κυριότερο μέλημά μας όμως ήταν να κατανοήσουν οι μαθητές ότι η προσπάθεια για τη βελτίωση του γλωσσικού επιπέδου δεν περιορίζεται μόνο στο μάθημα της γλωσσικής διδασκαλίας, αλλά εκτείνεται σε όλα τα μαθήματα και σε όλες τις εκδηλώσεις και

10 Μιλήσαμε για τον δυϊκό αριθμό.

11 Εντοπίσαμε τη διαφορά νόηματος μεταξύ *δόξης* και *ἐπιστήμης*, *οἶεται εἰδέναι* και *ἐπιστήσεται*.

12 Σχολιάσαμε τη λέξη και το status των ακολούθων στην αρχαία Αθήνα.

13 Σχολιάσαμε το νόημα κατά Σωκράτη και τη σημερινή σημασία της λέξης

14 ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ



δραστηριότητες της σχολικής και εξωσχολικής ζωής.

Στην πραγματικότητα επιχειρήσαμε να καταδείξουμε στην πράξη ότι οι θεματοκεντρικές εφαρμογές συνιστούν αυθεντική εκδοχή της διαθεματικότητας (Ματσαγγούρας, 2001).

## Αναφορές

Huot, J. (1997). *Un aperçu de l'approche pédagogique basée sur la performance*. Quebe. Ανακτήθηκε στις 10/4/2015, από <http://fox.nstn.ca/huot/formation/edu-perf.html>.

Novak, J., & Gowin, D. (1984). *Learning how to learn*. New York: Cambridge University Press.

Platonis Opera, (ed. John Burnet) (1903). Μένων. Oxford University Press.

Αναπολιτάνος, Δ. Α. (1985). *Εισαγωγή στη φιλοσοφία των μαθηματικών*. Αθήνα: Νεφέλη.

ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟ ΕΝΙΑΙΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ (Δ.Ε.Π.Σ.) και ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ (Α.Π.Σ.) ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ, ΦΕΚ 303B/13-03-2003 ([18MB](#)), ΦΕΚ 304B/13-03-2003 ([15MB](#))

Ζαχαρίου, Α. (1978—1989). Πυθαγόρειες τριάδες της Βαβυλωνιακής Πινακίδας του PLIMPTON 322, στη *Μεγάλη Σοβιετική Εγκυκλοπαίδεια*, τόμοι 1-34. Αθήνα: Ακάδημος.

Ματσαγγούρας, Η. (2001). *Στρατηγικές διδασκαλίας. Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη. Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

[http://el.wikipedia.org/wiki/%CE%9C%CE%AD%CE%BD%CF%89%CE%BD\\_%28%CE%B4%CE%B9%CE%AC%CE%BB%CE%BF%CE%B3%CE%BF%CF%82%29](http://el.wikipedia.org/wiki/%CE%9C%CE%AD%CE%BD%CF%89%CE%BD_%28%CE%B4%CE%B9%CE%AC%CE%BB%CE%BF%CE%B3%CE%BF%CF%82%29): Ανακτήθηκε στις 10/4/2015.

## Παράρτημα

(μόνο μετάφραση, λόγω περιορισμού χωρητικότητας)

### Α' μέρος

ΣΩ. — Δεν είναι βέβαια εύκολο, αλλά είμαι πρόθυμος για χάρη σου να προσπαθήσω. Κάλεσε, λοιπόν, κοντά μας έναν από αυτούς εδώ τους πολλούς σου ακολούθους, οποιονδήποτε θέλεις, για να στο αποδείξω μ' αυτόν.

ΜΕΝ. — Πολύ ευχαρίστως. Ε! εσύ, έλα εδώ.

ΣΩ. — Είναι Έλληνας; Καταλαβαίνει ελληνικά;

ΜΕΝ. — Και πολύ καλά μάλιστα. Έχει γεννηθεί και μεγαλώσει στο σπίτι μου.

ΣΩ. — Έχε, λοιπόν, τον νου σου: τι σου φαίνεται; Τα θυμάται από πριν ή τα μαθαίνει από μένα.

ΜΕΝ. — Και βέβαια θα έχω τον νου μου.

ΣΩ. — Πες μου, παιδί μου, ξέρεις ότι το σχήμα τετράγωνο είναι τέτοιου είδους [ΑΒΓΔ];

ΠΑΙΣ — Και βέβαια.

ΣΩ. — Οπότε τετράγωνο είναι το σχήμα που έχει τέσσερις γραμμές και είναι μεταξύ τους όλες ίσες;

ΠΑΙΣ — Ακριβώς.

ΣΩ. — Άρα δεν θα έχει ίσες κι αυτές εδώ [ΑΓ, ΔΒ] που φέρω διά μέσου αυτού;

ΠΑΙΣ — Ναι.

ΣΩ. — Δεν μπορεί, επομένως, να υπάρξει τέτοιου είδους σχήμα και μεγαλύτερο και μικρότερο;

ΠΑΙΣ — Προφανώς και μπορεί.

ΣΩ. — Οπότε, αν αυτή η πλευρά [ΑΒ] ήταν δύο ποδών κι αυτή [ΒΓ] πάλι δύο, πόσων ποδών θα ήταν ολόκληρο το σχήμα; Και σκέψου το έτσι: αν απ' αυτήν την πλευρά [ΑΒ] ήταν δύο ποδών, κι απ' αυτήν [ΒΓ] μόνον ενός, θα ήταν το σχήμα τίποτε άλλο, παρά μια φορά δύο ποδών;

ΠΑΙΣ — Τόσο θα ήταν.

ΣΩ. — Αφού και από εδώ [ΒΓ] είναι δύο ποδών, γίνεται να είναι τίποτε άλλο, παρά δύο φορές δύο ποδών;

ΠΑΙΣ — Όχι, έτσι είναι.

ΣΩ. — Γίνεται, επομένως, αυτό το σχήμα δύο φορές δύο ποδών.

ΠΑΙΣ — Ακριβώς.

ΣΩ. — Πόσοι είναι άραγε δύο πόδες αν τους υπολογίσουμε δύο φορές; Σκέψου καλά και πες μου.

ΠΑΙΣ — Τέσσερις, Σωκράτη.

ΣΩ. — Ωραία. Είναι, άραγε, δυνατόν να κατασκευαστεί άλλο σχήμα, διπλάσιο απ' αυτό αλλά όμοιο, που να έχει δηλαδή όλες του τις πλευρές ίσες, όπως αυτό;

ΠΑΙΣ — Ναι.

ΣΩ. — Πόσων ποδών θα είναι;

ΠΑΙΣ — Οχτώ.

ΣΩ. — Έλα, λοιπόν, προσπάθησε να μου πεις τι μήκος θα έχει κάθε πλευρά του νέου σχήματος. Η πλευρά αυτού εδώ είναι δύο ποδών· πόση θα είναι η πλευρά του διπλάσιου;

ΠΑΙΣ — Είναι προφανές ότι θα είναι διπλάσια.

### **Β' Μέρος**

ΣΩ. — Τα βλέπεις, Μένων, ότι εγώ δεν τον διδάσκω τίποτα, αλλά τον ρωτάω μόνο για τα πάντα; Κι αυτός τώρα θεωρεί ότι ξέρει τι είδους είναι η γραμμή, από την οποία κατασκευάζεται το σχήμα των οκτώ ποδών· ή έχεις άλλη γνώμη;

ΜΕΝ. — Όχι. Το παραδέχομαι.

ΣΩ. — Το συνειδητοποιεί όμως;

ΜΕΝ. — Όχι. Σαφώς όχι.

ΣΩ. — Πιστεύει, λοιπόν, ότι γίνεται από τη διπλάσια γραμμή.

ΜΕΝ. — Ναι.

ΣΩ. — Κοίτα, λοιπόν, πώς θα ξεκινήσει από δω και πέρα να θυμάται, όπως είναι σωστό να θυμάται κανείς. — Εσύ, παιδί μου, πες μου: από τη διπλάσια γραμμή λες ότι γίνεται το διπλάσιο σχήμα; Και το εννοώ ως εξής: όχι να είναι από εδώ μακρύτερο και εκεί μικρότερο (βραχύτερο), αλλά ίσο από όλες τις πλευρές, ακριβώς όπως αυτό αλλά διπλάσιο, δηλαδή οκτώ ποδών· πρόσεξε όμως, αν βέβαια νομίζεις ακόμα ότι γίνεται από τη διπλάσια γραμμή.

ΠΑΙΣ — Έτσι πιστεύω.

ΣΩ. — Γίνεται, επομένως, αυτή η γραμμή [ΑΕ] διπλάσια από αυτή [ΑΒ], αν προσθέσουμε από εδώ άλλη μία [ΒΕ] ίση ακριβώς;

ΠΑΙΣ — Ναι.

ΣΩ. — Από αυτή [ΑΕ], λοιπόν, λες ότι θα γίνει το τετράγωνο των οκτώ ποδών, αν τραβηχτούν τέσσερις όμοιες;

ΠΑΙΣ — Ναι.

ΣΩ. — Ας χαράξουμε, λοιπόν, τέσσερις γραμμές ίσες με αυτή. Αυτό είναι το σχήμα που λες ότι θα έχει επιφάνεια οκτώ ποδών;

ΠΑΙΣ — Ναι.

ΣΩ. — Σ' αυτό, όμως, δεν περιλαμβάνονται αυτά τα τέσσερα [ΑΒΓΔ, ΒΕΘΓ, ΓΘΖΙ, ΔΓΙΗ], καθένα από τα οποία είναι ίσο με αυτό εδώ των τεσσάρων ποδών;

ΠΑΙΣ — Ναι.

ΣΩ. — Επομένως, πόσο μεγάλο γίνεται; Δεν είναι τέσσερις φορές τόσο;

ΠΑΙΣ — Πώς αλλιώς;

ΣΩ. — Εκείνο επομένως που θα είναι τέσσερις φορές τόσο, μπορεί να είναι διπλάσιο;

ΠΑΙΣ — Όχι, μα τον Δία.

- ΣΩ. — Πόσες φορές θα είναι όπως αυτό;
- ΠΑΙΣ — Θα είναι τετραπλάσιο.
- ΣΩ. — Επομένως, παιδί μου, από τη διπλάσια γραμμή δεν προκύπτει διπλάσιο αλλά τετραπλάσιο σχήμα.
- ΠΑΙΣ — Σωστά.
- ΣΩ. — Τέσσερις φορές όμως τεσσάρων ποδών κάνει δεκαέξι. Έτσι δεν είναι;
- ΠΑΙΣ — Σωστά.
- ΣΩ. — Κι αυτό το τετράγωνο των οκτώ ποδών από ποια γραμμή έγινε; Όχι από το τετραπλάσιό της;
- ΠΑΙΣ — Έτσι λέω.
- ΣΩ. — Κι αυτό το τετράγωνο των τεσσάρων ποδών [ΑΒΓΔ] από το μισό της γραμμής αυτής [ΑΕ] δεν έγινε;
- ΠΑΙΣ — Ναι.
- ΣΩ. — Ωραία. Οπότε το τετράγωνο των οκτώ ποδών δεν είναι διπλάσιο από αυτό [ΑΒΓΔ] και το μισό από εκείνο [ΑΕΖΗ];
- ΠΑΙΣ — Εννοείται.
- ΣΩ. — Δεν θα σχηματιστεί, λοιπόν, από μια γραμμή μεγαλύτερη από τόσο [ΑΒ] και μικρότερη από τόσο [ΑΕ];
- ΠΑΙΣ — Έτσι λέω.
- ΣΩ. — Έτσι να απαντάς, όπως νομίζεις. Πες μου λοιπόν: δεν είναι αυτή εδώ [ΑΒ] δύο ποδών και η άλλη [ΑΕ] τεσσάρων;
- ΠΑΙΣ — Ναι.
- ΣΩ. — Πρέπει, λοιπόν, η πλευρά του τετραγώνου των οκτώ ποδών να είναι μεγαλύτερη από αυτήν των δύο ποδών και μικρότερη των τεσσάρων.
- ΠΑΙΣ — Έτσι πρέπει.
- ΣΩ. — Προσπάθησε, λοιπόν, να μου πεις πόσο μήκος νομίζεις ότι θα έχει.
- ΠΑΙΣ — Θα είναι τριών ποδών.
- ΣΩ. — Αφού θα είναι τριών ποδών, θα πάρουμε το μισό απ' αυτή [ΑΒ] και θα το προσθέσουμε, οπότε και θα γίνει τριών ποδών; Γιατί αυτοί είναι δύο κι αυτός ένας; και από δω [ΑΔ] επίσης: αυτοί είναι δύο κι αυτός ένας; και έτσι σχηματίζεται το τετράγωνο που λες.
- ΠΑΙΣ — Ναι.
- ΣΩ. — Αν είναι λοιπόν τριών ποδών από αυτήν την πλευρά και τριών και από την άλλη, όλο το σχήμα δεν θα είναι τρεις φορές τριών ποδών;
- ΠΑΙΣ — Εννοείται.
- ΣΩ. — Τρεις φορές τρεις πόσοι πόδες είναι;
- ΠΑΙΣ — Εννέα.
- ΣΩ. — Και το διπλάσιο πόσων ποδών έπρεπε να είναι;
- ΠΑΙΣ — Οκτώ.
- ΣΩ. — Άρα ούτε από τη γραμμή των τριών ποδών δεν σχηματίζεται το τετράγωνο των οκτώ.
- ΠΑΙΣ — Και βέβαια όχι.
- ΣΩ. — Τότε από ποια; Προσπάθησε να μας το πεις ακριβώς; κι αν δεν θέλεις να το πεις με αριθμούς, δείξε μου από ποια.
- ΠΑΙΣ — Σωκράτη, μα τον Δία, δεν έχω ιδέα.
- ΣΩ. — Βλέπεις, λοιπόν, φίλε Μένων, σε ποιο σημείο της προόδου προς την ανάμνηση βρίσκεται ήδη ο άνθρωπος αυτός; Γιατί, καταρχάς δεν ήξερε ποια είναι η γραμμή του τετραγώνου των οκτώ ποδών, ακριβώς όπως ούτε και τώρα δεν το ξέρει, νόμιζε όμως τότε ότι το ξέρει και απαντούσε με θάρρος, σαν να την ήξερε και δεν πίστευε με τίποτα ότι το αγνοούσε; τώρα όμως έχει συνείδηση της δυσκολίας και, όπως δεν ξέρει, έτσι και νομίζει ότι ξέρει.
- ΜΕΝ. — Αλήθεια, έτσι ακριβώς είναι.

- ΣΩ. — Δεν είναι λοιπόν σε καλλίτερη κατάσταση τώρα, σε σχέση με το ζήτημα αυτό που δεν ήξερε;
- MEN. — Και σ' αυτό συμφωνώ.
- ΣΩ. — Του κάναμε λοιπόν κανένα κακό που τον κάναμε να δει τη δυσκολία και να μουδιάσει όπως η νάρκη;
- MEN. — Δεν το πιστεύω.
- ΣΩ. — Αντιθέτως, απ' ό, τι φαίνεται, κάναμε ένα βήμα ωφέλιμο, για να τον βοηθήσουμε να βρει μόνος του πώς είναι τα πράγματα, γιατί τώρα, επειδή δεν το ξέρει, είναι πιθανό να νιώσει ευχαρίστηση αναζητώντας το· τότε δε χωρίς δισταγμό θα νόμιζε ότι απαντά σωστά και θα το επαναλάμβανε σε πολλούς και πολλές φορές ότι το διπλάσιο τετράγωνο πρέπει να έχει πλευρά διπλασίου μήκους.
- MEN. — Έτσι φαίνεται.
- ΣΩ. — Πιστεύεις, λοιπόν, ότι αυτός θα επιχειρούσε προηγουμένως να αναζητήσει ή να μάθει αυτό που θεωρούσε ότι ξέρει, ενώ δεν το ήξερε, πριν φτάσει στην τωρινή απορία, αφού πλέον κατάλαβε ότι δεν γνωρίζει, και να επιθυμήσει να μάθει;
- MEN. — Δεν το πιστεύω, Σωκράτη.
- ΣΩ. — Επομένως ωφελήθηκε που μούδισε;
- MEN. — Έτσι μου φαίνεται.
- ΣΩ. — Πρόσεξε, λοιπόν, τώρα τι θα ανακαλύψει από αυτήν την απορία, αναζητώντας μαζί μου, ενώ δεν θα τον διδάσκω τίποτε αλλά μόνο θα του υποβάλλω ερωτήσεις· να 'χεις, λοιπόν, τον νου σου μη και με πιάσεις να τον διδάσκω και να του αναλύω το θέμα, και να μην τον ρωτάω μόνο για όσα πιστεύει σχετικά. Εσύ, παιδί μου, τώρα πες μου: το σχήμα των τεσσάρων ποδών δεν είναι αυτό εδώ [ΑΒΓΔ]; Καταλαβαίνεις τι σε ρωτάω;
- ΠΑΙΣ — Και βέβαια.
- ΣΩ. — Θα μπορούσαμε να του προσθέσουμε, άραγε, άλλο ένα, ίσο με το πρώτο, αυτό δηλαδή [ΒΕΘΓ];
- ΠΑΙΣ — Και βέβαια.
- ΣΩ. — Κι αυτό το τρίτο, [ΓΘΖΙ], που είναι ίσο με καθένα από τα αυτά;
- ΠΑΙΣ — Και βέβαια.
- ΣΩ. — Να συμπληρώσουμε λοιπόν κι αυτό εδώ το γωνιακό [ΔΓΙΗ];
- ΠΑΙΣ — Και βέβαια.
- ΣΩ. — Τι γίνεται τώρα; Δεν σχηματίστηκαν τα τέσσερα αυτά ίσα σχήματα;
- ΠΑΙΣ — Και βέβαια.
- ΣΩ. — Οπότε; Το όλον πόσο είναι μεγαλύτερο από το πρώτο [ΑΒΓΔ];
- ΠΑΙΣ — Είναι τετραπλάσιο.
- ΣΩ. — Έπρεπε όμως να κατασκευάσουμε ένα διπλάσιο· ή μήπως δεν το θυμάσαι;
- ΠΑΙΣ — Και πολύ καλά μάλιστα.
- ΣΩ. — Αυτή όμως είναι μια γραμμή από τη μια γωνία ως την άλλη, που χωρίζει σε δύο μέρη καθένα από αυτά εδώ τα σχήματα [ΔΒ, ΒΘ, ΘΙ, ΙΔ];
- ΠΑΙΣ — Ναι.
- ΣΩ. — Δεν σχηματίστηκαν, λοιπόν, αυτές οι τέσσερις ίσες γραμμές, που περικλείουν αυτό το σχήμα [ΔΒΘΙ];
- ΠΑΙΣ — Σχηματίστηκαν.
- ΣΩ. — Πρόσεξε, τώρα: τι μέγεθος έχει αυτό το σχήμα;
- ΠΑΙΣ — Δεν μπορώ να το βρω.
- ΣΩ. — Η γραμμή αυτή δεν χώρισε προς τα μέσα το μισό του καθενός από αυτά τα σχήματα, που είναι τέσσερα; Ή μήπως όχι;
- ΠΑΙΣ — Ναι.
- ΣΩ. — Πόσα, όμως, σχήματα σαν αυτό [ΑΒΓΔ] περιέχονται μέσα σε τούτο [ΑΕΖΗ];
- ΠΑΙΣ — Τέσσερα.
- ΣΩ. — Πόσα μέσα σ' αυτό [ΔΒΘΙ];

ΠΑΙΣ — Δύο.

ΣΩ. — Τα τέσσερα τι είναι των δύο;

ΠΑΙΣ — Διπλάσια.

ΣΩ. — Αυτό επομένως [ΔΒΘΙ] τι μέγεθος θα έχει;

ΠΑΙΣ — Οκτώ ποδών.

ΣΩ. — Και από ποια γραμμή σχηματίστηκε;

ΠΑΙΣ — Από αυτήν [ΒΔ].

ΣΩ. — Από εκείνη που εκτείνεται από τη μία γωνία του τετραγώνου των τεσσάρων ποδών μέχρι την άλλη;

ΠΑΙΣ — Ναι.

ΣΩ. — Αυτήν, όμως, τη γραμμή οι σοφιστές την ονομάζουν διαγώνιο· επομένως αφού αυτή λέγεται διαγώνιος, το διπλάσιο τετράγωνο πρέπει να σχηματίζεται από τη διαγώνιο, σύμφωνα με όσα λες, ακόλουθε του Μένωνα.

ΠΑΙΣ — Έτσι ακριβώς, Σωκράτη.

ΣΩ. — Τι λες, τώρα, Μένων; Απάντησε αυτός τίποτα που να μην ήταν δική του ιδέα;

ΜΕΝ. — Τίποτα. Όλα ήταν δικά του.

ΣΩ. — Όμως δεν ήξερε τίποτα, όπως είπαμε και λίγο πριν.

ΜΕΝ. — Δίκιο έχεις.

ΣΩ. — Και υπήρχαν μέσα του οι ιδέες αυτές ή όχι;

ΜΕΝ. — Υπήρχαν.

ΣΩ. — Επομένως σε αυτόν που δεν ξέρει, υπάρχει μέσα του ευθυκρισία για όσα δεν γνωρίζει;

ΜΕΝ. — Μάλλον, έτσι φαίνεται.

ΣΩ. — Και τώρα που ανασαλεύθηκαν μέσα του οι ιδέες σαν όνειρο, αν τον ρωτάει κανείς για τα ίδια πράγματα πολλές φορές και με πολλούς τρόπους, συμφωνείς και συ ότι θα τα γνωρίζει με την ίδια ακρίβεια, που τα γνωρίζει και οποιοσδήποτε άλλος;

ΜΕΝ. — Μάλλον, έτσι φαίνεται.

## Η διαθεματικότητα–διακειμενικότητα στη διδασκαλία: Νεοελληνική και αρχαιοελληνική λογοτεχνία στην Α΄ ΓΕΛ. Η έννοια της πυρηνικής ιδέας στον Σολωμό και τον Σιμωνίδα

Γεωργία Κατσαγάνη<sup>1</sup>, Λουκία Στέφου<sup>2</sup>

[gkatsag@yahoo.gr](mailto:gkatsag@yahoo.gr), [lstefou@googlemail.com](mailto:lstefou@googlemail.com)

<sup>1</sup>Σχ. Σύμβουλος ΠΕ02 Α΄ Αθήνας, <sup>2</sup>Σχ. Σύμβουλος ΠΕ02 Ανατ. Αττικής

**Περίληψη.** Το παρόν σχέδιο διδασκαλίας αποτελεί μια απόπειρα διαθεματικής - διακειμενικής προσέγγισης των θεμάτων της μητρικής αγάπης, του ρόλου της φύσης στη ζωή του ανθρώπου και της αγάπης για τη ζωή, στον Σολωμό (*Ελεύθεροι Πολιορκημένοι, Πόρφυρας* και *Κρητικός από τα Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας<sup>1</sup> Α΄ και Γ΄ Λυκείου*) και τον αρχαίο λυρικό ποιητή Σιμωνίδα (13D=543PMG=371P)<sup>2</sup>. Η πορεία υλοποίησης του σχεδίου ακολούθησε δύο (2) φάσεις. Στην πρώτη, η ολομέλεια της τάξης οδηγήθηκε με καθοδηγούμενη αυτενέργεια στον εντοπισμό των στίχων που αναδεικνύουν τις παραπάνω αντιλήψεις του Σολωμού. Στη συνέχεια, συστάθηκαν πέντε ομάδες που πραγματεύτηκαν τα μορφολογικά χαρακτηριστικά της σολωμικής ποίησης. Στη δεύτερη φάση, ακολουθήθηκε η ίδια προσέγγιση για το απόσπασμα *ὄτε λάρνακι* του Σιμωνίδα. Τέλος, διαπιστώθηκε ότι στα ως άνω θέματα, όπου στηρίζεται το απόσπασμα του Σιμωνίδα, εντοπίζεται εν πολλοίς και η αφόρμηση της σολωμικής ποίησης.

**Λέξεις κλειδιά:** Σολωμός, Σιμωνίδης, μητρική αγάπη, φύση, αγάπη για τη ζωή

### Εισαγωγή

Για το παρόν σχέδιο διδασκαλίας αφετηρία μας υπήρξε:

- Η επισήμανση της σολωμικής αντίληψης για α. τη μητρική αγάπη, που ενισχύει τον πόθο για τη ζωή β. την αντιφατικότητα της φύσης (θάλασσα) ως χώρου ευδαιμονίας και χώρου καταστροφής, και γ. τη βούληση του ανθρώπου να ζήσει με πάθος τη ζωή,
- Η εκ μέρους του Σιμωνίδα α. ανάδειξη της άδολης μητρικής αγάπης και β. η λειτουργία της θάλασσας ως καταστροφικού χώρου για τον απροστάτευτο άνθρωπο.

Μέσα από τη διαδικασία συνεξέτασης:

- Προοικονομούμε για τους μαθητές προσδιοριστικά στοιχεία της *πυρηνικής ιδέας* και από τις δύο κατηγορίες των κειμένων.
- Σκιαγραφούμε τη θεματική κοινότητα των κειμένων: αβοήθητες οι μητέρες, εκτεθειμένες σε φυσικές και υλικές εχθρικές συνθήκες, νιώθουν το χρέος να βοηθήσουν το παιδί τους να επιβιώσει. Η φύση λειτουργεί καταπιεστικά για τον άνθρωπο, εντείνοντας την αγωνία του και δημιουργώντας συνθήκες ανισότητας στον αγώνα για επιβίωση.

<sup>1</sup> Στο εξής ΚΝΛ.

<sup>2</sup> Στο εξής το απόσπασμα θα αναφέρεται ως *ὄτε λάρνακι*.

- Επισημαίνουμε τη μορφική σύμπτωση (αποσπασματικότητα) και μορφολογική κοινότητα (εκφραστικά μέσα) των δύο κειμένων.

Από λογοτεχνική σκοπιά, το σχέδιο αυτό επιδιώκει να δοθεί στους μαθητές το έναυσμα να γνωρίσουν δύο απομεμακρυσμένους χρονικά Έλληνες ποιητές, τον τρόπο γραφής και τις τεχνικές με τις οποίες επεξεργάζονται το θέμα τους. Από παιδαγωγική σκοπιά, η κύρια επιδίωξη είναι να εξοικειωθούν και να ασκηθούν οι μαθητές στην εργασία σε ομάδες και στη συνεργατική παραγωγή λόγου, αξιοποιώντας τις μέχρι τώρα γνώσεις τους για τη λογοτεχνία, διερευνώντας οι ίδιοι το θέμα μέσα από πηγές ως ερευνητές/δημιουργοί και παράγοντας γνώση.

### **Σκοποθεσία**

Μέσα από τις δραστηριότητες του παρόντος σχεδίου διδασκαλίας, διάρκειας οκτώ (8) ωρών, αποβλέπουμε στα εξής:

- Να έρθουν οι μαθητές σε επαφή με κειμενικά είδη της αρχαίας και της νεοελληνικής λογοτεχνίας που αναφέρονται στη μητρική αγάπη, τη φύση και την αγάπη για τη ζωή.
- Να αντιληφθούν τη διαχρονικότητα των παραπάνω βασικών εννοιών στα συγκεκριμένα έργα των δύο ποιητών.
- Να δικαιολογήσουν την αποσπασματικότητα μεγάλου μέρους του σολωμικού έργου και του έργου γενικά των λυρικών ποιητών και, κυρίως, του Σιμωνίδη.
- Να κατανοήσουν το σχήμα της δοκιμασίας (χρέος, μητρική αφοσίωση, αγώνας επιβίωσης) στα αποσπάσματα του Σολωμού και του Σιμωνίδη.
- Να διερευνήσουν τη σχέση ανθρώπου-φύσης στα αποσπάσματα των ανωτέρω ποιητών.

### **Γραμματισμοί**

- Να αναπτύξουν οι μαθητές την ικανότητα να αναζητούν, να επιλέγουν και να αξιοποιούν πληροφορίες από πηγές (κριτικός γραμματισμός).
- Να ασκηθούν στην ανάρτηση αρχείων σε ιστολόγια ή ιστοσελίδες (ψηφιακός γραμματισμός).
- Να εξοικειωθούν με ανοικτά περιβάλλοντα μάθησης, με την ομαδική συνεργασία και να αναπτύξουν την ικανότητα αυτενέργειας και ατομικής οικοδόμησης της γνώσης (ψηφιακός, κριτικός γραμματισμός).
- Να κινητοποιηθούν (στο πλαίσιο της διερεύνησης, επιλογής και αξιοποίησης υλικού από πηγές, καθώς και της ομαδικής συνεργασίας) στην κατεύθυνση της ερμηνευτικής προσέγγισης λογοτεχνικών έργων και της παραγωγής κειμένου.

## **Διδασκαλία των ποιημάτων του Δ. Σολωμού**

**Διδακτική προσέγγιση των ποιημάτων του Δ. Σολωμού που βρίσκονται στο σχολικό εγχειρίδιο ΚΝΛ Α΄ ΓΕ.Λ (Αίθουσα διδασκαλίας)**

### **1η και 2η διδακτική ώρα**

*Οι Ελεύθεροι Πολιορκημένοι (1834-1847)*

Και στα δύο Σχεδιάσματα, Β' και Γ', τονίζουμε, με καθοδηγούμενη αυτενέργεια, ιδιαίτερα τους στίχους που αναδεικνύουν τη σολωμική αντίληψη για:

- τη μητρική αγάπη, που ενισχύει τον πόθο για τη ζωή (**Λαλεί πουλί, παίρνει σπειρί, κ' η μάνα το ζηλεύει. Τα μάτια η πείνα εμαύρισε· στα μάτια η μάνα μνέει**),
- την αντιφατικότητα της φύσης (θάλασσα) ως χώρου ευδαιμονίας (**Μάγεμα η φύσις κί' όνειρο στην ομορφιά και χάρη**) και χώρου καταστροφής (**Χύνονται μες στην άβυσσο τη μοσχοβολισμένη**),
- τη βούληση του ανθρώπου να ζήσει με πάθος τη ζωή (**Έξ' αναβρύζει κί' η ζωή, σ' γη, σ' ουρανό, σε κύμα**)<sup>3</sup>.

### 3η και 4η διδακτική ώρα

*Ο Πόρφυρας (1849)*

Σ' αυτό το ποίημα επισημαίνουμε, και πάλι με καθοδηγούμενη αυτενέργεια, τις ίδιες σολωμικές αντιλήψεις, για την πρώτη περίπτωση (μητρική αγάπη), το στίχο (**με δυο φιλιά της μάνας μου, με φούχτα γη της γης μου!**), για τη δεύτερη (αντιφατικότητα της φύσης), το στίχο (**Κι η φύσις όλη τού γελά και γένεται δική του**) αλλά και τους στίχους (**Αλλ' απαντούν τα μάτια του τρανό θεριό πελάγου / κι αλιά, μακριά 'ναι το σπαθί, μακριά 'ναι το τουφέκι! / Κοντά 'ν' εκεί στο νιον ομπρός ο τίγρης του πελάγου**) και για την τρίτη (ανθρώπινη βούληση), τους στίχους (**Ελπίδα, τον αγκάλιασες και του κρυφομιλούσες / και του σφιχτόδεσες το νου μ' όλα τα μάγια πόχεις. / Νιος κόσμος όμορφος παντού χαράς και καλοσύνης**).

Εφαρμόζουμε σχήμα: ημικατευθυνόμενης ομαδοσυνεργατικής μεθόδου διδασκαλίας (πέντε 5μελείς ομάδες με ρόλους) και μεθόδου project (με επιπλέον μελέτη αποσπασμάτων που δίνουμε στους μαθητές), για να οδηγηθούμε στην ανίχνευση/αποτύπωση των κυριότερων αξόνων της σολωμικής ποίησης (στα ποιητικά αποσπάσματα της σολωμικής ποίησης που προσεγγίσαμε) και των εργογραφικών/βιογραφικών επισημάνσεων ως εξής:

**1η Ομάδα:** Παρακολουθήστε τη διαμόρφωση της στιχουργικής του Σολωμού, με έμφαση στην αποσπασματικότητα, μέσα από τα αποσπάσματα που σας δίνονται: Δημαράς, 2000 σελ. 306-311; Beaton, 1996, σ. 70; Vittti, 2003, σελ. 197-98; Mackridge, 1994, σελ. 59-76.

**2η Ομάδα:** Προσπαθήστε να παρακολουθήσετε τα βήματα του ποιητή στη διαμόρφωση της τεχνικής του (ποιητικής και γλώσσας): Vittti, 2003, σελ. 194-5; Δημαράς, 2000, σελ. 304-05; Beaton, 1996, σελ. 60-64.

**3η Ομάδα:** Παρακολουθήστε τη διαμόρφωση του σχήματος της Δοκιμασίας (Χρέος, Μητρική αφοσίωση, Αγώνας επιβίωσης): Δημαράς, 2000, σελ. 310; 312-313; 313-315.

**4η ομάδα:** Παρακολουθήστε τη διαμόρφωση της σχέσης ανθρώπου-φύσης (με διττό ρόλο, εν προκειμένω με την έννοια του Καλού)<sup>4</sup>: Beaton, 1996, σελ. 71-74.

**5η ομάδα:** Παρακολουθήστε τη διαμόρφωση της σχέσης ανθρώπου-φύσης (με διττό ρόλο, εν προκειμένω με την έννοια του Κακού): Beaton, 1996, σελ. 71-74.

<sup>3</sup> Οι στίχοι για όλα τα εξεταζόμενα ποιήματα παρατίθενται ενδεικτικά.

<sup>4</sup> Στους μαθητές της 4ης και 5ης ομάδας δίνονται κοινά αποσπάσματα.



Κάθε ομάδα, με το τέλος της μελέτης των πηγών συνθέτει και παρουσιάζει στους συμμαθητές ένα κείμενο που αφορά στην επιμέρους ενότητα του σολωμικού έργου (πρόγραμμα επεξεργασίας κειμένου). Κατόπιν όλοι μαζί αναστοχαζόμενοι, διαπιστώνουμε και διατυπώνουμε:

τους κυριότερους άξονες της σολωμικής ποίησης:

- Θέματα ποιητικής (ρυθμός, αρμονία γλωσσικών και μουσικών στοιχείων, αποσπασματικότητα / δημοτική γλώσσα / ποικιλία μέτρων/αριστοτεχνικός 15σύλλαβος με τομές): Υψηλό στην ποίηση.
- Σχήμα Δοκιμασίας (Χρέος, Μητρική αφοσίωση, Αγώνας επιβίωσης).
- Σχέση ανθρώπου-φύσης (με διττό ρόλο), και

τις πιο βασικές επισημάνσεις για την κερκυραϊκή περίοδο (1828-1857) του ποιητή.

### **Διδακτική προσέγγιση του Κρητικού του Δ. Σολωμού που βρίσκεται στο σχολικό εγχειρίδιο ΚΝΛ Θεωρητικής Κατ/νσης Γ΄ ΓΕ.Λ (Αίθουσα διδασκαλίας)**

#### 5η διδακτική ώρα

Ανάγνωση από μαθητές του αποσπάσματος *Ο Κρητικός* από το σχολικό εγχειρίδιο της Γ΄ Λυκείου των ΚΝΛ (παράλληλο).

Ζητούμε να επισημάνουν τους στίχους, όπου αναδεικνύονται οι άξονες, όπως πριν: για την πρώτη περίπτωση (**Κι η θάλασσα, που σκίρτησε σαν το χοχλό που βράζει, / ησύχασε και έγινε όλο ησυχία και πάστρα, / σαν περιβόλι ευώδησε κι εδέχτηκε όλα τ΄ άστρα·**), για τη δεύτερη (**όταν μ΄ έθρεφε το γάλα της μητρός μου**) και για την τρίτη (**κάτι κρυφό μυστήριο εστένεψε τη φύση/κι ομπρός μου ιδού που βρέθηκε μια φεγγαροντυμένη**).

6η διδακτική ώρα– Ομαδοσυνεργατικά αναζητούμε:

τα συστατικά της πυρηνικής ιδέας στη σολωμική ποίηση:

- ηθική τελειότητα
- εξιδανίκευση της Ελευθερίας, της Φύσης και της Πατρίδας, και
- μητρική αγάπη

και συνάγουμε το συμπέρασμα ότι αυτά ως «θεματικές μονάδες επεξεργασίας», αυτούσιες ή σε παραλλαγές σημασιακά ισοδύναμες, από ένα ποίημα σε άλλο, συνθέτουν την κοσμοθεωρητική ενότητά της (Πολίτης, 1985), και

τα συστατικά της σολωμικής ποιητικής (Σπαταλάς, 1978):

- επίδραση από κρητική λογοτεχνία και δημοτικό τραγούδι
- 15σύλλαβος του ώριμου Σολωμού (αριστοτεχνικές τομές), και
- αποσπασματικότητα

και συνάγουμε ότι παράγουν: υψηλή ποίηση και μια πανελλήνια λογοτεχνική γλώσσα, απαλλαγμένη από τοπικούς ιδιωματισμούς, ανυψωμένη σε κοινή.

## **Διδασκαλία του αποσπάσματος του Σιμωνίδη *ὄτε λάρνακι*. (Εργαστήριο πληροφορικής)**

### 7η και 8η διδακτική ώρα

Παρουσίαση/ανάγνωση του αποσπάσματος του Σιμωνίδη *ὄτε λάρνακι*. Ανακτήθηκε στις 15-4-2015 από <http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSGL-B122/593/3920,17003/> (παράλληλο).

Εκτός των μεταφράσεων που οι μαθητές βρίσκουν στον ως άνω ιστότοπο, τους δίνεται και η έμμετρη μετάφραση της Λ. Στέφου, όπως ακολουθεί στο Παράρτημα.

### **Βασικοί άξονες**

- Ανάρτηση στο wiki ή τοποθέτηση σε φάκελο των υποστηρικτικών κειμένων που θα μελετήσουν οι μαθητές, προκειμένου η κάθε ομάδα να είναι σε θέση να διατυπώσει την άποψή της σε ένα από τα παρακάτω θέματα-δραστηριότητες.
- Διατήρηση της ίδιας σύνθεσης στις ομάδες και ανάθεση της, αντίστοιχης θεματικά, δραστηριότητας για τον Σιμωνίδη, σε σχέση με αυτή που επεξεργάστηκαν για τον Σολωμό.

### **Ανάθεση των εργασιών**

#### 1η ομάδα

Αφού μελετήσετε το απόσπασμα *ὄτε λάρνακι* του Σιμωνίδη (Ανακτήθηκε στις 15-4-2015 από <http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSGL-B122/593/3920,17003/>)<sup>5</sup> και τα υποστηρικτικά κείμενα 1-2, να συνθέσετε κείμενο μιας παραγράφου, το οποίο θα αναφέρεται στην αποσπασματικότητα των έργων των λυρικών ποιητών και του συγκεκριμένου αποσπάσματος του Σιμωνίδη. Στη συνέχεια να συγκρίνετε την εργασία με την αντίστοιχη εργασία σας για το Σολωμό<sup>6</sup>.

#### Κείμενο 1

Μέλημα του λυρικού ποιήματος δεν είναι να δοθεί σε συνεχή εκτύλιξη η εξιστόρηση ή διαδραμάτιση μιας περιπέτειας, όπως γίνεται στο έπος ή στο δράμα. Παρά αποδίδονται εδώ, τμηματικά καθώς προαναφέραμε, εντυπώσεις, βιοθεωρίες και αισθήματα και σε φόρμες ολιγόστιχες, στιγμιότυπα ζωής και δράσης [ . . . ].

Αλλά η τμηματικότητα ταυτόχρονα οδηγεί προς την αποσπασματικότητα. Η λυρική παραγωγή παραμελήθηκε και όση σώθηκε είτε αναδύεται από τα παπυρικά ευρήματα είτε κάποια αποσπάσματα παρατίθενται σε κείμενα δόκιμων συγγραφέων ως παράδειγμα. Άλλοτε (το απόσπασμα) χρησιμοποιείται για την τεκμηρίωση γλωσσικών, στιχουργικών και υφολογικών κανόνων των *Γραμματικών* (Δάλλας, 2003, σ. 16).

#### Κείμενο 2

5 Για λόγους οικονομίας λέξεων, η φράση θα παραλείπεται στις ασκήσεις των υπολοίπων ομάδων.

6 Και αυτή η φράση θα εννοείται στις ασκήσεις των υπολοίπων ομάδων.

«Σε πείσμα της μεγάλης φήμης του στην αρχαιότητα, το μεγαλύτερο μέρος της ποίησης του Σιμωνίδη έχει χαθεί. Συγκριτικά, λίγα πράγματα σώζονται σε παραθέματα, και τα παπυρικά ευρήματα υπήρξαν αποσπασματικά. Έγραψε ύμνους, σκόλια, εγκώμια, επινίκια και ελεγείες» (Howatson, 1996 σ.λ. Σιμωνίδης).

### 2<sup>η</sup> ομάδα

Αφού μελετήσετε τα υποστηρικτικά κείμενα 3-4, συνθέστε κείμενο μιας παραγράφου, το οποίο θα αναφέρεται στη δομή του ανωτέρω αποσπάσματος.

### Κείμενο 3

Η χορική ποίηση δημιούργησε δύο άλλους τύπους ποιημάτων: Στον πρώτο τύπο ποιημάτων η πρώτη μετρική ενότητα (τη συναποτελούν περισσότερες όμοιες και ανόμοιες περίοδοι) είναι η στροφή. Ύστερα από τη στροφή έρχεται μια δεύτερη στροφή κατασκευασμένη εντελώς αντίστοιχα με την πρώτη (αντιστροφή), και αμέσως μετά μια τρίτη στροφή που δεν μοιάζει με τις προηγούμενες (επωδός). Οι τρεις στροφές αποτελούν μαζί τη λεγόμενη επωδική τριάδα, που -ολόκληρη- μπορεί να επαναλαμβάνεται όσες φορές θέλει ο ποιητής.

### Κείμενο 4

Το ποίημα πρέπει να είναι ελλιπές: Πιθανότατα, ελλείπει από την αρχή του ποιήματος μία στροφή και αρκετοί στίχοι από την αντιστροφή. Οι στ. 1-7 του ποιήματος αποτελούν πιθανότατα το τελευταίο μέρος της αντιστροφής και οι στίχοι 8-20 αποτελούν την επωδό. Από τον στ. 21 και εξής φαίνεται να επαναλαμβάνεται η επωδική τριάδα (στροφή, αντιστροφή, επωδός), από την οποία έχει διασωθεί όμως μια δεύτερη στροφή<sup>7</sup> (Gerber, 1997, σ. 248).

### 3η ομάδα

Αφού μελετήσετε το υποστηρικτικό κείμενο 5, να συνθέσετε κείμενο μιας παραγράφου με τα στοιχεία που υποδηλώνουν δοκιμασία της Μητέρας (χρέος, μητρική αφοσίωση, αγώνας για επιβίωση).

### Κείμενο 5

«Με τον θρήνο της Δανάης 13D (=543PMG=371P), το πάθος της οποίας ο Σιμωνίδης εκφράζει αξιοθαύμαστα σε πρώτο πρόσωπο, εμφανίζεται για πρώτη φορά η μητρική αγάπη στην ελληνική λογοτεχνία» (Nesselrath, 2003, σ. 192). Ο ποιητής επιλέγει ως θέμα του από ολόκληρο το μύθο τα ιδιαίτερα λυρικά και ανθρώπινα σημεία του: περιγράφει τη στιγμή που η Δανάη και ο Περσέας βρίσκονται στο πέλαγος εκτεθειμένοι στο θάνατο. Η ιστορία μετασηματίζεται αριστοτεχνικά από τον Σιμωνίδη, ο οποίος την τοποθετεί στο κέντρο της ανθρώπινης εμπειρίας, κατανοώντας βαθιά τη μητρική απελπισία. Ο Σιμωνίδης εξάλλου είναι ένας ποιητής επιδέξιος στο να στήνει μια σκηνή<sup>8</sup>, που να την απολαμβάνουμε με τις αισθήσεις

<sup>7</sup> Για την αποσπασματικότητα του *ὄτε Λάρνακι* του Σιμωνίδη έχουν εκφραστεί διάφορες απόψεις: Ο Kegel, 1961 θεωρεί ότι μετά τη β' στροφή ακολουθεί η β' αντιστροφή. Οι Poltera, 2008 και Pavese, 1979 θεωρούν ότι οι στίχοι 1-7 ανήκουν σε επωδό, οι 8-24 στη β' στροφή και οι 25-27 στη β' αντιστροφή.

<sup>8</sup> Ο Πλούταρχος, *Πότερον Αθηναῖοι κατὰ πόλεμον ἢ κατὰ σοφίαν ἐνδοξότεροι*, 346f-347c) διέσωσε την εξής φράση του Σιμωνίδη: *Πότερον Αθηναῖοι . . . 3, Πλὴν ὁ Σιμωνίδης, τὴν μὲν ζωγραφίαν, ποίησιν σιωπῶσαν προσαγορεύει, τὴν δὲ ποίησιν, ζωγραφίαν λαλοῦσαν.*

μας.

Η προσέγγιση του θέματος από τον ποιητή δεν είναι μόνο έντονα βιωματική αλλά έχει και ως αποτέλεσμα την ενεργοποίηση των αισθήσεων, της όρασης, της ακοής και της αφής. Η Δανάη αγκαλιάζει το παιδί της και θρηνεί. Ο ανείπωτος πόνος της αντηχεί στο χτύπημα των κυμάτων, όμως η γλυκιά γαλήνη του αθώου παιδιού βρίσκεται σε αντίθεση με το μανιασμένο πέλαγος, το οποίο, βέβαια, δεν περιγράφεται, διότι στο κέντρο της έμπνευσης του ποιητή δεν βρίσκεται η θύελλα αλλά η μάνα που θρηνεί και το παιδί που κοιμάται αμέριμνο. Η μητέρα ζηλεύει την άγνοια του παιδιού για το μεγάλο κίνδυνο, σε αντίθεση με την ίδια που έχει συνείδηση του θανάτου. [. . .]

Η Δανάη παρακαλεί το Δία να επέμβει και να τους σώσει, διότι πιστεύει ότι ο Δίας δύναται να δαμάσει της φύση. Τρομάζει όμως με τη σκέψη ότι η αποστροφή του λόγου της προς τον Δία – στοιχείο ενδεικτικό της συγκίνησής της και του έντονου πάθους της– μπορεί να αποτελέσει ύβρη και να θεωρηθεί αναιδής διεκδίκηση, κάνοντας αναφορά στον ιδιαίτερο ερωτικό δεσμό της με τον πατέρα των θεών και των ανθρώπων, που αποτελεί μεν ιδιαίτερη τιμή γι' αυτήν, όχι όμως δεσμευτική υποχρέωση για εκείνον (Σκιαδάς, 1981, σ. 404).

#### 4η ομάδα

Λαμβάνοντας υπόψη τα υποστηρικτικά κείμενα 6-7, να εντοπίσετε τους στίχους που φανερώνουν παράκληση της Δανάης για κατανόηση από τη θεϊκή δύναμη και να συνθέσετε κείμενο μιας παραγράφου, σχολιάζοντας την ποιητική αυτή επιλογή του Σιμωνίδη.

#### Κείμενο 6

Ακόμα και όταν οι λυρικοί ποιητές απευθύνονται σε μια συγκεκριμένη θεότητα ή ανοίγουν διάλογο μαζί της, δεν πρόκειται για τυπική επίκληση. Ποτέ δεν είναι μόνος ο ποιητής και ο θεός. Πίσω από αυτή τη σχέση του διαλόγου υπάρχει η πραγματική αφετηρία, που συνάπτεται με επίκαιρα γεγονότα και με συνανθρώπους (Σκιαδάς, 1970, σ. 30).

#### Κείμενο 7

«Όμως, ένα περαιτέρω, και πιο θλιβερό, στοιχείο για τον ακροατή είναι ότι η Δανάη βρίσκεται σε δεινή θέση από τον ίδιο τον πατέρα της τον Ακρίσιο, και για να σωθεί πρέπει να απευθυνθεί μόνο στο θεό, τον ίδιο το δυνάστη της» (Hutchinson, 2003, σ. 319). «Μία μεταβολή (*μεταβολία*) της τύχης της ή της κατάστασής της θα εξαρτηθεί μόνο από την αλλαγή της θείας βούλησης» (Σκιαδάς, 1970, σ. 332). «Η Δανάη επιδιώκει τη *μεταβολία*, ζητώντας από το Δία συγχώρεση, αν και θεωρεί το αίτημά της αυτό τολμηρό (*θαρσαλέον έπος*), γιατί βρίσκει το θράσος να ευχηθεί, να παρακαλέσει δηλ. τον πατέρα των θεών και ανθρώπων για τη σωτηρία της, κατά τον ίδιο τρόπο που οι ομηρικοί ήρωες εύχονται, όταν απευθύνονται στους θεούς» (Περυσινάκης, 2012, σ. 52). «Θεωρεί, επίσης, το αίτημά της για σωτηρία άδικο (*νόσφι δίκας*), διότι γνωρίζει ότι η τιμωρία της είναι δίκαιη» (Pavese, 1979, σ. 294). Επομένως, το *νόσφι δίκας* δεν εισάγει μια εναλλακτική λύση, αλλά είναι συμπληρωματικό στο *θαρσαλέον έπος*.

Είναι όμως ο τελευταίος στίχος του ποιήματος (*σύγγνωθί μοι*) που εγείρει πολλά ερωτήματα, φιλολογικά και ιδεολογικά και με αυτόν θα ασχοληθούμε. Αρχικά, θα μας απασχολήσει το ιδεολογικό του περιεχόμενο.

«Ο Σιμωνίδης με το *σύγγνωθί μοι*, υποχρεώνει την ανθρώπινη υπεροψία να υποκλιθεί στην παντοδυναμία και το μεγαλείο του θεού, ώστε να γίνουν σεβαστά τα όρια μεταξύ ανθρώπινου

και θείου» (Καζάζης, 2000, σ. 143). «Η Δανάη φοβάται μήπως στην ικεσία της αυτή υπάρχει κάποιο στοιχείο θράσους ή αναίδειας, και γι' αυτό συμπληρώνει με σεβασμό και ταπεινοσύνη: δειξε Δία κατανόηση και συμπάθεια, αν λόγος άδικος έχει ξεφύγει από τα χείλη μου» (Bowra, 2005, σ. 136) ή «συγχώρεσε με, που παρακαλώ με θράσος ή πέρα από ό,τι δικαιούμαι ως θνητή» (Σκιαδάς, 1970, σ. 333).

### 5η ομάδα

Λαμβάνοντας υπόψη το κείμενο που ακολουθεί, να διαπιστώσετε τη σχέση ανθρώπου-φύσης, και να συνθέσετε κείμενο μιας παραγράφου με αυτό το θέμα.

### Κείμενο 8

Στη λυρική ποίηση [. . .] η φύση δεν είναι μόνο ένα απλό αντικείμενο περιγραφής. Ο άνθρωπος την αισθάνεται κοντά του και μετέχει σε αυτή. Οι εικόνες και οι περιγραφές της φύσης, που βλέπουμε στους ποιητές, δεν είναι αυθύπαρκτες και ανεξάρτητες από τον άνθρωπο, το ανθρώπινο περιβάλλον και την ανθρώπινη μοίρα. π.χ. ο Αρχίλοχος απευθύνεται στον Γλάυκο για τη φριχτή τρικυμία και την κακοκαιρία, που οδηγούν σε απρόβλεπτο φόβο. (απ. 56D=105 West). Στη λυρική ποίηση η φύση συνδέεται με τον άνθρωπο και δείχνει την ψυχική του διάθεση (Σκιαδάς, 1970, σελ. 31-32).

### **Παρουσίαση των εργασιών των ομάδων**

Κατόπιν όλοι μαζί αναστοχαζόμενοι διαπιστώνουμε/σχολιάζουμε:

- τα συστατικά της πυρηνικής ποιητικής του εν λόγω λυρικού αποσπάσματος (μητέρα, φύση, δοκιμασία),
- τα σημεία σύνδεσης του αποσπάσματος του Σιμωνίδη με τα σολωμικά ποιήματα που μελετήθηκαν,
- την τεχνική (δομή, μορφή, γλώσσα) των συγκεκριμένων έργων των δύο ποιητών
- την αποσπασματικότητα των έργων του Σολωμού (ηθελημένη) και αυτών του Σιμωνίδη (“αντικειμενική”).

### **Συμπεράσματα – Προτάσεις**

Κατ' επέκταση, θα μπορούσε να υπάρξει μια άσκηση σε εξέλιξη (υπό τύπον project) που να διερευνά την ύπαρξη των σημείων τομής μεταξύ των δύο ποιητών (Σιμωνίδη -Σολωμού) και στο έργο άλλων ποιητών (π.χ. Πινδάρου - Κάλβου), ώστε να εμποδωθούν τα σημεία επαφής μεταξύ τους και να δημιουργηθεί μια ψηφιακή ανθολογία ποιητικής συνάφειας. Η σύνοψη της εν λόγω εργασίας θα μπορούσε εν προκειμένω να είναι:

Σε ό,τι αφορά στη φύση, υπάρχει μια φανερό αναλογία ανάμεσα στα έργα που μελετήθηκαν: στον «Πειρασμό» (ο ποιητής τροφοδοτεί την αγάπη για τη ζωή και αντιμάχεται έτσι την ηθική ελευθερία του συλλογικού ήρωα), στον *Κρητικό* και στον *Πόρφυρα* (δείχνει το αμφίσημο πρόσωπο της φύσης: η φύση (*Κρητικός*) μοιάζει να αντιπαράκειται στον αγώνα του ήρωα-ναυαγού να σώσει την αγαπημένη του, τόσο με την άγρια τρικυμία όσο και με την ήμερη και μαγευτική όψη της [**Θεία Επιφάνεια** μέσα στη φύση: Φεγγαροντυμένη, γλυκύτατος ηχός]). Αντίστοιχη όμως είναι η ατμόσφαιρα που φιλοτεχνεί ο Σιμωνίδης με την τρικυμία και τους

κινδύνους που προηγούνται της επίκλησης της Δανάης.

Στον *Πόρφυρα*, η φύση αντιπαράκειται στον ήρωα αφενός με την αφομοιωτική της δύναμη (θετική όψη) αφετέρου με την άλογη βία που αντιπροσωπεύει το θαλασσινό τέρας (αρνητική όψη).

Ωστόσο, μέσα από την τραγική σύγκρουση που δημιουργεί αυτή η διπλή λειτουργία της φύσης, ο ήρωας τελειώνεται κατακτώντας μια ανώτερη συνείδηση των ανθρώπινων αξιών και της σχέσης του με τον Κόσμο (Τικτοπούλου, 1998).

Ο Σολωμός της Δοκιμασίας και της τραγικής σύγκρουσης, αφενός πραγματώνει το Υψηλό του Schiller, αφετέρου διατυπώνει μία βιοκοσμοθεωρία που, αποκλίνοντας από τον εγγελιανό ιδεαλισμό (Βελουδής, 1989), συνδέεται με ουσιώδεις πλευρές της πολιτισμικής μας παράδοσης και παραπέμπει στις κλασικές ιδέες και ιδανικά, που διαμορφώνονται μέσα στο πλαίσιο της δημιουργίας του νέου τύπου πολιτεύματος και πολίτη. Εξάλλου, αυτά τα ιδανικά συμπίπτουν με όσα κυριαρχούν ήδη από την εποχή των λυρικών ποιητών, οπότε η ποίηση στρέφεται από τον επικό ήρωα και τους θεούς στον άνθρωπο και τον κόσμο του, γίνεται δηλαδή ανθρωποκεντρική. Σ' αυτήν την πυρηνική ιδέα της σχέσης του ανθρώπου-φύσης, στηρίζεται το απόσπασμα του Σιμωνίδη, για το οποίο μιλήσαμε, και στην πραγματικότητα εδώ βλέπουμε την αφόρμηση των πλευρών της πολιτισμικής μας παράδοσης από την οποία εμπνέεται ο Σολωμός. Εν κατακλείδι, ανάμεσα στην έκφραση του Σολωμού (εν το παν) για τη σχέση φύσης-ανθρώπου και των όσων αναδεικνύει ο Σιμωνίδης για τη σχέση φύσης-ανθρώπου-θεού, παρατηρούμε ότι τομή συνιστούν οι αξίες που αποτελούν το πεδίο ολοκλήρωσης του ανθρώπου, όπως προηγουμένως αναφέραμε, οι αξίες δηλαδή που κορυφώνονται στην κλασική εποχή, οπότε το μεγαλείο για τον ανθρωποκεντρικό ρόλο που πρέπει να έχει η τέχνη στην κοινωνία, είναι στην πραγματικότητα αντανάκλαση που έρχεται από τη λυρική περίοδο. Έτσι βλέπουμε ότι το τρίπτυχο: αυτάρκεια, αυτονομία, αυτοτέλεια που γεννούν το θεσμό της «πόλεως-κράτους» είναι στην πραγματικότητα ο τόπος όπου ολοκληρώνεται η σύλληψη της ιδέας του πανανθρώπινου ιδανικού και η αφετηρία για τις ιδέες που απογειώνονται στην Αναγέννηση και τον Διαφωτισμό. Απ' αυτήν την περίοδο εμπνέονται τα έργα των μεγάλων μαστόρων της τέχνης και ο Σολωμός έχει πραγματικά μία μεγάλη θητεία σ' αυτό το έργο.

Εν τέλει, η χρονική διαφορά των σχεδόν 1300 χρόνων μεταξύ των δύο ποιητών αναδεικνύει το ότι η ποιητική δεξιοτεχνία δεν έχει χρονικά όρια και οι μεγάλοι ποιητές βρίσκονται πάντοτε σε ανεπαίσθητο διάλογο με τους προγενεστέρους και τους μεταγενεστέρους δημιουργούς.

## Αναφορές

- Beaton, R. (1996). *Εισαγωγή στη Νεότερη Ελληνική Λογοτεχνία: ποίηση και πεζογραφία, 1821-1992*. (Μτφρ. Ευ. Ζουργού, Μ. Σπανάκη). Αθήνα: Νεφέλη.
- Bowra, C. M. (2005). *Αρχαία Ελληνική Λυρική Ποίηση*, τόμ. Β' *Ίβυκος, Ανακρέων, Σιμωνίδης, Αττικά Συμποτικά Τραγούδια*. (Μτφρ. Ι. Ν. Καζάζης). Αθήνα: ΜΙΕΤ.
- Gerber, D. E. (1997). *A Companion to the Greek Lyric Poetry*. Leiden.
- Howatson, M. C. (1996). *Εγχειρίδιο κλασικών σπουδών*. (Μτφρ. Β. Δ. Φόρης). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Hutchinson, G. O. (2001). *Greek lyric poetry. A commentary on selected larger pieces*. Oxford: Oxford University Press.
- Mackridge, P. (1994). *Dionisio Salamon / Διονύσιος Σολωμός: Poetry as a dialogue between languages. Dialogos*, 1, 59-76. (από την ελληνική μετάφραση στην Πύλη για την ελληνική γλώσσα). Ανακτήθηκε, 15-4-2015.
- Nesselrath, H.-G. (επιμ.) (2003). *Εισαγωγή στην Αρχαιογνωσία*, τόμ. Α' *Αρχαία Ελλάδα*. (Μτφρ. Ι. Αναστασίου, κ.ά.). Αθήνα: Παπαδήμας.
- Pavese, C. O. (1979). *La Lirica Corale Greca: Alcmane, Simonide, Pindaro, Bacchilide*. Roma.
- Poltera, O. (2008). *Simonides lyricus. Testimonia und Fragmenta. Einleitung, kritische Ausgabe, Übersetzung und Kommentar. Satz*.
- Vitti, M. (2003). *Ιστορία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*. (Μτφρ. Μ. Ζορμπά). Αθήνα: Οδυσσεάς.
- Βελουδής, Γ. (1989). *Διονύσιος Σολωμός. Ρομαντική ποίηση και ποιητική: Οι γερμανικές πηγές*. Αθήνα: Γνώση.
- Δάλλας, Γ. (2003). *Αρχαίοι λυρικοί*, τόμ. Α' *Χορικολυρικοί*. Αθήνα: Άγρας
- Δημαράς, Κ. Θ. (2000). *Ιστορία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*. Αθήνα: Γνώση.
- Καζάζης, Ι. Ν. (2000). *Λυρική Ποίηση. Ο Λυρισμός ως μουσική παιδεία*, τόμ. Α' *Εισαγωγή, Ανθολόγιο και Δοκίμιο, Επίμετρο*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Περυσινάκης, Ι. Ν. (2012). *Αρχαϊκή λυρική ποίηση. Ηθικές αξίες και πολιτική συμπεριφορά στην αρχαία λογοτεχνία: Προβλήματα Ερμηνείας και μετάφρασης της αρχαίας ελληνικής λογοτεχνίας: Μια ερμηνευτική προσέγγιση*. Αθήνα: Παπαδήμας.
- Πολίτης, Λ. (1985). *Γύρω στον Σολωμό. Μελέτες και άρθρα (1938-1982)*. Αθήνα: ΜΙΕΤ.
- Σκιαδάς, Α. (1970). *Σιμωνίδης ο Κείος*. Αθήνα: Ελληνική Ανθρωπιστική Εταιρεία.
- Σκιαδάς, Α. (1981). *Αρχαϊκός λυρισμός*. τόμ. 2. *Αλκμάν, Σαπφώ, Αλκαίος, Στησίχορος, Ίβυκος, Ανακρέων, Σιμωνίδης, Κόριννα*. Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- Σπαταλάς Γ. (1978). *Η στιχουργική τέχνη του Δ. Σολωμού*. Αθήνα: «Νέα Εστία», τ.62, τεύχ. 731. (<http://www.ekebi.gr/magazines/flipbook/showissue.asp?file=90676&code=2002>): Ανακτήθηκε, 15-4-2015.
- Τικτοπούλου, Κ. (1998). *Παρατηρήσεις για τη διγλωσσία του Σολωμού: Ανάμεσα στα Ιταλικά και στα Ελληνικά. Στο Μνήμη Ελένης Τσαντσάνογλου. Εκδοτικά και Ερμηνευτικά Ζητήματα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας. Πρακτικά Ζ' Επιστημονικής Συνάντησης* (σελ. 207-229). Θεσσαλονίκη.

## Παράρτημα

ὄτε λάρνακι	Ενώ σε βάρκα εκείνη
ἐν δαιδαλέαι	μέσα χλιοστόλιστη, κουρνιαίζει,
ἄνεμός τε ἄμηρ' πνέων	κι ο αγέρας γύρω της λυσομανά,
κινηθεῖσά τε λίμνα δείματι	ο τρόμος και τα δάκρυα, το κύμα ταραγμένο
5 ἔρειπεν, οὐκ ἀδιάντοισι παρειαῖς ἀμφί τε Περσεί βάλλε φίλαν χέρα εἶπέν τ'· ὦ τέκος οἶον ἔχω πόνον· σὺ δ' ἄωτεις, γαλαθῆνῳ δ' ἦθεῖ κνωώσσεις	τρέχουν στα μάγουλά της, πά' στην καρδιά της τον Περσέα κρατάει και "γιε μου, τι συμφορά", του ψιθυρίζει "εσύ, αθώας ψυχής γαληνεμένη ανάσα, γλυκοκοιμάσαι
10 ἐν ἀτερπέι δούρατι χαλκεογόμφωι <τῶι>δε νυκτιλαμπεῖ, κυανέωι δνόφωι ταθείς·	στο ξύλο το πικρό, χαλκού καρφιά μες στη νυχτιά, που λαμπυρίζουν μες στο μαβί πηχτό σκοτάδι·
ἄχναν δ' ὑπερθε τεᾶν κομᾶν	δεν νιώθεις που τα μαλλάκια σου
βαθειᾶν παριόντος	ο αχνός του αφρού αναδεύει
15 κύματος οὐκ ἀλέγεις, οὐδ' ἀνέμου φθόγγον, πορφυρέαι κείμενος ἐν χλανίδι, πρόσωπον καλόν. εἰ δέ τοι δεινὸν τό γε δεινὸν ἦν, καὶ κεν ἐμῶν ῥημάτων	και ο καημός του αγέρα· σε πανωφόρι πορφυρό, βαθιά κοιμάσαι, τυλιγμένος, γλυκά μου μάτια. Κι αν τούτο το κακό δικό σου τόχες, στον ψίθυρό μου
20 λεπτόν ὑπεῖχες οὔας. κέλομαι δ', εὔδε βρέφος, εὔδέτω δὲ πόντος, εὔδέτω δ' ἄμετρον κακόν·	το αυτάκι σου θα γύρναγες. Κοιμήσου αγγελούδι μου, παρακαλώ θερμά κι ας ναρκωθεί το κύμα, το απύθμενο κακό·
μεταβουλία δέ τις φανείη, Ζεῦ πάτερ, ἐκ σέο·	τη γνώμη σου άλλαξε και στείλε μου σημάδι, Δία, Πατέρα·
25 ὅτι δὲ θαρσαλέον ἔπος εὔχομαι ἢ νόσφι δίκας, σύγγνωθί μοι	κι αν μες στην ικεσία μου ξεστόμισα λόγο βαρύ ή άδικο συγχώρεσέ με.



## Η διαπολιτισμική ικανότητα και η παιδαγωγική επάρκεια των εκπαιδευτικών μέσα από κοινότητες μάθησης. "LeaCoMM- Κοινότητα μάθησης, μετανάστευση και μειονότητες- Πλατφόρμα για εκπαιδευτικούς και εκπαιδευτές εκπαιδευτικών"

Σοφία Αργυροπούλου<sup>1</sup>, Ελένη Παταρίδου<sup>2</sup>  
[s\\_arges16@hotmail.com](mailto:s_arges16@hotmail.com), [lenapakar@yahoo.gr](mailto:lenapakar@yahoo.gr)

<sup>1</sup>Εκπαιδευτικός ΠΕ05, <sup>2</sup>Εκπαιδευτικός ΠΕ70

**Περίληψη.** Οι θεαματικές αλλαγές στην εθνικοπολιτισμική σύνθεση της ιδιοσυστασίας στη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού - απόρροια του πολιτισμικού πλουραλισμού- δημιουργούν μια νέα ρητορική περί διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, καθιστώντας επιτακτική την ανάγκη της εκπαίδευσης και της χρήσης μεθόδων και καλών πρακτικών προκειμένου να διαχειριστεί ο/η εκπαιδευτικός στην τάξη την ετερότητα. Στην παρούσα εργασία προτείνουμε μεθόδους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που μπορεί να χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός στην τάξη- και όχι μόνο- αλλά και υποστηρικτικό υλικό βασισμένο στην κοινωνιοψυχολογική θεωρία, αποκτώντας γνώση και επιμόρφωση μέσα από μια ηλεκτρονική πλατφόρμα, τη LeaCoMM, μια πλατφόρμα που παρέχει στους εκπαιδευτικούς ένα online διαπολιτισμικό περιβάλλον μέσα από ένα ειδικά διαμορφωμένο ιστοχώρο και τα διάφορα κοινωνικά δίκτυα. Το πρόγραμμα LeaCoMM έχει ως στόχο να προσφέρει εργαλεία για τους εκπαιδευτικούς με τα οποία θα αναπτύξουν τις δεξιότητές τους σε αυτόν τον τομέα καθώς και να δημιουργήσει ένα δίκτυο για τους εκπαιδευτικούς σε όλη την Ευρώπη για την ανταλλαγή ορθών πρακτικών μάθησης, μεθόδων και υλικών μάθησης. Μέσα από την επιμόρφωση τους συγκροτείται η διαπολιτισμική τους ικανότητα ως προσωπική υποκειμενική συγκρότηση και η επαγγελματική τους ταυτότητα μέσα από ένα φόρουμ για τους εκπαιδευτικούς απ' όλη την Ευρώπη ώστε να επικοινωνούν απευθείας μεταξύ τους, να θέτουν ερωτήσεις, να υποβάλλουν σχετικές συστάσεις και άλλα θέματα εκπαιδευτικού ενδιαφέροντος - μια πραγματική Κοινότητα Μάθησης Εκπαιδευτικών και Εκπαιδευτών.

**Λέξεις κλειδιά:** Διαπολιτισμική εκπαίδευση, επιμόρφωση, διαδικτυακή πλατφόρμα, κοινότητα μάθησης, LeaCoMM, μετανάστευση και μειονότητες.

### Εισαγωγή

Στις τελευταίες δεκαετίες παρατηρείται μια σημαντική αύξηση στη μετακίνηση πληθυσμιακών ομάδων από διαφορετικές χώρες, οι οποίες εκτός από τις παραδοσιακές χώρες υποδοχής στην Ε.Ε. κατευθύνονται αρχικά και στη χώρα μας που θεωρείται ως νέα λύση μετανάστευσης έστω και προσωρινής. Η μετακίνηση αυτή επηρεάζει τη φύση των σύγχρονων κοινωνιών, γεγονός που επιδρά και στο σύστημα εκπαίδευσης κάθε χώρας. Η αθρόα προσέλευση μαθητών με διαφορετικά εθνοπολιτισμικά χαρακτηριστικά στα σχολεία των χωρών υποδοχής δημιουργεί φαινόμενα εσωστρέφειας, ξενοφοβίας και προκαταλήψεων.

Στην παρούσα ανακοίνωση θα επικεντρώσουμε την προσοχή μας στο πώς μια διαδικτυακή κοινότητα μάθησης, η LeaCoMM - Κοινότητα Μάθησης, Μετανάστευση και Μειονότητες- Πλατφόρμα για εκπαιδευτικούς και εκπαιδευτές εκπαιδευτικών - θα μπορέσει μέσω της

χρήσης της από τον ευρωπαϊό εκπαιδευτικό να επηρεάσει θετικά τη διαπολιτισμική εκπαίδευση εκπαιδευτικών και μαθητών και την κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών τάξης. Συγκεκριμένα στο ελληνικό κομμάτι της πλατφόρμας επιχειρούμε να αναδείξουμε πώς οι πολιτισμικές μας αξίες που προβάλλονται μέσα από τις πρακτικές, modules και βιβλιοθήκες συνδράμουν στην καλλιέργεια εκείνων των δεξιοτήτων που καθιστούν τον εκπαιδευτικό ικανό να μετασχηματίσει δημιουργικά το περιβάλλον της πλατφόρμας στην αντιμετώπιση των μαθησιακών αναγκών μιας πολυπολιτισμικής τάξης. Εστιάζουμε επίσης το ενδιαφέρον μας στην ιδιαίτερη πολιτισμική αξία των τραγουδιών μας, του χορού των παραμυθιών, της Τέχνης, των μύθων, της Ιστορίας καθώς και εθίμων προερχόμενα μέσα από την παρακαταθήκη του ελληνικού λαού και των σχεδίων εργασίας κατά την εφαρμογή τους στο σχολείο για την προώθηση της διαπολιτισμικής αγωγής. Γεγονός που αντίστοιχα καλλιεργείται και από τους υπόλοιπους εταίρους.

### **Διαπολιτισμική ικανότητα και κοινότητες μάθησης**

Η αλλαγή στην εθνοκοιτισμική σύνθεση του μαθητικού μας πληθυσμού αλλά και η επίσημη εκπαιδευτική πολιτική του ελληνικού κράτους περί διαπολιτισμικής εκπαίδευσης καθιστά επιτακτική την ανάγκη ύπαρξης υποστηρικτικών εργαλείων για τους εκπαιδευτικούς που καλούνται να διδάξουν σε μια πολυπολιτισμική τάξη. Τίθεται συχνά το θέμα της διαπολιτισμικής ικανότητας των εκπαιδευτικών όσον αφορά την προσωπική τους συγκρότηση αλλά και την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Καλούνται να ψάξουν να βρουν, να σχεδιάσουν, να εφαρμόσουν, να λύσουν όλα τα προβλήματα μιας τέτοιας τάξης. Η έννοια της διαπολιτισμικής ικανότητας ως στοιχείου της παιδαγωγικής επάρκειας των εκπαιδευτικών και οι προεκτάσεις της για την επιμόρφωση τους συντελούνται μέσα σε τέτοια κοινότητα. Παίρνουν, δίνουν, «δανείζονται», ανατροφοδοτούν και ανατροφοδοτούνται έτσι ώστε να καθίστανται παιδαγωγικά ικανοί και επαρκείς να τα διαχειριστούν. Συνήθως οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας στατιστικά έχουν αναπτύξει την διαπολιτισμική ικανότητα μέχρι τώρα πληρέστερα εξαιτίας των προγραμμάτων της ΔΙΑΠΟΛΙΣ και των δράσεων της καθώς και των προγραμμάτων ελληνομάθειας στα οποία έχουν ανταποκριθεί.

Για τη Δευτεροβάθμια υπάρχει ένας γενικότερος προβληματισμός για την κατάρτιση και επιμόρφωση τους έως σήμερα που καλύπτεται πολλές φορές με σεμινάρια αντίστοιχου τύπου. Ασφαλώς το ζήτημα είναι περισσότερο σύνθετο και συνδέεται άμεσα με τη γενικότερη συζήτηση και την επαγγελματική επάρκεια των εκπαιδευτικών κυρίως και σε περιόδους οικονομικής κρίσης. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού τόσο στην Ελλάδα όσο και στις χώρες της Ε.Ε. είναι ο σύγχρονος ευρωπαϊκός λόγος για τη βελτίωση της παρεχόμενης του «ευρωπαϊού εκπαιδευτικού» (Ρουσάκης, 2011)

Καλό θα είναι να ξεκαθαρίσουμε τον εννοιολογικό προσδιορισμό της «παιδαγωγικής επάρκειας» που συχνά ταυτίζεται με τη διδακτική μεθοδολογία και τις τεχνικές όψεις της διδακτικής πράξης. Όμως δεν μπορεί να εξαντλείται σε «τεχνικά ζητήματα πρακτικής εφαρμογής του αναλυτικού προγράμματος όπου ο εκπαιδευτικός αρκείται να γνωρίζει τις διδακτικές και μεθοδολογικές επιλογές που έχει στη διάθεσή του και μπορεί να αξιοποιήσει. Οι κοινωνικές αλλαγές που προαναφέραμε και οι απόρροιες της στην εκπαιδευτική διαδικασία καθιστούν την κατάρτιση στη διδακτική μεθοδολογία καθώς και τη διαχείριση της σύγχρονης εκπαιδευτικής πραγματικότητας επιτακτική ανάγκη. Μέρος της παιδαγωγικής επάρκειας αποτελεί η διαπολιτισμική επάρκεια, μια διάσταση που προκύπτει

εξαιτίας του υψηλού βαθμού γλωσσικής και πολιτισμικής διαφοροποίησης που συναντάται σήμερα στις σχολικές τάξεις.

Η πολυπολιτισμικότητα σήμερα ανεξάρτητα από τη στάση που διαμορφώνει κανείς απέναντι στο φαινόμενο αποτελεί μια πραγματικότητα, η οποία μάλιστα θέτει με έναν άμεσο και επιτακτικό τρόπο υπό δοκιμασία τις αυτονόητες παραδοχές στο χώρο μας. Το βασικό στοιχείο που προκύπτει εξαιτίας των νέων κοινωνικών συνθηκών είναι το ζήτημα της εκπαιδευτικής διαχείρισης της ετερότητας αλλά και της διαπολιτισμικής επικοινωνίας. Στο πλαίσιο του πολυπολιτισμικού σχολικού περιβάλλοντος ενυπάρχουν διαφορετικά πρότυπα κωδικοποίησης και αποκωδικοποίησης λεκτικών και μη λεκτικών συμβόλων. Τα διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια λειτουργούν ως διαφορετικά ερμηνευτικά εργαλεία της πραγματικότητας, καθιστώντας τις επικοινωνιακές περιστάσεις που αναπτύσσονται ως περίπλοκες και δυσχερείς. Η σπουδαιότητα που αποδίδεται στην ανάπτυξη της ικανότητας των εκπαιδευτικών να διαχειριστούν την πολιτισμική ετερότητα στις τάξεις τους διαφαίνεται από τη μελέτη της ευρωπαϊκής πολιτικής για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, η οποία διαχρονικά την εντάσσει στις βασικές επιδιώξεις της και την αναγνωρίζει ως σημαντικό στοιχείο του προφίλ του ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού. Ήδη από το 1993 η Ε.Ε. προέταξε την ανάπτυξη πολυγλωσσικών και πολυπολιτισμικών ικανοτήτων διαπολιτισμικού σεβασμού και κατανόησης του Άλλου από την πλευρά των εκπαιδευτικών (Ρουσάκης, 2011)

Στο ίδιο πνεύμα αυτό την ορίζει ο Lynch (1999) - την ορίζει ως την ικανότητα να σκέφτεσαι, να αισθάνεσαι και επίσης να δρας με τέτοιους τρόπους ώστε να αναγνωρίζεις, να σέβεσαι και να συμβάλλεις στην ανάπτυξη της εθνικής πολιτισμικής και γλωσσικής ποικιλίας σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία. Μπορούμε να διακρίνουμε 3 άξονες – διαστάσεις οι οποίοι συνθέτουν την έννοια της διαπολιτισμικής ικανότητας, την ικανότητα του ατόμου να αναπτύσσει και να διατηρεί σχέσεις, την ικανότητα της αποτελεσματικής επικοινωνίας και τέλος την ικανότητα να επιτυγχάνει ευελιξία και προσαρμοστικότητα για να διατηρεί συνεργασία με άλλους. Κατά συνέπεια το ζήτημα της επίτευξης διαπολιτισμικής ικανότητας είναι γενικότερο και δεν εντοπίζεται μόνο στις επικοινωνιακές περιστάσεις όπου εταίροι είναι οι εκπαιδευτικοί.

Ένα ιδιαίτερο περιπαικτικό και πλήρες μοντέλο για την κατανόηση της έννοιας αλλά και των σταδίων ανάπτυξης είναι αυτό που ανέπτυξε η D. Deardorff (2006; 2008), η οποία την προσδιορίζει ως την ικανότητα του ατόμου να επικοινωνεί αποτελεσματικά σε διαπολιτισμικές περιστάσεις βασιζόμενο στις διαπολιτισμικές γνώσεις, στάσεις και δεξιότητες που έχει αποκτήσει. Η βιαστική παραδοχή για τη διαμόρφωση της διαπολιτισμικής ικανότητας είναι η πρόσληψη του πολιτισμού ως έννοιας δυναμικής και μεταβαλλόμενης. Αυτή η θέση προκύπτει από το γεγονός ότι η ίδια η ταυτότητα των υποκειμένων προσλαμβάνεται ως το αποτέλεσμα μιας εξελικτικής πορείας παρά ως μια στατική και αμετάκλητη οντότητα. Παρά το γεγονός ότι ατομικοί παράγοντες όπως στάσεις και προδιαθέσεις καθορίζουν τους όρους της διαπολιτισμικής επικοινωνίας, ωστόσο κοινωνικοί παράγοντες είναι εκείνοι που καθορίζουν το πλαίσιο εντός του οποίου η διαπολιτισμική συνάντηση λαμβάνει χώρα. Και αυτό συμβαίνει γιατί η διαπολιτισμική συνάντηση δεν πραγματοποιείται σε ένα κοινωνικό κενό αλλά σε ένα ήδη διαμορφωμένο πλαίσιο συνθηκών με παγιωμένες αντιλήψεις για τον «Άλλο» και «διαφορετικότητα» γεγονός που μόνο αν το κατανοήσουμε μπορούμε να αποφύγουμε την ενδυνάμωση των στερεοτύπων, των προκαταλήψεων και των υπαρχουσών διαχωριστικών γραμμών. (Γκόβαρης, 2005). Ένα τέτοιο πλαίσιο συστημικό είναι και η κοινότητα μάθησης LeaCoMM,

μια εικονική πλατφόρμα όπου μέσα σε αυτή προσεγγίζει ο εκπαιδευτικός την διαπολιτισμική ικανότητα όχι ως αποτέλεσμα μιας διαδικασίας αλλά είναι η ίδια η διαδικασία, η οποία είναι συνεχής και εξελικτική.

### ***Μια πρόταση για τη συνεχή κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών μέσα από κοινότητες μάθησης***

Μέσα από την ευελιξία που τη χαρακτηρίζει και την προσαρμογή της σε νέες συνθήκες και πολιτισμικά περιβάλλοντα τα οποία είναι σε θέση να αναγνωρίζει και άλλες οπτικές θέασης των πραγμάτων εκτός από τη δική μας συμβάλλει στην προετοιμασία των εκπαιδευτικών καθώς δεν εξαντλείται σε ορισμένες θεωρητικές γνώσεις που καλύπτουν το εύρος των διαστάσεων της διαπολιτισμικής ικανότητας όπως αυτή περιγράφηκε παραπάνω. Παίρνοντας υπόψη τις θεωρητικές τυπολογίες μπορούμε να διαπιστώσουμε τις βασικές αρχές για τη συγκρότηση ενός προγράμματος άτυπης εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών μέσα από τους ίδιους. Ένα τέτοιο πρόγραμμα εναλλακτικό κατά βάση θα πρέπει να εμπεριέχει ένα θεωρητικό πλαίσιο για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Απαιτείται ένα επαρκές θεωρητικό υπόβαθρο, το οποίο θα περιλαμβάνει βασικές γνώσεις για το τι είναι η διαπολιτισμική εκπαίδευση, ποιες είναι οι βασικές αρχές της και από ποιες επιστημονικές περιοχές αντλεί τις θεωρητικές αναφορές. Ιδιαίτερα σημαντική είναι η ανάπτυξη μιας κριτικής διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με χειραφετημένο και μετασχηματιστικό χαρακτήρα, η οποία απεγκλωβίζεται από τον κυρίαρχο λόγο των πολιτισμικών διαφορών και λαμβάνει υπόψη της τους κοινωνικούς, πολιτικούς, οικονομικούς και πολιτισμικούς όρους συγκρότησης της ταυτότητας. Πρόκειται για μια προσέγγιση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών η οποία αντλεί τις επιστημολογικές της αναφορές από την κριτική εκπαιδευτική θεωρία. (Beyer, 2001)

Μέσα στην πλατφόρμα παρουσιάζονται και αναλύονται μέσα από καλές πρακτικές και modules οι θεωρητικές προσεγγίσεις του αντικειμένου ώστε να γίνεται κατανοητός ο πολυσύνθετος χαρακτήρας του αλλά και οι διαφορετικές εκφάνσεις του ανάλογα με τις ιδιαίτερες κοινωνικές και πολιτισμικές συνθήκες του πλαισίου στο οποίο εντάσσεται η κοινότητα μάθησης. Αναγκαία επίσης είναι η περιγραφή και η μελέτη αυτού το κοινωνικού και πολιτισμικού πλαισίου που δρα υποστηρικτικά ως εργαλείο - οδηγός για αρτιότερη και αμεσότερη γνώση. Αυτό σημαίνει ότι μέσω της συστηματικής μελέτης των διαφορετικών κοινωνικών φαινομένων όπως είναι η μετανάστευση και οι πληθυσμιακές μετακινήσεις θα διερευνάται η μετεξέλιξη της ελληνικής κοινωνίας σε πολυπολιτισμική καθώς και η δυναμική αυτής της μετεξέλιξης. Ο Γεωργιογιάννης (2004) ορίζει έντεκα θεματικές που καλύπτουν το γνωστικό πεδίο της διαπολιτισμικής επάρκειας συμπεριλαμβάνοντας ιστορικά στοιχεία, στοιχεία εκπαιδευτικής πολιτικής και διδακτικής μεθοδολογίας. Ένα τέτοιο πρόγραμμα σε μία κοινότητα μάθησης, ένα πρόγραμμα ουσιαστικά καινοτόμας επιμόρφωσης πρέπει να τους δίνει τη δυνατότητα να αναστοχάζονται πάνω σε βασικές διαστάσεις της ταυτότητας τους καθώς και στο πως αυτή η ταυτότητα καθορίζει τις σχετικές με τους αλλοδαπούς μαθητές εκπαιδευτικές και διδακτικές τους επιλογές.

Στο συγκεκριμένο πρόγραμμα ενσωματώνονται σχήματα κριτικής αυτοδιερεύνησης μέσω της εφαρμογής μεθόδων όπως ο αναστοχασμός και η αυτογνωσία, η διερεύνηση των πεποιθήσεων και υποθέσεων των εκπαιδευτικών μέσα από περιγραφές – μελέτες περίπτωσης, έρευνες και βιβλιογραφίες στοχεύοντας στην ανάπτυξη μιας εσωτερικής θετικής στάσης απέναντι στην πολυπολιτισμικότητα η οποία θα τους οδηγήσει από την μονοπολιτισμικότητα στην αποδοχή των διαπολιτισμικών αρχών. Το συγκεκριμένο σχήμα

υπερβαίνει το παραδοσιακό σχήμα της ακαδημαϊκής μεταβίβασης της γνώσης ή της εκμάθησης δεξιοτήτων διδασκαλίας, όπου η μάθηση αποτελεί μια προσωπική - ατομική πράξη και επιτρέπει τη διαμόρφωση μιας κοινότητας μάθησης στην οποία οι εκπαιδευτικοί θα εμπλέκονται σε δραστηριότητες που θα τους οδηγούν στην κατασκευή της γνώσης και θα θέτουν υπό κριτική διερεύνηση τις προσωπικές του απόψεις (Villegas and Lucas, 2002). Πρόκειται για μια εποικοδομητική προσέγγιση της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών η οποία δίνει έμφαση στον κοινωνικό χαρακτήρα της γνώσης και τις εξαρτήσεις της αλλά και στις προηγούμενες εμπειρίες του υποκειμένου μέσω των οποίων οδηγείται στην κατασκευή της νέας γνώσης.

Μια σημαντική διάσταση σε αυτή την επιμόρφωση μέσω της πλατφόρμας είναι η εμπειρική, ο υπαρξιακός προσανατολισμός των εκπαιδευτικών και η έμφαση που δίνεται στην εμπειρία επαφής ή διδασκαλίας σε άτομα με διαφορετικό γλωσσικό, εθνικό ή πολιτισμικό υπόβαθρο. (Lynch 1997). Η εμπειρία αποτελεί σημαντικό παράγοντα κατά τη διαδικασία αλλαγής των αντιλήψεων και πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών γιατί συμβάλλει στην ανάπτυξη της ικανότητας της ενσυναίσθησης, της ικανότητας δηλαδή των εκπαιδευτικών να βλέπουν τις καταστάσεις από την οπτική κάποιου άλλου και να βιώνουν συναισθήματα που βιώνουν άτομα εκτός του κυρίαρχου πολιτισμού.

Σε μια εποχή που οι κοινωνίες μας αλλάζουν, η διαπολιτισμική ικανότητα αποτελεί βασική διάσταση της παιδαγωγικής επάρκειας των εκπαιδευτικών. Οποιοδήποτε πρόγραμμα παιδαγωγικής επάρκειας θα πρέπει να περιλαμβάνει διαμόρφωση διαπολιτισμικά ικανών εκπαιδευτικών μέσω της συμπερίληψης μιας κριτικής διαπολιτισμικής εκπαίδευσης η οποία συνδυάζει τη θεωρητική γνώση με την εμπειρική διάσταση και προσβλέπει στην ανάπτυξη μιας διαπολιτισμικής συνείδησης μέσω της αλλαγής παγιωμένων αντιλήψεων και πεποιθήσεων.

### **Ταυτότητα περιγραφή**

“LeaCoMM Learning Community Migration and Minorities: Platform for Teachers and Teacher Educators”

"LeaCoMM- Κοινότητα Μάθησης, Μετανάστευση και Μειονότητες: Πλατφόρμα για εκπαιδευτικούς και εκπαιδευτές εκπαιδευτικών"

<http://www.u3r.si/leacomm1/>

Ο στόχος του Προγράμματος LeaCoMM είναι η δημιουργία μιας πλατφόρμας για εκπαιδευτικούς στην Ευρώπη, οι οποίοι εργάζονται στην τάξη τους ή στο σχολικό περιβάλλον με μαθητές με πολυπολιτισμικό, πολυεθνικό, πολυγλωσσικό και πολυθρησκευτικό υπόβαθρο.

Ο αριθμός αυτών των μαθητών έχει αυξηθεί σημαντικά σε όλη την Ευρώπη τα τελευταία δέκα χρόνια λόγω της μεγαλύτερης κινητικότητας των ατόμων, της αυξανόμενης μετανάστευσης και της αύξησης του αριθμού των προσφύγων.

Δυστυχώς όμως οι κατάλληλες ευκαιρίες επαγγελματικής κατάρτισης και οι σχετικοί πόροι για τους εκπαιδευτικούς που θέλουν να αναπτύξουν περαιτέρω τις δεξιότητές τους στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, δεν έχουν προχωρήσει και τόσο γρήγορα.

Το πρόγραμμα LeaCoMM έχει ως στόχο να προσφέρει εργαλεία για τους εκπαιδευτικούς με τα οποία θα αναπτύξουν τις δεξιότητές τους σε αυτόν τον τομέα καθώς και να δημιουργήσει ένα δίκτυο για τους εκπαιδευτικούς σε όλη την Ευρώπη για την ανταλλαγή ορθών πρακτικών μάθησης, μεθόδων και υλικών μάθησης.

Η LeaCoMM πλατφόρμα θα παρέχει στους εκπαιδευτικούς ένα online διαπολιτισμικό περιβάλλον μέσα από ένα ειδικά διαμορφωμένο ιστοχώρο και μέσα από τα διάφορα κοινωνικά δίκτυα. Στον ιστοχώρο αυτό θα υπάρχουν μια σειρά από τομείς για τους εκπαιδευτικούς, όπως οι εξής παρακάτω:

- μια γενική βιβλιοθήκη και χώρο έρευνας με την πλέον πρόσφατη ακαδημαϊκή ενημέρωση καθώς επίσης μελέτες και πολιτικές που έχουν σχέση με διαπολιτισμικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών.
- Έναν χώρο με πηγές και πόρους, όπου οι εκπαιδευτικοί θα μπορούν να ανταλλάσσουν σχετικό υλικό - που δημιουργήθηκε από εκπαιδευτικούς για εκπαιδευτικούς.
- Έναν χώρο που θα προσφέρει "modules" (μαθησιακές ενότητες) για τους εκπαιδευτικούς με στόχο τη βελτίωση των δικών τους διαπολιτισμικών δεξιοτήτων.
- Ένα φόρουμ για τους εκπαιδευτικούς απ' όλη την Ευρώπη ώστε να επικοινωνούν απευθείας μεταξύ τους, να θέτουν ερωτήσεις, να υποβάλλουν σχετικές συστάσεις και άλλα θέματα εκπαιδευτικού ενδιαφέροντος - μια πραγματική Κοινότητα Μάθησης Εκπαιδευτικών και Εκπαιδευτών Εκπαιδευτικών.

Καθώς η διαφορετικότητα στα σχολεία μεγαλώνει, η διδασκαλία στον τομέα της μετανάστευσης και των εθνοτικών μειονοτήτων απαιτεί επιπλέον προσοχή. Το πρόγραμμα LeaCoMM θα εστιάσει μέσα από πολλούς τρόπους, όπως οι εξής:

- Γλωσσική εκπαίδευση και χρήση της πολυγλωσσίας.
- Κριτικό επανασχεδιασμό των σχολείων και της διδασκαλίας με πολυπολιτισμικό τρόπο.
- Διαπολιτισμικές και διεθνείς προοπτικές για το περιεχόμενο της διδασκαλίας.
- Διαχείριση της διαφορετικότητας όχι μόνο από τα σχολεία αλλά και από τους διευθυντές σχολείων.

Το πρόγραμμα LeaCoMM θα προωθήσει την ενισχυμένη συνεργασία των εκπαιδευτικών σε ολόκληρη την Ε.Ε. και θα σχεδιάσει την παροχή διευκολύνσεων και πόρων που θα επιτρέψουν την κατασκευή και ανάπτυξη «Κοινοτήτων Μάθησης» και την παροχή ενημερωμένων και ποιοτικών μαθησιακών υλικών.

Εταίροι στο πρόγραμμα LeaCoMM είναι :

Συντονιστικός Οργανισμός: Soros International House – Vilnius, Λιθουανία, Υπόλοιποι εταίροι: Federal School Board Stuttgart – Stuttgart- Γερμανία, Desmos NGO, Katerini – Ελλάδα, Exchange House, Dublin – Ιρλανδία, Anton Martin Slomšek Institute (ZAMS), Maribor – Σλοβενία, Bilkent University, Ankara – Τουρκία.

## **Συμπεράσματα –Προτάσεις**

Η αξιοποίηση της παραπάνω κοινότητας Μάθησης μέσα από μια διαδικτυακή πλατφόρμα για εκπαιδευτικούς και εκπαιδευτές εκπαιδευτικών με πολυπολιτισμικό, πολυεθνικό, πολυγλωσσικό και πολυθρησκευτικό περιβάλλον που παρουσιάσαμε, ανταποκρίνεται σε μια προσέγγιση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με τη μορφή διαδραστικού αποθετηρίου. Με τη βοήθεια των τεχνικών όπως αυτές παρουσιάζονται μέσα από τα modules, τις πρακτικές και την ηλεκτρονική βιβλιοθήκη ωθούνται οι εκπαιδευτικοί μέσα από την άτυπη εκπαίδευση μα ουσιαστική κατάρτιση μας με τη χρήση της πλατφόρμας να εμπλακούν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία. Επιγραμματικά η πλατφόρμα συνιστά έναν κοινό τόπο

μιας συλλογικής επεξεργασίας κοινωνικών προβλημάτων όπως ο σχολικός εκφοβισμός μέσα από πρακτικές αντιμετώπισής τους στην αυλή του σχολείου και δραστηρικής αντιμετώπισης φαινομένων ρατσισμού και κάθε είδους διακρίσεων καλλιεργώντας σε εκπαιδευτικούς το σεβασμό και την ανεκτικότητα - και όχι την ανοχή - για τη διαφορετικότητα. Απαραίτητη προϋπόθεση για την αντιμετώπιση της διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας στην σύγχρονη κοινωνία αλλά και στην εκπαίδευση την οποία υπηρετούμε είναι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε τεχνικές διαδικτυακών κοινοτήτων μάθησης.

Είναι η παροχή υποστηρικτικών αξιολογικών εργαλείων και η αποδόμηση του φαινομένου με τη χρήση πολυμεσικών εφαρμογών. Και αυτό είναι πραγματεύσιμο μέσα από μια καθολική γλώσσα μέσω της οποίας μπορεί να προωθηθεί ο διάλογος, η κοινωνική μεταμόρφωση και η αλλαγή για την αντιμετώπιση του Άλλου. Έτσι η διδασκαλία των γλωσσικών μαθημάτων εμπλουτισμένη με τις τεχνικές που αναφέρει η πλατφόρμα μπορεί να αποτελέσει ένα από τα πιο πρόσφορα πεδία για την πραγματοποίηση μιας πολιτισμικής συνάντησης εκπαιδευτικών διαφορετικής καταγωγής.

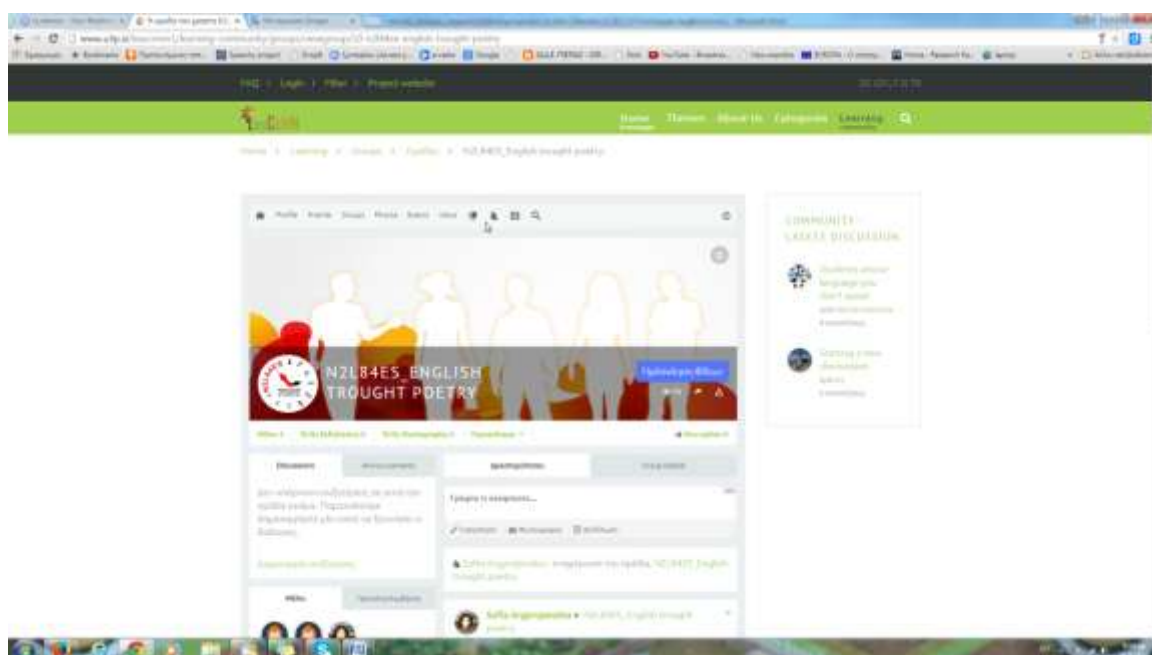
## Αναφορές

- Day, C., Kington, A., Stobart, G., & Sammons, P. (2006). The personal and professional selves of teachers-stable and unstable identities. *British Educational Research Journal* 32-41, σελ.601-616.
- Lynch, I. (2011). Μια αρχική τυπολογία των προοπτικών για την εξέλιξη του προσωπικού στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, στο Modgil S, Verma. G., Mallick K., Modgil G. (Eds), Πολυπολιτισμική εκπαίδευση – Προβληματισμοί- Προοπτικές. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σελ. 235-260
- Roux, J. (2002). Effective educations are culturally complete at communications. *Intercultural Education* 13(1), σ.σ.37-48
- Γεωργογιάννης, Π. (2004). Διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών. Στο Γεωργογιάννης Π. (επιμ.), Διαπολιτισμική εκπαίδευση. *Πρακτικά 1<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου*. Άρτα
- Γκόβαρης, Χ. (2005). Αντιστάσεις ενάντια στην πολυπολιτισμικότητα-Αποδυνάμωση εθνοτικών στερεοτύπων μέσα από την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας στο Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος. *Πρακτικά ΙΑ ' Διεθνούς Συνεδρίου «Το σχολείο στην Κοινωνία της Πληροφορίας και της Πολυπολιτισμικότητας»* (σελ. 639-647).
- Ρουσσάκης, Γ. (2011). Δίνοντας υπόσταση στον «Ευρωπαϊκό Εκπαιδευτικό»: Αρχική Εκπαίδευση, Επιστημονική Παιδαγωγική Ταυτότητα και Επαγγελματικά Προσόντα των Εκπαιδευτικών στο λόγο και τις πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης. (Επιμ. Δ. Ματθαίου), Η βασική επαγγελματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών της Β/θμιας εκπαίδευσης. Κριτική και συγκριτική θεώρηση. Αθήνα: Ατραπός, σελ.92-132

## Παραρτήματα

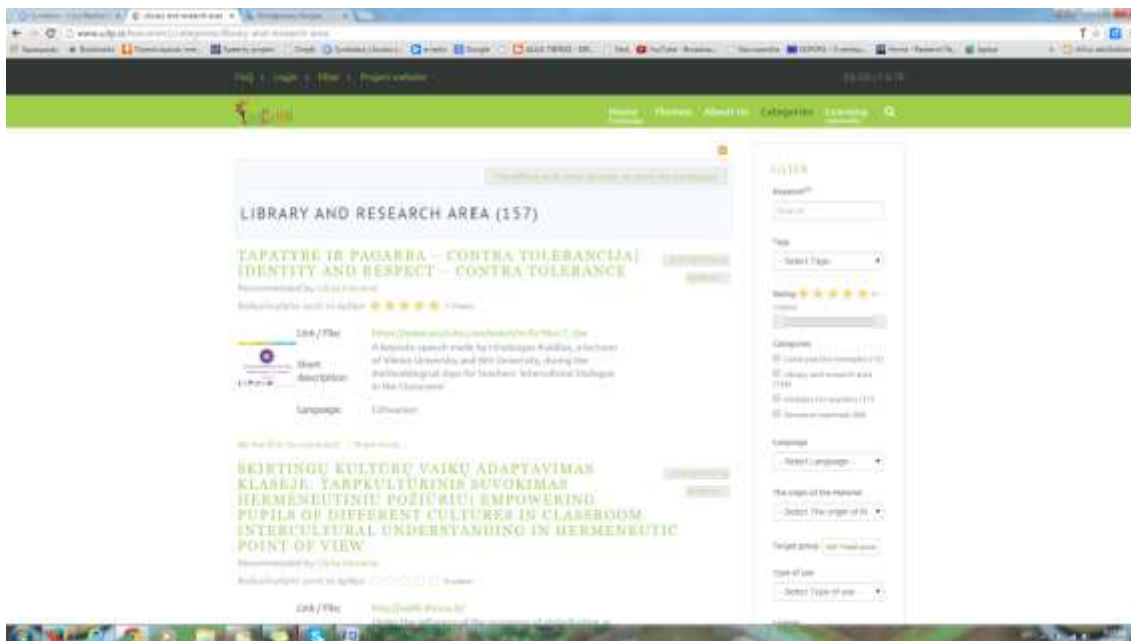


Εικόνα 1. Leacomm – πλατφόρμα - <http://www.u3p.si/leacomm1/>



Εικόνα 2. Leacomm - group : English through poetry





Εικόνα 3 LeCoMM – Library and research area



538562-LLP-1-2013-1-DE-COMENIUS-CMP

**Learning Community Migration and Minorities:  
Platform for Teachers and Teacher Educators**

This project has been funded with support from the European Commission. This publication [communication] reflects the views only of the author, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.

Εικόνα 4. logos of the project and Life Learning Programme – Disclaimer

## Η επικοινωνία ως καταλύτης στην αποδοχή της πολυπολιτισμικότητας. Η περίπτωση του Γυμνασίου Σαγαϊίκων Ν. Αχαΐας

Χρήστος Τέγας<sup>1</sup>, Ιωάννα Μαραγκού<sup>2</sup>, Παναγιώτης Μανωλόπουλος<sup>3</sup>  
[tegaschris@yahoo.com](mailto:tegaschris@yahoo.com), [ioanna\\_maragou@yahoo.gr](mailto:ioanna_maragou@yahoo.gr), [takisman@hol.gr](mailto:takisman@hol.gr)

<sup>1</sup> Δ/ντής Γυμνασίου ΠΕ19 MBA, <sup>2</sup> Εκπ/κός ΠΕ12.01 MSc, <sup>3</sup> Εκπ/κός ΠΕ03  
(Γυμνάσιο Σαγαϊίκων)

**Περίληψη.** Ο μετασχηματισμός της σύγχρονης ελληνικής κοινωνίας σε πολυπολιτισμική κατέστησε πιο επιτακτική από άλλοτε την ανάγκη καλλιέργειας κλίματος συνεργασίας και αποδοχής μεταξύ των μελών μιας σχολικής κοινότητας. Οι δράσεις που υλοποιήθηκαν στο γυμνάσιο Σαγαϊίκων για τη διαμόρφωση «ανοικτού κλίματος» επικοινωνίας, αποσκοπούσαν στη βελτίωση της επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών, των μαθητών και του εκπαιδευτικού προσωπικού καθώς και στο «άνοιγμα» του σχολείου προς την τοπική κοινωνία. Γνωρίζοντας πως σκοπός του σύγχρονου σχολείου δεν είναι μόνο η παροχή μόρφωσης μα και η διαμόρφωση κοινών στόχων και οραμάτων, ο Σύλλογος Διδασκόντων συμφώνησε στην αλλαγή στρατηγικής και οργάνωσης του σχολείου μας, έθεσε και υλοποίησε τους εξής στόχους/οράματα: Δημιουργία σχολικής κουλτούρας που να στηρίζει το ρόλο των μαθητών, των καθηγητών και των γονιών και να ισχυροποιεί το αίσθημα της ικανοποίησης, της υπερηφάνειας για το σχολείο και την αίσθηση του «ανήκειν». Ελαχιστοποίηση των μαθησιακών δυσκολιών που οφείλονται στην ελλιπή γνώση και χρήση της ελληνικής γλώσσας από τους ρομά και τους αλλοδαπούς μαθητές. Η άρση του εμποδίου της γλώσσας δίνει την δυνατότητα στους μαθητές να διατυπώνουν προφορικά και γραπτά τις σκέψεις τους, και να συνεργάζονται ισότιμα.

**Λέξεις κλειδιά:** Πολυπολιτισμικότητα, επικοινωνία, σχολική κουλτούρα, μαθησιακές δυσκολίες.

### Εισαγωγή

Το Γυμνάσιο Σαγαϊίκων είναι ένα περιφερειακό σχολείο σε μια αγροτική περιοχή του Ν. Αχαΐας που παρουσιάζει μια ιδιαιτερότητα σε σχέση με τα υπόλοιπα Γυμνάσια της αχαϊκής επαρχίας. Το 50% του ποσοστού του μαθητικού δυναμικού του, αποτελείται από ρομά και αλλοδαπούς μαθητές. Το εκπαιδευτικό δυναμικό το 2014-15 είναι 13 καθηγητές εκ των οποίων 6 οργανικά τοποθετημένοι και 7 με διάθεση για συμπλήρωση ωραρίου από άλλα σχολεία.

Όπως είναι φανερό, το σχολείο μας είναι ένα πολυπολιτισμικό σχολείο όπου οι μαθητές του προέρχονται από οικογένειες με διαφορετική κουλτούρα, οικονομικό - μορφωτικό υπόβαθρο και προσδοκίες εκπαιδευτικής εξέλιξης. Επιπλέον οι γονείς των ρομά έχουν παγιωμένες αντιλήψεις γύρω από το θέμα του ρόλου της φυλής τους αλλά και του ρόλου του φύλου (αγόρια/κορίτσια) που καλούνται να διαδραματίσουν οι μαθητές, με συνέπεια

να εγκαταλείπουν πολύ εύκολα το σχολείο ιδίως κατά την φοίτηση τους στην πρώτη τάξη του γυμνασίου.

Επιπρόσθετα, εξαιτίας της εφηβικής ηλικίας των μαθητών, παρουσιάζεται αποσταθεροποίηση της συναισθηματικής τους κατάστασης συνοδευόμενη συχνά από αισθήματα χαμηλής αυτοεκτίμησης με απόρροια τη δημιουργία συγκρούσεων, τη διαμόρφωση προβληματικής συμπεριφοράς και τη δυσχερή επικοινωνία.

Σύμφωνα με τους γενικούς εκπαιδευτικούς σκοπούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Νόμος 1566/85) στόχος είναι η ισότιμη και ισόπλευρη ανάπτυξη όλων των ειδών νοημοσύνης, τόσο της πνευματικής όσο και της συναισθηματικής μέσα σε κλίμα δημιουργικού διαλόγου και συλλογικής προσπάθειας, ώστε να βοηθήσει το μαθητή να συνειδητοποιήσει τις κλίσεις, τις δεξιότητες, τα ενδιαφέροντά του, να αναπτυχθεί ολόπλευρα και να εξελιχθεί σε μια ολοκληρωμένη, δημιουργική προσωπικότητα.

Το εγχείρημα γίνεται δυσκολότερο, όταν το μαθητικό δυναμικό είναι πολυπολιτισμικό, και καλούνται να συνυπάρξουν και να συλλειτουργήσουν αλλοδαποί, ρομά και ντόπιοι μαθητές. Η διαχείριση της διαφορετικότητάς, μέσω της διασφάλισης της δίκαιης και ίσης μεταχείρισης είναι απαίτηση μέσα σε ένα πολύπλοκο κόσμο που δεν παύει να αλλάζει. (Πατεστή, 2012).

Η ανάληψη εκ μέρους του εκπαιδευτικού κι άλλων υποχρεώσεων πέραν αυτών της διδασκαλίας είναι απαραίτητες για την εξασφάλιση του κλίματος συνεργασίας και ασφάλειας που χρειάζεται η σχολική κοινότητα για να ευημερήσει. Ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που προάγει την ψυχική υγεία των μαθητών σε επίπεδο πρωτογενούς πρόληψης. Δημιουργεί ασφαλές, θετικό κλίμα, υψηλές προσδοκίες, αλλά και πολλές ευκαιρίες για ενίσχυση. Δίνει έμφαση στις θετικές διαστάσεις της ανάπτυξης και προσαρμογής του μαθητή, προάγει τη βιωματική εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία, ενισχύοντας την διάσταση της μάθησης, συμβάλει στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών (Χατζηχρήστου, 2006).

Γνωρίζοντας λοιπόν, πως σκοπός του σύγχρονου σχολείου δεν είναι μόνο η παροχή μόρφωσης μα και η διαμόρφωση κοινών στόχων και οραμάτων ο Σύλλογος Διδασκόντων στις 20/09/2012 συμφώνησε στην αλλαγή στρατηγικής στην οργάνωση του σχολείου, και έθεσε τους εξής στόχους/οράματα:

- Δημιουργία σχολικής κουλτούρας που να στηρίζει και να ισχυροποιεί το ρόλο των ανθρώπων, την αίσθηση της ικανοποίησης, το αίσθημα υπερηφάνειας για το σχολείο και την αίσθηση της «κοινότητας». Μια κοινότητα που προάγει την διαπολιτισμική επικοινωνία, την πολυμορφία, την διαχείριση της διαφορετικότητας. Η αναγνώριση των πολιτιστικών παραγόντων, όπως η γλώσσα, η συμπεριφορά, οι αξίες τα έθιμα των μαθητών στη σχολική μονάδα είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχία της (Πατεστή Α, 2012).
- Ελαχιστοποίηση των μαθησιακών δυσκολιών που οφείλονται στην ελλιπή γνώση και χρήση της ελληνικής γλώσσας από τους ρομά και τους αλλοδαπούς μαθητές. Η άρση του εμποδίου της γλώσσας θα δώσει την δυνατότητα στους μαθητές να διατυπώνουν προφορικά και γραπτά τις σκέψεις τους, και να συνεργάζονται ισότιμα με τους υπόλοιπους μαθητές. Η συνεργατικότητα συνεπάγεται ικανότητα αλληλεπίδρασης, δεδομένου ότι περιλαμβάνει τη γνώση των κοινωνικών κανόνων

για τη σειρά σε μια συζήτηση, σε μια δραστηριότητα, όπως και για την ύπαρξη αμοιβαιότητας (Strain & Shores, 1977).

## Η Επικοινωνία στη σχολική μονάδα

Η μορφή επικοινωνίας, μεταξύ συναδέλφων εκπαιδευτικών ή μεταξύ των εκπαιδευτικών και της διεύθυνσης του σχολικού οργανισμού μπορεί να είναι: Η ανεπίσημη (με εκτίμηση, αμοιβαίο σεβασμό, κατανόηση, οργανωτική ευελιξία, συμπαράσταση, καλό κλίμα, συνεύρεση ανά τακτά χρονικά διαστήματα, διάχυση των πληροφοριών στη σχολική μονάδα κ.λπ.) και η επίσημη (με γραπτές αναφορές, παρουσία της διεύθυνσης, συναντήσεις σε προκαθορισμένες ημερομηνίες, με συγκεκριμένα θέματα, προτάσσοντας το γράμμα του νόμου).

Σε κάθε περίπτωση επικοινωνίας, ο σεβασμός, και η χωρίς όρους αποδοχή του ατόμου, η ειλικρινής σχέση, η ανυπόκριτη συμπεριφορά με κατανόηση και ανεκτικότητα, έχουν ως αποτέλεσμα τη δημιουργία φιλικού-ζεστού κλίματος με συνέπεια λόγων – πράξεων (Δημητρόπουλος, 1998).

Ένα ανοιχτό υποστηρικτικό, επικοινωνιακό κλίμα, κάνει τους ανθρώπους να αισθάνονται ασφαλείς, να μιλούν και να ενεργούν ελεύθερα και χωρίς φόβο. Μόνο μέσα σε ένα τέτοιο κλίμα θα μπορέσουν τα στελέχη να προωθήσουν την συνεργασία στις εργασιακές τους σχέσεις με τους υφισταμένους, η αλληλοκατανόηση προάγεται, η ικανοποίηση των μελών αυξάνεται και γενικότερα προωθείται η ανάπτυξη του εκπαιδευτικού οργανισμού (Χολέβας, 1995).

Αντίθετα το κλειστό επικοινωνιακό κλίμα δεν αφήνει περιθώρια άμεσης επικοινωνίας (Χολέβας, 1995). Τα μέλη του οργανισμού αισθάνονται ότι απειλούνται και δυσκολεύονται να εκφράσουν ελεύθερα τις απόψεις τους. Σ' ένα τέτοιο περιβάλλον όταν κάτι δεν πάει καλά, τα πάντα και οι πάντες κατακρίνονται και τα μέλη του οργανισμού αισθάνονται υποδεέστερα και καταπιεσμένα. Η επικοινωνία μεταξύ τους τείνει να εξαφανιστεί και η επιθετικότητα και οι συγκρούσεις είναι σύνηθες φαινόμενο.

Για να επιτευχθεί η βελτίωση του επικοινωνιακού κλίματος, υπάρχουν οι εξής στρατηγικές: Οι προτάσεις-εισηγήσεις των μελών του οργανισμού. Κάθε μέλος θα μπορεί να κάνει προτάσεις με ένα σημείωμα επώνυμο ή ανώνυμο, στη διοίκηση για διάφορα θέματα.

Η εφαρμογή της πολιτικής των ανοιχτών θυρών. Κάθε μέλος στον οργανισμό, ανεξάρτητα ιεραρχικής του θέσης έχει τη δυνατότητα να γνωρίζει καθετί που αφορά τον οργανισμό του και να θέτει τις απόψεις του υπόψη της ηγεσίας.

Η τεχνική της έρευνας. Η διεξαγωγή της βέβαια προϋποθέτει καλή γνώση των τεχνικών και της μεθοδολογίας, καθώς και κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης μεταξύ όλων των μελών.

Ακόμη, θα βοηθούσε σημαντικά αν μεριμνούσαν για τη σύσταση συμβουλευτικής υπηρεσίας για την παροχή από εξειδικευμένο προσωπικό, στήριξης στα μέλη του εκπαιδευτικού οργανισμού.

Οι τεχνικές που προάγουν το ανοιχτό κλίμα επικοινωνίας είναι:

Ενεργητική ακρόαση (Προσεκτική παρακολούθηση και ανταπόκριση στα λεκτικά και εξωλεκτικά μηνύματα των μαθητών-συνομιλητών).

Ενσυναίσθηση (ικανότητα να μπαίνουμε στη θέση του άλλου).

Ανατροφοδότηση (Αναφορά εκείνου που εισέπραξε ο παραλήπτης του μηνύματος, τόσο συναισθηματικά όσο και γνωσιακά, προκειμένου να επιβεβαιωθεί το περιεχόμενο του μηνύματος αλλά και να λάβει γνώση ο αποστολέας για το αντίκτυπο του μηνύματός του). Συμφωνία λεκτικών και μη λεκτικών μηνυμάτων. Χρήση παραβολών-παραδειγμάτων όπου είναι δυνατόν και συνόψιση - ανακεφαλαίωση (Δημητρόπουλος,1998).

### **Οι καινοτόμες δράσεις μας**

Οι δράσεις συναποφασίστηκαν από τον Διευθυντή και το Σύλλογο διδασκόντων, με τη συμμετοχή της Σχολικής Συμβούλου και Υπεύθυνης Παιδαγωγικής Ευθύνης του Γυμνασίου, και είχαν δύο άξονες αναφοράς. Ο πρώτος αφορούσε το πλαίσιο συνεργασίας μαθητών/καθηγητών μέσα στο σχολείο και ο δεύτερος το «άνοιγμα» του σχολείου στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον και συνεργασία με το Πανεπιστήμιο Πατρών, το Ιατροκοινωνικό Κέντρο του Δήμου και τα Δημοτικά σχολεία της περιοχής. Πιο αναλυτικά προβήκαμε στην υλοποίηση των παρακάτω δράσεων:

**A.** Σύσταση Επιτροπής Καθηγητών οι οποίοι ανέλαβαν τον εντοπισμό, την καταγραφή, την διαχείριση μαθητών με δυσκολίες στη μάθηση και την προσαρμογή στη σχολική πραγματικότητα. Χαρακτηρίστηκαν ως διαμεσολαβητές και προσπαθούσαν να αναπτύξουν τις γνωστικές και κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών μέσα από κανόνες ενδοσχολικής επικοινωνίας και συμπεριφοράς. Συγκεκριμένα, τρεις καθηγητές ανέλαβαν το ρόλο των Διαμεσολαβητών, συνεδρίαζαν επίσημα παρουσία του Διευθυντή στην αρχή κάθε τριμήνου και ανά τακτά χρονικά διαστήματα ανεπίσημα. Η τριμελής επιτροπή σε συνεργασία με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς, κατέγραφαν τις δυσκολίες που προέκυπταν σε σχέση με τους μαθητές.

Σκοπός της επιτροπής ήταν:

Η διερεύνηση των προσωπικών αξιών, αντιλήψεων, προσδοκιών, κινήτρων των μαθητών, ώστε σύμφωνα με αυτά να εναρμονίσουν οι καθηγητές τις διδακτικές – επικοινωνιακές τους προσεγγίσεις. Η συνεργασία με το άμεσο οικογενειακό περιβάλλον του μαθητή και η δημιουργία κλίματος κατανόησης και αποδοχής, κρίθηκε ως μείζονος σημασίας.

Η συνδιαμόρφωση συμβολαίου συμπεριφοράς- επικοινωνίας για το σύνολο των μελών της σχολικής κοινότητας.

Ο χειρισμός συγκρούσεων - διαφωνιών που προκύπτουν είτε ανάμεσα σε μαθητές είτε μεταξύ διδασκόντων - διδασκομένων γινόταν κατά το δυνατό με αποφυγή επιβολής ποινών, με πνεύμα αλληλοκατανόησης.

**B.** Συνεργασία με το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Πατρών για την υλοποίηση του Προγράμματος «Εκπαίδευση των παιδιών Ρομά». Το πρόγραμμα αυτό, στοχεύει στην αρμονική ένταξη των μαθητών ρομά στο εκπαιδευτικό σύστημα. Στο πλαίσιο αυτό, επιδιώκονται η διασφάλιση της αποδοχής των παιδιών αυτών από το εκπαιδευτικό προσωπικό, τους γονείς και την ευρύτερη κοινότητα, η εξειδικευμένη ενημέρωση των εκπαιδευτικών, η παροχή κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού στους μαθητές Ρομά, η υποστήριξη των οικογενειών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, ώστε να είναι σε θέση να βοηθήσουν αποτελεσματικά τα παιδιά τους και, τέλος, η ευαισθητοποίηση της διοικητικής μηχανής της εκπαίδευσης και της τοπικής κοινωνίας.

Συγκεκριμένα, φιλόλογος του προγράμματος, υποστήριζε εντός ωραρίου διδασκαλίας στα φιλολογικά μαθήματα τόσο τους μαθητές ρομά όσο και τους αλλοδαπούς με αυξημένες

γλωσσικές ανάγκες. Επίσης επιστημονικός συνεργάτης του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών υποστήριζε τους μαθητές και τις οικογένειές τους.

Οι φιλόλογοι του σχολείου συνεργάστηκαν μεταξύ τους, ώστε να γίνει αρχικά ο εντοπισμός των μαθητών με γλωσσικά ελλείμματα, και κατόπιν ενημέρωναν και συνεργάζονταν καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς με τη φιλόλογο του προγράμματος « Εκπαίδευση των παιδιών Ρομά» για το κοινό σχέδιο δράσης.

Γ. Συνεργασία με το Δημοτικό Σχολείο Σαγαϊίκων. Οι μαθητές της Α΄ Γυμνασίου βρίσκονται στο μεταβατικό στάδιο προσαρμογής από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο. Για να γίνει ομαλότερη η μετάβαση αυτή οι μαθητές της ΣΤ΄ Δημοτικού, ξεναγούνται στους χώρους του Γυμνασίου, ενημερώνονται από το Διευθυντή και επιτροπή Υποδοχής Καθηγητών για το πλαίσιο λειτουργίας του Γυμνασίου, παρακολουθούν στο τέλος κάθε σχολικής χρονιάς τις παρουσιάσεις των προγραμμάτων που υλοποιούνται στο σχολείο. Η Θεατρική Ομάδα του Γυμνασίου στις 13/12/2013 παρουσίασε στη θεατρική σκηνή του Δημοτικού Σχολείου το έργο «Να είσαι παιδί είναι δικαίωμα»

Κατά την τρίτη δράση υπογράφηκε Σύμφωνο Συνεργασίας μεταξύ του σχολείου μας και του Δημοτικού σχολείου Σαγαϊίκων το οποίο υλοποιήθηκε από επιτροπές δασκάλων – καθηγητών των αντίστοιχων σχολείων.

Δ. Συμμετοχή σε ευρωπαϊκά προγράμματα.

Δ1. Ευρωπαϊκό έργο E-STEP. Το πρόγραμμα αυτό στοχεύει στο να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές των σχολείων να αποκτήσουν και να ενισχύσουν τέτοιες συμπεριφορές, δεξιότητες, γνώσεις και προσόντα που θα τους επιτρέψουν να εμπλέξουν αποτελεσματικά τους γονείς στα σχολεία και να αλληλεπιδρούν μαζί τους μέσω των τεχνολογιών κοινωνικής δικτύωσης. Επιμορφώνει τους εκπαιδευτικούς στα εξής :

- i. δεξιότητες αποτελεσματικής συνεργασίας με τους γονείς,
- ii. δεξιότητες χρήσης εργαλείων κοινωνικής δικτύωσης, ώστε μέσω αυτών να ενθαρρύνουν τους γονείς να συνεργαστούν πιο αποτελεσματικά με το σχολείο.

Συγκεκριμένα το Γυμνάσιο Σαγαϊίκων ανέλαβε πρωτοβουλίες, διοργανώνοντας εκδηλώσεις με την ενεργό συμμετοχή των γονέων, με στόχο την καλύτερη γονεϊκή συνεργασία στο πλαίσιο της σχολικής κοινότητας. Επίσης προσπάθησε να εντάξει τη χρήση της τεχνολογίας στην επικοινωνία σχολείου – γονέων.

Δ2. Ευρωπαϊκό έργο School Safety Net. Το πρόγραμμα αυτό έχει στόχο την ανάδειξη καλών πρακτικών για τη μη εγκατάλειψη του σχολείου από το μαθητή. Το Γυμνάσιο Σαγαϊίκων μέσω του διευθυντή συμμετείχε ενεργά στις συναντήσεις του προγράμματος με συγκεκριμένες προτάσεις που κατέθεσε με απτά αποτελέσματα δράσεων που έλαβαν χώρα την τελευταία διετία στο συγκεκριμένο σχολείο.

Η δράση στο εν λόγω έργο επικεντρώνεται:

Στην πρόληψη και αντιμετώπιση της σχολικής βίας.

Στη έγκαιρη διάγνωση μαθησιακών δυσκολιών.

Στην ενσωμάτωση των μεταναστών στην εκπαιδευτική πράξη.

Στην έγκαιρη αναγνώριση μαθητών με προβλήματα.

## Συμπεράσματα –Προτάσεις

Οι στρατηγικές που ακολουθήσαμε είχαν ως αποτέλεσμα οι μαθητές μας να κατανοούν ότι η συμμετοχή στην ομάδα συνεπάγεται δικαιώματα και υποχρεώσεις. Αναγνωρίζουν πως η εξασφάλιση ισότιμης συμμετοχής, σεβασμού και αποδοχής της διαφορετικότητας σε όλες τις δραστηριότητες της ομάδας είναι υψίστης σημασίας. Οριοθετούν τους εαυτούς τους ως προς τους λειτουργικούς κανόνες που συντελούν στην βιωσιμότητα του σχολείου.

Σε συναισθηματικό επίπεδο, στους μαθητές καλλιεργείται η αίσθηση του «ανήκειν», που συμβάλλει στη δημιουργία δεσμών μεταξύ τους. Αμφισβητούν, διαπραγματεύονται ή αποδέχονται τους όρους των υπολοίπων. Υιοθετούν πιο υπεύθυνη στάση ως προς το ρόλο τους στο σχολείο και στην κοινωνία

Οι εκπαιδευτικοί ανέπτυξαν πιο ελκρινή και ουσιαστική επικοινωνία με τους μαθητές και τις οικογένειές τους. Προσάρμοσαν τη διδασκαλία και διαβάθμισαν τις απαιτήσεις τους ανάλογα με το ψυχοκοινωνικό προφίλ και τις ιδιαιτερότητες κάθε μαθητή, ασπαζόμενοι την πεποίθηση του Neil πως το σχολείο πρέπει να μετατρέπει δυστυχισμένα παιδιά γεμάτα μίσος και φόβο σε παιδιά ευτυχισμένα που να περπατάνε με το κεφάλι ψηλά, (Neil, 1989).

Τα οφέλη που είχε η υιοθέτηση από όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας ενός θετικού κλίματος αποδοχής και συνεργασίας, καταγράφονται στον πίνακα 1.

**Πίνακας 1. Επίδραση των δράσεων στη μαθητική κοινότητα**

Σχολικό Έτος	Μαθητικό Δυναμικό	Διέκοψαν-Απορρίφθηκαν	Ποσοστό Διαρροής	Καταγεγραμμένες Ποινές
2010-11	71	22	31%	44
2011-12	62	20	33%	86
2012-13 <i>Αρχή Δράσεων</i>	69	25	36%	89
2013-14	63	15	22%	28
2014-2015	68	8	12%	14

Όπως φανερώνει και ο πίνακας 1, το ποσοστό της μαθητικής διαρροής τα τελευταία μόλις δύο χρόνια της εφαρμογής των καινοτόμων δράσεών μας έπεσε από το 33% στο 12% και οι καταγεγραμμένες ποινές μειώθηκαν από 89 σε 14.

Οι δράσεις μας με τη βοήθεια του προγράμματος «Εκπαίδευση των παιδιών Ρομά» είχαν ως αποτέλεσμα η τοπική κοινωνία να ευαισθητοποιηθεί και να «εκπαιδευτεί» στα θέματα ενσωμάτωσης των παιδιών μεταναστών και των παιδιών Ρομά και να συνεισφέρει με κάθε μέσο στη διευκόλυνση του έργου μας. Η υλοποίηση στο χώρο του σχολείου δύο Ημερίδων με θέμα «Κοινωνικός Αποκλεισμός» και «Ασφαλής Πλοήγηση στο Διαδίκτυο» βοήθησαν πολύ σε αυτό. Η συνδρομή της κοινότητας και των οικογενειών των μαθητών μας ήταν μεγίστης σημασίας.

Στο σχολείο μετά την υλοποίηση των συγκεκριμένων δράσεων βελτιώθηκαν οι σχέσεις μεταξύ μαθητών, διευθυνσης, διδασκόντων, αυξήθηκε η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου, όπως αυτή προσδιορίζεται από τη φοίτηση, τις επιδόσεις, την ελαχιστοποίηση των ποινών, την πρόοδο των μαθητών, και την κοινωνικοψυχοσωματική

τους ανάπτυξη, καθώς και την επαγγελματική τους προοπτική. Βελτιώθηκαν οι σχέσεις του σχολείου με τους γονείς και τους φορείς της τοπικής κοινωνίας. Αναπτύχθηκε συνεργασία μεταξύ συναδέλφων για θέματα τάξης, και ανέλαβαν δράσεις σχετικά με την πρόληψη και την αντιμετώπιση προβλημάτων και την ενίσχυση της λειτουργικότητας της σχολικής μονάδας.

## Αναφορές

- Neil, A. (1989). Το ελεύθερο σχολείο. (Μτφρ. Σ. Τσάμης). Αθήνα: Καστανιώτης.
- Strain, P.S., & Shores, R.E. (1977). Social interaction development among behaviourally handicapped preschool children research and educational implications. *Psychology in the Schools*, 14, 493-50
- Δημητρόπουλος, Ε. (1998). Συμβουλευτική σταδιοδρομίας-Εκπαιδευτικός επαγγελματικός προσανατολισμός. Μέρος Β'. Αθήνα: Γρηγόρης
- Πατεστή, Α. (2012). Επικοινωνία- Σημειολογία. Αθήνα: Κοινωνικό Πολύκεντρο.
- Χατζηρήστου, Χ. (2006). Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, δυσλεξία. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Χολέβας, Ι. (1995). Οργάνωση και διοίκηση. Αθήνα: Interbooks.



## Η οργανωσιακή μάθηση ως στοιχείο κουλτούρας και ανάπτυξης ενός σχολικού οργανισμού. Ο ρόλος της ηγεσίας

Αγγελική Σταματούρου  
[aggstam@yahoo.com](mailto:aggstam@yahoo.com)

4ο Γυμνάσιο Αμαρουσίου, Φιλολόγος Med

**Περίληψη.** Σε αυτό το άρθρο μέσα από τη θεωρητική προσέγγιση της *οργανωσιακής μάθησης* γίνεται προσπάθεια να αναδειχθούν καλές πρακτικές για την εφαρμογή της στη διοίκηση σχολικών μονάδων σε συνδυασμό με παραδείγματα από τη σχολική ζωή. Η οργανωσιακή μάθηση αναφέρεται στην ικανότητα του σχολικού οργανισμού να αλλάζει και να προσαρμόζεται στα νέα κοινωνικά και εκπαιδευτικά ζητούμενα. Προϋποθέτει οργάνωση με κουλτούρα που δίνει έμφαση στην αλλαγή, στον πειραματισμό στην ανανέωση και την συνεργασία. Επίσης, γίνεται σύνδεση της τάσης του οργανισμού για μάθηση με το ρόλο της ηγεσίας. Η μετασχηματιστική και η καταναμητική ηγεσία θεωρούνται μοντέλα ηγεσίας κατάλληλα για επιτυχημένη εφαρμογή οργανωσιακής μάθησης. Ένα ισχυρό απόθεμα ηθικών αξιών του διευθυντή, η ικανότητά του να επικοινωνεί με τους άλλους, να αλληλεπιδρά και να αναπτύσσει σχέσεις εμπιστοσύνης και συνεργασίας με τα μέλη της σχολικής κοινότητας ενθαρρύνει την ανάπτυξη οργανωσιακής μάθησης, προσφέροντας στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα της επαγγελματικής ανάπτυξης.

**Λέξεις κλειδιά:** οργανωσιακή μάθηση, οργανωσιακή κουλτούρα, μετασχηματιστική και καταναμητική ηγεσία

### Εισαγωγή

Σύμφωνα με την επιστήμη της κοινωνιολογίας το σχολείο είναι ένας θεσμός που αντανακλά τις αξίες και τις αρχές του κοινωνικού συστήματος που το δημιούργησε. Λειτουργεί ως μέρος αυτού του συστήματος και παρέχει μεθοδευμένη και προγραμματισμένη αγωγή και μάθηση. Αυτό σημαίνει ότι το σχολείο βρίσκεται σε μια διαρκή διαδικασία αλληλεπίδρασης με την κοινωνία και επηρεάζεται από τις κοινωνικές εξελίξεις, οι οποίες αντανακλούν σε όλες τις εκφάνσεις της σχολικής ζωής. Προγράμματα σπουδών, μέθοδοι διδασκαλίας, επικοινωνία με μαθητές και γονείς, διοικητική οργάνωση, τεχνολογικές και κτηριακές υποδομές είναι μερικοί από τους τομείς δραστηριοτήτων στους οποίους οι σχολικές μονάδες πρέπει να ανταποκρίνονται άμεσα. Η ραγδαία ανάπτυξη της τεχνολογίας και η γρήγορη διάδοση της γνώσης σε συνδυασμό με την οικονομική κρίση της χώρας έφερε τα σχολεία μας μπροστά σε προκλήσεις αλλαγών. Για παράδειγμα, η εισαγωγή νέων εκπαιδευτικών αντικειμένων, η εφαρμογή νέου πληροφοριακού συστήματος, η ψηφιοποίηση των διοικητικών εργασιών, η χρήση τεχνολογίας στην εκπαιδευτική διαδικασία και πιο λειτουργικά θέματα, όπως η αύξηση του ωραρίου των εκπαιδευτικών και η μετακίνησή τους σε άλλες εκπαιδευτικές μονάδες με αποτέλεσμα τη μη σταθερότητα του προσωπικού, είναι μερικές από τις αλλαγές που καλείται να διαχειριστεί μια σχολική μονάδα. Κάθε φορά που πρέπει το σχολείο να προχωρήσει σε μια αλλαγή βρίσκεται σε διαδικασία μάθησης. Έτσι έχουμε το παράδοξο, ενώ το σχολείο προσφέρει οργανωμένη μάθηση, πολλές φορές θα πρέπει και το ίδιο να μπει στη διαδικασία της μάθησης.

Αυτό το άρθρο αρχικά αναφέρεται σε θεωρητικούς της οργανωσιακής μάθησης προκειμένου να οριστεί η έννοια και να επισημανθούν τα κυριότερα χαρακτηριστικά της καθώς και πρακτικές ανάπτυξης οργανωσιακής μάθησης. Εν συνεχεία, γίνεται αναφορά σε μορφές ηγεσίας, οι οποίες θεωρούνται κατάλληλες για οργανωσιακή μάθηση στα σχολεία, και σε πρακτικές τις οποίες μπορούν να εφαρμόσουν διευθυντές σχολικών μονάδων για την προώθησή της.

## Οργανωσιακή μάθηση

Στο λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας του Μπαμπινιώτη (1998) «μαθαίνω» σημαίνει αποκτώ γνώσεις ή δεξιότητες τις οποίες εμπεδώνω και μπορώ να τις χρησιμοποιήσω, όταν χρειαστεί. Επομένως, η μάθηση δεν ορίζεται απλά ως απόκτηση γνώσης και εμπειριών. Μάθηση είναι η σταθερή αλλαγή τρόπου σκέψης, αντίληψης, συμπεριφοράς, η οποία προκύπτει ως άμεσο ή έμμεσο αποτέλεσμα από τη γνώση και την εμπειρία. Έτσι, η μάθηση επιτυγχάνεται μόνον όταν μια νέα γνώση οδηγεί σε διαφορετική συμπεριφορά η οποία επαναλαμβάνεται και εμπεδώνεται.

Στο πανεπιστήμιο της Μασαχουσέτης ο P. Senge αναφερόμενος στη μάθηση που συντελείται στους οργανισμούς επινόησε τον όρο οργανωσιακή μάθηση, διακρίνοντάς την από την απλή μάθηση. «Organizational learning is the ability of an organization to gain insight and understanding from experience” (McGill, et al., 2000).

Για τους Argyris & Schon (1996:180) η οργανωσιακή μάθηση «περικλείει έννοιες, όπως ετοιμότητα για επανεξέταση νοήματος και σκοπών, προσανατολισμό στην έρευνα, προσαρμοστικότητα, ευελιξία, ροπή στον πειραματισμό, αξιοποίηση δυνατοτήτων των ανθρώπων για μάθηση, δημιουργία καλού οργανωσιακού περιβάλλοντος στα πλαίσια επαγγελματικής ανάπτυξης». Ο Dodgson (1993) την ορίζει ως τον τρόπο που δομείται ένας οργανισμός αξιοποιώντας γνώσεις και ικανότητες του ανθρώπινου δυναμικού της.

Οι Levitt & March (1988) υποστηρίζουν ότι οι οργανώσεις μαθαίνουν μέσα από μια καθημερινότητα στην εργασία που δημιουργείται από την εμπειρία με το πέρασμα του χρόνου. Η ερμηνεία και η κωδικοποίηση της εμπειρίας καθορίζει τα εννοιολογικά πλαίσια της συμπεριφοράς. Οι ίδιοι, επίσης, επισημαίνουν τον κίνδυνο της παγίδας της επάρκειας, όταν η αποδοτικότητα του οργανισμού είναι ικανοποιητική, χρησιμοποιώντας διαδικασίες χαμηλής δυσκολίας. Σε αυτή την περίπτωση κάποιοι οργανισμοί αποφεύγουν να προχωρήσουν σε νέες καινοτόμες λύσεις. Δεν αξιοποιούν εμπειρία και, όταν κάποτε χρειασθεί να αλλάξουν, δεν θα έχουν την ετοιμότητα και την ευελιξία που απαιτείται σε μια διαδικασία αλλαγής (Evers & Lakomski, 2000).

Η ιδέα της οργανωσιακής μάθησης συνδέεται με την ιδέα της οργανωσιακής αλλαγής και εξέλιξης. Ο Schein (1997:372) υποστηρίζει ότι η οργανωσιακή μάθηση είναι συνδεδεμένη με μια ικανότητα του σχολείου να μελετά και να ενσωματώνει εξωτερικές και εσωτερικές πληροφορίες οι οποίες αφορούν την οργανωσιακή εξέλιξη και τάξη. Ένας οργανισμός που μαθαίνει, εργάζεται άνετα στην αλλαγή, ανιχνεύει και έχει τη δυνατότητα να διορθώνει λάθη και συνεχώς εξελίσσει την αποτελεσματικότητά του (Murphy, 2002: 95).

Η οργανωσιακή μάθηση συνδέεται με την τάση του οργανισμού για αλλαγές με στόχο τη βελτίωση του τρόπου λειτουργίας του και κατά συνέπεια της αποτελεσματικότητάς του. Η διαδικασία της οργανωσιακής μάθησης περνά από κάποια στάδια νοητικής επεξεργασίας:

- Γνώση
- Κατανόηση της πραγματικότητας
- Σκέψη-Προβληματισμός
- Πράξη → Εμπειρία → Μάθηση

<http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSGL-C122/38/221,1115/>

Οι Argyris & Schon (1996:187) αναφέρονται σε μια σειρά από **πρακτικές** που αφορούν τη διαδικασία της οργανωσιακής μάθησης.

-*Συστήματα πληροφοριών για δημόσια ανατροφοδότηση*: δημιουργία προϋποθέσεων για ανάπτυξη διαλόγου σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο, τακτική ανοιχτών συζητήσεων, δυνατότητα διατύπωσης απόψεων χωρίς το φόβο της κριτικής ή αρνητικών συνεπειών.

-*Μηχανισμοί ανάδυσης κριτικής σκέψης*: αλληλεπίδραση απόψεων με στόχο την ανάδειξη μιας νέας πολιτικής για το σχολείο.

-*Συστήματα πρωτοβουλιών* που σκοπεύουν και προωθούν την οργανωσιακή μάθηση διαχέοντας υπευθυνότητα σε όλους όσους συνδέονται με το σχολικό οργανισμό.

-*Αποκεντρωτικές οργανωσιακές δομές*: δημοκρατικός τρόπος λήψης αποφάσεων που βασίζεται στην επικοινωνία.

Όλα αυτά μας οδηγούν σε μια μορφή οργανωσιακής κουλτούρας η οποία ενθαρρύνει νόρμες συμπεριφοράς που ευνοούν το σεβασμό στις ιδέες συναδέλφων, την τίμια και ειλικρινή ανατροφοδότηση μεταξύ συναδέλφων, την αμοιβαία υποστήριξη, μια επιθυμία για ανάληψη ρίσκων στην προσπάθεια εύρεσης νέων πρακτικών, και γενικά μια σειρά από πρακτικές που προωθούν τη συνεργασία μπορούν να δημιουργήσουν συνθήκες οργανωσιακής μάθησης και να βοηθήσουν τον οργανισμό να τοποθετηθεί εκ νέου στα πράγματα σύμφωνα με τις αλλαγές που επιτάσσονται. (Coles & Southworth, 2005).

Για την επιτυχή έκβαση της προσπάθειας απαραίτητη προϋπόθεση είναι η συνεργατική σκέψη και ως εκ τούτου η δημιουργία ομάδων υποστήριξης της προσπάθειας θεωρείται αναγκαία. Μέλη δεσμευμένα σε κοινή δραστηριότητα, λειτουργούν ως ομάδα, ένα σύνολο δηλαδή ανθρώπων που κατέχει μια διακριτή κουλτούρα και βρίσκεται σε μια διαρκή διαδικασία μάθησης προκειμένου να αποκτηθούν καινούργιες ικανότητες, γνώσεις και εργαλεία μάθησης στην εκπαιδευτική δραστηριότητα. Αλλά και στα πλαίσια των ομάδων η ατομική δράση είναι απαραίτητη για την επιτυχή έκβαση της προσπάθειας. Τα άτομα πρέπει να ενεργούν προσεκτικά στις απαιτήσεις του έργου που έχουν αναλάβει προκειμένου να ανταποκριθούν με επιτυχία στις αλλαγές που επιτάσσουν οι προκλήσεις και οι ευθύνες τους στα πλαίσια των ομάδων στις οποίες δραστηριοποιούνται. Τέλος, τα άτομα και οι ομάδες που μετέχουν της προσπάθειας για μάθηση θα πρέπει να διαχέουν τη γνώση που απέκτησαν σε όλο τον οργανισμό, ώστε να εγγραφεί στη συλλογική μνήμη του οργανισμού. (Bell, 2007: 44-45).

### **Παραδείγματα συλλογικής δράσης και κουλτούρας συνεργασίας από τη σχολική ζωή.**

Ένας οργανισμός που ενθαρρύνει το διάλογο, τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, τις συχνές συνεδριάσεις για επίλυση προβλημάτων, προσφέρει στους εκπαιδευτικούς ευκαιρίες για συνεργασία δημιουργώντας προϋποθέσεις για συνθήκες οργανωσιακής μάθησης. Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου γνωρίζουν τους στόχους και μοιράζονται μεταξύ τους κοινές αξίες, όραμα για τη σχολική μονάδα, κοινή ευθύνη, αντιλαμβάνονται γρήγορα

την ανάγκη αλλαγής και είναι σε θέση να προσαρμοστούν γρήγορα στα νέα δεδομένα μέσα από τη διαδικασία της οργανωσιακής μάθησης. Έχει παρατηρηθεί ότι, όταν μια απόφαση λαμβάνεται εντός του σχολικού οργανισμού, οι εκπαιδευτικοί δείχνουν μεγαλύτερη δέσμευση στην εφαρμογή της.

Ένας **σχολικός κανονισμός**, για παράδειγμα, απαιτεί συλλογική προσπάθεια για τη σύνταξή του και εν συνεχεία πιστή εφαρμογή του από όλους προκειμένου να εμποδωθεί ως νοοτροπία και να καταλήξει σε πετυχημένη μάθηση. Το ίδιο συμβαίνει και με άλλα θέματα που απασχολούν την καθημερινότητα μιας σχολικής μονάδας. Εκπαιδευτικοί υλοποιούν πιο εύκολα αποφάσεις που έχουν λάβει οι ίδιοι και αφορούν θέματα **πειθαρχίας μαθητών**. Η χρήση κινητών τηλεφώνων, η καθυστερημένη προσέλευση στο σχολείο, διάφορες αταξίες, όταν εφαρμόζονται οι αποφάσεις που έχουν ληφθεί από κοινού και προβλέπουν τι ισχύει σε τέτοιες περιπτώσεις καταγράφεται στη συλλογική συνείδηση ο τρόπος αντιμετώπισής τους. Το θέμα της **συνεργασίας** με τους **γονείς** είναι ένα θέμα που χρήζει κοινής αντιμετώπισης από όλους και προϋποθέτει κοινές αποφάσεις.

Αντίθετα, σχολικός οργανισμός με συχνές αλλαγές εκπαιδευτικού προσωπικού δύσκολα αναπτύσσει συνθήκες οργανωσιακής μάθησης, γιατί οι νέοι εκπαιδευτικοί αγνοούν την κουλτούρα του σχολείου και δυσκολεύονται να συμμετάσχουν σε συλλογικές διαδικασίες. (Stoll & Fink, 1996).

## Ρόλος ηγεσίας στην ανάπτυξη οργανωσιακής μάθησης

Πρωταρχικός σε αυτή την περίπτωση είναι ο ρόλος της ηγεσίας. Ο Διευθυντής σχεδιάζει, κατανέμει αρμοδιότητες, καθοδηγεί, υποστηρίζει, τεκμηριώνει, επικοινωνεί με τα μέλη της σχολικής κοινότητας, αλληλεπιδρά και γενικά δημιουργεί μια κουλτούρα συνεργασίας και ευελιξίας στον οργανισμό προκειμένου να ανταποκριθεί με επιτυχία σε οποιαδήποτε πρόκληση και αλλαγή. Λειτουργεί *εξισορροπητικά*, γνωρίζει πότε πρέπει να επιμένει στους στόχους του και πότε να υποχωρεί. Οργανώσεις με κουλτούρες που εστιάζουν στη συνεχή μάθηση επιδεικνύουν ηγεσία ισχυρή με έμφαση στην επικοινωνία με τα μέλη της σχολικής κοινότητας. (Lam & Punch, 2001).

Σύμφωνα με τους Lumby & Coleman (2007: 112) απαραίτητο προστάδιο της διεργασίας της οργανωσιακής μάθησης είναι μια φάση εσωτερικής αναζήτησης του ηγέτη ενός οργανισμού προκειμένου να εντοπίσει τα δικά του νοητικά μοντέλα και θεωρήσεις και τις δικές του εσωτερικές συγκρούσεις και προθέσεις πριν μεταπηδήσει στην πράξη. Έχοντας επίγνωση του τι επιδιώκει αρχικά, θα πρέπει στη συνέχεια να λαμβάνει υπόψη του:

- τις επιπτώσεις των νέων προοπτικών στους εργαζομένους στον σχολικό οργανισμό,
- τις διαδικασίες επικοινωνίας. (Dubrin, 2004: 304-306).

### Ηθική Ηγεσία

Ο Murphy (2002:95-96) παρατηρεί ότι ο διευθυντής ενός σχολικού οργανισμού θα πρέπει να κατευθύνεται από ένα **ισχυρό απόθεμα αξιών και πεποιθήσεων** και να διαθέτει την ικανότητα να κρίνει και να είναι έτοιμος να υιοθετήσει νέες αξίες.

Η Harris (2007:114-117) χρησιμοποιεί τον όρο **ηθική ηγεσία** προκειμένου να περιγράψει τις *συνθήκες* σύμφωνα με τις οποίες ασκείται η ηγεσία. Ο ηθικός κώδικας του διευθυντή και η

ενημέρωση του προσωπικού σχετικά με αυτόν δημιουργεί μια σύνθεση αξιών που λειτουργούν ως «οδηγός».

### **Η ηθική ηγεσία είναι ένα πλαίσιο εργασίας που στηρίζεται σε αξίες όπως:**

- Σεβασμός: για τον εαυτό μας και τους άλλους
- Ακεραιότητα: προσωπικότητα ειλικρινής για τον εαυτό μας και τους άλλους
- Υπευθυνότητα για τον εαυτό μας και τους άλλους
- Συνεργατικότητα: ενημερότητα και εκτίμηση των άλλων
- Υπομονή: με τον εαυτό μας, τους άλλους και τα γεγονότα
- Αλληλεγγύη επιθυμία για προώθηση ευημερίας για τον εαυτό μας και τους άλλους. (προσωπική ηθική ποιότητα των εξασκούντων το επάγγελμα).

**Η ηθική ηγεσία** είναι ο δρόμος για συνάντηση των ανθρώπων. Η ενημέρωση βοηθά τον διευθυντή να συνδυάσει τις δικές του αξίες με εκείνες των ανθρώπων που συνεργάζεται. Ο διευθυντής μέσα από την πρακτική της **επικοινωνίας** έρχεται να συζητήσει, να κατανοήσει, να αντιληφθεί αξίες, ανταγωνιστικές επιθυμίες ανθρώπων, ανάγκες και στόχους και μέσα από όλα αυτά να «υφάνει» ένα αρμονικό σύνολο, έναν ιδεώδη χώρο, όπου τα ανταγωνιστικά ενδιαφέροντα λειτουργούν αρμονικά και συμπληρωματικά. Ένα σχολικό περιβάλλον που λειτουργεί με βάση αυτές τις αρχές δεν μπορεί παρά να υποστηρίζει **τις υγιείς σχέσεις** μεταξύ συναδέλφων, διευθυντή και γονιών προκειμένου να λάβουν χώρα δύσκολες και ευαίσθητες συζητήσεις και να οδηγηθούν στη σωστή κρίση προς όφελος της κοινότητας. Καλό είναι όλοι να αισθάνονται ότι λειτουργούν σε ένα περιβάλλον στο οποίο οι άνθρωποι νιώθουν ότι αναπτύσσουν όλο το δυναμικό τους και προάγουν τον κοινό σκοπό ατομικά και συλλογικά. (Evers & Lakomski, 2000:119).

Καταλήγοντας μπορούμε να επισημάνουμε ότι ένα ηθικό σχολείο αναπτύσσει κουλτούρα:

- συμμετοχής στην ανάπτυξη στόχων, προσδοκιών και μηχανισμών για λήψη αποφάσεων,
- ενθάρρυνσης διαλόγου, συνεργασίας,
- εργασίας σε ομάδες,
- δημιουργίας νέων δομών σε ευρεία βάση.

Η σύγχρονη αντίληψη περί ηγεσίας επικεντρώνεται σε δυο μοντέλα ηγεσίας που στηρίζονται στο ισχυρό απόθεμα ηθικών αξιών του διευθυντή και στις επικοινωνιακές του δυνατότητες.

**Μετασχηματιστική ηγεσία:** Το σχολείο λόγω της αλληλεπίδρασής του με το κοινωνικό σύνολο συχνά καλείται να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του εξωτερικού περιβάλλοντος για αλλαγή. Σημείο κλειδί της μετασχηματιστικής ηγεσίας είναι η διαχείριση των σχέσεων μεταξύ εσωτερικής κουλτούρας του σχολείου και εξωτερικού περιβάλλοντος. Ρόλος του διευθυντή είναι να ανταποκρίνεται, χωρίς να αποσταθεροποιείται η κουλτούρα του σχολείου. (Ιορδανίδης, 1998:93). Ο μετασχηματιστικός ηγέτης, όχι μόνο προσαρμόζει τη συμπεριφορά του στην περίπτωση, αλλά προσπαθεί και να τη μετασχηματίσει θεωρώντας ότι δεν είναι δεδομένη και στατική. Δίνει έμφαση στο ανθρώπινο στοιχείο του οργανισμού.

**Ασκή διοίκηση που ενδιαφέρεται για τους εργαζομένους και επιδιώκει ενέργειες οι οποίες δίνουν νόημα σε αυτούς.** Κινείται προς μια κοινωνικο-συναισθηματική κατάσταση. Επικοινωνεί πρωτίστως με την ομάδα, ενδιαφέρεται όχι μόνο για τη δομή του οργανισμού, αλλά και για το πώς θα επιδράσει στην κουλτούρα του οργανισμού οποιαδήποτε αλλαγή. Δημιουργείται μια μορφή αλληλεπίδρασης μεταξύ διευθυντή και υφισταμένων η οποία

φτάνει σε υψηλότερα επίπεδα αφοσίωσης, παρακίνησης και ηθικότητας σχετικά με τους στόχους του οργανισμού και τις μεταξύ τους σχέσεις. (Murphy & Louis, 1999:315).

Ο μετασηματιστικός ηγέτης είναι σε θέση να αντιμετωπίσει προβλήματα συναισθηματικά στην εργασία, να αντιλαμβάνεται τις ανάγκες ατόμων, ομάδων, τμημάτων, να μπορεί να αντέχει σε καθεστώς αβεβαιότητας για αρκετό χρονικό διάστημα, να είναι σε θέση να εργάζεται με άλλους. (Coles-Southworth, 2005: 61).

**Κατανομημένη ηγεσία:** ονομάζεται και συνεργατική ηγεσία. Στοχεύει στη συμμετοχή όλου του προσωπικού και θεωρεί όλους τους εκπαιδευτικούς σημαντικούς για την επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας. Μέσα από την προσπάθεια ανάπτυξης σχέσεων συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, ενθάρρυνσης, δημιουργικότητας, καινοτομίας, αξιοποίησης εμπειρίας και ικανοτήτων και εμπλοκής των ατόμων σε θέματα που αφορούν το σχολείο, μπορεί να ενισχυθεί η αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού. (Spillane et al, 2004; MacBeath, 2005). Απαραίτητη προϋπόθεση για την ανάπτυξη κατανομημένης ηγεσίας είναι:

A) Το αίσθημα *εμπιστοσύνης* το οποίο αφορά σε επίπεδο

- *διαπροσωπικών σχέσεων:* εμπιστοσύνη εκπαιδευτικού προς τους άλλους εκπαιδευτικούς ή εκπαιδευτικού προς διευθυντή και το αντίθετο.

-*οργανωτικό επίπεδο:* η αίσθηση ότι η διεύθυνση του σχολείου και όσοι εμπλακούν θα μπορέσουν να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της συγκεκριμένης εργασίας.

-*κοινωνικό* το οποίο αφορά στο ευρύτερο κοινοτικό και δημόσιο περιβάλλον του σχολείου. (Gronn, 2000).

B) Η δημιουργία *διευκολυντικής* ατμόσφαιρας στο σχολείο προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να αναλάβουν υποχρεώσεις για επίτευξη στόχων στον οργανισμό.

### **Παραδείγματα διευκολυντικής ηγεσίας**

Η ανάληψη της υποχρέωσης για διδασκαλία ενός **νέου εκπαιδευτικού αντικειμένου** και οι δυσκολίες που συνεπάγεται μπορούν να αντιμετωπιστούν πιο εύκολα, όταν στο σχολείο υπάρχει ηγεσία που θα κατευθύνει και θα βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς, αν το χρειάζονται. Όταν ένας εκπαιδευτικός εκφράσει διάθεση να αναλάβει την υλοποίηση μια **εξωδιδασκτικής** δραστηριότητας, όπως για παράδειγμα ένα θεατρικό, μια επιμόρφωση γονέων, έναν όμιλο εξωσχολικών δραστηριοτήτων, η διεύθυνση του σχολείου θα πρέπει να διευκολύνει τον εκπαιδευτικό, αν κρίνει ότι αυτό είναι προς όφελος του σχολείου. (Day, 2003:194-198).

### **Κριτική θεώρηση της οργανωσιακής μάθησης**

Οι Argyris & Schon, 1996:187 ασκούν κριτική στους θεωρητικούς της οργανωσιακής μάθησης υποστηρίζοντας ότι μεταχειρίζονται την ωφελιμότητα της οργανωσιακής μάθησης ως αξίωμα. Δεν δίνουν ιδιαίτερη σημασία στις διαδικασίες που απειλούν την εγκυρότητα ή χρησιμότητα της οργανωσιακής μάθησης, ούτε επισημαίνουν τον κίνδυνο της σύντομης διάρκειας τέτοιων προσπαθειών, αν δεν επιτευχθεί ο προσδοκώμενος τρόπος λειτουργίας ο οποίος προϋποθέτει αλλαγή στάσης και εμπέδωση μιας νέας νοοτροπίας. Επίσης, συχνά, λειτουργούν αρνητικά στην αλλαγή και στην δημιουργία κουλτούρας συνεργασίας και άλλοι παράγοντες, όπως τα αμφιλεγόμενα μηνύματα, ανταγωνιστικά ενδιαφέροντα, παιχνίδια ελέγχου και εξουσίας που παρατηρούνται σε οργανωσιακά περιβάλλοντα. Τέλος,

δεν αναφέρονται σε φαινόμενα που μπορούν να επηρεάσουν αρνητικά μια αλλαγή, όπως την απροθυμία των εκπαιδευτικών να αναλάβουν ρίσκο ή να πειραματιστούν εξαιτίας του φόρτου εργασίας, του φόβου που προκαλεί μια νέα κατάσταση ή της δυσπιστίας απέναντι στις αλλαγές. (Oduro, 2004). Σε μια διαδικασία σχεδιασμού οργανωσιακής μάθησης θεωρούν ότι είναι αναγκαίο οι υπεύθυνοι να τα εντοπίζουν και να τα λαμβάνουν υπόψη τους.

### **Χαρακτηριστικά ηγέτη που διοικεί αποτελεσματικά έναν οργανισμό**

Μετά από όλα αυτά γεννάται το ερώτημα ποια χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, ποια πρότυπα συμπεριφοράς, ποιες πρακτικές μπορούν να καταστήσουν έναν διευθυντή ικανό να ανταποκριθεί σε όσα προαναφέραμε; Πριν δοθούν οι σχετικές απαντήσεις πρέπει να επισημάνουμε ότι το πλαίσιο αναφοράς και οι συνθήκες εργασίας για τους διευθυντές των σχολείων δεν είναι ίδιες. Διαφοροποιούνται από σχολείο σε σχολείο ανάλογα με το μέγεθός του, τον τύπο του, την ιστορία του, τη σύνθεση του εκπαιδευτικού και μαθητικού δυναμικού. Έτσι, πρέπει να επισημάνουμε ότι δεν είναι δυνατό να υποστηριχθεί η άποψη ότι υπάρχει ένα συγκεκριμένο σύνολο χαρακτηριστικών και ένα ολοκληρωμένο σύστημα διαδικασιών που είναι εφαρμόσιμο σε όλες τις περιστάσεις.

Σύμφωνα με τους Haydon, 2007:52; Θεοφιλίδη & Στυλιανίδη, 2002:138-139; Αναγνωστοπούλου, 2001:257; Ματσαγγούρα, 2001; Murphry, 2002:123-125; Στραβάκου, 2003; Murphy & Louis, 1999:315 οι οποίοι μελέτησαν έρευνες σχετικές με την αποτελεσματική ηγεσία, κατέληξαν σε στοιχεία του χαρακτήρα ενός εκπαιδευτικού ηγέτη, και σε κοινές πρακτικές που αφορούν τη συμπεριφορά του και τα οποία μπορούν να συνοψιστούν στα εξής:

- Να έχει *όραμα* για τη σχολική του μονάδα, να θέτει στόχους οι οποίοι να είναι υλοποιήσιμοι και συμβατοί με τους στόχους των υπόλοιπων μελών της σχολικής κοινότητας.
- Να *διαμορφώνει στρατηγική* προκειμένου να πετύχει την ικανοποίηση των στόχων.
- Να *επικοινωνεί αποτελεσματικά* με τους άλλους, για να κοινοποιεί το όραμά του για τη σχολική μονάδα και να δημιουργεί συνθήκες αλληλεπίδρασης με τη σχολική κοινότητα και κλίμα συναίνεσης, ενεργοποιώντας το προσωπικό προς την επίτευξη των στόχων.
- Να έχει την *ικανότητα συντονισμού* των εργαζομένων με την ανάθεση εργασιών στα κατάλληλα άτομα και την πετυχημένη ομαδοποίησή τους, όταν χρειάζεται. Αποσαφήνιση των ρόλων και καθηκόντων του προσωπικού, καλή αξιοποίηση των υλικών πόρων, διαμόρφωση κανόνων υγιεινής, ασφάλειας και ευταξίας στο χώρο του σχολείου.
- Να έχει την *ικανότητα ενδυνάμωσης* του εκπαιδευτικών του σχολείου με τους εξής τρόπους: α) προώθηση της συλλογικότητας στη λήψη αποφάσεων β) θετική ανταπόκρισή του στις προσπάθειές τους γ) ενθάρρυνσή του για ανάληψη πρωτοβουλιών δ) προτροπή για επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών με συμμετοχή σε επιμορφωτικές προσπάθειες.
- Να *καλλιεργεί πνεύμα συνεργασίας*, να *διαχειρίζεται τις συγκρούσεις* με τρόπο που να εξαλείφονται οι αντιθέσεις μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας, να *επιλύει σύνθετα προβλήματα*. Να *επιδεικνύει ακεραιότητα, δικαιοσύνη και υπευθυνότητα*.
- Να *διακρίνεται για την επαγγελματική του πληρότητα*, όχι μόνο σε διοικητικά, αλλά και σε παιδαγωγικά και επιστημονικά θέματα προκειμένου να καθοδηγεί τους εκπαιδευτικούς.

## Συμπέρασμα

Καταλήγοντας, συμπεραίνουμε ότι η οργανωσιακή μάθηση συνδέεται με τη δυνατότητα του σχολικού οργανισμού να ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στις νέες εκπαιδευτικές ανάγκες, να εξελίσσεται και να γίνεται περισσότερο αποτελεσματικός. Οι σύγχρονες αντιλήψεις περί ηγεσίας σχολικών οργανισμών υποστηρίζουν ότι η οργανωσιακή μάθηση επιτυγχάνεται μέσα από μοντέλα συμμετοχικής διοίκησης, με κουλτούρα συνεργασίας, ανοιχτής επικοινωνίας, ανταλλαγής απόψεων, κοινής λήψης αποφάσεων, ανάπτυξης πρωτοβουλιών και θετικής στάσης στην αλλαγή μέσα από μια διαρκή διαδικασία μάθησης. Ο διευθυντής κατέχει έναν πιο σύνθετο ρόλο με πολλές και διαφορετικές πτυχές. Γίνεται καθοδηγητής, πρότυπο, εμπνευστής, συντονιστής. Μοιάζει με έναν διευθυντή ορχήστρας ο οποίος πρέπει ανά πάσα στιγμή να δίνει το μήνυμα, αλλά ταυτόχρονα όλοι να συνεισφέρουν τα μέγιστα στην προσπάθεια για το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα.

Αυτές οι μορφές ηγεσίας αποδεσμεύουν τις δυνατότητες των εκπαιδευτικών. Ενισχύεται η αυτοεκτίμησή τους και δημιουργείται ένα εργασιακό περιβάλλον πιο δημοκρατικό στο οποίο στόχος δεν είναι ο έλεγχος των υφισταμένων, αλλά **η επαγγελματική τους ανάπτυξη**. Το πλαίσιο συνεργασίας διευρύνει τις δυνατότητες μάθησης των εκπαιδευτικών και τους βοηθά να ανταποκρίνονται καλύτερα στις απαιτήσεις της σχολικής ζωής. Ενισχύονται γνώσεις, δεξιότητες και αναπτύσσεται η αυτογνωσία και η επαγγελματική τους συνείδηση. Κυρίαρχες αξίες αυτής της κουλτούρας αναδεικνύονται η συνεχής μάθηση, η προσήλωση στη συνολική ανάπτυξη των μαθητών και όχι μόνο στη γνωστική, η συνεργασία με το στενότερο και το ευρύτερο περιβάλλον του σχολείου και γενικότερα το ενδιαφέρον για την ανάπτυξη του σχολικού οργανισμού.

## Αναφορές

- Argyris, G., & Schon, D. (1996). *Organizational learning: Theory. Method and practice*. Addison – Wesley: Publishing Company.
- Bell, L. (2007). *Perspectives on educational management and leadership: syllables of recordedtime*, Continuum Studies in Education.
- Coles, M., & Southworth, G. (2005). *Developing leadership*. Open University Press.
- Day, C. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών: Οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης*, (Μτφρ. Α. Βακάκη). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Dodgson, M. (1993). Organization Learning: a review of some literature, *Organization studies*, vol. 14:3, p. 375-394, Sage Publication.
- Dubrin, A. (2004). *Βασικές αρχές μάνατζμεντ*, (Μτφρ. Ν. Σαρρής). Έλλην: Αθήνα.
- Evers, C., & Lakomski, G. (2000). *Doing educational administration*. Pergamon.
- Gronn, P. (2000). Distributed properties: A New architecture for leadership, *Educational Management and Administration*, vol. 28: 317-338.
- Harris, B. (2007). *Supporting the emotional work of school leaders*. London: Paul Chapman Publishing.
- Haydon, G. (2007). *Values for Educational Leadership*. Sage.
- Iam, Y., & Punch, K. (2001). External Environment and School Organisational Learning: Conceptualising the Empirically Neglected, *International Studies in Educational Administration*, Volume 29, p. 28-39.
- Levitt, B., & March, J. (1988). Organizational Learning, *Annual Review of Sociology*, vol. 14: 319-338.
- Lumby, J., & Coleman, M. (2007). *Leadership and diversity*. Los Angeles: Sage Publication.
- MacBeath, J. (2005). Leadership as Distributed: a matter of practice. *In School Leadership and Management*, vol. 25, no4, pp349-366.



- McGill, M., & Slocum, J., & Lei, D. (2000). Organizational Learning: Mechanisms, Culture, and Feasibility, *Management Learning*, 31: 181-196.
- Murphy, J. (2002). *The educational leadership challenge: redefining leadership for the 21<sup>st</sup> century*, Yearbook of the National Society for the Study of Education, National Society for the Study of Education.
- Myrphy, J., & Louis, K. (1999). *Handbook of research on educational administration: a project of the American Educational Research Association*, American Educational Research Association.
- Oduro, G. (2004). *Distributed leadership in schools: what English headteachers say about the pull and push factors*, from <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00003673.htm>
- Spillane, J.P., Halverson, R., & Diamond, J.B. (2004). 'Towards a theory of leadership practice: a distributed perspective.' *Journal of Curriculum Studies*, 36 (1), 3- 34.
- Stoll, L., & Fink, D. (1996). *Changing Our Schools: Linking School effectiveness and School improvement*, Buckingham: Open University Press.
- Αναγνωστοπούλου, Μ. (2001). «Τάσεις στην έρευνα για τον αποτελεσματικό Διευθυντή», *Τα Εκπαιδευτικά* τχ. 61-62: 252-262.
- Θεοφιλίδης, Χ., & Στυλιανίδης, Μ. (2002). Ελλείμματα στη διοίκηση του δημοτικού σχολείου στην Κύπρο. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τχ. 33:137-156.
- Ιορδανίδης, Γ. (1998). "Διοικητική προσέγγιση σε οργανισμούς και σχολεία", *Διοικητική Ενημέρωση*, τχ. 11,σελ. 84-94.
- Κωνσταντίνου, Χ. (1994). *Το σχολείο ως γραφειοκρατικός οργανισμός και ο ρόλος του εκπαιδευτικού σ' αυτόν*. Αθήνα: Σμυρνιωτάκης.
- Ματσαγγούρας, Η. (2001). *Η σχολική τάξη*. Αθήνα. Αυτοέκδοση
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής γλώσσας*. Κέντρο Λεξικολογίας. Αθήνα.
- Στραβάκου, Π. (2003). *Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως κινητήρια δύναμη λειτουργίας της, μια εμπειρική προσέγγιση*, Αφοι Κυριακίδη: Θεσσαλονίκη.
- Ψηφιακό Σχολείο, *Διαδραστικά βιβλία: Σύγχρονες Τάσεις της Οργάνωσης και της Διοίκησης*. Υπουργείο Πολιτισμού Παιδείας και Θρησκευμάτων. Ανακτήθηκε στις 19 Ιανουαρίου 2015, από <http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSGL-C122/38/221,1115/>.

## Η σχολική κοινότητα εκπαιδεύεται βιωματικά: μια ψυχοπαιδαγωγική παρέμβαση

Μαρία Νέζη<sup>1</sup>, Μαρία Χιόνη<sup>2</sup>

[mgnezi@gmail.com](mailto:mgnezi@gmail.com), [maryhioni@hotmail.com](mailto:maryhioni@hotmail.com)

<sup>1</sup> Σχολική Σύμβουλος Φιλολόγων Πειραιά, <sup>2</sup> Υπεύθυνη Αγωγής Υγείας Δ.Δ.Ε. Α' Αθήνας

**Περίληψη.** Αντικείμενο της εισήγησής μας είναι η παρουσίαση μιας συστηματικής προσπάθειας ψυχοπαιδαγωγικής παρέμβασης στο 2ο Πρότυπο Πειραματικό Λύκειο Αθηνών κατά το σχολικό έτος 2013-2014 με βιωματικά εργαστήρια τόσο για μαθητές, όσο και για εκπαιδευτικούς και γονείς σε συνεργασία με το Γραφείο Αγωγής Υγείας της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Α' Αθήνας, με στόχο τη στήριξη και ανάπτυξη των εφήβων, την ενίσχυση των εκπαιδευτικών στο παιδαγωγικό τους έργο, τη διαμόρφωση ενός καλού κλίματος επικοινωνίας με τους γονείς. Θεωρούμε πως το συγκεκριμένο εγχείρημα σε όλες τις φάσεις του (σχεδιασμός, εφαρμογή και αποτίμηση) είναι δυνατόν να χαρακτηριστεί Καλή Πρακτική στο χώρο της Διοίκησης ενός σχολείου, στο βαθμό που μετασχηματίζει σταδιακά και με τρόπο συστημικό το σχολικό οργανισμό σε κοινότητα που μαθαίνει, και μάλιστα με τρόπο βιωματικό, και αναδεικνύει το νέο ρόλο του Διευθυντή σε αυτό το περιβάλλον.

**Λέξεις κλειδιά:** Σχολική Ηγεσία, Σχολείο Προαγωγής Υγείας, Σχολική Καινοτομία.

### Εισαγωγή

Η εισήγησή μας κινείται εντός της θεματικής του συνεδρίου «Καλές Πρακτικές στη Διοίκηση Σχολικής Μονάδας». Μολονότι το ελληνικό μοντέλο εκπαιδευτικής διοίκησης χαρακτηρίζεται ως *γραφειοκρατικό, πολύπλοκο και συγκεντρωτικό* (Παπακωνσταντίνου, 2013), διατηρείται, ωστόσο, σε επίπεδο σχολικής μονάδας η δυνατότητα για λήψη αποφάσεων και προγραμματισμό δράσεων από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, με στόχο την υποστήριξη του διδακτικού και παιδαγωγικού έργου. Σε αυτή την περίπτωση ο ρόλος του Διευθυντή Σχολικής Μονάδας δεν περιορίζεται στη γραφειοκρατική διεκπεραίωση του διοικητικού του έργου, αλλά συμβάλλει καθοριστικά στην εισαγωγή και διαχείριση καινοτομικών πρωτοβουλιών bottom-up. Ο Διευθυντής ως Σχολικός ηγέτης καλείται να αντιμετωπίζει τις πολύπλευρες προκλήσεις που αναφύονται στη σχολική κοινότητα μέσα από ολιστικές και διαθεματικές προσεγγίσεις, με τρόπο συστημικό, δημιουργώντας κλίμα εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών των σημαντικών ομάδων, παρακινώντας το ανθρώπινο δυναμικό και αξιοποιώντας τις ιδιαίτερες γνώσεις και δεξιότητες τους, διαμορφώνοντας δίκτυα επικοινωνίας και συνεργασίας με φορείς της τοπικής κοινότητας.

Στην παρούσα εργασία θα επιχειρήσουμε να αποσαφηνίσουμε τον όρο «Καινοτομία», θα αναφερθούμε στο θεωρητικό μοντέλο που επιλέγεται για τον σχεδιασμό, την εφαρμογή και αποτίμηση μιας καινοτόμου παρέμβασης σε επίπεδο σχολικής μονάδας, θα περιγράψουμε το περιεχόμενο του όρου «Σχολείο Προαγωγής Υγείας» που υποστηρίζει θεωρητικά το όλο εγχείρημα, θα παρουσιάσουμε διεξοδικά το παράδειγμα ψυχοπαιδαγωγικής παρέμβασης με βιωματικά εργαστήρια για μαθητές, εκπαιδευτικούς και γονείς στο 2ο Πρότυπο Πειραματικό Λύκειο Αθηνών κατά το σχολικό έτος 2013-2014, και τέλος θα διερευνήσουμε

το βαθμό κατά τον οποίο η συγκεκριμένη παρέμβαση συνιστά Καλή Πρακτική στη Διοίκηση Σχολικής Μονάδας, εφόσον διευρύνει το περιεχόμενο του όρου «Διοίκηση» στην κατεύθυνση της Σχολικής Ηγεσίας και αναδεικνύει τη σχολική κοινότητα σε οργανισμό που μαθαίνει.

## Θεωρητικό πλαίσιο

### *Σχολική Καινοτομία: εννοιολογικές αποσαφηνίσεις*

Σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία ο όρος «Καινοτομία» προσδιορίζεται ως μια διαδικασία αλλαγής ορισμένων στοιχείων του οργανισμού, η οποία υλοποιείται με πρωτοβουλία των μελών του και στοχεύει στην αντιμετώπιση προβληματικών καταστάσεων που συνδέονται άμεσα με την αποστολή και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του (Fullan 2007; Morrison, 1998). Στην περίπτωση μας επιλέγουμε τον όρο «Σχολική Καινοτομία» και όχι «Εκπαιδευτική Καινοτομία», για να περιγράψουμε τη διαμόρφωση μιας «εσωτερικής» εκπαιδευτικής πολιτικής, που σχεδιάζεται, εφαρμόζεται και αποτιμάται από την ίδια τη σχολική μονάδα.

Το θεωρητικό μοντέλο που επιλέγουμε είναι του M. Fullan που προβλέπει τρία στάδια: Εισαγωγή, Εφαρμογή και Εμπέδωση της καινοτομίας. Στο πρώτο στάδιο, την Εισαγωγή (Initiation) γίνεται διερεύνηση των αναγκών της σχολικής μονάδας, καταγράφεται η πραγματικότητα με την αξιοποίηση ποικίλων εργαλείων, λαμβάνεται η απόφαση για παρέμβαση μετά από συνεκτίμηση των υπάρχουσών συνθηκών και των αναγκών προϋποθέσεων και γίνεται ο σχεδιασμός. Στο δεύτερο στάδιο, την Εφαρμογή (Implementation), γίνονται οι αναγκαίες προσαρμογές στον αρχικό σχεδιασμό λαμβάνοντας υπόψη τα προβλήματα και τις δυσκολίες που ανακύπτουν. Στο τρίτο στάδιο, την Εμπέδωση (Continuation –Institutionalisation) λαμβάνονται τα μέτρα που θα επιτρέψουν τη μονιμοποίηση της καινοτομίας στη σχολική ζωή, εφόσον κατά την εφαρμογή της έχουν προκύψει θετικά αποτελέσματα και έχουν επιλυθεί δυσλειτουργίες που έχουν εμφανιστεί.

Όσον αφορά στο πλαίσιο της Καινοτομίας υιοθετούμε τις *Διαστάσεις της Καινοτομίας*, όπως περιγράφονται στη σχετική βιβλιογραφία (Ιντζίδης κ.ά., 2008) και οι οποίες συγκροτούν και περιοχές κριτηρίων αποτίμησης των εφαρμοζόμενων παρεμβάσεων:

- Τη Δικτύωση Σχολείου-Κοινωνίας (Δημιουργική επικοινωνία και συνεργασία της σχολικής μονάδας με το κοινωνικό περιβάλλον και δραστηριοποίηση της εκπαιδευτικής κοινότητας πέραν των συμβατικών προγραμμάτων).
- Την Ψυχοκοινωνική Ανάπτυξη και Προσαρμογή-Προαγωγή Θετικού Κλίματος στο Σχολικό Περιβάλλον (Σχολική προσαρμογή, κοινωνική και συναισθηματική επάρκεια-πρόληψη και προαγωγή της ψυχικής υγείας στη σχολική κοινότητα).
- Την Αναπτυξιακή Διάσταση (Μακροπρόθεσμος σχεδιασμός για τη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας με έμφαση στην επαγγελματική ανάπτυξη του/της εκπαιδευτικού και στη συνολική ανάπτυξη της σχολικής μονάδας).

Στην περίπτωση μας ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην προαγωγή του θετικού κλίματος στη σχολική κοινότητα, καθώς υιοθετούμε την άποψη που αντιλαμβάνεται το σχολείο ως πλαίσιο που προάγει όχι μόνο τη μάθηση αλλά και την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη και προσαρμογή των παιδιών (Χατζηρήστου, 2008). Άλλωστε τα τελευταία χρόνια έχει αυξηθεί ο προβληματισμός και το ερευνητικό ενδιαφέρον σχετικά με τις συνιστώσες του *αποτελεσματικού σχολείου*, όπου βασική επιδίωξη αποτελεί η προσαρμογή των στόχων και

της λειτουργίας του σχολείου στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες των μαθητών, των οικογενειών και όλων των μελών της σχολικής κοινότητας (Χατζηχρήστου, 2008; Bickel, 1999). Το ενδιαφέρον δεν εστιάζεται πλέον στη μορφή της εκπαίδευσης αλλά στο κοινωνικό πλαίσιο του σχολείου και πιο συγκεκριμένα, στον ρόλο που μπορούν να παίξουν στη γενικότερη προσαρμογή των μαθητών οι ανθρώπινες σχέσεις και η επικοινωνία μέσα στο σχολικό περιβάλλον (Χατζηχρήστου, 2008; Baker et al., 1997). Ιδιαίτερη λοιπόν έμφαση αποδίδεται στο κλίμα που επικρατεί και περιβάλλει τη μαθησιακή διαδικασία και που προσδιορίζεται από το είδος και την ποιότητα των σχέσεων μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας και άπτεται τόσο διαπροσωπικών όσο και οργανωτικών και εκπαιδευτικών διαστάσεων (Χατζηχρήστου, 2008).

### **Σχολείο Προαγωγής Υγείας**

Η εκπόνηση ολοκληρωμένων παρεμβάσεων στη σχολική κοινότητα συμβάλλει στην προαγωγή και αγωγή της υγείας των μελών της και στην πρόληψη φαινομένων κοινωνικής παθογένειας με δεδομένο ότι υγεία είναι η κατάσταση της πλήρους σωματικής, ψυχικής και κοινωνικής ευεξίας, και όχι η απλή απουσία της αρρώστιας ή της αναπηρίας (Τούντας, 2000). Ζητήματα κοινωνικής παθογένειας που απασχολούν μία σχολική κοινότητα και συνδέονται άμεσα με την ολιστική προσέγγιση του όρου υγεία είναι οι εξαρτήσεις (κάπνισμα, αλκοόλ, ναρκωτικά), η διαχείριση του διαδικτύου, η βία στην οικογένεια, στο σχολείο και στους αθλητικούς χώρους, η αυτοκτονία, η διαφορετικότητα, ο ρατσισμός, η ξενοφοβία, οι πρόωρες σεξουαλικές σχέσεις και τα σεξουαλικά μεταδιδόμενα νοσήματα, τα ατυχήματα, η διατροφή, οι έκτακτες καταστάσεις (πυρκαγιές, πλημμύρες, σεισμοί), η παραβίαση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Είναι καθοριστικής σημασίας όμως για την ουσιαστική επιτυχία και τη βιωσιμότητα των παρεμβάσεων να είναι αυτές ενταγμένες στο πλαίσιο μιας συνολικής σχολικής πολιτικής υγείας γιατί «το μέλλον της υγείας του ελληνικού πληθυσμού εξαρτάται πολύ περισσότερο από τις πολιτικές υγείας που αναπτύσσονται στο σχολείο παρά από την προσφορά των παρεχομένων υπηρεσιών υγείας» (Τούντας, 2008). Αντιπροσωπευτικό μοντέλο τέτοιας πολιτικής αποτελεί ένα *Σχολείο Προαγωγής Υγείας*, το οποίο δεσμεύεται να πληροί συγκεκριμένα κριτήρια (Γκούβρα κ.ά, 2001), όπως:

- Να προάγει ενεργά την αυτοεκτίμηση όλων των μαθητών, δείχνοντας τον τρόπο που το κάθε άτομο μπορεί να συνεισφέρει στη ζωή του σχολείου (Doanidou et al., 2007; Μπάδα, 2007).
- Να αναπτύσσει καλές σχέσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και στους μαθητές καθώς και ανάμεσα στους μαθητές κατά την καθημερινή ζωή στην σχολική κοινότητα ([www.det.nsw.edu.au/antibullying](http://www.det.nsw.edu.au/antibullying), 2007).
- Να κάνει ξεκάθαρες τις κοινωνικές αξίες και τους στόχους του σχολείου σε όλους τους εργαζόμενους και τους μαθητές (Smith A et al., 2008).
- Να προσφέρει κίνητρα σε όλους τους μαθητές μέσα από μια μεγάλη ποικιλία δραστηριοτήτων (WHO, 2006).
- Να εκμεταλλεύεται κάθε ευκαιρία για να αξιοποιήσει το φυσικό περιβάλλον του σχολείου (Smith et al., 2003; [www.det.nsw.edu.au/antibullying](http://www.det.nsw.edu.au/antibullying), 2007; Brock et al., 2005).
- Να αναπτύσσει ισχυρούς δεσμούς ανάμεσα στο σχολείο, την οικογένεια και την κοινότητα (Smith et al., 2003; Doanidou et al., 2007; Αρτινοπούλου, 2008).

- Να αναπτύσσει καλούς δεσμούς ανάμεσα στο Δημοτικό και το Γυμνάσιο της περιοχής προκειμένου να σχεδιάσουν από κοινού ένα ενιαίο πρόγραμμα αγωγής υγείας (Rigby 2004; Sarouna, 2008).
- Να προβάλλει μέσω των εργαζομένων υποδειγματικά πρότυπα στάσης και συμπεριφοράς σε θέματα σχετικά με την υγεία (Smith et al., 2003).
- Να συνεργάζεται με υπηρεσίες της κοινότητας για να έχει καθοδήγηση και υποστήριξη στην αγωγή και προαγωγή της υγείας. Για παράδειγμα: τοπικά συμβούλια εγκληματικότητας, Συμβουλευτικοί Σταθμοί Νέων, τηλεφωνικές γραμμές ή Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις (Αρτινοπούλου, 2008; Βάρου κ.ά, 2008).
- Να συνεργάζεται με υπηρεσίες υγείας έτσι ώστε εκτός από την οργάνωση ανιχνευτικών προγραμμάτων και προληπτικών εξετάσεων ρουτίνας να υποστηρίζουν το πρόγραμμα αγωγής και προαγωγής της υγείας με ενημέρωση και συμβουλευτική. Για παράδειγμα: τοπικά Κέντρα Ψυχικής Υγείας (Αρτινοπούλου, 2008).

Επιπλέον το σχολείο που προάγει την υγεία χρησιμοποιεί και τα δύο προγράμματα που χαρακτηρίζουν τη σχολική ζωή, το «κρυφό» και το «φανερό» πρόγραμμα (Σώκου, 1996). Το φανερό είναι το επίσημο: το σχολικό ωράριο, η διδασκόμενη ύλη, οι αργίες, οι γιορτές. Το κρυφό ορίζεται ως «το ευρύτερο κλίμα που δημιουργείται από την ατμόσφαιρα που επικρατεί στο σχολείο, οι κώδικες συμπεριφοράς και πειθαρχίας, οι σχέσεις που διαμορφώνονται μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών και οι αξίες που διαχέονται στην καθημερινή σχολική πραγματικότητα μέσα από τα ιδεολογήματα και τις κοινωνικές συνιστώσες που προάγει το σχολείο» (Γκούβρα κ.ά, 2001). Ο ευαισθητοποιημένος σε θέματα προαγωγής και αγωγής υγείας εκπαιδευτικός μπορεί να εκσυγχρονίσει την υποχρεωτική και ενιαία διδασκόμενη ύλη με έννοιες και μεθόδους διδασκαλίας που προωθούν μέσα από κάθε μάθημα ή δραστηριότητα τις τρεις διαστάσεις της υγείας (σωματική, ψυχική, κοινωνική) και καλλιεργούν τη συμμετοχή και το πνεύμα συνεργασίας. Έτσι καλλιεργείται η εμπιστοσύνη και διαμορφώνεται ζεστή ατμόσφαιρα απαραίτητα συστατικά για την δημιουργία θετικού κλίματος στη σχολική κοινότητα. Τα μαθήματα και η βαθμολογία σε ένα τέτοιο περιβάλλον μπορούν να αποτελέσουν την ευκαιρία για να αναδειχθούν οι σωματικές, ψυχικές και κοινωνικές δεξιότητες των μελών της μαθητικής κοινότητας, γεγονός που συντελεί στην υψηλή αυτοεκτίμησή τους (Χιόνη, 2011).

## Ένα παράδειγμα ψυχοπαιδαγωγικής παρέμβασης

### Σχεδιασμός

Αντικείμενο της εισήγησής μας είναι η παρουσίαση μιας συστηματικής προσπάθειας ψυχοπαιδαγωγικής παρέμβασης στο 2ο Πρότυπο Πειραματικό Λύκειο Αθηνών κατά το σχολικό έτος 2013-2014.

Στο στάδιο του σχεδιασμού σύμφωνα με μοντέλο του M. Fullan κρίνεται αναγκαία η αποτύπωση της φυσιολογίας της σχολικής μονάδας, προκειμένου να εντοπισθούν τα δυνατά και αδύναμα σημεία του οργανισμού. Σε αυτό το σημείο πρέπει να επισημάνουμε ότι κατά το σχολικό έτος 2013-2014 το σχολείο για πρώτη φορά από την ίδρυσή του (2001) δέχτηκε μαθητές στην Α' τάξη του Λυκείου μετά από εξετάσεις εισαγωγής σύμφωνα με την κείμενη νομοθεσία για τα Πρότυπα-Πειραματικά Σχολεία (Ν. 3966/2011), λειτούργησε για πρώτη φορά με εκπαιδευτικό προσωπικό που τοποθετήθηκε επί θητεία μετά από

διαδικασία αξιολόγησης<sup>1</sup> (Ν. 3966/2011), ανέλαβε νέα Διευθύντρια τη Διοίκηση της σχολικής μονάδας, η οποία δεν προερχόταν από τους κόλπους του Συλλόγου Διδασκόντων. Όπως προκύπτει από τη σύντομη παρουσίαση στοιχείων της ταυτότητας του σχολείου, το σχολικό έτος 2013-2014 ήταν μια περίοδος μετάβασης από ένα προηγούμενο θεσμικό καθεστώς (Πειραματικά Σχολεία) σε ένα νέο πλαίσιο λειτουργίας της σχολικής μονάδας (Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία), μετάβαση που δημιουργούσε κραδασμούς στην κουλτούρα του σχολείου.

Σε αυτό το πλαίσιο επιχειρήθηκε να εφαρμοσθεί το μοντέλο «Σχολείο Προαγωγής Υγείας» με τη συνδρομή του Γραφείου Αγωγής Υγείας της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Α΄ Αθήνας, προκειμένου να διαμορφωθεί το κατάλληλο παιδαγωγικό κλίμα στη σχολική κοινότητα που θα επέτρεπε πέρα από την επίτευξη υψηλών ακαδημαϊκών αποτελεσμάτων, την ολόπλευρη και ισόρροπη ανάπτυξη των εφήβων μαθητών μέσα από τη διαμόρφωση ενός μαθησιακού περιβάλλοντος πλούσιου σε ερεθίσματα, μιας «κοινότητας φροντίδας» που νοιάζεται και στηρίζει τους εφήβους. Άλλωστε όπως προκύπτει από σχετική βιβλιογραφία η ύπαρξη θετικού ψυχολογικού κλίματος στην τάξη και η αίσθηση όλων των μελών του σχολείου ότι το σχολείο τους αποτελεί μια κοινότητα στην οποία ανήκουν και συμμετέχουν ενεργά φαίνεται να έχει συνδεθεί με μια σειρά θετικών αποτελεσμάτων σε όλα τα επίπεδα (Χατζηχρήστου, 2008).

Με αυτό τον προσανατολισμό σχεδιάστηκε το άνοιγμά της σχολικής μονάδας στην κοινωνία και η κατά το δυνατόν συστημική αλλά και συστηματική αξιοποίηση όλων των παραγόντων που, μέσω της επαφής και της συνεργασίας τους με το σχολείο, θα μπορούσαν να συμβάλουν στην ψυχοπαιδαγωγική στήριξη και ανάπτυξη των εφήβων μαθητών, στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στον άξονα της Παιδαγωγικής Επιστήμης και στη διαμόρφωση ενός καλού κλίματος επικοινωνίας και συνεργασίας με τους γονείς. Για την υλοποίηση αυτού του στόχου, κρίθηκε αναγκαία η ανάπτυξη ενός δικτύου επικοινωνίας και συνεργασίας του σχολείου με φορείς, όπως το γραφείο Αγωγής Υγείας της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Α΄ Αθήνας, το Κέντρο Πρόληψης των Εξαρτήσεων & Προαγωγής Ψυχοκοινωνικής Υγείας «Παλλάς Αθηνά» του δήμου Αθηναίων, ο Συμβουλευτικός Σταθμός Νέων, δεδομένου ότι η στελέχωση του σχολείου με ειδικό επιστημονικό προσωπικό (Σχολικός Ψυχολόγος) ήταν ανύπαρκτη παρά τις προβλέψεις της κείμενης νομοθεσίας (άρθρο 49 του Ν. 3966/2011).

### **Εφαρμογή**

Το στάδιο της εφαρμογής σύμφωνα με μοντέλο του Μ. Fullan αναπτύχθηκε από τον Νοέμβριο του 2013 μέχρι και τον Μάιο του 2014. Οι διαδικασίες που ακολουθήθηκαν επιδίωκαν την ενεργοποίηση όλων των εμπλεκόμενων στη ζωή της σχολικής κοινότητας φορέων. Οι παρεμβάσεις αφορούσαν είτε σε επίπεδο πρωτογενούς πρόληψης τους μαθητές/τριες είτε σε επίπεδο συμβουλευτικής τους εκπαιδευτικούς και γονείς. Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να σημειώσουμε τους παράγοντες που διευκόλυναν την εφαρμογή του σχεδιασμού:

---

<sup>1</sup> Θα πρέπει να επισημάνουμε ότι στην πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτικοί διέθεταν μεταπτυχιακούς και διδακτορικούς τίτλους σπουδών στο γνωστικό τους αντικείμενο, ελάχιστοι όμως σε ζητήματα Διδακτικής ή Παιδαγωγικής Επιστήμης.

- την προηγούμενη εμπειρία της Διευθύντριας του σχολείου στο σχεδιασμό και υλοποίηση καινοτόμων παρεμβάσεων σε επίπεδο σχολικής μονάδας στο πλαίσιο του Εργαστηρίου Σχολικής Καινοτομίας (Νέζη κ.ά., 2012),
- την πρόθυμη ανταπόκριση του Συλλόγου Διδασκόντων στην εισαγωγή παρεμβατικών προγραμμάτων συμβουλευτικής και προαγωγής της ψυχικής ανθεκτικότητας,
- το θεσμικό πλαίσιο των ΠΠΣ σε συνδυασμό με την παράδοση του σχολείου στην εφαρμογή καινοτόμων δράσεων<sup>2</sup>
- τη συνεργασία και υποστήριξη του Δ.Σ του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων στην ανάπτυξη βιωματικών εργαστηρίων
- το Γραφείο Αγωγής Υγείας της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Α΄ Αθήνας που ανέλαβε να υποστηρίξει τη δικτύωση του σχολείου με τοπικούς φορείς, όπως το Κέντρο Πρόληψης “Παλλάς Αθηνά” του Δήμου Αθηναίων και η Διεύθυνση Κοινωνικής Μέριμνας της Περιφέρειας Αττικής.

Όσον αφορά στα παρεμβατικά προγράμματα σε επίπεδο πρωτογενούς πρόληψης οι μαθητές/τριες είχαν την ευκαιρία να συμμετέχουν σε σχολικές δραστηριότητες Αγωγής Υγείας<sup>3</sup>, στον Όμιλο Ψυχολογίας του σχολείου, σε βραχύχρονες βιωματικές παρεμβάσεις σε συνεργασία με τα στελέχη του Κέντρου Πρόληψης των Εξαρτήσεων και Προαγωγής Ψυχοκοινωνικής Υγείας «Παλλάς-Αθηνά» και το Γραφείο Αγωγής Υγείας. Στο πλαίσιο αυτό σχεδιάστηκαν και υλοποιήθηκαν επιπλέον τα ακόλουθα εργαστήρια:

- Εργαστήριο για τη διαχείριση του θυμού με τίτλο «αντιΔΡΩΝΤΑΣ, αντιΣΤΕΚΟΜΑΙ» (06-12-2013): μέσα από βιωματικές δραστηριότητες 31 μαθητές από τις Α΄ & Β΄ τάξεις επεξεργάστηκαν το συναίσθημα του θυμού (αναγνώριση, λειτουργία και διαχείριση του θυμού).
- Βιωματικά αυτοτελή εργαστήρια ευαισθητοποίησης των μαθητικών κοινοτήτων της Β΄ τάξης γύρω από τα ναρκωτικά με τίτλο «Το δωμάτιο με τις πεταλούδες» με βάση το ομώνυμο κείμενο του Ευγένιου Τριβιζά.
- Εργαστήριο για τους μαθητές/τριες του προγράμματος Αγωγής Υγείας «Bullying: Ο θεσμός του Συνομήλικου Διαμεσολαβητή» με τίτλο «Οι τρεις ρόλοι σε ένα περιστατικό σχολικού εκφοβισμού».

Όσον αφορά στην ικανοποίηση των παιδαγωγικών αναγκών των εκπαιδευτικών πραγματοποιήθηκε με πρωτοβουλία της Διευθύντριας και του Συλλόγου Διδασκόντων σεμινάριο Ενδοσχολικής Επιμόρφωσης με θέμα «Διαχείριση Τάξης» σαράντα (40) ωρών με τη μορφή μεικτής μάθησης (Blended Learning) το οποίο σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε από την Υπεύθυνη Αγωγής Υγείας της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Α΄ Αθήνας και στο οποίο συμμετείχαν είκοσι (20) εκπαιδευτικοί<sup>4</sup>. Το σεμινάριο περιλάμβανε

<sup>2</sup> Ενδεικτικά αναφέρουμε τη συμμετοχή εκπαιδευτικών του σχολείου με επικεφαλής τη Διευθύντρια στο Πρόγραμμα Σχολικής Καινοτομίας: Εργαστήριο ανάπτυξης σχολικής μονάδας, την ευθύνη για τον σχεδιασμό και την εφαρμογή του οποίου έχει ο Ευρωπαϊκός Όμιλος Δίκτυο ΜΕΝΩΝ ([www.menon.org](http://www.menon.org)) με την έγκριση του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων και την επιστημονική υποστήριξη του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ).

<sup>3</sup> Bullying. Ο θεσμός του συνομήλικου διαμεσολαβητή.

Εθελοντισμός: Γέφυρες επικοινωνίας.

Υγεία και Τέχνη: Το χαμάμ της Θεσσαλονίκης. Θέματα υγιεινής στο Βυζάντιο και στην Τουρκοκρατία.

<sup>4</sup> Το σύνολο των εκπαιδευτικών που υπηρετούσαν με θέση πενταετούς θητείας σε σταθερή βάση στο σχολείο ήταν 42 το σχολικό έτος 2013-2014.

- είκοσι (20) ώρες εκ του σύνεγγυς επιμόρφωση με τη μορφή βιωματικών εργαστηρίων το Σαββατοκύριακο 1-2 Φεβρουαρίου 2014 στο χώρο του σχολείου με θεματικούς άξονες: Συμβόλαιο- Προσδοκίες, Εφηβεία-Αρχές, Σεξουαλική Αγωγή, Σχολικός εκφοβισμός, Υγιές Σχολείο, Αυτοεκτίμηση και Αποτίμηση
- είκοσι (20) ώρες εξ αποστάσεως με τη μορφή Σχεδίων Παρεμβάσεων γύρω από τον άξονα «Σεξουαλική Αγωγή- Διαφυλικές Σχέσεις» τα οποία αναπτύχθηκαν από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς με την καθοδήγηση της Υπεύθυνης Αγωγής Υγείας με χρήση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου.

Το εργαστήριο περιλάμβανε και διαδικασία ποιοτικής αξιολόγησης με τη χρήση ερωτηματολογίου. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών επιβεβαιώνουν την ανάγκη ενός διαφορετικού τρόπου επικοινωνίας στην κατεύθυνση της ψυχολογικής υποστήριξης όλων των μελών της σχολικής κοινότητας. Ενδεικτικά παραθέτουμε κάποιες απαντήσεις:

*«Αυτό που μου άρεσε ήταν η συνύπαρξη και ουσιαστικότερη γνωριμία και επαφή με συναδέλφους με τους οποίους δεν μου είχε δοθεί η δυνατότητα επικοινωνίας. Επίσης το ότι το σεμινάριο είχε βιωματικό χαρακτήρα και δεν έπληξα όπως συνήθως.*

***Κατάλαβα ότι** είναι πολύ σημαντική η τήρηση ορίων και κανόνων, ο συνεχής επανακαθορισμός τους, η προσπάθεια επίλυσης των προβλημάτων άμα τη γενέσει τους και ακόμα περισσότερο η προσπάθεια πρόληψης και έγκαιρης διάγνωσης της κρίσης.*

***Δυσκολεύτηκα να** φέρω (κάποιες φορές) τον εαυτό μου στη θέση ενός σύγχρονου εφήβου, ιδιαίτερα όταν συζητήθηκε τι προσδοκούν/απαιτούν οι έφηβοι σήμερα από τους καθηγητές τους.*

***Βοηθήθηκα να** χαρώ την επόμενη βδομάδα μαθημάτων, να εμπνευστώ για σχεδιασμούς μαθημάτων), να αφυπνιστώ σε πολλά θέματα σχετικά με τη σεξουαλική διαπαιδαγώγηση, τα ναρκωτικά, το κάπνισμα και όλα όσα συζητήθηκαν στο σεμινάριο.*

***Από εδώ και πέρα θα ήθελα να** συμμετέχω πιο ενεργά σε δράσεις σχετικές με παρόμοιες θεματικές και προγράμματα αγωγής υγείας.*

***Κάτι άλλο που θα ήθελες να επισημάνεις:** είναι πραγματικά απαραίτητο για τους καθηγητές να ρίχνουμε λίγο περισσότερο φως στις αθέατες πλευρές της τάξης και των μαθητών μας αφιερώνοντας περισσότερο χρόνο γι' αυτά που πραγματικά τους απασχολούν (θέματα σεξουαλικής αγωγής, διαφυλικών σχέσεων, ψυχικής υγείας) και θέτουν εμπόδια τόσο στη γνωστική όσο και την ψυχική τους ανάπτυξη.»*

Στο ίδιο πλαίσιο συνεργασίας με τοπικούς φορείς, σε συνεννόηση με το Δ.Σ. του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων σχεδιάστηκε μια σειρά βιωματικών εργαστηρίων για τους γονείς με άξονα συγκεκριμένα θέματα της εφηβικής ηλικίας. Συγκεκριμένα διοργανώθηκαν τα ακόλουθα εργαστήρια:

- 06/11/2013- Σχέσεις γονιών και εφήβων.
- 17/01/2014 - Δίνοντας στα παιδιά μας ρίζες για να μεγαλώσουν και φτερά για να πετάξουν.
- 05 /02/2014 - Ασφαλής χρήση του διαδικτύου.
- 21/02/2014 - Διαχείριση του άγχους (μου) την περίοδο των εξετάσεων.
- 14/03/2014 - Σεξουαλική διαπαιδαγώγηση.
- 04/04/2014 - Σχολικός εκφοβισμός.
- 02/05/2014 - Εφηβεία και εξαρτήσεις: ΑντιΣΤΑΣΕΙΣ πρόληψης.



Σε αυτό το σημείο πρέπει να τονίσουμε πως η δράση αυτή αποτέλεσε καινοτόμο παρέμβαση στις μέχρι τότε πρακτικές της σχολικής μονάδας στον τομέα της συνεργασίας με το Δ. Σ. του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων, παρέμβαση που αποτιμήθηκε θετικά από τους γονείς, όπως φαίνεται από τις απαντήσεις τους σε σχετικό ερωτηματολόγιο.

Τέλος θα ήταν παράλειψη να μην αναφερθεί η συμμετοχή της σχολικής μονάδας στην πιλοτική εφαρμογή του προγράμματος Κοινωνικής Εργασίας – Ψυχολογικής υποστήριξης σε σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφέρειας Αττικής, σκοπός του οποίου ήταν η παροχή ψυχολογικής υποστήριξης, η ενδυνάμωση και η επίλυση προβλημάτων για τους τρεις πληθυσμούς-στόχους που υπάγονται στη σχολική κοινότητα (μαθητές, εκπαιδευτικοί, γονείς) με απώτερο στόχο την υιοθέτηση υγιών στάσεων και συμπεριφορών και την αποτελεσματικότερη λειτουργία του σχολείου. Στο πλαίσιο αυτού του προγράμματος από τα τέλη του Ιανουαρίου μέχρι τα τέλη του Μαΐου 2014, Ψυχολόγος συναντούσε καθημερινά μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικούς στο χώρο της Βιβλιοθήκης του σχολείου. Η δουλειά που έγινε ήταν κυρίως συμβουλευτικής φύσης και ενημερωτική προς τους γονείς, ενώ παράλληλα έγιναν παρεμβάσεις στο επίπεδο των μαθητικών κοινοτήτων με θέματα που αφορούσαν στη σχολική ζωή, στη διαχείριση του άγχους, στο cyberbullying, σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς.

Αποτιμώντας συνολικά την προσπάθεια εισαγωγής και εφαρμογής ενός ολιστικού μοντέλου ψυχοπαιδαγωγικής παρέμβασης σε επίπεδο σχολικής μονάδας με τη μέθοδο bottom-up, τα εμπειρικά δεδομένα της συγκεκριμένης περίπτωσης ενισχύουν την άποψη ότι ένα σχολείο προσανατολισμένο στη δημιουργία ενός δικτύου υποστήριξης για τους μαθητές/τριες μέσα σε ένα πλαίσιο συνεργασίας ειδικών με τους εκπαιδευτικούς και την οικογένεια μεγιστοποιεί τη δυνατότητα κάλυψης των διαφορετικών μαθησιακών και ψυχοκοινωνικών αναγκών των μαθητών (Χατζηχρήστου, 2008).

### **Εμπέδωση**

Όσον αφορά στο στάδιο της Εμπέδωσης θα πρέπει να τονίσουμε ότι ο σχεδιασμός της σχολικής μονάδας για το σχολικό έτος 2014-2015 προέβλεπε τη μαθησιακή και παιδαγωγική στήριξη των εφήβων μαθητών μέσα από διαδικασίες ανάπτυξης προγραμμάτων συμβουλευτικής και παρεμβατικών προγραμμάτων Αγωγής Υγείας, την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μέσα από τη διεύρυνση του αριθμού και της θεματικής επιμορφωτικών σεμιναρίων σε συνεργασία με πανεπιστημιακούς και κοινωνικούς φορείς και τη συνέχιση των θεματικών βιωματικών εργαστηρίων στήριξης για τους γονείς.

### **Συμπεράσματα**

Ζητούμενο της παρούσας εργασίας ήταν η διερεύνηση του βαθμού που συνιστά Καλή Πρακτική στο χώρο της Διοίκησης Σχολικής Μονάδας η υιοθέτηση ενός ολιστικού μοντέλου ψυχοπαιδαγωγικής παρέμβασης βιωματικού τύπου που προωθεί το *Σχολείο Προαγωγής Υγείας* μέσα από τις διαδικασίες του θεωρητικού πλαισίου της Καινοτομίας που εισάγει ο M. Fullan.

Στο βαθμό που η Διεύθυνση μιας σχολικής μονάδας δεν περιορίζεται στο ρόλο της γραφειοκρατικής διαχείρισης της καθημερινότητας, αλλά προωθεί συμμετοχικού τύπου διαδικασίες στη λήψη αποφάσεων στην κατεύθυνση του σχεδιασμού και εφαρμογής

πρωτοβουλιών bottom-up που προάγουν το σχολικό κλίμα κοινότητας, στο βαθμό που αναλαμβάνει δράσεις δικτύωσης του σχολείου με φορείς που συμβάλλουν στο άνοιγμα του στην τοπική κοινότητα με στόχο την ολόπλευρη στήριξη των μαθητών/τριών και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, στο βαθμό που αναγνωρίζει στο σχολείο τις λειτουργίες οργανισμού που μαθαίνει<sup>5</sup> και διευκολύνει στην κατεύθυνση αυτή αξιοποιώντας τα δυνατά σημεία του οργανισμού και αντιμετωπίζοντας ορθολογικά τις αδυναμίες του, θα μπορούσε να ισχυριστεί κάποιος πως σε αυτό το πλαίσιο Πρακτικές όπως αυτή που περιγράψαμε συνιστούν Καλές Πρακτικές στη Διοίκηση Σχολικής Μονάδας και προσιδιάζουν στο μοντέλο της Σχολικής Ηγεσίας συμμετοχικού τύπου και μετασχηματιστικού προσανατολισμού.

## Αναφορές

- Baker, J.A., Bridger, R., Terry, T., & Winsor, A. (1997). Schools as caring communities: A relational approach to school reform. *School Psychology Review*, 26 (4), 586-602.
- Bickel, W. E. (1999). The implications of the effective schools literature for school restructuring. In C. R. Reynolds & T.B. Gutkin (Eds.), *Handbook of School Psychology* (3<sup>rd</sup> edition). (pp.959-983). NY: Wiley
- Brock, S., Sandoval, J., & Lewis, S. (2005). *Διαχείριση κρίσεων στο σχολείο*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Δαρδανός Γ.
- Doanidou, M., & Xenakis, F. (2007). *Greece- A. whole school policy against bullying at the Moraitis school, Athens*. Ανακτήθηκε στις 29 Αυγούστου 2007 από [www.gold.ac.uk/encof](http://www.gold.ac.uk/encof).
- Effective antibullying programs in NSW schools. (2007). Ανακτήθηκε στις 29 Αυγούστου 2007 από [www.det.nsw.edu.au/antibullying](http://www.det.nsw.edu.au/antibullying).
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. London: Routledge.
- Morrison, K. (1998). *Management theories for educational change*. London: PCP.
- Pedler, M. (1995). A guide to the learning organization. *Industrial and Commercial Training*, 27 (4), 21 – 25.
- Smith, A., Kahn, J., & Borowsky, I. (2008). *Best practices in reducing school violence*. Ανακτήθηκε στις 25 Σεπτεμβρίου 2008 από <http://allaboutkids.umn.edu>.
- Smith, P., & Ananiadou, K. (2003). The nature of school bullying and the effectiveness of school-based interventions. *Journal of Applied Psychoanalytic Studies*, Vol. 5, (2), 189-209.
- WHO. Regional Office for Europe's Health Evidence Network. (2006). What is the evidence on school health promotion in improving health or preventing disease and, specifically, what is the effectiveness of the health promoting school approach?
- Αρτινοπούλου, Β. (2008). Βία στο σχολείο: Ευρωπαϊκές πρωτοβουλίες και παρεμβάσεις. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 10, 23-34. Αθήνα: Ατραπός.
- Βάρου, Κ., & Παπαφίλιππου, Β. (2008). Σε ποιες ανάγκες του σύγχρονου σχολείου μπορεί να απαντήσει το Σχολείο Προαγωγής της Υγείας-Καλές πρακτικές. *Πρόσωπο*. Τριμηνιαίο περιοδικό της Κίνησης «Πρόταση», 56. Πάτρα
- Γκούβρα, Μ., Κυρίδης, Α., & Μαυρικάκη, Ε. (2001). *Αγωγή υγείας και σχολείο. Παιδαγωγική και βιολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω- Δαρδανός Γ.
- Ιντζίδης, Β., Κάβουρας, Π., Καραντζόλα, Ε., Κολέζα, Ε., Κουζέλης, Γ., & Ρεπούση, Μ. (2008). Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός και Καινοτομίες. Στο *Επιμορφωτικό Υλικό του Εργαστηρίου Σχολικής Καινοτομίας*. Αθήνα: Μορφωτική και Αναπτυξιακή Πρωτοβουλία, 29-31.

<sup>5</sup> Το σχολείο ως οργανισμός μάθησης (Pedler, 1995) διευκολύνει τη μάθηση όλων των μελών, μετασχηματίζεται ο ίδιος, αυξάνει την ικανότητα να αλλάζει. Τα χαρακτηριστικά του οργανισμού μάθησης είναι τα 7C: continuous (συνεχής), collaborative (συνεργατικός), connected (συνδεδεμένος), collective (συλλογικός), creative (δημιουργικός), capture (κατακτητικός) και codified (ικανότητα κωδικοποίησης).

- Μπάδα, Η. (2007). *Αναπαραστάσεις της βίας στα σχολεία: Μεθοδολογία και προαγωγή της υγείας*. (υπό έκδοση)
- Νέζη, Μ., Καΐρης, Α., Λαλιώτου, Ε., Λαμπρινίδης, Δ., Νάτσινα, Χ., & Τρίμη-Κύρου, Κ. (2012). Καινοτομία και πειραματικό σχολείο. Βίοι παράλληλοι; Η αποτίμηση μιας δράσης στο Βαρβάκειο Πειραματικό Γυμνάσιο. *Νέα Παιδεία*, 142, 18-34.
- Παπακωνσταντίνου, Γ., & Αναστασίου, Σ. (2013). *Αρχές διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού. Η διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης*. Αθήνα: GUTENBERG.
- Σώκου, Κ. (1996). Έννοιες και αρχές για την Προαγωγή της Υγείας. *Ευρωπαϊκό Δίκτυο Σχολείων Προαγωγής της Υγείας-Το Ελληνικό Δίκτυο*. Σημειώσεις υπό έκδοση.
- Τούντας, Γ. (2008). *Το άρρωστο Σχολείο*. Ανακτήθηκε στις 2 Νοεμβρίου 2008 από [www.neahygeia.gr](http://www.neahygeia.gr).
- Τούντας, Γ. (2000). *Κοινωνία και υγεία*. Αθήνα: Οδυσσεύς-Νέα Υγεία.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2008). Ψυχοκοινωνική Ανάπτυξη και Προσαρμογή-Προαγωγή Θετικού Κλίματος στην τάξη και τη σχολική μονάδα. Στο *Επιμορφωτικό Υλικό του Εργαστηρίου Σχολικής Καινοτομίας*. Αθήνα: Μορφωτική και Αναπτυξιακή Πρωτοβουλία, 217-224.
- Χιόνη, Μ. (2011). *Αγωγή υγείας στο σχολικό περιβάλλον. Παρέμβαση για την πρόληψη του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού (bullying)*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

## Ηλεκτρονική Εφημερίδα «οικο–Τύπος»

Ανθή Αποστολίδου<sup>1</sup>, Μαρία Κάτρη<sup>2</sup>

[apostolidou-a@hotmail.com](mailto:apostolidou-a@hotmail.com), [mariaskatri@hotmail.com](mailto:mariaskatri@hotmail.com)

<sup>1</sup>Εκπαιδευτικός ΠΕ04.01, Φυσικός MSc, <sup>2</sup>Εκπαιδευτικός ΠΕ15, Διατροφολόγος

**Περίληψη.** Ο «οικο–Τύπος» είναι η ηλεκτρονική εφημερίδα του 2ου Γυμνασίου Νέας Ιωνίας και εντάσσεται στο ομώνυμο Καινοτόμο Πρόγραμμα Αγωγής Υγείας που εκπονείται κατά το τρέχον σχολικό έτος (2014 – 2015). Αποτελείται αποκλειστικά από εργασίες που εκπονούν οι μαθητές και των τριών τάξεων του σχολείου μας, είτε ατομικά είτε κατά ομάδες, στο πλαίσιο των μαθημάτων της Οικιακής Οικονομίας, της Γεωγραφίας, της Φυσικής, της Χημείας και της Βιολογίας. Η κυκλοφορία της εφημερίδας είναι αποκλειστικά διαδικτυακή, σε μορφή «flip – book» και βρίσκεται αναρτημένη στην ιστοσελίδα του σχολείου μας, στην ομώνυμη κατηγορία. Πρόκειται για μία προσπάθεια επίλυσης των αποριών των μαθητών μας σε θέματα επικαιρότητας και καθημερινότητας, στο πλαίσιο της Φύσης της Επιστήμης, τα οποία ερευνούν και δίνουν απαντήσεις σε γλώσσα απλή και κατανοητή. Η έρευνα πολλές φορές είναι διαθεματική μιας και η επιστήμη είναι ενιαία και δεν γνωρίζει τα στενά όρια των επιμέρους αντικειμένων.

**Λέξεις κλειδιά:** έρευνα, διαθεματικότητα, αυτενέργεια

### Εισαγωγή

Στο σύγχρονο σχολείο οι τεχνολογίες πληροφορίας και επικοινωνιών (ΤΠΕ) θεωρούνται ως βασικό και αναπόσπαστο εργαλείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας καθώς μπορούν να συνεισφέρουν στη βελτίωση και τον επαναπροσανατολισμό της διαδικασίας και της μάθησης (Σολομωνίδου, 2006). Ο εκπαιδευτικός αποτελεί κρίσιμο παράγοντα για την εισαγωγή των ΤΠΕ στην εκπαίδευση, εφόσον κατέχει το ρόλο τόσο του οργανωτή όσο και του συντονιστή του συνόλου των μαθησιακών διαδικασιών. Όπως αναφέρεται στη διεθνή βιβλιογραφία (Mumtaz, 2000) η ένταξη και η χρήση των ΤΠΕ σε επίπεδο σχολικής τάξης αλλά και στο σύνολο της εκπαιδευτικής διαδικασίας επηρεάζεται από μία πληθώρα παραγόντων στους περιλαμβάνονται χαρακτηριστικά τόσο των ίδιων των εκπαιδευτικών όσο και του εκάστοτε σχολικού περιβάλλοντος.

### Μεθοδολογία

#### *Θεωρητικό πλαίσιο*

Στην παρούσα εισήγηση παρουσιάζεται η ηλεκτρονική εφημερίδα «οικο – Τύπος». Πρόκειται για ένα Καινοτόμο Πρόγραμμα Αγωγής Υγείας που εκπονείται κατά τη διάρκεια του τρέχοντος σχολικού έτους (2014 – 2015) και δημιουργείται εξ ολοκλήρου από τους μαθητές υπό την επικουρία και την καθοδήγηση των υπευθύνων εκπαιδευτικών. Το υλικό της διαδικτυακής αυτής εφημερίδας είναι αποκλειστικά εργασίες που ανατίθενται στους μαθητές και των τριών τάξεων και εκπονούνται, είτε ατομικά είτε εργαζόμενοι και συνεργαζόμενοι σε μικρές ομάδες, στο πλαίσιο των μαθημάτων της Οικιακής Οικονομίας,

Γεωγραφίας, Φυσικής, Χημείας και Βιολογίας. Ο αριθμός των συμμετεχόντων μαθητών δεν ήταν εξ αρχής καθορισμένος, όπως συμβαίνει στα υπόλοιπα Καινοτόμα Προγράμματα. Αποδέκτες της προσπάθειάς μας ήταν όλοι μας οι μαθητές και αυτός εξάλλου ήταν και ο στόχος μας: να εμπλέξουμε σε αυτή την εκπαιδευτική διαδικασία όσο τον δυνατόν περισσότερους μαθητές και μαθήτριες.

Τα τελευταία χρόνια βρίσκεται σε εξέλιξη μία μεγάλη προσπάθεια για τον επαναπροσανατολισμό του Ελληνικού Σχολείου. Μοναδικός σκοπός του σχολείου και, βεβαίως, των εκπαιδευτικών, δεν είναι πλέον η απόκτηση γνώσεων από τους μαθητές και η καλλιέργεια των όποιων δεξιοτήτων τους, αλλά δίνεται έμφαση και σε διαδικασίες οι οποίες αποσκοπούν στην προαγωγή της κριτικής και δημιουργικής σκέψης του μαθητή. Η μοναδική χαρά της ανακάλυψης της γνώσης από τον ίδιο το μαθητή πραγματοποιείται και παρέχεται και μέσα από νέες διδακτικές κατευθύνσεις, χωρίς βέβαια να παραγκωνίζονται οι παλαιότερες διδακτικές μέθοδοι ούτε και ο πολύ σημαντικός ρόλος που διαδραματίζει η οικογένεια.

Η σχέση του εκπαιδευτικού και του μαθητή με το ένα και μοναδικό σχολικό βιβλίο πλέον αναθεωρείται και αναζητούνται σύγχρονες, εναλλακτικές λύσεις προς την αυτονομία και την αυτενέργεια του μαθητή όπως είναι η δημιουργία του Φακέλου του Μαθήματος από τον ίδιο το μαθητή.

Ξεχωριστό θέμα στην εποχή μας συνιστά επίσης και η ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία με την υπογράμμιση των δυνατοτήτων που προσφέρονται τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο και στους μαθητές από και/ή με τη χρήση τους.

Η χρήση ΤΠΕ στην εκπαίδευση και ειδικότερα στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών κρίνεται επιβεβλημένη καθώς οι ΤΠΕ συμβάλλουν στη διασύνδεση πολλαπλών αναπαραστάσεων. Είναι χαρακτηριστικό γνώρισμα των Φυσικών Επιστημών ότι οι πληροφορίες και τα δεδομένα για ένα αντικείμενο, φαινόμενο ή διαδικασία αναπαρίστανται με πολλούς διαφορετικούς τρόπους: χρησιμοποιώντας λέξεις και κείμενα, μαθηματικές εξισώσεις, γραφικές παραστάσεις, διαγράμματα, πίνακες αριθμών, χάρτες, ψηφιακές διανυσματικές ή τρισδιάστατες απεικονίσεις, βίντεο, αρχεία ήχου. Πολλές από τις μορφές απεικόνισης των πληροφοριών ή των εννοιών συμπυκνώνουν, με αφαιρετικό τρόπο, ένα πλήθος πληροφοριών.

Ένα από τα πιο σημαντικά χαρακτηριστικά των ΤΠΕ που ευνοούν τη μάθηση είναι η οπτικοποίηση των πληροφοριών για τους ακόλουθους λόγους:

Η χρήση εικόνων μπορεί να μεταφέρει περισσότερες πληροφορίες απ' ότι ένα κείμενο, ενώ επιπλέον, προσελκύουν το ενδιαφέρον και την προσοχή των μαθητών, παρέχουν τη δυνατότητα της αναπαράστασης των φαινομένων που δεν μπορούν να παρατηρηθούν και καθιστά εφικτό το συσχετισμό φαινομένων της καθημερινής ζωής με τις επιστημονικές τους αναπαραστάσεις, δυνατότητα που μας βοηθά γιατί εκφράζει ουσιαστικά το πνεύμα με το οποίο προέκυψε η ιδέα για τον «οικο – Τύπο».

Όπως προκύπτει από ερευνητικά δεδομένα της ελληνικής αλλά και της διεθνούς βιβλιογραφίας, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών που αφορούν στην ένταξη των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) στη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο για την αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία. Εδώ περιλαμβάνονται στοιχεία όπως η αυτοπεποίθηση του κάθε

εκπαιδευτικού όσον αφορά στην ικανότητά του να χρησιμοποιήσει τις ΤΠΕ στην τάξη. Οι εκπαιδευτικοί που πιστεύουν στην προστιθέμενη αξία της χρήσης των ΤΠΕ τείνουν να τις χρησιμοποιούν περισσότερο στην τάξη (Van Braak et al., 2004), ενώ υπάρχουν και οι εκπαιδευτικοί που, παρότι πιστεύουν στην αξία της χρήσης των ΤΠΕ, διατηρούν επιφυλάξεις ενώ αναγνωρίζουν και δυσκολίες στη χρήση τους στην τάξη (Τζιμογιάννης & Κόμης, 2004).

Οι στόχοι του καινοτόμου προγράμματος συνοψίζονται στα εξής:

1. Η συμβολή των γονέων: Βάσει ερευνών, η μάθηση επαυξάνεται όταν το σχολείο ενθαρρύνει τους γονείς να παρακινούν τα παιδιά τους να αναπτυχθούν διανοητικά (Walberg & Paik 2000). Δεκάδες μελετών έχουν δείξει ότι το οικογενειακό περιβάλλον ασκεί σημαντική επιρροή στο τι μαθαίνουν τα παιδιά και οι έφηβοι μέσα αλλά και έξω από το σχολείο (Hoover-Dempsey et al., 2005). Το γεγονός ότι η επιρροή των γονέων είναι τόσο ισχυρή οφείλεται κυρίως στο ότι από τη βρεφική ηλικία μέχρι και τα δεκαοκτώ τους χρόνια τα παιδιά περνούν το 92% περίπου του εκτός σχολείου χρόνου τους κάτω από την επιρροή των γονέων τους. Προσπάθειες για συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων να διευθετήσουν τις εναλλακτικές ακαδημαϊκές συνθήκες στο σπίτι έχουν σημαντικά, θετικά αποτελέσματα στη μάθηση. Επιπλέον, η κατ' οίκον εργασία αποδεικνύεται πολύ αποτελεσματική στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Walberg & Paik, 2000). Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να προτείνουν συγκεκριμένες δραστηριότητες που είναι πιθανόν να ενισχύσουν τη μάθηση των παιδιών στο σχολείο και στο σπίτι. Μάλιστα, οι μαθητές μαθαίνουν περισσότερο, όταν ολοκληρώνουν εργασίες που σχολιάζονται και συζητούνται από τους εκπαιδευτικούς. Μια επισκόπηση περισσότερων από μια δεκάδα μελετών σχετικών με τα αποτελέσματα της κατ' οίκον εργασίας σε διάφορα μαθήματα έδειξε ότι η ανάθεση και η εκπόνηση εργασιών στο σπίτι έχει θετικές επιπτώσεις στην επίτευξη ακαδημαϊκών στόχων. Οι θετικές επιπτώσεις σχεδόν τριπλασιάζονται, όταν οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν χρόνο για τη βαθμολόγηση της εργασίας, κάνουν διορθώσεις και συγκεκριμένα σχόλια σχετικά με τις βελτιώσεις που μπορεί να γίνουν, και συζητούν προβλήματα και τρόπους επίλυσής τους με καθέναν από τους μαθητές ή με ολόκληρη την τάξη.
2. Ο συντονισμός του χρόνου εκπόνησης της εργασίας: Ερευνητικές εργασίες έχουν καταδείξει ότι οι μαθητές που είναι ενεργά προσανατολισμένοι σε εκπαιδευτικούς στόχους έχουν τα καλύτερα αποτελέσματα στην εκμάθηση του αντικειμένου (Walberg & Paik, 2000).
3. Οι μαθητές μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν: Η μάθηση στο σχολείο απαιτεί την προσοχή των μαθητών, την παρατήρηση, την απομνημόνευση, την κατανόηση, τη θέση στόχων και την ανάληψη ευθύνης για την ίδια τη μάθησή τους. Αυτές οι γνωστικές δραστηριότητες δεν είναι δυνατές χωρίς την ενεργό συμμετοχή και εμπλοκή του μαθητή. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να βοηθούν τους μαθητές να είναι ενεργοί στην τάξη και να θέτουν στόχους αξιοποιώντας τη φυσική τους διάθεση για διερεύνηση, για κατανόηση νέων πραγμάτων και για μάθηση. Αυτός ο στόχος επιτυγχάνεται μέσα από το συνδυασμό συγκεκριμένων διεργασιών και την αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή. Η πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς είναι να δημιουργήσουν ενδιαφέροντα και απαιτητικά περιβάλλοντα μάθησης στα οποία ενθαρρύνεται η ενεργή συμμετοχή των μαθητών (Βοσνιάδου, 2001). Αναλυτικότερα, αναφερόμαστε στην εξάσκηση των μαθητών

υπό την καθοδήγηση και την παρακολούθηση του εκπαιδευτικού, την ανατροφοδότηση που αποσκοπεί στη διόρθωση λαθών και την παιδαγωγική ενίσχυση του μαθητή, την αυτόνομη άσκηση των μαθητών - ατομικά ή ομαδικά – καθώς και την ανακεφαλαίωση αλλά και τον απολογισμό της εκάστοτε εργασίας.

4. Ανάπτυξη της συνεργατικής μάθησης: Όταν οι μαθητές εργάζονται σε μικρές συνεκπαιδευόμενες ομάδες μπορούν να υποστηρίξουν καλύτερα τη μάθηση και να μεγιστοποιήσουν τα αποτελέσματά της (Walberg & Paik, 2000). Η συνεργατική μάθηση δικαιολογημένα είναι ευρέως διαδεδομένη, γιατί όχι μόνον μπορεί να πολλαπλασιάσει τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα, αλλά έχει και πρόσθετα πλεονεκτήματα. Δουλεύοντας οι μαθητές σε μικρές ομάδες μαθαίνουν την ομαδική εργασία, μαθαίνουν να ασκούν και να δέχονται κριτική, καθώς και να σχεδιάζουν, να παρακολουθούν και να εκτιμούν την αξία των ατομικών και κοινών δραστηριοτήτων τους.
5. Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας: Η σχολική πραγματικότητα που βιώνουμε επιβάλλει τη χρήση μίας ποικιλίας εκπαιδευτικών μεθόδων για την προσαρμογή των μαθημάτων στους μαθητές ατομικά ή σε μικρές ομάδες η οποία, αποδεδειγμένα, οδηγεί σε υψηλότερα μαθησιακά επιτεύγματα (Bearne, 1996). Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας στα πλαίσια της θεωρίας της οικοδόμησης της γνώσης μπορεί να αποτελέσει την απάντηση στο πρόβλημα της αυξανόμενης διαφορετικότητας στις τάξεις μικτής ικανότητας και της συνέχισης του φαινομένου της σχολικής αποτυχίας. Για να γίνει κατανοητή η ανάγκη για διαφοροποίηση θα πρέπει η διαφοροποιημένη διδασκαλία να γίνει αντιληπτή ως η «μέθοδος» διδασκαλίας, η οποία βασίζεται και αντιμετωπίζει τους μαθητές ως βιογραφίες και όχι ως κόπιες της ίδιας εικόνας και συνεπώς ως μέσο ανταπόκρισης στις ανάγκες του κάθε μαθητή και της θεμελίωσης της γνώσης του κάθε μαθητή, που σε καμία περίπτωση δεν μπορεί να θεωρηθεί ως μεταφορά γνώσης (Κουτσελίνη, 2006). Η διαφοροποιημένη διδασκαλία θα είναι το μέσο που θα οδηγήσει το μαθητή στην οικοδόμηση της γνώσης, σύμφωνα με την οποία θα μπορέσει να ενισχύσει την ερμηνευτική του ικανότητα δίνοντας του παράλληλα τη δυνατότητα να δοκιμάσει στην πράξη και με βάση τα όσα γνωρίζει τις ιδέες του, να διερευνήσει σχέσεις ανάμεσα στα μέρη και στο όλο και να συσχετίσει το θέμα που μελετάται με άλλα θέματα (Κουτσελίνη, 2006). Σκοπός της διαφοροποιημένης διδασκαλίας θα πρέπει να είναι η οικοδόμηση της γνώσης για όλους τους μαθητές, που θα επιφέρει τη μεγιστοποίηση του κινήτρου για γνωστική και μεταγνωστική ανάπτυξη και τις επιδόσεις του κάθε μαθητή (Gagatsis & Koutselini, 2000).
6. Διαθεματικές/διεπιστημονικές προσεγγίσεις με την αξιοποίηση των ΤΠΕ: Η διαθεματική οργάνωση των διδακτικών αντικειμένων συμβάλλει στην αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης (Pike & Selby, 1998). Με τη διεπιστημονική σύμπραξη οι μαθητές κατανοούν και ερμηνεύουν τον κόσμο στην ολότητά του. Η διδακτική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών συμβάλλει στη συνεργασία, στο διάλογο, στην πρωτοτυπία και στη δημιουργία θετικού κλίματος στη σχολική τάξη. Με αυτόν τον τρόπο, αξιοποιούνται οι γνώσεις από ποικίλα γνωστικά πεδία καθώς και οι πολυάριθμες ικανότητες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, ενώ ταυτόχρονα συνειδητοποιούν τη διασύνδεση των επιστημονικών πεδίων και την εφαρμογή τους στην καθημερινή ζωή. Παράλληλα, με τη συνεργασία εκπαιδευτικών διαφορετικών ειδικοτήτων, οι μαθητές αποκτούν πολυ-επίπεδη γνώση στο εξεταζόμενο θέμα και, επιπλέον, αξιοποιούν δημιουργικά τα εργαλεία Web2.0.

Στο πλαίσιο της δημιουργίας της ηλεκτρονικής εφημερίδας, σε κάθε διδακτική ενότητα και στο πλαίσιο εφαρμογής διδακτικών σεναρίων, ως επέκταση του υπό διδασκαλία αντικείμενου, παρουσιάζονται θέματα εργασιών. Οι μαθητές επιλέγουν το θέμα που θεωρούν πιο ενδιαφέρον και εκπονούν ατομικές ή/και ομαδικές εργασίες, στο πλαίσιο της συνεργατικής αλλά και της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου, τις οποίες παραδίδουν αποκλειστικά σε ηλεκτρονική μορφή με τη χρήση συσκευών USB ή μέσω της εκπαιδευτικής ηλεκτρονικής πλατφόρμας Edmodo στην οποία αναρτούν τις εργασίες τους κατόπιν ενυπόγραφης συγκατάθεσης των γονέων/κηδεμόνων τους ([www.edmodo.com/](http://www.edmodo.com/)). Οι εργασίες, αφού αξιολογηθούν, παρουσιάζονται στην ολομέλεια της τάξης με τη βοήθεια ηλεκτρονικού υπολογιστή και βιντεοπροβολέα από τους μαθητές της κάθε ομάδας και στη συνέχεια «μετατρέπονται» σε άρθρα, προκειμένου να συμπεριληφθούν στο υπό ανάρτηση φύλλο.

### **Αρχές της Διδασκαλίας**

Στο σύνολο της διαδικασίας εφαρμόζονται τόσο οι Αρχές της Μάθησης όσο και οι Αρχές της Διδασκαλίας όπως υποδεικνύονται από τη σύγχρονη Διδακτική (Μαγουλά, Χ., 2009). Πιο συγκεκριμένα, δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα:

- Στην ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος του μαθητή: το ενδιαφέρον του μαθητή αποτελεί το κυριότερο κίνητρο για μάθηση. Η ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος του κάθε μαθητή πρέπει να αποτελεί το βασικότερο στόχο κάθε διδακτικής μεθοδολογίας.
- Στην ετοιμότητα του μαθητή για μάθηση: ως ετοιμότητα για μάθηση ορίζεται η κατάσταση κατά την οποία ο μαθητής κατέχει τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες για να αποκτήσει νέα γνώση ή δεξιότητα.
- Στην επανάληψη: η διδακτική της αξία βρίσκεται πλέον υπό αμφισβήτηση. Η επανάληψη αντιμετωπίζεται από τις σύγχρονες μεθοδολογικές διδακτικές προσεγγίσεις ως πρακτική διαδικασία η οποία έχει θετικές επιπτώσεις σε ορισμένες μόνο περιπτώσεις μάθησης.
- Στην άσκηση: συμβάλλει στη σταθεροποίηση των γνώσεων.
- Στη συνάφεια: η αρχή αυτή πραγματώνεται όταν ένα ερέθισμα και η αντίστοιχη αντίδραση του μαθητή βρίσκονται χρονικά κοντά.
- Στην ενίσχυση: συνήθως με τη μορφή επιβράβευσης της προσπάθειας ή επαίνου
- Στην παρώθηση
- Στην επεξεργασία των πληροφοριών
- Στην αυτενέργεια: η αυτενεργός δράση του μαθητή αποτελεί το ζητούμενο στο σύγχρονο σχολείο. Η αρχή αυτή αποτελεί το βασικό κριτήριο για τη δημιουργία αποτελεσματικής διδασκαλίας. το σύγχρονο σχολείο δεν πρέπει να είναι μόνο σχολείο διδασκίας αλλά κυρίως σχολείο ενεργοποίησης του μαθητή.
- Στην εποπτεία: ο μαθητής επιβάλλεται να έρχεται σε επαφή είτε άμεσα είτε έμμεσα με το υπό μάθηση αντικείμενο.
- Στη συνολικότητα: ο μαθητής έχει την αντίληψη του κόσμου ως σύνολο αποτελούμενο από επιμέρους τμήματα. Έτσι η συγκράτηση των νέων γνώσεων πρέπει να επιτυγχάνεται μέσω της αναγωγής τους σε γενικές αρχές.
- Στη βιωματικότητα: τα βιώματα επιτυγχάνουν μεγιστοποίηση του μαθησιακού αποτελέσματος της διδακτικής πράξης όταν αποβλέπουν στη διέγερση του συναισθήματος, της βούλησης αλλά και του νοητικού κόσμου των μαθητών.



- Στην εγγύτητα στην καθημερινή ζωή: το σύγχρονο σχολείο οφείλει να είναι ανοικτό στην κοινωνία ώστε ο μαθητής να προετοιμάζεται για την επιτυχή εισαγωγή του στο κοινωνικό σύνολο.
- Στην αποδοτικότητα: αφορά στο βαθμό επίτευξης των μαθησιακών στόχων και
- Στην υλική επάρκεια και πνευματική αποδοτικότητα του εκπαιδευτικού.

Η ανάρτηση των ηλεκτρονικών φύλλων γίνεται στην ιστοσελίδα του σχολείου: <http://2gym-n-ionias.att.sch.gr/autosch/joomla15> στην κατηγορία «οικο - Τύπος».

### Περιγραφή παραδοτέου

Η ηλεκτρονική εφημερίδα «οικο – Τύπος» δημιουργείται σε δύο κύριους θεματικούς άξονες: Διατροφή, Υγεία, Οικογένεια και Περιβάλλον, Τεχνολογία. Μορφοποιείται σε πίνακα δύο στηλών και αναρτάται σε μορφή «flip – book» που δημιουργείται με τη χρήση του ελεύθερου λογισμικού FlipHTML5, αφού ολοκληρωθεί ο ορθογραφικός έλεγχος και ο έλεγχος εγκυρότητας των αναγραφόμενων πληροφοριών. Η προετοιμασία της ανάρτησης και η χρήση του ως ανωτέρω αναφερόμενου λογισμικού βάρυνε αποκλειστικά τους διδάσκοντες. Κατά τη δημιουργία του 1<sup>ου</sup> φύλλου οι δυσκολίες ήταν πολλές, καθώς ήταν η πρώτη φορά χρήσης του λογισμικού δίχως κάποια αντίστοιχη προηγούμενη εμπειρία. Οι δυσκολίες κατά τη δημιουργία του 2<sup>ου</sup> φύλλου ήταν αισθητά περιορισμένες.



Σχήμα 1: Η 1<sup>η</sup> σελίδα του 1<sup>ου</sup> φύλλου του οικο – Τύπου σε περιβάλλον FlipHTML5

Η πρώτη σελίδα του πρώτου φύλλου περιέχει σημείωμα γνωριμίας από την ομάδα των υπευθύνων εκπαιδευτικών του προγράμματος καθώς και τον πίνακα περιεχομένων. Στο σημείωμα της Διευθύντριας του 2<sup>ου</sup> Γυμνασίου Νέας Ιωνίας και επιβλέπουσας της ομάδας μας κας Άννας Κουκουβιτάκη, αναγράφονται τα εξής: «Στις αράδες που θα ακολουθήσουν οι μαθητές με τη βοήθεια των καθηγητών τους, θα γράψουν αφού μελετήσουν,

ερευνήσουν, συμπεράνουν και τελικά θα υιοθετήσουν στάσεις και συμπεριφορές στην καθημερινότητά τους.

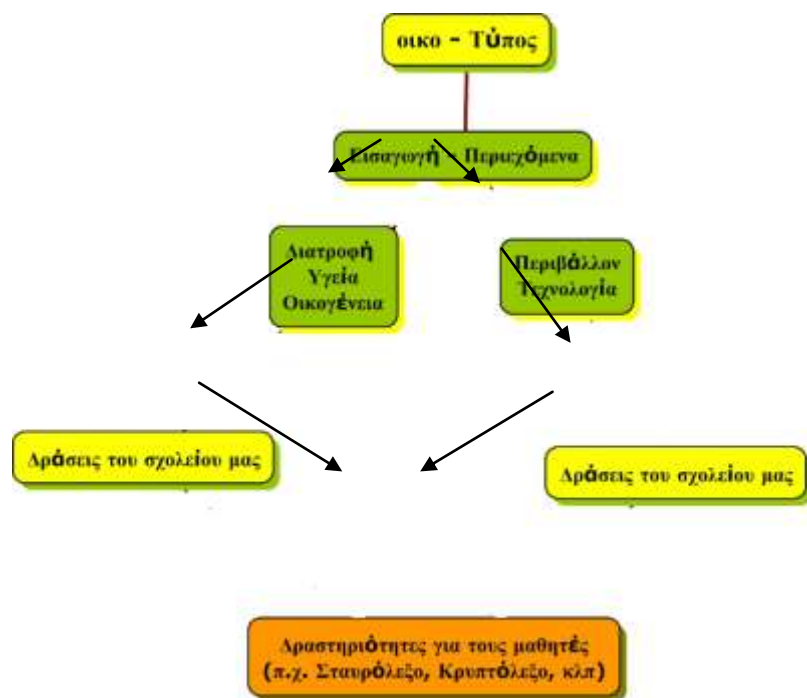
Ο σεβασμός στη φύση, η ανάγκη εναρμόνισης με το περιβάλλον, η σωστή, ισορροπημένη, υγιεινή διατροφή, ταυτίζεται με βαθύτερους ρυθμούς ζωής.

Κατά τον Άγγελο Σικελιανό «πρέπει να γκρεμιστούν από τα θεμέλια η θεολογία της δύναμης, η θεοποίηση της ποσότητας, η απολυταρχική αξίωση μες τα πράγματα, του όγκου του αριθμού για να ανακαλυφθούν τα ίδια τα κοσμολογικά θεμέλια της ανθρώπινης ελευθερίας.» (Ε.Γ. Καψωμένος, Εισαγωγή στην Κοσμολογία του Σικελιανού).

Μέλημα λοιπόν του σχολείου αποτελεί η προαγωγή της υγείας ως «κατάστασης πλήρους φυσικής, ψυχικής και κοινωνικής ευεξίας».

Απολαύστε το ταξίδι της έρευνας!».

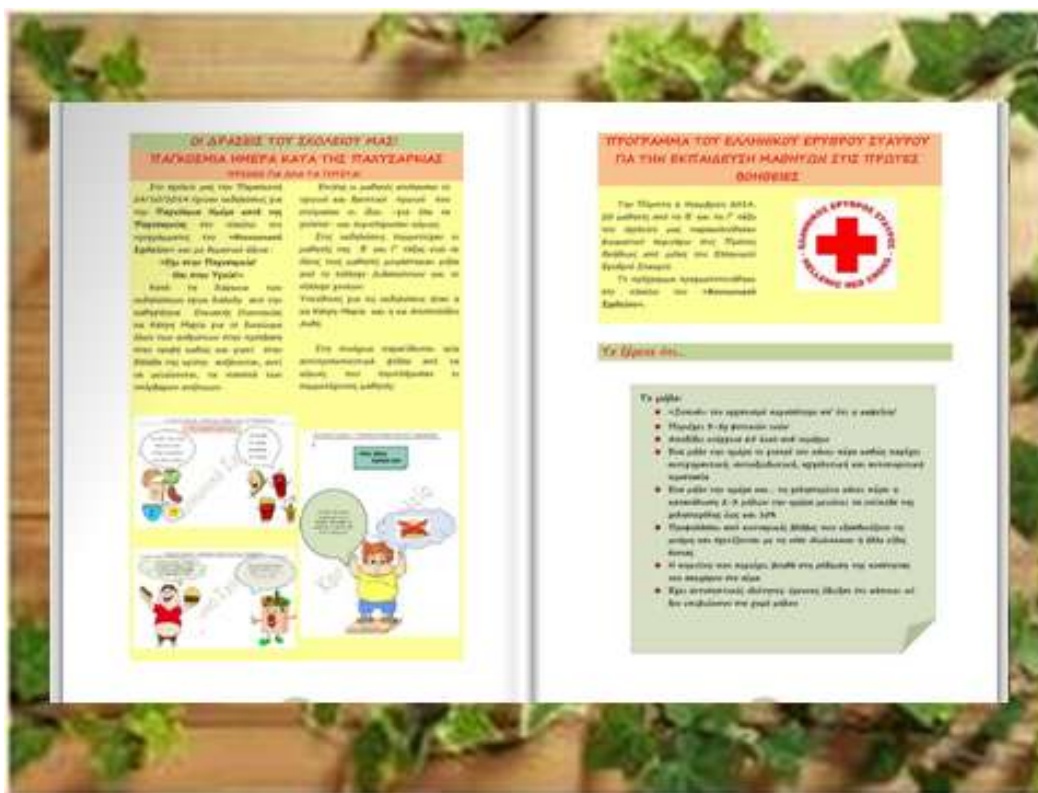
Πράγματι, ο «οικο – Τύπος» δημιουργήθηκε ακριβώς με αυτό το σκοπό: να ανοίξει ένα παράθυρο μέσα από το σχολείο στη διατροφή, την υγεία, το περιβάλλον, όπως καθίσταται σαφές από την επιλογή της θεματολογίας του. Το μήνυμα που επιθυμούμε να μεταφερθεί μέσω αυτού του εγχειρήματος στους μαθητές μας, στις οικογένειές τους, στους συναδέλφους μας και, γενικότερα, στην κοινωνία είναι: «Γράφουμε οικολογικά – Ζούμε αρμονικά». Σε αυτό ακριβώς το πλαίσιο ο «οικο – Τύπος» συμπεριλήφθηκε στην Αγωγή Υγείας. Αξίζει, βέβαια, να σημειωθεί και η περιβαλλοντική του επέκταση: ένας διαδραστικός χάρτης - αντί τρίτου φύλλου - Εθνικών Δρυμών, υδροβιοτόπων και οργανώσεων προστασίας της άγριας ζωής της Ελλάδας, με τίτλο «οικο – δρώ», η δημιουργία του οποίου βασίζεται στις ίδιες αρχές και το ίδιο πνεύμα.



Σχήμα 2: Θεματική διάρθρωση – Οργανόγραμμα του «οικο-Τύπου»

Ενδεικτικά παρατίθενται κάποια από τα θέματα που ακολουθούν το εισαγωγικό σημείωμα, στην πρώτη θεματική ενότητα: «Παιδική Παχυσαρκία», «Ανθρώπινες ανάγκες», «Πυρετός: εχθρός ή φίλος;», «Ασφαλής πλοήγηση στο διαδίκτυο», κ.ά.. Η ενότητα ολοκληρώνεται με το θεματικό ένθετο «το ξέρετε ότι...» και τις «Δράσεις του Σχολείου μας» που αφορούν στην

«Παγκόσμια Ημέρα κατά της Παχυσαρκίας: Πρωινό για όλα τα γούστα» όπου γίνεται παρουσίαση των εκδηλώσεων που πραγματοποιήθηκαν στο σχολείο μας στις 24 Οκτωβρίου 2014 στο πλαίσιο της ημέρας αυτής και την Εκπαίδευση των μαθητών μας στις Πρώτες Βοήθειες από κλιμάκιο του Ελληνικού Ερυθρού Σταυρού.



Σχήμα 3: Οι δράσεις μας στην 1<sup>η</sup> θεματική ενότητα

Στο ίδιο πλαίσιο κινείται και η δεύτερη θεματική ενότητα περιλαμβάνει εργασίες με θέμα: «Ηλεκτρικά πεδία στη φύση», «Ιστορική προσεδάφιση σε κομήτη», «Ηφαιστειακοί κεραυνοί», «Ανακύκλωση: Η σωτηρία της φύσης», κ.ά.. Ακολουθούν και πάλι οι «Δράσεις του σχολείου μας» στο θεματικό πλαίσιο αυτής της ενότητας: «Ανακυκλώνουμε και τηγανέλαιο» και «Εβδομάδα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης» στο πλαίσιο της οποίας υπήρξε συνεργασία του σχολείου μας με τον ΕΚΠΑΖ Αίγινας. Το φύλλο ολοκληρώνεται με ηλεκτρονικό σταυρόλεξο που δημιουργήσαμε με λέξεις από τις παραπάνω εργασίες και τη βοήθεια του ελεύθερου λογισμικού Hot Potatoes.

Στους ίδιους θεματικούς άξονες κινήθηκε και το 2<sup>ο</sup> φύλλο της ηλεκτρονικής εφημερίδας. Εδώ, αντί του προλογικού σημειώματος, υπάρχει αναφορά στα «πειραγμένα» μαθήματα, δηλαδή στις συνδιδασκαλίες – συνδυασμούς των μαθημάτων μας, από τα οποία ο «οικο – Τύπος» αντλεί τη θεματολογία του, με άλλα διδακτικά αντικείμενα όπως τα Καλλιτεχνικά, η Μουσική, τα Μαθηματικά. Έτσι οι μαθητές εξοικειώνονται στην ολιστική προσέγγιση της γνώσης και οι τέχνες χρησιμοποιούνται εκτός από γνωστικό αντικείμενο και ως εκπαιδευτικό εργαλείο.



Σχήμα 4: Η 1<sup>η</sup> σελίδα του 2<sup>ου</sup> φύλλου του οικο - Τύπου

Ακολουθούν οι δύο θεματικές ενότητες με νέα θεματολογία, η στήλη «το ξέρετε ότι...» η οποία σε αυτό το φύλλο μας ταξιδεύει στο γιαλό υάλων: μία παραλία όπου τα βότσαλα είναι από γυαλί!, και τέλος, οι «Δράσεις του σχολείου μας».



Σχήμα 5: «Το ξέρετε ότι...» και οι δράσεις της 2<sup>ης</sup> θεματικής ενότητας

Το φύλλο ολοκληρώνεται με ένα κρυπτόλεξο όπου οι μαθητές καλούνται να ανακαλύψουν λέξεις – κλειδιά από τις εργασίες που περιλαμβάνονται στο 2<sup>ο</sup> φύλλο.

Αξίζει να σημειωθεί πως σε όλες τις εργασίες έχουν χρησιμοποιηθεί εικόνες και φωτογραφίες σχετικές με τη θεματολογία ενώ, όπου αυτό ήταν εφικτό, χρησιμοποιήθηκαν έργα ζωγραφικής των ίδιων των μαθητών που δημιουργήθηκαν στο πλαίσιο της ανάθεσης

των αντίστοιχων εργασιών. Εξάλλου, πάντοτε κάποιοι μαθητές προτιμούν αυτό τον τρόπο εργασίας και έκφρασης!

## Συμπεράσματα –Προτάσεις

Στο 1ο διδακτικό τρίμηνο πραγματοποιήθηκε η ανάρτηση του 1ου φύλλου της ηλεκτρονικής εφημερίδας με 22 σελίδες όπου περιλαμβάνονται 15 ατομικές και ομαδικές εργασίες μαθητών και 4 σχολικές δράσεις, ενώ το 2ο φύλλο ολοκληρώθηκε με το πέρας του 2ου τριμήνου και αποτελείται από 34 σελίδες στις οποίες παρουσιάζονται 25 ατομικές και ομαδικές εργασίες και, αντίστοιχα, 8 σχολικές δράσεις!

Η συνολική διαδικασία αλλά και η - εκούσια - αυξημένη προσφορά και συμμετοχή των μαθητών, κατέδειξαν πως οι μαθητές αρέσκονται στο να συμμετέχουν σε μαθησιακές διαδικασίες οι οποίες διαφέρουν από την κλασική δασκαλοκεντρική διδασκαλία. Από έρευνες που αφορούν τόσο τη διεθνή (Jackson et al., 2006; Subrahmanyam et al., 2001) όσο και την ελληνική πραγματικότητα (Vekiri & Chronaki, 2008) προκύπτει ότι πολλά παιδιά εξοικειώνονται με τις ΤΠΕ πριν χρησιμοποιήσουν ηλεκτρονικούς υπολογιστές (Η/Υ) στο σχολείο. Η ενασχόληση με τις νέες τεχνολογίες της πληροφορίας και της επικοινωνίας (ΤΠΕ) αποτελεί καθημερινή εξωσχολική δραστηριότητα για μεγάλο αριθμό παιδιών και εφήβων σε όλες τις οικονομικά ανεπτυγμένες χώρες (Mumtaz, 2001; Pedró, 2007; Subrahmanyam et al., 2001; Vekiri, 2010). Η εμπειρία μας έδειξε ότι είναι πρόθυμοι να εντάξουν τις νέες τεχνολογίες στην καθημερινή τους μελέτη και προετοιμασία για το σχολείο και να τις αξιοποιούν αποκλειστικά για εκπαιδευτικούς σκοπούς. Όπως παρατηρήθηκε καθ' όλη τη διάρκεια εκπόνησης του συγκεκριμένου εγχειρήματος, η ενασχόληση αυτή προάγει την αυτενέργεια και την άσκηση των μαθητών στην έρευνα, την αξιολόγηση και τη σύνθεση των πληροφοριών. Με αυτόν τον τρόπο αξιοποιούνται αλλά και επεκτείνονται οι προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών στις νέες τεχνολογίες έχοντας ως κατευθυντήριο άξονα τις βασικές αρχές που διέπουν τη μάθηση και τη διδασκαλία, όπως αυτές αναφέρθηκαν προηγουμένως, έτσι ώστε να επιτυγχάνονται οι στόχοι του καινοτόμου προγράμματος αλλά και η ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών.

Τα θετικά αποτελέσματα, όπως προκύπτει από την αποτίμηση της συνολικής εργασίας από τους διδάσκοντες αλλά και την επεξεργασία ερωτηματολογίων που απαντήθηκαν από τους συμμετέχοντες μαθητές, εστιάζονται στους τρεις ακόλουθους άξονες:

1. **Συνειδητοποίηση:** Οι μαθητές συνειδητά εξακριβώνουν το τι γνωρίζουν και εντοπίζουν το μαθησιακό τους στόχο.
2. **Σχεδιασμός:** Οι μαθητές μελετούν τον τρόπο με τον οποίο θα καταφέρουν τον στόχο που έχουν θέσει.
3. **Παρακολούθηση και αναστοχασμός:** Οι μαθητές αξιολογούν οι ίδιοι την προσπάθειά τους. Οι μαθητές μόνοι τους εντοπίζουν ποια στρατηγική που εφάρμοσαν τους βοήθησε να μάθουν και ποια όχι.

Τελικά, μέσα από το σύνολο των διδακτικών αυτών διαδικασιών, οι μαθητές αποκτούν γνώσεις και υιοθετούν στάσεις ζωής.

Η όποια δυσκολία εντοπίστηκε στην τήρηση του χρονοδιαγράμματος της ανάρτησης των δύο ηλεκτρονικών φύλλων. Χρειάστηκε οι μαθητικές ομάδες να τεθούν «υπό πίεση» προκειμένου να είναι συνεπείς και να ολοκληρωθεί η διαδικασία όπως εξαρχής είχε

προγραμματιστεί. Σε σχετική αποτίμηση της ηλεκτρονικής εφημερίδας με το πέρας του προγράμματος, οι μαθητές δήλωναν ικανοποιημένοι από την επιλογή των εργασιών τους προς δημοσίευση και πρόθυμοι να συμμετάσχουν εκ νέου σε μία παρόμοια ή αντίστοιχη προσπάθεια των εκπαιδευτικών και του σχολείου τους. Οι εμπλεκόμενοι εκπαιδευτικοί δηλώνουμε ικανοποιημένοι και δικαιωμένοι από την προσπάθεια αυτή. Ήδη αναζητούμε νέο περιεχόμενο προκειμένου να δημιουργήσουμε και να αναρτήσουμε τα νέα φύλλα του «οικο-Τύπου» το επόμενο σχολικό έτος!

## Αναφορές

- Bearne, E. (1996). *Differentiation and diversity in the primary school*. London & New York: Routledge
- Gagatsis, A., & Koutselini, M. (2000). Curriculum development as praxis and differentiation in practice: The case of mathematics. In A. Gagatsis (Ed.), *A multidimensional approach to learning in mathematics and sciences*. Nicosia
- Hoover-Dempsey, K., Walker, J., Sandler, H., Whetsel, D., Green, C., Wilkins, A. & Closson, K. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *The Elementary School Journal*, 106(2), 105-130.
- Jackson, L.A., von Eye, A., Biocca, F.A., Barbatsis, G., Zhao, Y., & Fitzgerald, H.E. (2006). Does home internet use influence the academic performance of low-income children?. *Developmental Psychology*, 42(3), 1-7.
- Mumtaz, S. (2000). Factors affecting teachers' use of information and communications technology: a review of the literature. *Journal of Information, Technology for Teacher Education*, 9(3), 319-341
- Mumtaz, S. (2001). Children's enjoyment and perception of computer use in the home and the school. *Computers & Education*, 36(4), 347-362.
- Pedró, F. (2007). The new millennium learners: Challenging our views on technology and learning. *Nordic Journal of Digital Competence*, 2(4), 244- 264.
- Pike, G., & Selby, D. (1998): *Global teacher, Global Learner*. London: Hodder & Stoughton
- Subrahmanyam, K., Greenfield, P., Kraut, R., & Gross, E. (2001). The impact of computer use on children's and adolescents' development. *Applied Developmental Psychology*, 22(1), 7-30.
- Van Braak, J., Tondeur, J., & Valcke, M. (2004). Explaining different types of computer use among primary school teachers. *European Journal of Psychology of Education*, 19(4), 407-422.
- Vekiri, I., & Chronaki, A. (2008). Gender issues in technology use: Perceived social support, computer self-efficacy and value beliefs, and computer use beyond school. *Computers & Education*, 51, 1392- 1404.
- Vekiri, I. (2010). Socioeconomic differences in elementary students' ICT beliefs and out-of-school experiences. *Computers & Education*, 54, 941-950.
- Walberg, H. & Paik, S. (2000). *Αποτελεσματικές Εκπαιδευτικές μέθοδοι*, International Academy of Education, UNESCO, Educational Practices Series –No3. Μτφ.: Μαυροσκούφης Δημήτριος
- Βοσνιάδου, Σ. (2001). *Πώς μαθαίνουν οι μαθητές*. Διεθνές Γραφείο Εκπαίδευσης, UNESCO
- Κουτσελίνη, Μ. (2006). *Διαφοροποίηση της Διδασκαλίας - Μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας: Φιλοσοφία και έννοια, προσεγγίσεις και εφαρμογές*, Τόμος Α', Λευκωσία
- Μαγουλά, Χ. (2009). *Εισαγωγή στη διδακτική των οικονομικών*. Αθήνα: Gutenberg
- Σολομωνίδου, Χ. (2006). *Νέες τάσεις στην εκπαιδευτική τεχνολογία: Εποικοδομητισμός και σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: Μεταίχιμο
- Τζιμογιάννης, Α., & Κόμης, Β. (2004). Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την εφαρμογή των ΤΠΕ στη διδασκαλία τους. Στο: Μ. Γρηγοριάδου, Α. Ράπτης, Σ. Βοσνιάδου & Χ. Κυνηγός (Επιμ.). *Πρακτικά 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή «Οι Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση»*. Αθήνα

## Καινοτομία και χρήση της τεχνολογίας στην Ειδική Αγωγή

Ιωάννης Μακρής

[makrisconductor@yahoo.gr](mailto:makrisconductor@yahoo.gr)

Επιστημονικός Συνεργάτης ΑΣΠΑΙΤΕ, Δρ. Ψυχολογίας – Μουσικός

**Περίληψη.** Η παρούσα μελέτη αποσκοπεί στην παρουσίαση μιας καινοτόμου χρήσης της τεχνολογίας στην ειδική αγωγή και πιο συγκεκριμένα, αναφερόμαστε στην κατασκευή και χρήση μιας ποδόπληκτης γεννήτριας οπτικών σημάτων με τη βοήθεια της οποίας προβήκαμε στη δημιουργία μιας ελαφριάς ορχήστρας απαρτιζόμενη από άτομα με μειωμένες γνωστικές λειτουργίες (Αμεα). Η κατασκευή αυτή στηρίχτηκε στη θεωρία της ολοκλήρωσης της πληροφορίας του N. Anderson. Με βάση τη θεωρία αυτή οδηγηθήκαμε σε ένα συμπεριφοριστικό μοντέλο με οπτικά ερεθίσματα και κινητικές αντιδράσεις που εφαρμόστηκαν για την εκμάθηση μουσικών οργάνων και τη δημιουργία της ορχήστρας. Συνεπώς, με την κατασκευή ενός ελεγκτή (controller) και του αντίστοιχου ανταποκριτή (responder), με τις ανάλογες οπτικές ενδείξεις, κατάλληλα διαμορφωμένου για τις απαιτήσεις μας, εφαρμοζόμενη στην ειδική αγωγή μας μπορούμε να δίνουμε εντολές μέσω οπτικών ερεθισμάτων και να έχουμε συγκεκριμένες κωδικοποιημένες αντιδράσεις με εφαρμογή στο γνωστικό αντικείμενο της Μουσικής.

**Λέξεις κλειδιά:** Τεχνολογία, Ειδική Αγωγή, Controller, Responder

### Εισαγωγή

Η αντίληψη είναι η λειτουργία μέσω της οποίας κατανοούμε τι υπάρχει γύρω μας, (π.χ. τα σχήματα, τις μορφές, τους ήχους), πληροφορούμαστε δηλαδή για την ύπαρξη των ερεθισμάτων που εκπέμπει το εκάστοτε περιβάλλον με τη μεσολάβηση ενός αισθητηρίου οργάνου και με τη μεταβίβαση του ερεθισμού στον εγκέφαλο όπου γίνεται η περαιτέρω επεξεργασία του, με βάση τις εμπειρίες που διαθέτουμε. Η αντίληψη λειτουργεί σε συνδυασμό με τη γνωστική λειτουργία της προσοχής: αντιλαμβανόμαστε ότι προσέχουμε και προσέχουμε αυτά που αντιλαμβανόμαστε. Τα αισθητήρια όργανα, μάτια, αυτιά κλπ. συνδέονται με τα αντίστοιχα νεύρα και καταλήγουν στον εγκέφαλο σχηματίζοντας τα αισθητήρια συστήματα που είναι τα εξής: οπτικό, ακουστικό, οσφρητικό, απτικό, γευστικό και κιναισθητικό σύστημα (το τελευταίο αναφέρεται στο πως αισθανόμαστε την έκταση των μυών και τις κινήσεις των μελών όλου του σώματος). Στον εγκέφαλο με την βοήθεια γνωστικών διεργασιών τα ερεθίσματα γίνονται αντιληπτά. Τα αισθητήρια όργανα που διαθέτουμε έχουν περιορισμένες δυνατότητες σε σχέση με τα περιβαλλοντικά ερεθίσματα.

Η θεωρία της ολοκλήρωσης της πληροφορίας του Norman Anderson λέει ότι τα εξωτερικά ερεθίσματα (οπτικά, ακουστικά..) τα επεξεργάζεται ένας ψυχοφυσιολογικός νόμος, τα οποία στη συνέχεια τα επεξεργάζεται ένας ψυχολογικός νόμος (σε συνάρτηση με την αρχική ψυχολογική κατάσταση), ενώ τέλος, υπάρχει μια ψυχοκινητική αντίδραση (Anderson, 2014). Με ποιο απλά λόγια έχουμε δηλαδή για ένα άτομο το εξής μοντέλο: Ερεθίσματα → Επεξεργασία (σε συνδυασμό με την αρχική ψυχολογική κατάσταση) → Αντίδραση.

Στην περίπτωση της ειδικής αγωγής και πιο συγκεκριμένα στις περιπτώσεις των ατόμων όπου οι νοητικές λειτουργίες είναι μειωμένες ή δεν λειτουργούν σωστά (π.χ. νοητική υστέρηση, αυτισμός, σύνδρομο Down κ.λ.π.), η διδασκαλία και η εκπαίδευση των ατόμων αυτών γίνεται πολύ δύσκολη.

Στόχος της μεθοδολογίας που θα αναπτύξουμε στη συνέχεια και που εφαρμόζουμε κλινικά με μεγάλη επιτυχία στο κέντρο ημερήσιας φροντίδας για άτομα με νοητική υστέρηση «Λίλιαν Βουδούρη» στα Άνω Λιόσια είναι η λειτουργία του ψυχοφυσικού νόμου με τέτοια ερεθίσματα έτσι ώστε να υπάρχει απ' ευθείας ψυχοκινητική αντίδραση με τον περιορισμό της λειτουργίας του ψυχολογικού νόμου. Ουσιαστικά, η επιστημονική μας προσέγγιση κατευθύνεται σ' ένα μοντέλο συμπεριφοριστικό που μπορεί να μοντελοποιηθεί σχηματικά ως εξής:

Κατάλληλο ερέθισμα → Αντίδραση.

Το γνωστικό αντικείμενο που διαπραγματευτήκαμε είναι το αντικείμενο της Μουσικής και πιο συγκεκριμένα, η εκμάθηση μουσικών οργάνων και η δημιουργία μιας ελαφριάς ορχήστρας με την βοήθεια της τεχνολογίας. Στην συγκεκριμένη περίπτωση χρησιμοποιούμε έναν controller (σύστημα με διακόπτες) προκειμένου να ελέγξουμε μια σειρά από οπτικά ερεθίσματα τα οποία με ένα responder (σύστημα με διαφορετικού χρώματος φώτα) με σκοπό να τα προσλαμβάνουν τα άτομα στην Ειδική Αγωγή. Έτσι, με αυτό τον τρόπο πετυχαίνουμε μια άμεση κινητική αντίδραση. Συνοπτικά μπορούμε να το παρουσιάσουμε ως εξής: Οπτικό Ερέθισμα -> Συγκεκριμένη κινητική αντίδραση σε κάποιο μουσικό όργανο.

## Μέθοδος

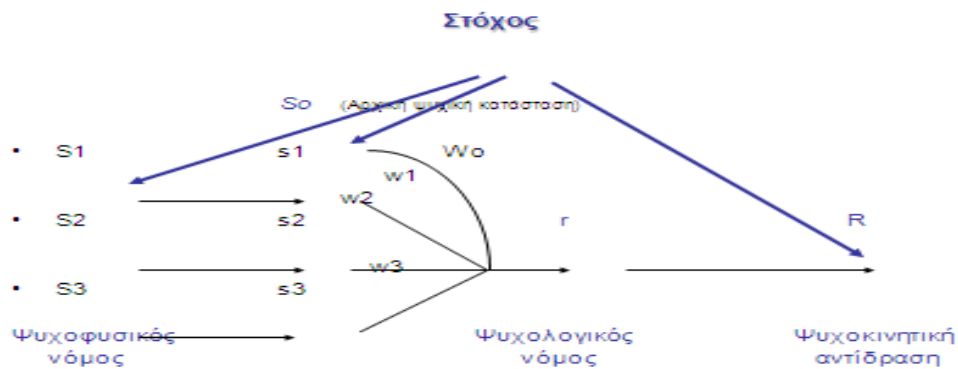
Η **τεχνολογία** (τέχνη + λόγος) είναι «το αποτέλεσμα της εφαρμογής της (θεωρητικής) επιστημονικής γνώσης με στόχο τη δημιουργία ενός αντικειμένου με πρακτικό όφελος. Ακριβέστερα μπορούμε να πούμε ότι είναι η εφαρμογή της επιστημονικής γνώσης για πρακτικούς σκοπούς, ιδιαίτερα στη βιομηχανία και στην επιστήμη. Δευτερεύουσα έννοια της λέξης αφορά στην ανάπτυξη συσκευών και μηχανισμών για επιστημονικούς σκοπούς και εκείνον τον κλάδο της γνώσης που σχετίζεται με τις εφαρμοσμένες επιστήμες ή μηχανολογία» (Wikipedia, λήμμα Τεχνολογία). Στη δική μας περίπτωση θελήσαμε να χρησιμοποιήσουμε την τεχνολογία για την ανάπτυξη μιας συσκευής η οποία θα έχει εφαρμογή στο γνωστικό πεδίο της μουσικής. Η συσκευή αυτή σκοπό της έχει να μας διευκολύνει στο να δημιουργήσουμε σε πραγματικό χρόνο ένα οπτικό ερέθισμα το οποίο θα αντιστοιχούσε σε συγκεκριμένη κινητική αντίδραση σε κάποιο μουσικό όργανο βάση ενός συγκεκριμένου κωδικού και που θα μπορούσε να εφαρμοστεί κυρίως σε άτομα με μειωμένες γνωστικές λειτουργίες. Γενικότερος στόχος μας, λοιπόν, ήταν η δημιουργία μιας ελαφριάς ορχήστρας όπου τα άτομα με μειωμένες γνωστικές λειτουργίες θα μπορούσαν να συμμετέχουν ως κανονικά μέλη μιας ελαφριάς ορχήστρας γεγονός που θα τα έκανε πιο λειτουργικά και θα ανέβαζε την αυτοεκτίμησή τους. Ας εξετάσουμε όμως γιατί εστιαστήκαμε στο πεδίο της μουσικής. Οι λόγοι είναι πολλοί: η μουσική είναι παρούσα σε όλες τις στιγμές της καθημερινής μας ζωής από τη γέννηση μας έως το θάνατο. Για κάποιους η μουσική αποτελεί μέσο συναισθηματικής έκφρασης, ενώ για κάποιους άλλους είναι ψυχαγωγία και αισθητική απόλαυση. Όμως η μουσική έχει και άλλες λειτουργίες ειδικά στο πεδίο της ειδικής αγωγής (Μακρής, Μακρή, 2009):



1) αποτελεί σωματική αντίδραση, 2) αποτελεί μέσο επικοινωνίας, 3) έχει συμβολική σημασία, 4) ενισχύει τη συμμόρφωση σε κοινωνικές νόρμες, 5) επικυρώνει τους κοινωνικούς θεσμούς και τις θρησκευτικές τελετές, 6) συμβάλλει στη συνέχιση και σταθερότητα του πολιτισμού και, τέλος 7) συμβάλλει στη συνοχή της κοινωνίας.

Η μουσική αποτελείται από μια σειρά από παράγοντες οι οποίοι είναι ανεξάρτητοι μεταξύ τους. Έρευνες έχουν αποδείξει ότι νόμος με τον οποίο λειτουργεί η μουσική ευχαρίστηση σε συνάρτηση με τον ρυθμό, τη μελωδία, την τονικότητα και το ηχόχρωμα είναι αθροιστικός (Makris & Mullet, 2003). Αυτό πρακτικά στη δική μας περίπτωση μας βοηθάει στην επιλογή του οργάνου που το άτομο Αμεα θα επιλέξει για να ασχοληθεί.

Αφετηρία και θεωρητικό μας μοντέλο είναι η θεωρία της ολοκλήρωσης της πληροφορίας του N. Anderson, όπως παρουσιάζεται σχηματικά στο παρακάτω σχήμα:



**Σχήμα 1. Θεωρία της Ολοκλήρωσης της Πληροφορίας του N. Anderson (Μακρής & Μακρή, 2003)**

Η θεωρία της ολοκλήρωσης της πληροφορίας του Norman Anderson, όπως προαναφέραμε αλλά και όπως αυτή τη φορά μπορούμε να δούμε, λέει ότι υπάρχει ένας ψυχοφυσιολογικός νόμος που επεξεργάζεται τα εξωτερικά ερεθίσματα (οπτικά, ακουστικά..). Στη συνέχεια υπάρχει ένας ψυχολογικός νόμος (σε συνάρτηση με την αρχική ψυχολογική κατάσταση) που επεξεργάζεται όλες αυτές τις πληροφορίες και τέλος υπάρχει μια ψυχοκινητική αντίδραση (Anderson, 1981; 1991; 1996).

Για να φτάσουμε στο συμπεριφοριστικό μοντέλο (Woolfolk, 2005) που παρακάμπτει τον ψυχολογικό νόμο και που σχηματικά μπορεί να μοντελοποιηθεί:

Κατάλληλο ερέθισμα → Αντίδραση ή καλύτερα κατάλληλο (κωδικοποιημένο Οπτικό Ερέθισμα → Συγκεκριμένη κινητική αντίδραση σε κάποιο μουσικό όργανο, λειτουργήσαμε ως εξής:

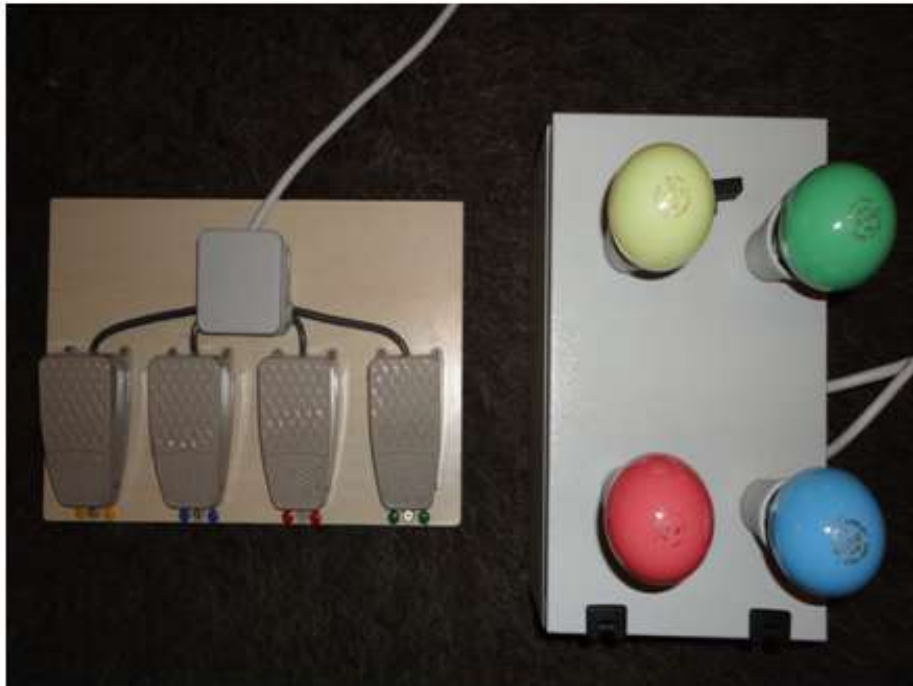
1) Αναλύθηκε η μουσική σε παράγοντες με τους οποίους μπορούμε να δουλέψουμε ανεξάρτητα.

2) Κωδικοποιήθηκαν οι παράγοντες σ' ένα συγκεκριμένο κωδικό χρωμάτων ο οποίος και επιτελεί συγκεκριμένη κινητική λειτουργία.

3) Τροποποιήθηκαν και προσαρμόστηκαν κάποια μουσικά όργανα ώστε να είναι πιο εύκολα στη χρήση από τα άτομα με τα οποία δουλέψαμε.

4) Κατασκευάστηκε η συσκευή που παράγει τα οπτικά ερεθίσματα κατά τέτοιο τρόπο ώστε να είναι λειτουργική, αλλά και αποτελεσματική. Αυτή τη συσκευή την ονομάσαμε

Ποδόπληκτη γεννήτρια οπτικών σημάτων «Μακρής» και μπορούμε να τη δούμε στο σχήμα 2.



**Σχήμα 2. Ποδόπληκτη γεννήτρια οπτικών σημάτων «Μακρής»  
(Σχεδιασμός Π.Γ.Ο.Σ. Μακρής Ιωάννης, κατασκευή Γαυρίλης Γεώργος)**

## Ανάλυση

Ένα μουσικό έργο μπορεί να αναλυθεί στα παρακάτω δομικά στοιχεία (Αμαραντίδης, 1990): 1) τη μελωδία, 2) τη συγχορδία, 3) το μπάσο και 4) το ρυθμό. Από αυτά τα τέσσερα δομικά στοιχεία τα τρία μπορούν να δοθούν με οπτικά σήματα. Η συγχορδία, το μπάσο και ο ρυθμός. Το θέμα του ρυθμού είναι το πιο απλό, αρκεί ένας φωτεινός μετρονόμος από αυτούς που ήδη υπάρχουν στην αγορά. Το άνοιγμα-σβήσιμο της λυχνίας σε συγκεκριμένο ρυθμό μπορεί να οδηγήσει άτομα με μειωμένες γνωστικές λειτουργίες να ακολουθήσουν τον ρυθμό παίζοντας τον ταυτόχρονα σε κάποιο κρουστό μουσικό όργανο (ντέφι, τουμπερλέκι, κ.λπ.).

Στο σημείο αυτό θα κάνουμε κάποιες επισημάνσεις σχετικά με το θέμα των συγχορδιών και του μπάσου. Ένα μουσικό έργο έχει κάποιες βασικές συγχορδίες: την Τονική, την Δεσπόζουσα και την Υποδεσπόζουσα οι οποίες αρκούν σε κάποιον για παίξει ένα τραγούδι. Από αυτές τις συγχορδίες προκύπτει και το αντίστοιχο μπάσο. Οι βασικές συγχορδίες μπορούν να αντιστοιχισθούν σ' ένα χρώμα. Για παράδειγμα, η Τονική να αντιστοιχισθεί με το κόκκινο, η Δεσπόζουσα με το κίτρινο, Υποδεσπόζουσα με το Πράσινο. Η εναλλαγή των οπτικών σημάτων για την χρήση της αντίστοιχης συγχορδίας μπορεί να γίνει σε πραγματικό χρόνο από έναν Controller. Ουσιαστικά με τον όρο Controller αναφερόμαστε στο σύστημα με τους διακόπτες το οποίο μπορούμε να το χειριστούμε με τα πόδια (βλέπε σχήμα 2). Έτσι κάθε φορά που πατάμε τον κόκκινο διακόπτη δίνεται εντολή σ' έναν Responder στην δική μας περίπτωση είναι, για παράδειγμα, η κόκκινη λάμπα η οποία μας λέει ότι πρέπει να

παίζουμε την τονική συγχορδία. Αν για παράδειγμα, είμαστε στην Ντο Μείζονα κλίμακα θα πρέπει την στιγμή που ανάβει η κόκκινη λάμπα να παίξουμε την Ντο Μείζονα συγχορδία. Πατώντας τον Κίτρινο διακόπτη ανάβει η κίτρινη λάμπα και ουσιαστικά πρέπει να παίξουμε σύμφωνα με τα παραπάνω την δεσπόζουσα συγχορδία που στην Ντο Μείζονα κλίμακα είναι η Σολ Μείζονα συγχορδία. Αντίστοιχα για το πράσινο χρώμα θα πρέπει να παίξουμε την Φα μείζονα συγχορδία. Αν είμαστε στη Ρε μείζονα κλίμακα τότε αντίστοιχα στο κόκκινο χρώμα θα έχει αντιστοιχηθεί η τονική, δηλαδή η Ρέ μείζονα συγχορδία, στο πράσινο η υποδεσπόζουσα, δηλαδή η Σολ μείζονα συγχορδία και στο κίτρινο, η Δεσπόζουσα, δηλαδή η Λα μείζονα συγχορδία. Έτσι με αυτό τον τρόπο καταφέρνουμε να αντιστοιχηθούν σε συγκεκριμένα οπτικά ερεθίσματα συγκεκριμένες συγχορδίες, ενώ παράλληλα κάθε φορά είναι δυνατό να οριστεί και ένας προκαθορισμένος ρυθμός τον οποίο θα ερμηνεύσουν τα κρουστά όργανα.

Μια ελαφριά ορχήστρα ορχήστρα αποτελείται από περισσότερα όργανα διαφορετικής τεχνικής. Για τα πληκτροφόρα όργανα χρησιμοποιείται το πιάνο, το αρμόνιο, το ακορντεόν. Για τα έγχορδα όργανα, η κιθάρα, το γιουκαλίλι και για τα πνευστά η φλογέρα με ράμφος. Οι τροποποιήσεις που κάναμε στα μουσικά όργανα είναι ότι πάνω σ' αυτά προσθέσαμε χρωματιστά αυτοκόλλητα. Με αυτό τον τρόπο το κάθε παιδί που συμμετέχει στην ορχήστρα και παίζει κάποιο πληκτροφόρο όργανο ξέρει ότι μόλις ανάψει η κόκκινη λάμπα θα πρέπει να πατήσει τα πλήκτρα πάνω στα οποία υπάρχουν κόκκινα αυτοκόλλητα. Αντίστοιχα λειτουργήσαμε για το κίτρινο και το πράσινο χρώμα. Αντίστοιχα χρωματιστά αυτοκόλλητα κολλήσαμε και στα έγχορδα όργανα καθώς επίσης και στην φλογέρα. Ο παράγοντας μελωδία αντιμετωπίστηκε με το τραγούδι υποβοηθούμενο από κάποιο σολιστικό όργανο που συνήθως παίζουμε εμείς. Κάθε φορά που υπάρχει απουσία φωτός σημαίνει ότι κάποιο νέο τραγούδι θα ξεκινήσει, ενώ η έναρξη του ρεπερτορίου της ορχήστρας ξεκινάει με το άναμα κάποιας λάμπας. Το ταυτόχρονο σταμάτημα της ορχήστρας γίνεται άμεσα μόλις ανάψει η μπλέ λάμπα.

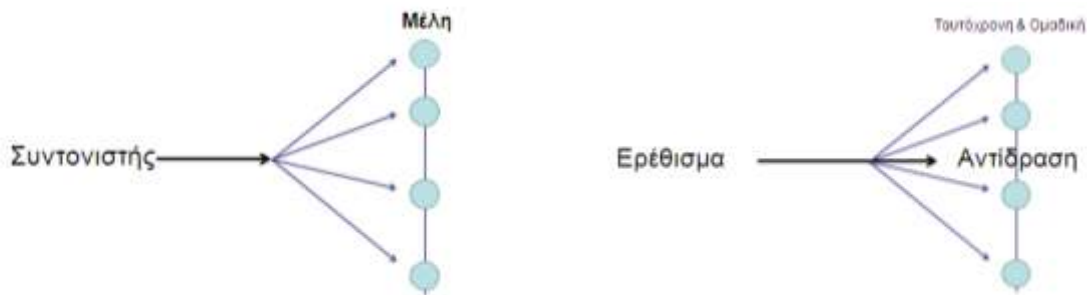
## Συζήτηση

Σκοπός της παραπάνω μεθοδολογίας είναι η εκμάθηση μουσικών οργάνων και η δημιουργία μιας ελαφριάς ορχήστρας με την βοήθεια της τεχνολογίας για άτομα με νοητική υστέρηση. Με βάση τα παραπάνω είδαμε ότι:

- 1) Ο εμψυχωτής μπορεί εύκολα με τη βοήθεια της τεχνολογίας να δημιουργήσει ένα οπτικό επαναλαμβανόμενο σήμα ως οδηγό για το ρυθμό. Το επαναλαμβανόμενο αυτό σήμα θα χρησιμοποιήσουν ως οδηγό τα άτομα που θα ασχοληθούν με το ρυθμό προκειμένου να συνοδέψουν το συγκεκριμένο έργο ή τραγούδι.
- 2) Ο εμψυχωτής σε πραγματικό χρόνο επίσης μπορεί εύκολα να δημιουργήσει εναλλασσόμενα οπτικά σήματα βάση του κωδικού χρωμάτων που αναπτύξαμε προηγουμένως για την εναλλαγή των συγχορδιών και του μπάσου. Αυτές τις εναλλαγές θα παρακολουθήσουν τα άτομα που θα συνοδέψουν το έργο ή τραγούδι.
- 3) Ο παράγοντας μελωδία σε κάθε περίπτωση πρέπει να υποβοηθηθεί από κάποιο σολιστικό όργανο που συνήθως καλείται να το παίξει ο μουσικός ή ο εμψυχωτής. Αυτό το μουσικό όργανο θα κληθούν να ακολουθήσουν τα άτομα ή η χορωδία που θα πρέπει να τραγουδήσουν.

Βλέπουμε λοιπόν ότι με βάση τα παραπάνω και με τη βοήθεια της τεχνολογίας δημιουργούμε μια μεθοδολογία βάση της οποίας σε συμπεριφοριστικό επίπεδο υπάρχει άμεση αντίδραση των ατόμων και άμεση συμμετοχή τους σε μια μουσική ομάδα με την παράλληλη εκπαίδευση και κοινωνικοποίηση τους γεγονός αρκετά καινοτόμο και ωφέλιμο για τα άτομα που μετέχουν στο πρόγραμμα.

Στο σχήμα 3 βλέπουμε διαγραμματικά τον τρόπο με τον οποίο μπορούμε να επικοινωνήσουμε οπτικά με περισσότερα άτομα και να είμαστε ένα είδος συντονιστή σε πραγματικό χρόνο.



**Σχήμα 3. Διάγραμμα επικοινωνίας μουσικής ομάδας με τη χρήση της Π.Γ.Ο.Σ. «Μακρής»**

Η παρούσα μεθοδολογία πλέον εφαρμόζεται κλινικά στο κέντρο ημερήσιας φροντίδας και απασχόλησης στο εργαστήριο «Λίλιαν Βουδούρη» εδώ και ένα χρόνο με μεγάλη επιτυχία γεγονός που διαπιστώνεται από την ανταπόκριση των παιδιών, την αύξηση της λειτουργικότητας, της κοινωνικοποίησης και του συγχρονισμού τους στην ομάδα αλλά και από το τελικό μουσικό αποτέλεσμα. Η κλινική εφαρμογή και εξέλιξη της παρούσας μεθοδολογίας μας βοήθησε να εξάγουμε μια σειρά από συμπεράσματα. Η λειτουργικότητα της παραπάνω μεθοδολογίας η οποία είναι και πρωτότυπη είναι εμφανής. Έχει όμως ένα μειονέκτημα. Το άτομο που θα χειριστεί την Ποδόπληκτηρη γενήτρια οπτικών σημάτων «Μακρής» πρέπει να είναι απαραίτητα μουσικός και να γνωρίζει πολύ καλά τα έργα που θα ερμηνεύσει η ορχήστρα.

### Συμπεράσματα - Προτάσεις

Τα παιδιά Αμεα του εργαστηρίου «Λίλιαν Βουδούρη» ενισχύθηκαν πάρα πολύ σε γνωστικό επίπεδο και σε πολύ σύντομο χρονικό διάστημα κατανόησαν τον κωδικό των χρωμάτων. Παράλληλα, αύξησαν τον χρόνο συγκέντρωσης και προσοχής στα οπτικά σήματα κατά την προσπάθειά τους να ακολουθήσουν τη μουσική, ενώ σε πολλές περιπτώσεις βελτιώθηκε η μνήμη τους αναπτύσσοντας κυρίως τη μνήμη δεξιοτήτων. Πιο συγκεκριμένα:

1. Τα παιδιά Αμεα του εργαστηρίου «Λίλιαν Βουδούρη» με τη συμμετοχή τους στην ορχήστρα κοινωνικοποιήθηκαν σε μεγάλο βαθμό μέσω της ενεργής συμμετοχής τους και εμπλοκής. Σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό τα παιδιά μπορούσαν να αυτοεκφραστούν στα πλαίσια μιας ομάδας, ενώ παράλληλα βελτιώθηκε και ο αυτοέλεγχος.
2. Αυξήθηκε ο βαθμός κίνησης με την συμμετοχή στην ορχήστρα και με το παίξιμο κάποιου μουσικού οργάνου. Εδώ πρέπει να σημειωθεί ότι η επιλογή του μουσικού οργάνου έγινε με βάση το κριτήριο ευχαρίστησης του κάθε παιδιού Αμεα. Σε μερικές

περιπτώσεις κάποια παιδιά ασχολήθηκαν και με δύο μουσικά όργανα προκειμένου να βελτιωθούν περισσότερο κινητικά.

3. Η συμμετοχή των παιδιών σε μια ελαφριά ορχήστρα, αποτελεί ένα τρόπο έμμεσης εκπαίδευσης, αλλά και καλλιέργειας των παιδιών .
4. Η ερμηνεία ενός τραγουδιού βοήθησε πάρα πολύ την ανάπτυξη του συναισθηματικού τομέα. Εδώ πρέπει να αναφέρουμε ότι ουσιαστικά με αυτό τον τρόπο μπορέσαμε να οδηγήσουμε τα παιδιά στο τέταρτο επίπεδο (οριακά και στο πέμπτο) της πυραμίδας των αναγκών του Maslow (Maslow, 1954).
5. Αναπτύχθηκε και καλλιεργήθηκε σε μεγάλο βαθμό η επικοινωνία μεταξύ των μελών της ορχήστρας δεδομένου ότι όλοι λειτουργούσαν ως ομάδα η οποία είχε και ένα συγκεκριμένο σκοπό.
6. Η συμμετοχή των παιδιών στην ορχήστρα τα βοήθησε να ψυχαγωγηθούν αλλά και να χαλαρώσουν.

Σε αυτή τη φάση είμαστε στο σημείο της βελτίωση της ποδόπληκτης γεννήτριας οπτικών σημάτων «Μακρής» και της περαιτέρω εξέλιξης της μεθόδου σε συνδυασμό με την χρήση Η/Υ και τεχνολογίας MIDI προκειμένου να γίνουν οι σχετικές τροποποιήσεις και η χρήση της να είναι προσιτή και από άλλες επιστημονικές ομάδες (ψυχολόγων, εργοθεραπευτών, ειδικών παιδαγωγών κ.λπ., χωρίς να είναι προαπαιτούμενη η γνώση της μουσικής από τον χειριστή. Τέλος, η χρήση της ποδόπληκτης γεννήτριας οπτικών σημάτων «Μακρής» μπορεί να εφαρμοστεί και σε άλλες τέχνες όπως για παράδειγμα, ο χορός και το θέατρο με αντίστοιχη κωδικοποίηση συγκεκριμένων για παράδειγμα κινήσεων ή εκφράσεων.

## Αναφορές

- Anderson, N.H. (1981). *Foundations of information integration theory*. San Diego, CA: Academic Press.
- Anderson, N.H. (1991). *Contributions to information integration theory* (vols. 1, 2, 3). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Anderson, N.H. (1996). *A functional theory of cognition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Makris, I., & Mullet, E. (2003). Judging the pleasantness of contour – rhythm –pitch – timbre. *American Journal of Psychology*, τόμος 116(4), σελ. 581-611.
- Maslow, A. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper
- Wikipedia, λήμμα Τεχνολογία. Ανακτήθηκε στις 20/05/2015 από <http://el.wikipedia.org/wiki/Τεχνολογία>,
- Woolfolk, A. (2005). *Εκπαιδευτική ψυχολογία*. Αθήνα: Έλλην.
- Αμαραντίδης, Α. (1990α). *Το τονικό μουσικό σύστημα: Η αντίστιξη και οι πρακτικές εφαρμογές της*. Αθήνα: Μουσικός εκδοτικός οίκος Κ. Παπαρηγορίου – Χ. Νάκας.
- Αμαραντίδης, Α. (1990β). *Το τονικό μουσικό σύστημα: Η αρμονία της μουσικής*. Αθήνα: Μουσικός εκδοτικός οίκος Κ. Παπαρηγορίου – Χ. Νάκας.
- Μακρής, Ι., & Μακρή, Δ. (2009). *Εισαγωγή στη μουσικοθεραπεία*. Αθήνα: Γρηγόρης

## Μοπασάν, Χεμινγκουαίη και Αίσωπος επί σκηνής

Κυριακή Διάμεση

[kdiamesi@otenet.gr](mailto:kdiamesi@otenet.gr)

Πρότυπο Λύκειο Αναβρύτων, καθηγήτρια ΠΕ05

**Περίληψη.** Το σημερινό σχολείο βρίσκεται σε κρίση: απείθαρχοι μαθητές χωρίς ενδιαφέρον για τη γνώση που τους προσφέρει το σχολείο, απογοητευμένοι διδάσκοντες που προσπαθούν να ακολουθήσουν παιδαγωγικές θεωρίες, εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις με αμφίβολα αποτελέσματα. Μοναδική πυξίδα σ’ αυτή τη φάση των αναζητήσεων και των ανακατατάξεων είναι ο προσανατολισμός σε διδακτικές πρακτικές που προάγουν την αυτενέργεια των μαθητών, τη δημιουργικότητα και την εφευρετικότητα. Στα πλαίσια του αναλυτικού προγράμματος ή και παράλληλα με το επίσημο πρόγραμμα, οι καινοτόμες δράσεις προάγουν την ανάπτυξη προσωπικών δεξιοτήτων, τη μύηση στην ομαδική εργασία, τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης και την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών. Στη παρούσα εργασία προτείνουμε ως καινοτόμα δράση τη δραματοποίηση από τους μαθητές, ενός διηγήματος, μιας μικρής ιστορίας και ενός μύθου. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές, με τη συνεργασία των καθηγητών- εμψυχωτών ανεβάζουν στη σκηνή το διήγημα του Γκυ ντε Μοπασάν «Η διαθήκη», τη μικρή ιστορία του Έρνεστ Χεμινγκουαίη «Λόφοι σαν ελέφαντες λευκοί» και το μύθο του Αισώπου «Ο κόρακας και η αλεπού», αφού οι ίδιοι διασκευάσουν το διήγημα σε θεατρικό. Οι μαθητές, σε ομάδες αναλαμβάνουν τη σκηνοθεσία, την ερμηνεία, τα κουστούμια και τη μουσική της παράστασης.

**Λέξεις κλειδιά:** καινοτόμος δράση, δραματοποίηση, βιωματική εμπειρία

### Εισαγωγή

Το σημερινό σχολείο του δυτικού κόσμου, όπως αυτό εξελίχθηκε μετά από τη βιομηχανική επανάσταση είναι σε κρίση (Robinson, 2011). Οι γονείς δεν το εμπιστεύονται αποκλειστικά για τη μόρφωση των παιδιών τους, απευθύνονται παράλληλα και σε άλλους φορείς, όπως μαρτυρά η αύξηση των ιδιαίτερων μαθημάτων και των φροντιστηρίων (Alysha, 2011). Οι μαθητές είναι απείθαρχοι, χωρίς ενδιαφέρον για τη γνώση που τους προσφέρει το σχολείο. Οι διδάσκοντες, συχνά απογοητευμένοι, προσπαθούν να ενημερωθούν πάνω σε νέες παιδαγωγικές θεωρίες και να ακολουθήσουν νέες διδακτικές πρακτικές. Σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής επιδιώκονται συνεχώς εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις με αμφίβολα αποτελέσματα. Οι καινοτόμες δράσεις ή καλές πρακτικές έρχονται σαν εναλλακτική πρακτική στη παραδοσιακή διδασκαλία του σημερινού σχολείου.

Στην ελληνική πραγματικότητα τα τελευταία χρόνια, οι καινοτόμες δράσεις αναπτύχθηκαν μέσα από τα εκπαιδευτικά προγράμματα της ευέλικτης ζώνης (Αλαχιώτης, 2002a), τα πολιτιστικά και περιβαλλοντικά προγράμματα και τα προγράμματα αγωγής υγείας. Παράλληλα όμως, συχνά, στα πλαίσια του κρυφού αναλυτικού προγράμματος, παρεισφρέουν στη διδασκαλία διάφορων μαθημάτων (Αλαχιώτης, 2002b).

## Οι καινοτόμες δράσεις στο σημερινό σχολείο

Θα μπορούσαμε να θεωρήσουμε ότι στον όρο «καλές πρακτικές» ή «καινοτόμες δράσεις» περιλαμβάνεται όλη η ανθρώπινη δραστηριότητα: η εξέλιξη των ιδεών, η τεχνολογική και επιστημονική ανάπτυξη, ό,τι αναφέρεται στη βελτίωση της καθημερινής ζωής, ό,τι υιοθετούμε πειραματικά και καινοτόμα και αξιολογείται θετικά σηματοδοτώντας την εξέλιξη (Abdoulaye, 2003). Και στους δύο όρους συμπεριλαμβάνεται η έννοια του «δραν», δηλαδή συμμετέχω ενεργά σε ένα εγχείρημα. Ο όρος καινοτόμες δράσεις αναφέρεται τα τελευταία χρόνια στις εκπαιδευτικές πρακτικές, προφανώς σε αντιπαράθεση με τις παραδοσιακές πρακτικές διδασκαλίας.

### *Ποια είναι όμως τα χαρακτηριστικά των καινοτόμων δράσεων στην εκπαίδευση;*

Κατ' αρχήν μπορεί να καταργηθεί ο χώρος της τάξης, η δραστηριότητα μπορεί να γίνει σε οποιοδήποτε χώρο του σχολικού κτιρίου ή κα έξω απ' αυτό. Έπειτα, ο χρόνος της δράσης δεν υπακούει αναγκαστικά στη σαραντάλεπτη διδακτική ώρα, καθορίζεται από άλλα κριτήρια και μπορεί να ποικίλει κάθε φορά. Οι διδακτικοί στόχοι καθορίζονται από τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, δεν υπαγορεύονται από τη διδακτέα ύλη όπως αυτή ορίζεται από τον κεντρικό εκπαιδευτικό φορέα. Πρόκειται για στόχους που σέβονται τη διαφορετικότητα του κάθε μαθητή, οπότε οι καινοτόμες δράσεις μπορούν να υπηρετήσουν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Δεν είναι αναγκαστικό να υλοποιηθούν σε μια συγκεκριμένη τάξη, μπορούν να συμμετέχουν μαθητές από διαφορετικές τάξεις, αλλά και από διαφορετικά σχολεία. Οι καινοτόμες δράσεις δεν αξιολογούνται με το παραδοσιακό τρόπο βαθμολόγησης και δεν έχουν τον υποχρεωτικό χαρακτήρα των μαθημάτων του προγράμματος. Επιδιώκεται ομαδική εργασία και επομένως ανάλογες διδακτικές μέθοδοι που αποσκοπούν στο άνοιγμα του σχολείου προς την κοινωνική πραγματικότητα, τα προβλήματα της καθημερινότητας, τα τοπικά θέματα και την επικαιρότητα. Με το περιεχόμενο και τη φιλοσοφία τους ανανεώνουν και ενεργοποιήσουν θετικά τη συνολική σχολική πραγματικότητα. Στοιχεύουν στο να περιορίσουν την «απομόνωση» των κλασικών μαθησιακών αντικειμένων, να μην παρουσιάζουν τις γνώσεις κατακερματισμένες, αλλά σαν μια ολότητα της γνώσης του κόσμου, αξιοποιώντας τη διαθεματικότητα και τη διεπιστημονική προσέγγιση της γνώσης. Στις καινοτόμες δράσεις οι νέες τεχνολογίες είναι κυρίαρχο εργαλείο της πρόσβασης στη μάθηση και της παραγωγής υλικού.

Βασικός άξονας των καινοτόμων δράσεων είναι η βιωματική προσέγγιση (Ματσαγγούρας, 2003): οι μαθητές μαθαίνουν μέσα από προσωπική εμπλοκή σε δραστηριότητες, μέσα από την εμπειρία και το βίωμα. Έτσι, οι μαθητές καλλιεργούν τη δημιουργία μηχανισμών μάθησης, τη κριτική ικανότητα, ασκούνται στην ανακάλυψη και κυρίως μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν, αποκτούν συνειδητούς μηχανισμούς μάθησης που θα χρησιμοποιήσουν στη ζωή τους, πέρα από τη σχολική πραγματικότητα. Οι καινοτόμες δράσεις αποτελούν μια παιδαγωγική πρακτική που συγκεντρώνει πολλά από τα χαρακτηριστικά που εξασφαλίζουν την αποτελεσματικότητα στη μαθησιακή διαδικασία (Feyfant, 2011) Παράλληλα με τις γνώσεις που αποκτούν, οι μαθητές αναπτύσσουν μεταγνωστικές δεξιότητες (Flavell, 1976), γίνονται ενσυνείδητοι φορείς γνώσεων, συνειδητοποιούν τι ξέρουν να κάνουν και τι και πώς μπορούν να μάθουν. Μαθαίνοντας μέσα από τις καινοτόμες δράσεις, οι μαθητές ανακαλύπτουν τον εαυτό τους, εξερευνούν τις προσωπικές τους δυνατότητες και τα ταλέντα τους, ακριβώς επειδή «δρουν» οι ίδιοι, παίρνουν πρωτοβουλίες και αυτενεργούν. Στις καινοτόμες δράσεις ο διδάσκων είναι μέντορας και οδηγός, βοηθάει, συζητάει,

καθοδηγεί, δεν παίρνει μόνος του τις αποφάσεις και καλλιεργεί ένα κλίμα ελευθερίας, δημοκρατίας και συνεργασίας.

### ***Είναι όμως εύκολο να υλοποιήσουμε καινοτόμες δράσεις στο σημερινό σχολείο;***

Παρά τις αυξανόμενες απόπειρες που εκφράζουν την έντονη ανάγκη για ουσιαστικές και άμεσες αλλαγές στην εκπαίδευση, η συστηματική υλοποίηση των καινοτόμων δράσεων έχει δυσκολίες που οφείλονται σε εγγενή χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού συστήματος και οπωσδήποτε στην έλλειψη ανάλογης κουλτούρας μαθητών και διδασκόντων. Οι μαθητές δεν έχουν συνειδητοποιήσει την ανάγκη συνεργασίας, ούτε μπορούν πάντα να δουλέψουν σε ομάδες, έχουν συνηθίσει στη παθητική στάση απέναντι στη γνώση. Οι διδάσκοντες, παρότι αναγνωρίζουν την ανάγκη για μια διαφορετική διδακτική προσέγγιση, συχνά αγνοούν τον τρόπο και αισθάνονται αμήχανοι ή και ανεπαρκείς στο να οργανώσουν και να συντονίσουν ομάδες, να καθοδηγήσουν αντί να υπαγορεύσουν και να επιβάλουν. Το σχολικό πρόγραμμα δεν είναι ευέλικτο και πολύ δύσκολα επιτρέπει εναλλακτικές πρακτικές. Οι καινοτόμες δράσεις προϋποθέτουν την απόφαση για ανατροπές στο παραδοσιακό τρόπο εκπαίδευσης, γνώση και δουλειά, άρα σηματοδοτούν την αλλαγή φιλοσοφίας του εκπαιδευτικού συστήματος. Θεωρούμε ότι είναι απαραίτητες, εμβόλιμα στο ωρολόγιο πρόγραμμα, ή, αν είναι δυνατόν, και με συστηματικότερο τρόπο μέσα στη σχολική χρονιά, θέλει όμως πολύ μελέτη για να αντικαταστήσουν το υπάρχον αναλυτικό πρόγραμμα και τις υπάρχουσες διδακτικές πρακτικές.

## **Η παρούσα πρόταση**

Στη παρούσα εργασία προτείνουμε ως καινοτόμα δράση τη δραματοποίηση από τους μαθητές, του διηγήματος «Η διαθήκη» του Γκυ ντε Μοπασάν (Maupassant, 1884) της μικρής ιστορίας του Έρνεστ Χεμινγκουαίη «Λόφοι σαν ελέφαντες λευκοί» (Hemingway, 1927) και του μύθου του Αίσωπου «Ο κόρακας και η αλεπού» (Αίσωπος, 6<sup>ος</sup> π.Χ.). Γιατί επιλέγουμε αυτή τη δράση; Η δραματοποίηση (Lallias et al., 2002) είναι μια βιωματική εμπειρία ανάγνωσης των κειμένων. Στη συγκεκριμένη δράση οι μαθητές «συγγράφουν» το θεατρικό κείμενο, αναλαμβάνουν τη σκηνοθεσία, τη σκηνογραφία, τη μουσική, αυτενεργούν και παίρνουν πρωτοβουλίες, οπότε και αναπτύσσουν ποικίλες δεξιότητες (Deldimme, 2014). Ανεβάζοντας στη σκηνή ένα κείμενο, οι μαθητές αναπτύσσουν δεξιότητες κίνησης, αναπαράστασης και ερμηνείας, που ξεπερνάνε τη παραδοσιακή προσέγγιση των κειμένων στο σχολείο. Η λογοτεχνία γίνεται ένας κατ' εξοχήν τρόπος έκφρασης, αλλά και έκθεσης, με το πνεύμα και με το σώμα. Η προτεινόμενη δράση αναφέρεται στη δραματοποίηση τριών κλασικών συγγραφέων από διαφορετικές εποχές: τον Αίσωπο, τον 6<sup>ο</sup> αιώνα π.Χ., τον Γκυ ντε Μοπασάν, τον 19<sup>ο</sup> αιώνα και τον Έρνεστ Χεμινγκουαίη τον 20<sup>ο</sup> αιώνα.

Ο κύριος στόχος της δράσης που καθορίζει και το προϊόν που παράγεται, είναι η θεατρική παράσταση. Παράλληλα όμως η προτεινόμενη δράση στοχεύει στην ενημέρωση των μαθητών για τη ζωή και το έργο των συγγραφέων μέσα από πληροφορίες που μια ομάδα αναλαμβάνει να βρει και να παρουσιάσει, στην ενσυνείδητη ανάγνωση των κειμένων, στην άσκηση συνεργασίας και ανταλλαγής ιδεών. Στόχος επίσης είναι η χρήση των νέων τεχνολογιών, η ανάπτυξη οργανωτικών δεξιοτήτων, και η εξοικείωση με το θέαμα, την ανάληψη ρόλων και τη δημόσια έκθεση. Επιχειρώντας τη δραματοποίηση αυτών των κειμένων επιτυγχάνεται και ο στόχος της απομυθοποίησης των κλασικών συγγραφέων,



που συχνά φαντάζουν δύσκολοι στα παιδιά και ένα άνοιγμα στη λογοτεχνία πέρα από τα σύνορα, μέσα στο χρόνο, μέσα από τη βιωματική μύηση.

Η υλοποίηση της δράσης εξαρτάται από τις συνθήκες της τάξης, της σχολικής μονάδας και το μαθητικό κοινό-στόχο. Παρόλα αυτά παραθέτουμε τους γενικούς άξονες που χαρακτηρίζουν τη πρόταση. Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες και η κάθε ομάδα διαλέγει ένα από τα τρία κείμενα. Μετά, μέσα σε κάθε ομάδα μοιράζουν τις διαφορετικές δραστηριότητες με στόχο να ανεβάσουν το θεατρικό στη τάξη, σε όλο το σχολείο ή και σε κοινό εκτός του σχολείου. Ο χρόνος προετοιμασίας και η οργάνωση του όλου εγχειρήματος καθορίζεται από τους μαθητές μετά από συζήτηση με τον εμπυχωτή της δράσης. Με την καθοδήγηση του εμπυχωτή της δράσης κρίνεται απαραίτητη η ανάγνωση των έργων μέσα στη τάξη, η συζήτηση για το περιεχόμενο τους και τη δυνατότητα δραματοποίησης τους, χωρίς όμως η ανταλλαγή απόψεων και ο καταιγισμός ιδεών να καταλήξει στην ανάλυση και στην ερμηνευτική προσέγγιση των κειμένων. Τα κείμενα των Χέμινγουαιη και Μοπασάν μπορούν να διαβαστούν δυνατά μέσα στη τάξη και στα πρωτότυπα, στα αγγλικά και στα γαλλικά, αν το επίπεδο ξένης γλώσσας των μαθητών το επιτρέπει, αλλά και ο μύθος του Αισώπου μπορεί να διαβαστεί δυνατά μέσα στη τάξη από το αρχαίο κείμενο.

Γιατί επιλέγουμε τα συγκεκριμένα κείμενα; Τα συγκεκριμένα κείμενα παρουσιάζουν μία σημαντική ευκολία στην δραματοποίηση τους. Στόχος της δράσης είναι να κινητοποιήσει όλους τους μαθητές, και τους πιο αδύνατους. Δεν ωφελεί να προτείνουμε δραστηριότητες που μόνο οι «παραδοσιακά καλοί» μαθητές μπορούν να φέρουν σε πέρας. Το διήγημα «Η διαθήκη» και η ιστορία «Λόφοι σαν ελέφαντες λευκοί» προσφέρονται για τη συγγραφή του θεατρικού κειμένου διότι το διαλογικό μέρος τους μπορεί να αποτελέσει το θεατρικό κείμενο και οι περιγραφές να αποτελέσουν τις οδηγίες για τη σκηνογραφία και τη σκηνοθεσία. Εξάλλου, και τα δύο, με το ασαφές τέλος τους, προξενούν τη περιέργεια των μαθητών, που προβαίνουν σε προσωπικές ερμηνείες και αξιοποιούν την ανοιχτότητα του κειμένου δίνοντας τις δικές τους προεκτάσεις και ερμηνείες (Iser, 1991). Η δραματοποίηση τους, χωρίς αναλύσεις, ευαισθητοποιεί τους μαθητές στην ανάλυση των χαρακτήρων με τρόπο αυτόματο μέσα από μια ασυνείδητη διεργασία ανάλυσης.

Τα σκηνικά που απαιτούνται και για τις τρεις θεατρικές παραστάσεις είναι απλά για το χώρο του σχολείου, δεν απαιτούν έξοδα ούτε εγκαταστάσεις που θα οδηγούσαν σε αδιέξοδα.

Ο μύθος του Αισώπου μπορεί να μετατραπεί από τους μαθητές σε θεατρικό κείμενο από το αρχαίο κείμενο διότι είναι εύκολα κατανοητό. Η δραματοποίηση του αρχαίου μύθου δίνει από μόνη της μια απάντηση στο σύνθημα των μαθητών «γιατί μαθαίνουμε αρχαία;». Ανακαλύπτουν μόνοι τους ότι τα μηνύματα του αρχαίου κειμένου είναι πάντα σύγχρονα.

Σε ποια ηλικία, σε ποια τάξη υλοποιείται η συγκεκριμένη δράση; Η δραματοποίηση είναι μια διαδικασία που μπορεί απευθυνθεί σε πολλές ηλικίες, ακόμα και σε πολύ νεαρούς μαθητές. Τα συγκεκριμένα όμως κείμενα για τη προτεινόμενη δράση απευθύνονται σε μαθητές της Γ' γυμνασίου και των τριών τάξεων του λυκείου.

## Συμπεράσματα – Προτάσεις

Οι καινοτόμες δράσεις δεν είναι πανάκεια, ούτε πάντα αποτελεσματικές ως προς την επίτευξη των διδακτικών στόχων. Σηματοδοτούν όμως μια σημαντική προσπάθεια να

εντάξουμε στη σχολική πραγματικότητα, τη κριτική σκέψη, την ανάπτυξη της φαντασίας, την αυτενέργεια, την ανάληψη πρωτοβουλιών από τους μαθητές, την ομαδοσυνεργατική προσέγγιση και τη βιωματική και ενσυνείδητη γνώση. Η δραματοποίηση των λογοτεχνικών κειμένων, όταν αυτά προσφέρονται, μπορεί να αποτελέσει μια νέα διαδικασία πρόσληψης των κειμένων και καλλιέργειας του πνεύματος.

## Αναφορές

- Abdoulaye, A. (2003). Des 'bonnes pratiques' en éducation, *CRAP, Cahiers pédagogiques*, 523, juin 2003, 16-19.
- Αίσωπος (6ος αιώνας π.Χ.) *Κόραξ και Αλώπηξ*. Ανακτήθηκε στις 14 Απριλίου 2015, από [http://el.wikisource.org/wiki/%CE%91%CE%B9%CF%83%CF%8E%CF%80%CE%BF%CF%85\\_%CE%9C%CF%8D%CE%B8%CE%BF%CE%B9](http://el.wikisource.org/wiki/%CE%91%CE%B9%CF%83%CF%8E%CF%80%CE%BF%CF%85_%CE%9C%CF%8D%CE%B8%CE%BF%CE%B9)
- Αλαχιώτης, Σ. (2002α). Η Ευέλικτη Ζώνη του σχολείου. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών θεμάτων, Νο 6, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο* (σ. 5-14). Αθήνα.
- Αλαχιώτης, Σ. (2002β). Για ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών θεμάτων, Νο 7, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο* (σ. 7-18). Αθήνα.
- Alysha, L. (2011). L'UE s'inquiète de l'essor des cours particuliers. *Reyters France*. Ανακτήθηκε στις 19 Μαΐου 2015 από <http://fr.reuters.com/article/topNews/idFRPAE7550PX20110606?pageNumber=3&virtualBrandChannel=0&sp=true>
- Feyfant, A. (2011). Effets des pratiques pédagogiques sur les apprentissages, *dossiers d'actualité, no65*, (σ. 7).
- Flavell, J. H. (1976). *Metacognitive aspects of problem solving*. In L. B. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence*. Hillsdale, NJ: Erlbaum (σ. 34).
- Deldimme, R. (2014). Théâtre, Culture, éducation in *Forum Pédagogies*, (σ. 25).
- Iser, W. (1991). Ανθρωπολογική απολογία της λογοτεχνίας. *Λόγου χάριν 2*. (σ. 3-24).
- Hemingway E. (1927). *Hills Like White Elephants*. Ανακτήθηκε στις 14 Απριλίου 2015, από <http://www.scribd.com/doc/41444129/Hills-Like-White-Elephants-Complete-Story>
- Lallias, J. C., Lasalle J., & Lorient J. P. (2002). Le Théâtre et L' École, Histoire et perspectives d'une relation passionnée, *Les Cahiers Théâtres Éducation - ANRAT et Actes Sud-Papiers*. (σ. 25-36).
- Maupassant, G. (1884). *Les legs*. Ανακτήθηκε στις 14 Απριλίου 2015, από [http://athena.unige.ch/athena/maupassant/maupassant\\_legs.html](http://athena.unige.ch/athena/maupassant/maupassant_legs.html)
- Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Στρατηγικές διδασκαλίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω
- Meirieu, P. (2014). *Le théâtre et l'école: Éléments pour une histoire, repères pour un avenir...* Entretien avec Philippe Meirieu recueilli par Jean-Claude Lallias et Jean-Pierre Lorient. Ανακτήθηκε στις 14 Απριλίου 2015, από [http://www.meirieu.com/ARTICLES/theatre\\_anrat.pdf](http://www.meirieu.com/ARTICLES/theatre_anrat.pdf)
- Robinson. K. (2011). *Η αλλαγή των εκπαιδευτικών προτύπων*. Ανακτήθηκε στις 14 Απριλίου 2015, από <http://www.youtube.com/watch?v=MukR5xt3s6w&feature=share>

## Ξεκλειδώνοντας τον «Μικρό Πρίγκιπα» του Αντουάν ντε Σαιντ Εξυπερύ: Οι πολλαπλές αναγνωστικές διαδρομές και η αξιοποίησή τους στις «Βιωματικές Δράσεις» του Γυμνασίου

Μεταξούλα Μανικάρου

[manikarou.m@gmail.com](mailto:manikarou.m@gmail.com)

Σχολική Σύμβουλος Φιλολόγων

**Περίληψη.** Η παρούσα εργασία αποτελεί μια διδακτική πρόταση για την αξιοποίηση του βιβλίου του Αντουάν ντε Σαιντ Εξυπερύ *Ο Μικρός Πρίγκιπας* στο πλαίσιο του καινοτόμου προγράμματος των «Βιωματικών Δράσεων» και συγκεκριμένα του επιστημονικού πεδίου της «Σχολικής και Κοινωνικής Ζωής» (ΣΚΖ), που απευθύνεται στην Α΄ τάξη του Γυμνασίου. Στην *Εισαγωγή*, δίνονται κάποιες σύντομες πληροφορίες για τον συγγραφέα, το περιεχόμενο και την απήχηση του βιβλίου, καθώς και τη θέση του στα σχολικά εγχειρίδια του Δημοτικού και του Γυμνασίου στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στο συνέχεια, αιτιολογείται η σύνδεση του υπό εξέταση βιβλίου με τη «Σχολική και Κοινωνική Ζωή» (ΣΚΖ) και καταγράφονται οι σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις και το εννοιολογικό πλαίσιο του καινοτόμου αυτού πεδίου της ΣΚΖ. Ακολουθεί η διδακτική μας πρόταση και οι συνοδευτικές ενδεικτικές δραστηριότητες, οι οποίες είναι παιγνιώδεις, εμπυχωτικές και όχι δεσμευτικές, προκειμένου, μέσα από τη μελέτη του *Μικρού Πρίγκιπα*, να υλοποιηθεί ο σκοπός και η μεθοδολογία της ΣΚΖ. Στα *Συμπεράσματα*, συνοψίζονται οι λόγοι σύνδεσης του *Μικρού Πρίγκιπα* με τη «Σχολική και Κοινωνική Ζωή».

**Λέξεις κλειδιά:** Βιωματικές δράσεις, σχολική και κοινωνική ζωή, Αντουάν ντε Σαιντ-Εξυπερύ, Μικρός Πρίγκιπας.

### Εισαγωγή

*Ο συγγραφέας:* Ο Αντουάν ντε Σαιντ Εξυπερύ (Λυών της Γαλλίας, 1900-1944)<sup>1</sup> υπήρξε μια πολυτάλαντη και πολυσχιδής προσωπικότητα, ένας ριψοκίνδυνος αεροπόρος, ένας βαθύς στοχαστής του Μεσοπολέμου, ένας προικισμένος λογοτέχνης. Η γέννησή του συνέπεσε με την εποχή της εφεύρεσης του αεροπλάνου, πράγμα που τον ενθουσίασε ήδη από την παιδική του ηλικία, ώστε να ασκήσει με σπάνιο και απaráμιλλο ζήλο το επάγγελμα του πιλότου, από το οποίο άντλησε εμπειρίες ζωής, ως πρώτη ύλη για τα βιβλία του. Επηρεασμένος από τους δύο παγκοσμίους πολέμους και τη χρεοκοπία των αξιών του πολιτισμού, στην αφήγησή του θα βρούμε βαθιές ανθρωπιστικές αξίες, βιοσοφία και στοχασμό, αποτυπωμένα στα βιβλία<sup>2</sup> του. Ο Εξυπερύ χάθηκε στη μοιραία αναγνωριστική πτήση (31 Ιουλίου) στα ανοικτά της Κορσικής υπό αδιευκρίνιστες συνθήκες. Ο θάνατός του

<sup>1</sup> Για περισσότερα βλ. Μαλαφάντης (2011), όπου και βιβλιογραφία.

<sup>2</sup> *Ο αεροπόρος* (1926), *Ποστάλι του Νότου* (1929), *Νυχτερινή πτήση* (1931), *Γη των ανθρώπων* (1938), *Πιλότος πολέμου* (1942), *Ο Μικρός Πρίγκιπας* (1943), *Το κάστρο* (1948, δημοσίευση μετά θάνατον).

ήταν η αρχή ενός νέου τρόπου ζωής και ύπαρξής του, αφού ένας «μύθος» αρχίζει να το περιβάλλει και να το συνοδεύει<sup>3</sup>.

*Το βιβλίο:* Ο αφηγητής-πιλότος πέφτει με το αεροπλάνο του, που έχει πάθει βλάβη, στην έρημο Σαχάρα και αντιμετωπίζει σοβαρό πρόβλημα επιβίωσης. Ενώ, λοιπόν, προσπαθεί να επιδιορθώσει το αεροπλάνο του, συναντά τον μικρό πρίγκιπα, ένα πλάσμα αλλόκοτο και εύθραυστο, με μάτια ολοστρόγγυλα, με μαλλιά χρυσαφένια, με το μακρύ, πλουμιστό με αστερόσκηνη, παλτό του, ο οποίος του ζητά να του σχεδιάσει ένα αρνί, γνωρίζεται με τον συγγραφέα, γίνονται φίλοι και του μαθαίνει πολλά για τη ζωή και τις αξίες της.

Ο μικρός πρίγκιπας, κατοικεί σε έναν μικροσκοπικό ιδιωτικό πλανήτη και περνά τον καιρό του με το να καθαρίζει τα τρία ηφαίστεια του, να ξεριζώνει τα κακά βλαστώματα των μπαμπομπάμπ και να φροντίζει το μοναδικό τριαντάφυλλο, ενώ στις στιγμές της λύπης του αποζητά τα ηλιοβασιλέματα. Επειδή, όμως, το τριαντάφυλλό του τον πίκρανε, λόγω του υπεροπτικού του χαρακτήρα, αποφάσισε να εγκαταλείψει τον πλανήτη του αναζητώντας έναν φίλο.

Περνά από έξι διαφορετικούς πλανήτες-αστεροειδείς, όπου γνωρίζει ισάριθμους ανθρώπους: έναν αυταρχικό βασιλιά που έχει ανάγκη από υπηκόους, για να τους διατάζει, έναν ανόητο ματαιόδοξο που αναζητά θαυμαστές, για να ικανοποιήσει το πάθος του, έναν μέθυσσο άνθρωπο εγκλωβισμένο στο πάθος του, έναν επιχειρηματία που ζει στην ψευδαίσθηση του πλούτου του, έναν γεωγράφο, που περιγράφει με στείρα γνώση τη φύση, χωρίς να την έχει δει και έναν φανανάφτη, που ακολουθεί, σχολαστικά και δίχως να γνωρίζει, έναν μονότονο κανονισμό.

Τέλος, καταλήγει στη Γη, στη μέση της ερήμου, όπου γνωρίζεται με τον πιλότο-αφηγητή. Στη γη συναντά έναν ανθόκηπο με λουλούδια πολλά σαν το δικό του και, πιστεύοντας στη μοναδικότητα του δικού του τριαντάφυλλου, ξεσπά σε κλάματα. Τότε του παρουσιάζεται η αλεπού, που του ζητά να την ημερώσει, δηλαδή να δημιουργήσει δεσμούς μαζί της, διδάσκοντάς τον το «τελετουργικό» του ημερώματος.

Κατά την όγδοη μέρα της βλάβης του αεροπλάνου στην έρημο, ο πιλότος, έχοντας ακούσει τις ιστορίες του μικρού πρίγκιπα, τον ακολουθεί στην αναζήτηση του νερού, και πίνοντάς το, ένωσε ότι «έκανε καλό στην καρδιά, σαν δώρο», γιατί «γεννήθηκε από την προσπάθεια των χεριών του».

Το παραμύθι τελειώνει με την επιστροφή του μικρού πρίγκιπα στον πλανήτη του μετά το δάγκωμα του φιδιού. Ο αφηγητής-πιλότος «στοιχειώνεται» από τον μικρό πρίγκιπα στη σύντομη ζωή του και ζητά από τον αναγνώστη αν θα συναντήσει κάπου, κάποτε τον μικρό πρίγκιπα, ας γράψει στον συγγραφέα πώς ο μικρός πρίγκιπας ξαναγύρισε.

Ο *Μικρός Πρίγκιπας* κατέχει περίοπτη θέση του στα σχολικά εγχειρίδια του Δημοτικού και Γυμνασίου, παρά τον ελληνοκεντρικό προσανατολισμό τους. Στο Δημοτικό, στο *Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων Α' και Β' Δημοτικού Το δελφίνι* (Τσιλιμένη κ.ά, 2006), περιλαμβάνεται ένα μικρό απόσπασμα από την επίσκεψη του μικρού πρίγκιπα στους

<sup>3</sup> Η Γαλλία τον τίμησε με πολλούς τρόπους: Του απένειμε μεταθανάτια το παράσημο της Πολεμικής Τάξης, έδωσε το όνομά του στο αεροδρόμιο της Λυών, σε δρόμους, εκπαιδευτικά ιδρύματα, εξέδωσε τραπεζογραμμάτια με τη μορφή του και την πορεία των πτήσεών του, όπως και με τη μορφή του μικρού πρίγκιπα. Τα βιβλία του έτυχαν πολλών εκδόσεων και μεταφράστηκαν σε πολλές γλώσσες του κόσμου. Το όνομά του και το όνομα του μικρού πρίγκιπα δόθηκαν σε αστεροειδείς. Η ζωή του και το έργο του αποτέλεσαν πηγή έμπνευσης σε παγκόσμια κλίμακα για τη συγγραφή μελετών, για κινηματογραφικές και θεατρικές παραστάσεις, για τη σύνθεση τραγουδιών.

καινούργιους πλανήτες. Στη Β' τάξη του Γυμνασίου, στα *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας* (Γρηγοριάδης κ.ά, 2001) και στη *Νεοελληνική Γλώσσα* (Γαβριηλίδου κ.ά, 2006), περιλαμβάνεται ένα μικρό απόσπασμα από τη συνομιλία του μικρού πρίγκιπα με την αλεπού, το οποίο συνδέεται με την έννοια της φιλίας και της αγάπης.

### **Σύνδεση της «Σχολικής και Κοινωνικής Ζωής» με τον «Μικρό Πρίγκιπα»**

Ο *Μικρός Πρίγκιπας* επιδέχεται πολλαπλές αναγνώσεις και διδακτικές πρακτικές, ενώ ευνοεί τη διακλαδική σχέση μεταξύ των μαθημάτων, όπως και τη διαθεματικότητα με την εμπλοκή και άλλων πολλών ειδικοτήτων εκπαιδευτικών. Η παιδαγωγική αξιοποίηση του συμβολικού-φιλοσοφικού παραμυθιού μπορεί να σχεδιαστεί με γνώμονα την τυπική εκπαίδευση, αλλά και να αξιοποιηθεί στην κατεύθυνση της ημιτυπικής ή και της άτυπης εκπαίδευσης (φιλιαναγνωσία, ευέλικτη ζώνη, Αγωγή Υγείας), στο πλαίσιο παραδοσιακών τρόπων αλλά και σύγχρονων προσεγγίσεων.

*Η δική μας πρόταση:* Δεν θελήσαμε να εγκλωβίσουμε τον *Μικρό Πρίγκιπα* στα γνωστικά αντικείμενα του σχολείου, αλλά προτιμήσαμε να συσχετίσουμε το βιβλίο με τις «Βιωματικές Δράσεις» και μάλιστα επιλέξαμε το επιστημονικό πεδίο «Σχολική και Κοινωνική Ζωή»<sup>4</sup> (ΣΚΖ). Την επιλογή μας αυτή την καθόρισαν οι εξής παράγοντες:

- Ένας πρώτος πρακτικός λόγος είναι ότι υπάρχουν σχεδόν ανεξάρτητα κεφάλαια με μια διδακτική ιστορία το καθένα.
- Το βιβλίο διατίθεται και σε ηλεκτρονική μορφή, οπότε είναι εύκολα προσβάσιμο, προσεγγίσιμο και διαχειρίσιμο στον καθένα.
- Ο παιδοκεντρικός χαρακτήρας του βιβλίου είναι εμφανής σε σημείο που να χαρακτηρίζεται ως «ο θρίαμβος και ο ύμνος της παιδικής ηλικίας». Ήρωας είναι ένα παιδί, το βιβλίο αφιερώνεται στον μεγάλο που ήταν κάποτε παιδί, ο συγγραφέας, ως αυτοδιηγητικός αφηγητής, αποποιείται την ιδιότητα του ενήλικου και βρίσκει καταφύγιο στην παιδική ηλικία, υπάρχουν παραμυθικοί ρόλοι (πρίγκιπας, τριαντάφυλλο, αλεπού), σύνδεση του πραγματικού με το φανταστικό και στοιχεία ανιμισμού.
- Η ευρύτητα της «Σχολικής και Κοινωνικής Ζωής» επιτρέπει την αξιοποίηση όλων των διδακτικών αντικειμένων του «Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών» (ΑΠΣ). Μπορεί, δηλαδή, να «εγκιβωτίσει» στοιχεία από όλα τα μαθήματα (Λογοτεχνία, Νεοελληνική Γλώσσα, Εικαστικά, Νέες Τεχνολογίες, Μουσική, Θέατρο, Εικαστικά) και διδάσκεται από όλες τις ειδικότητες των καθηγητών Δευτεροβάθμια Εκπαίδευσης.
- Τέλος, το εννοιολογικό - θεωρητικό πλαίσιο και η σκοποθεσία της ΣΚΖ, όπως περιγράφεται και αναλύεται παρακάτω, διευκολύνει την πολύπλευρη προσέγγιση του *Μικρού Πρίγκιπα*.

#### **Θεωρητικό και Εννοιολογικό πλαίσιο της Σχολικής και Κοινωνικής Ζωής**

Η «Σχολική και Κοινωνική Ζωή» δεν αποτελεί «μάθημα» υπό τη συνήθη έννοια του όρου, δηλαδή ένα επιπλέον γνωστικό αντικείμενο με προσδιορισμένη διδακτέα ύλη, τρόπο αξιολόγησης και παραδοσιακή διδακτική μεθοδολογία. Ως μία καινοτομία στο ΑΠΣ, εστιάζει

<sup>4</sup> Η «Σχολική και Κοινωνική Ζωή» διδάσκεται στην Α' τάξη του Γυμνασίου μία ώρα την εβδομάδα από το σχολικό έτος 2013-2014 και αποτελεί ένα από τα επιστημονικά πεδία του καινοτόμου προγράμματος των «Βιωματικών Δράσεων», για τις τρεις τάξεις του Γυμνασίου.

στις τρεις βασικές αρχές: α) αλλαγή αρχών και πεποιθήσεων των μαθητών, β) εφαρμογή νέων διδακτικών προσεγγίσεων και γ) χρήση νέων διδακτικών μέσων (Fullan, 1991, όπ. αν. Σπυροπούλου κ.ά, 2007). Αποτελεί, δηλαδή, τομέα δράσεων και δραστηριοτήτων που βασίζονται στη βιωματική προσέγγιση, ενεργή συμμετοχή των μαθητών, εργασία σε ομάδες, ενώ αντιμετωπίζεται ως «διαδικασία» και όχι ως «γεγονός», με την έννοια ότι αποδίδεται μεγαλύτερη έμφαση στη διεργασία και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ζωής παρά στις ακαδημαϊκές γνώσεις. Το ανοικτό αναλυτικό πρόγραμμα, το εύκαμπτο ωρολόγιο πρόγραμμα, οι εναλλακτικές μέθοδοι και μορφές μάθησης, ο ευέλικτος σχεδιασμός της διδασκαλίας με δυνατότητες επιλογών και συνδιαμόρφωσης με τους μαθητές για την ανάδειξη των ενδιαφερόντων τους, η ενθάρρυνση των κλίσεων τους διαμορφώνουν ένα θετικό περιβάλλον για την αξιοποίηση του *Μικρού Πρίγκιπα*.

Συγκεκριμένα, το ΑΠΣ της ΣΚΖ περιγράφει ένα σύνολο από δεξιότητες ζωής: α) *ενδοσκοπικές - αυτογνωσιακές* β) *συναισθηματικές* και γ) *κοινωνικές δεξιότητες*, οι οποίες, βέβαια, καλλιεργούνται και στο πλαίσιο των άλλων μαθημάτων, αλλά εκεί βαραίνει περισσότερο το γνωστικό φορτίο. Συνεπώς, η ΣΚΖ λειτουργεί αντισταθμιστικά, προκειμένου να καλύψει το υπάρχον έλλειμμα από τη μονομερή γνωστική υπερφόρτωση και ανάπτυξη, στην οποία στοχεύουν τα άλλα διδακτικά αντικείμενα.

Όσον αφορά τις *ενδοσκοπικές – αυτογνωσιακές δεξιότητες*, ο προσανατολισμός της ΣΚΖ είναι «προς εαυτόν» με στόχο την αυτογνωσία και την αποδοχή του εαυτού. Ως προς τις *συναισθηματικές δεξιότητες*, η καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης και της ενσυναίσθησης, η προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας και η ανάπτυξη δεσμών αλληλεγγύης αποτελούν αναγκαίες δεξιότητες για την κοινωνική συνοχή. Η συναισθηματική διάσταση της προσωπικότητας του ατόμου, η οποία μέχρι πρόσφατα υποβαθμιζόταν, διαμόρφωσε νέες προοπτικές στην εκπαίδευση, με μια «συναισθηματική παιδεία μεταμφιεσμένη... [με] ανάμειξη των μαθημάτων για τα συναισθήματα και τις σχέσεις με άλλα γνωστικά αντικείμενα» (Goleman, 2011: 399) και με την υιοθέτηση ενός «συναισθηματικού αναλυτικού προγράμματος». Ίσως εκείνο που χαρακτηρίζει τον ανώτερο άνθρωπο να μην είναι ο διαφορετικός τρόπος σκέψης, αλλά ο πλούτος του συναισθηματικού του κόσμου, η νοημοσύνη της καρδιάς του. Τέλος, αναφορικά με τις *κοινωνικές δεξιότητες*, οι μαθητές αναπτύσσουν συμπεριφορές, στάσεις και αξίες, αναγκαίες για ποιοτική επικοινωνία, ουσιαστική και ενεργό συμμετοχή στην κοινότητα και αρμονική συνύπαρξη με τους συνανθρώπους (Σχολική και Κοινωνική Ζωή, 2011).

Συνοψίζοντας, η αποδοχή του εαυτού, η συναισθηματική επάρκεια, η κοινωνική ευφυΐα, η κοινωνικο-συναισθηματική ωρίμανση, η σημασία της προσωπικής επαφής του ανθρώπου με τα πράγματα αποτελούν σημαντικές δεξιότητες, αλλά και ζητούμενα σε μια «ρευστή» κοινωνία και εποχή των ραγδαίων αλλαγών.

## **Αξιοποίηση του «Μικρού Πρίγκιπα» στη «Σχολική και Κοινωνική Ζωή»: Ενδεικτικές Δραστηριότητες**

### **Αφόρμηση**

Ως αφόρμηση και για τη δημιουργία κλίματος δεκτικότητας, ο εκπαιδευτικός μπορεί να δείξει στα παιδιά το βίντεο «Ο Μικρός Πρίγκιπας» σε μουσική Μάριου Φραγκούλη. Σε πρώτη φάση, ο εκπαιδευτικός αναφέρεται στον συγγραφέα Αντουάν Σαιντ Εξυπερύ

(βιοεργογραφικά) και δίνει ένα συνοπτικό περίγραμμα του περιεχόμενου του βιβλίου<sup>5</sup> (βλ. το βίντεο «Ο Μικρός Πρίγκιπας» σε τραγούδι με τη Μελίνα Κανά).

Στη συνέχεια, θα τονιστεί ο παιδοκεντρικός χαρακτήρας του βιβλίου, με διερευνητικό και ανακαλυπτικό τρόπο. Στοιχεία χρήσιμα προς τούτο: α) Η αφιέρωση του συγγραφέα, ο οποίος, ενώ αρχικά απευθύνεται σε έναν μεγάλο, στη συνέχεια απευθύνεται στο παιδί που ο καθένας κρύβει μέσα του β) Ο αφηγητής-ενήλικος, δηλαδή ο συγγραφέας πιλότος, αποποιείται την ιδιότητα του ενήλικου, βρίσκει καταφύγιο στην παιδική ηλικία, ζωγραφίζει ο ίδιος το αστείο ανθρωπάκι, που είχε χρόνια κλεισμένο μέσα του, και σχολιάζει τη συμπεριφορά των ενηλίκων (σ. 14, 23-24). Η αξιακή, μάλιστα, αυτή αντιπαράθεση του κόσμου των παιδιών και των ενηλίκων είναι εμφανής στην παγκόσμια και ελληνική λογοτεχνία (Μαλαφάντης, 2011). γ) Η περιγραφή στοιχείων της παιδικότητας από την εξωτερική εμφάνιση του μικρού πρίγκιπα, όπως τον σχεδίασε ο ίδιος ο συγγραφέας. Για τον σκοπό αυτό, ο εκπαιδευτικός μπορεί να αξιοποιήσει το διαδίκτυο.

### **Αποκρυπτογράφηση των συμβολισμών**

α) *Η επίσκεψη των έξι πλανητών*: Ο εκπαιδευτικός μοιράζει τα κεφάλαια, που αφορούν την επίσκεψη του μικρού πρίγκιπα στους έξι πλανήτες και τις συναντήσεις του με τους παράξενους κατοίκους τους, σε ισάριθμες ομάδες μαθητών και τους ζητά να τα διαβάσουν (ενδεχομένως κατ' οίκον) και να τα διηγηθούν. Υπάρχει και η δυνατότητα να αναζητηθούν τα σχετικά βίντεο (<https://www.youtube.com/>).

Οι μαθητές μπορούν:

- Να γράψουν έναν κατάλογο με τους πλανήτες που επισκέφτηκε ο μικρός πρίγκιπας και να παρουσιάσουν τους κατοίκους αυτών των πλανητών. Παράλληλα, να χαρακτηρίσουν με επίθετα αυτούς τους ανθρώπινους τύπους που συνάντησε. Στη συνέχεια, με βάση τα γραφόμενά τους να δικαιολογήσουν τη φράση του μικρού πρίγκιπα «Οι μεγάλοι είναι τελικά πολύ πολύ περίεργοι» (σ. 49).
- Να παρουσιάσουν άλλους υποθετικούς/φανταστικούς πλανήτες με ανθρώπινους τύπους τους οποίους θα μπορούσε ο μικρός πρίγκιπας να επισκεφτεί, καθώς και έναν φανταστικό πλανήτη στον οποίο θα ήθελε ο ίδιος ο μικρός πρίγκιπας να ζήσει, αλλά και οι μαθητές θα ήθελαν να κατοικήσουν.
- Να συνθέσουν μια ιστορία αλλάζοντας το προσδιοριστικό επίθετο «μικρός» με το οποίο χαρακτηρίζεται ο ήρωας, επιλέγοντας κάποιο διαφορετικό (π.χ. μεγάλος, ευτυχισμένος), και να δικαιολογήσουν την επιλογή τους αυτή.

β) *Τα μπαομπάμπ*: Πρόκειται για καταστρεπτικά φυτά, τα οποία είναι υποχρεωμένος ο μικρός πρίγκιπας να ξεριζώνει, γιατί υπάρχει κίνδυνος με τις ρίζες τους να τρυπήσουν τον πλανήτη (Κεφ. V). Ενδεικτική ερώτηση: Με ποιο τρόπο ο συγγραφέας συμβολίζει τα κακά στοιχεία; Ποια θα μπορούσαν να είναι αυτά στη σύγχρονη εποχή; Πώς πρέπει να καταπολεμηθούν, για να μην καταστρέψουν τον άνθρωπο;

γ) *Τα πρώτα σχέδια του συγγραφέα και η ανακοίνωση του Τούρκου αστρονόμου*: Ο εκπαιδευτικός μπορεί να επικεντρωθεί στη δυσκολία των ενηλίκων να κατανοήσουν τα παιδικά σχέδια, αλλά και στην απορριπτική τους στάση απέναντι στην ανακοίνωση του Τούρκου αστρονόμου για την ύπαρξη αστεροειδούς, λόγω της μη αποδεκτής εμφάνισής του (Κεφ. I και IV). Ενδεικτική πρόταση: Η επικέντρωση ανάμεσα στο «είναι» και το

<sup>5</sup> Η αναφορά στις σελίδες του βιβλίου γίνεται από το παρατιθέμενο στη Βιβλιογραφία.

«φαίνεσθαι», σε συνδυασμό με το «μάθημα» της αλεπούς: «Μόνο με την καρδιά βλέπεις καλά. Την ουσία δεν την βλέπουν τα μάτια».

δ) *Η συνάντηση με την αλεπού*: Όταν ο μικρός πρίγκιπας βρίσκεται μπροστά σε έναν κήπο με πολλά τριαντάφυλλα, όμοια με το δικό του, ξεσπά σε κλάματα και τότε εμφανίζεται η αλεπού, η οποία του δίνει ένα «μάθημα» (Κεφ. XX και XXI). Ενδεικτικές ερωτήσεις: i. Με ποια συγκεκριμένη σημασία χρησιμοποιούμε το ρήμα «εξημερώνω» και πώς αποδίδεται από την αλεπού; ii. Πώς περιγράφεται η «τελετουργία» (στάδια) του ημερώματος, δηλαδή η δημιουργία δεσμών, η σύναψη φιλικών σχέσεων, η μύηση στην κοινωνικότητα; Για την περιγραφή και την επεξήγηση των σταδίων οι μαθητές μπορούν να χρησιμοποιήσουν κάρτες. iii. Πώς αυτή η διαδικασία μπορεί να επιτευχθεί στη σύγχρονη ζωή; iv. Κάτω από ποια προϋπόθεση μπορεί κάποιος να γνωρίσει κάτι, σύμφωνα με τα λόγια της αλεπούς.

ε) *Η έννοια του ημερώματος, η δημιουργία φιλικών δεσμών και η αξία της αγάπης*: Με αφορμή τα στάδια της δημιουργίας δεσμών μεταξύ των ανθρώπων, έχοντας ως οδηγό τα λόγια της αλεπούς, οι μαθητές μπορούν:

- Να αναφερθούν στον τρόπο με τον οποίο «οικοδομείται» η φιλία, ως επένδυση χρόνου και διάθεση προσφοράς. Να συνειδητοποιήσουν τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της φιλίας και την αξία της, ως μεταμορφωτικής δύναμης στη ζωή του ανθρώπου. Να αντιληφθούν ότι η φιλία είναι ανεκτίμητο αγαθό, που δεν αγοράζεται στα εμπορεία του σύγχρονου κόσμου.
- Να περιγράψουν πώς θα ήθελαν τον δικό τους φίλο, ξεκινώντας με τη φράση «Μια φορά και ένα καιρό ήταν ένας μικρός πρίγκιπας που κατοικούσε σ' έναν πλανήτη, ίσα που τον χωρούσε, και χρειαζόταν κάποιο φίλο...» (σ. 24).
- Να εντοπίσουν διαφορετικές μορφές φιλίας, που υπάρχουν στο βιβλίο (π.χ. φιλία με ένα ζώο, αλεπού, με ένα φυτό, τριαντάφυλλο). Να σκεφτούν και άλλες φιλικές σχέσεις που μπορεί ένα παιδί να αναπτύξει (βιβλίο, παιχνίδι).
- Να μιλήσουν για αυτά που κάνουν οι ίδιοι με τους φίλους τους και για το πώς περνάνε μαζί τους τον χρόνο τους, να αναστοχαστούν τις δικές τους εμπειρίες με φίλους, με αφορμή τη φιλία του μικρού πρίγκιπα με το τριαντάφυλλό του.
- Να αναζητήσουν (στη βιβλιοθήκη του σχολείου τους, στην προσωπική τους βιβλιοθήκη ή στο διαδίκτυο) μια ομάδα κειμένων (πεζά, ποιητικά, θεατρικά) με κοινή θεματική (φιλία, αγάπη, κοινωνικότητα, άλλες οικουμενικές και διαπολιτισμικές αξίες) και να αναδείξουν τα διακειμενικά στοιχεία, εμπλουτίζοντας την προσωπική τους «λογοτεχνική κιβωτό» στο πλαίσιο των ενεργών αναγνωστικών κοινοτήτων της φιλιαναγνωσίας.

Συνεπώς, οι συμβολισμοί που κρύβονται πίσω από τους αφηγηματικούς ρόλους, οι αλληγορίες και η χρήση της μεταφορικής γλώσσας αποτελούν ένα πρόσφορο πεδίο διδασκαλίας, ώστε να παρακινηθούν οι μαθητές να αποκωδικοποιήσουν τα διαχρονικά και βαθυστόχαστα μηνύματα. Τέτοιοι προβληματισμοί υπαρξιακής φύσεως καλλιεργούν αξίες και διαμορφώνουν συμπεριφορές και στάσεις ζωής. Παράλληλα, η ανάπτυξη φιλικών δεσμών, εκτός του ότι απορροφά τους κραδασμούς της παιδικής επιθετικότητας, συντελεί σημαντικά στη δημιουργία ενός ευχάριστου και ασφαλούς περιβάλλοντος εκτός οικογένειας. Με άλλα λόγια, η καλλιέργεια μιας συναισθηματικής σχέσης («το ημέρωμα») μυεί στους κανόνες και την ομορφιά της κοινωνικής ζωής.



### **Η εικονογράφηση του βιβλίου**

Οι μαθητές επιδιώκεται να παρατηρήσουν την εικονογράφηση του βιβλίου, τα σχέδια και τις ακουαρέλες, που εντάσσονται λειτουργικά στο κείμενο και είναι του ίδιου του συγγραφέα, ο οποίος και μας καλεί να τα προσέξουμε (π.χ. για τον μικρό πρίγκιπα, σ. 17, για τα καταστροφικά μπαομπάμπ σ. 28).

Συνεπώς, ο οπτικός γραμματισμός βοηθά και υποστηρίζει τη φαντασία του μικρού αναγνώστη, καλλιεργεί την αντίληψή του, την ευαισθησία του και διαμορφώνει μια αισιόδοξη στάση μέσα από την απόλαυση της εικόνας, ενώ παράλληλα παρακινεί και σε προβληματισμό.

### **Δημιουργική γραφή και αξιοποίηση των ΤΠΕ**

Ο *Μικρός Πρίγκιπας* είναι ένα βιβλίο που προσφέρεται για ποικίλες άλλες προσεγγίσεις, όπως για:

- τη μεταγραφή του κειμένου σε άλλες μορφές τέχνης (θεατρική απόδοση, κινηματογραφική ταινία, ζωγραφική, μουσική σύνθεση, κόμικ, κινούμενο σχέδιο),
- ποικίλες τεχνικές γραφής, έκφρασης και επικοινωνίας μέσω της δημιουργικής γραφής (αλλαγή αρχής και τέλους, εστίασης στα πρόσωπα ή δευτερεύουσες τροποποιήσεις ή παραγέμισμα στην ιστορία, σαλάτα παραμυθιών, ομαδική ιστορία κ.λπ.).
- την αξιοποίηση των ΤΠΕ με τη μετατροπή αποσπασμάτων σε πολυτροπικό υπερμεσικό κείμενο ή ψηφιακό υπερκείμενο (π.χ. μεταφορά στον εικονικό χώρο των Νέων Τεχνολογιών των αφηγήσεων του μικρού πρίγκιπα στις περιπλανήσεις του στους έξι πλανήτες και εμπλουτισμός με γραπτό λόγο - κείμενο, γραφικά, εικόνα, ήχο, βίντεο, κίνηση)

Τα οφέλη που προκύπτουν για τους μαθητές, μέσω της δημιουργικής γραφής και του τεχνολογικού γραμματισμού, είναι σημαντικά. Επιτυγχάνεται η ολιστική προσέγγιση της γνώσης, διευρύνεται το πολιτισμικό υπόβαθρο του μαθητή και ενισχύεται η αυτενέργειά του, απελευθερώνεται η αυτοέκφρασή του και του ανοίγονται νέοι δρόμοι στη φαντασία του. Παράλληλα, ο μαθητής εμπλέκεται στη διαδικασία παραγωγής νοήματος και διαμόρφωσης προσωπικών ερμηνειών και στάσεων ζωής, οικοδομεί την κριτική του σκέψη, συμμετέχει ενεργά και αλληλεπιδρά με την κοινωνική ομάδα αναφοράς, με αποτέλεσμα την ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής. Πρόκειται για στιγμές δημιουργικής ευχαρίστησης, εκτόνωσης και απόλαυσης, που προάγουν την ψυχική, συναισθηματική και κοινωνική υγεία με παιγνιώδη τρόπο, αβίαστα και χωρίς περιορισμούς.

### **Ζωγραφίζω τα συναισθήματά μου. Γνωρίζω τον εαυτό μου**

Ενδεικτικά, οι μαθητές μπορούν να ζωγραφίσουν τα συναισθήματα που υπάρχουν στο βιβλίο, αλλά και όσα τους γεννήθηκαν κατά την ανάγνωσή του (απόψεις με χρώμα) ή να προσθέσουν φατσούλες που να τα απεικονίζουν ή να σκισάρουν τον μικρό πρίγκιπα. Επίσης, μπορεί να αξιοποιηθεί το ταξίδι του μικρού πρίγκιπα, η περιπλάνησή του, τα απαντωτά ερωτήματά του και η αναζήτηση απαντήσεων, όπως και τα τολμηρά ταξίδια του συγγραφέα πιλότου για τη διερεύνηση του κόσμου με σκοπό την κατανόηση και κατάκτησή του.

Η γνωριμία με τον εαυτό μας, με τη διπλή έννοια αφενός μεν της αυτοαντίληψης, δηλαδή της αυτοαξιολόγησης του ατόμου ως υπάρχοντος εαυτού (προσωπική ταυτότητα) και δημόσιας εικόνας (κοινωνική ταυτότητα), και αφετέρου της αυτοεκτίμησης, δηλαδή της

επιδοκιμαστικής ή αποδοκιμαστικής στάσης του ατόμου προς τον εαυτό του, αλλά και η τεχνική της διαχείρισης των συναισθημάτων, με άλλα λόγια η γνωστική και η συναισθηματική πλευρά του εαυτού, αποτελούν έναν από τους άξονες στόχους στον οποίο προσανατολίζεται η ΣΚΖ.

### **Θεατρικό παιχνίδι**

- «Η καλή σου κουβέντα»: Ο κάθε μαθητής επιλέγει έναν συμμαθητή του και διατυπώνει δύο τρία θετικά σχόλια για αυτόν (Γκόβας, 2002).
- «Παιχνίδι με την ηχώ»: Ένα παιδί διηγείται σύντομα μια σκηνή από τον *Μικρό Πρίγκιπα* και, αφού εκφράσει ένα θετικό ή αρνητικό συναίσθημα, ζητά από τον συμμαθητή του, που είναι η ηχώ, να επαναλάβει το συναίσθημα.
- «Το πάγωμα της εικόνας»: Οι μαθητές αποτυπώνουν με τα σώματά τους μια «φωτογραφία» έχοντας ως αφετηρία ή ερέθισμα μια εικόνα, π.χ. στιγμιότυπα-σκηνές από τους παράξενους κατοίκους των έξι πλανητών ή ένα συναίσθημα, π.χ. η λύπη του μικρού πρίγκιπα, όταν βλέπει έναν κήπο γεμάτο με τριαντάφυλλα όμοια με το δικό του (Γκόβας, 2002).
- «Ρόλος στον τοίχο»: Οι μαθητές θα φτιάξουν το σκίτσο του μικρού πρίγκιπα και στο εσωτερικό του θα υπάρχουν διάφορα ερωτήματα ανάλογα με τον επιδιωκόμενο στόχο. Για παράδειγμα: Ποια τα χαρακτηριστικά της φιλίας. Πώς αποκτιέται μια φιλία; Στο εξωτερικό του σκίτσου μπορούν να διατυπωθούν ερωτήματα που αναφέρονται στις δυσκολίες για την απόκτηση μιας φιλίας. Οι μαθητές στο δίπολο αυτό μπορούν να επικολλήσουν χαρτάκια με σκέψεις τους αντλημένες από το βιβλίο ή αυτές που τους δημιουργήθηκαν με την ανάγνωσή του (Γκόβας, 2002).
- «Η ανακριτική καρτέκλα»: Στο κέντρο της αίθουσας σε μια καρτέκλα κάθεται ο ανακρινόμενος χαρακτήρας (π.χ. βασιλιάς, ματαιόδοξος, γεωγράφος). Οι μαθητές τον ανακρίνουν σε πρώτο πρόσωπο για γεγονότα, καταστάσεις ή συναισθήματα που υπάρχουν μέσα στο κείμενο. Οι ερωτήσεις μπορεί να αναφέρονται και σε γεγονότα που δεν υπάρχουν στο κείμενο, αλλά βοηθούν, ώστε ο «ανακρινόμενος» να αναπτύξει τον χαρακτήρα που υποδύεται και βεβαίως απαντά σύμφωνα με τον ρόλο του. Με αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές οριοθετούν καταστάσεις, αναδεικνύουν συνθήκες του έργου «δοσμένες ή μη» και εμπλουτίζουν τα συναισθήματά τους (Γκόβας, 2002).
- «Μίμηση και συμπλήρωση – Καθρέφτης»: Οι μαθητές, χωρισμένοι σε ζευγάρια και ο ένας απέναντι στον άλλο (ο ένας στο ρόλο του μικρού πρίγκιπα και ο άλλος στον ρόλο της αλεπούς), μιμούνται και συμπληρώνουν ο ένας τις κινήσεις του άλλου, ώστε να γίνει κατανοητό ότι η φιλία είναι μια συνεχής ανακάλυψη και ένα συνεχές «πάρε-δώσε» του ενός από τον άλλο (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007).

Μέσω των ενδεικτικών θεατρικών ασκήσεων και τεχνικών επιδιώκεται οι μαθητές να αναλάβουν *ψυχοκοινωνικές δραστηριότητες* (για οικοδόμηση διανθρώπινων δεσμών) *ψυχοκινητικές δραστηριότητες* (για καλλιέργεια των σωματικών, κινητικών και εκφραστικών δεξιοτήτων) και *δραματικές δραστηριότητες* (για την ανάληψη θεατρικού ρόλου). Μια σύγχρονη θεατροπαιδαγωγική πρόταση και τεχνική στην εκπαίδευση με ψυχοπαιδαγωγική στόχευση αποτελεί η «διερευνητική δραματοποίηση», η οποία επιτυγχάνεται μέσα από τις παραπάνω ενδεικτικές τεχνικές, που ξεφεύγουν από την «παραδοσιακή δραματοποίηση», σύμφωνα με την οποία ένα αφηγηματικό κείμενο μετατρέπεται και μεταγράφεται σε θεατρικό και στη συνέχεια αναπαρίσταται και απεικονίζεται σκηνικά (Πρόγραμμα Σπουδών για τη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας, 2011).

## Επιλογική δραστηριότητα

Η αξιολόγηση του *Μικρού Πρίγκιπα* μέσα από την υιοθέτηση ενός «σκεπτόμενου καπέλου» του μοντέλου του De Bono «τα έξι σκεπτόμενα καπέλα» επιτρέπει τη διερεύνηση εναλλακτικών απόψεων και οπτικών επί ενός συζητούμενου θέματος. Καθένα από τα καπέλα διαθέτει διαφορετικό χρώμα και περιγράφει την οπτική που υιοθετεί εκείνος που το φοράει. Συγκεκριμένα, το λευκό καπέλο δίνει πληροφορίες, το κόκκινο καπέλο εκφράζει συναισθήματα, το μαύρο καπέλο είναι η λογική αρνητική οπτική, το κίτρινο καπέλο είναι η αισιόδοξη στάση, το πράσινο καπέλο είναι το καπέλο της δημιουργικότητας, το μπλε καπέλο αντιπροσωπεύει την σφαιρική άποψη και τη διαδικασία ελέγχου της κατάστασης.

«Τα καπέλα» του De Bono προάγουν την κοινωνικο-συναισθηματική εκπαίδευση, μέσω της συνεργασίας, της ανταλλαγής, της αλληλεπίδρασης, επιτρέπουν την επεξεργασία όχι μόνο των γνώσεων αλλά και των συναισθημάτων, των στάσεων, των αντιλήψεων. Η απόλαυση των έξι χρωματιστών καπέλων οδηγεί από την αυτοαντίληψη και τον αυτοέλεγχο του «εγώ» στο δημιουργικό και συνεργατικό «εμείς».

## Επίλογος

Στην εργασία μας προσπαθήσαμε να συνδέσουμε τον Μικρό Πρίγκιπα με τη «Σχολική και Κοινωνική Ζωή» της Α΄ τάξης του Γυμνασίου και να προτείνουμε κάποιες ενδεικτικές δραστηριότητες, οι οποίες θα συμπορεύονται με τη στοχοθεσία της ΣΚΖ, γιατί συνταγές δεν υπάρχουν. Τα πολλαπλά μηνύματα και οι συμβολισμοί του βιβλίου, ο παιδοκεντρικός του χαρακτήρας, η δυνατότητα προσέγγισής του μέσω πολλών σημειωτικών πόρων (εικόνα, κείμενο, βίντεο, μουσική, κινούμενα σχέδια) και πολλών δραστηριοτήτων αποτελούν ένα ερευνητικό πεδίο και μία πρό(σ)κληση για την εφαρμογή του στην τάξη.

Όσοι από τους εκπαιδευτικούς βρουν ενδιαφέρουσα την πρότασή μας, ας έχουν υπόψη ότι το ουσιώδες είναι αόρατο στο μάτι, την ουσία των αποτελεσμάτων θα τη δει η καρδιά...

## Αναφορές

- Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change*. London: Cassell.
- Goleman, D. (2011). *Η συναισθηματική νοημοσύνη* (μτφρ. Αν. Παπασταύρου). Αθήνα: Πεδίο.
- Αντουάν Ντε Σαιντ Εξυπερύ, (<sup>38</sup>2014). *Ο Μικρός Πρίγκιπας* (μτφρ. Μ. Καρακώστα). Αθήνα: Πατάκης.
- Αυδή, Αβ., & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η τέχνη του δράματος στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γαβριηλίδου, Μ., Εμμανουηλίδης, Π., & Πετρίδου-Εμμανουηλίδου, Έλ. (2006). *Νεοελληνική Γλώσσα Β΄ Γυμνασίου*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Γκόβας, Ν. (2002). *Για ένα δημιουργικό νεανικό θέατρο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γρηγοριάδης, Ν., Καρβέλης, Δ., Μηλιώνης, Χ., Μπαλάσκας, Κ., & Παγανός, Γ. (2001). *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Β΄ Γυμνασίου*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Μαλαφάντης, Κ.Δ. (2011). Ο Μικρός Πρίγκιπας του Antoine de Saint-Exupery: Ένα διαφορετικό παραμύθι για μικρούς και μεγάλους. Στο: *Ιστορίας Μέριμνα. Τιμητικός τόμος στον καθηγητή Γεώργιο Ν. Λεοντσίνη*, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο, Αθήνα 2011, σσ. 745-759.
- Ανακτήθηκε από τον ιστοχώρο: <https://www.academia.edu/>.
- Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας (2011). *Οδηγός για τον εκπαιδευτικό*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας και Δια Βίου Μάθησης.
- Σπυροπούλου, Δ., Βαβουράκη, Αγ., Κούτρα, Χρ., Λουκά, Ελ. & Μπούρας, Σ. (2007). *Καινοτόμα προγράμματα στην εκπαίδευση. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τχ. 13.

- Σχολική και Κοινωνική Ζωή. (2011). *Οδηγός Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Υπουργείο Παιδείας και Δια Βίου Μάθησης.
- Τσιλιμένη, Τ., Γραίκος, Ν., Καίσαρης, Λ., & Καπλάνογλου, Μ. (2006). *Ανθολόγιο λογοτεχνικών κειμένων Α' και Β' Δημοτικού, Το δελφίνι*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

## Ο μαθητικός λογοτεχνικός όμιλος ως μέσο πρόληψης και αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού

Δέσποινα Μπελέση  
[dbelesi@gmail.com](mailto:dbelesi@gmail.com)

4<sup>ο</sup> Γυμνάσιο Χαλανδρίου, Φιλολόγος, Δρ. Παν/μίου Αιγαίου

**Περίληψη.** Ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί πρόβλημα με αυξητικές τάσεις και στη χώρα μας. Για την αντιμετώπισή του απαιτούνται στοχευμένες ενέργειες της σχολικής κοινότητας. Εφόσον η λογοτεχνική ανάγνωση συμβάλλει στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, στην ανάδειξη ανθρωπιστικών αξιών και γενικότερα στην ψυχοπνευματική ωρίμανση του εφήβου, ο λογοτεχνικός όμιλος μπορεί να αποτελέσει χώρο διαλόγου, όπου με βιβλία και ποικίλες δραστηριότητες οι μαθητές-μέλη ευαισθητοποιούνται για την ενδοσχολική βία και μπορεί να αποτελέσουν πυρήνα διάχυσης ανθρωπιστικών αξιών σε όλο το σχολείο. Με αυτές τις προϋποθέσεις, ο μαθητικός λογοτεχνικός όμιλος ενδέχεται να συμβάλει στην τροποποίηση της συμπεριφοράς που υιοθετούν οι θύτες, τα θύματα και οι παρατηρητές. Σκοπός της παρούσας βιβλιογραφικής εργασίας είναι η παρουσίαση προτάσεων για τη λειτουργία ενός μαθητικού λογοτεχνικού ομίλου στην κατεύθυνση της πρόληψης και αντιμετώπισης του φαινομένου. Η συμβολή του άρθρου έγκειται στην ανάδειξη του ρόλου του μαθητικού λογοτεχνικού ομίλου ως μέσου πρόληψης και αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού.

**Λέξεις κλειδιά:** σχολικός εκφοβισμός, πρόληψη, λογοτεχνικός όμιλος

### Εισαγωγή

Ο σχολικός εκφοβισμός, ως φαινόμενο που περιλαμβάνει διάφορες μορφές επιθετικής συμπεριφοράς μεταξύ παιδιών, αποτελεί πλέον ένα από τα σημαντικότερα προβλήματα της σχολικής κοινότητας (O'Leary, 2009). Η έκταση του προβλήματος αποτυπώνεται στα αποτελέσματα σχετικών ερευνών όπου παρουσιάζονται αυξημένα ποσοστά θυματοποίησης (Κοκκέβη κ.ά, 2011). Οι επιθετικές συμπεριφορές είναι πιο σοβαρές απ' ό,τι στο παρελθόν, έχουν μεγαλύτερη ένταση και σε ό,τι αφορά στις συνέπειες, σε κάποιες περιπτώσεις φτάνουν μέχρι και στο θάνατο. Είναι, επομένως, επιτακτική η ανάγκη για πρόληψη και αντιμετώπιση του φαινομένου. Γι' αυτό διεξάγονται έρευνες, χαράσσονται στρατηγικές και εφαρμόζονται προγράμματα σε σχολεία με έμφαση στους παρατηρητές του φαινομένου, καθώς είναι αυτοί οι περισσότεροι (Rigby & Johnson, 2006).

Εφόσον οι σχέσεις τίθενται στο επίκεντρο της σχολικής ζωής, για να μην αποβούν συγκρουσιακές, με την έννοια της πυροδότησης φαινομένων ενδοσχολικής βίας, προϋποθέτουν την εμπέδωση ανθρωπιστικών αξιών και την καλλιέργεια διαπροσωπικών επικοινωνιακών δεξιοτήτων, όπως η ενσυναίσθηση. Τόσο στο επίπεδο της πρόληψης όσο και στο επίπεδο της αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού απαιτούνται στοχευμένες ενέργειες στο πλαίσιο κάθε σχολικής κοινότητας και ο λογοτεχνικός όμιλος είναι μία από αυτές. Η λογοτεχνική ανάγνωση μπορεί να συμβάλει στην ψυχοπνευματική ωρίμανση του εφήβου, η οποία προϋποθέτει την υιοθέτηση ανθρωπιστικών αξιών και την αύξηση της

ενσυναίσθησής του. Ο μαθητικός λογοτεχνικός όμιλος μπορεί να αποτελέσει χώρο διαλόγου, όπου με αφετηρία κείμενα που πραγματεύονται το ζήτημα της ενδοσχολικής βίας, οι μαθητές ευαισθητοποιούνται και υιοθετούν ανθρωπιστικές αξίες που αντίκεινται σε φαινόμενα εκφοβισμού. Η εμπέδωση των αξιών του αλληλοσεβασμού, της δικαιοσύνης, της μη βίας, της αλληλεγγύης, της ελευθερίας της έκφρασης, της συνεργασίας και της αποδοχής της διαφορετικότητας ενδέχεται να συμβάλει στην τροποποίηση της συμπεριφοράς θυτών, θυμάτων και παρατηρητών, όταν εκδηλώνεται το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Τα μέλη του ομίλου έχουν, επιπλέον, την ευκαιρία να προσδιορίσουν από κοινού τους στόχους της ομάδας, να εμπλακούν σε βιωματικές δράσεις, σε δραστηριότητες παραγωγής λόγου, εικαστικής έκφρασης, δραματοποίησης και εμπλουτισμού της σχολικής βιβλιοθήκης, σε ερευνητικές εργασίες και σε επισκέψεις εξωσχολικών χώρων που σχετίζονται με τη διανόηση. Οι δράσεις αυτές, βελτιώνουν την ποιότητα των μεταξύ τους σχέσεων, αυξάνουν την ενσυναίσθηση και την αυτοεκτίμηση, παράγοντες που αποτρέπουν την εκδήλωση της βίας στο σχολείο (O'Moore, 2000; Jolliffe & Farrington, 2006).

Στο πλαίσιο αυτό και με αφορμή τη σχετική δράση που υλοποιείται στο 4<sup>ο</sup> Γυμνάσιο Χαλανδρίου, για πρώτη φορά κατά το τρέχον σχολικό έτος, σκοπός της εργασίας είναι η παρουσίαση προτάσεων για το πώς ένας λογοτεχνικός όμιλος, θέτοντας ειδικούς στόχους και μέσα από ποικίλες δραστηριότητες, μπορεί να λειτουργήσει στην κατεύθυνση της πρόληψης και αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού.

## Σχολικός εκφοβισμός

Τα περιστατικά βίας που περιγράφονται ως «εκφοβισμός» ή «ενδοσχολική βία» πυκνώνουν τα τελευταία χρόνια και συνιστούν σοβαρό κοινωνικό πρόβλημα με ανησυχητικά αυξητικές τάσεις και στη χώρα μας. Ένας μαθητής γίνεται αντικείμενο εκφοβισμού όταν υποβάλλεται κατ' επανάληψη σε αρνητικές ενέργειες από έναν ή περισσότερους μαθητές και οι ενέργειες αυτές εκδηλώνονται ως μορφές βίαιης ή επιθετικής συμπεριφοράς (Olweus, 2009).

Ο σχολικός εκφοβισμός, ανάλογα με τα μέσα που χρησιμοποιεί ο δράστης για να βλάψει το θύμα, παίρνει διάφορες μορφές, όπως: *σωματικός* εκφοβισμός με χρήση φυσικής βίας, *λεκτικός* με προσβλητικά λόγια, *κοινωνικός* με διάδοση φημών και υπονόμηση των διαπροσωπικών σχέσεων, *ηλεκτρονικός* με πειράγματα μέσω ηλεκτρονικού υπολογιστή και κινητού τηλεφώνου, *σεξουαλικός* αλλά και *ρατσιστικός* εκφοβισμός που στιγματίζει την οποιαδήποτε διαφορετικότητα του θύματος (Europe's Ant bullying Campaign, 2012).

Την έννοια του σχολικού εκφοβισμού συμπληρώνει η έννοια της «θυματοποίησης» που παραπέμπει στην επίπτωση που έχει στο άτομο-στόχο (Olweus, 1995). Η ενδοσχολική βία προκαλεί αίσθημα φόβου και ανασφάλειας μεταξύ των μαθητών και επηρεάζει το συνολικό περιβάλλον του σχολείου. Επιδρά αρνητικά όχι μόνο τις σχολικές επιδόσεις των εμπλεκόμενων, αλλά οδηγεί και σε άλλες αντικοινωνικές συμπεριφορές (Rigby, 2008b). Τα παιδιά είτε ως θύματα είτε ως δράστες αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο σχολικό περιβάλλον και είναι πιθανόν να αναπτύξουν ποικίλα ψυχικά και ψυχοσωματικά προβλήματα (Houbre et al, 2006). Οι συνέπειες του εκφοβισμού μπορεί να συνοδεύουν δια βίου όχι μόνο τα θύματα, αλλά και τα παιδιά που συμμετέχουν σ' αυτόν ως θεατές (Rivers et al., 2009).

Είναι απαραίτητη, επομένως, η ενίσχυση του ρόλου των μαθητών ως προς τη διαδικασία επίλυσης συγκρούσεων μέσα από τη δημιουργία ομάδων φιλίας ή διαμεσολάβησης. Αυτού του είδους οι πρακτικές αυξάνουν την αυτοεκτίμηση και τη θετική στάση των μαθητών απέναντι στο σχολείο και τους άλλους, ενώ μειώνουν τα προβλήματα συμπεριφοράς (Coleman & Deutsch, 2001; Νικολάου, 2007).

Επιπλέον, είναι αναγκαία η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, καθώς η βασική αυτή δεξιότητα κατανόησης των συναισθημάτων του άλλου βοηθά το άτομο να δρα θετικά απέναντι στα θύματα (Jolliffe & Farrington, 2006). Αντίθετα, η έλλειψή της συνδέεται με την εκφοβιστική συμπεριφορά. Σύμφωνα με τον (Rigby, 2008a), οι θύτες παρουσιάζουν σημαντικά χαμηλότερη βαθμολογία στην κλίμακα «της αντίληψης της οπτικής γωνίας» του άλλου. Η ενσυναίσθηση, ωστόσο, αποτελεί στοιχείο της προσωπικότητας του ατόμου που μπορεί να καλλιεργηθεί και να αναπτυχθεί μέσω αποτελεσματικών εκπαιδευτικών πρακτικών.

Η έκταση και η ένταση του προβλήματος είναι δυνατόν να μειωθεί σημαντικά με την αξιοποίηση της διεθνούς επιστημονικής γνώσης, με το συντονισμό των ενδιαφερόμενων φορέων και με το σχεδιασμό σχετικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Οι μαθητές δικαιούνται ένα ασφαλές σχολείο, όπου θα εμποδώνουν ανθρωπιστικές αξίες και οι εκπαιδευτικοί θα υλοποιούν καινοτόμες δράσεις και θα εφαρμόζουν καλές πρακτικές που προωθούν την αλληλεγγύη και τη μη βία.

### **Ο μαθητικός λογοτεχνικός όμιλος ως μέσο πρόληψης και αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού**

Οι μαθητικοί όμιλοι, ως νέος θεσμός στη δημόσια εκπαίδευση (νόμος 3966/2011), αποσκοπούν αφενός στο να αναπτυχθούν οι ιδιαίτερες ικανότητες και κλίσεις των μαθητών και αφετέρου στο να τους δοθεί η ευκαιρία να ασχοληθούν με τομείς που τους θεωρούν ενδιαφέροντες, αλλά δεν ήταν έως τώρα εφικτό στο πλαίσιο του αναλυτικού προγράμματος. Λειτουργούν δύο έως τέσσερις διδακτικές ώρες, μία με δύο φορές την εβδομάδα και μετά το πέρας των μαθημάτων.

Οι μαθητικοί όμιλοι μπορούν να συμβάλουν πολλαπλώς στην αναβάθμιση του παιδαγωγικού ρόλου του σχολείου. Ωφελούν ποικιλοτρόπως τους μαθητές, καθώς τους ενεργοποιούν και τους ωθούν σε ανάληψη πρωτοβουλιών. Συμβάλλουν στη δημιουργία σχέσεων, στη συνεργασία και στην επικοινωνία. Ενδυναμώνουν τους μαθητές, ενισχύοντας την αυτοεκτίμηση και τονώνοντας το συναισθηματικό τους κόσμο. Λειτουργούν ενωτικά, προσφέροντας την αίσθηση του ανήκειν σε μια ομάδα με κοινές προσδοκίες, αξίες και στόχους. Βελτιώνουν το σχολικό κλίμα συμβάλλοντας στην εμπέδωση αξιών, όπως ο αλληλοσεβασμός, η συνεργασία, η αποδοχή της διαφορετικότητας, και τα μέλη τους διαχέουν αυτές τις αξίες σε όλο το σχολείο.

Ο ρόλος που διαδραματίζει η λογοτεχνία, από την πλευρά της, είναι σημαντικός και πολυεπίπεδος: αισθητικός, παιδαγωγικός, αξιακός, επικοινωνιακός, κριτικός. Προσφέρει αισθητική συγκίνηση, καλλιεργεί το λόγο και τη φαντασία, προωθεί τη φιλιανγνωσία, ευαισθητοποιεί, βοηθά το άτομο να καλύψει τη βαθύτερη ανάγκη του για συνάντηση με τους άλλους. Επιπλέον, ιεραρχεί και καθορίζει αξιακές προτεραιότητες, παιδαγωγεί και επηρεάζει άτομα και κοινωνίες. Η λογοτεχνία «οδηγεί την ανθρώπινη και κοινωνική συνείδηση πέρα από τους περιορισμένους φραγμούς της καθημερινής καθήλωσης και

αλλοτρίωσης» (Κατσίκη-Γκίβαλου, 2001) και ως ένας από τους διαμορφωτικούς παράγοντες της κοινωνίας «συμβάλλει στη χειραφέτηση του ανθρώπου από τις δεσμεύσεις που η φύση, η θρησκεία και η κοινωνία του επιβάλλουν» (Jauss, 1995). Ενεργοποιεί την ολότητα του προσώπου, καθώς δεν προσκαλεί απλώς «...σε μια καθαρή πράξη πνευματικής γνωστικότητας αλλά σε μια πράξη συγκινησιακής μέθεξης» (Dubrovsky, 1985).

Η λογοτεχνική ανάγνωση, όταν τεθεί στο επίκεντρο ενός μαθητικού ομίλου, μπορεί να αποτελέσει το έναυσμα για τη συγκρότηση μιας ενδοσχολικής αναγνωστικής κοινότητας (Αποστολίδου, 2002), όπου τα μέλη της θα μοιράζονται τις αναγνωστικές τους εμπειρίες, θα καλλιεργούν τη φιλιανγνωσία και θα ανακαλύπτουν τον εαυτό και τον Άλλο, θα επικοινωνούν και θα συνδέονται με κοινές αρχές και αξίες. Το λογοτεχνικό κείμενο μπορεί, επομένως, να αποτελέσει όχημα για ένα ταξίδι γνωριμίας πτυχών του εαυτού και του Άλλου, αλλά και αφορμή για συζήτηση αξιακού περιεχομένου ή πολύ περισσότερο για περαιτέρω συγκρότηση αξιακού συστήματος από την πλευρά του μαθητή-αναγνώστη.

Ο μαθητικός λογοτεχνικός όμιλος που προσβλέπει στην πρόληψη και αντιμετώπιση της ενδοσχολικής βίας, είναι αναγκαίο να εστιάσει αφενός στην καλλιέργεια ανθρωπιστικών αξιών που αντίκεινται σε φαινόμενα βίας και προσβολής της αξιοπρέπειας του ατόμου και αφετέρου στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης. Όταν οι μαθητές υιοθετούν ανθρωπιστικές αξίες και διαθέτουν ενσυναίσθηση, έχουν περισσότερες πιθανότητες να αντιδράσουν στη βία και να συμπεριφέρονται αλληλέγγυα. Σύμφωνα με τον Rigby (2008a), όσο περισσότερη ενσυναίσθηση νιώθει κανείς για το θύμα τόσο μεγαλύτερες είναι οι πιθανότητες να επέμβει όταν χρειαστεί. Σ' αυτήν βρίσκονται οι ρίζες της ηθικής (Hoffman, 2000), ενώ αποτελεί σημαντικό παράγοντα διαχείρισης της επιθετικότητας αλλά και μέσο για εποικοδομητικές σχέσεις με τους άλλους. Καθώς το σχολείο είναι σύστημα σχέσεων, η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης συμβάλλει στη δόμηση σχέσεων ποιοτικών και όχι συγκρουσιακών.

Επιπλέον, η ενσυναίσθηση, είναι μια δεξιότητα που μπορεί να καλλιεργηθεί και να αυξηθεί με αποτελεσματικές εκπαιδευτικές πρακτικές (Coleman, 2011). Στο πλαίσιο ενός ομίλου, η λογοτεχνία με την ιδιότητά της να αναδεικνύει τη συναισθηματική πλευρά της ανθρώπινης φύσης, μπορεί να έχει σημαντική συμβολή στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, καθώς συνιστά θαυμάσιο εργαλείο ανάπτυξης της συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών (Gottman, 2011). Η τέχνη, εξάλλου, είναι εκείνη που έχει την προνομιακή δυνατότητα να «...αποσπάσει το Εγώ από το φυσικό εαυτό του και την ιδιοτέλεια της ταυτότητάς του και να το μεταφέρει στη θέση του Άλλου» (Τσιλιμένη, 2003).

Συμπερασματικά, όσο καλλιεργείται μια κουλτούρα μη βίας, αλληλεγγύης και ενσυναίσθησης στο σχολείο και γενικότερα βελτιώνεται το σχολικό κλίμα τόσο αποθαρρύνονται και αποδυναμώνονται οι επίδοξοι εκφοβιστές, ενώ από την άλλη πλευρά, ενδυναμώνονται και γίνονται πιο ανθεκτικά τα παιδιά που είναι ευάλωτα στη θυματοποίηση.

### **Προτάσεις για τη λειτουργία ενός μαθητικού λογοτεχνικού ομίλου στην κατεύθυνση της πρόληψης και αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού**

Ο μαθητικός λογοτεχνικός όμιλος «*Οι φιλιανγνώστες του 4<sup>ου</sup>*», με κεντρικό άξονα λειτουργίας του την πρόληψη και αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού, συγκροτήθηκε στο 4<sup>ο</sup> Γυμνάσιο Χαλανδρίου, κατά τη σχολική χρονιά 2014-15, και οι συναντήσεις γίνονται



μία με δύο φορές την εβδομάδα στο χώρο της βιβλιοθήκης του σχολείου. Αποτελείται από 15 μαθητές (της Β΄ και της Γ΄ τάξης) και τα βιβλία που έχουν επιλεγεί για ανάγνωση είναι του Βασίλη Παπαθεοδώρου: «Στη διαπασών», «Το ημερολόγιο ενός δειλού» και του Preller James: «Θεατής... ή το επόμενο θύμα;». Ο όμιλος λειτουργεί με στόχους, μεθόδους, μέσα επίτευξης των στόχων και δραστηριότητες που υποστηρίζουν την κατεύθυνση της πρόληψης και αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού. Ειδικότερα, με την υλοποίηση της συγκεκριμένης δράσης, η οποία θα συνεχισθεί ώστε να έχει διάρκεια, οι ευαίσθητοποιημένοι πλέον μαθητές αναμένεται να αναγνωρίζουν τη συναισθηματική κατάσταση όλων των εμπλεκόμενων, να απορρίπτουν επιθετικές συμπεριφορές, να υποστηρίζουν το παιδί που εκφοβίζεται και να αποδέχονται τη διαφορετικότητα των συμμαθητών τους, αρνούμενοι τη συμμετοχή τους σε περιστατικά εκφοβισμού.

### **Στόχοι**

α) *Γνωστικοί*: να έρθουν σε επαφή με την εφηβική λογοτεχνία που τους αφορά, να αντλήσουν νοήματα από τα κείμενα και να αντιληφθούν την αξία της τέχνης ως δημιουργικού μέσου έκφρασης και επικοινωνίας. Ειδικότερος στόχος του ομίλου είναι η πρόληψη και η αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού και στο πλαίσιο αυτό οι μαθητές ενημερώνονται για τις διαστάσεις του φαινομένου. Ωστόσο, δεν αρκεί ο εμπλουτισμός των γνώσεών τους σε θεωρητικό επίπεδο, καθώς, μαθαίνω σημαίνει συνάπτω καινούρια σχέση με τον εαυτό μου, τον κόσμο, τον Άλλο. Με όχημα τα λογοτεχνικά κείμενα και μέσα από ποικίλες δραστηριότητες μαθαίνουν για τον εαυτό τους και τον Άλλο, σε ένα ταξίδι ανταλλαγής εμπειριών, γνώσεων και συναισθημάτων. Έτσι, μαθαίνουν συνάπτοντας σχέσεις και εμπεδώνουν αξίες που αντίκεινται σε φαινόμενα ενδοσχολικής βίας.

β) *Δεξιότητων, στάσεων και συμπεριφορών*: να προσεγγίζουν κριτικά και δημιουργικά τα λογοτεχνικά κείμενα, να λειτουργούν σε πνεύμα συνεργασίας, να εκφράζουν σκέψεις και συναισθήματα που τους προκαλούνται. Αξιοποιώντας τη δημιουργική γραφή, τις εικαστικές τέχνες και τις θεατρικές τεχνικές, να αναπτύσσουν ομαδοσυνεργατικές ικανότητες. Να ευαίσθητοποιηθούν σε θέματα όπως η διαφορετικότητα και η βία, να υιοθετήσουν στάση αλληλεγγύης. Τα μέλη του ομίλου με αφετηρία τη λογοτεχνία να επικοινωνούν με τα κείμενα αλλά και μεταξύ τους, καλλιεργώντας επικοινωνιακές δεξιότητες όπως η ενσυναίσθηση. Εξάλλου, κυρίαρχος ρόλος της τέχνης είναι η επικοινωνία.

### **Μέσα επίτευξης των στόχων**

Για την επίτευξη των αναφερθέντων στόχων αξιοποιούνται κατάλληλα λογοτεχνικά βιβλία που θίγουν το πρόβλημα της ενδοσχολικής βίας και εξετάζονται υπό το πρίσμα κριτικών ερωτημάτων. Αξιοποιείται κυρίως η λογοτεχνική ανάγνωση, η οποία όμως συνδέεται και με άλλες μορφές και έργα τέχνης. Κυριαρχούν ο ελεύθερος διάλογος και η εστίαση στα συναισθήματα, ενώ προωθείται η συνεργασία μέσα από ποικίλες δραστηριότητες.

### **Μέθοδοι**

Οι στόχοι του ομίλου στηρίζονται από ένα πλαίσιο ποικίλων μεθόδων, όπως η ομαδοσυνεργατική, η διερευνητική και η βιωματική μέθοδος αλλά και από μεθόδους που αξιοποιούν την τέχνη στην εκπαίδευση (Kokkos, 2010; Κόκκος 2011) ή και από τεχνικές του εκπαιδευτικού δράματος που συμβάλλουν στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης (Άλκηστις, 2008). Οι μαθητές εμπλέκονται σε δραστηριότητες χωρισμένοι σε ομάδες, υποκινείται το ενδιαφέρον τους με ένα έργο τέχνης και ενθαρρύνονται να αξιοποιήσουν τεχνικές της

δραματικής τέχνης, ώστε να προσεγγίσουν με βιωματικό τρόπο το φαινόμενο της ενδοσχολικής βίας.

*Αναλυτικότερα οι δραστηριότητες* με τις οποίες εμπλουτίζονται οι συναντήσεις είναι:

α) *Συγκρότησης, γνωριμίας, ενεργοποίησης και ενδυνάμωσης της ομάδας:* Στην πρώτη συνάντηση, για παράδειγμα, στο χώρο της βιβλιοθήκης οι μαθητές μαζί με τον υπεύθυνο εκπαιδευτικό καταγράφουν τις προσδοκίες τους, προσδιορίζουν από κοινού τους στόχους της ομάδας και τα μέσα επίτευξής τους. Υπογράφουν «συμβόλαιο» συνεργασίας με το οποίο δεσμεύονται σε κανόνες, αρχές και αξίες όπως: σεβασμός, αλληλεγγύη, μη βία, ελευθερία έκφρασης, συνεργασία, αποδοχή της διαφορετικότητας. Στη συνέχεια, αξιοποιείται ως αφόρμηση ένα έργο τέχνης (ένας ζωγραφικός πίνακας, μια καλλιτεχνική φωτογραφία ή οι στίχοι σχετικών τραγουδιών), ώστε να υποκινηθεί το ενδιαφέρον των μαθητών και να προκληθεί συζήτηση. Ανιχνεύονται και καταγράφονται οι απόψεις των μελών για το πρόβλημα και στη συνέχεια με τη διακριτική καθοδήγηση του εκπαιδευτικού επιλέγονται τα βιβλία για ανάγνωση. Τα μέλη μπορούν, επίσης, να επιλέξουν το όνομα, το μότο ή το σύμβολο του ομίλου τους, που θα τους διακρίνει και θα τους ενώνει. Οι συναντήσεις εμπλουτίζονται με παιχνίδια ενεργοποίησης και γνωριμίας (π.χ. κάθε παιδί αναφέρει «δύο αλήθειες» για τον εαυτό του και «μια επιθυμία» του στην ομάδα, αλλά και με δραστηριότητες ενδυνάμωσης (π.χ. κάθε μέλος της ομάδας ξεκινώντας με τις φράσεις «ξέρω για σένα...», «θέλω να μοιραστώ μαζί σας...» αναφέρεται στον εαυτό του και στον άλλο, ή καλούνται να πουν ένα θετικό σχόλιο ο ένας για τον άλλο). Οι βιωματικές δράσεις βελτιώνουν το κλίμα της ομάδας, συμβάλλουν στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και στην εμπέδωση των αξιών.

β) *Παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου:* με αφορμή τα βιβλία, τίθενται εκμειευτικά, κριτικά, ανοιχτά ερωτήματα που προκαλούν διάλογο και σκέψη (π.χ. ποιοι είναι οι θύτες και τα θύματα στον εκφοβισμό;). Τα μέλη εκφράζουν απόψεις και προβληματισμούς, μιλούν για τις εντυπώσεις που τους προκαλεί το βιβλίο, εστιάζουν στα συναισθήματα τα δικά τους και των ηρώων, συζητούν για τις αξίες, γι' αυτές που υπάρχουν ή λείπουν, μιλούν για τις ανάγκες των εφήβων στο σύγχρονο κοινωνικό περιβάλλον. Αξιοποιούν τη δραματική τεχνική της «αντιπαράθεσης απόψεων», τον «καταιγισμό ιδεών», αναλαμβάνουν να πάρουν «συνεντεύξεις» από τους ήρωες. Εμπλέκονται σε δραστηριότητες ανακατασκευής και αναδημιουργίας του κειμένου, ώστε η συνομιλία με τα κείμενα να έχει περισσότερο ενεργητικό και συμμετοχικό χαρακτήρα. Γράφουν τη δική τους εκδοχή για το τέλος ή τη συνέχεια της υπόθεσης του βιβλίου, ξαναγράφουν μια σκηνή αλλάζοντας την οπτική γωνία της αφήγησης. Παρακολουθούν ταινία ή θεατρική παράσταση με συναφές θέμα και καταγράφουν ομοιότητες και διαφορές από το βιβλίο, συμμετέχουν σε λογοτεχνικούς διαγωνισμούς.

γ) *Ενσυναίσθησης:* Ενδεικτικά, με αφορμή κάποια σκηνή εκφοβισμού από το βιβλίο, όλα τα μέλη της ομάδας μπαίνουν διαδοχικά στη θέση του θύτη, του θύματος, και του παρατηρητή, και αλλάζοντας θέσεις στο χώρο, καταγράφουν σε χαρτόνια, ανάλογα με τη θέση τους κάθε φορά, σκέψεις και συναισθήματα, απαντώντας σε ερωτήσεις που είναι διατυπωμένες πάνω στα χαρτόνια: α) *Θέση του θύματος:* Είσαι το παιδί που εκφοβίζεται. Τι σκέφτεσαι για τον εαυτό σου και τους άλλους, συμμαθητές ή ενήλικες; Τι φοβάσαι; Γιατί δεν αντιδράς; Τι περιμένεις και από ποιους; β) *Θέση του θύτη:* Είσαι το παιδί που εκφοβίζει. Τι σκέφτεσαι για τον εαυτό σου; Γιατί φοβίζεις έναν συμμαθητή σου; Ποια είναι τα συναισθήματά σου όταν το κάνεις αυτό; Δεν υπολογίζεις τις συνέπειες; Δε σε νοιάζει που

πληγώνεις έναν άνθρωπο; γ) *Θέση του αμέτοχου παρατηρητή*: Είσαι ένα παιδί που γνωρίζει τι συμβαίνει, αλλά παραμένει αμέτοχο. Δε συμμετέχεις αλλά ούτε αντιδράς. Τι νιώθεις όταν βλέπεις ένα παιδί να υποφέρει; Γιατί δεν αντιδράς; Τι θα μπορούσες να κάνεις, για να βοηθήσεις; δ) *Θέση του παρατηρητή που ενθαρρύνει*: Είσαι το παιδί που παρατηρεί και συμμετέχει στην άσκηση βίας, ξέρει τι συμβαίνει, γελάει και ενθαρρύνει το παιδί που εκφοβίζεται. Γιατί ενθαρρύνεις το θύτη; Πώς νιώθεις όταν ένα άλλο παιδί υποφέρει; Γιατί δεν αντιδράς διαφορετικά;

δ) *Δραματοποίησης*: η εφαρμογή της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση καλλιεργεί την ενσυναίσθηση (Γκόβαρης, 2002), αφού μέσα από διαφορετικούς ρόλους οι μαθητές προσεγγίζουν τον Άλλο με βιωματικό τρόπο, τοποθετώντας τον εαυτό τους στη θέση του. Έτσι, αντιλαμβάνονται πώς αισθάνεται και η οπτική τους γωνία για τον κόσμο διευρύνεται. Αξιοποιούνται, επομένως, τεχνικές της δραματικής τέχνης, όπως για παράδειγμα: «alter ego», απαγγελία «εν χορώ», αυτοσχεδιασμός, μιμική παντομίμα, κυκλικό δράμα, παιχνίδια ρόλων, δραματοποίηση σκηνών του βιβλίου, συγγραφή και δραματοποίηση σεναρίων από τα ίδια τα παιδιά (Αλκηστis, 2008; Γκόβας, 2001). Επιπλέον, οι μαθητές αξιοποιούν την τέχνη του θεάτρου σκιών αφηγούμενοι με τις κινήσεις του σώματος μια σκηνή του βιβλίου, εστιάζοντας στα συναισθήματα του θύτη, του θύματος και του παρατηρητή. Παρακολουθούν τις πρόβες ενός θεατρικού έργου και δραματοποιούν δικά τους σενάρια εκφοβισμού.

ε) *Εικαστικής και γενικότερα καλλιτεχνικής έκφρασης*: τα μέλη εμπνέονται από σκηνές και πρόσωπα του βιβλίου και δημιουργούν κατασκευή έγχρωμου ή ασπρόμαυρου έργου με καταγεγραμμένα πάνω του τα συναισθήματα του κάθε χαρακτήρα. Δημιουργούν εικονογραφική περιγραφή με τη μορφή κόμικς, κολλάζ με καλλιτεχνικές φωτογραφίες, σχέδια με πορτρέτα του δράστη, του θύματος και των θεατών. Δημιουργούν, επίσης, φωτοαφήγηση στο PowerPoint, στο Movie Maker ή σε άλλο πρόγραμμα. Επιλέγουν τραγούδια ανά σκηνή ή κεφάλαιο του βιβλίου, μελοποιούν στίχους ή ποιήματα, απαγγέλλουν στίχους με μουσική υπόκρουση δική τους, ηχογραφούν και βιντεοσκοπούν τις δραστηριότητές τους. Επιμελούνται ραδιοφωνική εκπομπή στο σχολικό ραδιόφωνο, στην οποία επιδιώκουν να συμμετέχει και ο ίδιος ο συγγραφέας.

στ) *Επικοινωνίας με συγγραφείς*: τα μέλη προσκαλούν συγγραφείς, συζητούν μαζί τους για τα βιβλία, μοιράζονται μαζί τους τις εμπειρίες που αποκόμισαν από την ανάγνωση του βιβλίου και παρουσιάζουν το υλικό που παρήγαγαν ως ομάδα.

ζ) *Επισκέψεων σε βιβλιοθήκες* (π.χ. Εθνική Βιβλιοθήκη, βραβευμένη Βιβλιοθήκη της Βέροιας), σε εκδοτικούς οίκους, βιβλιοπωλεία, εκθέσεις βιβλίων αλλά και σύνδεση μέσω Skype με άλλους ομίλους.

η) *Εμπλουτισμού της βιβλιοθήκης*: με επιστολές σε εκδοτικούς οίκους και με παράκληση προς μαθητές και γονείς ενισχύουν τη σχολική βιβλιοθήκη με λογοτεχνικά βιβλία που έχουν ως θέμα την ενδοσχολική βία και πραγματοποιούν εκθέσεις βιβλίων στο σχολείο τους.

θ) *Ερευνητικές*: ερευνούν σε βιβλιοπωλεία και στο διαδίκτυο και δημιουργούν καταλόγους με βιβλία, κινηματογραφικές ταινίες και θεατρικές παραστάσεις συναφούς θεματολογίας, ερευνούν με ερωτηματολόγιο την ύπαρξη φαινομένων βίας στο σχολείο τους.

ι) *Δράσεις για την ημέρα κατά του σχολικού εκφοβισμού*: Τα μέλη του ομίλου συνεργάζονται με τους μαθητές-μέντορες για το σχολικό εκφοβισμό και: δημιουργούν το «Κουτί εκφοβισμού», όπου με σημειώματα ανώνυμα ή επώνυμα οι μαθητές θα μπορούν

να καταγγέλλουν περιστατικά εκφοβισμού, αναρτούν «Δεκάλογο» αποφυγής της θυματοποίησης και «Ειδικό κανονισμό του σχολείου για τον εκφοβισμό». Επιπλέον, κινητοποιούν όλους τους μαθητές του σχολείου και τους οργανώνουν σε ομάδες, ώστε να δημιουργήσουν αφίσες, πανό, σελιδοδείκτες, κόμικς, κολλάζ, να γράψουν ποιήματα, τραγούδια, συνθήματα, να εκθέσουν έργα ζωγραφικής στην αίθουσα εκδηλώσεων, να μοιράσουν ερωτηματολόγια για το σχολικό εκφοβισμό και να παρουσιάσουν ενημερωτικό υλικό με power point στους συμμαθητές τους.

Η τελευταία φάση της ετήσιας λειτουργίας του λογοτεχνικού ομίλου είναι η φάση της αποτίμησης που συμπεριλαμβάνει τη σύνθεση, τον αναστοχασμό και τα συμπεράσματα. Τα μέλη επανεξετάζουν τις αρχικές απόψεις για το θέμα του σχολικού εκφοβισμού, τις συγκρίνουν με τις απόψεις που έχουν προκύψει μέσα από την εμπειρία του ομίλου, διαπιστώνουν τον ενδεχόμενο εμπλουτισμό τους σε γνώσεις, συναισθήματα, απόψεις. Συζητούν, επιπλέον, την ενδεχόμενη αλλαγή στάσεων και συμπεριφορών. Οι μαθητές καλούνται να συμπληρώσουν ερωτηματολόγιο αξιολόγησης της λειτουργίας του ομίλου, στο οποίο, εκτός των άλλων, τους ζητείται να καταγράψουν τα θετικά και αρνητικά σημεία της διαδικασίας υλοποίησης της δράσης. Τέλος, καλούνται να προτείνουν τρόπους για την περαιτέρω βελτίωσή της.

## Συμπεράσματα

Ο Μαθητικός Λογοτεχνικός Όμιλος μπορεί να αποτελέσει μια σημαντικά καλή πρακτική στην κατεύθυνση της πρόληψης και αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού και μέσω της τέχνης να μην επιτρέψει στη βία να αναδυθεί. Μπορεί να αποτελέσει έναν τρόπο συγκρότησης μιας ενδοσχολικής αναγνωστικής κοινότητας, χώρο καλλιέργειας της φιλαναγνωσίας και ελεύθερου διαλόγου, μια καλή αφορμή αυτογνωσίας και ετερογνωσίας, ένα μέσο ευαισθητοποίησης, εμπέδωσης αξιών και καλλιέργειας της ενσυναίσθησης. Μπορεί, επιπλέον, να αποτελέσει αφετηρία για να συγκροτηθεί ένας πυρήνας διάχυσης ανθρωπιστικών αξιών σε όλο το σχολείο που θα συμβάλλει, από την πλευρά του, στην αλλαγή της συμπεριφοράς που υιοθετούν οι θύτες, τα θύματα και οι παρατηρητές. Τέλος, ο μαθητικός λογοτεχνικός όμιλος, ως δημιουργικός χώρος συνάντησης, συνεργασίας και ενσυναίσθησης, αξιοποιώντας ποικίλες μορφές τέχνης, δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να εξισορροπήσουν τη νοητική και συναισθηματική διάσταση της προσωπικότητάς τους, να ωριμάσουν ολόπλευρα και, ως εκ τούτου, να συγκροτήσουν μια ταυτότητα που απορρίπτει τη βία.

## Αναφορές

- Coleman, P. & Deutsch. M. (2001). *Introducing Cooperation and Conflict Resolution into School: A System Approach*, in D. J. Christie et al. (Eds), *Peace, Conflict and Violence: Peace Psychology for the 21<sup>st</sup> Century*, Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Dubrovsky, S. (1985). Η άποψη του καθηγητή. Στο [Συλλογικό]. *Η διδασκαλία της λογοτεχνίας. Συνέδριο στο Διεθνές Πολιτιστικό Κέντρο του Σεριζί της Γαλλίας*, 22-29 Ιουλίου 1969. Αθήνα. Επικαιρότητα, σελ.12-26.
- Europe's Antibullying Campaign Project (Ευρωπαϊκή Καμπάνια κατά του Σχολικού Εκφοβισμού), (2012). Ευρωπαϊκή έρευνα για το φαινόμενο του Σχολικού εκφοβισμού. Τελική Έκθεση.

- Συντονιστής έργου «Το Χαμόγελο του Παιδιού». Ανακτήθηκε στις 26 Μαρτίου 2015, από [http://www.eabc.eu/files/1/PDF/Research/School\\_Bullying\\_Greek.pdf](http://www.eabc.eu/files/1/PDF/Research/School_Bullying_Greek.pdf)
- Goleman, D. (2011). *Η συναισθηματική νοημοσύνη*. Αθήνα: Πεδίο.
- Gottman, J. (2011). *Η συναισθηματική νοημοσύνη των Παιδιών*. Αθήνα: Πεδίο.
- Hoffman, M.L. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. New York: Cambridge University Press.
- Houbre, B., Tarquinio, C., Thuillier, I., & Hergott, E. (2006). Bullying among students and its consequences on health. *European Journal of Psychology of Education*, 21, 183-208.
- Jauss, H.R. (1995). *Η θεωρία της πρόσληψης*. Αθήνα: Εστία.
- Jolliffe, D., & Farrington, P.D. (2006). Development and validation of the Basic Empathy Scale. *Journal of adolescence*, 29(4), 589-611.
- Kokkos, A. (2010). Transformative Learning Through Aesthetic Experience, Towards Comprehensive Method. *Journal of Transformative Education*, 8(3), 155-177.
- Κατσίκη-Γκίβαλου, Α. (2001). (Επιμ.). *Λογοτεχνική Ανάγνωση και Διδακτικές Εφαρμογές. Δημοτικό-Γυμνάσιο-Λύκειο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ο' Moore, M. (2000). Critical Issues for Teacher Training to Counter Bullying and Victimisation in Ireland. *Aggressive Behavior*, 26(1), 99-111.
- Olweus, D. (1995). Bullying or peer abuse at school: Facts and intervention. *Current Directions in Psychological Science*, 4(6), 196-200.
- Rigby, K. (2008a). *Children and Bullying*. Victoria: Blackwell Publishing.
- Rigby, K. (2008b). *Σύγχρονες Διαστάσεις του Σχολικού Εκφοβισμού* (Επιμ. Θ. Γιοβαζολιάς). Αθήνα: Τόπος.
- Rigby, K., & Johnson, B. (2006). Expressed readiness of Australian schoolchildren to act as bystanders in support of children who are being bullied. *Educational Psychology*, 26(3), 425-440.
- Rivers, I., Poteat, V., Noret, N., & Ashurst, N. (2009). Observing bullying at school: The mental health implications of witness status. *School Psychology Quarterly*, 24(4), 211-223.
- Άλκηστις (2008). *Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και Διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος
- Αποστολίδου, Β. (2002). Λογοτεχνία και Ιδεολογία: Το ζήτημα των αξιών κατά τη διδασκαλία της λογοτεχνίας. Στο: Β. Αποστολίδου, Ε. Χοντολίδου (Επιμ.), *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση* (σ. 335-347). Αθήνα: Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός.
- Γκόβαρης, Χ. (2002). Διαπολιτισμική εκπαίδευση και το ζήτημα των «πολιτισμικών διαφορών». *Θέατρο και Εκπαίδευση*, 2, Ιούνιος.
- Γκόβας, Ν. (2001). *Για ένα νεανικό δημιουργικό θέατρο: ασκήσεις – παιχνίδια – τεχνικές για εκπαιδευτικούς, εμπυχωτές νεανικών ομάδων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κοκκέβη, Ά., Σταύρου, Μ., Φωτίου, Α., & Καναβού Ε. (2011). Έφηβοι και βία. Σειρά θεματικών τευχών: Έφηβοι, Συμπεριφορές & Υγεία. Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγιεινής. Αθήνα.
- Κόκκος, Α. (2011). *Εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Νικολάου, Σ.Μ. (2007). Η επικοινωνία στην παιδαγωγική σχέση ως παράγων διαμόρφωσης και καλλιέργειας του ψυχοσυναισθηματικού κλίματος της σχολικής τάξης, στο Μακρή- Ολίweis, D. (2009). *Εκφοβισμός και βία στο σχολείο*. Αθήνα: ΕΨΥΠΕ.
- Τσιλιμένη, Τ. (2003). Η έννοια της διαφορετικότητας στις μικρές ιστορίες. *Διαδρομές*, 9-10, 17-26.

## Οι διττοί λόγοι στα φιλολογικά μαθήματα

Σταυρούλα Ζιαζοπούλου

[stziazopoulou@gmail.com](mailto:stziazopoulou@gmail.com)

Φιλολόγος, 26ο ΓΕΛ Αθηνών (Μαράσλειο)

**Περίληψη** Το άρθρο διαπραγματεύεται την καλή πρακτική της εφαρμογής των Διττών Λόγων ή αλλιώς Αγώνων Λόγων ή Αγώνων Επιχειρηματολογίας ή Αντιλογίας, στα φιλολογικά μαθήματα, δηλαδή στην Ιστορία, τη Νεοελληνική Γλώσσα, τη Νεοελληνική Λογοτεχνία, στα Αρχαία Ελληνικά και στη Φιλοσοφία. Ο στόχος της εφαρμογής της καλής πρακτικής είναι η εμπέδωση της γνώσης, η ενεργητική και όχι παθητική μάθηση και η απόκτηση σημαντικών γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων. Η μεθοδολογία είναι προκαθορισμένη από τους κανονισμούς των διττών λόγων με μικρές διαφοροποιήσεις ώστε να μπορεί να εφαρμοστεί σε τάξεις των είκοσι πέντε (25) μαθητών. Τα αποτελέσματα από την εφαρμογή σε κάθε περίπτωση ήταν πολύ θετικά και για αυτό το άρθρο μπορεί να συμβάλει στον εμπλουτισμό των πρακτικών που ο/η φιλόλογος έχει στη φαρέτρα του προκειμένου να βελτιώσει την εκπαιδευτική διαδικασία.

**Λέξεις κλειδιά:** διττοί λόγοι, τάξη, φιλολογικά μαθήματα

### Εισαγωγή

Οι διττοί λόγοι ή αλλιώς «debate» είναι μια τεχνική ευρέως διαδεδομένη. Κάθε χρόνο στις βαθμίδες της δευτεροβάθμιας αλλά και της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης γίνονται ρητορικοί διαγωνισμοί, διασχολικοί και διαπανεπιστημιακοί, σε επίπεδο τοπικό, εθνικό, ευρωπαϊκό και διεθνικό και το αγώνισμα των διττών λόγων διατηρεί μία πολύ σημαντική πτυχή αυτών των διαγωνισμών. Οι Gilbert et al. (2004) επικαλούνται τα ιδιαίτερα ευεργετικά αποτελέσματα των ρητορικών αγώνων στα πανεπιστήμια των Η.Π.Α. του Ηνωμένου Βασιλείου και της Αυστραλίας ως κίνητρο για την εφαρμογή των debate στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Πράγματι, σε πολλά σχολεία πραγματοποιούνται «όμιλοι» διττών λόγων στους οποίους γίνεται συστηματική εκγύμναση των μαθητών στο αγώνισμα αυτό. Όμως, είναι δυνατό οι διττοί λόγοι να χρησιμοποιηθούν ακόμη και χωρίς μεγάλη τεχνογνωσία στην καθημερινότητα της σχολικής τάξης, με πολύ σημαντικά αποτελέσματα.

### Τι είναι οι διττοί λόγοι, ορισμός

Καταρχάς οι διττοί λόγοι, οι αγώνες λόγου συνίστανται στην αντιπαράθεση επιχειρημάτων υπέρ και εναντίον μιας δεδομένης θέσης μέσα σε συγκεκριμένο πλαίσιο κανόνων (Ντιντή, 2013). Οι φιλόλογοι σχεδόν σε όλα τα φιλολογικά μαθήματα, τη Νεοελληνική Λογοτεχνία, τη Νεοελληνική Γλώσσα, την Ιστορία, τη Φιλοσοφία, τα Αρχαία Ελληνικά καλούνται να ασχοληθούν με την ανάλυση θέσεων, την επιχειρηματολογία, τους συλλογισμούς. Τις περισσότερες φορές δίνουν έτοιμη τη στήριξη των θέσεων αυτών ή ζητούν για λίγο από τους μαθητές, όσο η πίεση της ύλης και του χρόνου τους το επιτρέπουν, να διατυπώσουν τη γνώμη τους και στη συνέχεια σταχυολογούν αυτά που χρειάζονται για να οδηγηθούν στη διατύπωση της αναμενόμενης απάντησης.

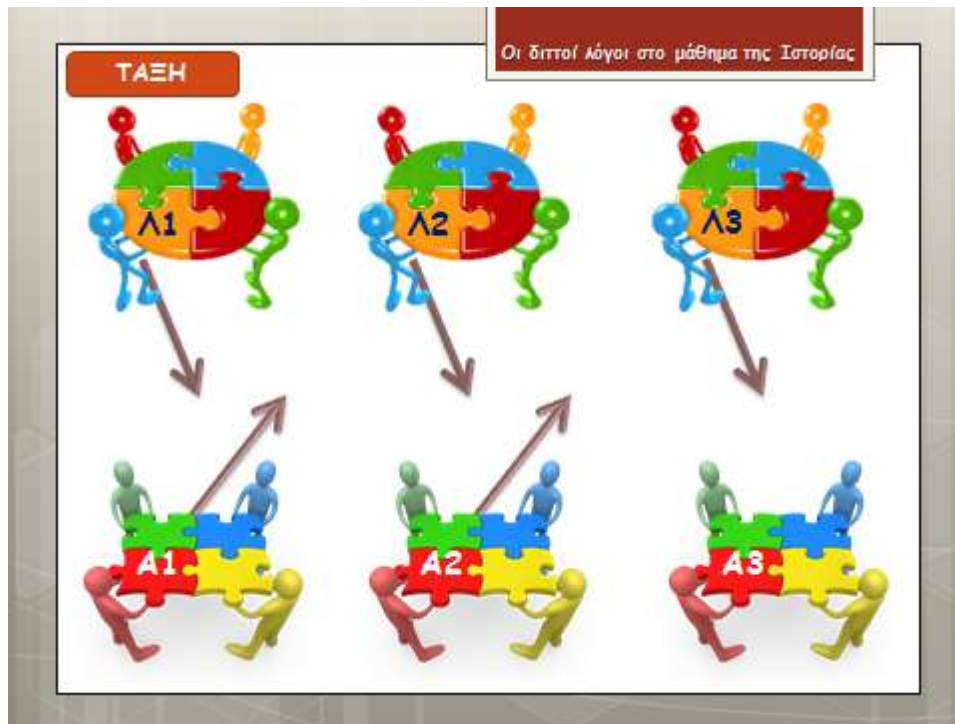
Οι διττοί λόγοι δίνουν τη δυνατότητα η εν προκειμένω θέση να αναλυθεί εξονυχιστικά εξολοκλήρου από τους μαθητές, η γνώση να αποκτηθεί και συγχρόνως οι μαθητές να καλλιεργήσουν συγκεκριμένες επιθυμητές δεξιότητες.

## Μέθοδος

Για αρχή, θα χρησιμοποιηθεί ένα παράδειγμα εφαρμογής της πρακτικής και συγκεκριμένα από το μάθημα της Ιστορίας της Β' Λυκείου. Στο Κεφάλαιο 1, στην Ενότητα 4 «Οι αραβικές κατακτήσεις και οι συνέπειές τους», οι μαθητές πρέπει να γνωρίσουν και να καταλάβουν τη διαφοροποίηση που έλαβε χώρα στον κόσμο της Μεσογείου με την εγκατάσταση των Αράβων. Στο τέλος της ενότητας υπάρχει η ερώτηση 3 του βιβλίου: «Να συζητήσετε την άποψη του ιστορικού Η. Pirenne: Η (Μεσόγειος) θάλασσα που ήταν μέχρι τότε το κέντρο της Χριστιανοσύνης, έγινε το σύνορό της. Η μεσογειακή ενότητα θρυμματίστηκε». Η ερώτηση είναι αρκετά απαιτητική και για να απαντηθεί χρειάζεται η καλή γνώση των πληροφοριών της ενότητας, κριτική σκέψη και ικανότητα εξαγωγής συμπερασμάτων μέσω της αξιοποίησης των πληροφοριών της συγκεκριμένης ιστορικής περιόδου αλλά και των γεγονότων που ακολούθησαν, όσον αφορά τη συνύπαρξη πολλών πολιτισμών σε έναν τόπο.

Αντί, λοιπόν, να αναλάβει ο καθηγητής όλη αυτή την ανάλυση μπορεί να χρησιμοποιήσει τους Αγώνες Λόγου μέσα στην τάξη και στο τέλος όλα τα συμπεράσματα θα έχουν εξαχθεί από τους μαθητές αβίαστα, ευχάριστα, με τη μορφή «παιχνιδιού», «αγώνα». Αυτό θα συμβεί διότι μέσα από το debate, στην προσπάθεια να υπερασπιστούν είτε τη σημασία της εθνικής ενότητας είτε του «θρυμματισμένου» και πολυπολιτισμικού μωσαϊκού, θα οδηγηθούν ενεργητικά στην ανάλυση της θέσης. Αρχικά θα οδηγηθούν σε ορισμό της έννοιας πολυπολιτισμικότητα, θα βρουν τις θετικές και τις αρνητικές συνέπειες και με τη σύνθεσή τους θα έχουν την πλήρη ανάλυση της παρατήρησης του σχολικού βιβλίου. Επιπλέον, τα συμπεράσματά τους θα ανασύρονται εύκολα από τη μνήμη τους καθώς θα είναι προϊόντα της ενεργητικής σκέψης των μαθητών και όχι πληροφορίες παρατιθέμενες από τον διδάσκοντα που θα πρέπει να γίνουν αντικείμενο απομνημόνευσης. Άλλωστε όπως αναφέρει η Ντιντή (2013), καθώς η βασική μονάδα λόγου στην αντιπαράθεση είναι το επιχείρημα, οι μαθητές ασκούνται στη συλλογιστική διαδικασία συναγωγής συμπερασμάτων και η εξοικείωση με τους κανόνες λογικής βοηθάει τους μαθητές να κατασκευάζουν ορθά επιχειρήματα, να εντοπίζουν τα σφάλματα των αντιπάλων τους και να αξιολογούν με αντικειμενικό τρόπο τις κρίσεις των άλλων.

Η τάξη μοιράζεται σε δύο μέρη, στο μέρος του Λόγου και το μέρος του Αντιλόγου. Ζητείται από τους μαθητές να γυρίσουν τα θρανία μετωπικά απέναντι. Σε κάθε ομάδα χωρίζονται τρεις (3) επιμέρους ομάδες. Δίνεται η δυνατότητα να χωριστούν σε ομάδες της επιλογής τους και δίνουν και ονόματα σε αυτές. Σε μια τάξη είκοσι πέντε (25) μαθητών, σχηματίζονται εν συνόλω έξι (6) υποομάδες των τεσσάρων, πέντε μαθητών. Αν υπάρχουν μαθητές είτε πολύ ντροπαλοί είτε αποκομμένοι από τις συνήθεις ομάδες που παρόλη την προσπάθεια του καθηγητή δυσκολεύονται ακόμη στην ομαδική συνεργασία, αυτοί μπορούν να παίξουν τον ρόλο του Χρονομέτρη και τον ρόλο των Κριτών. Αλλιώς οποιοσδήποτε μαθητής μπορεί να διαλέξει αυτούς τους ρόλους. Ο καθηγητής καλό είναι να κρατήσει για τον εαυτό του τον ρόλο του Επόπτη, ώστε να επιβλέπει τη συνολική διαδικασία.

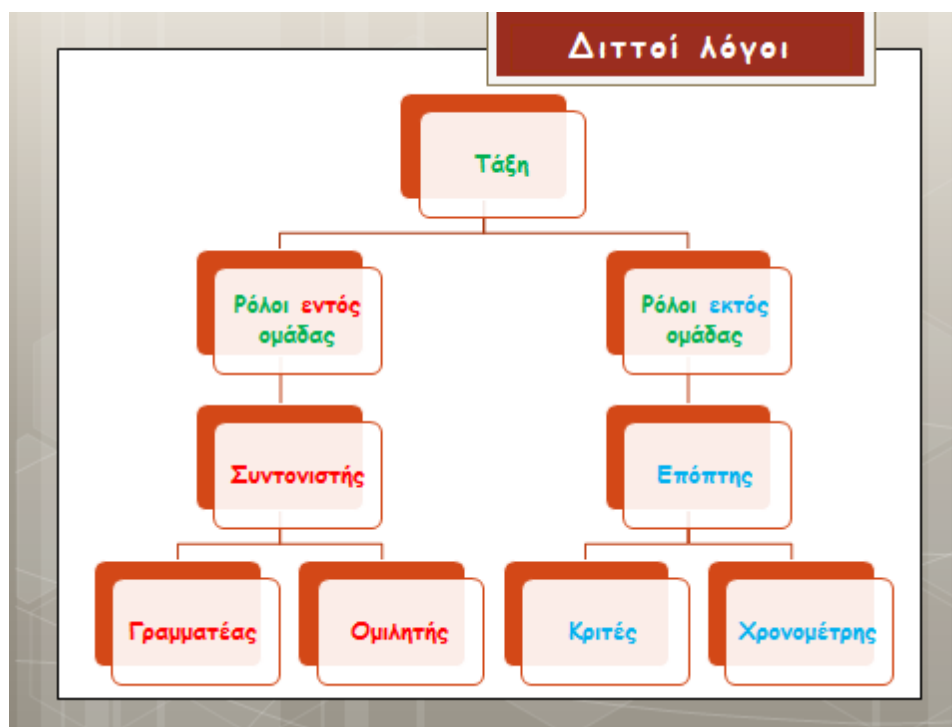


Σχήμα 1. Ομάδες, υποομάδες Λόγου και Αντίλογου

Οι μαθητές ενημερώνονται ότι θα πραγματοποιήσουν Αγώνα Λόγου πάνω σε μία θέση που θα αναγραφεί στον πίνακα. Πριν την ανάρτηση ενημερώνονται για τους κανόνες:

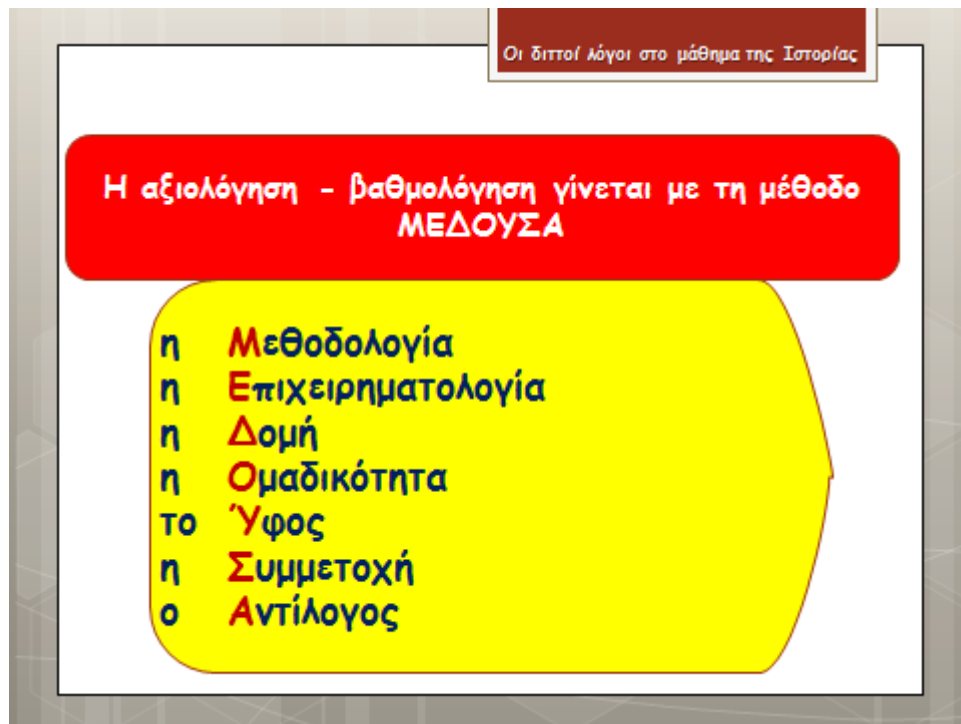
Η μία πλευρά είναι ο Λόγος και οι ομάδες είναι ο Λόγος1, ο Λόγος2 και ο Λόγος3 – ανεξάρτητα από τα ονόματα που τυχόν θα έχουν διαλέξει- και ενημερώνονται πως εκείνοι θα υπερασπισθούν με επιχειρήματα τη θέση που θα αναρτηθεί στον πίνακα. Η άλλη πλευρά είναι ο Αντίλογος και οι ομάδες είναι ο Αντίλογος 1, ο Αντίλογος 2 και ο Αντίλογος 3 και γίνεται σαφές πως εκείνοι θα πρέπει να ανασκευάσουν τη θέση, να βρουν τα αντεπιχειρήματά της. Προτείνεται στην κάθε ομάδα να υπάρχουν ευδιάκριτοι ρόλοι, του Συντονιστή, του Γραμματέα (καταγράφει τις σκέψεις των μελών της ομάδας), του παρουσιαστή- ομιλητή (είναι αυτός που θα αναλάβει να πει τα επιχειρήματα που η ομάδα σκέφτηκε). Διασαφηνίζεται πως από τη στιγμή που θα αναγραφεί η θέση θα έχουν στη διάθεσή τους πέντε (5) λεπτά να σκεφτούν τα επιχειρήματά τους. Στη συνέχεια, θα ξεκινήσει ο Λόγος1 την παρουσίαση της έννοιας, δηλαδή θα δώσει έναν ορισμό και τα πρώτα επιχειρήματα. Έπειτα, ο Αντίλογος 1 θα πάρει τον λόγο και θα παρουσιάσει τα αντεπιχειρήματά του ως απάντηση στον Λόγο 1. Ο Λόγος 2 απαντά, ο Αντίλογος 2, ο Λόγος 3 και τέλος ο Αντίλογος 3. Όλες οι ομάδες θα έχουν στη διάθεσή τους μόνο τρία (3) λεπτά προκειμένου να εκθέσουν τα επιχειρήματά τους. Ο χρονομέτρης θα έχει την επίβλεψη του χρόνου και με μία σφυρίχτρα θα σημαίνει τη λήξη του χρόνου όταν ξεπερνιούνται τα όριά του. Τονίζεται πως στόχος όλων των ομάδων είναι να πείσουν για την ορθότητα της άποψής τους και πως θα υπάρξει νικήτρια ομάδα, την οποία θα επιλέξουν οι Κριτές.





Σχήμα 2. Ρόλοι εντός και εκτός ομάδων

Στους Κριτές, κυρίως, αλλά και σε όλη την τάξη δίνεται η κλίμακα αξιολόγησης των Αγώνων που ονομάζεται ΜΕΔΟΥΣΑ. Πρόκειται για ακρωνύμιο που ονομάζει τα στοιχεία που αξιολογούνται στους Αγώνες Λόγου: η Μεθοδολογία, η Επιχειρηματολογία, η Δομή, η Ομαδικότητα, το Ύφος, η Συμμετοχή και ο Αντίλογος. Η Μεθοδολογία, η Επιχειρηματολογία και η Δομή αφορούν καθαρά τα επιχειρήματα, τον τρόπο προσέγγισης της θέσης. Το Ύφος αφορά την κοσμιότητα, την παρρησία, την ευγένεια. Η Ομαδικότητα αφορά τη συνεργασία των μελών της ομάδας. Ο Αντίλογος συνίσταται στη δυνατότητα αντίκρουσης των επιχειρημάτων της απέναντι ομάδας. Η Συμμετοχή αξιολογείται από τις ερωτήσεις που θα τολμήσει να κάνει η κάθε ομάδα στην αντίπαλη που έχει τον λόγο. Κάθε ομάδα μπορεί και πρέπει να ζητήσει διακοπή την ώρα της επιχειρηματολόγησης. Η ομάδα που της ζητείται να διακόψει και να απαντήσει σε ερώτημα έχει δικαίωμα να αρνηθεί τη διακοπή και να συνεχίσει την έκθεση της συλλογιστικής της. Όμως, το να δεχτεί έστω δύο ερωτήματα, όπως επίσης, το να θέσει έστω δύο ερωτήματα δίνουν «πόντους» στο κριτήριο της Συμμετοχής.



Σχήμα 3. ΜΕΛΟΥΣΑ: κλίμακα αξιολόγησης Διττών Λόγων

Και ο Αγώνας αρχίζει με την αναγραφή της θέσης.

Στο συγκεκριμένο παράδειγμα της Ιστορίας της Β' Λυκείου, ενδεικτική είναι η θέση: «Η πολυπολιτισμικότητα έχει θετική συνεισφορά σε έναν τόπο». Έτσι, οι ομάδες του Λόγου πρέπει να βρουν επιχειρήματα που στηρίζουν αυτή τη θέση και οι ομάδες του Αντίλογου να βρουν επιχειρήματα που αντικρούουν τη συνεισφορά της πολυπολιτισμικότητας σε έναν τόπο.

### Στόχοι της πρακτικής

Η πρακτική των διττών λόγων στα φιλολογικά μαθήματα στοχεύει στην απόκτηση εκ μέρους των μαθητών συγκεκριμένων γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων.

Γνωστικές δεξιότητες

1. Ο στόχος της γνώσης: στο συγκεκριμένο παράδειγμα της Ιστορίας, μετά τους Αγώνες Λόγου οι μαθητές μαθαίνουν πως μία βασική συνέπεια των Αραβικών κατακτήσεων είναι ο πολιτιστικός πλουραλισμός στη Μεσόγειο μέσω μιας ενδιαφέρουσας διαδικασίας με αποτέλεσμα το συμπέρασμα αυτό να τους εντυπωθεί πιο εύκολα στο μυαλό. Είναι σε θέση να απαντήσουν στην ερώτηση κρίσεως του βιβλίου με επιτυχία και να επεξεργαστούν παρόμοια θέματα που αναφέρονται στη συγκεκριμένη πολιτιστική συνύπαρξη ελληνορωμαϊκού κόσμου και Αράβων.
2. Καλλιεργούνται οι ακόλουθες δεξιότητες σκέψης:
  - Στο επίπεδο πληροφοριακής μάθησης, οι δεξιότητες συλλογής δεδομένων δηλαδή η παρατήρηση, ο εντοπισμός και η ανάκληση.
  - Στο επίπεδο οργανωτικής μάθησης: δεξιότητες αλληλοσυσχετίσεων και δεξιότητες οργάνωσης δεδομένων, αφού καλούνται να συγκρίνουν, να

κατηγοριοποιήσουν, να ιεραρχήσουν τα επιχειρήματα τους. Μάλιστα, ο van Beelen (2015) παρατηρεί πως η συμμετοχή μαθητών με μικρότερη επίδοση στη χρήση της γλώσσας σημειώνουν σημαντική βελτίωση στο συντακτικό και τη γραμματική μέσα από τη συμμετοχή στους ρητορικούς αγώνες.

- Στο επίπεδο της αναλυτικής μάθησης: οι δεξιότητες ανάλυσης δεδομένων, αφού καλούνται να διακρίνουν αίτια – αποτελέσματα, να διευκρινίσουν δίνοντας παραδείγματα και βρίσκοντας αναλογίες και έπειτα να γενικεύσουν.
- Στο επίπεδο παραγωγικής μάθησης:
  1. Οι δεξιότητες υπέρβασης δεδομένων, αφού ανάγονται πέρα από τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο του 8<sup>ου</sup> αι. μ.Χ. και
  2. Η δεξιότητα αξιοποίησης της σχέσης αιτίου- αποτελέσματος, των μοτίβων και των δομών της πρότερης εμπειρίας για την πρόβλεψη του μέλλοντος (πολυπολιτισμικότητα σήμερα και τώρα).
  3. Ακόμη, χρησιμοποιούν την υπόθεση, εφόσον χρησιμοποιούν ανεπιβεβαίωτες σχέσεις ή θεωρίες για να εξηγήσουν φαινόμενα που έχουν ήδη λάβει χώρα (η πολυπολιτισμικότητα σήμερα) και που δεν είναι εύκολο να επεξηγηθούν ή να κριθούν με την πρώτη ματιά. – Επαγωγική σκέψη. Κατά τον Moore (2004) το debate είναι ένα ισχυρό εργαλείο στην καλλιέργεια της δυνατότητας της γενίκευσης.
  4. Οδηγούνται στην εξαγωγή συμπεράσματος: χρειάζεται βαθύτερη κατανόηση των λιγοστών εξωτερικών στοιχείων, πρέπει να υποστηρίξουν την αξιοπιστία των δικών τους συμπερασμάτων και να ελέγξουν την αξιοπιστία των συμπερασμάτων των συμμαθητών τους.
  5. Εντοπισμός λαθών και αντιφάσεων: στις γενικεύσεις επαγωγικών συλλογισμών είτε δικών τους είτε της αντίπαλης ομάδας.
  6. Διοργάνωση της γνώσης. Κατά τους Asad και Bell (2014) η τεχνική του debate ενισχύει ιδιαίτερα τις ικανότητες της οργάνωσης της γνώσης με αποτέλεσμα η γνώση να «κερδίζεται» ευκολότερα.
  7. Αντιμεταχώρηση ή αλλιώς Ενσυναίσθηση: είναι η συναισθηματική – γνωστική δεξιότητα που επιτρέπει στο άτομο να βιώσει συναισθηματικές εμπειρίες ενός τρίτου και να θεωρήσει την πραγματικότητα και από τη νοηματική σκοπιά ενός τρίτου. Αυτό συμβαίνει και μόνο που υποχρεώνονται οι μαθητές να υπερασπιστούν μία θέση που δεν είναι καν δική τους και με την οποία ίσως να διαφωνούν.
  8. Αξιολόγηση: εντοπισμός των αντιφάσεων, είτε μέσα στα επιχειρήματα της ομάδας πριν ανακοινωθούν είτε σε αυτά των αντιπάλων.
  9. Περίληψη: από όσα κατατίθενται μέσα στην ομάδα χρειάζεται η διάκριση των πρωτευόντων και των δευτερευόντων.

Τέλος, στο Μεταγνωστικό επίπεδο καλλιεργείται η Μεταγνώση και υιοθετούνται Στάσεις.

Επίσης καλλιεργούνται οι εξής κοινωνικές δεξιότητες:

- συνεργασία,
- ρόλοι στην ομάδα,
- σεβασμός κανόνων,
- σεβασμός του αντιπάλου,
- σεβασμός των ορίων του χρόνου,
- ικανότητα για διάλογο,
- ενεργή συμμετοχή όλης της τάξης.

Παρεμφερείς είναι οι διαπιστώσεις της Μαλάμου όσον αφορά τις δεξιότητες που αναπτύσσονται με την εφαρμογή των διττών λόγων ειδικά στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας: αγωγή του ακροατή, περαιτέρω εξοικείωση με τη φύση του επιχειρήματος, ανασκευή και αντίκρουση, συνεργασία, δημιουργική σκέψη. Επιπλέον, οι Aclan και Aziz (2015,) σε έρευνα που διενήργησαν, παρατήρησαν πως η προετοιμασία για το διαγωνισμό των διττών λόγων βελτίωσε αισθητά τη χρήση της αγγλικής γλώσσας εκ μέρους των συμμετεχόντων και αυτό συνέβη μέσα από τη διάδραση, τη συνεργασία και την ενσωμάτωση νέων ιδεών και λεξιλογίου.

### **Αποτελέσματα-Συμπεράσματα**

Η πρακτική των διττών λόγων έχει κυρίως πλεονεκτήματα τα οποία αφορούν την ανάπτυξη του λογικού τρόπου σκέψης των μαθητών, την κοινωνικοποίησή τους, τον συναισθηματικό ψυχολογικό τομέα αλλά και την πραγματικότητα της τάξης.

Όσον αφορά στη λογική και στη σκέψη των μαθητών, η πρακτική των διττών λόγων καλλιεργεί την κριτική σκέψη, την παρατήρηση, την αντίληψη, τη μεθοδολογία, την ικανότητα κατασκευής επιχειρημάτων με βάση τους κανόνες της Λογικής. Η γνώση εμπεδώνεται.

Όσον αφορά στον κοινωνικό τομέα, είναι σημαντικό ότι μέσα από τη διαδικασία των Αγώνων Λόγου αναδεικνύονται συχνά μαθητές που κατά την καθιερωμένη εκπαιδευτική διαδικασία είναι «κρυμμένοι» ή μαθητές που δεν είναι τόσο καλοί στην αποστήθιση και άρα υπολείπονται σε επιδόσεις. Αυτή η διαφοροποίηση τους επαναφέρει στην ομάδα και τους κάνει λειτουργικούς σε μια τάξη που συνήθως τους «ξεχνάει». Η υιοθέτηση ρόλων ενεργοποιεί την κοινωνική λειτουργία, οι περιορισμοί που προκύπτουν από τον σεβασμό των κανόνων τους βοηθάει να καλλιεργούν τις κοινωνικές δεξιότητες. Η συμμετοχή όλων των μαθητών της τάξης ενισχύει τη συνοχή της ευρύτερης αυτής ομάδας και επανενεργοποιεί ακόμη και πιθανόν απενεργοποιημένες σχέσεις μέσα στην τάξη.

Συναισθηματικά, οι μαθητές ζωντανεύουν μέσα από τη διακοπή της ρουτίνας και ανακινείται το ενδιαφέρον τους. Η πρακτική των διττών λόγων πραγματοποιείται μέσα σε ατμόσφαιρα αγωνίας για το αποτέλεσμα, χαράς και ενθουσιασμού για τυχόν επιτυχίες, δημιουργικής απογοήτευσης για τυχόν αστοχίες.

Τέλος, είναι σημαντικό πως οι μαθητές μαθαίνουν να σκέφτονται, να κρίνουν, να συλλογίζονται, να διεκδικούν χωρίς την παραμικρή συμμετοχή του καθηγητή, ο οποίος έχει μόνο τον ρόλο του «διευκολυντή» και τίποτε περισσότερο. Η εμπειρία έχει δείξει πως η πρακτική των διττών λόγων στα φιλολογικά μαθήματα, μέσα σε αυτή την όποια

πραγματικότητα βιώνει το σχολείο, γίνεται αγαπητή από τους μαθητές οι οποίοι άπαξ και τη δοκιμάσουν αδημονούν για την επανάληψή της.

## Αναφορές

- Aclan, E.M., & Aziz, N.H.A. (2015). Exploring Parliamentary Debate as a Pedagogical Tool to Develop English Communication Skills in EFL/ESL Classrooms. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 4(2), 1-16.
- Asad, A.L., & Bell, M.C. (2014). Winning to learn, learning to win: Evaluative frames and practices in urban debate. *Qualitative sociology*, 37(1), 1-26.
- Gilbert, R., Balatti, J., Turner, P., & Whitehouse, H. (2004). The generic skills debate in research higher degrees. *Higher Education Research & Development*, 23(3), 375-388.
- Moore, T. (2004). The critical thinking debate: how general are general thinking skills?. *Higher Education Research & Development*, 23(1), 3-18.
- van Beelen, M. E. (2015). The Effects of Explicit and Deductive English Grammar Instruction on the Grammatical Language Skills of Dutch Secondary School Pupils.
- Μαλάμου, Μ. (χ.χ.). Ρητορικές δραστηριότητες στα φιλολογικά μαθήματα-σημειώσεις εργαστηρίου. Ανακτήθηκε στις 20 Μαρτίου 2015 από [http://dide-anatol.att.sch.gr/perival/FAKELOS\\_RITORIKI/indexRITORIKI.htm](http://dide-anatol.att.sch.gr/perival/FAKELOS_RITORIKI/indexRITORIKI.htm)
- Ντιντή, Α. (2013). Αγώνες Λόγου. Εισαγωγή στην επιχειρηματολογία, Δομή και μορφές επιχειρήματος, Λογικά σφάλματα, Εισήγηση στο σεμινάριο του Ιδρύματος Μείζονος Ελληνισμού «ΑΚΑΔΗΜΙΑ ΠΛΑΤΩΝΟΣ, Οι δρόμοι της γνώσης», 16/12/2013

## Οι συλλογές του Μουσείου ως εργαλείο μάθησης, εμπειρίας και δημιουργίας: Σχεδιασμός ενός Πολιτιστικού Προγράμματος για μαθητές Γυμνασίου με κέντρο το Εθνικό Ιστορικό Μουσείο

Ισμήνη Καβαλλάρη

[ikaval@gmail.com](mailto:ikaval@gmail.com)

Υπεύθυνη Πολιτιστικών Θεμάτων Δ.Δ.Ε. Αχαΐας,  
ΜΑ Εφαρμοσμένη Γλωσσολογία και Διδακτική της Αγγλικής ως Ξένης Γλώσσας, ΜΑ Σπουδές στην  
Εκπαίδευση

**Περίληψη.** Η παρούσα εργασία έχει στόχο να παρουσιάσει το Πολιτιστικό Πρόγραμμα «Πάμε Μουσείο», διάρκειας 5 μηνών, το οποίο μπορεί να εφαρμοστεί σε μαθητές της Γ΄ Γυμνασίου. Τα Πολιτιστικά Προγράμματα συνδέονται τόσο με την μουσειοπαιδαγωγική εκπαίδευση όσο και με τη μουσειακή αγωγή, βασικός στόχος των οποίων είναι η καλλιέργεια της κριτικής γνώσης και σκέψης των μαθητών, αλλά και η συναισθηματική, ψυχική, κοινωνική και πολιτισμική ωρίμανση της συμπεριφοράς των μαθητών. Το Πολιτιστικό Πρόγραμμα που παρουσιάζεται εντάσσει δραστηριότητες βιωματικές, όπως είναι η έρευνα δράσης και η έρευνα πεδίου, αλλά και διαθεματικές, μέσω των οποίων η λαογραφική συλλογή του Εθνικού Ιστορικού Μουσείου καθίσταται εργαλείο μάθησης, εμπειρίας και δημιουργίας. Όλες οι δραστηριότητες που προτείνονται είναι ομαδικές προκειμένου να καλλιεργηθεί η συλλογική συνείδηση και η ομαδικότητα στους μαθητές. Το Πολιτιστικό Πρόγραμμα αποτελεί μια καινοτόμο εκπαιδευτική πρακτική, στόχος της οποίας είναι να ανοίξει το σχολείο προς την ευρύτερη κοινωνία και να συνδεθεί αποτελεσματικά μαζί της.

**Λέξεις κλειδιά:** Πολιτιστικό Πρόγραμμα, μουσειοπαιδαγωγική εκπαίδευση, μουσειακή αγωγή, διεπιστημονική προσέγγιση, βιωματικότητα.

### Εισαγωγή

Η μουσειοπαιδαγωγική εκπαίδευση έχει στόχο να διαμορφώσει ένα επιστημονικό πλαίσιο αρχών και προβληματισμού με βάση το οποίο μπορεί να σχεδιάζεται και να ασκείται γόνιμη και κριτική εκπαιδευτική πολιτική σε μουσεία, αλλά και στο ευρύτερο πολιτισμικό, κοινωνικό και φυσικό περιβάλλον προς όφελος, όλων των κοινωνικών ομάδων και ιδιαίτερα των νέων. Η μουσειοπαιδαγωγική συνδέεται με τις αρχές και τα πορίσματα της παιδαγωγικής, της μουσειολογίας και της θεωρίας του υλικού πολιτισμού (Νάκου, 2001).

Η μουσειακή αγωγή αποσκοπεί στην ενασχόληση των μαθητών με τα εκθέματα, την ευαισθητοποίησή τους γι' αυτά, την άσκηση της αντιληπτικής τους ικανότητας, την ενεργοποίηση όλων των αισθήσεών τους και τη συναισθηματική συμμετοχή τους. Όλα τα παραπάνω επιτυγχάνονται μέσω της πρόκλησης των ενδιαφερόντων των μαθητών, του ερεθισμού της περιέργειάς τους, της πυροδότησης της εξερευνητικής τους διάθεσης και της παροχής ανεξαρτησίας κίνησης μέσα στο χώρο του μουσείου (Νάκου, 2009).

Τα οφέλη που προκύπτουν από τη μουσειακή αγωγή είναι ποικίλα. Πρωτίστως καλλιεργείται η κριτική γνώση και σκέψη των μαθητών, ωριμάζει η συναισθηματική, ψυχική, κοινωνική και πολιτισμική συμπεριφορά τους, η οποία βασίζεται σε ουσιαστική

αυτογνωσία και παράλληλη αποδοχή του άλλου και καλλιεργούνται οι δεξιότητες για την ανάγνωση και ερμηνεία της εικόνας και του υλικού πολιτισμού. Τα παραπάνω θεωρούνται απαραίτητα για τη διαμόρφωση κριτικών, θετικών και δημιουργικών ατομικών και συλλογικών ταυτοτήτων και συμπεριφορών (Κόκκινος & Αλεξάκη, 2002).

Σε γενικές γραμμές, η μουσειακή αγωγή παρέχει σε όλους δυνατότητες να μάθουν να «διαβάζουν», να ερμηνεύουν και να αξιοποιούν δημιουργικά τον υλικό πολιτισμό, τις εικόνες και τους πολιτισμικούς χώρους, συνδέοντάς τους με όλους τους τομείς της ανθρωπίνης γνώσης και εμπειρίας, μέσα σε παιδευτικό πλαίσιο που έχει νόημα για τους ίδιους και που προάγει την ουσιαστική κοινωνικοποίηση και αισθητική, ψυχική, διανοητική και σωματική καλλιέργεια (Δάλκος, 2000).

Η μουσειοπαιδαγωγική εκπαίδευση και η μουσειακή αγωγή μπορούν να υλοποιηθούν στο πλαίσιο των Πολιτιστικών Προγραμμάτων. Ως Πολιτιστικό Πρόγραμμα ορίζεται κάθε εκπαιδευτική, δημιουργική διαδικασία, σκοπός της οποίας είναι η ανάδειξη, η διατήρηση και ο εμπλουτισμός των στοιχείων του πολιτισμού. Με δεδομένο ότι το μουσείο σήμερα αποτελεί φόρουμ πολιτισμικών ιδεών, οι οποίες ανταλλάσσονται και διακινούνται μέσα από τις συλλογές του, κάθε Πολιτιστικό Πρόγραμμα συνδέεται άρρηκτα με τη μουσειακή αγωγή (Νικονάνου, 2009).

Δυστυχώς, η μουσειοπαιδαγωγική στην Ελλάδα βρίσκεται σε εμβρυακό στάδιο. Μόλις τα τελευταία χρόνια έχουν παρατηρηθεί δειλές τάσεις ένταξης της μέσα από την οργάνωση πολιτιστικών προγραμμάτων, τα οποία όμως γίνονται ευκαιριακά, συνήθως με πρωτοβουλία ορισμένων εκπαιδευτικών (Κωνστάντιος, 2007).

Η παρούσα εργασία έχει στόχο να παρουσιάσει το Πολιτιστικό Πρόγραμμα «Πάμε Μουσείο», το οποίο απευθύνεται σε μαθητές της Γ΄ Γυμνασίου και το οποίο μπορεί να υλοποιηθεί με την εμπλοκή πολλών επιστημονικών πεδίων όπως της Ιστορίας, της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής και των Εικαστικών, δεδομένου ότι το συγκεκριμένο πρόγραμμα αποτελεί ένα διεπιστημονικό πεδίο, συσχετίζοντας την εκπαίδευση και τη μάθηση με τον πολιτισμό.

### **Πολιτιστικό Πρόγραμμα «Πάμε Μουσείο»**

Το Πολιτιστικό Πρόγραμμα «Πάμε Μουσείο» έχει διάρκεια 5 μήνες και απευθύνεται σε μαθητές της Γ΄ Γυμνασίου. Η μεθοδολογία του Προγράμματος στηρίζεται στη διεπιστημονική προσέγγιση καθώς θα υλοποιηθούν δραστηριότητες με τη μέθοδο project, την έρευνα πεδίου και την έρευνα δράσης. Σκοπός του προγράμματος είναι α) να μάθουν οι μαθητές πώς να μαθαίνουν, μέσα από την ενεργητική συμμετοχή, η οποία αποτελεί «το κλειδί» στην εκπαίδευση, β) να αγαπήσουν οι μαθητές τα Μουσεία και να εξοικειωθούν μαζί τους τόσο από άποψη χώρου όσο και από την άποψη του παιδευτικού ρόλου που μπορούν να διαδραματίσουν, γ) να κεντρίσει τη φαντασία των μαθητών και τη δημιουργικότητά τους και να συμβάλει στην υιοθέτηση θετικής στάσης απέναντι στα μουσεία και δ) να γνωρίσουν οι μαθητές και να χρησιμοποιήσουν τις νέες τεχνολογίες (χρήση πολυμέσων, Διαδικτύου) καθώς θα ολοκληρώσουν την παρουσίαση της εργασίας τους σε ψηφιακή μορφή.

Οι επιμέρους στόχοι του προγράμματος ορίζονται ως ακολούθως (Καψάλης, 2005):

### Γνωστικοί

Οι μαθητές:

- να γνωρίσουν τη λαογραφική συλλογή του Εθνικού Ιστορικού Μουσείου (ΕΙΜ), τα καθημερινά χρηστικά αντικείμενα, τις παραδοσιακές ενδυμασίες που φιλοξενεί το ΕΙΜ και να μάθουν για τη ζωή εκείνης της εποχής,
- να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη για τη Λαογραφική Συλλογή του μουσείου, συνδέοντάς την με την εκάστοτε χρονική περίοδο,
- να βελτιώσουν και στη συνέχεια να αξιοποιήσουν τις γνώσεις τους στις νέες τεχνολογίες.

### Συναισθηματικοί

Οι μαθητές:

- να γίνουν δημιουργικότεροι μέσα από την εξάσκηση στην οργάνωση, δημιουργία και διαχείριση μιας ολοκληρωμένης εργασίας (project), η οποία απαιτεί έρευνα και κριτική σκέψη,
- να ευαισθητοποιηθούν μέσα από την έρευνα πεδίου και της έρευνα δράσης για τον ελληνικό πολιτισμό και τη νεοελληνική τέχνη,
- να καλλιεργήσουν την ευθύνη όλων μας απέναντι στην πολιτιστική μας κληρονομιά.

### Ψυχοκινητικοί

Οι μαθητές:

- να αναπτύξουν τρόπους επικοινωνίας και μετάδοσης των γνώσεών τους μέσα από τις διάφορες μορφές τεχνολογικού πολιτισμού,
- να μάθουν να συνεργάζονται μέσα από τις ομαδικές εργασίες,
- να ευαισθητοποιηθούν και να προτείνουν τρόπους προβολής των συλλογών του ΕΙΜ και των μουσείων γενικότερα μέσα από νέες μεθόδους μαζικής προσέγγισης, πιο εύχρηστες, ψυχαγωγικές και φιλικές, μέσω σύγχρονων οπτικοακουστικών τεχνολογικών επιτευγμάτων.

### ***Ενέργειες και δραστηριότητες του Πολιτιστικού Προγράμματος «Πάμε Μουσείο»***

Πριν από την υλοποίηση των Πολιτιστικών Προγραμμάτων απαιτούνται κάποιες προκαταρκτικές ενέργειες, σκοπός των οποίων είναι η γνωστική ανάπτυξη των μαθητών και η σύνδεση του Προγράμματος με την καθημερινή ζωή των μαθητών (Griffin, 2011). Στο συγκεκριμένο πρόγραμμα οι προκαταρκτικές ενέργειες έχουν στόχο να εντοπίσουν οι μαθητές τη σημαντικότητα της επίσκεψης σε ένα μουσείο και να αποφασίσουν το θέμα του Προγράμματος. Ο εκπαιδευτικός, μέσα από συγκεκριμένες ερωτήσεις προς τους μαθητές, θα εξάγει τη γνώση για τη σημαντικότητα της επίσκεψης σε ένα μουσείο. Οι ερωτήσεις που θα απευθύνει στους μαθητές μπορεί να είναι οι εξής:

- Τι είναι μουσείο και ποια η χρησιμότητά του;
- Γιατί νομίζετε ότι είναι σημαντική μια επίσκεψη σε ένα Μουσείο;
- Ποια είναι η αρμόζουσα συμπεριφορά μέσα σε ένα Μουσείο;
- Τι μας προσφέρει η παρατήρηση των εκθεμάτων ενός Μουσείου;



Η επιλογή του θέματος του Προγράμματος μπορεί να γίνει μέσα από τη συζήτηση και την ανταλλαγή απόψεων και ιδεών. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να απευθύνει την κάτωθι ερώτηση στους μαθητές του:

«Πρόκειται να επισκεφτούμε το Εθνικό Ιστορικό Μουσείο. Καταγράψτε σε μια κόλλα ένα θέμα (ή μια ιδέα) με το οποίο θα θέλατε να ασχοληθείτε πηγαίνοντας στο Μουσείο».

Αφού καταγραφούν οι ιδέες των μαθητών, η ολομέλεια αποφασίζει ποιο θέμα παρουσιάζει το μεγαλύτερο ενδιαφέρον. Αμέσως μετά ο εκπαιδευτικός ενημερώνει τους μαθητές α) για το σκοπό και τους στόχους του προγράμματος και β) για το χρονοδιάγραμμα του έργου. Ο εκπαιδευτικός πληροφορεί τους μαθητές ότι το πρόγραμμα θα διαρκέσει 5 μήνες και τους ενημερώνει για τις δραστηριότητές τους μέσα σε αυτό το χρονικό διάστημα (βιβλιογραφική έρευνα μέσω διαδικτύου, έρευνα πεδίου και δράσης, project). Επίσης, ο εκπαιδευτικός ενημερώνει τους μαθητές για τον τρόπο οργάνωσης των ομάδων. Στη συνέχεια, μέσω του καταγισμού ιδεών ο εκπαιδευτικός προσεγγίζει με τους μαθητές την έννοια της «λαογραφικής συλλογής» και παρακολουθεί μαζί τους φωτογραφίες σε slides από διάφορες λαογραφικές συλλογές μουσείων.

Αφού ολοκληρωθεί το πρώτο στάδιο, ακολουθεί η οργάνωση των δραστηριοτήτων. Η επίσκεψη σε ένα μουσείο απαιτεί την οργάνωση των δραστηριοτήτων σε τρία στάδια: α) δραστηριότητες πριν από την επίσκεψη στο μουσείο, β) δραστηριότητες κατά τη διάρκεια επίσκεψης στο μουσείο και γ) δραστηριότητες μετά την επίσκεψη στο μουσείο (Griffin, 2011).

### ***Δραστηριότητες πριν από την επίσκεψη στο Μουσείο***

Οι δραστηριότητες πριν από την επίσκεψη στο μουσείο έχουν στόχο να καλλιεργήσουν την κατάλληλη συμπεριφορά των παιδιών κατά τη διάρκεια της επίσκεψής τους, μέσα από συζήτηση και από παιχνίδια ρόλων (Griffin, 2011). Επίσης, στόχος των δραστηριοτήτων είναι να μάθουν οι μαθητές για την ιστορία του ΕΙΜ. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί από φωτογραφίες στο διαδίκτυο, μέσω των οποίων οι μαθητές ενημερώνονται για την ιστορία του μουσείου, το χώρο του και τις συλλογές του. Με αφορμή την εισαγωγική σελίδα του Εθνικού Ιστορικού Μουσείου ([www.nhmuseum.gr](http://www.nhmuseum.gr)), ο εκπαιδευτικός μπορεί να θέσει στους μαθητές ερωτήματα- προβληματισμούς:

- Ποιες από τις πληροφορίες της ιστοσελίδας είναι χρήσιμες για την έρευνά μας;
- Στο Μουσείο υπάρχουν 13 αίθουσες. Ποια ή ποιες από αυτές μας ενδιαφέρουν;

Με αφορμή την παραπάνω δραστηριότητα επιτυγχάνεται μια πρώτη αναφορά στη Λαογραφική συλλογή του Μουσείου και συγκεκριμένα την ιστορική περίοδο που καλύπτει, το περιεχόμενό της, τις αίθουσες στις οποίες εκτίθεται αλλά και τον τρόπο συγκέντρωσης των εκθεμάτων από το Μουσείο.

Στη συνέχεια ο εκπαιδευτικός εστιάζει στη Λαογραφική Συλλογή του Μουσείου. Μέσα από φωτογραφίες σε slides οι μαθητές πληροφορούνται για τη λαογραφική συλλογή του ΕΙΜ και συζητούν με τον εκπαιδευτικό για το περιεχόμενό της, πυροδοτώντας με τον τρόπο αυτό την περιέργεια των μαθητών και αυξάνοντας τη γνωστική τους επιθυμία.

Τέλος, οι μαθητές με την παρότρυνση του εκπαιδευτικού αναζητούν στο διαδίκτυο κατάλληλο υλικό – φωτογραφίες, που να συνδέει τη Λαογραφική Συλλογή του Μουσείου με την εγχώρια παραγωγή, τον τρόπο ζωής και τις πολιτιστικές επιδράσεις κάθε περιοχής, γνωρίζοντας με τον τρόπο αυτό τις συνθήκες άνθησης της λαϊκής τέχνης στην Ελλάδα.

### **Δραστηριότητες κατά τη διάρκεια της επίσκεψης στο Μουσείο**

Κατά τη διάρκεια της επίσκεψης των μαθητών στο Μουσείο, οι μαθητές με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού εντοπίζουν τις αίθουσες που ενδιαφέρουν το Πολιτιστικό τους Πρόγραμμα. Επισκέπτονται μία-μία τις αίθουσές του με αντικείμενα που αναπαριστούν την καθημερινή ζωή των Ελλήνων (όπως ρούχα, κοσμήματα, κεντήματα), καταγράφουν τις παρατηρήσεις τους και τραβούν φωτογραφίες.

Αναλυτικά:

Η πρώτη αίθουσα που επισκέπτονται οι μαθητές είναι η αίθουσα με τις τοπικές ενδυμασίες και τα κοσμήματα. Οι μαθητές παρατηρούν τα αντικείμενα που βρίσκονται τριγύρω. Η παρατήρηση γίνεται με ερωτήματα τα οποία συνδέονται με τους μαθησιακούς στόχους. Η παρατήρηση βασίζεται στο τρίπτυχο: βλέπω — σκέφτομαι — αναρωτιέμαι (Νικονάνου, 2009). Παραδείγματα ερωτήσεων είναι τα κάτωθι:

- Τι παρατηρείς σε αυτά τα αντικείμενα που σου προξενεί το ενδιαφέρον;
- Τι σκέφτεσαι όταν βλέπεις τα εκθέματα αυτά;
- Αναρωτιέσαι για κάτι σχετικό;

Παράλληλα, οι μαθητές καταγράφουν άγνωστες λέξεις που συναντούν καθώς παρατηρούν τα εκθέματα, τις συζητούν με τον εκπαιδευτικό, καταγράφουν τις αίθουσες στις οποίες εκτίθενται οι παραδοσιακές γυναικείες φορεσιές και τα κοσμήματα, συλλέγουν πληροφορίες για τα εκθεσιακά αντικείμενα μέσα από φωτογραφίες, συμπληρώνουν το πρώτο φύλλο εργασίας τους και τέλος συζητούν με τον εκπαιδευτικό και με τον υπεύθυνο της λαογραφικής συλλογής (βλ. παράρτημα 1).

Η δεύτερη αίθουσα που επισκέπτονται οι μαθητές είναι η αίθουσα με τα κεντήματα. Οι μαθητές παρατηρούν τα αντικείμενα που βρίσκονται τριγύρω και συζητούν με τον εκπαιδευτικό και με τον υπεύθυνο της λαογραφικής συλλογής για την οικονομική ανάπτυξη εκείνης της εποχής. Συμπληρώνουν το δεύτερο φύλλο εργασίας (βλ. παράρτημα 2) και φωτογραφίζουν τη συλλογή. Στο τέλος ακολουθεί συζήτηση με τον εκπαιδευτικό για τα κεντήματα και την ύπαρξή τους στη σημερινή εποχή.

Η τρίτη αίθουσα που επισκέπτονται οι μαθητές είναι η αίθουσα με τα χρηστικά αντικείμενα. Οι μαθητές παρατηρούν τα αντικείμενα που βρίσκονται τριγύρω και συζητούν με τον εκπαιδευτικό και με τον υπεύθυνο της λαογραφικής συλλογής για την καθημερινή ζωή εκείνης της εποχής. Συμπληρώνουν το τρίτο φύλλο εργασίας (βλ. παράρτημα 3) και καταγράφουν τις αίθουσες στις οποίες εκτίθενται τα χρηστικά αντικείμενα. Τέλος, μέσα από φωτογραφίες συλλέγουν πληροφορίες για τα εκθεσιακά αντικείμενα.

Μόλις ολοκληρωθεί η επίσκεψη των μαθητών στη λαογραφική συλλογή του μουσείου, οι μαθητές υλοποιούν την έρευνα δράσης. Συγκεκριμένα, παίρνουν συνέντευξη από τον υπεύθυνο της Λαογραφικής Συλλογής. Οι ερωτήσεις έχουν ήδη προετοιμαστεί από την τάξη με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού. Μερικές από τις ερωτήσεις που μπορούν να θέσουν οι μαθητές στον υπεύθυνο της Λαογραφικής Συλλογής είναι:

1. Ποιος ο ρόλος του Εθνικού Ιστορικού Μουσείου;
2. Πώς το Εθνικό Ιστορικό Μουσείο γνωστοποιεί στο κοινό τον πλούτο των συλλογών του;
3. Πώς δημιουργήθηκε η Λαογραφική Συλλογή του Μουσείου;
4. Όλα τα εκθέματα είναι αυτά που βρίσκονται στις αίθουσες που επισκεφθήκαμε;

5. Πώς προβάλλεται η Λαογραφική συλλογή του Μουσείου αλλά και κάθε του συλλογή γενικά;
6. Πόσες και ποιες ειδικότητες επιστημόνων εργάζονται στο Μουσείο;
7. Ποια ακριβώς είναι η απασχόλησή σας στο Μουσείο;
8. Σας αρέσει η εργασία σας στο Μουσείο;
9. Τι πρέπει να έχει σπουδάσει κάποιος για να απασχοληθεί στη θέση αυτή;

### **Δραστηριότητες μετά την επίσκεψη στο μουσείο**

Αφού ολοκληρωθεί η επίσκεψη στο μουσείο, οι μαθητές επεξεργάζονται μέσα στην τάξη το υλικό που συνέλεξαν. Αρχικά, συζητούν στην ολομέλεια τις πρώτες τους εντυπώσεις από την επίσκεψη στο Μουσείο. Κάθε μαθητής παρουσιάζει το υλικό που συνέλεξε στους συμμαθητές του. Το υλικό περιλαμβάνει φωτογραφίες, προσωπικές σημειώσεις, φυλλάδια που πήρε από το μουσείο. Εν συνεχεία, οι μαθητές ανά ομάδες που είχαν συσταθεί από την αρχή του προγράμματος, δημιουργούν μια αφίσα «εντυπώσεων» καταγράφοντας τις απόψεις τους από την επίσκεψη και εκθέτοντας τις φωτογραφίες τους με προσωπικά σχόλια.

Άλλη δραστηριότητα που μπορούν να υλοποιήσουν οι μαθητές μετά την επίσκεψή τους στο μουσείο είναι η αποτύπωση των ιδεών τους και των εντυπώσεών τους με γραπτό λόγο (storytelling).

Μπορούν, επίσης, να δημιουργήσουν ένα ομαδικό κολλάζ από τα εισιτήρια του Μουσείου, εικόνες, κάρτες, φωτογραφίες κ.ά.

Μετά την ολοκλήρωση μίας από τις παραπάνω δραστηριότητες, οι μαθητές ανά ομάδες συγκεντρώνουν και αξιολογούν το υλικό που συνέλεξαν ανά θεματική ενότητα: ενδυματολογική συλλογή, κεντήματα, καθημερινά χρηστικά αντικείμενα. Όταν όλες οι ομάδες ολοκληρώσουν τη δραστηριότητα αυτή, ενώνονται μεταξύ τους και εμπλουτίζουν τη συλλογή κάθε θεματικής ενότητας με το υλικό όλων των ομάδων. Το παραπάνω θα τους βοηθήσει στην επόμενη δραστηριότητα όπου οι μαθητές θα κατασκευάσουν μία αφίσα με τις υπάρχουσες φωτογραφίες για την ενδυματολογική συλλογή του ΕΙΜ, μία αφίσα με τα κεντήματα και μία αφίσα με τα καθημερινά αντικείμενα. Κάτω από κάθε φωτογραφία οι μαθητές θα βάλουν μια λεζάντα και ένα μικρό κείμενο – σχόλιό τους.

Άλλη δραστηριότητα που μπορούν να υλοποιήσουν οι μαθητές είναι να αποτυπώσουν τις ιδέες τους με πρακτικό τρόπο μέσα από κατασκευές. Οι μαθητές μπορούν να κατασκευάσουν μια φορεσιά, ένα κόσμημα ή ένα κέντημα.

Στη συνέχεια οι μαθητές αναζητούν στο διαδίκτυο άλλα αντικείμενα Λαογραφικής Συλλογής ώστε να παρατηρήσουν και να τα συγκρίνουν με τα αντικείμενα του ΕΙΜ.

Ακολουθεί η υλοποίηση της έρευνας δράσης από τους μαθητές για τα καθημερινά χρηστικά αντικείμενα. Ως ερωτήσεις αφόρμησης για την έρευνα δράσης μπορούν να τεθούν οι κάτωθι:

1. Συνδέονται αυτά τα αντικείμενα κατά κάποιο τρόπο με τη δική σου καθημερινή ζωή;
2. Συνδέονται αυτά τα αντικείμενα με εμπειρίες δικές σου, των φίλων σου ή της οικογένειάς σου;
3. Πού μπορεί να βρει κάποιος τέτοια αντικείμενα και να τα αγοράσει;
4. Προτιμάτε τα παλαιά ή τα σύγχρονα έπιπλα; Γιατί; Αν είχατε κάποιο παλαιό έπιπλο θα το κρατούσατε ή όχι;

Οι μαθητές ανά ομάδες καλούνται να πάρουν συνέντευξη είτε από τους γονείς τους είτε από τους παππούδες τους, με αφορμή τη φωτογραφία από το έπιπλο του Μουσείου (βλ. παράρτημα 3) για τα χρηστικά αντικείμενα της εποχής τους και να εξάγουν τα συμπεράσματά τους. Με το τέλος της συνέντευξης οι μαθητές θα είναι σε θέση να καταγράψουν τις ομοιότητες και τις διαφορές των χρηστικών αντικειμένων εκείνης της εποχής με τα σημερινά χρηστικά αντικείμενα.

Με την ολοκλήρωση της έρευνας δράσης, οι μαθητές καλούνται να υλοποιήσουν μια δραστηριότητα δραματοποίησης. Συγκεκριμένα, οι μαθητές ανά ομάδες θα γράψουν ένα σενάριο για όποιο θέμα από τη Λαογραφική Συλλογή επιθυμούν (ενδυματολογία, χρηστικά αντικείμενα, κεντήματα, κοσμήματα ή και συνδυασμό αυτών) και θα ανεβάσουν τη θεατρική παράσταση σε μια γιορτή του σχολείου τους.

Η τελευταία δραστηριότητα του εν λόγω Πολιτιστικού Προγράμματος είναι η υλοποίηση ερευνητικής εργασίας (project). Οι μαθητές ανά ομάδες επιλέγουν ένα θέμα από τη Λαογραφική Συλλογή (ενδυματολογία, χρηστικά αντικείμενα, κεντήματα, κοσμήματα ή και συνδυασμό αυτών). Αναζητούν περαιτέρω πληροφορίες και φωτογραφίες στο διαδίκτυο, τις οποίες επεξεργάζονται και χρησιμοποιούν σε συνδυασμό με τις δικές τους πληροφορίες και φωτογραφίες από την επίσκεψή τους στο ΕΙΜ. Οι μαθητές εξακτινώνουν την ερευνητική τους δράση και σε άλλα μαθήματα: Ιστορία, Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, Εικαστικά. Συγκεκριμένα, για το μάθημα της Ιστορίας παρουσιάζουν τις κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες εκείνης της εποχής. Για το μάθημα των Κειμένων Νεοελληνικής Λογοτεχνίας παρουσιάζουν την πνευματική πρόοδο εκείνης της εποχής. Για το μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής παρουσιάζουν την κοινωνική οργάνωση εκείνης της εποχής. Τέλος, για το μάθημα των Εικαστικών οι μαθητές προβαίνουν σε κατασκευές ή σε ζωγραφίες αντικειμένων της Λαογραφικής Συλλογής.

## **Αξιολόγηση Προγράμματος**

Η αξιολόγηση του Προγράμματος πραγματοποιείται τόσο κατά τη διάρκεια υλοποίησής του (διαμορφωτική) όσο και με την ολοκλήρωσή του (τελική). Οι δράσεις των μαθητών αξιολογούνται μέσα από την παρατήρηση και τον έλεγχο των προφορικών, γραπτών και φωτογραφικών ντοκουμέντων. Συγκεκριμένα, αξιολογούνται για τη συμμετοχή, το ενδιαφέρον, την έκφραση απόψεων, την αποτύπωση γνώσεων και τη συναισθηματική εμπλοκή τους. Η διαμορφωτική αξιολόγηση, επίσης, επιτυγχάνεται μέσα από συζητήσεις ανά τακτά χρονικά διαστήματα τόσο των ομάδων μεταξύ τους όσο και με τον συντονιστή εκπαιδευτικό για την εξέλιξη του προγράμματος (Καψάλης, 2006). Στόχος της άτυπης αυτής αξιολόγησης είναι να αποτυπωθεί το πολυποίκιλο ενδιαφέρον των μαθητών (γνωστικό, συναισθηματικό, κοινωνικό, κριτικό και δημιουργικό).

Η αξιολόγηση στο τέλος του προγράμματος συμπεριλαμβάνει απόψεις και κρίσεις των μαθητών για τα έργα που παρουσιάστηκαν, αλλά και για τη συνεργασία που αναδείχθηκε μεταξύ των μαθητών και μεταξύ των μαθητών και του εκπαιδευτικού. Στην τελική αξιολόγηση εντάσσεται και η συμπλήρωση ερωτηματολογίου από πλευράς των μαθητών (βλ. παράρτημα 4) για τις τελικές αποτιμήσεις τους για το Πρόγραμμα με ερωτήσεις ανοικτού τύπου (Fitzpatrick et al., 2004).

## Συμπεράσματα

Από την παρουσίαση του Πολιτιστικού Προγράμματος «Πάμε Μουσείο» και την ανάλυση των δραστηριοτήτων που μπορούν να υλοποιήσουν οι μαθητές, καθίσταται σαφές ότι μέσω ενός τέτοιου προγράμματος η μάθηση αποκτά λιγότερο μηχανικό χαρακτήρα, γίνεται διασκεδαστική και γνήσια διερευνητική. Παράλληλα, δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να καλλιεργήσουν την κριτική και δημιουργική τους σκέψη, αλλά και να υιοθετήσουν θετική στάση απέναντι στα μουσεία (Νικονάνου, 2005).

Οι μαθητές μέσω του Πολιτιστικού Προγράμματος μαθαίνουν να «διαβάζουν», να ερμηνεύουν και να αξιοποιούν δημιουργικά τον υλικό πολιτισμό, τις εικόνες και τους πολιτισμικούς χώρους, συνδέοντάς τους με όλους τους τομείς της ανθρώπινης γνώσης (διεπιστημονικότητα) και εμπειρίας (βιωματικότητα) μέσα σε παιδευτικό πλαίσιο που έχει νόημα για τους ίδιους και που προάγει την ουσιαστική κοινωνικοποίηση και την αισθητική, ψυχική, διανοητική και σωματική καλλιέργεια (Νικονάνου, 2009).

Η ουσιαστική διασύνδεση του Πολιτιστικού Προγράμματος με το σχολικό πρόγραμμα συμβάλλει στον εκσυγχρονισμό της διδακτικής μεθοδολογίας των σχολικών μαθημάτων γιατί, μεταξύ άλλων, προτείνει και διευκολύνει τη χρήση νέων διδακτικών μεθόδων και μέσων (project, έρευνα δράσης, έρευνα πεδίου, βιωματικές δραστηριότητες). Επίσης, διαβρώνει τον απόλυτα περιχαρακωμένο και θεωρητικό χαρακτήρα πολλών διδακτικών αντικειμένων, όπως της Ιστορίας, εισάγοντας διεπιστημονικές προσεγγίσεις (Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, Εικαστικά) και εμπλουτίζοντας το περιεχόμενό τους με νέου τύπου γνώσεις, που συνδέονται με νέες γνωστικές δομές, ψυχικές και κοινωνικές διεργασίες, που μπορούν να μετασχηματίζουν την προσωπικότητα των νέων και την οπτική τους για τον κόσμο.

Για όλους τους παραπάνω λόγους, η διασύνδεση της μουσειοπαιδαγωγικής εκπαίδευσης με το σχολείο μπορεί να έχει πολύ θετικά αποτελέσματα. Όπως διαπιστώθηκε από τις δραστηριότητες που παρουσιάστηκαν αλλά και από το θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας εργασίας, η μουσειοπαιδαγωγική εκπαίδευση και η μουσειακή αγωγή αποτελούν μαθητοκεντρική εκπαίδευση που αναπτύσσει την κριτική και δημιουργική σκέψη των μαθητών, την αυτενέργειά τους, τη συμμετοχική εργασία (Νάκου, 2001).

Τέλος, μέσα από τις κοινές ομαδικές δράσεις μπορούν να αναδειχθούν ευέλικτες δημιουργικές σκέψεις αλλά και θετική αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών των ομάδων. Η ομαδική εργασία, η διαδραστικότητα και η βιωματικότητα των δράσεων του Πολιτιστικού Προγράμματος «Πάμε Μουσείο» αναδεικνύει το αμοιβαίο ενδιαφέρον και τη διαπροσωπική εμπιστοσύνη των μελών των ομάδων.

Κλείνοντας την παρούσα εργασία, αξίζει να αναφερθεί πως παρόλο που τα μουσεία δημιουργήθηκαν παραδοσιακά για να στεγάσουν συλλογές αντικειμένων που θεωρήθηκε απαραίτητο να διατηρηθούν προς όφελος μεταγενέστερων γενεών, η εποχή του μεταμοντερνισμού επεφύλασσε για τα μουσεία έναν κοινωνικό και επικοινωνιακό ρόλο. Το μουσείο μετατρέπεται σε φόρουμ ιδεών, οι οποίες ανταλλάσσονται και διακινούνται μέσα από τις συλλογές του. Έτσι, ο εκπαιδευτικός του ρόλος επαναπροσδιορίζεται ανάλογα με τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών και των εκπαιδευτικών, προκειμένου η μουσειακή επίσκεψη να αποτελέσει μια έντονη και ουσιαστική εμπειρία, που να ξεπερνά τα στενά όρια της απλής παρατήρησης αντικειμένων και να είναι περισσότερο διευρυμένη και ολιστική (Φακατσέλη, 2011).

## Αναφορές

- Fitzpatrick, J., Sanders, J., & Worthen., B. (2004). *Program Evaluation. Alternatives Approaches and Practical Guidelines* (3 rd ed.). Boston: Pearson Education.
- Griffin, J. (2011). Understanding Museums-The museum education mix: students, teachers and museum educators. In Griffin, D. and Paroissien, L. (eds) *Understanding Museums: Australian Museums and Museology*. Sydney: National Museum of Australia.
- Δάλκος, Γ. (2000). *Σχολείο και μουσείο*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Κακούρου-Χρόνη, Γ. (2006). *Μουσείο-Σχολείο. Αντικριστές πόρτες στη γνώση*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Καψάλης, Α. Γ. (2006). *Παιδαγωγική ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Αφοί Κυριακίδη.
- Κόκκινος, Γ. & Αλεξάκη, Ε. (2002). *Διεπιστημονικές προσεγγίσεις στη μουσειακή αγωγή*. Αθήνα.
- Κωνσταντίνος, Δ. (2007). *Η μουσειολογική μας πρόταση. Στο Βυζαντινό & Χριστιανικό Μουσείο. Βυζαντινές Συλλογές. Η μόνιμη έκθεση*. Αθήνα: ΒΧΜ & ΥΠ.ΠΟ.,13-28.
- Νάκου, Ε. (2001). *Μουσεία: Εμείς, τα πράγματα και ο πολιτισμός*. Αθήνα: Νήσος.
- Νάκου, Ε. (2009). *Μουσεία, ιστορίες και Ιστορία*. Αθήνα: Νήσος.
- Νικονάνου, Ν. (2005). Ο ρόλος της Μουσειοπαιδαγωγικής στα σύγχρονα μουσεία. *Τετράδια Μουσειολογίας*, 2, 18-25.
- Νικονάνου, Ν. (2009). *Μουσειοπαιδαγωγική. Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Φακατσέλη, Ο. (2011). Αναδεικνύοντας την τοπική ταυτότητα: Η λαογραφική συλλογή του εθνικού ιστορικού μουσείου και η επικοινωνία της με το κοινό. Στο Εθνικό Ιστορικό Μουσείο (εκδ.) *Τεκμήρια Ιστορίας: μονογραφίες*. Αθήνα: Ιστορική Εθνολογική Εταιρεία της Ελλάδος.

## Παραρτήματα

### Παράρτημα 1

#### Φύλλο εργασίας 1



Παρατηρήστε τις φορεσιές και στη συνέχεια περιγράψτε τις. Υπάρχει κοινό βασικό εξάρτημα όλων των ενδυμασιών; Ποιο;

Οι φορεσιές είναι καθημερινές, νυφικές, γιορτινές; Γιατί;

Τι συμπληρώνει το στολισμό της γυναικείας φορεσιάς;

#### Συζήτηση στο χώρο του μουσείου



Πρόκειται για καθημερινές φορεσιές ή γιορτινές; Γιατί το λέτε αυτό;

Σε τι διαφέρουν και σε τι μοιάζουν οι τοπικές γυναικείες ενδυμασίες με τις σημερινές;

Επιλέξτε τα κορίτσια και τα αγόρια ένα γυναικείο και αντρικό αντίστοιχα κόσμημα που σας αρέσει και που θα το φορούσατε και σήμερα. Περιγράψτε το και διαπιστώστε ομοιότητες και διαφορές με τα σημερινά.

## Παράρτημα 2

### Φύλλο εργασίας 2



Παρατηρήστε και περιγράψτε τα κεντήματα.

Αναζητήστε στη συνέχεια στην τάξη σας τα είδη των κεντημάτων, τις μορφές τους, την τεχνική τους.



## Παράρτημα 3

### Φύλλο εργασίας 3



ΟΝΟΜΑΣΙΑ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΩΝ:

ΥΛΙΚΟ:

ΧΡΗΣΗ:

ΟΝΟΜΑΣΙΑ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΩΝ:

ΥΛΙΚΟ:

ΧΡΗΣΗ:

### *Συζήτηση στο χώρο του μουσείου*

#### Παραδείγματα ερωτήσεων δημιουργικής σκέψης

Αν βρισκόσουν στο εργαστήριο του δημιουργού την ώρα που έφτιαχνε αυτό το έπιπλο, τι θα τον ρωτούσες;

Σύγκρινε ένα δικό σου έπιπλο με αυτά που βλέπεις. Σε τι μοιάζει και σε τι διαφέρει;

Σκέψου τον Θεόδωρο Κολοκοτρώνη να κάθεται στο γραφείο του. Τι θα έκανε; Με ποιους θα επικοινωνούσε; Με ποιον τρόπο;

Θα ήθελες να έχεις ένα τέτοιο γραφείο για το διάβασμά σου;

## Παράρτημα 4

### *Ερωτηματολόγιο τελικής αξιολόγησης*

1. Ποια ήταν η πρώτη σας αντίδραση αντικρίζοντας φωτογραφίες μιας λαογραφικής συλλογής;
2. Τι περιμένατε να μάθετε πριν από την έναρξη του εκπαιδευτικού προγράμματος;
3. Τι νομίζετε ότι μάθατε μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος;
4. Θα επισκεπτόσασταν ξανά τους χώρους του Μουσείου για να τους φωτογραφίσετε;
5. Τι σας άρεσε περισσότερο στη φωτογράφιση και τι σας δυσκόλεψε;
6. Ποια ήταν τα δυνατά σημεία του προγράμματος που σας άρεσαν περισσότερο;
7. Τι θα θέλατε να ήταν διαφορετικό;

## Οπτικές πηγές Ιστορίας – Πώς “ρωτάμε” μια φωτογραφία, ώστε να μας “μιλήσει” για το παρελθόν;

Ιωάννης Γ. Νεραντζής

[iner38@otenet.gr](mailto:iner38@otenet.gr)

Δρ Ιστορικής Γεωγραφίας, Σχολικός Σύμβουλος Φιλολόγων Αιτωλο-Ακαρνανίας

**Περίληψη.** Η ιδιαίτερη αξία των οπτικών πηγών ιστορίας ως ιστορικής μαρτυρίας έγκειται στο ότι προσφέρουν τα αποδεικτικά στοιχεία για ορισμένες πτυχές της κοινωνικής πραγματικότητας, στοιχεία που συνήθως μένουν εκτός κειμένου, για κάποιους τόπους και χρόνους τουλάχιστον. Η εκπαιδευτική χρήση των “οπτικών πηγών ιστορίας” δεν είναι όμως αφ’ εαυτής αυτονόητη: ο μαθητής χρειάζεται καθοδήγηση για την ανάγνωση και ανθρωπιστική ερμηνεία αυτού του τύπου ιστορικών πηγών, όπως είναι η φωτογραφία. Προτεινόμενη μεθοδολογία – διδακτική πορεία: Κοινωνιολογική ερμηνευτική μέθοδος “ανάγνωσης” της “φωτογραφίας” ως ιστορικής μαρτυρίας.

**Λέξεις κλειδιά:** ιστορία, πηγές, φωτογραφία, μέθοδος, διδασκαλία

### Εισαγωγή

Στη εισήγηση αυτή πραγματευόμαστε τη “φωτογραφία” με την έννοια της “οπτικής πηγής της Ιστορίας”, καθώς η “φωτογραφία” αποτελεί επαφή με το παρελθόν. Παράλληλα, με τη μελέτη της φωτογραφίας ως μαρτυρίας του παρελθόντος, συναποκομίζεται δημιουργική φαντασία, προβληματισμός, σύγκριση, περιγραφή με ακρίβεια (Νεραντζής, 2013). Ενώ, η δορυφορική φωτογράφιση του πλανήτη μας, και η ευχερής πρόσβαση όλων στο διαδίκτυο για λήψη πάσης φύσεως φωτογραφικών δεδομένων, καθιστά τη “φωτογραφία” όχι μόνον φορέα επαφής με το παρελθόν αλλά και με το παρόν.

### Πραγμάτευση

Πραγματευόμενος τη διαμεσολάβηση των φιλολόγων μεταξύ ιστορικών πηγών και μαθητών/τριών, προτείνω μια ασφαλώς προσλήψιμη και δυναμικώς επεξεργάσιμη και υπό των ιδίων των μαθητών κοινωνιολογική ερμηνευτική μέθοδο “ανάγνωσης” της “φωτογραφίας” ως ιστορικής μαρτυρίας (Burke, 2001). Όστε οι μαθητές να καταστούν πλέον ικανοί να διευρύνουν τα ιστορικά ενδιαφέροντά τους, και κυρίως, να εκτελέσουν «σχεδιασμένη εργασία» (project) στο μάθημα της Ιστορίας, συνεκμεταλλευόμενοι βιβλιογραφία και φωτογραφικό και εικονιστικό υλικό, με αναφορά σε όλα τα ιστορικά πεδία: στην Πολιτική Ιστορία (προσωπικότητες, γεγονότα)· την Οικονομική Ιστορία (μελέτη οικονομικών τάσεων)· την Κοινωνική Ιστορία (μελέτη κοινωνικών δομών)· την Πολεμική Ιστορία· την Ιστορία των νοοτροπιών· την Ιστορία της καθημερινής ζωής· την Ιστορία του Υλικού Πολιτισμού· κ.λπ. Προαπαιτούμενο, πάντως, της χρήσης οιασδήποτε εφαρμοζομένης μεθόδου κατά τη διδασκαλία της Ιστορίας, είναι να εξασφαλίζεται η απόλυτη συσχέτιση της Διδακτικής της Ιστορίας τουλάχιστον με τον Συμπεριφορισμό και τη Γνωστική Ψυχολογία.

Στοχοθεσία της διδασκαλίας μας θα είναι να ξαναδιαβάσουν οι μαθητές/τριες την Ιστορία μέσα από τις φωτογραφίες. Να αντιληφθούν, συγκεκριμένα, ότι ο φωτογράφος είναι ο κοινωνικός ιστορικός της εποχής του και ως εκ τούτου η ‘φωτογραφία’ μετουσιώνεται σε

φορέα επαφής αφενός με το παρελθόν αφετέρου με το παρόν. (Hauser, 1968). Με αυτή την έννοια, στη διδακτική πορεία προετοιμάζονται οι μαθητές να επικεντρώνουν το ενδιαφέρον τους στο τι αποκαλύπτουν ή υπονοούν οι “φωτογραφίες”. (Ξανθάκης, 2008).

Διαμεσολαβούμε, συγκεκριμένα, ώστε και οι μαθητές να αντιληφθούν γιατί ο φωτογράφος, εκτός από καλλιτέχνης, είναι και ο κοινωνικός ιστορικός της εποχής του· γιατί ακόμα και στις σελίδες ενός “Φωτογραφικού Λευκώματος” (βλ. *Αρχείο Κων. Μεγαλοκονόμου*), ή ενός “Φωτογραφικού Αρχείου” (βλ. προχείρως: Φωτογραφικό Αρχείο τών φωτορεπόρτερς, Κ. Μεγαλοκονόμου, Σεμπασιάο Σαλγκάδο) έντυπου ή ψηφιοποιημένου (βλ., π.χ., Φωτογραφικό Αρχείο, “Αθηναϊκού Πρακτορείου Ειδήσεων”, “Ε.Ρ.Τ.”, Associated Press, Reuters, *Life*, *Φωτογραφία*, *Φωτογραφικά Λευκώματα*), ή στις σελίδες ενός βιβλίου διττής φύσης {μισό αφήγηση-μισό φωτογραφίες}, καταγράφεται, με έναν άλλον τρόπο, η Κοινωνική Ιστορία μιας ολόκληρης εποχής, και πλέον και της σύγχρονης εποχής. (Vollman, 2007).

Ως προς αυτή τη χρήση φωτογραφικού και εικονιστικού υλικού, ως πολύτιμης οπτικής ιστορικής πηγής, στα πλαίσια μιας πολύτροπης αντιμετώπισης της διδακτικής ύλης, μπορούμε να πούμε πως η δική μας αίσθηση της ιστορικής γνώσης έχει μετασχηματιστεί από τη φωτογραφία. Ο Σεμπασιάο Σαλγκάδο, βραζιλιάνος φωτογράφος-ντοκουμαντερίστας, ορίζει τη σχέση Φωτογραφίας και Ιστορίας με τον εξής αφορισμό: «“φωτογραφίες μου” “οι ιστορίες μου”» (*ΤΟ ΒΗΜΑ*, 14-07-2013). Τούτο σημαίνει ότι «σημασία έχει η ιστορία στην οποία μετέχω»· αφού μάλιστα η μέθεξη είναι ουσιαστικό συστατικό του ήθους του ανθρώπου. Το μαρτυρούν και οι τίτλοι των *Λευκωμάτων* του Σεμπασιάο Σαλγκάδο: “*Workers*” (“Οι εργάτες όλου του κόσμου”), “*Migrations*” (“Οι μετανάστες όλου του κόσμου”), “*Genesis - 32 χώρες - η ζωή στον πλανήτη προπολιτισμικά*”. Κατ’ ουσίαν, αυτό είναι το πρώτο διδακτικό βήμα μας: η μέθεξη των μαθητών, «“φωτογραφίες μου” “οι ιστορίες μου”».

Αυτή ακριβώς τη διάσταση απαιτεί η διαμεσολάβησή μας: Να αντιληφθούν οι μαθητές/τριες τη ‘φωτογραφία’ ως εργαλείο της Ιστορίας· βεβαίως, με τη μύηση αυτών στη μέθοδο ανάγνωσης φωτογραφιών ως ιστορικών μαρτυριών· δηλαδή, να αναγιγνώσκουν και να προσλαμβάνουν τις ‘φωτογραφίες’ ως μαρτυρίες του παρελθόντος, και παράλληλα, βεβαίως, να κατανοούν πώς η ‘φωτογραφία’ συνδέει το παρελθόν με το παρόν.

Αυτή η ιδιαίτερη αξία των *οπτικών πηγών* ως ιστορικής μαρτυρίας, -απόλυτα προσιτής πλέον στους μαθητές- έγκειται, επίσης, στο ότι προσφέρουν τα αποδεικτικά στοιχεία για ορισμένες πτυχές της κοινωνικής πραγματικότητας, στοιχεία που συνήθως μένουν εκτός κειμένου, για κάποιους τόπους και χρόνους τουλάχιστον.

Αυτή όμως η εκπαιδευτική χρήση των “οπτικών πηγών της Ιστορίας” δεν είναι αφ’ εαυτής αυτονόητη: ο μαθητής χρειάζεται καθοδήγηση προκειμένου να κατανοήσει τη χρήση αυτών ως ιστορικών μαρτυριών· πιο απλά, ο μαθητής χρειάζεται καθοδήγηση για την ‘ανάγνωση’ και ανθρωπιστική ερμηνεία των φωτογραφιών.

Μόνο με τη δική μας καθοδήγηση, οι μαθητές διευρύνουν τα ιστορικά ενδιαφέροντά τους και, κυρίως, μαθαίνουν να φέρουν εις πέρας μια “σχεδιασμένη εργασία” (project), με αναφορά σε όλα τα ιστορικά πεδία τα φωτιζόμενα και από τη ‘φωτογραφία’, όπως:

-στην Πολιτική Ιστορία (κοινωνικές τάξεις, κοινοβούλιο, κοινωνικοί αγώνες, επαναστάσεις, προσωπικότητες, ηγέτες)·

-στην Οικονομική Ιστορία (= μελέτη οικονομικών τάσεων), {δουλεία, δουλοπαροικία,

δουλεμπόριον, καπιταλισμός, κομμουνισμός}·

- στην Κοινωνική Ιστορία (= μελέτη κοινωνικών δομών, κοινωνικών τάξεων)·
- στην Ιστορία των νοοτροπιών (= «ο ιδιάζων εις έκαστον τρόπος του σκέπτεσθαι»)·
- στην Ιστορία της καθημερινής ζωής (δίαιτα, ενδυμασία, ήθη, έθιμα)·
- στην Ιστορία του Υλικού Πολιτισμού·
- στην Ιστορία του σώματος· -κ.λπ.

Ειδικότερα, στη διδακτική μας πορεία, καθοδηγούμε τους/τις μαθητές/τριες να επικεντρώνουν το ενδιαφέρον τους σε δύο στόχους:

(α) Αφενός, να δίνουν έμφαση στο τι αποκαλύπτουν ή υπονοούν οι φωτογραφίες σε διαφορετικές ιστορικές περιόδους, γύρω από:

- (i) τις ιδέες-ιδεολογία (= γνώση κοινωνικής κατάστασης – κοινωνική συνείδηση για το σύστημα που καθοδηγεί και εξουσιάζει την κοινωνική ζωή·
- (ii) τις στάσεις (= ψυχολογική δραστηριότητα είτε υπέρ είτε κατά ..., που απορρέει από την ερμηνεία και τη μεταλλαγή των κοινωνικών προτύπων και την πείρα του ατόμου)· (*Βασικά θέματα της Κοινωνιολογίας & Κοινωνιολογικό Λεξικό*, 1982)·
- (iii) τις νοοτροπίες (ατομική, ομαδική)· καθότι, οι τρόποι συμπεριφοράς θεωρούνται ως οι χειροπιαστές εκδηλώσεις της νοοτροπίας, μάλιστα αποτυπωμένης έκδηλα σε μια φωτογραφία (Κουρούκλη κ.ά., 1992).

(β) Αφετέρου, να δίνουν έμφαση στις μαρτυρίες των φωτογραφιών, καλύτερα των *“Φωτογραφικών Λευκωμάτων”*, με την κυριολεκτική σημασία του όρου: ήτοι εκμετάλλευση της μαρτυρίας αυτών ειδικά κατά τη διαδικασία ανακατασκευής του παρελθόντος υλικού πολιτισμού.

Ως την πλέον ενδεικνυόμενη μέθοδο ανάγνωσης των “φωτογραφιών” ως ιστορικών μαρτυριών –απευθυνόμενοι σε μαθητές/τριες– προτείνουμε την “Εικονολογική” ή “Εικονογραφική”. Αναλυτικότερα: Για τους υποστηρικτές της “εικονογραφικής μεθόδου”, οι φωτογραφίες δεν είναι απλώς για να τις κοιτάμε, αλλά για να τις «διαβάσουμε»-«μελετάμε». Μαζί με τους μαθητές, λοιπόν, κάνουμε στην ουσία «ανάγνωση» των φωτογραφιών. Πριν όμως προσπαθήσει κανείς να «διαβάσει» τις φωτογραφίες και μάλιστα «πίσω από τις γραμμές» και να τις χρησιμοποιήσει ως ιστορική πηγή είναι συνετό να ξεκινήσει πρώτα με τα νοήματά τους. Διδακτικά, δηλαδή, δίνουμε έμφαση στο διανοητικό περιεχόμενο των φωτογραφιών και στη φιλοσοφία τους. Αμφότερα σημαίνουν πως για να αποκωδικοποιήσεις το μήνυμα μιας φωτογραφίας είναι απαραίτητο να γνωρίζεις τους πολιτισμικούς κώδικες με βάση τους οποίους η φωτογραφία εξυφαίνει τον δικό της κώδικα· αφού οι φωτογραφίες είναι μέρος ενός πολιτισμού και δεν μπορούν να γίνουν κατανοητές χωρίς τη γνώση αυτού του πολιτισμού· δηλαδή, η γενόμενη αποκωδικοποίηση του μηνύματος μιας φωτογραφίας συντελεί, ως μετα-γνώση, στην κατανόηση του πολιτισμικού περιβάλλοντος που την «παρήγαγε».

Συνεπώς, κατά τη διδακτική μας πορεία, πρωταρχικά ζητάμε από τους μαθητές μας να αναγνωρίσουν πού αναφέρεται η φωτογραφία σε συσχέτιση με το αφηγηματικό ιστορικό κείμενο (Νεραντζής, 2009; 2012; 2015; Ντεμπόρ, 1986; Κάτσικας, 1990; Eco, 1982; Mills, 1974).

Συνάμα, τους προειδοποιούμε ότι κατά την «ανάγνωση» της φωτογραφίας, για να αποκωδικοποιήσουν σωστά το κοινωνικό μήνυμά της και για να αναγνωρίζουν το πολιτισμικό νόημά της, χρειάζεται να διακρίνουν τη λεπτομέρεια. Υποδειγματικό παράδειγμα, για το τί σημαίνει «ανάγνωση μιας εικόνας με προσοχή στη λεπτομέρεια», βλ.

στον Ζοζέ Σαραμάγκου, *Το κατά Ιησούν Ευαγγέλιο*, όπου περιγράφεται-γίνεται «ανάγνωση» του πίνακα του Άλμπρεχτ Ντύρερ, *“Ο Ιησούς στο σταυρό”*, ξυλογραφία, 1495.

Σε αυτή την ερμηνευτική προσέγγιση των φωτογραφιών, ο Erwin Panofsky (1892-1968) (στον Burke, 2001) διακρίνει τρία επίπεδα ερμηνείας, τα οποία αντιστοιχούν στα τρία νοηματικά επίπεδα του έργου καθαυτό:

Πρώτο επίπεδο ερμηνείας είναι η “προεικονογραφική περιγραφή”, η οποία σχετίζεται με τη «φυσική σημασία» και συνίσταται από τα αναγνωρίσιμα αντικείμενα και συμβάντα. Πρώτο βήμα, λοιπόν, κατά τη διδασκαλία, να καλέσουμε τους μαθητές να αναγνωρίσουν/περιγράψουν ό,τι βλέπουν (τα απεικονιζόμενα), ήτοι τη «φυσική σημασία» της φωτογραφίας.

Το δεύτερο επίπεδο ιστορικής ερμηνείας μιας φωτογραφίας είναι η “εικονογραφική ανάλυση” με την αυστηρή της έννοια: σχετίζεται με τη «συμβατική σημασία» αναγνώρισης του περιεχομένου μιας φωτογραφίας: το να αναγνωρίζεις το ποιόν της ιστορικής στιγμής (του “ενσταντανέ”) της φωτογραφίας. Συνεπώς, η “εικονογραφική ανάλυση” είναι το δεύτερο διδακτικό βήμα.

Το τρίτο επίπεδο ιστορικής ερμηνείας μιας φωτογραφίας είναι αυτό της “εικονολογικής ερμηνείας” που σχετίζεται με την «ουσιαστική σημασία» της φωτογραφίας. Δηλαδή διερμηνεύση της φωτογραφίας ώστε να αποκαλύπτει τη σχέση του φωτογραφικού έργου με το πολιτιστικό περιβάλλον και τις βαθύτερες αρχές που το εξέθρεψε. Καθότι αυτού του είδους η διερμηνεύση αποκαλύπτει τη βασική στάση ενός έθνους, μιας περιόδου, μιας κοινωνικής τάξης ή κάποιας φιλοσοφικής ή θρησκευτικής πίστης, δεδομένα στα οποία αντανάκλαται και η τάση του φωτογράφου. Για παράδειγμα, τα πρόσωπα των ανθρώπων σε φωτογραφίες αποκαλύπτουν κάτι από την ιστορία της εποχής τους, «αρκεί να γνωρίζει κανείς πώς να το διαβάσει» αυτό το “μήνυμα” στην υπό μελέτη φωτογραφία. (Burke, 2001). Τούτο αποτελεί το τρίτο διδακτικό βήμα.

Κατά τη χρησιμοποίηση αυτής της «αναγνωστικής» μεθόδου, ας έχουμε υπόψη ότι αυτή ενέχει τον κίνδυνο της υποτίμησης της ποικιλίας των φωτογραφιών αλλά και της υποτίμησης των ιστορικών ερωτήσεων που οι φωτογραφίες μπορούν ν’ απαντήσουν. (Burke, 2001). Τούτο σημαίνει για τη δική μας διδασκαλία ότι, όσες περισσότερες ερωτήσεις «απευθύνουμε» στη “φωτογραφία”, τόσες περισσότερες ιστορικές απαντήσεις θα πάρουμε για το πολιτισμικό και ιστορικό περιβάλλον στο οποίο παραπέμπει η φωτογραφία.

Βασικό μέλημα παραμένει το να κατανοήσει ο μαθητής ότι η ‘φωτογραφία’, εξ ορισμού, είναι “κοινωνική φωτογραφία” μεν αλλά “φωτογραφία της κοινωνικής στιγμής” (‘εσταντανέ’). Ως εκ τούτου, κατά τη διδασκαλία με χρήση φωτογραφιών ως ιστορικής πηγής, τα φωτογραφικά ντοκουμέντα πρέπει να τοποθετηθούν στο πλαίσιο των συμφραζομένων τους· αφού η ταυτότητα των εικονιζομένων προσώπων και των φωτογράφων είναι συχνά άγνωστη, και οι ίδιες οι φωτογραφίες αρχικά είναι μέρος μιας σειράς, αλλά έχουν αποσπαστεί από σύνολο. Προς αντίληψη τούτου, θέτουμε, π.χ., υπόψη των μαθητών μας την ιστοσελίδα <http://www.lifo.gr/team/lola/34138> όπου «59 αριστουργηματικές φωτογραφίες από την Ελλάδα (1903-1920) από τον φιλέλληνα φωτογράφο Φρεντ Μπουασονά».

Το ότι η ‘φωτογραφία’, εξ ορισμού, είναι “κοινωνική φωτογραφία”, την αναδεικνύει αυτομάτως σε “τεκμηριωτική φωτογραφία”. Συγκεκριμένα, η “τεκμηριωτική φωτογραφία” βοηθάει τον μαθητή, κατά τη μελέτη ενός ιστορικού βιβλίου, να κατανοήσει ότι υπάρχει

αντίθεση μεταξύ υποκειμενικής αφήγησης και “αντικειμενικής” ή “τεκμηριωτικής” φωτογραφίας. Δηλαδή, ο μαθητής κατανοεί ότι ο ιστορικός αδυνατεί να περιγράψει, δίκην φωτογραφικής απεικόνισης, σκηνές από την καθημερινή ζωή των ανθρώπων, όπως την είδαν οι φωτογράφοι μέσα από τους φακούς τους. Προς μαρτυρίαν, παραπέμπουμε τους μαθητές στα φωτο-λευκώματα, *Αρχείο Κωνσταντίνου Μεγαλοκονόμου – Η άλλη Ελλάδα 1950-1965*, Σπύρου Μελετζή, *Με τους αντάρτες στα βουνά*, Κώστα Παράσχου, *Η κατοχή – φωτογραφικά τεκμήρια 1941-1944*.

Έτερο διδακτικό βήμα είναι το να κατανοούν οι μαθητές/τριες τη σχέση κοινωνικής φωτογραφίας–φωτοντοκουμέντο και συναισθηματικής νοημοσύνης, όταν προσπαθούν να αποκωδικοποιήσουν τα κοινωνικά και πολιτικά συμφραζόμενα των φωτογραφιών· να μελετούν, δηλαδή, τα κοινωνικά και πολιτικά συμφραζόμενα των φωτογραφιών με ενσυναίσθηση (Goleman, 1995), ήτοι με ικανότητα να αντιλαμβάνονται σωστά τα συναισθήματα των άλλων· και μάλιστα όταν πρόκειται για φωτογραφίες που έγραψαν ιστορία, εικόνες που ξεχειλίζουν από συναίσθημα και δύναμη, λήψεις που «αξίζουν όσο χίλιες λέξεις».

Πρόκειται για εκείνες τις περιπτώσεις που οι λήψεις έγιναν για να δημοσιοποιήσουν κινητοποιήσεις για κοινωνικές μεταρρυθμίσεις και για να υπηρετήσουν οι εντολοδόχοι φωτογράφοι τους εντελλόμενους φορείς.

Η δική μας διαμεσολάβηση έγκειται εδώ στην ανάθεση στους μαθητές «σχεδιασμένων εργασιών (project)» με συναφή ερωτήματα: «Ποιά θέση παίρνει και ποιά στάση κρατάει ο φωτογράφος σε θέματα-φωτορεπορτάζ όπως είναι:

- “η Παιδική εργασία”·
- “η ζωή στις τρώγλες”·
- “Τοπικοί Πόλεμοι”·
- “Πόλεμοι Συμφερόντων”·
- “Λαϊκά συλλαλητήρια”·
- “διαδηλώσεις”·
- “φωτορεπορτάζ για πολιτικούς και πολιτικάντηδες”·
- “φωτορεπορτάζ για λαϊκούς ηγέτες και για λαοπλάνους”·
- “φωτορεπορτάζ για αδέκαστους και για διεφθαρμένους”·
- “φωτορεπορτάζ για εθνοπατέρες και εθνοπροδότες”·

Σε κάθε περίπτωση, προειδοποιούμε τους μαθητές ότι: «Ακόμα και οι φωτογραφίες ως φωτοϊστορική μαρτυρία, δεν αποτελούν γνήσιες αντανάκλασεις της πραγματικότητας» (Burke, 2001)· «οι φωτογραφίες μπορεί να μην λένε ψέμματα, οι ψεύτες όμως μπορούν να φωτογραφίζουν» (Lewis Hine). Οι δύο αυτές ρήσεις σημαίνουν ότι οι φωτογράφοι, όπως και οι ιστορικοί, επιλέγουν ποιές πτυχές του πραγματικού κόσμου θ’ απεικονίσουν.

Εκ παραλλήλου, τονίζουμε στους μαθητές/τριες τη στενή σχέση φωτογράφου και ιστορικού, η οποία συνίσταται στο εξής: «ο φωτογράφος τη στιγμή κατά την οποία επιλέγει ένα θέμα εργάζεται με βάση μια προκατάληψη ανάλογη με την προκατάληψη που εκφράζεται από τον ιστορικό» (Burke, 2001). Θέτουμε, συνεπώς, υπόψη των μαθητών ότι, στη φωτογραφία βλέπουμε τον κόσμο από μια μερική οπτική γωνία της κάμερας και μάλιστα από εκείνη τη θέση που είχε κατά τη στιγμή που πατήθηκε το κουμπί της φωτογραφικής μηχανής (Trachtenberg, 1989; Burke 2001).

Ενημερώνουμε, ως εκ τούτου, τους μαθητές πως προβληματίζει, βεβαίως, τους ιστορικούς κατά πόσον και μέχρι ποίου σημείου μπορούν οι φωτογραφίες να είναι αξιόπιστες ιστορικές πηγές.

Σε αυτήν ακριβώς την ερμηνευτική βάση, προιδεάζουμε τους μαθητές μας ως προς τη χρήση της Φωτογραφίας ως Ιστορικής Πηγής: Να κατανοήσουν, συγκεκριμένα, ότι η Φωτογραφία-μήνυμα είναι συνιστώσα σε ένα σύστημα ενημέρωσης· είναι μια πολύ δυνατή “γλώσσα” αλλά απαιτεί χρόνο και προσπάθεια ώστε να καταστεί αξιόπιστη πηγή πληροφόρησης για τους συγχρόνους της φωτογραφίας και για τους μελλοντικούς μελετητές της (Τσατσούλης, 2015; Bourdieu, 2006). Να κατανοήσουν, επίσης, ότι: ο φωτογράφος είναι παρατηρητής ή συμμετέχων στο “απαθανατιζόμενο”, μέρος δηλαδή της ιστορίας που τον ενδιαφέρει και τη φωτογραφίζει. Σε κάθε περίπτωση πάντως, «πρέπει να έχεις την ταύτιση που απαιτείται και αυτό δεν γίνεται αν κλέψεις δύο στιγμές και φύγεις» (Burke, 2001).

Προειδοποιούμε, συνεπώς, τους μαθητές πως η τέχνη της αναπαράστασης, φωτογραφική και εικαστική, είναι συχνά λιγότερο ρεαλιστική απ’ ό,τι φαίνεται και μάλιστα, ορισμένως, παραποιεί την κοινωνική πραγματικότητα, αντί να την αντανakλά· έτσι, εκείνοι οι ιστορικοί που δεν προσμετρούν τη ποικιλία των προθέσεων των φωτογράφων, (για να μην αναφερθούμε στους πάτρωνές τους και τους πελάτες τους) μπορεί να παραπλανηθούν σοβαρά (Burke, 2001), συμπαρασύροντας -εννοείται- στην πλάνη τους και τους διδάσκοντες μετά των μαθητών αυτών.

Στα πλαίσια αυτά, σε σχολικό επίπεδο, καλά θέματα μαθητικής “σχεδιασμένης εργασίας” (project) θα ήταν:

- «Μελετώντας το τάδε “Φωτογραφικό Λεύκωμα”, να προσμετρήσετε, χωρισμένοι σε ομάδες εργασίας, την ποικιλία των προθέσεων του τάδε φωτογράφου.
- «Βασιλείς, Πρόεδροι Δημοκρατίας, Τσάροι, Στρατηγοί, Αξιωματούχοι, Βουλευτές, ως πελάτες φωτογράφων και καλλιτεχνών, στην τάδε περίοδο, στο τάδε κράτος».
- «Πολιτικοί και Κυβερνήσεις, ως πελάτες ραδιοτηλεοπτικών καναλιών, στην τάδε περίοδο, στο τάδε κράτος».

Σε κάθε περίπτωση, οι μαρτυρίες των φωτογραφιών (“φωτογραφικός ρεαλισμός”) είναι υψίστης σημασίας και χρησιμότητας, αν γνωρίζεις πώς να τις εξετάζεις κατ’ αντιπαράσταση (Παπαϊωάννου, 2013). Εκεί θα συντείνουν όλα τα υπόλοιπα βήματα της διδακτικής πορείας: Πώς θα μετουσιώνουν οι μαθητές τη ‘φωτογραφία’ σε ιστορική γνώση.

Μια απλή “σχεδιασμένη εργασία” (project) που μπορούν άνετα να φέρουν εις πέρας οι μαθητές, είναι: «Με τη χρήση αεροφωτογραφίας: (i) Να μελετήσουν ιστορικά τα ερημωμένα χωριά. (ii) Να παρατηρήσουν και να ορίσουν την ιστορικο-γεωγραφική διαχρονική μετάλλαξη του τάδε τοπίου (= τοποθεσία που κινεί το ενδιαφέρον).

Παράλληλη διδακτική υποχρέωση αποτελεί το να κατανοήσουν οι μαθητές/τριες ότι οι «τεκμηριωτικές φωτογραφίες» σημαντικών και εφήμερων θεμάτων στην κοινωνική σκηνή συνιστούν όψεις της κοινωνίας. Μια τοιαύτη χαρακτηριστική περίπτωση όπου μπορεί να γίνει λόγος στους μαθητές για τα κοινωνικά και πολιτικά συμφραζόμενα των φωτογραφιών αποτελούν τα «φωτογραφικά ντοκουμέντα» των Riis, Lange και Hine. Καθότι, οι λήψεις έγιναν είτε για να δημοσιοποιήσουν κινητοποιήσεις για κοινωνικές μεταρρυθμίσεις, είτε για να υπηρετήσουν Οργανισμούς όπως οι Charity Organisation Society, National Child Labour Committee και California State Emergency Relief Administration. Γι’ αυτό και εστίαζαν, για παράδειγμα, σε θέματα παιδικής εργασίας, εργατικά ατυχήματα και στη ζωή στις τρώγλες. Αυτού του είδους οι εικόνες προορίζονταν γενικά για να προκαλέσουν τη

συμπάθεια των θεατών (Burke, 2001).

Στα πλαίσια αυτά, η στοχευμένη διδασκαλία μας στην εκμάθηση υπό των μαθητών/τριών της χρήσης των φωτογραφιών ως αποδεικτικών στοιχείων έχει την έννοια να αναγνωρίζουν οι μαθητές στις «τεκμηριωτικές φωτογραφίες» τους ρόλους που παίζονται στην κοινωνική σκηνή. Με άλλα λόγια να κατανοούν ότι: κάθε φωτογραφία είναι από μόνη της και μια κοινωνική σκηνή που αποτυπώνει όλες τις κοινωνικές τάξεις και όλους τους κοινωνικούς ρόλους: των ελεύθερων και των δούλων· των εκμεταλλευτών και των εκμεταλλεομένων· των δουλέμπορων και των εθελόδουλων· των “δωσίλογων” (= συνεργατών του εχθρού, προδοτών της πατρίδας) και των εκτελεσμένων σε κάθε “Κατοχή του Κατακτητή”· των “Μαυραγοριτών” (= άπληστων και ανάληπτων εμπόρων στην περίοδο της “Κατοχής”, 1941-1944) και των ψυχορραγούντων από την πείνα παιδιών-αμάχων θυμάτων πολέμου· των πολιτικάντηδων και των πολιτικών· των υπηρετών της μαζικής υποκουλτούρας και των δημιουργών του πνεύματος και της κουλτούρας· των νάνων της Ιστορίας και των γιγάντων της Ιστορίας (Νεραντζής 2009; 2012; 2015).

## Προτάσεις

Σ’ αυτήν ακριβώς την ανθρωποκεντρική θέαση της Ιστορίας – διά της “φωτογραφίας” – με ολιστική αναφορά στις συνιστώσες του ανθρώπινου πολιτισμού που προέκυψαν από τη δράση και τους αγώνες του ανθρώπου ως ιστορικού υποκειμένου και των λαών με ηγέτες τις μεγάλες προσωπικότητες της Ιστορίας, ενεργοποιούμε τους μαθητές να προσβλέπουν με το διερευνητικό βλέμμα τους σε μια «τεκμηριωτική φωτογραφία».

Εκ παραλλήλου, τον ιστορικό νόμο (Κάρ, 1983) ότι «στο ειδικό ενυπάρχει το γενικό» – «εικόνα σου είμαι κοινωνία και σου μοιάζω» – τον εκμεταλλεόμαστε διδακτικά με την εξής έννοια: Προσανατολίζουμε τους μαθητές/τριες να «αναγιγνώσκουν» την κοινωνία μέσα από αντιπροσωπευτικές φωτογραφίες μεμονωμένων προσώπων, καθότι η “φωτογραφία” είναι μια *τυποποιημένη οπτική γλώσσα*. Με βάση το δεδομένο αυτό, η πιο διαδεδομένη λύση στο πρόβλημα για τη μετατροπή του αφηρημένου σε συγκεκριμένο είναι να παρουσιάσεις μεμονωμένα πρόσωπα ως ενσαρκώσεις ιδεών ή αξιών. Στα πλαίσια αυτά, τονίζουμε στους μαθητές/τριες ότι, ειδικά “σήμερα”, οι φωτογράφοι του Τύπου και τα Τηλεοπτικά Μέσα Ενημέρωσης έχουν συνεισφέρει στη διαμόρφωση των μύθων των ηγετών.

Αξίζει, συνεπώς, διδακτικά να δοθεί έμφαση σε αυτό που ονομάζουμε «διαχείριση εικόνας» (Burke, 2001). Καλούμε, λοιπόν, τους μαθητές – σε μια “σχεδιασμένη εργασία” – να “αναγνώσουν” όψεις της κοινωνίας μέσα από αντιπροσωπευτικές φωτογραφίες μεμονωμένων ατόμων κάθε κοινωνικής τάξης: από τον απλόν χωρικό, ή τον απλόν αστό, ως τις μεγάλες προσωπικότητες της Ιστορίας {ηγέτες των Λαών, πολιτικούς και θρησκευτικούς, στρατηλάτες, επιστήμονες-εφευρέτες, άλλες φυσιογνωμίες}.

Ακόμη μεγαλύτερη αξία έχει, κατά τη διδασκαλία μας, το να αντιληφθούν οι μαθητές/τριες ότι ο φωτογράφος και ο ζωγράφος καταγράφουν, ο καθένας με την τέχνη του, μορφές της κοινωνικής συμπεριφοράς.

Σε μαθητικό επίπεδο, τα φωτορεπορτάζ για τις μορφές της κοινωνικής συμπεριφοράς μπορούν να αποτελέσουν πρόσφορο θέμα για μαθητική “σχεδιασμένη εργασία” (project). Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν ορισμένα φωτορεπορτάζ, όπως:

(α) «Η υπό τών ιστορικών χρήση των εικόνων με παιδιά»· με υποθέματα:



- (α.1) «Φωτο-Τεκμηρίωση της “Ιστορίας της παιδικής ηλικίας”».
- (α.2) «Αλλαγές που σημειώνονται στις αντιλήψεις των ενηλίκων για τα παιδιά, μέσα από διαχρονικές φωτογραφίες». Έτσι, θα συνειδητοποιήσουν οι μαθητές ότι: ένας πίνακας με παιδί δηλώνει ένα ενδιαφέρον για παιδιά, το οποίο αναμένεται να νοιώσει και ο θεατής του έργου.
- (β) «Γυναίκες στην καθημερινή ζωή»· με υποθέματα:
- (β.1) «Φωτο-Ιστορία των γυναικών».
- (β.2) «Δραστηριότητες των γυναικών, διαχρονικά, μέσα από φωτογραφίες και ζωγραφικούς πίνακες».
- (β.3) «Φωτο-Διερεύνηση της θέσης διαφόρων κατηγοριών γυναικών στη ζωή της πόλης, ανά εποχή».
- (β.4) «Σκηνές της καθημερινής ζωής, ανδρών, γυναικών, επαγγελματιών, χωρικών, αστών, στρατιωτών, εργατών, υπαλλήλων στον χώρο εργασίας τους, ξωμάχων».

Οι φωτογραφίες είναι εξίσου ενδιαφέρουσες ως τεκμήρια για την αλλαγή του προτύπου της ομορφιάς, ή ως τεκμήρια για την ιστορία της ενασχόλησης τόσο των ανδρών όσο και των γυναικών με την εξωτερική τους εμφάνιση. Συνιστούν και ενδιαφέρον αντίστοιχο θέμα μαθητικής “σχεδιασμένης εργασίας” (project).

Για την ολική εμπέδωση του θεωρητικού μέρους της διδασκαλίας μας συνιστώ την ενεργοποίηση των μαθητών, με το να αναλαμβάνουν να εκπονήσουν «σχεδιασμένη εργασία» (project) με την εξής ενδεικτική απλή θεματολογία, αντλημένη από τον Άλκη Ξανθάκη:

- (1) Συστηματική συλλογή φωτογραφιών και εικόνων-εικαστικών πινάκων με καθορισμένο θέμα. Φροντίζουν οι μαθητές ώστε στη συλλογή τους να υπάρχει η καλύτερη δυνατή απεικόνιση: -τόπων, -οικοδομημάτων, -τρόπου ζωής.
- (2) Φωτογράφιση με καθορισμένο θέμα, όπως π.χ.: –«Η Ιστορία τού σώματος μέσα από φωτογραφίες ή από πίνακες ζωγραφικής» και με επιμερισμό του γενικού αυτού θέματος –κατά μαθητή ή ομάδα μαθητών–. Συγκεκριμένα, μία ομάδα μαθητών έχει θέμα: «οι φωτογραφίες αποτελούν έναν οδηγό για τις αλλαγές που σημειώθηκαν στις αντιλήψεις για την ασθένεια και την υγεία».
- (3) «Το πρώτο φωτορεπορτάζ στην Ελλάδα: η απαγωγή στο Δήλεσι το 1870».
- (4) «Πρώιμοι φωτογράφοι σε πόλεις της Ελλάδας, 1860-1880».
- (5) «Τοπία και αρχαιότητες με τη φωτογραφική μηχανή του μαθητή».
- (6) «Το φωτογραφικό πορτραίτο τον 19ον αιώνα».
- (7) «Ο πόλεμος του 1897. Οι πρώτες πολεμικές εικόνες στην Ελλάδα».
- (8) «Οι Βαλκανικοί Πόλεμοι 1912-1913 μέσα από Φωτογραφικά Λευκώματα», καθότι πρόκειται για την αποθέωση του ρεαλιστικού πολεμικού ντοκουμέντου.
- (9) «Ο Α΄ Παγκόσμιος Πόλεμος μέσα από φωτογραφικά ντοκουμέντα».
- (10) «Ο Β΄ Παγκόσμιος Πόλεμος μέσα από φωτογραφικά ντοκουμέντα».
- (11) «Η Μικρασιατική Εκστρατεία 1919-1922 μέσα από φωτογραφικά ντοκουμέντα».
- (12) «Οι φωτογράφοι της “Κατοχής”, 1941-1944».
- (13) «Οι φωτογράφοι της Αντίστασης, 1942-1944».
- (14) «Απελευθέρωση και Εμφύλιος, 1944-1949».
- (15) «Φωτογραφίζοντας την Ελλάδα που χάθηκε».
- (16) «Η θεατρική φωτογραφία», με θεατή-φωτογράφο τον μαθητή.

- (17) «Έλληνες ποιητές και η φωτογραφία».  
 (18) «Σκηνές από τον Λαϊκό Βίο και Πολιτισμό με φωτογράφο τον μαθητή».  
 (19) «Αγροτική ζωή φωτογραφημένη από μαθητές».  
 (20) «Ποιμενική ζωή φωτογραφημένη από μαθητές».  
 (21) «Η ζωή μου – Ιστορία μου – σε φωτογραφίες».  
 (22) «Η Ιστορία της Οικογένειάς μου σε Λεύκωμα».

## Αναφορές

- Bourdieu, P. (2006), *Οι κανόνες της τέχνης. Γένεση και δομή του λογοτεχνικού πεδίου* (Μτφρ. Έφη Γιαννοπούλου): Εκδόσεις Πατάκη.
- Burke, P. (2001). *ΑΥΤΟΨΙΑ – Οι χρήσεις των εικόνων ως ιστορικών μαρτυριών* (Μτφρ. Ανδρ. Π. Ανδρέου).
- Eco, U. (1982). *Η σημειολογία στην καθημερινή ζωή* (Μτφρ. Αντ. Τσοπάνογλου): Εκδόσεις Μαλιάρης – Παιδεία.
- Goleman, D. (1995). *Η συναισθηματική νοημοσύνη* (Μτφρ. Άννα Παπασταύρου): Ελληνικά Γράμματα.
- Hauser, A. (1968). *Κοινωνική ιστορία της τέχνης*, τόμοι 4 (Μτφρ. Τάκης Κονδύλης): Εκδόσεις Κάλβος.
- Mills, W.C. (1974). *Η κοινωνιολογική φαντασία* (Μτφρ. Ν. Μακρυνικόλα & Σ. Τσακνιάς): Εκδ. Ολκός.
- Trachtenberg, A (1989). *Reading american photographs: Images as History*.
- Vollman, W. (2007). *Φτωχοί άνθρωποι* (Μτφρ. Γ. Κυριαζής): Κέδρος.
- Βασικά θέματα της Κοινωνιολογίας & Κοινωνιολογικό Λεξικό* (1982). (Εκδ. Καστανιώτης - Επικαιρότητα).
- Κάρ, Ε. Χ. (1983). *Τι είναι η Ιστορία;* (Μτφρ Φρίντα Λιάππα): Εκδόσεις 70 – Πλανήτης.
- Κάτσικας, Χ. (1990). Η ιδεολογική χρήση της Εικόνας στην Ιστορία, *ΛΟΓΟΣ ΚΑΙ ΠΡΑΞΗ*, 42, σ. 16-19.
- Κουρούκλη, Μ., Φίλιας, Β. κ.ά., (1992). *Κοινωνιολογία γ' λυκείου*: ΟΕΔΒ, έκδοση Ι΄.
- Μεγαλοκονόμου, Κων. (φωτορεπόρτερ), *Φωτογραφικό Αρχείο - Η άλλη Ελλάδα 1950-1965*. ([http://www.torosbooks.gr/contents/books\\_details.php?nid=15](http://www.torosbooks.gr/contents/books_details.php?nid=15) ).
- Μελετζής, Σ. (1984). *Με τούς αντάρτες στα βουνά – Φωτολεύκωμα*.
- Νεραντζής, Ι. (2009). *Φιλολογώ και διδάσκω*. Ιωάννινα: Εκδ. Carpe Diem.
- Νεραντζής, Ι. (2012). Λογοτεχνία και Ιστορία: η αμφίδρομη σχέση τους στη διαθεματική διδασκαλία, *ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ* 169, Απρ.-Ιούν. 2012, σ. 114-161.
- Νεραντζής, Ι. (2013). Με την Ιστορία στο θρανίο – Σύγχρονες μέθοδοι διδακτικής προσέγγισης, *Πρακτικά 1<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου Σχολικών Συμβούλων με θέμα: Φωτίζοντας τη Διδασκαλία - Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις, 23-24 Νοεμβρίου, Κόρινθος 2013*.
- Νεραντζής, Ι. (2015). *Λογοτεχνία και Ιστορία: η αμφίδρομη σχέση τους στη διαθεματική διδασκαλία*. Αργίνο: Εκδ. "Αργιώνιον Αρχείον".
- Ντεμπόρ, Γκ. (1986). *Η κοινωνία του θεάματος* (Μτφρ. Π. Τσαχαγέας & Ν. Β. Αλεξίου): Έκδόσεις Ελεύθερος Τύπος.
- Ξανθάκης, Ά. (2008). *Η Ιστορία της ελληνικής φωτογραφίας 1839-1970*: Εκδόσεις Πάπυρος.
- Παπαϊωάννου, Η. (επιμέλεια) (2013). *Η ελληνική φωτογραφία και η φωτογραφία στην Ελλάδα*: Εκδόσεις Νεφέλη.
- Παράσχος, Κ. (1979). *Η κατοχή – φωτογραφικά τεκμήρια 1941-1944*. [850 φωτογραφίες από τα θλιβερά χρόνια του 1941-1944]: Εκδόσεις Ερμής.
- Σαραμάγκου, Ζ. (2010). *Το κατά Ιησούν Ευαγγέλιο* (Μτφρ. Αθηνά Ψυλλιά): Εκδ. Καστανιώτη.
- Τσατσούλης, Δ. (2015). *Η γλώσσα της εικόνας*: Ελληνικά Γράμματα 2000, επανέκδοση: Παπαζήσης.

## Όταν η Βιολογία συναντιέται με τη δημιουργική γραφή

Σοφία Σμυρνή<sup>1</sup>, Παναγιώτα Ψυχογιουπούλου<sup>2</sup>

[sopnige@hol.gr](mailto:sopnige@hol.gr), [ppsixo1@gmail.com](mailto:ppsixo1@gmail.com)

<sup>1</sup> Εκπαιδευτικός 2ο Γυμνάσιο Ξυλοκάστρου, <sup>2</sup>Αν. Σχολική Σύμβουλος φιλολόγων Αχαΐας

**Περίληψη.** Η παρούσα εργασία παρουσιάζει μια προσπάθεια εφαρμογής διδακτικής πρακτικής με σκοπό την αξιοποίηση της δημιουργικής γραφής στο μάθημα Βιολογίας Α΄ και Γ΄ Γυμνασίου. Παρουσιάζονται εργασίες που δόθηκαν στους μαθητές στο πλαίσιο της διαθεματικής – διεπιστημονικής προσέγγισης του μαθήματος σύμφωνα με τη λογική που διέπει το γνωστικό αντικείμενο της «δημιουργικής γραφής», η οποία προάγει τη δημιουργικότητα και την κριτική σκέψη του μαθητή μέσα σ΄ ένα πλαίσιο συνεργασίας και δίνει την ευκαιρία σ΄ όλα τα παιδιά για συνεργατική αλληλεπίδραση. Στις εργασίες περιλαμβάνονται ακροστιχίδες, παραμύθια, ιστορίες, παιχνιδίσματα με την ποίηση, δραστηριότητες που εντάσσονται στη δημιουργική γραφή. Τα αποτελέσματα από την εφαρμογή της συγκεκριμένης διδακτικής προσέγγισης με έμφαση στη δημιουργικότητα καταγράφονται θετικά, καθώς οι μαθητές έδειξαν αυξημένο ενδιαφέρον και προσήλωση στο έργο τους, κατανόηση των σχετικών εννοιών του διδακτικού αντικειμένου σε ικανοποιητικό βαθμό, ενώ επιδείχθηκε αυξημένη διάθεση για συνεργασία και καθολική, ενεργητική συμμετοχή κατά τη μαθησιακή διαδικασία.

**Λέξεις κλειδιά:** Γυμνάσιο, Βιολογία, δημιουργική γραφή, διαθεματικότητα

### Εισαγωγή

Η τάση της εκπαίδευσης σε παγκόσμιο επίπεδο έχει κατεύθυνση προς την απόκτηση δεξιοτήτων που θα διευκολύνουν το άτομο αφενός στην προσωπική και επαγγελματική του ζωή, αφετέρου θα αξιοποιούνται στη δια βίου μάθηση. Στο ίδιο πλαίσιο προσανατολίζονται επίσης, οι σχεδιασμοί της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την Εκπαίδευση, όπως φαίνεται μέσα από το πρόγραμμα *Ευρυδίκη* το οποίο δίνει έμφαση στη διαθεματικότητα, στη δημιουργικότητα και στην ανάπτυξη της επικοινωνίας στη μητρική γλώσσα.

Η εφαρμογή της μαθητοκεντρικής και ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας παράλληλα με την αξιοποίηση της δημιουργικής γραφής κατά τη διδασκαλία του μαθήματος της Βιολογίας επιλέχθηκε να δοκιμαστεί ως μια μέθοδος διδασκαλίας που φιλοδοξεί να συνδέσει αποτελεσματικά ένα γνωστικό αντικείμενο των φυσικών επιστημών, με το γνωστικό αντικείμενο της Νεοελληνικής γλώσσας και Λογοτεχνίας.

Η συγκεκριμένη διδακτική προσέγγιση επιλέχθηκε να πραγματοποιηθεί δοκιμαστικά αφενός σε μια ανακεφαλαιωτική διαδικασία, αφετέρου στην αξιολόγηση του μαθησιακού αποτελέσματος μιας διδασκαλίας. Σκοπός μας ήταν να ερευνηθεί ο βαθμός στον οποίο μπορεί να αξιοποιηθεί η δημιουργική γραφή σ΄ άλλα γνωστικά αντικείμενα, όπως είναι η Βιολογία. Τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα ήταν τα εξής: 1. Η δημιουργία ευχάριστου κλίματος στην τάξη. 2. Η επίτευξη διαφοροποιημένης μάθησης. 3. Η υιοθέτηση ποικίλων διδακτικών μεθόδων με σκοπό να δίνονται κίνητρα μάθησης. 4. Η εξάπλωση του γνωστικού αντικειμένου της Γλώσσας και της Λογοτεχνίας και περαιτέρω των γλωσσικών μαθημάτων.

Η ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων για τους μαθητές και ο έλεγχος του βαθμού βαθύτερης κατανόησης βασικών εννοιών των συγκεκριμένων διδακτικών παραγράφων του μαθήματος της Βιολογίας.

## **Θεωρητικό πλαίσιο**

Στις αμέσως επόμενες παραγράφους επιχειρούμε να σκιαγραφήσουμε το παγκόσμιο, ευρωπαϊκό αλλά και εθνικό εκπαιδευτικό τοπίο το οποίο καθορίζει σε μεγάλο βαθμό τις εφαρμοζόμενες εκπαιδευτικές πολιτικές και για τη σημερινή εποχή απαιτεί τη δημιουργία νέων ανθρώπων εφοδιασμένων με ικανότητες που θα τους βοηθήσουν να ζήσουν αρμονικά στον πολύπλοκο σημερινό κόσμο. Προκειμένου δε, να τεκμηριώσουμε τους λόγους για τους οποίους εφαρμόζουμε μια μαθητοκεντρική διδακτική πρακτική, η οποία στηρίζεται στη διαθεματικότητα, στην εργασία σε ομάδες και τη δημιουργικότητα θα αναφερθούμε σε κάποια χαρακτηριστικά της μάθησης. Κρίνεται σκόπιμο να αναφερθούμε στη μεταγνώση, εφόσον η απόδοση εννοιών της Βιολογίας μέσω της δημιουργικής γραφής και δη στο πλαίσιο της ανακεφαλαίωσης, εντάσσεται στη μεταγνώση διαδικασία. Το θεωρητικό μέρος θα κλείσει με αναφορά στη δημιουργικότητα, τη δημιουργική γραφή και τις ποικίλες δυνατότητες που αυτή προσφέρει στη διδακτική πράξη, μιας και είναι το κεντρικό σημείο της διδακτικής μας πρότασης.

### **Εκπαίδευση και Εθνικοί –Υπερεθνικοί Οργανισμοί**

Η εκπαίδευση, όπως προωθείται από τους διεθνείς οργανισμούς και τη διεθνή εκπαιδευτική κοινότητα, πραγματοποιείται με βάση τους «τέσσερις πυλώνες για την εκπαίδευση» της αναφοράς Delor που είναι «Μαθαίνω να μαθαίνω, μαθαίνω να είμαι, μαθαίνω να κάνω και μαθαίνω να ζω μαζί» (Report to UNESCO of the International Commission on Education for the 21<sup>st</sup> Century, 1996). Ο ΟΟΣΑ επισημαίνει την αναγκαιότητα ανάπτυξης αυτών που αποκαλεί «ικανότητες κλειδιά» (key competences) με τις οποίες αντιμετωπίζει κανείς πολύπλοκες καταστάσεις ενεργοποιώντας και κινητοποιώντας ψυχοκοινωνικούς πόρους, όπως είναι η γνώση και οι δεξιότητες (OECD, 2005). Η Ευρωπαϊκή Ένωση το 2006 συμπορευόμενη με την UNESCO αλλά και τον ΟΟΣΑ όρισε τις οκτώ «δεξιότητες κλειδιά» που είναι απαραίτητες στην Κοινωνία της Γνώσης και θα πρέπει να έχουν αποκτήσει οι νέοι αποφοιτώντας από την υποχρεωτική εκπαίδευση ή ολοκληρώνοντας την κατάρτισή τους (EU, 2006). Ανάμεσα σε αυτές σημειώνουμε ιδιαιτέρως, την πρώτη δεξιότητα, η οποία αναφέρεται στην επικοινωνία στη μητρική γλώσσα, δηλαδή στην ικανότητα έκφρασης και ερμηνείας εννοιών, σκέψεων, αισθημάτων, γεγονότων και γνώμης προφορικά και γραπτά και την αλληλεπίδραση με τη γλώσσα μ' έναν κατάλληλο και δημιουργικό τρόπο, σε όλο το φάσμα των κοινωνικών και πολιτιστικών δραστηριοτήτων και την όγδοη δεξιότητα που συνδέεται με την πολιτισμική συνείδηση και έκφραση και η οποία περιλαμβάνει τη δυνατότητα εκτίμησης της δημιουργικής έκφρασης των ιδεών, των εμπειριών και των συναισθημάτων σ' ένα φάσμα μέσων όπως είναι η μουσική, το θέατρο, η λογοτεχνία και οι εικαστικές τέχνες.

Όπως αναφέρεται στο *Ευρυδίκη*, στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης η οργάνωση του προγράμματος σπουδών έχει αντικατασταθεί από μια πιο σύνθετη αρχιτεκτονική, που είναι δομημένη εν μέρει στις πρακτικές δεξιότητες και στις διαθεματικές προσεγγίσεις (Eurydice, 2012).

Εναρμονιζόμενος με αυτές τις παγκόσμιες και ευρωπαϊκές αντιλήψεις ο μαθητής, στο ελληνικό σχολείο, γίνεται «μικρός διανοούμενος, μικρός ερευνητής, μικρός επιστήμονας, γλωσσομαθής», κατακτά το «μαθαίνω πώς να μαθαίνω» και γίνεται, τέλος, συνειδητός Έλληνας πολίτης και πολίτης του κόσμου (Υ.ΠΟ.ΠΑΙ.Θ., Νέο Σχολείο, 2010).

### **Μάθηση (Ορισμός –Αποτελεσματική μάθηση)**

Η μάθηση είναι η απόκτηση πληροφοριών και γνώσεων, ικανοτήτων και συνηθειών, συμπεριφορών και πεποιθήσεων που συσχετίζεται πάντα με μια αλλαγή σε ένα από αυτά τα πεδία και είναι διαρκής (ΙΤΥ, 2010: 24). Αυτή η αλλαγή προκαλείται από τις εμπειρίες του μαθητή ή την άσκηση και δε σχετίζεται με τη διαδικασία ωρίμανσης ή κόπωσης κλπ. Χαρακτηριστικό όλων αυτών είναι ότι η αλλαγή αυτή είναι σχετικά μόνιμη (ΙΤΥ, 2010).

Η μάθηση του πώς να μαθαίνουμε, γράφει ο Lefrançois (1998), δεν είναι μια καινούργια αναζήτηση. Το νέο διακύβευμα είναι η στάση μας απέναντι στο τι είναι αυτό που κάνει τη μάθηση δύσκολη ή εύκολη. Ενώ οι παλιές αντιλήψεις ήθελαν τον πιο σημαντικό συντελεστή της μάθησης, δηλαδή την ευφυΐα, να κληρονομείται, ως χάρισμα και αυτή να συνεργάζεται με την επιμονή ή τα κίνητρα, τώρα πλέον γίνεται αποδεκτή η άποψη ότι ανάμεσα στα συστατικά της ευφυούς δραστηριότητας είναι οι γνωστικές λειτουργίες που μαθαίνονται και δεν κληρονομούνται.

Οι σύγχρονες θεωρίες μάθησης, εστιάζουν στην κοινωνικοπολιτισμικό παράγοντα και εκδηλώνουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον στην οργάνωση των μαθημάτων πάνω στη βάση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και της ομαδικής/συνεγατικής μάθησης. Και αυτό διότι, σύμφωνα με το Vygotsky, η νοητική ανάπτυξη επιτυγχάνεται όχι μόνο χάρις στον έμφυτο νοητικό εξοπλισμό του κάθε ατόμου, αλλά και εξ αιτίας της διαμεσολάβησης των κοινωνικών γεγονότων και των πολιτιστικών εργαλείων (όπως είναι η γλώσσα) καθώς και της εσωτερίκευσης των σημασιών με τις οποίες είναι φορτισμένα αυτά τα πολιτισμικά μέσα και εργαλεία (Ράπτης & Ράπτη, 2001).

Η μάθηση είναι άμεσα συνδεδεμένη με τη διδασκαλία χωρίς όμως η σχέση τους να είναι αμφίδρομη (Τριλιανός, 2003). Εφόσον η διδασκαλία αποτελεί ένα οργανωμένο σύνολο σκόπιμων και μεθοδικών, άμεσων και έμμεσων, διανοητικών και συναισθηματικών, ψυχοκινητικών και συμμετοχικών ενεργειών για την προώθηση της μάθησης και της μόρφωσης των μαθητών (Χατζηδήμου, 2010), η επιλογή της κατάλληλης μεθόδου διδασκαλίας και των τεχνικών που απορρέουν από αυτήν παίζουν σημαντικό ρόλο στην έκβαση μιας αποτελεσματικής μάθησης.

### **Μεταγνώση**

Ο βαθμός κατάκτησης της γνώσης ελέγχεται με τη μεταγνώση, δηλαδή τη γνώση πάνω στη γνώση. Υπάρχει δυσκολία στον ορισμό της μεταγνώσης λόγω της διαμάχης που συμβαίνει γι' αυτήν στο χώρο της γνωστικής Ψυχολογίας, όλοι, όμως, οι ορισμοί έχουν έναν κοινό παρονομαστή, ο οποίος δίνει έμφαση στο ρόλο της ανακεφαλαίωσης, της επίγνωσης του ατόμου για το επίπεδο της γνώσης και στη ρύθμιση των γνωστικών λειτουργιών του. Σύμφωνα με τους Roberts & Erdos (1993) οι γνωστικές διαδικασίες χρησιμοποιούνται για να βοηθήσουν ένα άτομο να πετύχει έναν ειδικό σκοπό, ενώ οι μεταγνωστικές χρησιμοποιούνται για να επιβεβαιώσουν ότι ο σκοπός αυτός επετεύχθη.

### **Δημιουργικότητα και μάθηση**

Η δημιουργικότητα είναι μια έννοια άρρηκτα συνδεδεμένη με την απόκτηση δεξιοτήτων μάθησης. Και ενώ πριν από αρκετά χρόνια η δημιουργικότητα εθεωρείτο ξεχωριστό προσόν ορισμένων ατόμων και αυτήν την άποψη ενστερνίζονταν πολλοί ψυχολόγοι, αυτό πλέον δεν ισχύει και είναι ευρέως παραδεκτό ότι αυτή μπορεί να αναπτυχθεί με κατάλληλες τεχνικές.

Ο Guilford (1959) υποστηρίζει ότι η δημιουργικότητα περιλαμβάνει ρευστότητα, ευλυγισία και πρωτοτυπία. Και ο Lefrançois (1998) γράφει ότι η δημιουργικότητα αναφέρεται γενικά στην ικανότητα των ανθρώπων να παράγουν καινούργια ή πρωτότυπα προϊόντα.

Η νοημοσύνη και η δημιουργικότητα, αυτά τα νεφελώδη και λιτά προσδιοριζόμενα χαρακτηριστικά, είναι από τα πολυτιμότερα πράγματα που έχουμε και ίσως από τα χρησιμότερα επίσης (Lefrançois, 1998).

### **Δημιουργική γραφή**

Η δημιουργική γραφή είναι μια εκδήλωση της δημιουργικότητας. Μέσω αυτής «τα παιδιά ασχολούνται δημιουργικά με τις λέξεις και τον τρόπο με τον οποίο αυτές συνδυάζονται για να σχηματίσουν ένα ομοιογενές σύνολο. Η ενασχόλησή τους με τις λέξεις οξύνει την ικανότητα έκφρασής τους, αναπτύσσει την εφευρετικότητά τους και τους δίνει την ευκαιρία να ανακαλύψουν και να αξιοποιήσουν με σιγουριά τις δυνατότητες του γραπτού λόγου και να κατανοήσουν πως η γλώσσα πλάθεται κάθε στιγμή που τη γράφουμε ή τη μιλάμε» (Πασσιά & Μανδηλαράς, 2001:17-18).

Η δημιουργική γραφή είναι μια μορφή καλλιτεχνικής έκφρασης, η οποία αντλεί από τη φαντασία, για να παράγει έργο με τη χρήση των καλλιολογικών στοιχείων, της αφήγησης και της δραματικής τέχνης, ενώ παράλληλα απελευθερώνει τη δημιουργικότητα και λειτουργεί συχνά θεραπευτικά. Η γραφή παύει να θεωρείται μια διαδικασία μοναχική, βασανιστική και προσωπική και απελευθερώνεται από το στερεότυπο του ταλέντου και της προεργασίας ετών ή δεκαετιών (Βασιλάκη & Γιαννακουδάκης, 2009: 19).

Η δημιουργική γραφή μας δίνει επίσης την ευκαιρία να συνομιλήσουμε με τη λογοτεχνία και να περιδιαβούμε τα μονοπάτια της με τρόπο αβίαστο και απελευθερωτικό, διότι η Λογοτεχνία δε μας βοηθάει να βαδίζουμε αλλά να αναπνέουμε καλύτερα, όπως υποστηρίζει ο Roland Barthes. (Βλαβιανού, 2011). Προκειμένου ο μαθητής ή η μαθήτρια να απεγκλωβιστούν από τη θεώρηση της Λογοτεχνίας, ως ένα δομημένο μάθημα, ενταγμένο στις βασικές σπουδές της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που συνειδητά ή ασυνείδητα έχουν το μεταποπίσει από λογοτεχνικό κείμενο ως έργο τέχνης στη βαθμολόγηση των ερμηνευτικών δεξιοτήτων (Βλαβιανού, 2011), θεωρούμε σημαντικό όφελος τη διακριτική ένταξή της στη διεπιστημονική προσέγγιση της γνώσης.

Η εμπλοκή της δημιουργικής γραφής στην εκπαιδευτική διαδικασία, σημειώνουν οι Βασιλάκη & Γιαννακουδάκης (2009), είναι, κατά τον Tompkins, απαραίτητη, γιατί τα παιδιά:

- διασκεδάζουν,
- καλλιεργούν την καλλιτεχνική τους έκφραση,
- διερευνούν τις λειτουργίες και τις αξίες της γραφής,
- διεγείρουν τη φαντασία τους,
- αποσαφηνίζουν τη σκέψη τους,
- αναζητούν την ταυτότητά τους,
- μαθαίνουν να διαβάζουν και να γράφουν.

Με το δεδομένο ότι ο σχολικός χρόνος είναι περιορισμένος και η ενασχόληση με την ποίηση αλλά και με άλλα είδη της λογοτεχνίας στην αρχέτυπη μορφή τους είναι κι αυτή περιορισμένη έως ανύπαρκτη, θεωρείται χρήσιμο να εμπλέκεται αυτή σε όσο το δυνατόν περισσότερα επιστημονικά αντικείμενα διότι, όπως γράφει η Dymoke (2001) και αναφέρει η Κολοβελώνη Γεωργία, η ενασχόληση με την ποίηση σε μια πιο συστηματική βάση, μέσω της δημιουργικής γραφής, είναι μια δημιουργική πρακτική που συντελεί στην ανάπτυξη του μαθητή και όχι μόνο τον μυεί στα μυστικά της γραφής, αλλά τον κάνει πιο υποψιασμένο αναγνώστη. Η Skelton (2006) δε, όπως αναφέρει η Κολοβελώνη, υποστηρίζει ότι το γράψιμο και μάλιστα η ποίηση, μέσω ασκήσεων δημιουργικής γραφής βοηθά τα παιδιά να αποκτήσουν ποιητική ματιά, να καθορίσουν την έννοια του εαυτού τους μέσα στο χώρο και να δουν την ποίηση ως συστατικό της καθημερινής ζωής.

Η δημιουργική γραφή προσφέρει και μια άλλη, κατά τη γνώμη μας υπηρεσία. Και αυτό έχει να κάνει με τη σχέση των παιδιών με τη λογοτεχνία. Από τη στιγμή που η λογοτεχνία είναι πολύ σημαντική στην ολοκλήρωση και στην υγεία του ατόμου, εφόσον όπως λέει ο Barthes, είναι ο παράγοντας εκείνος που αν δε μας βοηθάει να βαδίζουμε, μας βοηθάει οπωσδήποτε, να αναπνέουμε καλύτερα, θα πρέπει οι μαθητές να απεγκλωβιστούν από τη θεώρησή της, ως δομημένο μάθημα ενταγμένο στις βασικές σπουδές της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Βλαβιανού, 2011) που συνοδεύεται από το άγχος της βαθμολόγησης. Αυτή η δυσκολία μπορεί να αμβλυθθεί, αν κατά τη γνώμη μας, βρίσκει εφαρμογή και αξιοποιείται κατά τη διδασκαλία και άλλων μαθημάτων. Έτσι υπάρχει μεγάλη πιθανότητα να δημιουργηθεί ένα πλαίσιο που να ευνοεί τη γέννησή της και την έκφρασή της μέσω των συγγραφικών πρακτικών που αφήνουν ελεύθερη τη σκέψη των μαθητών.

Συνοψίζοντας για τη δημιουργική γραφή θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι υπηρετεί πληθώρα εκπαιδευτικών στόχων. Αποτελεί, ως εκ τούτου, μια πρόκληση να δοκιμαστεί και να αξιοποιηθεί και σε άλλα γνωστικά αντικείμενα, όπως για παράδειγμα στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών στο Γυμνάσιο. Στην παρούσα εισήγηση περιγράφεται η εφαρμογή της μεθόδου στη Βιολογία Α' και Γ' τάξης του Γυμνασίου.

## **Εφαρμογή της διδακτικής πρότασης**

Η συγκεκριμένη διδακτική πρόταση εφαρμόστηκε: αφενός ως ανακεφαλαίωση της 1<sup>ης</sup> ενότητας «Η Οργάνωση της ζωής» του Βιβλίου της Βιολογίας, Α' Γυμνασίου κατά την τρέχουσα σχολική χρονιά (2014 -2015) στα δυο τμήματα της Α' τάξης, αφετέρου ως λειτουργικό μέρος της διδασκαλίας της παραγράφου 5.6 (Διατήρηση και συνέχεια της ζωής: Μεταλλάξεις) του Βιβλίου της Γ' Γυμνασίου, στο τμήμα Γ1 κατά τη σχολική χρονιά 2013-2014). Η χρονική διάρκεια της κάθε διδακτικής προσέγγισης ήταν μια διδακτική ώρα. Ο χώρος που χρησιμοποιήθηκε ήταν το Εργαστήριο των Φυσικών Επιστημών.

### **Περιγραφή της διαδικασίας:**

Οι μαθητές είναι χωρισμένοι σε ομάδες των πέντε ατόμων από την αρχή της χρονιάς και εργάζονται έτσι σε κάποιες δραστηριότητες. Τα συγκεκριμένα παιδιά επομένως, ήταν ήδη εξοικειωμένα σ' αυτόν τον τρόπο διδασκαλίας και δεν απαιτήθηκε χρόνος γι' αυτό κατά την εφαρμογή της συγκεκριμένης διδακτικής πρότασης.

**Α' φάση της διαδικασίας:** Η εκπαιδευτικός ενημερώνει τους μαθητές για τη μέθοδο διδασκαλίας και τις δραστηριότητες δημιουργικής γραφής. Παροτρύνει να δοθεί ιδιαίτερη

προσοχή στη σωστή απόδοση των εννοιών της Βιολογίας. Υπενθυμίζει ότι ο ρόλος της είναι διευκολυντικός και ότι πρέπει να ολοκληρώσουν τις εργασίες μέσα στο χρόνο της διδακτικής ώρας για να τις παρουσιάσουν στην ολομέλεια.

**Β' φάση της διαδικασίας:** Διανομή των φύλλων εργασίας σε κάθε ομάδα και αναμονή 2-3 λεπτών για τυχόν απορίες και διευκρινίσεις.

#### **A. Περίπτωση Α' τάξη: Ενδεικτικά φύλλα εργασίας**

**Φύλλο εργασίας για την 1<sup>η</sup> Ομάδα:** Να φτιάξετε μια ακροστιχίδα με τη λέξη «ΧΛΩΡΟΠΛΑΣΤΗΣ». Αυτό σημαίνει ότι θα συνθέσετε προτάσεις με αρχή κάθε ένα από τα γράμματα της λέξης «ΧΛΩΡΟΠΛΑΣΤΗΣ». Ο περιορισμός είναι ότι όλες οι προτάσεις θα πρέπει να σχετίζονται με τα χαρακτηριστικά και τη λειτουργία του χλωροπλάστη, όπως τα έχετε διδαχθεί.

*Αποτέλεσμα η δημιουργία της παρακάτω ακροστιχίδας:*

Χλωροπλάστης υπάρχει στα φυτικά κύτταρα

Λοιπόν ο χλωροπλάστης μαζεύει ηλιακή ενέργεια κατά τη φωτοσύνθεση

Όστε ο χλωροπλάστης βοηθάει στη ζωή του φυτού

Ριβοσώματα υπάρχουν στο φυτικό και το ζωικό κύτταρο

Όλα τα φυτικά κύτταρα έχουν χλωροπλάστες

Πυρήνα έχει το γενετικό υλικό στα ευκαρυωτικά κύτταρα

Λιγότερο φως δεν ωφελεί το χλωροπλάστη

Αν ο χλωροπλάστης δε λειτουργεί σωστά το φυτό δεν μπορεί να επιβιώσει

Στους χλωροπλάστες βρίσκεται η χλωροφύλλη

Τελικά ο χλωροπλάστης είναι βασικό οργανίδιο για το φυτικό κύτταρο

Η ηλιακή ενέργεια επηρεάζει πολύ το φυτό

Συνεχώς το σύστημα του φυτικού κυττάρου λειτουργεί με τους χλωροπλάστες.

**Φύλλο εργασίας για τη 2<sup>η</sup> Ομάδα:** Να συνθέσετε μια μικρή ιστορία με θέμα της το «ΚΥΤΤΑΡΟ». Θα πρέπει να περιλαμβάνει όλα αυτά που εσείς θεωρείτε σημαντικά σε σχέση με το κύτταρο.

*Αποτέλεσμα η δημιουργία του παρακάτω παραμυθιού για το Κύτταρο:*

Μια φορά κι έναν καιρό σε ένα μεγάλο σπίτι που το έλεγαν κύτταρο ζούσε μια μεγάλη οικογένεια. Ο μπαμπάς ήταν ο πυρήνας και είχε τρία πολύ όμορφα και καλά παιδιά. Το μεγαλύτερο ήταν το μιτοχόνδριο, το δεύτερο ήταν το κυτταρόπλασμα και το μικρότερο ήταν η πλασματική μεμβράνη. Όλοι ζούσαν αρμονικά και βοηθούσαν ο ένας τον άλλον για τη σωστή λειτουργία της οικογένειας. Μια μέρα οι άνθρωποι προσπάθησαν να διασπάσουν το κύτταρο, όμως δεν τα κατάφεραν γιατί η οικογένεια ήταν πολύ δεμένη... Κι έζησαν αυτοί καλά κι εμείς καλύτερα.

**Φύλλο εργασίας για την 3<sup>η</sup> Ομάδα:** Να συνθέσετε ένα ποίημα με θέμα το φυτικό κύτταρο. Αν σας είναι εύκολο συνθέστε ένα χαϊκού. Σας δίνετε ο ορισμός του χαϊκού και κάποια παραδείγματα.

Το χαϊκού παραδοσιακά αποτελείται από τρεις ομάδες των 5, 7, 5 συλλαβών, οι οποίες τοποθετούνται σε τρεις στίχους για έμφαση ή σε έναν, χωρισμένο με κενά. Το χαϊκού είναι η πιο σύντομη μορφή ποίησης στον κόσμο.

π.χ. Θέλω να γεννηθώ

τόσο μικρός όσο

ο μενεξές



*Αποτέλεσμα η δημιουργία του ποιήματος «Κύτταρό μου»:*

Κύτταρό μου, εσύ, φυτικό  
που είσαι ευκαρυωτικό, γιατί  
έχεις έναν πυρήνα στρογγυλό.  
Απέξω έχεις ένα τοίχωμα  
κυτταρικό που αποτελείται από κυτταρίνη  
και σε στηρίζει, γιατί  
είναι χοντρό, χοντρό.  
Έχεις και αποθήκες  
για ουσίες και νερά  
που τις λένε χυμοτόπια.  
Τα φύλλα σου φυτό μου,  
όταν κοιτώ,  
σκέφτομαι τον χλωροπλάστη  
που σου δίνει φαγητό...  
Όταν ο ήλιος βγαίνει,  
στρέφεις το βλέμμα κατά κει  
για να κάνεις φωτοσύνθεση  
και να φτιάξεις τροφή!

*Αποτέλεσμα η Δημιουργία χαϊκού:*

Μονάδα μικρή,  
όμως γεμάτο ζωή,  
το κύτταρό μου...

**Φύλλο εργασίας για την 4<sup>η</sup> Ομάδα:** Να φτιάξετε μια ακροστιχίδα με τη λέξη «ΚΥΤΤΑΡΟ» και μια με τη λέξη «ΖΩΑ». Αυτό σημαίνει ότι θα συνθέσετε προτάσεις με αρχή κάθε ένα από τα γράμματα των λέξεων «ΚΥΤΤΑΡΟ» και «ΖΩΑ». Ο περιορισμός είναι ότι όλες οι προτάσεις θα πρέπει να σχετίζονται με χαρακτηριστικά και ιδιότητες αυτών των δυο λέξεων όπως τα έχετε διδαχθεί.

*Αποτέλεσμα η δημιουργία των παρακάτω ακροστιχίδων:*

Κύτταρα όμοια φτιάχνουν έναν ιστό  
Υπάρχουν κύτταρα χωρίς πυρήνα  
Τα χυμοτόπια περιέχουν ουσίες και νερό  
Το κυτταρικό τοίχωμα είναι φτιαγμένο από κυτταρίνη  
Από ιστούς δημιουργούνται τα όργανα  
Ρέει αίμα στις αρτηρίες και τις φλέβες  
Οργανισμοί είναι επίσης, τα ζώα και τα φυτά

**Ζιζάνια** είναι οι παπαρούνες

Ωκεανοί και λίμνες έχουν ψάρια που αποτελούνται και αυτά από κύτταρα  
Άνθρωποι, ζώα και φυτά αποτελούνται από κύτταρα

**Φύλλο εργασίας για την 5<sup>η</sup> Ομάδα:** Να συνθέσετε μια ιστορία η οποία θα αναφέρεται στις λειτουργίες των ζωντανών οργανισμών, όπως τις έχετε διδαχθεί.

*Αποτέλεσμα η δημιουργία της παρακάτω ιστορίας:*

Η μαμά λέει στο παιδί την ώρα του φαγητού: Φάε, παιδί μου, όλο το φαγητό σου, (Θρέψη)  
για να μεγαλώσεις ( Ανάπτυξη) και να κάνεις δικά σου παιδιά ( Αναπαραγωγή).  
Το παιδί της απαντά: - Όχι! Δε θέλω να φάω... Και κρατάει την ανάσα του.

Η μητέρα: - Μη, παιδί μου, πάρε ανάσα( Αναπνοή), θα γίνεις μωβ!  
 Το παιδί, τελικά, τρώει όλο το φαγητό του και κατόπιν λέει: - Μαμά, θέλω να πάω στην τουαλέτα, να ουρήσω ( Απέκκριση).

### ***B. Περίπτωση Γ' τάξη***

Αναλύθηκαν μέσω εμπλουτισμένης εισήγησης τα βασικά χαρακτηριστικά της «μετάλλαξης» και κατόπιν ζητήθηκε από τους μαθητές να αποτυπώσουν με δημιουργικό τρόπο σε ομάδες πώς κατανόησαν το φαινόμενο. Δόθηκαν διαφορετικά φύλλα εργασίας σε κάθε ομάδα και είχαμε ως αποτέλεσμα, μια ακροστιχίδα, ένα ποίημα και μια ιστορία.

*Ακροστιχίδα για τη μετάλλαξη:*

**Μεταλλαξογόνοι** λέγονται οι παράγοντες που προκαλούν μετάλλαξη.

**Είναι** φυσιολογικό να γίνονται μεταλλάξεις.

**Τα** δυο χρωμοσώματα σε ωάριο κατά τη γονιμοποίησή του δίνουν μετάλλαξη.

**Αλφισμός** είναι όταν γεννιέσαι με άσπρα μαλλιά και δέρμα.

**Λέγεται** ότι ο αλφισμός είναι αποτέλεσμα μιας γονιδιακής μετάλλαξης.

**Λοιπόν**, οι μεταλλάξεις γίνονται τυχαία ή υπό την επίδραση περιβαλλοντικών παραγόντων.

**Ασθένειες** δεν προκαλούνται πάντα από τις μεταλλάξεις.

**Ξέρουμε** ότι υπάρχει μετάλλαξη όταν το παιδί έχει τρία χρωμοσώματα στην 21<sup>η</sup> θέση.

**Η** γενετική ποικιλότητα αυξάνει με τις μεταλλάξεις.

*Ποίημα για τη μετάλλαξη:*

Εσύ Μετάλλαξη τρανή,

που DNA αλλάζεις

και ανθρώπινους οργανισμούς για πλάκα επηρεάζεις .

Τυχαία υποστηρίζεις πως όλα γίνονται

μα η αλήθεια είναι πως έχεις βοηθό

το περιβάλλον το θαυματουργό.

Παράγοντες που σε προκαλούν είναι οι μεταλλαξογόνοι

σαν την καταστροφική φίλη σου την ακτινοβολία την υπεριώδη.

Μετάλλαξη εσύ που σε ένα γονίδιο γίνεσαι

στην παραγωγή μελανίνης εμπόδιο βρίσκεσαι.

Λευκότητα χαρίζεις χωρίς να στη ζητούν

στη περίπτωση του αλφισμού ...

Μετάλλαξη εσύ δεν είσαι πάντα τόσο επικίνδυνη όσο σε θεωρούν...

Έχεις και τα καλά σου...

Πολύτιμο είναι το δώρο σου στους οργανισμούς.

Νέα αλληλόμορφα, νέες ιδιότητες προσφέρεις

και έτσι τον κόσμο μαγεύεις.

Χάρη σε εσένα οι οργανισμοί περίεργα αλλάζουν

και στους υπόλοιπους δε μοιάζουν.

Διαφορετικά χρώματα και σχήματα αποκτούν

και όλοι για σένα μιλούν.

Τη γενετική ποικιλότητα αυξάνεις

και με τις ικανότητές σου πας να μας τρελάνεις.

*Ιστορία*

Μια φορά και έναν καιρό το DNA αποφάσισε για αλλαγή, επειδή δεν του άρεσε η ρουτίνα, να εμφανίσει νέα χαρακτηριστικά. Αυτά τα χαρακτηριστικά είναι σπάνια και διαταράσσουν την ομαλότητα ανάπτυξης του παιδιού. Γι' αυτό το DNA ήθελε να δημιουργηθεί κάτι διαφορετικό και σπάνιο από τα συνηθισμένα. Είχε βαρεθεί όλο τα φυσιολογικά. Αυτές λοιπόν οι δυνατές και τρομερές υπεριώδεις ακτινοβολίες προκάλεσαν τις μεταλλάξεις και αυτός ο παράγοντας ονομάστηκε μεταλλαξογόνος. Όμως μετά από αυτή την σοβαρή απόφαση, το DNA γνώριζε ότι θα υπάρξουν επιπλοκές, όπως ότι θα έλειπε η μελανίνη και το παιδί θα έχει λευκά μαλλιά και πολύ άσπρο δέρμα. Αυτή η ασθένεια ονομάστηκε αλφισμός και είναι γονιδιακή μετάλλαξη. Το DNA άρχισε να προβληματίζεται για το αν έκανε καλά... όταν είδε αυτήν την τεράστια αλλαγή... Ήταν τόσο μπερδεμένο που έπεσε σε κατάθλιψη. Το σκεφτόταν πολλές μέρες. Ήταν κλεισμένο στο σπίτι του και δε μιλούσε σε κανέναν, ώσπου μια μέρα το πήρε απόφαση: Εξάλλου όλοι είμαστε ίσοι... Τελικά, το παιδί που γεννήθηκε με τον αλφισμό, έγινε σπουδαίο και σπούδασε σε πανεπιστήμιο. Τώρα έχει οικογένεια και τα παιδιά του είναι υγιέστατα. Οι γονείς του ήταν πάντα περήφανοι για αυτόν.

Και αυτά τα παιδιά έχουν ψυχούλα...

**Γ' φάση της διαδικασίας:** Ανάγνωση των κειμένων στην ολομέλεια και σχολιασμός για την επιστημονική αρτιότητα των ορισμών.

### **Ο ρόλος του εκπαιδευτικού**

Κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας ο ρόλος της εκπαιδευτικού ήταν ενθαρρυντικός, διευκολυντικός, εξηγούσε και καθοδηγούσε τους μαθητές προκειμένου να εκφραστούν ελεύθερα και δημιουργικά, βοηθώντας τους παράλληλα να ξεπεράσουν τυχόν εμπόδια.

Τα κείμενα διαβάστηκαν στην τάξη με αποδοχή των διαφορετικών τρόπων έκφρασης και με μόνο περιορισμό την επιστημονική αρτιότητα των κειμένων. Μ' αυτόν τον τρόπο έγινε αφενός η ανακεφαλαίωση της ενότητας για την Α' τάξη, αφετέρου η δημιουργική γραφή έγινε το έναυσμα για την ανάπτυξη ομαδικότητας μέσα στην τάξη και για την κατάρτιση των αναστολών των περισσότερων μαθητών να εκτεθούν στην κρίση των άλλων αλλά και να εκφραστούν ελεύθερα (Πασσιά & Μανδηλαράς, 2001: 14-15).

Θα πρέπει να σημειώσουμε ότι ο περιορισμός που τίθεται και ο οποίος έχει να κάνει με την απαίτηση για επιστημονική ακρίβεια των γραφομένων, ίσως εμποδίζει σε κάποιον βαθμό την ελεύθερη έκφραση των παιδιών. Από την άλλη πλευρά όμως, ευνοούνται στοιχεία που οδηγούν σε άλλου τύπου χρήσεις των λέξεων, σε γλωσσικές ανατροπές, σε αποκλίνουσες επιλογές, σε καινούριους και πρωτότυπους δρόμους προσωπικής γραφής και έκφρασης.

### **Συμπεράσματα**

Οι μαθητές επέδειξαν ιδιαίτερο ενθουσιασμό και ιδιαίτερη προσήλωση σε όλες τις δραστηριότητες στις οποίες συμμετείχαν ελεύθερα και δημιουργικά. Πρότειναν επίσης την επανάληψή τους.

Σχετικά με τους γνωστικούς ή καλύτερα μεταγνωστικούς στόχους, θεωρούμε ότι επιτεύχθηκαν εφόσον οι μαθητές απέδωσαν με τον καλύτερο τρόπο και δη με το δικό τους τρόπο τις έννοιες που τους ζητήθηκαν. Έτσι, από τον τρόπο απόδοσης των έργων τους μέσω της δημιουργικής γραφής, φαίνεται ότι τα παιδιά της Α' τάξης έχουν κατανοήσει τις έννοιες και διάφορα συναφή του χλωροπλάστη, του φυτικού κυττάρου, των βασικών οργανιδίων

του κυττάρου και τη συνεργασία αυτών, το είδος, την οργάνωση των κυττάρων σε ιστούς, τις βασικές λειτουργίες της ζωής, τις αλληλεπιδράσεις των οργανισμών. Για δε τη Γ' τάξη θεωρούμε αξιοθαύμαστη την απόδοση της Μετάλλαξης.

Η δημιουργική γραφή μπορεί να πραγματοποιηθεί ενίοτε κατά τη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών σε επιλεγμένα κεφάλαια ή ενότητες και να αξιοποιηθεί η ευεργετική επίδρασή της στη μάθηση, στην καλλιέργεια της δημιουργικότητας, της φαντασίας των μαθητών και στη δημιουργία ευχάριστου κλίματος μέσα στην τάξη. Απαιτείται, φυσικά, γι' αυτό η ύπαρξη εκπαιδευτικών που διακατέχονται από αγάπη για τη δουλειά τους και για τα παιδιά και που θα είναι σε θέση να μετασχηματίζουν τη διαδικασία της μάθησης σε δημιουργικό παιχνίδι.

## Αναφορές

- Eurydice report (2012) European Commission: Developing key competences at school in Europe ( στο Recommendation 2006/962/EC of the European Parliament and the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning, OJ L 394, 30.12.2006)
- International Commission (1996) *The treasure within*. France: UNESCO
- Lefrançois, R. G. (1998). *Ψυχολογία της Διδασκαλίας*. (Μτφρ. Ραφτόπουλος). Αθήνα: Έλλην
- OECD (2005) *The definition and the selection of key competences*. Ανακτήθηκε 4 Ιουνίου 2014 από <http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>
- Roberts, M.J., & Erdos, G. (1993). Strategy selection and metacognition. *Education Psychology*, 13, 259-266.
- Βασιλάκη, Α., & Γιαννακουδάκης, Λ. (2009). *Η δημιουργική γραφή στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Κέδρος
- ΕΑΙΤΥ-Τομέας Επιμόρφωσης και Κατάρτισης (ΤΕΚ) (2010). *Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών – Τεύχος 1 ( Γενικό Μέρος)*.
- Κολοβελώνη, Γ. *Διδάσκοντας Δημιουργική Γραφή σε μαθητές Λυκείου μέσα από ένα Πολιτιστικό Πρόγραμμα Σχολικών Δραστηριοτήτων*. Ανακτήθηκε στις 3/3/2015 από [http://cwconference.web.uowm.gr/archives/kolovelwni\\_article.pdf](http://cwconference.web.uowm.gr/archives/kolovelwni_article.pdf)
- Πασσιά, Α., & Μανδηλαράς, Φ. (2001). *Εργαστήριο δημιουργικής γραφής για παιδιά*. Αθήνα: Πατάκης
- Ράπτης, Α., & Ράπτη, Α. (2001). *Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της πληροφορίας*. Αθήνα: Αυτοέκδοση
- Υ.ΠΟ.ΠΑΙ.Θ. (2010). Νέο Σχολείο. Ανακτήθηκε από <http://www.minedu.gov.gr/neo-sxoleio-main.html>
- Χατζηδήμου, Δ. (2010) *Εισαγωγή στην παιδαγωγική*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη

## Προσεγγίζοντας με καινοτόμο διάθεση ένα «παραδοσιακό» διδακτικό αντικείμενο: Η διδασκαλία της Βυζαντινής Ιστορίας στο Γυμνάσιο Ευαγγελικής Σχολής

Νικόλαος Λινάρδος<sup>1</sup>, Μιχαήλ Μιχαλιός<sup>2</sup>  
[niklinardos@gmail.com](mailto:niklinardos@gmail.com), [mmichalios15@gmail.com](mailto:mmichalios15@gmail.com)

<sup>1</sup>Δρ Βυζαντινής Φιλολογίας – Διευθυντής Γυμνασίου Ευαγγελικής Σχολής  
<sup>2</sup>Φιλολόγος στο Γυμνάσιο Ευαγγελικής Σχολής

**Περίληψη:** Στο προκείμενο άρθρο προτάσσεται μια ιχνηλάτηση του σχολικού εγχειριδίου της Ιστορίας της Β΄ τάξης του Γυμνασίου με οδηγό το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών και σκοπό να αναδειχθούν οι δυσχέρειες που ανακύπτουν για τον διδάσκοντα. Η «ανατομία» του βιβλίου πλαισιώνεται από θεωρητικούς προβληματισμούς για τη διδασκαλία της Ιστορίας στο σχολείο και μια διαφωτιστική έρευνα για τη στάση και τις προσδοκίες των μαθητών/τριών από το αντικείμενο αυτό. Ακολούθως παρατίθενται οι συλλογικές στρατηγικές που εφαρμόζονται στο Πρότυπο Γυμνάσιο της Ευαγγελικής Σχολής Σμύρνης, με φορείς κυρίως τις ΤΠΕ, για την υπέρβαση των δυσκολιών και την ποιοτική αναβάθμιση του μαθήματος. Τέλος, διατυπώνονται προτάσεις και εισηγήσεις για επανατοποθέτηση του πολύπαθου αυτού αντικειμένου σε διαφορετικές βάσεις.

**Λέξεις κλειδιά:** Ιστορία, Β΄ Γυμνασίου, καινοτομία

### Εισαγωγή

Ο διδάσκων το μάθημα της Μεσαιωνικής και Νεότερης Ιστορίας της Β΄ Γυμνασίου είναι υποχρεωμένος να υπερκεράσει ορισμένες δυσχέρειες, που απορρέουν τόσο από τις προκαταλήψεις των μαθητών για το γνωστικό αντικείμενο (Kohlmeier, 2005; Καλόγηρος, 2012) όσο και από εγγενείς αδυναμίες του Αναλυτικού Προγράμματος και κατ' επέκταση του σχολικού εγχειριδίου (αποσπασματική διάρθρωση της ύλης, ιστορικά και διδακτικά χάσματα) (Τουλιάτος, 1996; Συμεωνίδη, 2010). Οφείλει επίσης να διαχειριστεί τεράστια ιστορική ύλη, μέσα στον περιορισμένο διδακτικό χρόνο που διατίθεται για το μάθημα κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους, αποφεύγοντας παράλληλα την παγίδα της ατέρμονης και στείρας ονοματολογίας και γεγονοτολογίας. Στο Πρότυπο Πειραματικό Γυμνάσιο Ευαγγελικής Σχολής Σμύρνης διαπιστώσαμε ότι τα προαναφερθέντα προσκόμματα μπορούν να ξεπεραστούν και το ενδιαφέρον των μαθητών να αναζωογονηθεί με μία συνεκτική και συλλογική στρατηγική οργάνωσης της διδασκαλίας, η οποία εμπλέκει περισσότερους του ενός διδάσκοντες, αξιοποιεί δε ποικίλες μεθόδους και τρόπους που εντάσσονται στον χώρο της καινοτομίας και των καλών πρακτικών (Vess, 2004; Ρεπούση & Τσιβάς, 2004). Η παρούσα εισήγηση έχει ως στόχο να μεταφέρει τις εμπειρίες και τις διαπιστώσεις των διδασκόντων από αυτή την πολυσχιδή προσπάθεια, που θεωρούμε ότι, χωρίς να καταργεί τις παραδοσιακές διδακτικές προσεγγίσεις, απομακρύνεται συχνά από αυτές, για να προσδώσει στο μάθημα την απαραίτητη ποικιλία και να κρατήσει αμείωτο το ενδιαφέρον των μαθητών. Θα ξεκινήσουμε με τη «χαρτογράφηση» του σχολικού εγχειριδίου, το πλαίσιο εργασίας του διδάσκοντος, όπως αυτό οριοθετείται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα, καθώς

αυτό αποτελεί το σημαντικότερο εμπόδιο που ορθώνεται στη διδακτική διαχείριση του αντικειμένου.

## Μια αδρομερής επισκόπηση του σχολικού βιβλίου

Στο βιβλίο του Γυμνασίου η ιστορία του μεσαιωνικού κόσμου ταυτίζεται κατά κύριο λόγο με αυτήν της Βυζαντινής Αυτοκρατορίας, ενώ αυτή της Μεσαιωνικής Ευρώπης εξαντλείται στον Καρλομάγνο και την εποχή του. Στην Ευρώπη του νεότερου κόσμου, οι συντάκτες του Αναλυτικού Προγράμματος επιφυλάσσουν καλύτερη τύχη, καθώς σταχυολογούνται βαρυσήμαντα και κοσμογονικά γεγονότα που σημάδεψαν την πορεία, όχι μόνο της «γηραιάς ηπείρου», αλλά και ολόκληρου του κόσμου (Ανακαλύψεις, Αναγέννηση, Ανθρωπισμός, Θρησκευτική Μεταρρύθμιση), ενώ στο ακροτελεύτιο κεφάλαιο περιγράφονται αδρομερώς οι πολιτικές, οικονομικές και κοινωνικές εξελίξεις από τον 15<sup>ο</sup> ως τον 18<sup>ο</sup> αιώνα.

Πιο συγκεκριμένα, στο βιβλίο της Β' Γυμνασίου, η ιστορική αυλαία ανοίγει απότομα στην ίδρυση της Κωνσταντινούπολης, αφήνοντας στο σκοτάδι το ρωμαϊκό υπόβαθρο, την προϊστορία του κοσμοϊστορικού αυτού γεγονότος (πολυεπίπεδη κρίση της Ρωμαϊκής Αυτοκρατορίας, μετατόπιση του ενδιαφέροντος του Διοκλητιανού στην Ανατολή και Τετταρχία). Το πρώτο κεφάλαιο, με τον τίτλο «Οι πρώτοι αιώνες του Βυζαντίου (330-717)», απλώς ψηλαφεί τις βασιλείες των Κωνσταντίνου, Ιουστινιανού και Ηρακλείου, μια επιλογή που αισθητοποιεί μια αποσπασματική και προσωποκεντρική θεώρηση της πρωτοβυζαντινής περιόδου. Οι οικονομικές, κοινωνικές και πολιτιστικές εξελίξεις ως τις αρχές του 6<sup>ου</sup> αιώνα παρέρχονται εν σιγή, ενώ η αντιπαράθεση της Ορθοδοξίας με τις αιρέσεις και την αρχαία θρησκεία τίθεται στο περιθώριο.

Στο 2<sup>ο</sup> κεφάλαιο («Λαοί στον περίγυρο του Βυζαντινού κράτους»), Σλάβοι, Άβαροι και Βούλγαροι σκιαγραφούνται σε οκτώ λακωνικές παραγράφους. Η ιστορία του Ισλάμ και των Αράβων, που σφράγισαν τη μεσοβυζαντινή περίοδο, παραδίδεται στη λήθη και συναιρείται σ' ένα ευσύνοπτο υποκεφάλαιο για το εμπόριο και τον πολιτισμό τους.

Ολόκληρη η περίοδος 717-1453, κατανεμημένη σε δύο κεφάλαια, που συμπεριλαμβάνονται ακέραια στη διδακτέα ύλη, για τους συντάκτες του σχολικού εγχειριδίου περιστρέφεται γύρω από το δίπολο ακμή-κρίση. Στο 3<sup>ο</sup> κεφάλαιο, [«Περίοδος της μεγάλης ακμής του Βυζαντίου (717-1025)»], εκτός από ολιγόλογες μνείες στην οικονομική και κοινωνική κατάσταση της μεσοβυζαντινής περιόδου, η μακραίωνη αυτή περίοδος αποδομείται σε σποραδικά γεγονότα και πρόσωπα.

Στο 4<sup>ο</sup> κεφάλαιο [«Περίοδος της κρίσης του Βυζαντίου (1025-1453)»], η εσωτερική κρίση αναλύεται σε τρεις παραγράφους, ενώ οι υπόλοιπες σελίδες στρέφονται στον εξωτερικό παράγοντα (Σελτζούκοι, Λατίνοι, Οθωμανοί). Αξίζει να σημειώσουμε πως σ' αυτό το κεφάλαιο αποκομίζει κανείς την εντύπωση πως κυβέρνησε μόνο η δυναστεία των Κομνηνών, καθώς η δυναστεία των Αγγέλων κάνει την εμφάνισή της μόνο σ' ένα παράθεμα, ενώ οι τελευταίοι Παλαιολόγοι δίνουν το παρών σε επιγραμματικές μνείες.

Το 5<sup>ο</sup> κεφάλαιο, αφιερωμένο στον πολιτισμό του Βυζαντίου, συμπύσσεται σε δύο υποκεφάλαια, εξοβελίζοντας από τη διδακτέα ύλη τη βυζαντινή γραμματεία, με την οποία ο διδάσκων θα μπορούσε να διαγράψει τα ερμηνευτικά πλαίσια των παραθεμάτων του βιβλίου, και τα επιστημονικά και τεχνολογικά επιτεύγματα των Βυζαντινών, που, κατά τη

γνώμη μας, θα προσέλκυαν το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών με θετικές κλίσεις και θα πρόσφεραν γόνιμο έδαφος για ερευνητικές δράσεις και διαθεματικές εργασίες.

Στο 6<sup>ο</sup> κεφάλαιο («Η Μεσαιωνική Ευρώπη»), σύμφωνα με τους συντάκτες του Αναλυτικού Προγράμματος, ενσαρκώνεται στο πρόσωπο του Καρλομάγνου, εξοστρακίζοντας από τη διδακτέα ύλη τους γενεσιουργούς παράγοντες της σύγχρονης Ευρώπης: τη μετανάστευση των γερμανικών φύλων και τη φεουδαρχία. Επιπροσθέτως, η ενότητα που πραγματεύεται τη διαμόρφωση της Δυτικής Ευρώπης κατά τα τέλη του Μεσαίωνα, η οποία συγκεφαλαιώνει πολύ ενδιαφέρουσες θεματικές «ψηφίδες» [Πολιτικές, οικονομικές και κοινωνικές μεταβολές (11<sup>ος</sup>-15<sup>ος</sup> αιώνες) – Ο ρόλος της Καθολικής Εκκλησίας και των μοναστηριών στην οργάνωση της ζωής κατά το Μεσαίωνα – Η καθημερινή ζωή στη Μεσαιωνική Ευρώπη – Λογοτεχνία, Επιστήμη και Τέχνη της μεσαιωνικής Ευρώπης] καταδικάζεται σε αφάνεια.

Στο 7<sup>ο</sup> κεφάλαιο [«Η Ευρώπη στους νεότερους χρόνους (15<sup>ος</sup> – 18<sup>ος</sup> αι.)] η ιστορία της νεότερης Ευρώπης συστέλλεται σε τρεις ιστορικούς κόμβους (Ανακαλύψεις, Αναγέννηση και Ανθρωπισμός, Θρησκευτική Μεταρρύθμιση). Σ' ένα τελευταίο υποκεφάλαιο παρατίθενται σε γενικές γραμμές οι πολιτικές, κοινωνικές και οικονομικές εξελίξεις από το 16<sup>ο</sup> ως το 18<sup>ο</sup> αιώνα, ενώ οι εξελίξεις στα Γράμματα, τις Επιστήμες και τις Τέχνες κατά το 17<sup>ο</sup> και 18<sup>ο</sup> αιώνα, ένα ακόμη λαμπρό πεδίο για μαθητικές δραστηριότητες, εξαιρούνται από τη διδακτέα ύλη. Την ίδια μοίρα έχει και ο Ελληνισμός υπό βενετική και οθωμανική κυριαρχία, μια ενότητα που θα μπορούσε να προλειάνει το έδαφος για την ιστορία της επόμενης τάξης (Νεότερη και Σύγχρονη Ιστορία Γ' Γυμνασίου).

Αντίστοιχα, στο βιβλίο του Λυκείου η ιστοριογραφική αφετηρία του μεσαιωνικού κόσμου μετατοπίζεται στο θάνατο του Ιουστινιανού, ενώ η ιστορική προσέγγιση του νεότερου κόσμου οριοθετείται στο Συνέδριο της Βιέννης (1815). Ωστόσο, αν και υστερεί ως προς το χρονικό άνυσμα απέναντι στο αντίστοιχο βιβλίο της Β' Γυμνασίου (330 – 18<sup>ος</sup> αι.), η διδακτέα ύλη υπερτερεί συντριπτικά (149 σελίδες στη Β' τάξη Ημερησίου και Εσπερινού Γενικού Λυκείου, έναντι 80 σελίδων στη Β' Γυμνασίου) (Ιστορία του Μεσαιωνικού και Νεότερου Κόσμου 565 – 1815, Β' Γενικού Λυκείου).

Και τα δύο βιβλία ισορροπούν, μακροσκοπικά, ανάμεσα στη Νέα και την Παραδοσιακή Ιστορία και, μικροσκοπικά, αμφιταλαντεύονται ανάμεσα στη θεματική και τη συμβατική ιστορία, καθώς η ύλη σπονδυλώνεται σε θεματικές ενότητες, όμως αναπτύσσεται πάνω στο γραμμικό χρονικό άξονα.

Ας σημειωθεί ότι στο Δημοτικό, η αντίστοιχη ιστορία, που τιτλοφορείται «Στα Βυζαντινά Χρόνια», όπως είναι αναμενόμενο, περατώνεται στην Άλωση της Πόλης. Σε αντιδιαστολή όμως με τα ομόλογα βιβλία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, προτάσσεται ένα κεφάλαιο για την ελληνορωμαϊκή ιστορία, ενώ, στο τέλος, συναρθρώνεται και ένα αμιγώς θεματικό κεφάλαιο με πολύ ενδιαφέροντα θέματα, όπως: η Βυζαντινή Κύπρος, η διπλωματία των Βυζαντινών, η γυναίκα στη βυζαντινή κοινωνία, η βυζαντινή τέχνη, η παιδεία στο Βυζάντιο, η γλώσσα των Βυζαντινών (Ιστορία Ε' Δημοτικού, Στα Βυζαντινά Χρόνια).

Εν κατακλείδι, η ύλη αλληλοεπικαλύπτεται (σε κάποιες περιπτώσεις αναπαράγεται), με την εξαίρεση της πρόταξης του κεφαλαίου στην ιστορία του Δημοτικού για το ρωμαϊκό παρελθόν και την προέκταση της ιστορίας του Λυκείου ως το Συνέδριο της Βιέννης.

Εκτός από τις προαναφερθείσες διαπιστώσεις, που αφορούν το σχολικό βιβλίο, θα θέλαμε να καταθέσουμε και ορισμένες σκέψεις, γενικού και θεωρητικού χαρακτήρα, για τη διδασκαλία της σχολικής Ιστορίας.

Η σχολική Ιστορία ευθυγραμμίζεται με τις κατευθύνσεις της ακαδημαϊκής ιστοριογραφίας, προμετωπίδα της οποίας αποτελεί πλέον η Νέα Ιστορία, η οποία επαναπροσανατολίζεται από τα πρόσωπα και τα γεγονότα (την πολιτικοστρατιωτική και διπλωματική ιστορία) στις οικονομικές, κοινωνικές και πολιτισμικές εξελίξεις, από τους πρωταγωνιστές στους «κομπάρσους» της ιστορίας (εθνικές μειονότητες, γυναίκες, μετανάστες, παιδιά, οικογένεια).

Η στοχοθεσία της διδασκαλίας της Ιστορίας εδώ και πολλές δεκαετίες αμφιταλαντεύεται ανάμεσα στην αφηγηματική γεγονотоλογική αντίληψη και σ' αυτήν που πρεσβεύει την «παιδαγωγική των δεξιοτήτων» (έρευνα, έλεγχος αξιοπιστίας/εγκυρότητας, ερμηνεία, κριτική σκέψη), με κύριους μοχλούς τις μαθητοκεντρικές τεχνικές διδασκαλίας, τη διερευνητική – ανακαλυπτική μάθηση και τις ομαδοσυνεργατικές δράσεις. Τα σύγχρονα Προγράμματα Σπουδών και τα διδακτικά βιβλία συναρθρώνουν αυτούς τους δύο στόχους, όμως η «δαμόκλειος σπάθη» της διδακτέας ύλης, οι στρεβλώσεις του σχολικού βιβλίου, οι αγκυλώσεις και οι δυσλειτουργίες της ελληνικής σχολικής πραγματικότητας υπονομεύουν την πραγμάτωσή τους και μετατρέπουν το βιβλίο σε εξεταστικό εγχειρίδιο.

Δυστυχώς, επαφίεται στην ικανότητα, τη διάθεση και την αυτενέργεια του εκπαιδευτικού να ξεπεράσει τα προσκόμματα αυτά και να αναπτύξει την κριτική στάση των μαθητών απέναντι στα ιστορικά γεγονότα, τις πηγές και τις ερμηνείες τους, καθώς και να τους καλλιεργήσει εκείνες τις δεξιότητες και στάσεις που θα συνεισφέρουν στη διαμόρφωση ιστορικής σκέψης και ιστορικής συνείδησης, βασικά εφόδια για έναν υπεύθυνο και ενεργό αουριανό πολίτη απέναντι στο ιστορικό γίνεσθαι (Αβδελά, 1998; Σακκά & Αργυρού, 2005).

## Έρευνα<sup>1</sup>

Ποια, όμως, είναι η άποψη των μαθητών/τριών για το μάθημα της Ιστορίας; Καθώς το μάθημα γίνεται για τους μαθητές, οι στάσεις και οι προσδοκίες τους γι' αυτό πρέπει να αποτελούν ένα βασικό γνώμονα στη διδασκαλία του καθηγητή. Η έρευνα που πραγματοποιήσαμε τον Μάρτιο του 2015, με τη μορφή ερωτηματολογίου, είναι αποκαλυπτική. Σε αυτή συμμετείχε το σύνολο των μαθητών/τριών της Β' Γυμνασίου, δηλαδή 72 άτομα, τα οποία κλήθηκαν, στο πλαίσιο του ερωτήματος «τι σας αρέσει στο μάθημα της Ιστορίας», να βαθμολογήσουν ορισμένες παραμέτρους του μαθήματος με την εξής κλίμακα: Καθόλου: 1, Λίγο: 2, Αρκετά: 3, Πολύ: 4, Πάρα Πολύ: 5. Τα αποτελέσματα αποτυπώνονται στον πίνακα που ακολουθεί κι έχουν ως εξής:

**Πίνακας 1. Αξιολόγηση στοιχείων του μαθήματος της Ιστορίας από τους μαθητές**

Στο μάθημα της Ιστορίας μου αρέσει:	Μέσος όρος (ποσοστό %)
Η ιστορική αφήγηση από τον καθηγητή	4,46
Η συζήτηση στην τάξη	4,38

<sup>1</sup> Το ερωτηματολόγιο της έρευνας παρατίθεται στο «Παράρτημα» στο τέλος του άρθρου.



---

Η χρήση Νέων Τεχνολογιών (διαδραστικός πίνακας, λογισμικό για την ιστορία κ.ά.)	4,19
Η μελέτη των πηγών	3,67
Ο τρόπος εξέτασης	3,29
Το βιβλίο	2,69
Οι εργασίες στο σπίτι	2,46

---

Ομολογουμένως, τα ευρήματα της έρευνας είναι εντυπωσιακά και συνάμα αισιόδοξα για τους εκπαιδευτικούς, καθώς συνάγεται το συμπέρασμα πως ο ανθρώπινος παράγοντας και η διάδραση διδασκόντων και διδασκομένων υπερτερεί της ενσωμάτωσης των Νέων Τεχνολογιών, οι οποίες, προς το παρόν, δεν φαίνονται ικανές να παραγκωνίσουν, να υποσκελίσουν τον καθηγητή.

Προς επίρρωση της προεκτεθείσας «ακτινογράφησης» του σχολικού εγχειριδίου, στην ανοιχτή πρόταση του ερωτηματολογίου: «Στο μάθημα της Ιστορίας θα άλλαζα οπωσδήποτε...», οι μαθητές/τριες συμπλήρωσαν με αξιοσημείωτη πλειοψηφία (59%) «Το βιβλίο», παραθέτοντας επιχειρήματα όπως: «διότι αναφέρει τα γεγονότα πολύ περιληπτικά και είναι ανιαρό», «γιατί έχει μπερδεμένα τα γεγονότα», «γιατί είναι απαίσιο», «γιατί είναι περιληπτικό», «γιατί είναι κακογραμμένο».

Αντίστοιχα, στην ανοιχτή πρόταση «Από το μάθημα της Ιστορίας θα διατηρούσα οπωσδήποτε...» παρατηρείται επανάληψη των προτιμήσεων της πρώτης ερώτησης («Τι σας αρέσει περισσότερο στο μάθημα της Ιστορίας;») με ανάλογα σχεδόν ποσοστά.

Αφού διαγράψαμε το πρόβλημα του σχολικού εγχειριδίου και, γενικότερα, της διδακτικής του αντικειμένου, ας περάσουμε στους τρόπους και τα μέσα που μετερχόμαστε στο Πρότυπο Πειραματικό Γυμνάσιο της Ευαγγελικής Σχολής Σμύρνης για την υπέρβασή του.

## Η διδασκαλία της Βυζαντινής Ιστορίας στο Γυμνάσιο Ευαγγελικής Σχολής

Πρώτα απ' όλα, στην αφετηρία της νέας σχολικής χρονιάς η διδασκαλία της Ιστορίας της Β' Γυμνασίου ανατίθεται σε εξειδικευμένους καθηγητές. Η εξειδίκευση καταρτισμένων διδασκόντων αυτονόητα συνεπάγεται ορθότερη και αποδοτικότερη διαχείριση της διδακτέας γνώσης. Η κώφευση της Πολιτείας να θεσμοθετήσει τη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας από ιστορικούς, παρά τη μακρόχρονη αυτονόμηση των τμημάτων της Ιστορίας στις Φιλοσοφικές Σχολές, σε συνδυασμό με την παρατεινόμενη χορήγηση αυτού του δικαιώματος σε εκπαιδευτικούς άλλων ειδικοτήτων<sup>2</sup> και την απαξιωτική μεταχείριση του μαθήματος ως ευέλικτου μέσου για τη συμπλήρωση ωραρίου, καταδεικνύουν, όχι μόνο την υποβάθμιση του αντικειμένου εκ μέρους των ιθυνόντων, αλλά, επιπλέον, έστω και με πικρόχολη προαίρεση, μας δίνει το δικαίωμα να καταγράψουμε την επιλογή αυτή στις καινοτόμες πρακτικές του σχολείου μας (ΠΕΦ, 2013; Τμήμα Ιστορίας και Αρχαιολογίας ΕΚΠΑ, 2013).

---

<sup>2</sup> Βλ. την εγκύκλιο υπ' αριθμ. 137852/Γ2/2-9-2014 περί αναθέσεων μαθημάτων Γυμνασίου και Λυκείου για το σχολικό έτος 2014-5.

Ακολούθως, οι διδάσκοντες το μάθημα έχουμε διαμορφώσει μια ελεύθερη ηλεκτρονική πλατφόρμα εκπαίδευσης (moodle), ακριβέστερα ένα Σύστημα Διαχείρισης της Μάθησης (CMS), το οποίο επιτρέπει το διαμοιρασμό ποικίλου εκπαιδευτικού υλικού (κείμενα, εικόνες, πολυμέσα). Το λογισμικό αυτό δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να προσφέρει στον μαθητή μια πολύμορφη μετάδοση της γνώσης και, κατά συνέπεια, μια πιο ελκυστική και σφαιρική αναπλαισίωση της παραδοσιακής γραπτής μορφής του σχολικού εγχειριδίου. Επιπλέον, η εποικοδομητική φιλοσοφία που διέπει τη λειτουργία του συστήματος αυτού ενθαρρύνει την ενεργή στάση του μαθητή απέναντι στο εκπαιδευτικό υλικό, προσανατολίζει στην αυτοδιδασκαλία και τη μαθησιακή αυτονομία, οξύνει την κριτική σκέψη και διευκολύνει τη σύνθεση ερευνητικών εργασιών (Nash & Rice, 2010; Καραμπίνης, 2010).

Ένα άλλο μέσο που χρησιμοποιούμε, για να αναθερμάνουμε το ενδιαφέρον των διδασκομένων, είναι η ενσωμάτωση του CLIL (Content and Language Integrated Learning) στη διδασκαλία. Η προσέγγιση αυτή, νεοφανής στην Ελλάδα αλλά ευρέως διαδεδομένη στην Ευρώπη, συνδυάζει τη διδασκαλία ενός σχολικού θέματος, ιστορικού εν προκειμένω, με τη διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας, της αγγλικής κατά κύριο λόγο (Eurydice, 2006; Llinares, 2005).

Από την πλευρά του μαθήματος της Ιστορίας, η μέθοδος αυτή παρέχει τη δυνατότητα στους μαθητές, όχι μόνο να εμβαθύνουν σ' ένα ιστορικό θέμα από δύο οπτικές γωνίες, αλλά και να αξιοποιήσουν εναλλακτικές ατραπούς προσέγγισης ενός ιστορικού ζητήματος, ίσως πιο ενδιαφέρουσες από την αντίστοιχη πραγμάτευσή τους στο σχολικό βιβλίο.

Ίσως η πιο εντατική προσπάθεια που καταβάλλεται στο σχολείο μας για την κάλυψη των κενών του σχολικού εγχειριδίου είναι η λειτουργία απογευματινού ομίλου αριστείας και δημιουργικότητας, σύμφωνα με τις ρυθμίσεις του Ν. 3966/2011. Ο Α΄ Όμιλος Βυζαντινής Ιστορίας λειτούργησε κατά το σχολικό έτος 2013-14 κι έφερε τον εύγλωττο και αποκαλυπτικό για τη στοχοθεσία του τίτλο «Το Βυζάντιο πίσω από τη Βυζαντινή Ιστορία της Β΄ Γυμνασίου». Οι εργασίες των μαθητών στο πλαίσιο του Ομίλου, έντυπες και ηλεκτρονικές, πραγματοποιήθηκαν τις βασιλείες των αυτοκρατόρων που αποσιωπώνται στο σχολικό βιβλίο, με αποτέλεσμα, εκτός από τα γνωστά αποτελέσματα παραγωγής ερευνητικής εργασίας, τη διαμόρφωση ολοκληρωμένης επισκόπησης της ιστορικής διαδρομής του βυζαντινού κράτους. Αντίστοιχα, οι εισηγήσεις του συντονιστή εστιάστηκαν σε θεωρητικές πτυχές του βυζαντινού αυτοκρατορικού θεσμού, όπως ιδεολογία, διπλωματία, στέψη, πρωτόκολλο, παλάτια, γέννηση, θάνατος, σχέσεις με πατριάρχη και ξένους ηγέτες κ.ά. Οι δραστηριότητες των μαθητικών ομίλων παρουσιάζονται στον δικτυακό τόπο του Γυμνασίου Ευαγγελικής Σχολής (<http://gym-evsch-n-smyrn.att.sch.gr/action/main-action.htm>)

Ένα ακόμα μέσο στο οποίο καταφεύγουμε στο σχολείο μας είναι η πρόσκληση πανεπιστημιακών δασκάλων, αφού προσκλήθηκαν και ανταποκρίθηκαν ασμένως καθηγητές της Βυζαντινής Ιστορίας και Βυζαντινής Φιλολογίας από το ΕΚΠΑ, οι οποίοι εμβάθυναν σε θέματα του σχολικού εγχειριδίου που άπτονταν της ειδικότητάς τους. Η παρουσία τους, όχι μόνο εξύψωσε το κύρος του μαθήματος στα μάτια των παιδιών, αλλά, κυρίως, τους έδωσε τη δυνατότητα να διευρύνουν τις γνώσεις τους γύρω από σημαντικά αμφιλεγόμενα ζητήματα της βυζαντινής περιόδου.

Επιπροσθέτως, κατά τη διάρκεια της προηγούμενης (2013-14) και της τρέχουσας σχολικής χρονιάς (2014-15) οι διδάσκοντες εφάρμοσαν τη μέθοδο της ετεροπαρατήρησης, στο

πλαίσιο της διαδικασίας αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Η παρατήρηση του σχεδιασμού και της διεξαγωγής ενός μαθήματος από ομότεχνο συνάδελφο μπορεί να εφοδιάσει τον καθηγητή με νέο υλικό, να διευρύνει τους διδακτικούς του ορίζοντες με νέες πρακτικές και προσεγγίσεις και, κατ' επέκταση, να προωθήσει τη στενότερη συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς (άρθρα 40, 41 και 50 του Ν. 3966/2011, ΦΕΚ 118, τ. Α').

Στις παραπάνω περιοδικές στρατηγικές, θα πρέπει να παρατεθεί και η καθημερινή πρακτική. Η διδασκαλία του μαθήματος συχνά συνοδεύεται με την παράλληλη προβολή power point και τη συμπλήρωση φύλλου εργασίας. Επιπρόσθετα, έχει εκπονηθεί ένα ασκησιολόγιο, κυρίως με τη χρήση του λογισμικού «hot potatoes», που ευθυγραμμίζεται με όλη τη διδακτέα ύλη και έχει μαγνητίσει το ενδιαφέρον των μαθητών με τον ελκυστικό και πρωτότυπο χαρακτήρα του. Πρέπει να σημειωθεί ότι, στο πλαίσιο της αξιολόγησης του μαθήματος, γίνεται ευρεία χρήση εργαλείων Web2.0, όπως ιστοριογραμμές, ιστοεξερευνήσεις, υποτιτλισμός βίντεο κ.ά. Επίσης, κατά την τρέχουσα σχολική χρονιά (2014-15) δρομολογήθηκε ένας κύκλος ομαδοσυνεργατικών δράσεων με τον τίτλο «Τινά... Βυζαντινά». Ενδεικτικά, στον Α' κύκλο οι μαθητές/τριες ανέπτυξαν θέματα, όπως: Οι Βυζαντινοί Δυνατοί, ο Βυζαντινός Στρατός, η Νομοθεσία στη Βυζαντινή Αυτοκρατορία, ο Βυζαντινός Δικέφαλος Αετός, τα Βυζαντινά Νομίσματα, οι Σχολές και τα Πανεπιστήμια του Βυζαντίου, τα Κτήρια της Κωνσταντινούπολης, τα Τείχη της Κωνσταντινούπολης, η Βυζαντινή Διπλωματία, Βυζαντινοί και Οθωμανοί Τούρκοι, Άραβες και Βυζάντιο, Σχέσεις Βυζαντίου-Δύσης (Κουνέλη, 2006).

Ήδη βρίσκεται σε εξέλιξη ο Β' κύκλος με τα εξής θέματα: Βυζαντινή Αγιογραφία, Βυζαντινά Μνημεία Αθήνας, Βυζαντινά Μνημεία Θεσσαλονίκης, Βυζαντινός Μοναχισμός, Αιρέσεις, Βυζαντινά Πολιτικά Αξιώματα, οι Σημαντικότεροι Βυζαντινοί Ιστορικοί και Χρονογράφοι, Υγρό Πυρ, Γυναίκες στο Βυζάντιο, Βυζάντιο και Βούλγαροι, Βυζάντιο και Ρώσοι (Λούβη & Ξιφαράς, 2007).

## Συμπεράσματα - προτάσεις

Η θραυσματική και ασπόνδυλη διάρθρωση της ύλης του σχολικού βιβλίου, η δυσκαμψία του Αναλυτικού Προγράμματος και η υφέρπουσα προκατάληψη της μαθητικής κοινότητας δυσχεραίνουν τόσο την οργάνωση όσο και τη διδακτική διεκπεραίωση από τον εκπαιδευτικό του διδακτικού αντικειμένου της Ιστορίας Β' Γυμνασίου. Για να άρει αυτές τις δυσκολίες και να κάμψει τις μαθητικές «αντιστάσεις», ο διδάσκων συχνά επιστρατεύει ποικίλες και εναλλακτικές προσεγγίσεις. Στο Γυμνάσιο Ευαγγελικής Σχολής Σμύρνης καταφεύγουμε σε συλλογικές στρατηγικές που κινούνται στο πλαίσιο των ΤΠΕ, της καινοτομίας και των καλών πρακτικών. Εντούτοις, η σχετική έρευνα που διεξήχθη στο σχολείο μας με τη μορφή ερωτηματολογίου, σε όλη τη Β' τάξη, ανέδειξε την πρωτοκαθεδρία της επιστημονικής και παιδαγωγικής κατάρτισης του διδάσκοντα και της αμφίδρομης σχέσης του τελευταίου με τους μαθητές, αφήνοντας μόλις στην τρίτη θέση τη χρήση των ΤΠΕ στη διδασκαλία του μαθήματος.

Επειδή «κάλιον το προλαμβάνειν ή το θεραπεύειν», κλείνοντας θα θέλαμε να υποβάλουμε και ορισμένες προτάσεις προς την κατεύθυνση της αναβάθμισης του μαθήματος.

Μια πρώτη λύση θα ήταν το κάθε σχολικό βιβλίο να υποβάλλεται στη βάσανο της διαμορφωτικής αξιολόγησης, η οποία ως σήμερα εστιάζει μόνο στο στάδιο της συγγραφής και της πιλοτικής εφαρμογής του. Η ανατροφοδότηση (με ερωτηματολόγια και

συνεντεύξεις) από καθηγητές και μαθητές, τους άμεσους χρήστες, θα μπορούσε να συμβάλει στη βελτίωση του βιβλίου. Παράλληλα, προς την ίδια κατεύθυνση θα μπορούσαν να συνεισφέρουν άλλες δύο μέθοδοι περιγραφικής έρευνας, η παρατήρηση και η επισκόπηση (Ζαχαριουδάκη, 2008).

Ένα άλλο μέτρο για την ίαση του προβλήματος θα ήταν η υιοθέτηση από την εκπαιδευτική ηγεσία του πολλαπλού ή εναλλακτικού βιβλίου. Η καινοτομία αυτή θα μπορούσε να συγκεράσει τις διαφορές σε πολιτισμικό, γλωσσικό και κοινωνικό κεφάλαιο των μαθητών, να δρομολογήσει εναλλακτικούς τρόπους αντίληψης και παρουσίασης του ίδιου γνωστικού αντικείμενου και, ιδιαίτερα, να το διαφωτίσει εναργέστερα μέσα από τη συγκριτική μελέτη του (Μπαμπινιώτης, 2008; Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009).

Χρήσιμη, ακόμα, θα ήταν η παραγωγή υποστηρικτικού υλικού (έντυπου και, κυρίως, ηλεκτρονικού) για τον εκπαιδευτικό, το οποίο σε τακτά χρονικά διαστήματα θα αναθεωρείται, θα εμπλουτίζεται και θα επικαιροποιείται (Καραγεωργάκη, 2007; Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009).

Εκείνο, όμως, που προκαλεί οδυνηρή έκπληξη και αλγεινή εντύπωση είναι η παντελής έλλειψη διαθεματικών εργασιών από το σχολικό εγχειρίδιο. Η ενσωμάτωση της διαθεματικής-διεπιστημονικής προσέγγισης, εκτός από την ολιστική μελέτη ενός ιστορικού θέματος, συνεπικουρεί τους μαθητές στην απόκτηση γνώσεων, δεξιοτήτων, στάσεων και συμπεριφορών, συμβάλλει στην κοινωνικοποίηση και τη συνεργατικότητα, οξύνει την κριτική τους σκέψη, απελευθερώνει τη δημιουργικότητά τους, προάγει την ανακαλυπτική και διερευνητική μάθηση, τους εξοικειώνει με τις μεθοδολογικές πρακτικές μιας ερευνητικής εργασίας, ευνοεί τη γλωσσική τους καλλιέργεια και, κυρίως, τονώνει το ενδιαφέρον και τα κίνητρα των μαθητών για γνώση, δεδομένου ότι η Ιστορία είναι το κατεξοχήν αντικείμενο που προσφέρεται για αναγωγές και αντιστοιχίσεις με το σύγχρονο γίνεσθαι (Αγγελάκος & Κόκκινος, 2004; Δάλκος, 2002; 2005).

Ιδιαίτερα εποικοδομητικός για τη διδασκαλία, και κυρίως για την κατανόηση της Ιστορίας, θα ήταν ακόμα ο πολλαπλασιασμός των επισκέψεων σε ιστορικά μνημεία και μουσεία, με τις οποίες τα παιδιά μπορούν να έρθουν σε άμεση επαφή με πρωτογενείς και δευτερογενείς πηγές και να διεισδύσουν με βιωματικό τρόπο στο κλίμα της ιστορικής περιόδου που τους ενδιαφέρει.

Τέλος, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελεί επιτακτική αναγκαιότητα, καθώς ένα μεγάλο μέρος των καθηγητών είναι φορείς παρωχημένων αντιλήψεων για τη διδασκαλία της Ιστορίας, αγνοούν τις επιστημολογικές, μεθοδολογικές και παιδαγωγικές εξελίξεις, ενώ στερούνται ενημέρωσης και κατάρτισης στις νέες διδακτικές στρατηγικές (Γιαννακόπουλος, 2004).

## Αναφορές

- Eurydice (2006). *Content and Language Integrated Learning at School in Europe*. European Commission.
- Kohlmeier, J. (2005). The Impact of Having Graders 'Do History'. *The History Teacher*, 38(4), 499-524.
- Llinares García, A. (2005). *Content and Language Integrated Learning*. Invited lecture. Kraków (Poland): European Language Label
- Nash, S., & Rice, W. (2010). *Moodle 1.9 Teaching Techniques, Creative ways to build powerful and effective online courses*, Birmingham: Packt.

- Vess, D. (2004). History in the Digital Age: A Study of the Impact of Interactive Resources on Student Learning. *The History Teacher*, 37(3), 385-399.
- Αβδελά, Ε. (1998). *Ιστορία και σχολείο*. Αθήνα: Νήσος.
- Αγγελάκος, Κ., & Κόκκινος, Γ. (επιμ.) (2004). *Η διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο & Η διδασκαλία της Ιστορίας με τη χρήση πηγών*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γιαννακόπουλος, Δ. (2004). Η αξιολόγηση του μαθήματος της Ιστορίας και η αξιολόγηση της διδασκαλίας της Ιστορίας στην ελληνική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Γενική θεώρηση, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, (9), 129-142.
- Γλεντής, Σ., Μαραγκουδάκης, Ε., Νικολόπουλος, Ν., & Νικολοπούλου, Μ. *Ιστορία Ε΄ Δημοτικού, Στα Βυζαντινά Χρόνια*, Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Δάλκος, Γ. (2002). Τα αναλυτικά προγράμματα και η ανάγκη διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης, *Τα Εκπαιδευτικά*, (65-66), 86-97.
- Δάλκος, Γ. (2005). Η διαθεματικότητα και η διδασκαλία της Ιστορίας, *Φιλολογική*, 90, 34-38.
- Δημητρούκας, Ι., & Ιωάννου Θ., *Μεσαιωνική και Νεότερη Ιστορία Β΄ Γυμνασίου*. Αθήνα: ΙΤΥΕ.
- Δημητρούκας, Ι., Ιωάννου, Θ., & Μπαρούτας, Κ. *Ιστορία του Μεσαιωνικού και Νεότερου Κόσμου 565 – 1815, Β΄ Γενικού Λυκείου (Γενικής Παιδείας)*, Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Διατμηματική Επιτροπή για τη Μορφωτική Αυτοτέλεια του Λυκείου και τον Διάλογο για την Παιδεία (2009), *Η Πρόταση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για τα Σχολικά Βιβλία*, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε από [www.pi-schools.gr/paideia\\_dialogos/prot\\_sxol\\_vivlia.pdf](http://www.pi-schools.gr/paideia_dialogos/prot_sxol_vivlia.pdf)
- Ζαχαριουδάκη, Δ. (2008). *Αξιολόγηση σχολικού εγχειριδίου διδασκαλίας ξένης γλώσσας: Η περίπτωση του "Deutsch – ein Hit! 1" (Γερμανικά Α΄ Γυμνασίου)*, Διπλωματική Εργασία. Αθήνα: Τμήμα Φιλοσοφίας Παιδαγωγικής & Ψυχολογίας Φιλοσοφικής Σχολής ΕΚΠΑ.
- Καλόγηρος, Β. (2012). Το μάθημα της Ιστορίας και οι μαθητές: Στάσεις και προβλήματα, *Τα Εκπαιδευτικά*, 103-104, 71-87.
- Καραγεωργιάκη-Ευσταθίου, Μ. (2007). *Σύγχρονες μεθοδολογικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία της ιστορίας*. Αθήνα: Αφοι Κυριακίδη
- Καραμπίνης, Α. (2010). *Η αξιοποίηση περιβάλλοντος moodle στη σχολική εκπαίδευση*, Μεταπτυχιακή διπλωματική διατριβή. Πειραιάς: Τμήμα Διδακτικής της Τεχνολογίας και Ψηφιακών Συστημάτων Παν/μίου Πειραιά.
- Κουνέλη, Ε. (2006). Οι νέες τεχνολογίες στην διδασκαλία της Ιστορίας, στο: Κόκκινος, Γ. & Νάκου, Ε. (επιμ.). *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21ου αιώνα* (σ. 497-525). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Λούβη, Ε., & Ξιφαράς, Δ. (2007). *Νεότερη και Σύγχρονη Ιστορία*, Βιβλίο Εκπαιδευτικού, Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων (2013). *Διαμαρτυρία για το μάθημα της Ιστορίας*. Ανακτήθηκε από [www.p-e-f.gr/docs/87.pdf](http://www.p-e-f.gr/docs/87.pdf)
- Ρεπούση, Μ., & Τσιβάς, Α. (2004). Η ιστορία διαφορετικά ή διαφορετική ιστορία; ΤΠΕ & Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών: συμβιωτικές πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης στην ιστορία, *Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου των Εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ: Αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη 1* (σ. 188-200), Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.
- Σακκά, Β., & Αργυρού, Ε. (2005). Ο Φιλολόγος και η διδασκαλία της ιστορίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Τα προβλήματα και οι προοπτικές στην Ελλάδα και την Ευρώπη (αρχική εκπαίδευση / κατάρτιση, ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση και το 'επαγγελματικό προφίλ' του φιλόλογου-ιστορικού, *Σεμινάριο ΠΕΦ*, 32, 133 -160.
- Συμεωνίδη, Ε. (2010). *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω»* (σ. 1-8). Αθήνα.
- Τμήμα Ιστορίας και Αρχαιολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών (2013). *Ψήφισμα για τη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Ανακτήθηκε από [www.arch.uoa.gr/fileadmin/arch.uoa.gr/uploads/pshifismata/pshifisma\\_2013\\_istoria\\_2bathmia\\_ekp.pdf](http://www.arch.uoa.gr/fileadmin/arch.uoa.gr/uploads/pshifismata/pshifisma_2013_istoria_2bathmia_ekp.pdf)

Τουλιάτος, Σ. (2006). Η διδασκαλία της Ιστορίας και τα νέα βιβλία της Α' και Β' Γυμνασίου.  
*Φιλολογική*, 96, 72-75.

## Παράρτημα

### Ερωτηματολόγιο αξιολόγησης του μαθήματος της Ιστορίας από τους μαθητές

Στο μάθημα της Ιστορίας μου αρέσει:	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Η χρήση Νέων Τεχνολογιών (διαδραστικός πίνακας, λογισμικό για την ιστορία κ.ά.)					
Η ιστορική αφήγηση από τον καθηγητή					
Η συζήτηση στην τάξη					
Η μελέτη των πηγών					
Οι εργασίες στο σπίτι					
Το βιβλίο					
Ο τρόπος εξέτασης					

Από το μάθημα της Ιστορίας θα διατηρούσα οπωσδήποτε

.....  
 .....  
 .....

Στο μάθημα της Ιστορίας θα άλλαζα οπωσδήποτε

.....  
 .....  
 .....

## Σχεδιασμός διδακτικού σεναρίου, με χρήση των ΤΠΕ, στη βάση των αρχών της διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Όλγα Παχή  
[olgarac@yahoo.gr](mailto:olgarac@yahoo.gr)

Προϊσταμένη Επιστημονικής & Παιδαγωγικής Καθοδήγησης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης  
Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Ιονίων Νήσων

**Περίληψη.** Τα διδακτικά σενάρια αποτελούν ένα πλήρες διδακτικό μοντέλο και στηρίζονται σε συγκεκριμένες παιδαγωγικές αρχές. Η επιτυχία της υλοποίησης τους εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την επιτυχία της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, καθώς και από την εφαρμογή των αρχών της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Στο άρθρο αναλύονται οι όροι διδακτικό σενάριο, ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και διαφοροποιημένη διδασκαλία και παρατίθεται ένα παράδειγμα διδακτικού σεναρίου για την ιστορία, το οποίο αναφέρεται στη δέκατη έβδομη ενότητα της Ιστορίας της Γ' τάξης Γυμνασίου. Το σενάριο αξιοποιεί το διαδίκτυο και εκπαιδευτικά λογισμικά, εμπλέκοντας τους μαθητές σε δραστηριότητες διερευνητικής μάθησης.

**Λέξεις κλειδιά:** διδακτικό σενάριο, ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, διαφοροποιημένη διδασκαλία.

### Εισαγωγή

Διανύουμε ήδη τη δεύτερη δεκαετία του 21<sup>ου</sup> αιώνα και τα πάντα παραπέμπουν σε ρευστότητα. Η κοινωνία χαρακτηρίζεται από ταχύτατες μεταβολές στη σύσταση, στη δομή και τη λειτουργία της. Η ταχύτητα αυτή αντανακλάται, με χαρακτηριστικό τρόπο, στη μετακίνηση ανθρώπων και αγαθών και στην αλλαγή περιβάλλοντος ιδεών και γνώσεων.

Στη νέα κοινωνία χρειάζεται νέα εκπαίδευση, μία εκπαίδευση που θα συμβάλει στην καλλιέργεια της συνεργασίας και της αλληλεπίδρασης μεταξύ των μελών της ομάδας. Χρειάζεται ένας νέος εκπαιδευτικός χάρτης, ο οποίος θα περιλαμβάνει την πλήρη ολοκλήρωση του ανθρώπου, τον εμπλουτισμό της προσωπικότητάς του και την πολυμορφία των τρόπων έκφρασής του.

Στο νέο αυτό πλαίσιο διδασκαλίας και μάθησης οι ρόλοι εκπαιδευτικού και μαθητή αλλάζουν. Ο καθηγητής λειτουργεί συμβουλευτικά για τον μαθητή, «σκηνοθετεί» τη διδασκαλία, διαμορφώνει δηλαδή, όλες εκείνες τις συνθήκες που θα επιτρέψουν στον μαθητή να αυτενεργήσει και να αναδομήσει τη γνώση.

Ο μαθητής αποκτά πρωταγωνιστικό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία. Διατυπώνει υποθέσεις, αξιολογεί, ιεραρχεί, εκφράζει συναισθήματα, αισθάνεται, αμφισβητεί, παρεμβαίνει στην πληροφορία, δομεί τη γνώση.

Όλα αυτά επιτυγχάνονται με την υιοθέτηση νέων τεχνικών και νέων μεθόδων στη διδακτική πράξη. Σ' αυτές τις νέες μεθόδους συγκαταλέγονται και τα διδακτικά σενάρια.

## Τα διδακτικά σενάρια

Ο όρος διδακτικό σενάριο (educational scenario ή script), ο οποίος τείνει να επικρατήσει έναντι του παλαιότερου όρου, σχέδιο μαθήματος (lesson plan ή design), άρχισε να χρησιμοποιείται με την εμφάνιση των νέων επικοινωνιακών και υπολογιστικών μέσων, για να περιγράψει ένα πλάνο δραστηριότητας που αποτελεί εκπαιδευτική καινοτομία και έχει κάποια πρόσθετη παιδαγωγική αξία. Ένα διδακτικό σενάριο περιγράφει μία μαθησιακή δραστηριότητα, αναδεικνύοντας πολλές πτυχές της μαθησιακής διαδικασίας, οι οποίες στο παρελθόν παρέμεναν άρρητες (Μακρή, 2006). Αποτελεί ένα πλήρες διδακτικό μοντέλο μιας προεπιλεγμένης ενότητας, από τη διδακτέα ύλη ενός γνωστικού αντικείμενου και πλαισιώνει σε μία οργανωμένη δομή το ειδικό γνωστικό αντικείμενο που θα διδαχθεί μαζί με τις ψυχοπαιδαγωγικές θεωρίες και τη διδακτική μεθοδολογία που θα εφαρμοσθούν (Τζίμας, 2009). Στηρίζεται σε παιδαγωγικές αρχές ή θεωρίες και συγκεκριμένα στη θεωρία οικοδόμησης της γνώσης, στον κοινωνικοπολιτισμικό εποικοδομισμό του Vygotsky, καθώς και στην ανακαλυπτική μάθηση του Bruner.

Εξάλλου και η ενσωμάτωση των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας στο εκπαιδευτικό σύστημα βασίζεται στο εποικοδομιστικό μοντέλο, σύμφωνα με το οποίο η νέα γνώση ενσωματώνεται στην ήδη υπάρχουσα εμπειρία (Ράπτης & Ράπτη, 2001).

Κάθε διδακτικό σενάριο κατασκευάζεται από έναν συγκεκριμένο άνθρωπο, τον εκπαιδευτικό, με εργαλείο τη γλώσσα για να νοηματοδοτήσει μια πολύ συγκεκριμένη και τυποποιημένη κοινωνική περίσταση, τη σχολική διδασκαλία. Γι' αυτό και το διδακτικό σενάριο χαρακτηρίζεται από σταθερά και προδιαγεγραμμένα χαρακτηριστικά. Δηλαδή, έχει τυποποιημένη δομή, συγκεκριμένο λεξιλόγιο και συγκεκριμένη τροπικότητα των ρηματικών τύπων (Κουτσογιάννης, 2011).

Επίσης, η δράση του διδακτικού σεναρίου εξελίσσεται με μια σειρά δραστηριοτήτων, στις οποίες οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί «παίζουν» καλά καθορισμένους ρόλους και αξιοποιεί συγκεκριμένα εκπαιδευτικά εργαλεία/λογισμικά. Ο μαθητής είναι ο πραγματικός αποδέκτης ενός διδακτικού σεναρίου, αλλά ανάμεσα στο σενάριο και τον μαθητή υπάρχει πάντα ο διαμεσολαβητικός ρόλος του εκπαιδευτικού, ο οποίος έχει την αρμοδιότητα της διδακτικής υλοποίησης του σεναρίου και την ευχέρεια τροποποίησής του, όποτε κρίνει πως κάτι τέτοιο θα ήταν απαραίτητο ή χρήσιμο (Κελεπούρη, 2012).

### Δομή διδακτικού σεναρίου

Ένα διδακτικό σενάριο περιέχει:

- Την κεντρική ιδέα του θέματος.
- Τους σκοπούς και τους επιμέρους διδακτικούς στόχους. Η σκοποθεσία σε γενικές γραμμές ακολουθεί τη λογική της τυπολογίας του Bloom, χωρίς ωστόσο να τηρείται πιστά η τριπλή διάκριση σε στόχους γνωστικούς, ψυχοκινητικούς και συναισθηματικούς. Συγκεκριμένα, παρατηρούνται διάφορες κατηγοροποιήσεις, όπως είναι οι μαθησιακοί και παιδαγωγικοί στόχοι (Κελεπούρη, 2012). Ακόμα, εκτός από τους στόχους που καλύπτουν το γνωστικό αντικείμενο και το αναλυτικό πρόγραμμα, συμπεριλαμβάνονται στόχοι που σχετίζονται με τη χρήση των νέων τεχνολογιών, όπως επίσης και με τη μαθησιακή διαδικασία.
- Τη χρήση συγκεκριμένου λογισμικού ή διαδικτυακού υλικού που να δικαιολογεί την επιστημονική, αλλά και τη μαθησιακή του χρήση. Οι επιλογές δεν αφορούν στις



δυνατότητες της τεχνολογίας των ΤΠΕ (και όλων των εκπαιδευτικών τεχνολογιών), αλλά κυρίως στον διδακτικό-μαθησιακό σχεδιασμό των δραστηριοτήτων, τον οποίο έρχεται να υποστηρίξει η τεχνολογία.

- Τις δραστηριότητες που θα πραγματοποιούν οι εμπλεκόμενοι, κατάλληλα σχεδιασμένες, ώστε να καθίσταται δυνατή η ενεργή νοητική συμμετοχή του μαθητή στη μαθησιακή διαδικασία.
- Τις ενέργειες κάθε ρόλου της διαδικασίας (εκπαιδευτικός, μαθητής, ομάδα μαθητών).
- Τη δημιουργία φύλλων εργασίας για τους μαθητές. Να σημειώσουμε ότι τα φύλλα εργασίας είναι ένα πολύτιμο εργαλείο, γιατί η σωστή χρήση τους διατηρεί την εξέλιξη του σεναρίου με οργανωμένο τρόπο, εστιάζει το ενδιαφέρον των μαθητών στους στόχους που έχουν τεθεί και αναδιοργανώνει τις πρόσφατες εμπειρίες και γνώσεις.
- Τον σχεδιασμό και την προετοιμασία του εργαστηριακού χώρου που θα εφαρμοσθεί το σενάριο.
- Το υποστηρικτικό εκπαιδευτικό υλικό.
- Τη δημιουργία ερωτηματολογίου ή άλλου μέσου για την αξιολόγηση του σεναρίου (Τζίμας, 2009).

Η επιτυχημένη υλοποίηση του διδακτικού σεναρίου εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό και από την επιτυχία της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας στην οποία και στηρίζεται.

Η στρατηγική της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας βασίζεται στις θεωρητικές αρχές και διδακτικές πρακτικές του κινήματος που είναι γνωστό ως cooperative learning movement. Το κίνημα αυτό συνενώνει σε ενιαίο σύστημα παιδαγωγικές, διδακτικές, ψυχολογικές και κοινωνιολογικές αρχές από πολλούς χώρους (Ματσαγγούρας, 2007).

Να σημειώσουμε ότι οι σύγχρονοι εποικοδομιστές αναγνωρίζουν ότι η διαμαθητική επικοινωνία επενεργεί αμεσότερα μέσα από τη συνεργασία και την αλληλοδιδασκαλία, η οποία οδηγεί σε ανώτερα σχήματα από αυτά της ατομικής δράσης (Ματσαγγούρας, 2007).

Η επιτυχία της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας δεν εξασφαλίζεται αυτόματα με την ομαδοποίηση των μαθητών σε ολιγομελείς ομάδες. Επέρχεται ύστερα από μεγάλη προσπάθεια εκπαιδευτικού και μαθητών και εφόσον συντρέχουν οι παρακάτω προϋποθέσεις:

α) Θετική αλληλεξάρτηση μεταξύ των μελών της ομάδας. Η αλληλεξάρτηση αυτή επιτυγχάνεται με τον επιμερισμό του έργου της ομάδας σε αλληλοσυνδεόμενες επιμέρους δραστηριότητες, με τον επιμερισμό των ρόλων μεταξύ των μελών της ομάδας και με τον συνυπολογισμό της ατομικής με την ομαδική εργασία για την αξιολόγηση του ατομικού έργου.

Στο σημείο αυτό πρέπει να αναφέρουμε ότι η αξιολόγηση, ως ανατροφοδοτική διαδικασία υφίσταται σε όλη τη διάρκεια οργάνωσης και εκτέλεσης του έργου (διαμορφωτική αξιολόγηση). Η τελική αξιολόγηση του έργου των μαθητών γίνεται και από τους ίδιους τους μαθητές. Στόχος της αξιολόγησης δεν είναι μόνο να διαπιστωθεί κατά πόσο είχε επιτυχία η εργασία της ομάδας, αλλά και να αναπτυχθούν στους μαθητές κριτήρια και μέθοδοι κριτικής και αυτοκριτικής, ώστε να συνηθίσουν σε διαδικασίες αυτοελέγχου.

β) Άμεση προσωπική επικοινωνία μεταξύ των μελών της ομάδας. Η φυσική διευθέτηση του χώρου και των μαθητών πρέπει να εξασφαλίζει τη δυνατότητα άμεσης οπτικής επαφής, κάτι που διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο στη διαπροσωπική επικοινωνία.

γ) Ατομική και συλλογική ευθύνη. Η ομάδα, ως οργανωμένο σύνολο, δεν είναι υπεύθυνη μόνο για την ομαδική απόδοση, αλλά και για την απόδοση κάθε μέλους. Έτσι, η ομάδα αναγκάζεται να προσφέρει κάθε βοήθεια στα μέλη της, ώστε όλοι να αποκτήσουν το προκαθορισμένο ελάχιστο ποσοστό των γνώσεων και δεξιοτήτων.

δ) Συνεχής εξάσκηση σε δεξιότητες διαπροσωπικής επικοινωνίας και συλλογικής εργασίας.

ε) Ανομοιογένεια στη σύνθεση της ομάδας. Οι ομάδες πρέπει να αποτελούνται από άτομα τα οποία διαφοροποιούνται ως προς τις μαθησιακές ικανότητες, τα ενδιαφέροντα, το στυλ μάθησης, το φύλο και τους άλλους τομείς που επηρεάζουν τη μάθηση και την κοινωνική συμπεριφορά.

στ) Αποκέντρωση της εξουσίας. Μεταβιβάζεται μέρος των αρμοδιοτήτων του εκπαιδευτικού στις μαθητικές ομάδες. Μ' αυτόν τον τρόπο εξασκούνται οι μαθητές στην αντιμετώπιση των προβλημάτων μέσα από συνεργατικές διαδικασίες. Ταυτόχρονα αυξάνεται στους μαθητές η αίσθηση της «προσωπικής αξιουσύνης», η οποία αποτελεί προϋπόθεση μάθησης και ανάπτυξης.

ζ) Περιορισμένος αριθμός μελών. Η κοινωνική ψυχολογία έχει ασχοληθεί με αυτό το θέμα, δηλαδή ποιος είναι ο ενδεδειγμένος αριθμός μελών μιας μαθητικής ομάδας. Κριτήριο για τον καθορισμό του αριθμού των μελών της ομάδας είναι η ηλικία των μαθητών και οι συνεπαγόμενες πνευματικές και κοινωνικές δεξιότητες, καθώς επίσης και ο χρόνος που διατίθεται για τη διεκπεραίωση της κοινής εργασίας. Οι πολυπληθείς ομάδες χρειάζονται περισσότερο χρόνο για την επεξεργασία των αντικειμένων (Ματσαγγούρας, 2007).

## **Διδακτικά σενάρια και διαφοροποιημένη διδασκαλία**

Είναι γεγονός ότι τα σενάρια καταλαμβάνουν πια έναν χώρο στην εκπαιδευτική διαδικασία και αποσκοπούν στην εκπαιδευτική αλλαγή. Επομένως, δεν είναι ούτε ουδέτερα, ούτε αθώα κείμενα, γιατί πραγματοποιούν αλλαγές σε διάφορα επίπεδα, όπως στη μεθοδολογία, στις δεξιότητες, στις εργασίες- δραστηριότητες (Χοντολίδου, 2012). Έχοντας μάλιστα υπόψη ότι το διδακτικό σενάριο δημιουργείται στο πλαίσιο του διδακτικού σχεδιασμού ενός εκπαιδευτικού, ο οποίος προσπαθεί να οργανώσει τη διδασκαλία ενός γνωστικού αντικείμενου με τέτοιο τρόπο, ώστε να ανταποκρίνεται καλύτερα στις μαθησιακές δυνατότητες και ανάγκες των μαθητών, αντιλαμβανόμαστε ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να λαμβάνει υπόψη του και τις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Το ιδεατό αναλυτικό πρόγραμμα αναφέρεται σ' ένα αδιαφοροποίητο σύνολο μαθητών, οι οποίοι το μόνο κοινό που έχουν, στις περισσότερες των περιπτώσεων, είναι η ίδια χρονολογική ηλικία. Βέβαια, στην επαγγελματική εκπαίδευση και στα εσπερινά σχολεία, συναντάμε στην ίδια τάξη μαθητές με μεγάλες ηλικιακές διαφορές. Για παράδειγμα στην Α' Λυκείου των συγκεκριμένων τύπου σχολείων, συναντάμε και μαθητές ηλικίας 19 και 20 ετών.

Οι ατομικές διαφορές ανάπτυξης, το διαφορετικό μορφωτικό επίπεδο, τα κίνητρα και τα ενδιαφέροντα και η έλλειψη προηγούμενων γνώσεων και απαραίτητων δεξιοτήτων και στρατηγικών απόκτησής τους καθιστούν το ιδεατό αναλυτικό πρόγραμμα ανεφάρμοστο και ουτοπικό (Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, 2006).

Ωστόσο, το αναλυτικό πρόγραμμα χαράσσει κάποιες κατευθύνσεις, οι οποίες υλοποιούνται με το σχολικό εγχειρίδιο. Άρα το σχολικό εγχειρίδιο αποτελεί τη θεωρητική βάση, το σημείο έμπνευσης της διδακτικής διαδικασίας που οδηγεί και στοχεύει στη μάθηση (Σπανός, 1991).

Η έννοια της διαφοροποίησης της διδασκαλίας στηρίζεται στη θεωρία της εποικοδόμησης της μάθησης, η οποία υποστηρίζει ότι η μάθηση είναι διαδικασία οικοδόμησης προσωπικού νοήματος, μιας νοηματοδότησης δηλαδή που εξαρτάται από τα προηγούμενα γνωστικά και συναισθηματικά σχήματα του κάθε μαθητή.

Τελικά, όλοι παραδεχόμαστε ότι η μάθηση δεν εξαρτάται από το τι κάνει ο εκπαιδευτικός, αλλά από το αν αυτό που κάνει δραστηριοποιεί και συμβάλλει στην ανάπτυξη των γνωστικών σχημάτων του μαθητή. Αυτό συνεπάγεται διαφοροποίηση διαδικασιών μάθησης για διαφορετικούς μαθητές.

Η διαφοροποίηση είναι οργανωτική και παιδαγωγική στρατηγική και αποβλέπει στην προσαρμογή των μαθησιακών στόχων, δραστηριοτήτων και υλικών, καθώς επίσης και στην προσαρμογή της μαθησιακής υποστήριξης στις ανάγκες, στο στυλ και στον ρυθμό ανάπτυξης του κάθε μαθητή (Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, 2006).

Με άλλα λόγια, η διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελεί ουσιαστικά την προσαρμογή - οργανωτική και παιδαγωγική - της διδασκαλίας, ώστε να ανταποκριθούμε στις διαφορετικές ανάγκες μαθητών σε τάξεις μικτής ικανότητας, λαμβάνοντας υπόψη τις διαφορές των μαθητών ως προς τον βαθμό ετοιμότητας τους, το μαθησιακό τους στυλ και τα ενδιαφέροντά τους (Tomlinson, 2001).

Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας θεμελιώνεται στην ανάλυση της αδιαφοροποίητης ύλης - σελίδων βιβλίου, σε θεμελιακές- πυρηνικές γνώσεις (έννοιες, πληροφορίες, δεξιότητες, διαδικασίες - στρατηγικές) και στην ιεράρχηση τους στο μάθημα της ημέρας α) σε βασικές (του μαθήματος που διδάσκουμε) και β) προαπαιτούμενες (αυτές που είναι απαραίτητες για την υποστήριξη των βασικών).

Επιπλέον, επειδή η διαφοροποίηση δεν γίνεται μόνο για τη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών με χαμηλή επίδοση και μαθησιακά προβλήματα, αλλά και για την ικανοποίηση των αναγκών παιδιών με ταλέντο ή προχωρημένη γνώση σε σχέση με το αναλυτικό πρόγραμμα, πέρα από τις βασικές και προαπαιτούμενες γνώσεις προτείνονται και οι μετασχηματιστικές γνώσεις, αυτές, δηλαδή, που πάνε πέρα από τις απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος και της ανάπτυξης στο πλαίσιο μιας γενικής παιδείας (Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, 2006).

Η διαφοροποίηση αφορά στο περιεχόμενο της διδασκαλίας, τη διαδικασία και το μαθησιακό αποτέλεσμα.

Η διαφοροποίηση της διαδικασίας αναφέρεται στον τρόπο, με τον οποίο ο μαθητής έχει πρόσβαση στο υλικό.

Επομένως, ο εκπαιδευτικός στον σχεδιασμό του διδακτικού σεναρίου οφείλει να προσέξει ιδιαίτερα και το πώς θα προγραμματίσει την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, δηλαδή θα πρέπει να αποφασίσει για τον αριθμό των μελών και τη σύνθεση της ομάδας, για τη συγκεκριμένη ενότητα και τους διδακτικούς στόχους που θα επεξεργαστεί η ομάδα, καθώς επίσης και για τις αναμενόμενες μορφές κοινωνικής συμπεριφοράς των μαθητών κατά την ώρα της συνεργατικής εργασίας (Ματσαγγούρας, 2007).

## Διδακτικό σενάριο στην ιστορία

Γνωρίζοντας ότι το μάθημα της ιστορίας απαιτεί μεγάλο βαθμό διερευνητικής εμπλοκής του μαθητή, επιλέξαμε ως παράδειγμα εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, τον σχεδιασμό ενός διδακτικού σεναρίου στην ιστορία.

Η εφαρμογή ενός διδακτικού σεναρίου στην ιστορία βασίζεται στη διδασκόμενη ύλη του βιβλίου του μαθητή και διαμορφώνεται από τον εκπαιδευτικό με βάση τις δυνατότητες που παρέχουν τα περιβάλλοντα των ανοικτών και κλειστών λογισμικών, από τα οποία αντλούνται οι πληροφορίες.

Γνωστικό αντικείμενο: Νεότερη και Σύγχρονη Ιστορία, Γ΄ Γυμνασίου (Λουβή & Ξιφαράς, 2007).

«Ο Ι. Καποδίστριας ως κυβερνήτης της Ελλάδας (1828-1831). Η ολοκλήρωση της ελληνικής επανάστασης», σ. 55-56.

Απαιτούμενος χρόνος: 2 διδακτικές ώρες

### Γενικοί διδακτικοί στόχοι

- Να κατανοήσουν ότι η ιστοριογραφία αποτελεί «ανακατασκευή» του παρελθόντος, βασίζεται σε πηγές και συνιστά επιλεκτική διαδικασία.
- Να εξοικειωθούν με τη διαδικασία της διερεύνησης και αξιολόγησης ιστορικών πηγών και να αντλήσουν από αυτές πληροφορίες χρήσιμες για την κατανόηση και ερμηνεία των ιστορικών γεγονότων.
- Να εντοπίσουν αίτια και αποτελέσματα κατά τη μελέτη ιστορικών γεγονότων και φαινομένων.
- Να κατανοήσουν τα στοιχεία που καθιστούν το γεγονός μοναδικό, καθώς και να ασκηθούν στην ερμηνεία του μέσα στο ιστορικό του πλαίσιο.
- Να συνειδητοποιήσουν τον ρόλο των παραγόντων του χώρου και του χρόνου, αλλά και τον ειδικό ρόλο που διαδραματίζουν οι εκάστοτε πρωταγωνιστές των γεγονότων.
- Να εξετάσουν από διαφορετικές οπτικές γωνίες την αξία ενός ιστορικού γεγονότος.
- Να οικειωθούν βαθμιαία στο ειδικό λεξιλόγιο της ιστορικής επιστήμης.
- Να συνειδητοποιήσουν ότι η κατανόηση κάθε κοινωνίας προϋποθέτει τη μελέτη όλων των πτυχών της (πολιτικής, οικονομικής, πολιτιστικής, θρησκευτικής κ.λπ.).
- Να αναλύσουν ένα γεγονός ή φαινόμενο και να διαπιστώνουν τις σχέσεις μεταξύ των επιμέρους στοιχείων.
- Να αναπτύξουν θετική στάση απέναντι στη σπουδή του παρελθόντος ως παράγοντα απόκτησης αυτογνωσίας και κατανόησης της κοινωνίας.

### Ειδικοί διδακτικοί στόχοι

Γνωστικοί

- Να πληροφορηθούν οι μαθητές ποια ήταν η κατάσταση που επικρατούσε στην Ελλάδα κατά την άφιξη του Ιωάννη Καποδίστρια.
- Να γνωρίσουν τις προσπάθειες που έκανε ο Κυβερνήτης με σκοπό την οργάνωση των διαφόρων τομέων του ελληνικού κράτους.
- Να κατανοήσουν και να αξιολογήσουν τους παράγοντες που γέννησαν την αντιπολίτευση προς τον Κυβερνήτη.
- Να αποτιμήσουν συνολικά το έργο του Ιωάννη Καποδίστρια.

**Παιδαγωγικοί**

- Να ασκηθούν οι μαθητές στην ομαδική εργασία και την ανακαλυπτική, διερευνητική μάθηση.
- Να ασκηθούν στην κριτική αποτίμηση των πληροφοριών που παρέχουν διαφορετικού είδους πηγές.
- Να μάθουν να επιλέγουν από ένα σύνολο πηγών και πληροφοριών εκείνες που τους ενδιαφέρουν ή είναι περισσότερο σημαντικές για την εργασία τους.
- Να μάθουν να καταλήγουν σε συμπεράσματα με αξιολογικές κρίσεις και γενικεύσεις που θα είναι κατάλληλα τεκμηριωμένες και θα στηρίζονται σε λογικά επιχειρήματα.

**Τεχνολογικοί**

- Να αποκτήσουν ευχέρεια χρήσης διαφόρων λογισμικών και του κειμενογράφου.
- Να αξιοποιούν τις δυνατότητες που προσφέρουν οι νέες τεχνολογίες για επικοινωνία.

**Οργάνωση τάξης**

Η τάξη θα οργανωθεί σε ομάδες των πέντε (5) ατόμων. Σε κάθε ομάδα επιλέγουμε να συμμετάσχει και ένας μαθητής με διαφορετικό μαθησιακό προφίλ, έτσι ώστε να ενισχύσουμε και τη δική του αυτοεκτίμηση, αλλά και για να εφαρμόσουμε την αρχή της ανομοιογένειας που πρέπει να χαρακτηρίζει την ομαδοσυνεργατική μάθηση.

Κάθε ομάδα θα χρησιμοποιεί έναν μόνο υπολογιστή και κάθε μέλος της ομάδας θα αναλαμβάνει έναν ρόλο. Ένας μαθητής αναλαμβάνει τον ρόλο του πλοηγού στο διαδίκτυο, ο δεύτερος αναλαμβάνει να καταγράψει τα ευρήματα της ομάδας, ο τρίτος και ο τέταρτος να συνθέσουν τις πληροφορίες που καταγράφηκαν και ο πέμπτος να παρουσιάσει το έργο της ομάδας.

**Περιγραφή σεναρίου****Αφόρμηση**

Η αφόρμηση του μαθήματος γίνεται από τη συμβολική χρήση του ονόματος «Καποδίστριας» σήμερα (Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο, το Σχέδιο Καποδίστριας για την Τοπική Αυτοδιοίκηση, η ονομασία του Αερολιμένα της Κέρκυρας «Ιωάννης Καποδίστριας», η ονομασία Φιλαρμονικής στην Κέρκυρα «Ιωάννης Καποδίστριας»), αλλά και από την απεικόνιση του στο κέρμα των 20 λεπτών.

**Χωρισμός σε ομάδες**

Η πρώτη ομάδα μελετά τον άνθρωπο Ι. Καποδίστρια, πριν γίνει Κυβερνήτης. Στην ομάδα αυτή θα μπορούσε να συμμετέχει και ένας μαθητής με προβλήματα όρασης, γι' αυτό και αυτή η ομάδα θα αντλήσει τις πληροφορίες της αποκλειστικά από το βίντεο από την ιστορική σειρά με γενικό τίτλο «Μεγάλοι Έλληνες», το οποίο ήταν αφιερωμένο στον Ι. Καποδίστρια. Και αυτό γιατί οι πληροφορίες σ' αυτό το βίντεο δίνονται με την αφήγηση του καθηγητή Θάνου Βερέμη.

Η δεύτερη ομάδα μελετά, μέσα από συγκεκριμένες αρχειακές πηγές, την εκπαιδευτική πολιτική του Καποδίστρια. Στην ομάδα αυτή θα μπορούσαμε να εντάξουμε και έναν χαρισματικό (gifted) μαθητή, στον οποίο αναθέτουμε να παρουσιάσει τα ευρήματα της ομάδας, εργασία ιδιαίτερα απαιτητική, δεδομένου ότι όλο το ψηφιοποιημένο αρχειακό υλικό είναι σε γλώσσα καθαρεύουσα, γλώσσα δηλαδή όχι οικεία στους μαθητές.

Η τρίτη ομάδα μελετά το διοικητικό έργο του Ι. Καποδίστρια. Στην ομάδα αυτή θα ήταν δυνατόν να συμμετέχει και ένας μαθητής με προβλήματα ακοής, γι' αυτό και αυτή η ομάδα θα αντλήσει τις πληροφορίες της αποκλειστικά από τα γραπτά κείμενα συγκεκριμένης ιστοσελίδας.

Η τέταρτη ομάδα μελετά τους χάρτες και τα σχετικά κείμενα για τις εκκρεμότητες που διεκπεραίωσε ο Ιωάννης Καποδίστριας με την εξωτερική του πολιτική και τη σταδιακή εδαφική ολοκλήρωση της Ελλάδας.

Η πέμπτη ομάδα μελετά τις εικαστικές αναπαραστάσεις του Ιωάννη Καποδίστρια και της δολοφονίας του. Στην ομάδα αυτή θα μπορούσαμε να εντάξουμε και έναν μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες και συγκεκριμένα, έναν μαθητή που έχει διαγνωσθεί ότι έχει δυσλεξία. Ο συγκεκριμένος όμως μαθητής, έχει διαπιστωθεί ότι διακρίνεται για τις επιδόσεις του στα εικαστικά.

Η κάθε ομάδα παρουσιάζει στην ολομέλεια τα ευρήματά της και συντίθεται σταδιακά η συνολική εικόνα του εννοιολογικού χάρτη της ενότητας.

### **Φύλλα εργασίας**

#### 1<sup>η</sup> ομάδα

Παρακολουθήστε το βίντεο για τον Ι. Καποδίστρια που είναι ανηρτημένο στην ιστοσελίδα <http://www.youtube.com/watch?v=S2MpQB8mW1s&noredirect=1> και απαντήστε στις παρακάτω ερωτήσεις:

- α) Γιατί ο Ι. Καποδίστριας ονομάστηκε *οικουμενικός άνθρωπος, ασκητικός ευπατρίδης, ηθικός κυβερνήτης*;
- β) Ποιες πληροφορίες έχουμε για τον Ι. Καποδίστρια από τα χρόνια που έζησε στην Κέρκυρα;
- γ) Ποια ήταν η πολιτική δράση του Ι. Καποδίστρια πριν γίνει Κυβερνήτης;
- δ) Ποια συναισθήματα προκαλεί η μουσική υπόκρουση στο ντοκιμαντέρ και γιατί επελέγησαν τα συγκεκριμένα μουσικά κομμάτια;

#### 2<sup>η</sup> ομάδα

Επισκεφτείτε την ιστοσελίδα <http://www.openarchives.gr> και την ιστοσελίδα [http://reader.ekt.gr/bookReader/show/index.php?lib=EDULLL&item=270&bitstream=270\\_0\\_2#page/14/mode/2up](http://reader.ekt.gr/bookReader/show/index.php?lib=EDULLL&item=270&bitstream=270_0_2#page/14/mode/2up) και αφού μελετήσετε το εκπαιδευτικό έργο του Ι. Καποδίστρια να αναπτύξετε σε μία παράγραφο 250 λέξεων το εκπαιδευτικό σύστημα του Ι. Καποδίστρια, τη φιλοσοφία στην οποία στηριζόταν, τους στόχους του και τα θετικά ή αρνητικά αποτελέσματα που είχε, έτσι όπως αυτά αποτυπώνονται στις μαρτυρίες ανθρώπων της εποχής και μαθητών της εποχής ειδικότερα.

#### 3<sup>η</sup> ομάδα

Επισκεφτείτε την ιστοσελίδα [http://www.fhw.gr/chronos/12/gr/1821\\_1833/politiki/10.html](http://www.fhw.gr/chronos/12/gr/1821_1833/politiki/10.html) και αφού μελετήσετε το διοικητικό έργο του Ι. Καποδίστρια να το καταγράψετε και να επιχειρηματολογήσετε σχετικά με το αν το συγκεντρωτικό διοικητικό σύστημα που επέβαλε, ταίριαζε με την παράδοση του Έλληνα και αν θα μπορούσε να ήταν αποτελεσματικό στη συγκεκριμένη ιστορική περίοδο.

#### 4<sup>η</sup> ομάδα

Επισκεφτείτε το λογισμικό του «21 εν πλω» και το εκπαιδευτικό λογισμικό του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και αφού μελετήσετε τους χάρτες και τα σχετικά κείμενα, να

καταγράψετε τις εκκρεμότητες που διεκπεραίωσε ο Ιωάννης Καποδίστριας με την εξωτερική του πολιτική και τη σταδιακή εδαφική ολοκλήρωση της Ελλάδας.

### 5<sup>η</sup> ομάδα

Επισκεφτείτε την ιστοσελίδα της νεότερης ελληνικής ιστορίας, πλοηγηθείτε στα έργα τέχνης της εποχής και αφού μελετήσετε τις εικαστικές αναπαραστάσεις του Ιωάννη Καποδίστρια και της δολοφονίας του, να εντοπίσετε τα στοιχεία που τονίζονται σε κάθε μία.

## **Αξιολόγηση**

Η φύση του διδακτικού σεναρίου παραπέμπει σε μια διαρκή, διαμορφωτική αξιολόγηση, κατά τη διάρκεια της εξέλιξης της μαθησιακής και διδακτικής διαδικασίας. Αναλυτικά, αξιολογείται:

- Η δυνατότητα αναζήτησης και άντλησης πληροφοριών.
- Η κριτική αποτίμηση της πληροφορίας και των πρωτογενών και δευτερογενών ιστορικών πηγών.
- Η ικανότητα τεκμηρίωσης των συμπερασμάτων.
- Η παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου.
- Η ευρηματικότητα στην παρουσίαση της εργασίας της κάθε ομάδας.
- Η συνεργασία των μελών της ομάδας.
- Ο δεξιότητες στη χρήση των ΤΠΕ.

Η αξιολόγηση των μαθητών από τον καθηγητή, γίνεται ατομικά και ομαδικά. Κάθε μαθητής θα βαθμολογηθεί με έναν βαθμό που εξάγεται ως μέσος όρος από τον συνυπολογισμό, αφενός της προσωπικής συμμετοχής του μαθητή στην εργασία της ομάδας και αφετέρου από τη συνολική αξιολόγηση της εργασίας που παρουσιάστηκε.

## **Συμπέρασμα**

Είναι σαφές ότι ο σχεδιασμός ενός διδακτικού σεναρίου δίνει στον εκπαιδευτικό την ευκαιρία να εκφράσει την προσωπική του παιδαγωγική και να γίνει δημιουργός, δίνοντας έμφαση στη χρήση της τεχνολογίας μέσα σε συγκεκριμένες εκπαιδευτικές συνθήκες και όχι στις λειτουργικότητες της τεχνολογίας καθεαυτής.

Ωστόσο, ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι ιδιαίτερα προσεκτικός, όταν σχεδιάζει ένα διδακτικό σενάριο, ώστε αυτό να είναι απλό και εφικτό, για να μπορεί να το ενσωματώσει εύκολα στη διδακτική πρακτική. Γι' αυτό θα πρέπει να περιγράφει καταστάσεις οι οποίες να είναι υλοποιήσιμες μέσα στο δεδομένο ακαδημαϊκό χρόνο, στα υπάρχοντα εργαστήρια και στις δεδομένες σχολικές συνθήκες, στις οποίες διεξάγεται το μάθημα.

Εκείνο, επίσης, που είναι σημαντικό είναι ότι η υιοθέτηση της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας στην υλοποίηση του διδακτικού σεναρίου εξυπηρετεί τις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, συμβάλλοντας στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης των μαθητών.

Καταλήγουμε, λοιπόν, στην παραδοχή ότι η συστηματική ενσωμάτωση του διδακτικού σεναρίου στην εκπαιδευτική διαδικασία οδηγεί στην απομάκρυνση από την ποσοτική διεκπεραίωση της διδακτικής ύλης προς όφελος της εμβάθυνσης και της βιωματικής

διερεύνησης της γνώσης, καθώς επίσης και στην εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Και δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι: «όταν σε έναν μαθητή που δυσκολεύεται δίνω μια απλή εργασία που είναι 10% πάνω από τις δυνατότητές του και σε έναν άλλον πιο προχωρημένο δίνω μια σύνθετη εργασία που είναι 10% πάνω από τις δυνατότητές του, δεν σημαίνει ότι δίνω στον έναν μια δύσκολη και στον άλλον μια εύκολη εργασία, δίνω και στους δύο μια δουλειά που θα τους βοηθήσει να εξελιχθούν» (Tomlinson, 2001).

## Αναφορές

- Tomlinson, C. (2001). "Differentiated instruction in the regular classroom". *Understanding our gifted*, 14(1) (σ. 3-6).
- Κελεπούρη, Μ. (2012). Περιεχόμενο και γενικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών σεναρίων για το μάθημα της νεοελληνικής λογοτεχνίας. *Μελέτη για τα εκπαιδευτικά σενάρια στη διδασκαλία της λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση* (σ. 5-56). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Ανακτήθηκε στις 28 Φεβρουαρίου 2015 από [http://www.greeklanguage.gr/sites/default/files/digital\\_school/3.1.3\\_melete\\_senarion\\_logotekhnias\\_2.pdf](http://www.greeklanguage.gr/sites/default/files/digital_school/3.1.3_melete_senarion_logotekhnias_2.pdf)
- Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, Μ. (2006). Στρατηγικές διαφοροποίησης της διδασκαλίας στη σχολική τάξη. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τ. 41, 9-23. Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός.
- Κουτσογιάννης, Δ. (2011). *Δραστηριότητες και σενάρια: δομή και αξιολόγηση δραστηριοτήτων και εκπαιδευτικών σεναρίων*, Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Κουτσουράκη, Σ., & Μπερκούτης, Α. (2014). Διαφοροποίηση της διδασκαλίας με την υποστήριξη των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας. *Πρακτικά 3<sup>ου</sup> Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Ημαθίας "Αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη"*(σ.51-64) .Ανακτήθηκε στις 24 Μαρτίου 2015 από [http://hmathia14.ekped.gr/praktika14/VolB/VolB\\_51\\_64.pdf](http://hmathia14.ekped.gr/praktika14/VolB/VolB_51_64.pdf)
- Λουβή, Ε., & Ξιφαράς, Δ. (2007). *Νεότερη και σύγχρονη Ιστορία, Γ' Γυμνασίου*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.
- Μακρή, Κ., Αράπογλου, Α., Φράγκου, Ο., & Κυνηγός, Χ. (2006). Ο σχεδιασμός πλαισίων εκπαιδευτικών σεναρίων ως διαδικασία αναστοχασμού κατά την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. *Πρακτικά 5<sup>ου</sup> Συνεδρίου "Οι τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση"*, 10-18, επιμ. Ψύλλος, Δ., Δαγδιλέλης, Β. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης και Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Ανακτήθηκε στις 28 Φεβρουαρίου 2015 από <http://www.etpe.eu/custom/pdf/etpe1069.pdf>
- Ματσαγγούρας, Η. (2007). *Στρατηγικές διδασκαλίας. Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Ράπτης, Αρ., & Ράπτη, Αθ.(2001). *Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της Πληροφορικής*, 2 τ. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σπανός, Γ.Ι. (1991). Η Σχέση Διδακτικού Βιβλίου και Αναλυτικού Προγράμματος. Προσδιορίζει τη Διδακτική του Μαθήματος, στον τόμο «Χάρης», Αφιέρωμα στον Καθηγητή Ν. Γ. ΜΕΛΑΝΙΤΗ, Φ.Π.Ψ. Αθηνών.
- Τζίμας, Β.(2009). Διδακτικά σενάρια με τη συνδρομή των ΤΠΕ. *Πρακτικά 1<sup>ου</sup> Εκπαιδευτικού Συνεδρίου "Ένταξη και χρήση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία"*. Ανακτήθηκε στις 28 Φεβρουαρίου 2015, από <http://www.etpe.eu/custom/pdf/etpe1343.pdf>
- Χοντολίδου, Ε. (2012). Τα εκπαιδευτικά σενάρια στη διδασκαλία της λογοτεχνίας στο σχολείο. *Μελέτη για τα εκπαιδευτικά σενάρια στη διδασκαλία της λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση* (σ. 57-72). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Ανακτήθηκε στις 28 Φεβρουαρίου 2015 από [http://www.greeklanguage.gr/sites/default/files/digital\\_school/3.1.3\\_melete\\_senarion\\_logotekhnias\\_2.pdf](http://www.greeklanguage.gr/sites/default/files/digital_school/3.1.3_melete_senarion_logotekhnias_2.pdf)



## «Τι εννοεί ο ποιητής;» Εφαρμόζοντας τη Συνεργατική Μάθηση στην ερμηνευτική προσέγγιση των λογοτεχνικών κειμένων. Τα αποτελέσματα μιας πειραματικής έρευνας σε μαθητές της Γ΄ Γυμνασίου

Αγάπη Δάλκου  
[agapi\\_d@yahoo.com](mailto:agapi_d@yahoo.com)

Δρ. Διδακτικής της Λογοτεχνίας, Φιλολόγος του Π.Π. Γυμνασίου Ευαγγελικής Σχολής Σμύρνης

**Περίληψη.** Στο άρθρο αυτό περιγράφεται ένα μοντέλο διδασκαλίας του μαθήματος των Κειμένων Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση βασισμένο στις αρχές της Συνεργατικής Μάθησης. Στόχος της συγκεκριμένης διδακτικής πρακτικής είναι η υποστήριξη των μαθητών στην προσπάθειά τους να προσεγγίσουν ερμηνευτικά τα λογοτεχνικά κείμενα μέσω της ανάπτυξης ερμηνευτικών στρατηγικών. Προκειμένου να μελετηθεί η αποτελεσματικότητα του συγκεκριμένου μοντέλου, πραγματοποιήθηκε έρευνα με τη μορφή οιονεί πειραματικού σχεδίου, στην οποία χρησιμοποιήθηκε μία πειραματική ομάδα και μία ομάδα ελέγχου. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι μαθητές που επεξεργάζονταν τα κείμενα σε ομάδες ανέπτυσαν ερμηνευτικές στρατηγικές σε στατιστικώς σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό από ό,τι οι μαθητές που τα επεξεργάζονταν μόνοι τους στο πλαίσιο της άμεσης διδασκαλίας. Τα ευρήματα της έρευνας αναδεικνύουν την αποτελεσματικότητα της Συνεργατικής Μάθησης στο μάθημα της λογοτεχνίας, ενώ το συγκεκριμένο διδακτικό μοντέλο μπορεί να αποτελέσει οδηγό για τους εκπαιδευτικούς που ενδιαφέρονται να υποστηρίξουν τους μαθητές τους στην ερμηνευτική προσέγγιση των λογοτεχνικών κειμένων.

**Λέξεις κλειδιά:** συνεργατική μάθηση, ερμηνεία, λογοτεχνία, δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

### Εισαγωγή

Ένα πρόβλημα που συχνά παρατηρείται στη διδασκαλία της λογοτεχνίας στα σχολεία είναι η αδυναμία των μαθητών να ερμηνεύσουν τα κείμενα (Eckert, 2008). Η αδυναμία αυτή συνδέεται με την δυσκολία που συναντούν οι εκπαιδευτικοί στην προσπάθειά τους να τους καλλιεργήσουν την ερμηνευτική ικανότητα. Κατά την ερμηνευτική προσέγγιση των λογοτεχνικών κειμένων μέσα στην τάξη, οι φιλόλογοι ερχόμαστε συχνά αντιμέτωποι με ένα συναίσθημα αμηχανίας: πώς να διδάξουμε τους μαθητές να ερμηνεύσουν το κείμενο οι ίδιοι, χωρίς να καταλήξουμε να τους υπαγορεύουμε «έτοιμες» ερμηνείες; Πώς θα μπορούσαμε να τους καταστήσουμε, δηλαδή, επαρκείς αναγνώστες; Η Συνεργατική Μάθηση (ΣΜ) αποτελεί μια πρόταση προκειμένου να αντιμετωπιστεί το συγκεκριμένο πρόβλημα.

Στο άρθρο αυτό παρουσιάζεται ένα μοντέλο διδασκαλίας της λογοτεχνίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση βασισμένο στις αρχές της ΣΜ, το οποίο στοχεύει στην υποστήριξη των μαθητών στην προσπάθειά τους να ερμηνεύσουν τα λογοτεχνικά κείμενα.

Προκειμένου να μελετηθεί η αποτελεσματικότητα του μοντέλου, πραγματοποιήθηκε μια έρευνα σε μαθητές της Γ΄ τάξης Γυμνασίου, τα αποτελέσματα της οποίας και παρατίθενται στη συνέχεια.

## Θεωρητικό πλαίσιο

Η Συνεργατική Μάθηση (ΣΜ) είναι μια διδακτική στρατηγική που έχει «εισβάλει» τα τελευταία χρόνια στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, κυρίως ως υποδεικνυόμενη μέθοδος στα Προγράμματα Σπουδών και ίσως όχι τόσο ως διδακτική μέθοδος που χρησιμοποιείται στην πράξη, μέσα στη σχολική τάξη. Η ΣΜ έχει ένα πολύ ισχυρό θεωρητικό υπόβαθρο, το οποίο κινείται κυρίως μέσα στο κονστρουκτιβιστικό παράδειγμα και βασίζεται ιδίως στις θεωρίες των J. Dewey (1896, 1938), L. Vygotsky (1978), J. Bruner (1960; 1986), καθώς και στην έννοια των Κοινοτήτων Μάθησης (λ.χ. Wilson & Ryder, 1996; Tosey, 2006).

Εκτός από το θεωρητικό υπόβαθρο της ΣΜ, ένα εκτεταμένο και συνεχώς αυξανόμενο σύνολο από έρευνες υποστηρίζει την αξία και την αποτελεσματικότητά της στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ειδικά για το μάθημα της λογοτεχνίας, τα ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν ότι η ΣΜ βοηθά τους μαθητές κατά την προσέγγιση των κειμένων (λ.χ. Fall et al., 2000; Chinn et al., 2001; Mayo, 2001; Evans, 2002; McIntyre et al., 2006). Για την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, ωστόσο, η έρευνα στον συγκεκριμένο τομέα είναι περιορισμένη.

Στην παρούσα εργασία επιλέχθηκε η εφαρμογή της ΣΜ στη διδασκαλία του μαθήματος της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, προκειμένου να υποστηριχθούν οι μαθητές στο να ερμηνεύουν τα λογοτεχνικά κείμενα μέσω της ανάπτυξης *ερμηνευτικών στρατηγικών*.

Με βάση το έργο των S. Fish (1980) και J. Culler (1975), ως *ερμηνευτικές στρατηγικές* ορίζουμε το σύνολο των προσδοκιών και των μεθόδων με βάση τις οποίες οι αναγνώστες ερμηνεύουν τα κείμενα. Οι ερμηνευτικές στρατηγικές προσδιορίζουν το είδος των έγκυρων ερμηνειών και τις διαδικασίες μέσω των οποίων φτάνουμε στις ερμηνείες αυτές. Ας δώσουμε ένα παράδειγμα: έστω ότι ο αναγνώστης διαβάζει το ποίημα *Επί Ασπαλάθων* του Σεφέρη. Αυτομάτως προχωρεί βασισμένος σε τουλάχιστον δύο ερμηνευτικές αποφάσεις: α) ότι το ποίημα είναι πολιτικό και β) ότι έχει γραφτεί από τον Σεφέρη. Από τη στιγμή που έχει αποφασίσει γι' αυτά τα δύο, είναι διατεθειμένος να προβεί σε συγκεκριμένες ενέργειες, να αναζητήσει και να εντοπίσει θέματα (για το συγκεκριμένο ποίημα, τη συνέχεια της ελληνικής παράδοσης, το θέμα της νέμεσης), να αποδώσει σημασίες (σε λουλούδια, μνημεία, χρώματα), κ.ά. Η διάθεση του αναγνώστη να προβεί σε αυτές τις ενέργειες συγκροτεί ένα σύνολο από ερμηνευτικές στρατηγικές.

Πραγματοποιήσαμε, λοιπόν, μια πειραματική έρευνα σε μαθητές της Γ΄ Γυμνασίου, προκειμένου να διαπιστώσουμε αν η ΣΜ πραγματικά βοηθά τους μαθητές στην ανάπτυξη ερμηνευτικών στρατηγικών. Σκοπός της έρευνας ήταν να μελετηθεί εάν η διδασκαλία της λογοτεχνίας σε περιβάλλον συνεργατικής μάθησης ευνοεί την ανάπτυξη ερμηνευτικών στρατηγικών από τους μαθητές περισσότερο από ό,τι η δασκαλοκεντρική (ή άμεση) διδασκαλία.

## Ερευνητικές υποθέσεις

Αυτή η γενική ερευνητική υπόθεση αναλύεται στις παρακάτω ειδικότερες:

1. Όταν προσεγγίζονται ερμηνευτικά τα λογοτεχνικά κείμενα μέσα στην τάξη, η διαδικασία ανάπτυξης και εφαρμογής ερμηνευτικών στρατηγικών οδηγεί σε μεγαλύτερη εγκυρότητα και πολλαπλότητα ερμηνειών κατά τη συζήτηση σε μικρές ομάδες από ό,τι κατά την καθοδηγούμενη ατομική επεξεργασία στο πλαίσιο της δασκαλοκεντρικής, άμεσης διδασκαλίας.
2. Η ανάπτυξη και εφαρμογή ερμηνευτικών στρατηγικών κατά την επεξεργασία των λογοτεχνικών κειμένων οδηγεί σταδιακά τους μαθητές στην απόκτηση της μόνιμης ικανότητας να αναπτύσσουν ερμηνευτικές στρατηγικές και όταν βρίσκονται στη διαδικασία της προσωπικής, εκτός διδακτικής πράξης, ανάγνωσης. Η ικανότητα αυτή αναπτύσσεται σε μεγαλύτερο βαθμό στους μαθητές οι οποίοι εργάζονται σε μικρές ομάδες, από ό,τι στους μαθητές οι οποίοι διδάσκονται με την δασκαλοκεντρική, άμεση διδασκαλία.
3. Όσο μεγαλύτερο είναι το χρονικό διάστημα κατά το οποίο εφαρμόζεται η συνεργατική μάθηση στη διδασκαλία της λογοτεχνίας, τόσο περισσότερο εδραιώνονται οι δεξιότητες ανάπτυξης ερμηνευτικών στρατηγικών.

## Μεθοδολογία

### Γενικό σχέδιο

Προκειμένου να ελεγχθούν οι παραπάνω υποθέσεις, επιλέχθηκε η διεξαγωγή οιονεί πειραματικής έρευνας με πειραματική ομάδα και ομάδα ελέγχου (Cohen et al., 2008). Πρόκειται για οιονεί πειραματικό σχέδιο, καθώς περιλαμβάνει ομάδες αυτούσιες και όχι εξισωμένες από τυχαία δειγματοληψία. Ειδικότερα, επιλέχθηκαν δύο τμήματα της ίδιας τάξης του ίδιου σχολείου. Πρόκειται για δημόσιο σχολείο της περιοχής του Κορυδαλλού. Το ένα τμήμα αποτέλεσε την πειραματική ομάδα, ενώ το άλλο την ομάδα ελέγχου. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε χρονική διάρκεια σχεδόν μιας ολόκληρης σχολικής χρονιάς (Οκτώβριος 2010 - Απρίλιος 2011).

Η έρευνα ξεκίνησε με μια γραπτή δοκιμασία προελέγχου, προκειμένου να δούμε το επίπεδο των μαθητών πριν τη διδακτική παρέμβαση. Στη συνέχεια, στην πειραματική ομάδα εφαρμόστηκε ως διδακτική παρέμβαση η συνεργατική μάθηση: οι μαθητές διδάχτηκαν κείμενα νεοελληνικής λογοτεχνίας (7 κείμενα συγκεκριμένα, τα μισά από όσα διδάχθηκαν συνολικά όλη τη χρονιά) με την τάξη διαιρεμένη σε ομάδες των 5 ατόμων<sup>1</sup>, με διδάσκουσα την ερευνήτρια και με τη χρήση φύλλων εργασίας που είχαν κατασκευαστεί ειδικά για την παρέμβαση.

Οι διδακτικές ώρες που αφιερώθηκαν στις διδασκαλίες αυτές<sup>2</sup> ισοκατανεμήθηκαν στη διάρκεια ολόκληρης της σχολικής χρονιάς, ενώ, ενδιάμεσα, οι μαθητές διδάσκονταν τα υπόλοιπα κείμενα από τη θεσμική καθηγήτρια της τάξης, με τη δασκαλοκεντρική, κατευθυνόμενη διδασκαλία. Για όσο διήρκεσε η παρέμβαση στο τμήμα αυτό (δηλαδή στην πειραματική ομάδα), στο άλλο τμήμα (στην ομάδα ελέγχου) δεν έγινε διδακτική

<sup>1</sup> Πιο συγκεκριμένα, σχηματίστηκαν 4 πενταμελείς ομάδες και μία τετραμελής.

<sup>2</sup> Κάθε κείμενο ολοκληρωνόταν σε 3 διδακτικές ώρες.

παρέμβαση ως προς τη διδακτική στρατηγική. Εφαρμόστηκε, δηλαδή, η άμεση διδασκαλία, όπως συνήθως την εφαρμόζει η καθηγήτρια της τάξης, με δύο όμως βασικές μετατροπές, απαραίτητες για την εσωτερική εγκυρότητα του πειράματος: πρώτον, τα κείμενα που διδάχτηκαν στην πειραματική ομάδα από την ερευνήτρια, διδάχτηκαν και στην ομάδα ελέγχου επίσης από την ερευνήτρια. Δεύτερον, χρησιμοποιήθηκαν τα ίδια φύλλα εργασίας που χρησιμοποιήθηκαν και στην πειραματική ομάδα, με τη διαφορά ότι εδώ οι μαθητές τα συμπλήρωναν μόνοι τους, με τη βοήθεια της διδάσκουσας, όποτε τη χρειάζονταν.

Μετά τη λήξη της παρέμβασης, οι μαθητές και των 2 ομάδων υποβλήθηκαν σε γραπτή δοκιμασία μετελέγχου, ώστε να διαπιστωθεί η επίδραση της διδακτικής παρέμβασης –της ΣΜ- στην πειραματική ομάδα, σε σχέση με την ομάδα ελέγχου.

### ***Η διδασκαλία της λογοτεχνίας σε περιβάλλον συνεργατικής μάθησης: ένα μοντέλο διδασκαλίας***

Στην ενότητα αυτή περιγράφεται συνοπτικά το μοντέλο διδασκαλίας βασισμένο στη ΣΜ, το οποίο εφαρμόστηκε σε όλες τις διδασκαλίες της πειραματικής ομάδας.

Για να εξασφαλίσουμε πραγματική συνεργασία μέσα στις ομάδες, δεν αρκεί να διαιρέσουμε τους μαθητές σε ομάδες και να τους πούμε να εργαστούν. Πρέπει να τηρούνται κάποιες προϋποθέσεις. Συγκεκριμένα, από την αρχή της χρονιάς φροντίσαμε για:

- τη σύνθεση των ομάδων. Ως προς το μέγεθος, οι περισσότεροι ειδικοί προτιμούν ομάδες αποτελούμενες από 3 έως 5 άτομα (Κανάκης, 1987). Οι ομάδες πρέπει να είναι ετερογενείς ως προς την επίδοση και ως προς το φύλο (Cohen, 1994).
- τις οδηγίες προς τους μαθητές: τι αναμένεται να κάνουν, να αναθέσουν ρόλους, π.χ. πρέπει να επιλέξουν έναν «γραμματέα» και έναν «αναγνώστη».
- την παροχή κινήτρων στους μαθητές. Έπρεπε να δημιουργηθούν εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα στους μαθητές, προκειμένου να αντιμετωπίσουν την όλη διαδικασία με προθυμία και σοβαρότητα. Για παράδειγμα, ορίστηκε κάποια αμοιβή για τις ομάδες που θα είχαν ικανοποιητική επίδοση.
- την επιδίωξη θετικής αλληλεξάρτησης και ατομικής ευθύνης (Johnson & Johnson, 2009b): οι μαθητές πρέπει να αντιληφθούν πως, εντός της ομάδας τους, ο μόνος τρόπος να επιτύχει κάποιος είναι να επιτύχει η ομάδα του και πως η αδιαφορία του ενός έχει σημαντικό αρνητικό αντίκτυπο στην ομάδα. Καθορίστηκαν, έτσι, κοινές αμοιβές και ποινές –ο βαθμός που λαμβάνει κάθε ομάδα να έχει αντίκρισμα και στους ατομικούς βαθμούς των μαθητών- και γινόταν αξιολόγηση του ομαδικού έργου στο τέλος κάθε διδασκαλίας.
- την εξασφάλιση διαπροσωπικής επικοινωνίας και δόμησης του ομαδικού έργου (Johnson & Johnson, ό.π.): επιμείναμε στην καλλιέργεια επικοινωνιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων, δίνοντας οδηγίες για τις αποδεκτές μορφές συμπεριφοράς. Επίσης, δίνονταν σαφείς οδηγίες στους μαθητές ως προς το έργο που τους αναθέταμε. Οι μαθητές πρέπει να γνωρίζουν τι πρέπει να κάνουν, διαφορετικά το βάρος που πέφτει επάνω τους είναι πολύ μεγάλο.

Το κύριο διδακτικό εργαλείο -εκτός βέβαια από το σχολικό βιβλίο- που χρησιμοποιούσαν οι μαθητές κατά την εργασία στις ομάδες είναι το φύλλο εργασίας, που μοιραζόταν σε όλους τους μαθητές. Το εργαλείο αυτό σχεδιάστηκε με τη φιλοσοφία της προσέγγισης του λογοτεχνικού κειμένου μέσω του ερμηνευτικού κύκλου: όλο - μέρη - όλο (Dilthey, 1976). Αποτελείται από τρεις ερωτήσεις: η πρώτη ζητά μια αρχική, ελεύθερη ανταπόκριση στο κείμενο. Η δεύτερη ερώτηση στοχεύει σε μια πιο αναλυτική διείσδυση στα μέρη του κειμένου. Η τρίτη ερώτηση ζητά μια επανεκτίμηση του όλου υπό άλλη οπτική γωνία, ώστε να αξιοποιηθεί και η ανάλυση που έχει προηγηθεί.

Ιδιαίτερης σημασίας είναι τα φύλλα παρατήρησης που χρησιμοποιούσαμε κατά τη διάρκεια των διδασκαλιών, στα οποία η καθηγήτρια - ερευνήτρια κατέγραφε κωδικοποιημένα τη συμμετοχή των μαθητών στη συζήτηση. Ο σκοπός των φύλλων αυτών είναι διττός: αφενός να μας βοηθήσει στο να έχουμε μια πλήρη και καταγεγραμμένη εικόνα της λειτουργικότητας των ομάδων, αφετέρου να αντιληφθούν οι μαθητές ότι η συμμετοχή και η συνεργατικότητα τους παρακολουθούνται και αξιολογούνται. Έτσι, παρακινούνται και οι ίδιοι να συμμετέχουν στη συζήτηση μέσα στην ομάδα.

Κάθε διδασκαλία είχε την εξής μορφή: στην πρώτη φάση της διδασκαλίας, ξεκινούσαμε με μια σύντομη εισαγωγή στο λογοτεχνικό κείμενο και ανάγνωσή του. Ακολουθούσε γλωσσική εξομάλυνση του κειμένου και κατόπιν δινόταν στους μαθητές η οδηγία να προχωρήσουν ο καθένας ατομικά στην απάντηση του πρώτου ερωτήματος του φύλλου εργασίας.

Η δεύτερη φάση της διδασκαλίας περιελάμβανε την εργασία στις ομάδες. Εδώ δινόταν στους μαθητές η οδηγία να προχωρήσουν στην απάντηση του δεύτερου ερωτήματος του φύλλου εργασίας, με τη διαφορά ότι τώρα έπρεπε η ερώτηση να απαντηθεί ομαδικά. Οι ομάδες λοιπόν προχωρούσαν σε συζήτηση προκειμένου να συνθέσουν την απάντηση. Κατά τη διάρκεια της ομαδικής επεξεργασίας η διδάσκουσα παρατηρούσε τις ομάδες κρατώντας σημειώσεις, ενθαρρύνοντας τους μαθητές να συνεργάζονται και παρέχοντας βοήθεια, όπου αυτό κρινόταν απολύτως απαραίτητο. Ο ρόλος, δηλαδή, της καθηγήτριας ήταν αυτός του διευκολυντή (facilitator) (Jonassen, 1999).

Στην επόμενη φάση, ο εκπρόσωπος της κάθε ομάδας διάβαζε την απάντηση που είχε εκπονηθεί συλλογικά. Οι απαντήσεις των ομάδων συζητούνταν μέσα στην τάξη. Την ίδια διαδικασία ακολουθούσαμε και για την τρίτη ερώτηση του φύλλου εργασίας.

Αφού είχε ολοκληρωθεί η διδασκαλία του κειμένου, ακολουθούσε η φάση της αξιολόγησης της εργασίας των ομάδων. Εδώ γινόταν μια συνολική αποτίμηση του έργου των ομάδων, τόσο ως προς την ακαδημαϊκή επίδοση της κάθε ομάδας -μέσω της βαθμολογίας των ερωτήσεων στα φύλλα εργασίας-, όσο και ως προς την ποιότητα της συνεργασίας μεταξύ των μελών των ομάδων, με βάση τις σημειώσεις της καθηγήτριας στα φύλλα παρατήρησης.

## **Αποτελέσματα**

### **Ανάλυση δεδομένων**

Τα δεδομένα - οι βαθμολογίες των μαθητών στα φύλλα εργασίας και στις γραπτές δοκιμασίες - αναλύθηκαν με το πακέτο SPSS, έκδοση 19. Συγκεκριμένα, πραγματοποιήθηκε ανάλυση διακύμανσης (ANOVA) για τη σύγκριση των μέσων όρων των βαθμολογιών πειραματικής ομάδας και ομάδας ελέγχου και ανάλυση συνδιακύμανσης (ANCOVA) για τον έλεγχο τρίτων μεταβλητών, όπως η ατομική επίδοση πριν την παρέμβαση και το φύλο.

Επειδή ενδιέφερε να μελετηθεί και η επίδραση του χρόνου στην αποτελεσματικότητα της ΣΜ ως προς την ανάπτυξη ερμηνευτικών στρατηγικών, χρησιμοποιήθηκε και ένα τεστ που ονομάζεται ανάλυση διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων (Repeated Measures ANOVA).

### Έλεγχος των ερευνητικών υποθέσεων

Τα ευρήματα που προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν από όλη τη σχολική χρονιά, έδειξαν τα εξής:

1. Οι μαθητές που κλήθηκαν να ερμηνεύσουν τα λογοτεχνικά κείμενα μέσω της συζήτησης σε μικρές ομάδες κατέληξαν σε μεγαλύτερη πολλαπλότητα και εγκυρότητα ερμηνειών από ό,τι οι μαθητές που κλήθηκαν να τα ερμηνεύσουν μόνοι τους, υποβοηθούμενοι από την καθηγήτρια, στο πλαίσιο της άμεσης διδασκαλίας. Στον πίνακα 1 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι των βαθμολογιών των 2 ομάδων στα φύλλα εργασίας και για τις 7 διδασκαλίες.

**Πίνακας 1. Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις της Ανάπτυξης Ερμηνευτικών Στρατηγικών των Μαθητών της Πειραματικής Ομάδας και της Ομάδας Ελέγχου στις Διδασκαλίες (Σύγκριση Ομαδικής με Ατομική Καθοδηγούμενη Εργασία).**

	Ομάδα		Ομάδα	
	Πειραματική (N=24)		Ελέγχου (N=22)	
Ερμηνεία	Μ. Όρος	Τ.Α.	Μ. Όρος	Τ.Α.
1η διδασκαλία	7,73	1,01	4,57	1,56
2η διδασκαλία	7,67	1,49	5,05	1,95
3η διδασκαλία	7,70	0,45	4,35	2,19
4η διδασκαλία	8,88	0,28	5,80	1,95
5η διδασκαλία	7,46	1,42	5,83	1,47
6η διδασκαλία	8,71	0,53	6,20	1,94
7η διδασκαλία	8,34	0,31	6,41	1,66
<b>Σύνολο</b>	<b>8,07</b>	0,58	<b>5,52</b>	1,56

*Σημείωση.* Οι βαθμοί της επίδοσης των μαθητών κυμαίνονται από 1 έως 10.

Η διαφορά αυτή στις επιδόσεις μεταξύ πειραματικής ομάδας και ομάδας ελέγχου είναι στατιστικώς σημαντική. Πιο συγκεκριμένα, για τη διαφορά των μέσων όρων των βαθμολογιών για το σύνολο των 7 διδασκαλιών, ο δείκτης F ήταν 55,892, στατιστικώς σημαντικός σε πιθανότητα 0,000. Αυτό πρακτικά σημαίνει ότι η πιθανότητα να είναι η διαφορά αυτή τυχαία, είναι ουσιαστικά μηδενική. Σε όλες τις διδασκαλίες οι ερμηνείες που αποτελούσαν έργο ομαδικής συζήτησης ήταν εγκυρότερες, διεισδυτικότερες, με εντονότερο το στοιχείο της πολλαπλότητας και με εμφανή την αξιοποίηση περισσότερων στοιχείων του κειμένου.

Προκειμένου να καταστεί σαφέστερη η διαφορά αυτή, παρατίθενται δύο παραδείγματα απαντήσεων των μαθητών (ένα παράδειγμα από την πειραματική ομάδα και ένα από την ομάδα ελέγχου) σε ερώτηση φύλλου εργασίας. Και τα δύο παραδείγματα είναι

αντιπροσωπευτικά του μέσου όρου της επίδοσης της ομάδας τους. Είναι παρμένα από την 7<sup>η</sup> και τελευταία διδασκαλία της χρονιάς, με κείμενο ένα απόσπασμα από το *Βίο και Πολιτεία του Αλέξη Ζορμπά*. Στο απόσπασμα αυτό περιγράφεται η πρώτη γνωριμία του συγγραφέα με το Ζορμπά. Πραγματοποιείται μια πρώτη σκιαγράφιση των χαρακτήρων τους: ο Ζορμπάς παρουσιάζεται ως άνθρωπος με πάθος, αυθόρμητος, που χαίρεται τη ζωή και την απολαμβάνει με τις αισθήσεις του, ενώ ο συγγραφέας ως πιο συγκρατημένος, ορθολογιστής και μορφωμένος. Το τελευταίο μέρος του αποσπάσματος αφιερώνεται στην περιγραφή της σχέσης του Ζορμπά με το σαντούρι. Παρατίθενται οι απαντήσεις στην τελευταία ερώτηση του φύλλου εργασίας, που είναι η εξής:

*Υποθέστε τώρα ότι είστε μια παρέα από ναυτικούς που πίνουν τον καφέ τους στο ίδιο καφενείο με τον συγγραφέα, και μάλιστα στο διπλανό τραπέζι. Είστε παρόντες στη σκηνή της άφιξης του Ζορμπά και, έχοντας «στήσει αυτί», παρακολουθείτε όλη τη συζήτηση που ακολουθεί. Μετά από λίγο καταφθάνει στην παρέα σας ένας ακόμα φίλος σας. Να του αφηγηθείτε, ως ομάδα πλέον, με συντομία, όλη τη σκηνή της γνωριμίας και συζήτησης των δύο ανθρώπων, σχολιάζοντας τους χαρακτήρες και των δύο, και τονίζοντας κάποιες ιδέες τους που μπορεί να σας έκαναν εντύπωση. Τέλος, να πείτε αν, κατά τη γνώμη σας, ο συγγραφέας αποφάσισε να πάρει μαζί του το Ζορμπά ή όχι και γιατί.*

Η απάντηση της ομάδας της Αθηνάς<sup>3</sup> έχει ως εξής:

«- Πού 'σαι ρε Λάζαρε και άργησες;

- Τι να κάνω ρε παιδιά, περίμενα να σταματήσει η βροχή!

- *Ναι, αλλά έχασες σκηνικό: άκου. Εκεί που πίναμε το καφεδάκι μας τελείως τυχαία έπεσε το αυτί μας και ακούσαμε μια ενδιαφέρουσα συζήτηση. Όλα άρχισαν όταν ένας γκριζομάλλης ψηλός πλησίασε έναν ήσυχο άνθρωπο στο διπλανό τραπέζι που έπινε φασκόμηλο. Αν και δεν τον ήξερε, του ζήτησε να τον πάρει μαζί του στην Κρήτη. Αρχικά απόρησε, αλλά μετά κατάλαβε ότι ήταν ξεχωριστός. Έφτιαχνε ωραίες σούπες και είχε όρεξη για ζωή. Μάλιστα του είπε να κάτσει και ο ξένος από ό,τι είδαμε ζήτησε ρούμι αντί για φασκόμηλο. Επίσης, πληροφορηθήκαμε για τις πολλές δουλειές του ποδαριού που έκανε και ότι πλάκωσε στο ξύλο το αφεντικό του, έτσι επειδή του κάπνισε. Απ' ό,τι έλεγε η μεγαλύτερη αγάπη του είναι το σαντούρι, στις χαρές και στις λύπες του παίζει σαντούρι και δεν θα το πιστέψεις, αυτός ο γλεντζές άνθρωπος που έχει πάθος για το σαντούρι και την ελευθερία έχει οικογένεια. Είχαμε και την τύχη να τον ακούσουμε να παίζει σαντούρι. Τελικά, ο κύριος στο διπλανό τραπέζι αποφάσισε να τον πάρει μαζί του. Όμως είναι οι δυο τους τόσο διαφορετικοί...*

- *Ε, τα ετερόνυμα έλκονται. Και ποιο το όνομα του ξένου; Αλέξης Ζορμπάς».*

Οι μαθητές της ομάδας, στην ερμηνευτική τους προσέγγιση, φαίνεται να έχουν διεισδύσει αρκετά στους χαρακτήρες των πρωταγωνιστών και ιδίως του Ζορμπά. Έχουν μάθει να παρατηρούν και να αξιοποιούν τα εξωτερικά τους χαρακτηριστικά, τις πράξεις και τις ιδέες τους, προκειμένου να διεισδύσουν στο ήθος και την ψυχοσύνθεση των ηρώων. Εστιάζουν σε σημεία ουσιώδη, ακόμη και όταν πρόκειται για λεπτομέρειες (λ.χ. το ότι ο Ζορμπάς παρήγγειλε ρούμι και όχι φασκόμηλο). Ακόμη, φαίνεται πως έχουν μάθει να παρατηρούν το σκηνικό («Περίμενα να σταματήσει η βροχή»). Έχουν αντιληφθεί τη μοναδικότητα της προσωπικότητας του Ζορμπά. Τέλος, έχουν εντοπίσει μια από τις βασικές στρατηγικές που χρησιμοποιούνται στα λογοτεχνικά κείμενα: αυτή των αντίθετων χαρακτήρων, που

<sup>3</sup> Οι μαθητές έδωσαν ονόματα στις ομάδες τους: *Ερμής, Νίκη, Πάνθηρες, Αθηνά και Άρης*.

συμβάλλει στην ανάδειξη των προσωπικοτήτων των πρωταγωνιστών («Ε, τα ετερόνυμα έλκονται»).

Ας δούμε μια αντίστοιχη, αντιπροσωπευτική και πάλι ως προς το μέσο όρο απάντηση μαθήτριας της ομάδας ελέγχου:

*«- Καλώς τον Τάκη! Κάθισε... τι νέα; Άκου να δεις...πριν λίγο κάθονταν δυο κύριοι και συζητούσαν.*

*- Ε, και τι μ' αυτό;*

*Ήταν δυο άγνωστοι που έπιασαν την κουβέντα. Ο ένας ήταν αυθόρμητος και ετοιμόλογος και τὰ ἔλεγε τσεκουράτα και ήθελε από τον άλλο να τον πάρει μαζί του σ' ένα ταξίδι. Ο άλλος ήταν ήρεμος, επιφυλακτικός, τα ζύγιαζε τα πράγματα. Και κατά βάθος ήθελε να πάρει μαζί του αυτόν το γέρο με τα ροζιασμένα χέρια και τα μάτια του να πετάνε σπίθες. Φαίνεται πως τον γοήτευσαν οι τσεκουράτοι τρόποι του και οι ιδεολογίες του. Και μάλλον θα τον πάρει μαζί του αν και είναι διαφορετικοί χαρακτήρες. Πάντως είχε άποψη για όλα τα θέματα και ενθουσιάστηκα και εγώ μαζί του».*

Παρόλο που και η μαθήτρια αυτή φαίνεται να έχει αντιληφθεί τα βασικά γνωρίσματα των χαρακτήρων των πρωταγωνιστών, καθώς και τις διαφορές μεταξύ τους, παρατηρούμε πως η σκιαγράφησή της δεν έχει το βάθος που έχει εκείνη της ομάδας της Αθηνάς. Προσκολλάται κυρίως σε επιφανειακά γνωρίσματα (λ.χ. «οι τσεκουράτοι τρόποι του», όρος παρμένος αυτούσιος από το κείμενο), δεν αξιοποιεί βασικές πληροφορίες του κειμένου (όπως το πάθος του Ζορμπά για το σαντούρι) και δε μπορεί να επικεντρώσει σε ένα από τα βασικά γνωρίσματα του πρωταγωνιστή, το πάθος του για τη ζωή και το χαρακτηριστικό του να αισθάνεται πρώτα και μετά να σκέφτεται.

Επομένως, η πρώτη υπόθεσή μας επιβεβαιώνεται, με βάση τα ευρήματά μας.

**2.** Όταν θελήσαμε να συγκρίνουμε την ικανότητα των μαθητών και των δύο ομάδων να ερμηνεύουν τα κείμενα μόνοι τους, διαπιστώσαμε ότι οι ατομικές επιδόσεις των μαθητών της πειραματικής ομάδας ήταν ανώτερες από εκείνες των αντίστοιχων των μαθητών της ομάδας ελέγχου· εντούτοις οι διαφορές μεταξύ των μαθητών των δύο ομάδων δεν ήταν στατιστικώς σημαντικές.

**3.** Οι δεξιότητες ανάπτυξης ερμηνευτικών στρατηγικών των μαθητών που διδάσκονται με τη ΣΜ εδραιώνονταν σαφώς με την πάροδο του χρόνου. Οι μαθητές της πειραματικής ομάδας στο τέλος της σχολικής χρονιάς παρουσίασαν βελτίωση σε σχέση με την αρχή της χρονιάς, σε στατιστικώς σημαντικό βαθμό, όπως προέκυψε από την ανάλυση των φύλλων εργασίας.

## **Συμπεράσματα - προτάσεις για περαιτέρω έρευνα**

Από τα δεδομένα, λοιπόν, της έρευνάς μας, προκύπτει ότι η ΣΜ ευνοεί την ανάπτυξη ερμηνευτικών στρατηγικών από τους μαθητές. Οι μαθητές που προσέγγισαν τα λογοτεχνικά κείμενα σε ομάδες, διευκολύνθηκαν στο να «ξεκλειδώσουν» το κείμενο και παρήγαγαν ερμηνείες περισσότερο ολοκληρωμένες και έγκυρες από ό,τι οι συμμαθητές τους που εργάστηκαν στο πλαίσιο της άμεσης, δασκαλοκεντρικής διδασκαλίας. Παρόλο που η βελτίωση αυτή δεν ήταν αντίστοιχη σε επίπεδο ατομικής επίδοσης μετά τη λήξη της παρέμβασης, εντούτοις, το γεγονός ότι η βελτίωση της ομαδικής επίδοσης ήταν στατιστικώς σημαντική σε βάθος χρόνου δημιουργεί ευοίωνες προοπτικές για την



ευεργετική επίδραση της ΣΜ και σε ατομικό επίπεδο. Η θετική επίδραση της ΣΜ στην ανάπτυξη ερμηνευτικών στρατηγικών επιβεβαιώνει τη θεωρία, η οποία υποδεικνύει πως, με την ανταλλαγή απόψεων και τη συζήτηση στην ομάδα, ο μαθητής έχει πρόσβαση σε ποικίλες οπτικές, προσλαμβάνει το κείμενο με τρόπο διαφορετικό από αυτόν που του υπαγορεύουν τα βιώματά του. Οπωσδήποτε, η εμπειρία του μαθητή που επεξεργάζεται το κείμενο μαζί με άλλους είναι πλουσιότερη σε σχέση με αυτήν που του προσφέρει η ατομική προσέγγιση (Rosenblatt, 1978).

Φυσικά η παρούσα έρευνα ενέχει κάποιους περιορισμούς: πρόκειται για οιονεί πειραματικό σχέδιο, που περιλαμβάνει ομάδες όχι εξισωμένες από τυχαία δειγματοληψία. Επομένως, η οποιαδήποτε γενίκευση των αποτελεσμάτων πρέπει να γίνεται με προσοχή. Θα ήταν, επομένως, ήταν ιδιαίτερα χρήσιμο να διεξαχθεί μια έρευνα σε μεγαλύτερο δείγμα μαθητών, με περισσότερες πειραματικές ομάδες με μαθητές από διάφορα περιβάλλοντα, γεωγραφικά, κοινωνικο-οικονομικά, κ.ο.κ.

Θεωρούμε, λοιπόν, ότι ανοίγεται ένα ευρύ πεδίο όχι μόνο έρευνας αλλά και πρακτικής εφαρμογής της ΣΜ για τα ελληνικά δεδομένα, για τους εκπαιδευτικούς εκείνους που ενδιαφέρονται να διδάξουν τους μαθητές τους πώς να ερμηνεύουν τη λογοτεχνία.

## Αναφορές

- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, Mass., Harvard University Press.
- Bruner, J.S. (1960). *Η διαδικασία της παιδείας* (Μτφρ. Χ. Κληρίδη). Καραβίας, Αθήνα.
- Chinn, C. A., Anderson, R. C., & Waggoner, M.A. (2001). Patterns of discourse in two kinds of literature discussion. *Reading Research Quarterly*, 36(4), 378-411. doi: 10.1598/RRQ.36.4.3
- Cohen, E. G. (1994). Restructuring the classroom: conditions for productive small groups. *Review of Educational Research*, Vol. 64, No 1 (Spring, 1994), pp. 1-35.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008/2000). Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας (Μτφ. Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθαρά, Μ. Φιλοπούλου). Μεταίχμιο.
- Culler, J. (1975). *Structuralist poetics*. Cornell University Press, Ithaca.
- Dewey, J. (1982/1896). *Το σχολείο που μ' αρέσει* (Μτφ. Μ. Μιχαλοπούλου). Γλάρος.
- Dewey, J. (1997/1938). *Experience and education*. Touchstone, New York.
- Dilthey, W (2011/1976). *Selected writings*. Cambridge University Press.
- Eckert, L.S. (2008). Bridging the pedagogical gap: Intersections between literary and reading theories in secondary and postsecondary literacy instruction. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 110-118. doi: 10.1598/JAAL.52.2.2
- Evans, K.S. (2002). [Fifth-grade students' perceptions of how they experience literature discussion groups](#). *Reading Research Quarterly*, 37(1), 46-69. doi: 10.1598/RRQ.37.1.2
- Fall, R., Webb, N.M., & Chudowsky, N. (2000). Group discussion and large-scale arts assessment: effects on students' comprehension. *American Educational Research Journal*, 37(4), 911-941.
- Fish, S. (1980). *Is there a text in this class? The authority of interpretive communities*. Harvard University Press.
- Johnson, D.W., & Johnson, R.T. (2009b). An educational psychology success story: social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365-379. doi: 10.3102/0013189X09339057.
- Jonassen, D. H. (1999). Constructing learning environments on the web: engaging students in meaningful learning. Educational Technology Conference and Exhibition 1999: *Thinking Schools, Learning Nation*.

- Mayo, W. (2001). Collaborative learning and interpretation of Literature. Paper presented at the Annual International Meeting of the Lithuanian English Language Teachers and Lecturers Association (8th, Vilnius, Lithuania, December 8).
- McIntyre, E., Kyle, D.W., & Moore, G.H. (2006). A primary-grade teacher's guidance toward small-group dialogue. *Reading Research Quarterly*, 41(1), 36–66.
- Rosenblatt, L. M. (1994 /1978). *The reader, the text and the poem: the transactional theory of literary work*. Southern Illinois University Press, 1994.
- Tosey, P. (2006). The learning community. A strategic dimension of teaching and learning? In Jarvis, P. (ed.), *The theory and practice of teaching*. Second Ed., Vol. 1, Part 3, Routledge, 169- 188.
- Vygotsky, L.S. (2000/1978). *Νους στην κοινωνία. Η ανάπτυξη των ανώτερων ψυχολογικών διαδικασιών* (Μτφ. Α. Μπίμπου, Σ. Βοσνιάδου). Gutenberg.
- Wilson, B., & Ryder, M. (1996). Dynamic learning communities: an alternative to designed instructional systems. *Proceedings of Selected Research and Development Presentations at the 1996 Convention of the Association for Educational Communications and Technology* (18th, Indianapolis, IN, 1996).
- Κανάκης, Ι.Ν. (1987). *Η οργάνωση της διδασκαλίας – μάθησης με ομάδες εργασίας (Θεωρητική θεμελίωση και πρακτική εφαρμογή)*. Αθήνα: Γρηγόρης.

## Το Πρόγραμμα «Προαγωγής Κριτικής Σκέψης» στο Κολλέγιο Ψυχικού. Θεωρία, σχεδιασμός και εφαρμογή στο πλαίσιο του παιδαγωγικού μοντέλου των 6Cs

Απόστολος Αθανασόπουλος<sup>1</sup>, Ιορδάνης Παπαδόπουλος<sup>2</sup>  
[aathanasopoulos@haef.gr](mailto:aathanasopoulos@haef.gr), [ipapadopoulos@haef.gr](mailto:ipapadopoulos@haef.gr)

<sup>1</sup>Συντονιστής Σχολικών Μονάδων & Διευθυντής Λυκείου Κολλεγίου Ψυχικού (ΠΕ03),

<sup>2</sup>Συντονιστής Κοινων. Επιστημών & Ομάδας Προαγωγής Κριτικής Σκέψης Κολλεγίου Ψυχικού (ΠΕ02)

**Περίληψη.** Στο άρθρο αυτό επιχειρείται μία σύντομη αναδρομή της πορείας του Κολλεγίου Ψυχικού από την ίδρυσή του, 35 χρόνια πριν, έως σήμερα. Σε αυτήν την αναδρομή αναδεικνύονται και οι λόγοι για τους οποίους υλοποιήθηκε μια σειρά εκπαιδευτικών καινοτομιών. Το Πρόγραμμα Προαγωγής Κριτικής Σκέψης είναι η τελευταία εκπαιδευτική καινοτομία, η οποία αποτελεί τον πρώτο από τους έξι άξονες εφαρμογής του παιδαγωγικού μοντέλου των 6Cs, το οποίο συνάδει με τις δεξιότητες του 21<sup>ου</sup> αιώνα. Στο άρθρο αναδεικνύεται η εθελοντική δουλειά 72 εκπαιδευτικών, όλων των βαθμίδων του Κολλεγίου Ψυχικού, σε μία bottom-up πρωτοβουλία. Αναδεικνύεται, επίσης, ο τρόπος με τον οποίο πραγματοποιήθηκε η βιβλιογραφική μελέτη, η εφαρμογή μέσα στις τάξεις και η αξιολόγηση των εφαρμογών που προήγαγαν την κριτική σκέψη.

**Λέξεις κλειδιά:** Παιδαγωγικό Μοντέλο, Δεξιότητες - Ικανότητες 21<sup>ου</sup> αιώνα, Κριτική Σκέψη, Εκπαιδευτική Καινοτομία

### Εισαγωγή

Το Κολλέγιο Ψυχικού ιδρύθηκε πριν από 35 χρόνια και λειτουργεί μέσα στο πλαίσιο των βασικών αρχών, παραδόσεων, θεσμών και στόχων του Ελληνοαμερικανικού Εκπαιδευτικού Ιδρύματος (Ε.Ε.Ι.) (Καραμάνος, 2001), διαμορφώνοντας σταδιακά τη δική του εκπαιδευτική ταυτότητα. Σε αυτό το εισαγωγικό σημείο θα έπρεπε να καταγράψουμε τη «Δήλωση Αποστολής» του Ε.Ε.Ι., στην οποία συμπυκνώνεται η παιδαγωγική φιλοσοφία του Ιδρύματος:

*«Αποστολή του Ελληνοαμερικανικού Εκπαιδευτικού Ιδρύματος είναι να προσφέρει παιδεία ανωτάτου επιπέδου -με διεθνή κριτήρια- στους πιο άξιους και να καλλιεργεί στους μαθητές του εκείνες τις ικανότητες της ψυχής, του σώματος και του πνεύματος που είναι αναγκαίες για κάθε υπεύθυνο πολίτη της Ελλάδας και του κόσμου: Ηθικό σθένος, πνευματική πειθαρχία, ανθρωπιά και κατανόηση, ακλόνητη αφοσίωση στη δικαιοσύνη και στην αλήθεια.*

*Σκοπός μας είναι να εμφυσήσουμε στους μαθητές, με τη διδασκαλία και με το παράδειγμα, ισχυρή αίσθηση του μέτρου, επιζητώντας με τον τρόπο αυτό να τους εξασφαλίσουμε δεσμούς μεταξύ γνώσεως και κρίσεως και τη διασύνδεση πνευματικής ικανότητας και υπευθυνότητας. Έτσι, τιμούμε τις διαχρονικές αξίες τις ενσαρκωμένες στην παράδοση τόσο της Ελλάδας όσο και της Αμερικής. Έτσι, καλλιεργούμε βαθύ σεβασμό για την Ελληνική κληρονομιά σε όλο τον πλούτο και την πολυπλοκότητά της». (HAEF, 2013)*

Μια σύντομη ιστορική αναδρομή είναι αναγκαία, ώστε να γίνει καλύτερα αντιληπτό ότι το Πρόγραμμα Προαγωγής Κριτικής Σκέψης και η υιοθέτηση του παιδαγωγικού μοντέλου των 6Cs εντάσσονται σε ένα είδος συνεχών πρωτοβουλιών και αναζητήσεων που έχουν αναληφθεί από το Κολλέγιο Ψυχικού στα χρόνια της μέχρι τώρα πορείας του.

### **Η εκπαιδευτική ταυτότητα του Κολλεγίου Ψυχικού. Μια αναδρομή.**

Το Δημοτικό του Κολλεγίου Ψυχικού ιδρύθηκε το 1980, ενώ από το 1999 ξεκίνησε η σταδιακή επέκταση του Κολλεγίου Ψυχικού στις βαθμίδες του Γυμνασίου και του Λυκείου με την παράλληλη ενσωμάτωση από το 2000 του International Baccalaureate Diploma Programme σε αυτό. Συγχρόνως εμπεδώθηκε μια σειρά συμμετοχικών διαδικασιών για τη λήψη αποφάσεων και την επεξεργασία προτάσεων από τους Ακαδημαϊκούς Συλλόγους και των τριών βαθμίδων. Σχηματίστηκαν επιμέρους ομάδες μελέτης και εργασίας, στις οποίες συμμετείχαν από κοινού οι Διευθύνσεις αλλά και η πλειονότητα του σώματος των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί του Σχολείου μας συνέκλιναν στην άποψη ότι βασικό μέλημα πρέπει να είναι η αγωγή των μαθητών/μαθητριών, η ανάπτυξη των δεξιοτήτων και η καλλιέργεια των ιδιαίτερων κλίσεων τους, καθώς και η κατάκτηση ενός υψηλού ακαδημαϊκού επιπέδου, με απώτερο στόχο την αριστεία.

Τα μέσα που χρησιμοποιήθηκαν από την εκπαιδευτική κοινότητα για την επίτευξη των στόχων που ετέθησαν ήταν ο συντονισμός των μαθημάτων ανά επιστημονικό πεδίο αλλά και διεπιστημονικά, η σύνδεση και ο συντονισμός των τριών σχολικών βαθμίδων, η εφαρμογή ποικίλων διδακτικών μεθόδων, η επιδίωξη δημιουργίας του κατάλληλου σχολικού κλίματος· κλίματος ανοικτής επικοινωνίας και διαλόγου.

Η εκπαιδευτική κοινότητα του Κολλεγίου Ψυχικού, μέσω αυτών των διεργασιών, αναγνώρισε αφενός τη σημασία των ενδιάμεσων σταδίων και ελέγχου της σημειούμενης κάθε φορά προόδου αφετέρου τις προκλήσεις που τίθενται από ένα ολοκληρωμένο κύκλο εκπαιδευτικού σχεδιασμού. Σε έναν πλήρη σχεδιασμό θα πρέπει να καθορίζονται με σαφήνεια οι προϋποθέσεις που αφορούν στη λειτουργία ενός εκπαιδευτικού οργανισμού, οι πηγές και διαδικασίες αλλά και να προβλέπεται η συστηματική καταγραφή και αξιολόγηση των αποτελεσμάτων που επιφέρει η λειτουργία του οργανισμού (Ζαβλανός, 2003). Ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός που ακολουθήσαμε κατ' αρχήν στο Κολλέγιο Ψυχικού βασίστηκε στα τέσσερα πεδία που έχουν προτείνει οι Σολομών (1999) και Ματθαίου (2000) στο έργο τους.

Για την αξιολόγηση των μαθητών, θεωρήθηκε αναγκαίο να μην εστιάσουμε το ενδιαφέρον μας μόνο στη βαθμολογική απόδοση του μαθητή, αλλά να εξετάσουμε τη συνολική του μαθησιακή ταυτότητα και να προχωρήσουμε σε αναλυτικό, τεκμηριωμένο σχολιασμό των επιμέρους ικανοτήτων και ιδιοτεροτήτων του. Για αυτό το σκοπό εισήχθη η περιγραφική αξιολόγηση, ώστε να επιτευχθεί η αναγκαία σύνδεση μεταξύ της διαμορφωτικής, τυπικής/τελικής αξιολόγησης ενός μαθητή και όλων εκείνων των διαδικασιών που τον βοηθούν να κατακτήσει την πραγματική γνώση και την εις βάθος κατανόηση μέσω της διαρκούς αυτοαξιολόγησης της ακαδημαϊκής του πορείας.

Η εκπαιδευτική κοινότητα του Κολλεγίου Ψυχικού επιχειρεί συστηματικά να βρει το βέλτιστο σημείο ισορροπίας μεταξύ των απαιτήσεων του επίσημου αναλυτικού προγράμματος και της ανάπτυξης σειράς αναγκαίων δεξιοτήτων μάθησης από μέρους των μαθητών/μαθητριών, ώστε να είναι σε θέση να συνεχίσουν την πορεία τους προς τη γνώση

και την κατανόηση ανεξάρτητα από το μαθησιακό περιβάλλον και τις συνθήκες που επικρατούν σε αυτό· να είναι σε θέση να διαγράψουν μια αυτόνομη εν δυνάμει πορεία προς τη γνώση. Η αναζήτηση αυτού του σημείου ισορροπίας προκάλεσε συστηματικό διάλογο μεταξύ των τριών σχολικών βαθμίδων.

Παράλληλα με την περιγραφική αξιολόγηση, εισήχθη και το εκπαιδευτικό εργαλείο της χαρτογράφησης (mapping) σε όλα τα Ακαδημαϊκά Τμήματα. Με την χαρτογράφηση επιχειρήσαμε να απαντήσουμε στα ακόλουθα ερωτήματα όσον αφορά στη διδασκαλία και την αξιολόγηση: πώς, πού, πότε και πόσο. Το 2006 – 2007, η εισαγωγή του μοντέλου αριστείας EFQM μας παρείχε το αναγκαίο, οργανωτικό πλαίσιο, στο οποίο μπορούσαμε να εντάξουμε τις διαδικασίες αυτοαξιολόγησης του Σχολείου μας, που είχαμε ήδη εγκαινιάσει τα προηγούμενα χρόνια (EFQM, 1999-2003).

Βασικό γνώρισμα της παιδαγωγικής ταυτότητας του Κολλεγίου Ψυχικού είναι η ιδέα της διαβίου μάθησης. Η εκπαιδευτική κοινότητα του Σχολείου μας θεωρεί ότι ένας/μία εκπαιδευτικός δεν μπορεί να αναπτύξει τις επαγγελματικές του/της δεξιότητες λειτουργώντας απομονωμένος/η στην τάξη του/της. Θα πρέπει να επιμορφώνεται διαρκώς αλλά και να υπάρχει το κατάλληλο περιβάλλον στο Σχολείο, το οποίο να τον/την βοηθά να προβληματισθεί, να αξιολογήσει και να αλλάξει τη διδακτική του/της μεθοδολογία, αν αυτό είναι αναγκαίο. Άλλωστε, ο στόχος του θεσμού των αλληλοεπισκέψεων μεταξύ εκπαιδευτικών της ίδιας ή διαφορετικής ειδικότητας είναι η βελτίωσή τους με τη βοήθεια των συναδέλφων τους, που επιτυγχάνεται σε ένα κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης μεταξύ εκπαιδευτικών. Οι αλληλοεπισκέψεις αποσκοπούν στον εμπλουτισμό των εμπειριών μας σε μεθόδους διδασκαλίας, παιδαγωγικούς χειρισμούς, ιδέες και τεχνικές μέσα από την ανταλλαγή επισκέψεων εν ώρα «δράσης».

Η σχολική ζωή - το κλίμα και οι θεσμοί συμμετοχής και ανάληψης ευθυνών εκ μέρους των μαθητών/τριων κατέχουν κεντρική θέση στην παιδαγωγική ταυτότητα του Κολλεγίου Ψυχικού. Τα ειδικά προγράμματα που εφαρμόζονται για την εμπέδωση ενός ασφαλούς και επιβλητικού περιβάλλοντος για την ακαδημαϊκή και κοινωνική πρόοδο των μαθητών/μαθητριών σχεδιάστηκαν και υλοποιούνται σε συνεργασία με τα Γραφεία Συμβουλευτικής του Δημοτικού, Γυμνασίου και Λυκείου. Ενδεικτικά, θα μπορούσαν να αναφερθούν εδώ ο θεσμός του Ατομικού Συμβούλου και τα Προγράμματα υποδοχής - ένταξης νέων μαθητών.

### **Το παιδαγωγικό μοντέλο των 6Cs & το Πρόγραμμα Προαγωγής Κριτικής Σκέψης. Το θεωρητικό πλαίσιο.**

Το Πρόγραμμα Προαγωγής Κριτικής Σκέψης στο Κολλέγιο Ψυχικού έχει στη βάση του μια εθελοντική ερευνητική πρωτοβουλία που ανέλαβε καθηγητής του Σχολείου. Το κίνητρο της ερευνητικής πρωτοβουλίας, ήταν η διερεύνηση των προσανατολισμών της εκπαίδευσης για τον 21ο αιώνα σε διεθνές επίπεδο. Η διερεύνηση αυτή βασίσθηκε σε μια εκτεταμένη αλλά και ενδελεχή βιβλιογραφική έρευνα για το έργο το οποίο επιτελείται από διαφορετικούς εκπαιδευτικούς φορείς, οργανισμούς και δίκτυα και στις δύο πλευρές του Ατλαντικού.

Ειδικότερα, η διεθνής εκπαιδευτική κοινότητα θέτει στο επίκεντρο της επιστημονικής συζήτησης την έννοια των δεξιοτήτων και ικανοτήτων (skills & competencies) και αναζητεί τις βέλτιστες διδακτικές πρακτικές/μεθόδους για την ανάπτυξη και καλλιέργεια αυτών στο

μαθητικό πληθυσμό. Θα πρέπει βεβαίως να επισημανθεί ότι ο σύγχρονος παιδαγωγικός προσανατολισμός αφορά στην καλλιέργεια συνολικά στάσεων ζωής (attitudes, dispositions) έναντι της γνώσης και του κόσμου και όχι στην ανάπτυξη δεξιοτήτων εργαλειακά προσδιορισμένων. Αφορά στην παιδεία και στην αγωγή που πρέπει να παρέχουμε στους μαθητές/μαθήτριες μας στον 21ο αιώνα.

Συγχρόνως, από τη βιβλιογραφία και τη διεθνή εκπαιδευτική έρευνα και βιβλιογραφία συνάγεται ότι μεταβαίνουμε από τα εκπαιδευτικά συστήματα που εδράζονταν στα 3Rs: Reading, wRiting and aRithmetic (ανάγνωση, γραφή και αριθμητική) σε εκείνα που ανοίγουν το δρόμο για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων που αντιστοιχούν στα 4Cs: Critical thinking, Communication, Collaboration and Creativity (κριτική σκέψη, επικοινωνία, συνεργασία και δημιουργικότητα) (National Education Association, "A Guide to four Cs" ; Partnership for 21st Century Skills; OECD/ΟΟΣΑ, 2012). Η συστηματική διερεύνηση έδειξε πως θα έπρεπε να αναθεωρήσουμε και να συμπληρώσουμε το παιδαγωγικό μοντέλο των 4Cs, το οποίο είχε προταθεί τα τελευταία χρόνια στις ΗΠΑ σε ό,τι θα μπορούσαμε να ονομάσουμε ως 4Cs+ ή 6Cs (Common Core State Standards Initiative, 2015; Partnership for 21st Century Skills).

Η αναθεώρηση και η συμπλήρωση για τις οποίες γίνεται εδώ λόγος αφορά στις έννοιες: Care/Character education (ενδιαφέρον, φροντίδα, αγωγή χαρακτήρα) και Citizenship/social responsibility (πολιτειότητα και κοινωνική υπευθυνότητα) που συμπληρώνουν και δίνουν ηθική και κοινωνική διάσταση στην έννοια και δεξιότητα της επικοινωνίας/communication. Υιοθετώντας λοιπόν την ορολογία και επιχειρηματολογία των Fullan και Langworthy (2013 & 2014), χαρακτηρίζουμε το παιδαγωγικό μοντέλο το οποίο επιχειρούμε να συγκροτήσουμε -προσαρμοσμένο στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα - και να εφαρμόσουμε και στις τρεις βαθμίδες του Κολλεγίου Ψυχικού ως εκείνο των 6Cs. Στην πραγματικότητα μάλιστα θεωρούμε ότι θα πρέπει να πραγματοποιηθεί μια περαιτέρω αναθεώρηση και συμπλήρωση στο ίδιο το μοντέλο των 6Cs αυτή τη φορά, ώστε να συμπεριληφθούν στο παιδαγωγικό μας μοντέλο και οι επαγγελματικές δεξιότητες και η ετοιμότητα για ανώτερες σπουδές και άσκηση ενός επαγγέλματος (vocational skills, college & career readiness), αναγκιών συνθηκών για το μέλλον των μαθητών/μαθητριών μας. (ASCD, 2015; The Whole Child Education, 2015).

Το παιδαγωγικό αυτό μοντέλο καθιστά υποχρεωτικό τον αναστοχασμό εκ μέρους μας ως εκπαιδευτικής κοινότητας, έτσι ώστε η μαθησιακή διαδικασία στις τάξεις μας να πληροί τα κριτήρια των 5Es : Engage, Explore, Explain, Extend, Evaluate (συμμετοχή, αναζήτηση, εξήγηση, προέκταση, αξιολόγηση), πολλών δε μάλλον όταν θα πρέπει να βρεθεί ακόμη ένα σημείο ισορροπίας μεταξύ της προσαρμογής του μοντέλου στην εκπαιδευτική πραγματικότητα της χώρας μας αλλά και στην υπέρβαση αυτής, όπου αυτό καθίσταται παιδαγωγικά αναγκαίο και είναι εφικτό.

Ένα τέτοιο εγχείρημα απαιτεί σαφή σχεδιασμό και συντονισμό μεταξύ των τριών σχολικών βαθμίδων. Επιπροσθέτως, απαιτείται προσεκτική επιλογή και προσαρμογή των εκπαιδευτικών εργαλείων και μεθόδων αξιολόγησης που θα εφαρμοσθούν. Υφίσταται πληθώρα τέτοιων εργαλείων και μεθόδων, οι οποίες στη διεθνή πραγματικότητα εφαρμόστηκαν με επιτυχία, συμβάλλοντας σημαντικά στη βελτίωση των ακαδημαϊκών επιδόσεων των μαθητών αλλά και στη διαμόρφωση ενός κατάλληλου σχολικού περιβάλλοντος, ανάλογου με ένα σκεπτόμενο σχολείο. Θα μπορούσε να αναφερθεί εδώ ως χαρακτηριστική περίπτωση η νεο-σωκρατική μεθοδολογία που έχει αναπτυχθεί στο πλαίσιο της φιλοσοφίας για παιδιά από ποικιλία εκπαιδευτικών φορέων και οργανισμών

(Foundation for Critical Thinking, 2013; Society for the Advancement of Philosophical Enquiry and Reflection in Education, 2015).

Η παιδαγωγική περιουσία, τα εκπαιδευτικά προγράμματα και πρωτοβουλίες που έχουν αναληφθεί κατά το παρελθόν στο Κολλέγιο Ψυχικού μαζί με τα νέα στοιχεία που κομίζει το μοντέλο 6Cs και η εφαρμογή του με πρώτο βήμα το Πρόγραμμα Προαγωγής Κριτικής Σκέψης μπορούν να αποτελέσουν τη βάση ανάπτυξης της επιζητούμενης ολιστικής παιδαγωγικής προσέγγισης (Making the Case for Educating the Whole Child, ASCD, 2012). Αυτό το εγχείρημα έχουμε αναλάβει από την περσινή χρονιά στο Κολλέγιο Ψυχικού.

## **Σχεδιασμός, εφαρμογή & αξιολόγηση του Προγράμματος Προαγωγής Κριτικής Σκέψης.**

Το Πρόγραμμα Προαγωγής Κριτικής Σκέψης ως μέρος του ευρύτερου παιδαγωγικού μοντέλου των 6Cs υιοθετήθηκε από τη Διεύθυνση στις αρχές του σχολικού έτους 2013-2014 και συνεργατικά πλέον σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε στο Κολλέγιο Ψυχικού κατά τη διάρκεια του περσινού σχολικού έτους με τον ακόλουθο τρόπο.

Οι καθηγητές του Λυκείου/IB ενημερώθηκαν από τον Συντονιστή των Σχολικών μονάδων και Διευθυντή Λυκείου Κολλεγίου Ψυχικού για τη γενική ιδέα και το σχεδιασμό κατά τη διάρκεια των εναρκτήριων συνεδριάσεων του Ακαδημαϊκού Συλλόγου για τη νέα σχολική χρονιά. Το θεωρητικό πλαίσιο και η επιμέρους στοχοθεσία παρουσιάστηκε αναλυτικά από τον Συντονιστή Κοινωνικών Επιστημών και της Ομάδας Προαγωγής Κριτικής Σκέψης Κολλεγίου Ψυχικού. Ένας μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών του Λυκείου/IB - 29 εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων - εκδήλωσε την επιθυμία του να συμμετάσχει εθελοντικά στην Ομάδα που σχηματίστηκε ειδικά για αυτόν τον σκοπό, για τη μελέτη, το σχεδιασμό και την υλοποίηση του προγράμματος.

Με παρόμοιο τρόπο ενημερώθηκαν οι Διευθύνσεις και οι Ακαδημαϊκοί Σύλλογοι του Δημοτικού και του Γυμνασίου για τη γενική ιδέα, την ειδικότερη στοχοθεσία και το σχεδιασμό για την υλοποίηση του προγράμματος. Από τη δύναμη των εκπαιδευτικών του Δημοτικού, ένας μεγάλος αριθμός - 35 εκπαιδευτικοί όλων των τάξεων - εκδήλωσε την επιθυμία του να συμμετάσχει εθελοντικά στην Ομάδα που σχηματίστηκε ειδικά για αυτόν τον σκοπό και στο Δημοτικό, που εδρεύει στην περιοχή της Κάντζας. Κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους και των ειδικών συναντήσεων-συνεδριάσεων των Ομάδων στο Ψυχικό και στην Κάντζα εντάχθηκαν σταδιακά στην Ομάδα και 8 εκπαιδευτικοί του Γυμνασίου διαφορετικών ειδικοτήτων.

Καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους πραγματοποιήθηκαν 6 συνεδριάσεις της Ομάδας του Δημοτικού και 6 συνεδριάσεις της Ομάδας του Λυκείου/IB-Γυμνασίου υπό την εποπτεία του Συντονιστή των Σχολικών μονάδων και Διευθυντή Λυκείου Κολλεγίου Ψυχικού. Την παρακολούθηση του έργου των Ομάδων - Ψυχικού και Κάντζας - και τη διαρκή θεωρητική και πρακτική ανατροφοδότησή τους ανέλαβε ο Συντονιστής της Ομάδας Προαγωγής Κριτικής Σκέψης Κολλεγίου Ψυχικού. Στο έργο των δύο Ομάδων συμμετείχαν 72 εκπαιδευτικοί συνολικά, οι οποίοι παρήγαγαν και υλοποίησαν στις τάξεις τους 25 διαφορετικά σχέδια εργασιών/projects, διάρκειας μερικών διδακτικών περιόδων ή και ολόκληρων εβδομάδων, ειδικά σχεδιασμένων για την προαγωγή της κριτικής σκέψης των μαθητών/μαθητριών· 12 projects στο Δημοτικό και 13 projects στο Λύκειο/ IB-Γυμνάσιο.

Κατά τη διάρκεια των δύο πρώτων συνεδριάσεων των Ομάδων στο Ψυχικό και στην Κάντζα, (23/10/2013 και 6/11/2013 αντιστοίχως) αποφασίσθηκε από κοινού μεταξύ της Διευθύνσεως, των εκπαιδευτικών και του Συντονιστή των Ομάδων, η σταδιακή εκδίπλωση και εφαρμογή του μοντέλου των 6Cs, αρχής γενομένης από το πρώτο C, την κριτική σκέψη. Η απόφαση αυτή θεωρήθηκε επιβεβλημένη για λόγους επιστημονικούς-παιδαγωγικούς και είναι σύμφωνη με τη διεθνή εκπαιδευτική πρακτική· αφενός καθίσταται εφικτή η σταδιακή εμπέδωση μιας νέας κουλτούρας για το σκεπτόμενο σχολείο αφετέρου γίνεται δυνατός ο καλύτερος συντονισμός των διαφορετικών ομάδων, ώστε να καταστεί εφικτή παράλληλα και η δημιουργία εκπαιδευτικών γεφυρών μεταξύ των σχολικών βαθμίδων.

Οι εκπαιδευτικοί του Δημοτικού εργάστηκαν και ατομικά αλλά και ως επιμέρους ομάδες ανά τάξη. Στην Ομάδα Λυκείου/ΙΒ-Γυμνασίου επιχειρήθηκε η συνεργασία μεταξύ διαφορετικών ειδικοτήτων αλλά και καθηγητών διαφορετικών τάξεων. Η σύλληψη και εφαρμογή των σχεδίων εργασίας/projects παρουσιαζόταν κατά τη διάρκεια των συνεδριάσεων των Ομάδων, ώστε να γνωστοποιείται σε όλους το κοινό ουσιαστικά έργο και να είναι δυνατή η συναγωγή πρώτων συμπερασμάτων από την εφαρμογή του προγράμματος.

Επιπροσθέτως, από την έναρξη λειτουργίας των Ομάδων δημιουργήθηκε ειδική μερίδα στην ψηφιακή πλατφόρμα επικοινωνίας που διαθέτει το Ε.Ε.Ι. (CMS: Course Management System). Στη μερίδα αυτή είχαν πρόσβαση οι εκπαιδευτικοί των δύο Ομάδων. Εκεί, κατά τη διάρκεια του περσινού σχολικού έτους, αναρτήθηκαν οι εργασίες των εκπαιδευτικών αλλά και οι παρουσιάσεις-οδηγοί του Συντονιστή των Ομάδων, θεωρητικά-παιδαγωγικά κείμενα, αλλά και κατάλληλα επιλεγμένες υπερσυνδέσεις, ώστε οι εκπαιδευτικοί να μπορούν να παρακολουθήσουν τη διεθνή έρευνα και σύγχρονη διδακτική πρακτική. Ασφαλώς και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί των δύο Ομάδων είχαν τη δυνατότητα να αναρτήσουν κάποια χρήσιμη πηγή, έρευνα, διδακτική πρακτική, ώστε να δημιουργηθεί προοπτικά ένα forum ασύγχρονης επικοινωνίας και διαρκούς αλληλοεπιμόρφωσης.

Πέραν των βιβλιογραφικών αναφορών για τις οποίες έγινε λόγος στο προηγούμενο μέρος της εργασίας μας, θα πρέπει να επισημανθεί πως το εγχείρημά μας για την προαγωγή της κριτικής σκέψης έλαβε υπόψη του αφενός την υπάρχουσα ελληνική βιβλιογραφία και έρευνα (βλ. ενδεικτικά: Ματσαγγούρας, 2005 και Παπαλεοντίου-Λουκά, 2002) αφετέρου παλαιότερα (Glaser, 1941) αλλά και πιο πρόσφατα καταστατικά κείμενα, όπως εκείνο του “The Delphi Report” (1990)<sup>1</sup>. Εξίσου σημαντική και χρηστική για το έργο των Ομάδων αποδείχθηκε και η οριοθέτηση της κριτικής σκέψης από το Foundation for Critical Thinking<sup>2</sup> και οι ειδικότερες επεξεργασίες στις οποίες έχουν προβεί οι Paul και Elder στο πλαίσιο των ερευνών του ιδίου Ιδρύματος.

Στο έργο που παρήγαγε η Ομάδα προαγωγής κριτικής σκέψης του Κολλεγίου Ψυχικού απηχείται μια θεμελιώδης εκπαιδευτική αρχή, η οποία βρίσκεται στη βάση όλων των

---

<sup>1</sup> Ο πλήρης τίτλος είναι:

“The Delphi Report. Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction.” [https://assessment.aas.duke.edu/documents/Delphi\\_Report.pdf](https://assessment.aas.duke.edu/documents/Delphi_Report.pdf).

<sup>2</sup> Βλ. χαρακτηριστικά το «διαδραστικό» κείμενο-κύκλο: “Elements of Thought”, <http://www.criticalthinking.org/ctmodel/logic-model1.htm> αλλά και τη λοιπή αρθρογραφία και γενικότερη εργογραφία των Paul, R. και Elder, L. στο <http://www.criticalthinking.org//>



προαναφερθέντων θεωρητικών και πρακτικών εγχειρημάτων. Η αρχή αυτή μπορεί να διατυπωθεί περιεκτικά με τον ακόλουθο τρόπο: ο στόχος του εκπαιδευτικού συστήματος δεν πρέπει να είναι να μάθουν οι μαθητές μόνο το τι και το πώς αλλά και το γιατί. Η ουσία του όλου εγχειρήματος βρίσκεται στο να καταστούν οι μαθητές μέσω της ανάπτυξης των αναγκαίων στρατηγικών κριτικής σκέψης ικανοί να κατανοούν σε βάθος τα διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα, να είναι σε θέση να εφαρμόσουν τις γνώσεις τους στην επίλυση πραγματικών προβλημάτων, να είναι σε θέση να απαντήσουν στη σειρά των γιατί που θα ανακύψουν κατά τη διάρκεια των σπουδών και της μετέπειτα ζωής τους.

Το έργο που παρήγαγε η Ομάδα προαγωγής κριτικής σκέψης αγκάλιασε σειρά διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων: νεοελληνική γλώσσα και λογοτεχνία, μαθηματικά, ιστορία, αγγλικά, μελέτη περιβάλλοντος, φυσική, χημεία, βιολογία αλλά και αγωγή του πολίτη και αισθητική αγωγή. Επελέγησαν πυρηνικές - διαθεματικές έννοιες, όπως αιτιότητα, δύναμη, ενέργεια, πολίτης, δικαιώματα κ.ο.κ., και αναζητήθηκε ο κοινός τόπος μεταξύ αυτών στα διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα. Αντιστοίχως, συγκροτήθηκαν ειδικές ασκήσεις και δραστηριότητες, ώστε οι μαθητές να κατανοήσουν εις βάθος τη διδασκόμενη ύλη και να καταστούν ικανοί να τη διαχειρισθούν στην πράξη.

Ενδεικτικά θα μπορούσαν να αναφερθούν τα ακόλουθα παραδείγματα και από τις τρεις σχολικές βαθμίδες· θα καταγραφούν, εδώ, μόνο η πυρηνική έννοια ή η θεματική περιοχή. Το κύριο μεθοδολογικό εργαλείο προαγωγής της κριτικής σκέψης που εφαρμόστηκε και στις τρεις σχολικές βαθμίδες ήταν οι 35 διαστάσεις & στρατηγικές ανάπτυξης της κριτικής σκέψης, αλλά και οι ρουτίνες σκέψης, όπως η ρουτίνα: claim support question: exploring truth claims. *Δημοτικό*: Α' τάξη: «Η διαφορετικότητα» και Δ' τάξη: «Διάλογος για τον πολιτισμό»· διαθεματική προσέγγιση και συνδυασμός των μαθημάτων της Γλώσσας, της Ιστορίας και της Μελέτης Περιβάλλοντος. *Γυμνάσιο*: Α' τάξη: «Αμφιλεγόμενα σημεία της μάχης του Μαραθώνα» και Β' τάξη: «Βιοτεχνολογία και Βιοηθική»· μαθήματα: Ιστορία και Οικιακή Οικονομία αντιστοίχως. *Λύκειο*: Α' τάξη: «Νευρικό σύστημα: μνήμη και μάθηση» και Β' τάξη: «Θερμικές μηχανές»· διαθεματική προσέγγιση και συνδυασμός των μαθημάτων της Βιολογίας, της Φυσικής και των Μαθηματικών.

Οι Ομάδες είχαν μια ισχυρή ένδειξη επιτυχίας του έργου τους, βασισμένες αφενός στις δύο φορές κατά τις οποίες εφαρμόστηκαν – σε διαφορετικές μάλιστα χρονικές στιγμές – τα σχέδια εργασίας/projects αφετέρου στην παρατήρηση/άτυπη αξιολόγηση των εκπαιδευτικών εντός τάξης και στην ποιότητα εργασίας και ανταπόκρισης των μαθητών. Κατά το περσινό σχολικό έτος κατέστη δυνατή και μια πρώτη – συστηματικότερη – προσέγγιση στα ζητήματα που εγείρονται σχετικά με την αξιολόγηση του όλου εγχειρήματος.

Μεταξύ των διαφορετικών μοντέλων αξιολόγησης προγραμμάτων προαγωγής κριτικής σκέψης (Watson Glaser Critical Thinking Appraisal, 2014; Cambridge Assessment, 2015) επελέγησαν και παρουσιάσθηκαν δύο συγκεκριμένα υποδείγματα. Παρουσιάσθηκε και συζητήθηκε λεπτομερέστερα στην Ομάδα προαγωγής κριτικής σκέψης η σταθμισμένη περιγραφική αξιολόγηση (rubric), που παρήγαγε το Foundation for Critical Thinking αλλά και εκείνη που παρήχθη από το Catalina Foothills School District και στην οποία παραπέμπει η National Education Association της Αμερικής (Foundation for Critical Thinking, 2013; Catalina Foothills School District, 2011). Τα δύο υποδείγματα έχουν σημαντικές ομοιότητες και η εφαρμογή τους έκανε δυνατή τη συναγωγή κοινών και ασφαλών, στατιστικά, συμπερασμάτων.

Τα δύο αυτά υποδείγματα οργανώνονται γύρω από τους ακόλουθους άξονες προαγωγής και εμπάθυνσης της κριτικής σκέψης των μαθητών/τριων: *Εντοπισμός*: σκοπού, κεντρικού ερωτήματος, προβλήματος, οπτικής· *συλλογή και αναλυτική επεξεργασία*: πληροφοριών, κύριων εννοιών, υποθέσεων· *συναγωγή*: λογικών ερμηνειών, συνεπαγωγών, συνεπειών. Οι συγκεκριμένες περιγραφικές αξιολογήσεις ακολουθούν την πάγια σε παρόμοιες περιπτώσεις βαθμολογική κλίμακα: 0-4.

Τα χρονικά περιθώρια που είχε στη διάθεσή της η Ομάδα προαγωγής κριτικής σκέψης κατά τη διάρκεια του περσινού σχολικού έτους κατέστησαν εφικτή την εφαρμογή των συγκεκριμένων σταθμισμένων περιγραφικών αξιολογήσεων μόνο στο 1/3 του συνολικού αριθμού των σχεδίων εργασίας/projects που υλοποιήθηκαν πέρσι. Η Ομάδα όμως εκμεταλλεύθηκε και την περίοδο των πρώτων τεσσάρων μηνών του φετινού σχολικού έτους και η εφαρμογή των περιγραφικών αξιολογήσεων των σχεδίων εργασίας/projects υπερέβη το 50%. Αξιολογήθηκαν συστηματικά οι 14 από τις 25 συνολικά περσινές εργασίες. Και στις 14 περιπτώσεις η βαθμολογία που σημειώθηκε υπερέβη σημαντικά το σημείο 3 στην κλίμακα: 0-4.

Η συστηματική και διαρκής αξιολόγηση αποτελεί βεβαίως αναπόσπαστο στοιχείο ενός εκπαιδευτικού προγράμματος. Κατά τη διάρκεια του φετινού σχολικού έτους, από αυτό ακριβώς το σημείο συνεχίστηκε το έργο της Ομάδας προαγωγής κριτικής σκέψης στο Κολλέγιο Ψυχικού. Έτσι ώστε να συμπληρωθεί η αξιολόγηση των περσινών εργασιών και σταθμισμένα να σχεδιασθούν νέες εφαρμογές αλλά και η περαιτέρω εκδίπλωση του παιδαγωγικού μοντέλου των 6Cs. Το όλο εγχείρημα και το στάδιο στο οποίο βρίσκεται αποτέλεσε αντικείμενο ειδικών παιδαγωγικών συνεδριάσεων του Ακαδημαϊκού Συλλόγου του Δημοτικού και από κοινού των Συλλόγων του Γυμνασίου και Λυκείου/ΙΒ.

### **Συμπεράσματα από την εφαρμογή του Προγράμματος. Μια πρώτη συνολική αποτίμηση.**

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην Ομάδα Προαγωγής Κριτικής Σκέψης του Κολλεγίου Ψυχικού συνειδητοποίησαν στην πράξη ότι ο τρόπος που θέτουμε τις ερωτήσεις κατά τη διάρκεια του μαθήματος είναι ένας κρίσιμος παράγων από τον οποίον εξαρτάται η ενεργοποίηση της κριτικής σκέψης των μαθητών/μαθητριών μας αλλά και η καλλιέργειά τους ως αυθεντικά σκεπτόμενων ανθρώπων. Η κριτική σκέψη είναι στάση έναντι της γνώσης και της ζωής. Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί προσέγγισαν κριτικά το έργο τους, αναθεώρησαν σε σημαντικό βαθμό τη διδακτική τους μεθοδολογία, ώστε να είναι δυνατή η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης εκ μέρους των μαθητών/μαθητριών, οραματίστηκαν μια κοινότητα μάθησης, ένα σκεπτόμενο σχολείο. Υιοθέτησαν την ορολογία και την παιδαγωγική φιλοσοφία των 6Cs, τα οποία επιχειρούν να υλοποιήσουν μέσω των 5Es στην καθημερινή εκπαιδευτική τους πράξη. Οραματίζονται και σχεδιάζουν μια ολιστική προσέγγιση για την εκπαίδευση, καθώς επίσης και τη συνεργασία εκπαιδευτικών διαφορετικών ειδικοτήτων και βαθμίδων αλλά και τη δημιουργία δικτύου διαφορετικών σχολείων. Είναι σίγουροι πως η κριτική σκέψη μαθαίνει στους/στις μαθητές/μαθήτριες πώς να μαθαίνουν, και αυτό είναι μια ισόβια δεξιότητα, η οποία μπορεί να τους βοηθήσει να επιτύχουν σε πολλούς τομείς της ζωής τους. Πιστεύουν πως: «Αν δε διδάξουμε στα παιδιά όλα τα πράγματα, δε χάθηκε ο κόσμος. Αν όμως δεν τα διδάξουμε πώς να μαθαίνουν, τότε ... χάθηκε ο κόσμος». (Παπαλεοντίου-Λουκά, 2012)

## Αναφορές

- ASCD (2012) Association for Supervision and Curriculum Development, “*Making the Case for Educating the Whole Child*”. 15/4/2015 από <http://www.wholechildducation.org/assets/content/WholeChild-MakingTheCase.pdf>
- ASCD (2015) Association for Supervision and Curriculum Development, “*New Coalition Promotes College, Career, and Citizenship Readiness*”. 15/4/2015 από <http://www.ascd.org/news-media/Press-Room/News-Releases/New-ASCD-Coalition-Promotes-College-Career-Citizenship-Readiness.aspx>
- Cambridge Assessment (2015). 15/4/2015 από <http://www.cambridgeassessment.org.uk/search/index.aspx?filter=gsa:all&filter=search-term:critical+thinking>
- Catalina Foothills School District (2011). 15/4/2015 από [http://www.cfsd16.org/public/\\_century/pdf/Rubrics/CFSDCritical&CreativeThinkingRubrics.pdf](http://www.cfsd16.org/public/_century/pdf/Rubrics/CFSDCritical&CreativeThinkingRubrics.pdf)
- Common Core State Standards Initiative (2015). 15/4/2015 από <http://www.corestandards.org/>
- EFQM (1999 – 2003). “Assessing for Excellence”. Brussels: Belgium.
- EFQM (1999 – 2003). “EFQM Excellence Model”. Brussels: Belgium.
- Elements of Thought (2007) <http://www.criticalthinking.org/ctmodel/logic-model1.htm>
- Facione, P. A. (1990). “The Delphi Report. Executive Summary”. Millbrae: The California Academic Press.
- Foundation for Critical Thinking (2013). 15/4/2015 από <http://www.criticalthinking.org/pages/critical-thinking-testing-and-assessment/594>
- Fullan, M., & Langworthy, M. (2013). *Towards a New End: New Pedagogies for Deep Learning*. Seattle: Collaborative Impact.
- Fullan, M., & Langworthy, M. (eds.) (2014). *A Rich Seam: How New Pedagogies Find Deep Learning*. Pearson.
- Glaser, E. M. (1941). *An Experiment in the Development of Critical Thinking*, Teacher’s College. New York: Columbia University Press.
- HAEF (2013), Hellenic American Educational Foundation. 15/4/2015 από <http://www.haef.gr/~media/Files/HAEF/AnnualReports/Annual%20Report%202013-2014.ashx>
- Making the Case for Educating the Whole Child, ASCD, (2012). 15/4/2015 από <http://www.wholechildducation.org/assets/content/WholeChild-MakingTheCase.pdf>
- National Education Association, “A Guide to four Cs”. 15/4/2015 από <http://www.nea.org/assets/docs/A-Guide-to-Four-Cs.pdf>.
- Organization for Economic Co-operation and Development (OECD/ΟΟΣΑ), (2012). “Preparing Teachers and Developing School for the 21<sup>st</sup> Century. Lessons from around the World”. 15/4/2015 από <http://www.oecd.org/site/eduistp2012/49850576.pdf>
- Partnership for 21st Century Skills. 15/4/2015 από <http://www.p21.org/>
- Paul, R., Binker, A.J.A., & Douglas, M. (1995). *Critical Thinking Handbook: High School. A Guide for Redesigning Instruction*. Santa Rosa: Foundation for Critical Thinking.
- Society for the Advancement of Philosophical Enquiry and Reflection in Education (2015). 15/4/2015 από <http://www.sapere.org.uk/>
- The Whole Child Education (2015). 15/4/2015 από <http://www.wholechildducation.org/what-works/featured-topics/college-career-and-citizenship-readiness>
- Watson Glaser Critical Thinking Appraisal (2014). 15/4/2015 από <https://www.assessmentday.co.uk/CriticalThinkingTest-Questions.pdf>
- Ζαβλανός, Μ. (2003). *Η ολική ποιότητα στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Σταμούλης
- Καραμάνος, Δ. (2001). *Κολλέγιον Αθηνών 1925-2000 - Σταθμοί και ορόσημα*. Αθήνα: Έκδοση Κολλεγίου Αθηνών.

- Ματθαίου, Δ. (Επιμέλεια – Εισαγωγή), (2000). *Οδηγός Αποτίμησης και Σχεδιασμού του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Ματσαγγούρας, Η. (2005). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας, Τόμος 2. Στρατηγικές διδασκαλίας. Η κριτική σκέψη στην πράξη*. 5<sup>η</sup> έκδοση. Αθήνα: Gutenberg.
- Παπαλεοντίου – Λουκά, Ε. (2012). «Μαθαίνω να σκέφτομαι κριτικά – Μαθαίνω πώς να μαθαίνω». *Πρακτικά 4<sup>ου</sup> Εκπαιδευτικού Συνεδρίου: «Σύγχρονο Ευρωπαϊκό Σχολείο: Εργαστήριο Κριτικής Σκέψης»*. Διοργάνωση: ΟΕΛΜΕΚ, ΠΟΕΔ, ΟΛΤΕΚ Λευκωσίας, Λευκωσία. 15/4/2015 από <http://slideplayer.gr/slide/1985165/>
- Σολομών, Ι. (Επιμέλεια – Εισαγωγή), (1999). *Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Τμήμα Αξιολόγησης.

## Ψηφιακά παιχνίδια μαθησιακού σκοπού

Βικτωρία Μυρώνη

[myroni@csd.auth.gr](mailto:myroni@csd.auth.gr)

Καθηγήτρια Πληροφορικής, Επιμορφώτρια Β επιπέδου ΠΕ19  
2ο Πρότυπο Πειραματικό Γυμνάσιο Θεσσαλονίκης

**Περίληψη.** Στο άρθρο αυτό παρουσιάζεται η εφαρμογή καινοτόμων προσεγγίσεων στην διδασκαλία της Πληροφορικής μέσω των ψηφιακών παιχνιδιών μαθησιακού σκοπού, γνωστών ως «serious games». Τα «serious games» μοιάζουν περισσότερο με τα εμπορικά ηλεκτρονικά παιχνίδια και έχουν τη μορφή διαδραστικών προσομοιώσεων που βασίζονται στο παιχνίδι, στο οποίο ο παίκτης λαμβάνει ενεργό μέρος. Ο εκπαιδευτικός χαρακτήρας των «serious games» προκύπτει και δηλώνεται εμφανώς κατά την διάρκεια της πλοκής του. Τα «σοβαρά παιχνίδια» αφ ενός χρησιμοποιούνται σαν παιχνίδια διασκέδασης, αφετέρου εξυπηρετούν ένα «σοβαρό» σκοπό πέρα από τα όρια της ψυχαγωγίας, καθώς διευκολύνουν την μεταφορά γνώσεων και ενισχύουν την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης, μετατρέποντας την εκπαιδευτική διαδικασία σε μια ψυχαγωγική εμπειρία. Στην εργασία αυτή τονίζεται με μελέτη περιπτώσεων, ότι η διασκέδαση και η εκπαίδευση δεν είναι έννοιες αντίθετες. Έχοντας ως μέθοδο τη χρήση και τη δημιουργία σοβαρών παιχνιδιών, προτείνεται ως ένας εξαιρετικός τρόπος εκπαίδευσης στο μάθημα της πληροφορικής στο πλαίσιο της ηλεκτρονικής μάθησης, ο οποίος μάλιστα εξυπηρετεί και τη διαθεματικότητα με άλλα μαθήματα, όπως οι ξένες γλώσσες και τα μαθηματικά. Οι γνώσεις μεταδίδονται, όσο οι παίκτες εμπλέκονται στη δημιουργία και στις δραστηριότητες του παιχνιδιού. Ακόμη δίνεται η δυνατότητα στους χρήστες να αξιολογούνται και να χαίρονται με το παιχνίδι όταν αυτό βελτιώνεται. Με το άρθρο αυτό τεκμηριώνεται ότι με την αξιοποίηση της ψυχαγωγίας, της δημιουργικότητας και της τεχνολογίας προωθούνται σοβαροί εκπαιδευτικοί στόχοι, γεγονός το οποίο υπογραμμίζει τη «σοβαρότητα» των παιχνιδιών αυτών.

**Λέξεις κλειδιά:** εκπαιδευτικά παιχνίδια, ψηφιακά παιχνίδια, serious games

### Εισαγωγή

Η βιομηχανία των ψηφιακών παιχνιδιών παρουσιάζει σημαντική ανάπτυξη τα τελευταία χρόνια μέσα στο σύγχρονο και τεχνολογικά επικοινωνιακό περιβάλλον. Τα ψηφιακά παιχνίδια όμως, όπως δείχνει πλέον και η πρακτική της ανάπτυξης και της εφαρμογής τους, μπορούν να αξιοποιηθούν και για άλλους σκοπούς πέραν της διασκέδασης. Μία ειδική κατηγορία τους είναι τα σοβαρά παιχνίδια που έχουν αναπτυχθεί ως εργαλεία μάθησης και μετάδοσης της γνώσης με ευχάριστο τρόπο. Συγκεκριμένα τα serious games μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως εργαλείο διδασκαλίας (Shute et al., 2009), ενώ παράλληλα είναι πρακτικά, αφού εκτός από την εκπαίδευση, διασκεδάζουν και βοηθούν το παιδί να κατανοήσει καλύτερα την ύλη σε διάφορα μαθήματα. Η εμπειρία για τον χρήστη είναι πιο σημαντική, όταν τα σενάρια των παιχνιδιών αυτών είναι πιο κοντά στην πραγματικότητα, καθώς έτσι μπορεί να μεταφερθεί γρήγορα σε πραγματικές καταστάσεις της καθημερινής ζωής. Επίσης τα παιχνίδια αυτά βοηθούν τους παίκτες να βελτιώσουν την αντίληψη, την προσοχή και τη μνήμη τους και διευκολύνουν έτσι τις αλλαγές στη συμπεριφορά μέσω της μάθησης με πρακτική εξάσκηση. Τα παιχνίδια μπορούν να ταξινομηθούν ανάλογα με τους

γνωστικούς στόχους που εξυπηρετούν και να προταθούν για χρήση σε όλες τις τάξεις του γυμνασίου τόσο στην πληροφορική όσο και στις θεματικές ενότητες του μαθήματος που αντιστοιχούν. Είναι σαφές ότι η εισαγωγή ψηφιακών παιχνιδιών μαθησιακού σκοπού σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο δεν μπορεί να γίνει άκριτα και απροετοίμαστα. Χρειάζεται συστηματική επιλογή υλικού, επιμόρφωση των εκπαιδευτών καθώς και μεθοδικότητα στην εφαρμογή και εμπύχωση μιας εμπλουτισμένης με ψηφιακά παιχνίδια εκπαιδευτικής διαδικασίας. Τα παιχνίδια αυτά χρησιμοποιούνται ήδη από κάποιους εκπαιδευτικούς μέσα στην τάξη στα πλαίσια της συμβατικής εκπαίδευσης και θεωρείται ότι μπορεί να αποτελέσουν έναν σημαντικό μοχλό μεταβολής του παραδοσιακού μοντέλου διδασκαλίας. Αυτό υλοποιείται τόσο στα πλαίσια του μαθήματος της Πληροφορικής, όσο και των δράσεων του ομίλου πληροφορικής «Ηλεκτρονική μάθηση και σοβαρό ηλεκτρονικό παιχνίδι», καθώς και του ομίλου Μαθηματικών «Μικροί ερευνητές», του 2<sup>ου</sup> Πρότυπου Πειραματικού Γυμνασίου Θεσσαλονίκης. Οι εκπαιδευτικοί είναι απαραίτητο να γνωρίζουν μεθόδους και εργαλεία που θα τους βοηθήσουν στη δημιουργία σύγχρονου μαθησιακού περιβάλλοντος. Στο πλαίσιο αυτό τίθεται η ανάγκη για εμπλουτισμό των μεθόδων διδασκαλίας για την ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης από τους μαθητές με ψηφιακά παιχνίδια μαθησιακού σκοπού (serious games). Στόχος της παρούσας εργασίας είναι η διεύρυνση των απόψεων των εκπαιδευτικών ώστε μέσω αυτών να γίνεται το μαθησιακό περιεχόμενο πιο ελκυστικό και να παροτρύνουν τα παιδιά στη μάθηση. Τα «serious games» στοχεύουν σε πολλαπλούς τρόπους εκμάθησης, βρίσκουν εφαρμογή σε πολλές περιοχές και αφορούν όλες τις ηλικίες. Επίσης η μάθηση μέσω αυτών βασίζεται σε κονστρακτιβιστικές θεωρίες μάθησης, όπου πρωτεύοντα ρόλο παίζει η παρότρυνση, που στηρίζεται στις ανάγκες, στην επιθυμία και στα κίνητρα των μαθητών.

## Σχετική έρευνα

Ενδεικτικά αναφέρουμε τη συνεχή έρευνα που διεξάγεται για τη μάθηση που είναι βασισμένη στο ψηφιακό παιχνίδι DGBL-Digital Game Based Learning (Bourgonjon et al, 2010). Αντλώντας πηγές από τις κονστρακτιβιστικές θεωρίες μάθησης, μέσω του ψηφιακού παιχνιδιού συνδέεται το εκπαιδευτικό περιεχόμενο με διάφορες τεχνολογίες πληροφοριών και επικοινωνίας, διαδικτυακές εφαρμογές ή video games και μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε όλα σχεδόν τα θεματικά αντικείμενα και τα επίπεδα δεξιοτήτων. Αξίζει να σημειωθεί ότι στα serious games είναι σημαντική η σύγκλιση ψηφιακών κόσμων, παιχνιδιών, κοινωνικής δικτύωσης και διαδικτυακών εφαρμογών. Τα ψηφιακά παιχνίδια σήμερα θεωρούνται από τις πλέον ενδιαφέρουσες και συναρπαστικές μελλοντικές κατευθύνσεις στο χώρο της εκπαίδευσης (Day K., 2005). Ανάμεσα στα οφέλη που παρέχουν και τους στόχους είναι ότι :

α) οι σχέσεις μεταξύ των δράσεων του παιχνιδιού και των αποτελεσμάτων του είναι ορατές κινητοποιώντας τους μαθητές και συμβάλλοντας στην εκπαιδευτική διαδικασία μέσω της διερευνητικής μάθησης (Salen & Zimmerman, 2004).

β) ανακαλύπτουν οικονομικά, αποτελεσματικά, ποιοτικά, γρήγορα και ελκυστικά εργαλεία για να εφαρμόσουν νέες μεθόδους κατάρτισης και εκπαίδευσης υλοποιώντας τις κονστρακτιβιστικές θεωρίες.

γ) συνάδουν με την τεχνολογική πρόοδο και δοκιμάζονται σε νέους τομείς, τονώνοντας τις τεχνολογικές δεξιότητες. Ερευνούν μια επιτυχημένη καινοτομία και αναπτύσσουν νέα προϊόντα και παιχνίδια στο πλαίσιο της ομαδικής εργασίας.

Το 2003 μια ομάδα από ειδικούς σε θέματα κατάρτισης και εκπρόσωποι ορισμένων εταιρειών από το χώρο των video games συναντήθηκαν με στόχο την αντιμετώπιση των νέων προκλήσεων της εκπαίδευσης. Το Ίδρυμα «Serious Games Foundation» δημιουργήθηκε με το όραμα της δημιουργίας σοβαρών παιχνιδιών ως λύση για τον στρατό, τον τομέα της υγείας και για καταστάσεις που χαρακτηρίζονται από συνεχείς αλλαγές. Το ίδιο έτος, η «Video Wilson Center for International Scholar» στην Washington D.C. ίδρυσε τη «Serious Games Initiative» και καθιερώθηκε ο όρος «σοβαρά παιχνίδια» (Susi et al., 2007). Ο όρος σοβαρό παιχνίδι ακούγεται ως σχήμα οξύμωρο. Οι δύο λέξεις είναι αλληλοσυγκρουόμενες. Πώς μπορεί να είναι κάτι ταυτόχρονα παιχνίδι και σοβαρό; Όμως η διασκέδαση και η εκπαίδευση δεν είναι έννοιες αντίθετες αλλά σε πολλές περιπτώσεις επικαλύπτονται και κάθε πλευρά χρησιμοποιεί τα εργαλεία της άλλης για να επιτύχει τους στόχους της (Michael & Chen, 2006).

Με το συνδυασμό της αλληλεπίδρασης και του παιχνιδιού με στόχους που υπερβαίνουν την απλή ψυχαγωγία, τα Serious Games χαρακτηρίστηκαν ως μια λύση που παρέχει εκπαίδευση, επιμόρφωση και ενημέρωση με αποτελεσματικό τρόπο και διεισδυτικότητα. Κινούμενα σε διάφορους τομείς, τα Serious Games έχουν ελεγχθεί πειραματικά και έχουν εν τω μεταξύ κερδίσει την αναγνώριση στον χώρο της εκπαίδευσης, στην πολιτιστική κληρονομιά, στην επικοινωνία, καθώς μπορούν δυναμικά να χρησιμοποιηθούν για πολύ διαφορετικούς στόχους (Kirriemuir & McFarlane, 2004). Επίσης μπορούν να ερευνηθούν και να εντοπιστούν τα χαρακτηριστικά εκείνα που έχουν τη μεγαλύτερη επίδραση στη μάθηση, όπως και να καθοριστούν οι παράμετροι ενός βασικού μοντέλου αξιολόγησης. Έτσι ανταποκρίνονται στη σημερινή νέα ψηφιακή γενιά που θεωρεί απόμακρη την παραδοσιακή διδασκαλία (Van Eck., 2006). Τέλος η βιομηχανία των Serious games προσφέρει εργασία σε χιλιάδες ανθρώπους ετησίως.

## Πως το παιχνίδι συναντά την μάθηση

Τα ψηφιακά παιχνίδια μαθησιακού σκοπού ενθαρρύνουν την ανάπτυξη της λογικής και την απόκτηση δεξιοτήτων και γνώσης με έναν ευχάριστο τρόπο. Από τις πρώτες έρευνες που έγιναν για την χρήση των παιχνιδιών στην εκπαίδευση (Chappell et al., 2012), αποδείχθηκε ότι αποτελούν μία πηγή κινήτρου για τους χρήστες να δοκιμάσουν τις γνώσεις τους, να τις αναπτύξουν εφαρμόζοντας τα καθώς και να μάθουν πράγματα που δεν γνωρίζουν, ενώ ταυτόχρονα διασκεδάζουν (Squire et al., 2005). Τα παιχνίδια αυτά κάποιες φορές μπορεί να τα κατεβάσει κάποιος στον υπολογιστή του για να παίξουν χωρίς να είναι απαραίτητη η σύνδεση με το Internet (Presnki, 2001). Υπάρχει όμως η δυνατότητα στα περισσότερα, ο παίχτης να συναγωνιστεί με άλλους στον ίδιο χώρο μέσω της πολλαπλής σύνδεσης κάποιων υπολογιστών ή με τη χρήση του Internet, προκαλώντας άτομα ή ομάδες από την Ελλάδα και από όλο τον κόσμο. Ταυτόχρονα σε αυτή τη περίπτωση οι δυνατότητες των υπολογιστών μας δίνουν την ευκαιρία να συνομιλούμε με αυτούς τους παίχτες μέσω chat rooms ή κονσόλας που διαθέτουν τα παιχνίδια αυτά.

Τα τελευταία χρόνια όλο και περισσότερα serious games προγραμματίζονται επειδή κοστίζουν λιγότερο από τα υπόλοιπα παιχνίδια, είναι πολύ ενδιαφέροντα, βοηθούν τα παιδιά να μάθουν και βρέθηκαν πολλοί προγραμματιστές με μεγάλη εμπειρία πάνω στο θέμα πρόθυμοι να βοηθήσουν. Στον πίνακα 1 αναφέρονται διάφορα εκπαιδευτικά παιχνίδια.

Τα serious games δίνουν κίνητρο στους μαθητές να μάθουν, γεγονός που τα καθιστά ακόμα πιο χρήσιμα. Για να δώσουν κίνητρο τα serious games έχουν 4 βασικά χαρακτηριστικά: πρόκληση, περιέργεια, έλεγχο και φαντασία. Ενδεικτικά αναφέρονται στον Πίνακα 2 επιλεκτικά κάποια serious games διαφόρων περιοχών.

**Πίνακας 1: Κάποια εκπαιδευτικά παιχνίδια.**

Όνομα	Περιγραφή
Cactus mc.coy 2	Σκοπός αυτού του παιχνιδιού δράσης είναι ο χρήστης να καταφέρει να κλέψει ένα θησαυρό και να μπορέσει να επιστρέψει στην αρχική του μορφή. Αυτό το παιχνίδι δυναμώνει τα αντανακλαστικά του χρήστη. Μη εξελληνισμένο, για γυμνάσιο και δημοτικό. Εύκολος χειρισμός. <a href="http://www.silvergames.com/cactus-mccoy-2">www.silvergames.com/cactus-mccoy-2</a>
Little Alchemy	Είναι ένα εξαιρετικό και πολύ διασκεδαστικό παιχνίδι στο οποίο ο παίκτης καλείται να αναμίξει διάφορες ουσίες και πράγματα. Το παιχνίδι αρχίζει πρώτα με 4 στοιχεία και τελειώνει με 450 πράγματα και ουσίες. Μη εξελληνισμένο, για γυμνάσιο, εύκολος χειρισμός. <a href="https://littlealchemy.com/">https://littlealchemy.com/</a>
Map Making	Σε αυτό το παιχνίδι ο παίκτης καλείται να φτιάξει χάρτες ενώνοντας κομμάτια πάζλ. Με τον τρόπο αυτό προσφέρει γεωγραφικές γνώσεις στους μαθητές. Μη εξελληνισμένο, για γυμνάσιο και δημοτικό, εύκολος χειρισμός. <a href="http://www.bigfishgames.com/online-games/3900/mapmaking/index.html">http://www.bigfishgames.com/online-games/3900/mapmaking/index.html</a>
Soccer stars	Το παιχνίδι σχετίζεται με το ποδόσφαιρο. Σκοπός του παιχνιδιού είναι να επιλέξεις μια ομάδα και με αυτήν νικώντας όλες τις άλλες να κυριαρχήσεις στο πρωτάθλημα. Πολυγλωσσικό, μη εξελληνισμένο. <a href="http://www.games.gr/paixnidia/soccer_stars">www.games.gr/paixnidia/soccer_stars</a>

Ενώ τα ψηφιακά παιχνίδια ήταν περισσότερο κατασκευασμένα για τον προσωπικό υπολογιστή, η πρόσφατη επιτυχία των διαδικτυακών τόπων που χαρακτηρίζονται για τα online games, όπως Habboo Hotel, Sims Online, Second Life και World of Warcraft φαίνεται να διεγείρουν τον χρήστη λόγω της με μεγάλη δύναμη δέσμευσης συμμετοχής του.

**Πίνακας 2: Κάποια σοβαρά παιχνίδια.**

Όνομα	Περιγραφή
SwitchemOff	Στο παιχνίδι ο παίκτης αναλαμβάνει να κλείσει τις εγκαταστάσεις παραγωγής ενέργειας που ρυπαίνουν, προκαλώντας την θέρμανση του πλανήτη. Μέσα από 6 επίπεδα αυξανόμενης δυσκολίας, θα πρέπει να τις κλείσει στο λιγότερο δυνατό χρόνο, μαζεύοντας πόντους. Πολυγλωσσικό, μη εξελληνισμένο, για γυμνάσιο.
Η Δίκη του Γαλιλαίου	Πρόκειται για ένα τρισδιάστατο παιχνίδι περιπέτειας, για τη ζωή του Γαλιλαίου, τη θεωρία της κίνησης, την αντίθεσή του στη θεωρία του Αριστοτέλη και τις συνέπειες της θεωρίας του, την οποία οι μαθητές μαθαίνουν καθώς αλληλεπιδρούν με τους χαρακτήρες του παιχνιδιού. Ο μαθητής αναλαμβάνει το ρόλο του φιλόσοφου Campanella, και ανακαλύπτει τη ζωή, τις θεωρίες του Γαλιλαίου, φτάνοντας μέχρι τον Πύργο της Πίζας. Μη εξελληνισμένο, για γυμνάσιο.



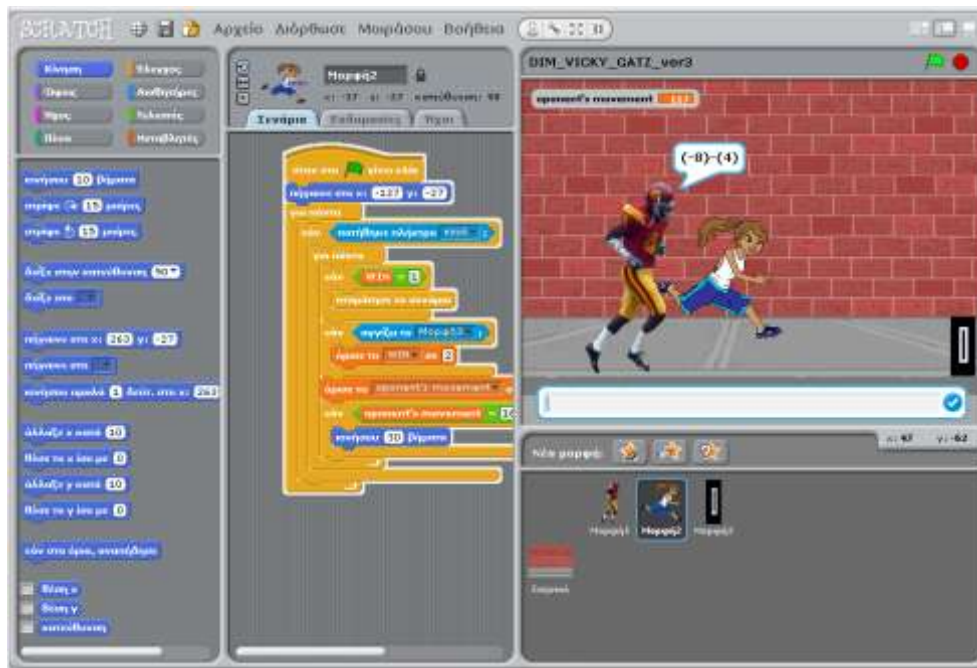
Energities	Στόχο έχει να τονώσει την ευαισθητοποίηση των νέων σχετικά με τη διαχείριση της ενέργειας. Ο παίκτης θα πρέπει να δημιουργήσει και να επεκτείνει εικονικές πόλεις, ασχολούμενος με τη ρύπανση, την έλλειψη ενέργειας, τις ανανεώσιμες πηγές ενέργειας και την εξάντληση των φυσικών πόρων. Εξελληνισμένο, πολυγλωσσικό, για γυμνάσιο.
Fate of the world	Στο παιχνίδι ο παίκτης αναλαμβάνει να λύσει την κρίση, μέσα από φυσικές καταστροφές, τεχνολογικά επιτεύγματα, ικανοποιώντας τις ανάγκες σίτισης και ενέργειας ενός αυξανόμενου παγκόσμιου πληθυσμού. Μη εξελληνισμένο, για γυμνάσιο.

Για να είναι ένα σοβαρό παιχνίδι επιτυχημένο, θα πρέπει να έχει υπόθεση και πλοκή, εύκολο game play, δοκιμασίες και ρίσκα. Τα «σοβαρά παιχνίδια» έχουν χρησιμοποιηθεί τα τελευταία χρόνια στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση, καθώς σε χώρες του εξωτερικού βρίσκονται στην ύλη των σχολείων. Το κίνητρο για μάθηση πολλαπλασιάζεται μέσα από τα ποικίλα χαρακτηριστικά των ψηφιακών παιχνιδιών, όπως η οπτικοποίηση, ο πειραματισμός και δημιουργικότητα. Στο 2<sup>ο</sup> Πρότυπο Πειραματικό Γυμνάσιο Θεσσαλονίκης έχουν χρησιμοποιηθεί, όσα περιγράφονται στους παραπάνω πίνακες. Ενδεικτικά αναφέρθηκαν τα παραπάνω έτσι ώστε οι μαθητές της Α και Β γυμνασίου να τα γνωρίσουν, να εκπαιδευθούν και να πάρουν ιδέες για να δημιουργήσουν τα δικά τους παιχνίδια, αν και έχουν χρησιμοποιήσει και πολλά άλλα σοβαρά παιχνίδια. Παρόλο που τα περισσότερα από αυτά δεν είναι εξελληνισμένα οι μαθητές δεν είχαν ιδιαίτερες δυσκολίες, διότι είχαν εύκολη πλοκή και ήταν αρκετά φιλικά με τον χρήστη. Ένα ποσοστό μαθητών μόνο περίπου 5% χρειάστηκε υποστήριξη από την καθηγήτρια της πληροφορικής. Στη ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα σύμφωνα με το νέο πρόγραμμα σπουδών Πληροφορικής (Πρόγραμμα Σπουδών για τον Πληροφορικό Γραμματισμό στο Γυμνάσιο – Μάιος 2011, <http://digitalschool.minedu.gov.gr/info/newps>) που εφαρμόζεται ήδη σε μερικά Γυμνάσια καθώς και στα Πρότυπα Πειραματικά Γυμνάσια, ο άξονας μαθησιακών στόχων «Προγραμματίζω τον υπολογιστή» υπάρχει σε όλες τις τάξεις του Γυμνασίου. Επομένως τα σοβαρά παιχνίδια μπορούν να χρησιμοποιηθούν προσάπτοντας τα σε αντίστοιχες θεματικές ενότητες. Ακόμη μπορούν να χρησιμοποιηθούν και στα projects (διαθεματικά, περιβαλλοντικά, πολιτιστικά). Τα παιδιά του ομίλου πληροφορικής «Ηλεκτρονική μάθηση και σοβαρό ηλεκτρονικό παιχνίδι» ανέπτυξαν στο πλαίσιο πολιτιστικού προγράμματος το δικό τους παιχνίδι «Προσεγγίζοντας τον Γιώργο Βαφόπουλο μέσα από ηλεκτρονικό εκπαιδευτικό παιχνίδι» που παρουσιάστηκε στο Βαφοπούλειο πνευματικό κέντρο Θεσσαλονίκης στο «Φεστιβάλ Πολιτιστικών Προγραμμάτων 2015», γιορτάζοντας το έτος Βαφόπουλου. Το παιχνίδι που ανέπτυξαν τους έδωσε μεγάλη χαρά, επειδή μετά την παρουσίαση του κατάφεραν να εμπλέξουν το ακροατήριο να συμμετέχει ευχάριστα στο παιχνίδι τους, για να αξιολογήσουν τις γνώσεις που αποκτήθηκαν από το κοινό κατά την διάρκεια της παρουσίασης του.

### Οι μαθητές μελετούν και δημιουργούν serious games

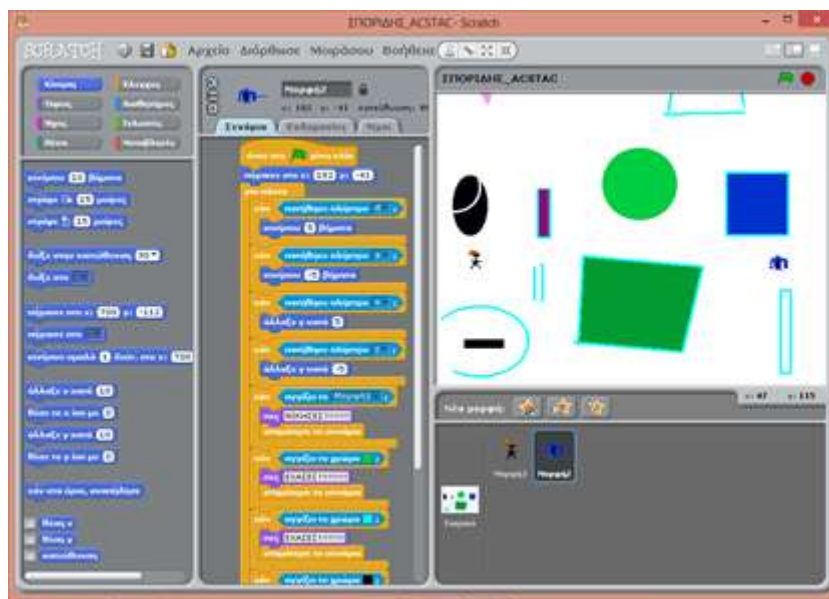
Τα ψηφιακά παιχνίδια μαθησιακού σκοπού που θα αναφερθούν αναπτύχθηκαν στα πλαίσια της λειτουργίας του ομίλου «Ηλεκτρονική μάθηση και σοβαρό ηλεκτρονικό παιχνίδι». Στο παιχνίδι «Αγώνας δρόμου με λογική σκέψη» (σχήμα 1) που δημιουργήθηκε,

ο παίκτης εξασκείται στα μαθηματικά και ιδιαίτερα σε τρεις πράξεις (πρόσθεση, αφαίρεση, πολλαπλασιασμός) μεταξύ ακεραίων αριθμών. Ο παίκτης που παριστάνεται με δρομέα σε κάθε φάση του παιχνιδιού καλείται να δώσει το αποτέλεσμα μιας μαθηματικής πράξης, που αν είναι σωστό προχωρά ενώ αν είναι λάθος μένει στο ίδιο σημείο. Ο αντίπαλός του (η μηχανή) που είναι ένα μικρό κορίτσι κινείται με μία ταχύτητα από την τυχαία επιλογή αριθμών (random number generator). Αν ο παίκτης είναι αρκετά γρήγορος και σωστός στις απαντήσεις φτάνει πρώτος στο τέρμα και κερδίζει, ενώ αντίθετα χάνει. Η εφαρμογή αναπτύχθηκε στο Scratch και με αυτή προσεγγίζονται η πληροφορική και τα μαθηματικά με διαθεματικό και ευχάριστο τρόπο. Κατά την δημιουργία του παιχνιδιού οι μαθητές ανέπτυξαν έντονο ενδιαφέρον, για την ανεύρεση λύσεων που δίνονταν κατόπιν έντονης αναζήτησης, συνεργασίας και διασκέδασης παράλληλα με την εκπλήρωση των εκπαιδευτικών στόχων (εκμάθηση προγραμματισμού – scratch) (ITY,2010).



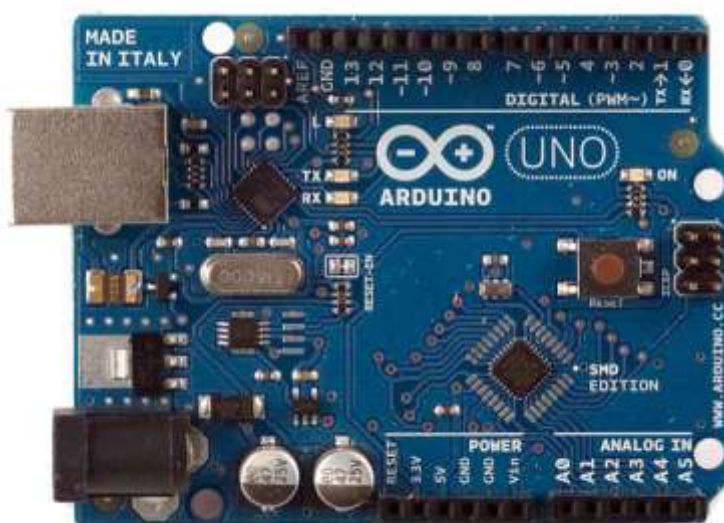
Σχήμα 1: Αγώνας δρόμου με λογική σκέψη

Το δεύτερο παιχνίδι αναπτύχθηκε επίσης στο Scratch και έχει σκοπό να ευαισθητοποιήσει τον παίκτη στο θέμα της ασφάλειας του διαδικτύου και του ηλεκτρονικού εκφοβισμού. Το παιχνίδι προσομοιώνει το κυνήγι του ηλεκτρονικού κακοποιού εναντίον του θύματος-χρήστη δίνοντας την επιλογή να παίξει κάποιος με δύο, τρεις ή τέσσερις παίκτες (σχήμα 2). Το τρίτο παιχνίδι «Μιλώντας ξένες γλώσσες μέσω κινητού» αναπτύχθηκε σε App Inventor για να χρησιμοποιηθεί για την εκμάθηση ξένων γλωσσών. Τα παιχνίδια είναι σχεδιασμένα έτσι ώστε να μεταδίδουν γνώσεις όσο οι παίκτες μπλέκονται στις δραστηριότητες του παιχνιδιού. Χρησιμοποιούν τις αρχές της ψυχαγωγίας, της δημιουργικότητας και της τεχνολογίας για να προωθήσουν σοβαρούς σκοπούς. Η μάθηση μεταβιβάζεται με τέτοιο τρόπο ώστε ο παίκτης να μη το αντιλαμβάνεται άμεσα (Rankin & Vargas, 2008).



**Σχήμα 2: Ηλεκτρονικός κακοποιός εναντίον χρήστη διαδικτύου**

Το τέταρτο «Η Έξυπνη Καρέκλα του μέλλοντος» υλοποιήθηκε με Arduino (σχήμα 3) στα πλαίσια της εκπαιδευτικής ρομποτικής. Αποτελεί ένα εργαλείο που δεν πρέπει να λείπει από κανέναν «gamer», άνθρωπο με δουλειά γραφείου ή άνθρωπο με κινητικά προβλήματα. Μια εξαιρετικά άνετη καρέκλα με οτιδήποτε μπορεί κανείς να χρειαστεί. Προσφέρει νερό, μαχαιροπίρουνα, φώς, αέρα και μασάζ! Αυτό που ενέπνευσε τα παιδιά ήταν το «Έξυπνο Σπίτι», ένα σπίτι με νοημοσύνη, που σκέπτεται και ενεργεί για κάποιον βάση των καθημερινών του αναγκών και συνηθειών. Η εκπαιδευτική ρομποτική, σχετίζεται τόσο με την παρατήρηση ή τον απλό χειρισμό ρομπότ, όσο και σε μια πιο απαιτητική κατηγορία με την εμπλοκή του μαθητή με τον προγραμματισμό, την επίλυση προβλήματος και τη λήψη αποφάσεων σε σχέση με τη συμπεριφορά του ρομπότ, με στόχο την ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης που αποτελεί και το υψηλότερο επίπεδο σκέψης. Στη δεύτερη, πιο σύνθετη κατηγορία, ο μαθητής εμπλέκεται με τον προγραμματισμό και μέσα από μια ευχάριστη παιγνιώδη διαδικασία, σχεδιάζει, δημιουργεί και τελικά ικανοποιείται, βλέποντας το αποτέλεσμα στην πράξη. Για αυτό, μια τέτοια διαδικασία θεωρείται κατάλληλη για ένταξη στη διδασκαλία.



**Σχήμα 3: Πλακέτα Προγραμματισμού Arduino UNO R3**

## Συμπεράσματα –Προτάσεις

Έχει διαπιστωθεί στην πράξη στις εργασίες του ομίλου «Ηλεκτρονική μάθηση και σοβαρό ηλεκτρονικό παιχνίδι (SERIOUS GAMES)» ότι με το ψηφιακό παιχνίδι μαθησιακού σκοπού οι μαθητές αλλάζουν στάση και μαθαίνουν με έναν ευχάριστο, δημιουργικό και συνεργατικό τρόπο (Mitchell & Savill-Smith, 2004). Το μεγάλο όπλο της ηλεκτρονικής μάθησης που βασίζεται στο ψηφιακό παιχνίδι και ειδικότερα στα σοβαρά παιχνίδια είναι η δύναμη της να δεσμεύσει τη συμμετοχή των χρηστών για ένα συγκεκριμένο σκοπό (Corti, 2006).

Ο στόχος είναι να εισάγουν ένα καινοτόμο ψηφιακό «gaming», καθώς το περιβάλλον κοινωνικής δικτύωσης ενσωματώνει διάφορα εργαλεία, η χρήση των οποίων μπορεί να ενισχύσει την συνεργασία και την δημιουργικότητα, σε διαδικασίες μάθησης στο πλαίσιο τόσο της τυπικής, όσο και άτυπης εκπαίδευσης. Ωστόσο, τονίζεται ότι το σενάριο πρέπει να είναι σχεδιασμένο σύμφωνα με τις αρχές της παιδαγωγικής, ενώ παράλληλα θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη ότι η διασκέδαση είναι πρωταρχικής σημασίας (Rankin & Vargas, 2008).

Στα συγκεκριμένα παιχνίδια που παρουσιάστηκαν στο παρόν άρθρο υπήρχαν μαθησιακοί στόχοι στο μάθημα της Πληροφορικής. Αυτοί ήταν η ευαισθητοποίηση στο επίκαιρο θέμα της ασφαλούς χρήσης του διαδικτύου, η εξάσκηση των μαθητών στον προγραμματισμό και στο προγραμματιστικό περιβάλλον Scratch, στον appinventor και η απόκτηση εμπειρίας με τον arduino. Μέσω των εφαρμογών που αναπτύχθηκαν οι μαθητές ανέπτυξαν τις προγραμματιστικές τους δεξιότητες, ενώ παράλληλα εξασκήθηκαν και στους άλλους μαθησιακούς στόχους όπως η διερευνητική, κονστрукτιβιστή και ομαδοσυνεργατική μάθηση. Οι μαθητές είχαν στοιχειώδεις προηγούμενες γνώσεις προγραμματισμού και δούλεψαν ομαδοσυνεργατικά σε ένα τμήμα 16 μαθητών κατά την διάρκεια διεξαγωγής του ομίλου, 4 ώρες εβδομαδιαίως καθ όλη τη διάρκεια του έτους.

Ένας από τους λόγους για τους οποίους τα παιχνίδια είναι αποτελεσματικά είναι ότι η μάθηση πραγματοποιείται μέσα σε ένα παιδαγωγικό πλαίσιο που έχει ένα συγκεκριμένο στόχο. Ενα παιχνίδι που είναι καλά σχεδιασμένο αποτελεί «παιχνίδι με νόημα» και είναι μια κατάσταση που σχετίζεται άμεσα με τη μάθηση (Derryberry, 2007). Το παιδί καλείται να προτείνει και να δοκιμάσει τους συγκεκριμένους τρόπους με τους οποίους τα ψηφιακά παιχνίδια μαθησιακού σκοπού συντελούν στην εκπαίδευση και τη δημιουργική σκέψη των νεαρών μαθητών από τη μία πλευρά, και από την άλλη μπορούν να συνδυαστούν γόνιμα και να παρέχουν και στους δασκάλους τους καινοτόμες ευκαιρίες για δημιουργική μάθηση. Μέσω των παιχνιδιών αυτών δίνεται έναυσμα στους μαθητές για να κάνουν ερωτήσεις του τύπου «τι εάν» και «ως εάν» που ενισχύουν τη «δυνατότητα σκέψης -possibility thinking» (Craft A., 2013). Π.χ. «Τι θα συμβεί αν μπορώ να χρησιμοποιήσω αυτό το εργαλείο για να με βοηθήσει να λύσω μια πρόκληση ...»; «Πώς μπορώ να φανταστώ αυτό σαν να ήταν ...»; «Τι γίνεται αν επιλέξω να εξερευνήσω αυτό το μέρος του παιχνιδιού από ένα άλλο ...»; κ.τ.ο Μέσω του παιχνιδιού η ερώτηση μετατοπίζεται από το «τι είναι» σε νέες δυνατότητες του «τι θα μπορούσε να είναι» και οι «gameplayers» σκέφτονται τις συνέπειες και τις επιπτώσεις των ιδεών και των δραστηριοτήτων τους μέσω του παιχνιδιού (Chappell et al., 2012). Η προσήλωση στο παιχνίδι απαιτεί από τους παίκτες να αναρωτηθούν το πώς όλες οι νέες ιδέες που δημιουργούν από κοινού δημιουργικά μπορούν να επηρεάσουν, για καλό ή κακό, τις ατομικές, συνεργατικές και κοινόχρηστες διαστάσεις της κοινότητάς τους (Chappell & Craft, 2011). Έτσι τα παιδιά εργάζονται ομαδοσυνεργατικά και είναι ιδιαίτερα χαρούμενα.

Ένας πιθανός λόγος για τον οποίο τα σοβαρά παιχνίδια διευκολύνουν την εκπαίδευση, είναι ότι οι μαθητές έχουν κίνητρο να παίξουν παιχνίδια, ενώ οι παραδοσιακές μέθοδοι εκπαίδευσης δεν έχουν την τάση να παρακινήσουν τους μαθητές σε αυτήν την κατεύθυνση. Είναι γενικά αποδεκτό ότι οι μαθητές με κίνητρα μαθαίνουν καλύτερα. Έχει αποδειχθεί (Winn, 2008 ) ότι τα παιχνίδια είναι αποτελεσματικά στην εμπλοκή μαθητών, γιατί τους καθιστούν ενεργούς μαθητές. Ακόμη υπάρχει έρευνα (Virvou et al., 2005) ότι ορισμένες δύσκολες περιπτώσεις παιδιών έδειξαν ότι συγκεντρώνονται καλύτερα όταν παίζουν ένα εκπαιδευτικό παιχνίδι ως προς τη μεταφορά των γνώσεων, συγκριτικά με τις παραδοσιακές μεθόδους. Φυσικά, η παγίδα είναι ότι το σοβαρό παιχνίδι μπορεί να είναι καταλληλότερο μέσο για τη μεταφορά της γνώσης, αλλά είναι ακόμη προς διερεύνηση κατά πόσο αποτελεσματικό είναι το εκπαιδευτικό αποτέλεσμα ως προς ένα μεγάλο δείγμα μαθητών .

## Αναφορές

- Arcademics PLUS Custom games, Retrieved April 10, 2015, from:  
<http://www.arcademics.com/games/alien/alien.html>
- Bourgonjon, J., Valcke, M., Soetaert, R., and Schellens, T. (2010). Students' perceptions about the use of video games in the classroom. *Computers & Education*, 54, 1145-1156
- Chappell, K., & Craft, A. (2011). Creative learning conversations: producing living dialogic spaces, *Educational Research*, 53:3, 363-385; Craft, A. (2012) Childhood in a digital age: creative challenges for educational futures, *London Review of Education*, 10:2, 173-190;
- Chappell, K., Craft, A. R., Rolfe, L., & Jobbins, V. (2012). Humanizing creativity: Valuing our journeys of becoming. *International Journal of Education & the Arts*, 13(8) <http://www.ijea.org/v13n8/>.
- Corti, K. (2006). *Games-based learning; a serious business application*. Retrieved Feb 28, 2015, from <http://www.cs.auckland.ac.nz/courses/compsci777s2c/lectures/lan/serious%20games%20business%20applications.pdf>
- Craft, A. (2013). Childhood, Possibility Thinking and Education Futures *International Journal of Educational Research* 61: 126-134
- Day K. (2005), *Gaming as an Educational Tool*. Retrieved March 15, 2015, from [http://librarianedge.pbworks.com/f/KDay\\_Gaming\\_paper.htm](http://librarianedge.pbworks.com/f/KDay_Gaming_paper.htm)
- Derryberry, A. (2007). *Serious games: online games for learning*. Retrieved April 16, 2015, [http://www.adobe.com/resources/elearning/pdfs/serious\\_games\\_wp.pdf](http://www.adobe.com/resources/elearning/pdfs/serious_games_wp.pdf)
- Energities : Retrieved May 25, 2015, from <http://www.energities.eu/>
- EVITA E-safety vehicle intrusion protected applications: Retrieved April 28, 2015, from: <http://www.evitaproject.eu/index.php>
- Fate of the world: Retrieved May 25, 2015, from <http://fateoftheworld.net/>
- Free On Line Παιχνίδια: Retrieved April 15, 2015, from : <http://www.games.gr>
- Kirriemuir, J., & McFarlane, A. (2004). *Literature review in games and learning Futurelab*. [http://www.futurelab.org.uk/research/lit\\_reviews.htm](http://www.futurelab.org.uk/research/lit_reviews.htm)
- Little Alchemy Guide: Retrieved April 15, 2015, from: <http://littlealchemy.com/>
- Michael, D., & Chen, S. (2006). *Serious games: Games that educate, train, and inform*. Course Technology PTR
- Mitchell, A., & Savill-Smith, C. (2004). *The use of computer and video games for learning: A review of the literature*. Learning and Skills Development Agency. Retrieved May 21, 2006, <http://www.LSDA.org.uk>
- Presnki, M. (2001). *Digital video based learning*. McGraw-Hill, New York.
- Rankin, J., Sampayo Vargas, S. (2008). *A Review of Serious Games and other Game Categories for Education*. Retrieved April 28, 2015, from <http://www.siaa.asn.au>
- Salen, & Zimmerman (2004). *Rules of Play: Game Design Fundamentals*
- Serious Games Initiative Retrieved April 10, 2015, from : <http://www.seriousgames.org>

- Shute, V., Ventura, M., Bauer, M., & Zapata-Rivera, D. (2009) *Melding the Power of Serious Games and Embedded Assessment to Monitor and Foster Learning : Flow and Grow* , στο Ritterfeld U., Cody M., Vorderer P., *Serious Games: Mechanisms and Effects*. Εκδ . Routledge
- Squire, K., Giovanetto, L. & Devane, B. (2005). *From users to designers: Building a self-organizing game-based learning environment*. TechTrends: Linking Research & Practice to Improve Learning, 49(5), 33-44.
- Susi, T., Johannesson, M., & Backlund, P. (2007). Serious Games – An Overview Retrieved April 28, 2010, from <http://www.his.se/PageFiles/10481/HS-IKI-TR-07-001.pdf>
- Switch em Off : Retrieved May 25, 2015, from <http://wwf.moccu.com/game.php?lang=en>
- Van Eck, R. (2006), Digital Game-Based Learning: It's Not Just the Digital Natives Who Are Restless EDUCAUSE Review, vol. 41, no. 2
- Virvou, M., Katsionis, G., & Manos, K. (2005). Combining software games with education: evaluation of its educational effectiveness. Educational Technology & Society, 8(2), 54-65.
- Winn, B.M. (2008). The design, play, and experience framework. Handbook of Research on Effective Electronic Gaming in Education. Philadelphia: IGI Global Publication, 1010-1024
- Η Δίκη του Γαλιλαίου: Retrieved May 25, 2015, from <http://www.ebusiness-lab.gr/galileo/index.html>
- ΙΤΥ, 2010. Ε.Π. Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση (ΕΣΠΑ 2007-2013). *Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών για την Αξιοποίηση και Εφαρμογή των ΤΠΕ στη Διδακτική Πράξη*, Τεύχος 4, Κλάδος ΠΕ03, Πάτρα.