



ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ

ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗ

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΘΕΜΑΤΩΝ

18

Αθήνα 2019

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΘΕΜΑΤΩΝ

Πανελλήνιο Συνέδριο

Η δημιουργικότητα και η καινοτομία
στην εκπαιδευτική πράξη:
με αφετηρία τη μακρόχρονη εμπειρία
των Πειραματικών και Πρότυπων σχολείων.

2, 3, 4 Νοεμβρίου 2018

ΠΡΑΚΤΙΚΑ

18

Αθήνα 2019

ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

ΓΕΡΑΣΙΜΟΣ ΚΟΥΖΕΛΗΣ, *Πρόεδρος του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής*
ΠΑΥΛΟΣ ΧΑΡΑΜΗΣ, *Αντιπρόεδρος του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής*
ΙΩΑΝΝΗΣ ΡΟΥΣΣΑΚΗΣ, *Μέλος του Δ.Σ. του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής*
ΑΛΙΒΙΖΟΣ ΣΟΦΟΣ, *Μέλος του Δ.Σ. του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής*
ΜΑΡΙΑ-ΤΑΤΙΑΝΑ ΣΠΑΝΕΛΗ, *Μέλος του Δ.Σ. του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής*
ΕΛΕΝΗ ΤΣΙΚΙΖΑ, *Μέλος του Δ.Σ. του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής*
ΓΕΩΡΓΙΑ ΦΕΡΜΕΛΗ, *Μέλος του Δ.Σ. του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής*
ΘΕΟΔΩΡΑ ΑΣΤΕΡΗ, *Σύμβουλος Α΄ του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής*
ΕΛΕΥΘΕΡΙΟΣ ΒΕΚΡΗΣ, *Σύμβουλος Α΄ του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής*
ΝΙΚΟΛΑΟΣ ΓΡΑΜΜΕΝΟΣ, *Σύμβουλος Β΄ του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής*
ΠΑΡΑΣΚΕΥΗ ΔΕΛΗΚΑΡΗ, *Σύμβουλος Α΄ του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής*
ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ ΚΟΤΣΙΡΑ, *Σύμβουλος Β΄ του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής*
ΤΡΙΑΝΤΑΦΥΛΛΟΣ ΜΠΑΤΑΡΓΙΑΣ, *Σύμβουλος Β΄ του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής*
ΑΣΠΑΣΙΑ ΟΙΚΟΝΟΜΟΥ, *Σύμβουλος Α΄ του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής*

ΕΚΤΕΛΕΣΤΙΚΗ ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑ

ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ ΚΟΤΣΙΡΑ, *Σύμβουλος Β΄ του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής*
ANNA ΓΕΩΡΓΙΑΔΟΥ, *Αποσπασμένη εκπαιδευτικός στο Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής*
ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ ΚΑΡΝΑΒΑΣ, *Αποσπασμένος εκπαιδευτικός στο Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής*
ΕΥΘΥΜΙΑ ΚΑΦΡΙΤΣΑ, *Αποσπασμένη εκπαιδευτικός στο Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής*
ΑΡΓΥΡΩ ΣΤΕΦΑΝΟΠΟΥΛΟΥ, *Προσωπικό του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής*

Φιλολογική επιμέλεια:

ANNA ΓΕΩΡΓΙΑΔΟΥ, *Αποσπασμένη εκπαιδευτικός στο Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής*
ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ ΚΑΡΝΑΒΑΣ, *Αποσπασμένος εκπαιδευτικός στο Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής*
ΟΥΡΑΝΙΑ ΚΑΡΥΓΙΑΝΝΗ, *Αποσπασμένη εκπαιδευτικός στο Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής*
ΕΥΘΥΜΙΑ ΚΑΦΡΙΤΣΑ, *Αποσπασμένη εκπαιδευτικός στο Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής*
ΕΛΕΝΗ ΛΙΑΚΟΥ, *Αποσπασμένη εκπαιδευτικός στο Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής*
ΓΕΩΡΓΙΟΣ ΜΑΝΙΚΑΣ, *Αποσπασμένος εκπαιδευτικός στο Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής*
ΑΓΓΕΛΙΚΗ ΧΑΤΖΗΗΛΙΟΥ, *Αποσπασμένη εκπαιδευτικός στο Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής*

Ηλεκτρονική Επεξεργασία-Σελιδοποίηση-Εξώφυλλο:

ΙΩΑΝΝΗΣ ΣΠΙΝΟΣ, *Αποσπασμένος εκπαιδευτικός στο Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής*

Επιμέλεια Έκδοσης:

ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ ΚΟΤΣΙΡΑ, *Σύμβουλος Β΄ του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής*

ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

Πρόεδρος του ΙΕΠ
Γεράσιμος Κουζέλης

Προϊσταμένη του Γραφείου Βιβλιοθήκης, Αρχείων και Εκδόσεων
Αναστασία Κότσιρα

ISSN: 2654-0959

Copyright © 2019 ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

Διεύθυνση επικοινωνίας:

ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

Γραφείο Βιβλιοθήκης, Αρχείων και Εκδόσεων

Περιοδικό ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΘΕΜΑΤΩΝ

Αν. Τσόχα 36, 115 21 Αθήνα

Τηλ.: 210 6014206,

E-mail: epeth@iep.edu.gr

Ιστοθέση: www.iep.edu.gr/library

Επισήμανση: Τα ενυπόγραφα άρθρα απηχούν προσωπικές απόψεις των συγγραφέων. Επιτρέπεται η αναδημοσίευσή τους με την παράκληση να αναφέρεται η πηγή.

Πρόλογος

Με την έκδοση αυτού του τόμου η Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων ξαναπαίρνει σε μια κανονική ροή, μετά από χρόνια απουσίας.

Η επανέκδοσή της σηματοδοτεί μια «αλλαγή τοπίου», που χαρακτηρίζει το καθεστώς της εκπαιδευτικής προβληματικής στην Ελλάδα, τις αναζητήσεις των εκπαιδευτικών και τη σχέση εκπαιδευτικής έρευνας και εκπαιδευτικής πρακτικής. Πράγματι, το τοπίο αυτό έχει μεταβληθεί ουσιαστικά, καθώς έχει πλέον ολοκληρωθεί η μετάβαση από την παραδοσιακή, «αναπαραγωγική» και ρυθμιστική παιδαγωγική των στεγανών απαντήσεων σε μια αναστοχαστική παιδαγωγική που διερευνά, αποτιμά, προσαρμόζεται και λύνει όποια προβλήματα παρουσιάζονται στην τάξη, αξιοποιώντας αλλά και διαφοροποιώντας διαθέσιμες μεθόδους και υποδείγματα. Η «αλλαγή παραδείγματος» έχει ολοκληρωθεί με την αλλαγή και στον πρακτικό λόγο των εκπαιδευτικών, στον τρόπο με τον οποίο ασκούν το επάγγελμά τους, στο πώς αντιλαμβάνονται τι περιμένει το σχολείο, οι μαθητές και μαθήτριες από τους ίδιους και τη δουλειά τους και βεβαίως στο πώς μιλάνε και σκέπτονται για τα προβλήματα που καλούνται να επιλύσουν.

Όπως κάθε ανάλογη μεταβολή, δεν ήταν στιγμιαία, έχει κρατήσει καιρό και δεν έχει παντού ολοκληρωθεί με την ίδια πληρότητα. Δεν έχουμε όμως πλέον να κάνουμε μόνο με «εξαιρετικές» περιπτώσεις —εκπαιδευτικών, σχολείων ή συνθηκών— που αναδεικνύουν θέματα και τα επεξεργάζονται. Η κανονικότητα πλέον είναι το «μη κανονικό». Κάθε σχολείο χαρακτηρίζεται από ιδιαίτερες, θεσμικά αχαρτογράφητες ανάγκες, κάθε τάξη απαιτεί ιδιαίτερη διδακτική και παιδαγωγική αντιμετώπιση, κάθε μαθήτρια και μαθητής το ίδιο, κάθε εκπαιδευτικός καλείται να συγκροτήσει τη δική του προσέγγιση, τη δική του εκπαιδευτική ταυτότητα και βιογραφία. Τίποτα από αυτά δεν είναι βεβαίως καινούργιο — καινούργια είναι μόνο η αναστοχαστική αναγνώριση αυτής της συνθήκης. Κι αυτή η εμπεδωμένη αναγνώριση συνιστά ένα νέο καθεστώς.

Το καθεστώς αυτής της γενικευμένης προβληματοποίησης των εκπαιδευτικών διαδικασιών είναι άμεσα διαπιστώσιμο μόλις ανοίξουν οι πόρτες των σχολικών αιθουσών, μόλις τεθεί μια ερώτηση. Το πλήθος των αναζητήσεων, των επεξεργασιών, των προτάσεων αλλά και των ανοικτών προβλημάτων εντυπωσιάζει. Αποτυπώνεται στα πολλαπλά εκπαιδευτικά συνέδρια, τις επιμορφωτικές και αυτομορφωτικές δράσεις, τις «από τα κάτω» πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών, αλλά ακόμα και στο πλήθος των συναφών κατευθύνσεων μεταπτυχιακής ειδίκευσης. Η εκπαίδευση είναι πρωτίστως «ζήτημα». Ως «ζήτημα» την διαχειρίζονται επομένως και οι εκπαιδευτικοί, για τους οποίους η ανάγκη έκθεσης των προβλημάτων, η ανάγκη αλληλοενημέρωσης για τις δυνατότητες και τις δοκιμές λύσεων, η ανάγκη διαβούλευσης και ανταλλαγής προτάσεων γίνεται όλο και πιο επιτακτική.

Σε αυτή λοιπόν την ανάγκη έρχεται να απαντήσει η επανέκδοση της Επιθεώρησης Εκπαιδευτικών Θεμάτων. Αποτελεί έτσι άμεση απόκριση του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής στη διαρκώς διευρυνόμενη παραγωγή προτάσεων και πρωτοβουλιών εκ μέρους των ίδιων των εκπαιδευτικών. Η απόκριση δεν περιορίζεται στη εξασφάλιση ενός βήματος διαλόγου, ενημέρωσης, αναστοχασμού, και ανταλλαγής προβληματισμού των εκπαιδευτικών για τα εκπαιδευτικά. Είναι και άνοιγμα προς την κοινωνία, καθώς η καταγραφή προτάσεων και πρωτοβουλιών γίνεται «από μέσα» και απευθύνεται τόσο στους «μέσα» όσο και στους «έξω».

Η Επιθεώρηση γίνεται έτσι ένα βασικό εργαλείο κριτικής και πηγή έρευνας. Καθιστά αντικείμενο συζήτησης εντός του εκπαιδευτικού και ευρύτερου δημόσιου χώρου, ένα εκτεταμένο και εν πολλοίς αόρατο πεδίο αναζητήσεων, που (και λόγω του τρόπου υλοποίησης των ευρωπαϊκών προγραμμάτων) κατά κανόνα δεν συντονίζονται, δεν αποτυπώνονται, δεν γονιμοποιούνται σε παραπέρα εφαρμογές, συνέπειες και συνέχειες. Αποκαθιστά έτσι τη συνθήκη εμπλουτισμού του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος βάσει όλων εκείνων των συμβολών που συνδέθηκαν με την αύξηση της ευλυγισίας των διδακτικών πρακτικών, με τη μεγαλύτερη εμπλοκή των εκπαιδευτικών, με το άνοιγμα των παιδαγωγικών θεμάτων στο σύνολο των διδακτικών και κοινωνικών όρων του σχολείου.

Με αυτήν ακριβώς την πρόθεση, το παρόν τεύχος δημοσιεύει τα Πρακτικά του συνεδρίου που συνδιοργάνωσαν τον Νοέμβριο του 2018 το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, η Διοικούσα Επιτροπή Προτύπων και Πειραματικών Σχολείων και το Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, με αντικείμενο τη δημιουργικότητα και την καινοτομία στην εκπαιδευτική πράξη. Το πλήθος, η ποικιλία, η πρωτοτυπία αλλά και γονιμότητα των ιδεών και των προτάσεων εκπλήσσει.

Η νέα αρχή έγινε. Για τη συνέχεια περιμένουμε το απόσταγμα που μας προσφέρει η έγνοια και οι αγωνίες αλλά και το μεράκι, η πείρα, η φαντασία και η δημιουργική δουλειά των εκπαιδευτικών.

Ιούλιος 2019

Ο Πρόεδρος του Ι.Ε.Π.

Γεράσιμος Κουζέλης

Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών

Πρακτικά 2ου Πανελλήνιου Συνεδρίου ΔΕΠΠΣ:

Δημιουργικότητα και καινοτομία στο πεδίο της εκπαιδευτικής πράξης

Εισαγωγή

Διανύοντας την τρίτη δεκαετία ευρύτατων παγκόσμιων και ελληνικών εκπαιδευτικών ανακατατάξεων, το Συνέδριο δοκίμασε να συζητήσει ζητήματα που γεννούν στον χώρο της εκπαιδευτικής πράξης οι εμβληματικές κατηγορίες της «Δημιουργικότητας» και της «Καινοτομίας». Οι κατηγορίες αυτές διατρέχουν την εκπαιδευτική πολιτική που εισηγούνται εθνικοί αλλά και διεθνείς θεσμοί, όπως η Ευρωπαϊκή Ένωση, ενώ νομιμοποιούν εκπαιδευτικές πρακτικές που δεν θα συναντούσε κάποιος συχνά στις «κανονικές» περιόδους ανάπτυξης των εκπαιδευτικών συστημάτων. Αυτό συμβαίνει γιατί -αν δημιουργικότητα σημαίνει ότι δοκιμάζω στην πράξη μη τετριμμένες εκπαιδευτικές ιδέες- τότε η δημιουργικότητα μάλλον είναι αντίπαλος του κεντρικού και ασφυκτικού σχεδιασμού. Και αν καινοτομία σημαίνει ότι εφαρμόζω στην πράξη τις δημιουργικές ιδέες προκαλώντας τομές στο κεντρικό σχεδιασμό, τότε μάλλον η καινοτομία είναι αντίπαλος της κεντρικής οργάνωσης.

Το Συνέδριο και τα πρακτικά του είναι αποτέλεσμα συνεργειών μεταξύ τριών διαφορετικών φορέων της Εκπαίδευσης: του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, της Διοικούσας Επιτροπής των Πρότυπων και Πειραματικών Σχολείων, καθώς και του Τμήματος Προσχολικής Αγωγής του ΕΚΠΑ. Οι διοργανωτές του Συνεδρίου, αναγνωρίζοντας ότι ζούμε σε μία περίοδο με μεγάλες ανακατατάξεις παγκοσμίως και ότι η δημιουργικότητα και η καινοτομία στην εκπαιδευτική πράξη μπορούν να δείξουν δρόμους προς μια νέα αναβαθμισμένη «κανονικότητα», επιχείρησαν να φέρουν σε κριτικό διάλογο ανάλογες πρωτοβουλίες εκπαιδευτικών και σχολείων. Αφειρηία αποτέλεσαν τα Πειραματικά και Πρότυπα Σχολεία της ελληνικής Γενικής Εκπαίδευσης, των οποίων ο θεσμικός ρόλος συνδέεται με τα λειτουργικά χαρακτηριστικά της δημιουργικότητας και της καινοτομίας.

Στο συνέδριο παρουσιάστηκαν εργασίες που συνοψίζουν πρωτότυπες προτάσεις, θέσεις και απόψεις. Η δημοσιοποίησή τους, υπό όρους επιστημονικής εγκυρότητας (τυφλή κρίση), εξασφαλίζει αμοιβαία επικοινωνία και γόνιμη κριτική σύνθεση, γι' αυτό και αξίζει να καταγραφούν ορισμένα στοιχεία:

Υποβλήθηκαν 130 εργασίες και έγιναν δεκτές 102, οι οποίες ανακοινώθηκαν σε 15 συνεδρίες. Συμμετείχαν περί τους 150 εκπαιδευτικούς, εκ των οποίων οι μισοί προέρχονταν από

Πειραματικά και Πρότυπα Σχολεία, καθώς και φοιτητές και φοιτήτριες παιδαγωγικών κυρίως τμημάτων. Οι περισσότερες ανακοινώσεις έγιναν από εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Οι θεματικές αφορούσαν γνωστικές περιοχές όπως η φιλολογία, τα μαθηματικά, οι φυσικές επιστήμες, οι καλές τέχνες ή μεθοδολογικές προσεγγίσεις και προβληματισμούς σχετικά με θέματα όπως η αξιολόγηση, η μέθοδος CLIL κ.ά. Αρκετές παρουσιάσεις ήταν αποτέλεσμα εκπαιδευτικών δράσεων στο πλαίσιο ομίλων δημιουργικότητας, οι οποίοι είναι θεσμοθετημένοι στα Πειραματικά και Πρότυπα Σχολεία. Σημαντικό είναι ότι έγιναν και συνεδριάσεις εργαστηριακού τύπου, οι οποίες είχαν διπλό χαρακτήρα, ανακοίνωσης δράσεων και συμμετοχικής επιμόρφωσης.

Από την συντριπτική πλειονότητα των κειμένων που κρίθηκαν και παρουσιάστηκαν στο Συνέδριο προκύπτει ότι η κατεύθυνση «Δημιουργικότητα και Καινοτομία» προσεγγίσθηκε από τους εισηγητές στον άξονα «Έρευνα και Ανάπτυξη». Τα κείμενα δηλαδή που κρίθηκαν και προκρίθηκαν φάνηκε αφενός να στηρίζονται σε θεωρητικές προκείμενες που έχουν καθιερωθεί από τη βιβλιογραφία των Επιστημών της Εκπαίδευσης, και αφετέρου να θέτουν ερωτήματα των οποίων η απάντηση απαιτεί έλεγχο στη βάση δόκιμων μεθοδολογιών και οδηγεί σε συμπεράσματα που υποστηρίζουν αναπτυξιακές προτάσεις.

Το αποτέλεσμα αυτό εκτιμούμε ότι δίνει ένα αισιόδοξο μήνυμα. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν έχουν περάσει με επιτυχία στον χώρο της εκπαιδευτικής έρευνας, την οποία χρησιμοποιούν για να «διαβάζουν» την εκπαιδευτική τους πράξη. Πολύ δε περισσότερο, πετυχαίνουν να κατασκευάζουν, να εφαρμόζουν και να αξιολογούν αναπτυξιακές προτάσεις, χρήσιμες στους ίδιους αλλά και στους συναδέλφους τους, στην ενημέρωση των οποίων ελπίζουμε ότι θα συμβάλουν τα Πρακτικά που έχετε στα χέρια σας.

Θέλουμε να ευχαριστήσουμε όλους και όλες που συνέβαλαν στην επιτυχία του Συνεδρίου, τα μέλη της Οργανωτικής Επιτροπής και ειδικά τον κ. Βασίλη Νικάκη, τα μέλη της Επιστημονικής Επιτροπής, τα μέλη του ΙΕΠ, τα μέλη του Αυτοτελούς Τμήματος Πειραματικών και Πρότυπων Σχολείων, και ειδικά την κ. Παρασκευοπούλου. Επίσης, την Κοσμητεία της Σχολής Οικονομικών και Πολιτικών Επιστημών, ειδικά δε τον Κοσμήτορά της κ. Μιχάλη Σπουρδαλάκη για την παραχώρηση των αιθουσών για τη διεξαγωγή του Συνεδρίου.

Οι επιμελητές:

Γ. Κουζέλης, Πρόεδρος του ΙΕΠ,

Δ. Ψύλλος, Πρόεδρος της ΔΕΠΠΣ,

Β. Τσελφές, Ομότιμος Καθηγητής ΕΚΠΑ.



ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ
ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

Δ.Ε.Π.Π.Σ.



Διοικούσα Επιτροπή
Προτύπων και Πειραματικών Σχολείων



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
Εθνικόν και Καποδιστριακόν
Πανεπιστήμιον Αθηνών

ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ & ΑΓΩΓΗΣ
ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

2-4 Νοεμβρίου 2018

Μέγαρο Θεωρητικών Επιστημών
Σόλωνος 57, Αθήνα

Πανελλήνιο Συνέδριο

**Η δημιουργικότητα και η καινοτομία
στην εκπαιδευτική πράξη:
με αφετηρία τη μακρόχρονη εμπειρία
των Πειραματικών
και Πρότυπων Σχολείων**



Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων

ΤΕΥΧΟΣ 18

Ιούλιος 2019

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΤΟΥ ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟΥ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ:

**Η δημιουργικότητα και η καινοτομία στην εκπαιδευτική πράξη:
με αφετηρία τη μακρόχρονη εμπειρία των Πειραματικών
και Πρότυπων σχολείων.**

19 *Κείμενα Κεντρικών Ομιλιών*

«Δεν έχουν παιχνίδι οι εργασίες και το παιχνίδι δεν έχει εργασίες»: τα παιδιά μιλούν για το παιχνίδι και το «μάθημα» στο νηπιαγωγείο.

Καλλιρρόη Παπαδοπούλου

Πειραματικό σχολείο - ένας θεσμός σε εξέλιξη.

Αλιβίζος Σοφός

Συνεδρίες

48 **ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΑΣ «ΕΚΤΟΣ ΤΟΥ ΠΛΑΙΣΙΟΥ»**

Το παιχνίδι ως εκπαιδευτικό εργαλείο για τη μάθηση και την ένταξη παιδιών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο.

Παναγιώτα Δραγατογιάννη, Βάιος Κυριάκης

Η αξιοποίηση της τέχνης στη διδασκαλία με στόχο την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών: μία καλή καινοτόμος πρακτική.

Σοφία Καλογρίδη

Μελέτη πλανητικού συστήματος με τη χρήση της εκπαιδευτικής ρομποτικής ως εργαλείο.

Ευστράτιος Καρατζίδης, Βασίλειος Νεοφώτιστος

Η διαθεματική προσέγγιση της χρήσης κινητών συσκευών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και η μετασχηματιστική συμβολή της.

Κωνσταντίνος Πανούσης, Αλκιβιάδης Μιχαήλ Κωνσταντόπουλος, Μαρία Μπιμπούδη

*Το Πανελλήνιο Μαθητικό Συνέδριο Θεολογίας ως δράση καινοτομίας.
Κυριακή Αντικουλάνη, Δημήτριος Σαλονικίδης*

*Η κιβωτός του Νου.
Αικατερίνη Ανδρέου*

*Αναζητώντας αγάλματα: διδασκαλία «εκτός των θυρών».
Δημήτρης Μαυρέας*

*Διαθεματικές προσεγγίσεις της Φυσικής Αγωγής στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση.
Μιχαήλ Κατσικαδέλης, Ιωάννα Φλίγκου*

*Πιλοτική διδασκαλία κρυπτογραφίας στο Γυμνάσιο.
Παντελής Βενάρδος*

*Η σημασία της ποιότητας και της καινοτομίας στην εκπαίδευση.
Σταυρούλα-Ροδούλα Γκαρνάρα, Βαλασία Μυλωνά*

*Καινοτομία και Φυσική Αγωγή.
Μαρία-Ελπινίκη Αυγουριώτη, Δημήτρης Κυριάκης, Βάιος Κυριάκης*

*«Η δράση eTwinning 'Schau in meine Welt' στην εκμάθηση της γερμανικής γλώσσας»
Δήμητρα Γιανναρά*

143 ΚΟΙΝΟΤΗΤΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ

*Παιχνίδια ιστορίας: Η Δημιουργικότητα στην πράξη στον όμιλο ιστορίας του
Βαρβακείου Προτύπου Γυμνασίου.
Ελένη Γκίκα, Μαρία Μπελογιάννη*

*Οι μαθητικοί όμιλοι αριστείας και δημιουργικότητας στα πρότυπα και πειραματικά
σχολεία. Το παράδειγμα του ομίλου δημιουργικής γραφής στο πρότυπο Λύκειο
Αναβρύτων (2012-2017).
Δημήτριος Μπέττας*

*Όμιλος Συμβουλευτικής «Η αφηγηματική προσέγγιση στην ανάπτυξη δεξιοτήτων δια-
βίου διαχείρισης σταδιοδρομίας».
Αγνή Πλιάκα*

*Η συμβολή του ΕΠΕΣ στη δημιουργικότητα, την καινοτομία και τη διάχυση καλών
πρακτικών: η περίπτωση του 2ου Γενικού Πειραματικού Λυκείου Θεσσαλονίκης.
Ιωάννα Βόρβη, Αναστασία Μπιτσάνη*

*Οι κοινότητες πρακτικής και μάθησης: ένας ψηφιακός χώρος συνεργασίας και
μάθησης στο πειραματικό σχολείο.
Ελευθέριος Βέτσιος*

*Αναζητώντας την ουτοπία: δύο σπονδυλωτά διαθεματικά προγράμματα συνδιδασκα-
λίας, επιλογής Β' Γυμνασίου, στο 1ο Πειραματικό Γυμνάσιο Αθήνας, 2016-2018.
Ελένη-Ευγενία Πάλλα, Ευαγγελία Μαστιχιάδου, Μαρία Παπαδαντωνάκη*

*Όμιλος αγγλικών Μαρασλείου: αποτίμηση τριετούς λειτουργίας.
Δήμητρα Τσολακίδου*

*Όμιλος προγραμματισμού και αλγοριθμικής.
Ευαγγελία Κοντοπίδη*

*Όμιλος ρητορικής: μία δυναμική πορεία έξι χρόνων.
Ευσταθία Λαλιώτου*

*Εφαρμοσμένες πρακτικές εναλλακτικής αξιολόγησης στο Πειραματικό Σχολείο.
Ιφιγένεια Κωφού*

*Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας: διεκπεραιωτική διαδικασία ή δημιουργική δράση;
Δημήτριος Βασιλείου, Γεώργιος Μπαγάκης*

*Το Εργαστήρι ηθικής ανάπτυξης του 1ου Πειραματικού Λυκείου Θεσσαλονίκης «Μ.
Ανδρόνικος»-Παρουσίαση, εφαρμογή, αξιολόγηση.
Θεοδόσης Συκάς*

240 ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΣΤΗ ΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ ΤΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ

*Μεσοπαιδαγωγική ανάλυση-αξιολόγηση αναλυτικών προγραμμάτων: εφαρμογή στο μάθημα της Γλώσσας Α' Γυμνασίου.
Ελπίδα Κόνια*

*Μια διαθεματική προσέγγιση της λογοτεχνίας και των αγγλικών μέσα από επιλεγμένα κείμενα της νεοελληνικής και της αγγλικής λογοτεχνίας.
Γεώργιος Θώδης, Ειρήνη Αρναούτη*

*Ο μαθητικός διαγωνισμός Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας ως ευκαιρία ανανέωσης της διδασκαλίας και της αξιολόγησης του μαθήματος.
Δέσποινα Ποιμενίδου, Δημήτριος Σαλονικίδης, Αναστασία Γρηγοριάδου, Βασιλική Γκράτζιου, Αλίκη Συμεωνάκη*

*Η αναγνωστική πρόσληψη και ανταπόκριση των μαθητών στο πλαίσιο εναλλακτικής διδακτικής της λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο: μία έρευνα πεδίου.
Αλεξάνδρα Μαυρίδου*

*Heiku (Χάικου) και Haiga (Χάιγκα): «Σαν χρυσός που σφυρηλατήθηκε για να γίνει όσο πιο χρυσός μπορεί» (Μ.Μπάσο). Μία δραστηριότητα δημιουργικής γραφής στο πλαίσιο του μαθήματος της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο.
Πολυξένη Σκαρτσή*

283 ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΣΤΑ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ

*Δημιουργική γραφή και μαθηματική λογοτεχνία.
Καλυψώ Λάζου-Μπαλτά, Σωτήριος Χασάπης*

Συνεργασίες και συνέργειες εκπαιδευτικών για τη βελτίωση της διδασκαλίας στα Μαθηματικά του Λυκείου: «Εργαστήριο Άλγεβρας» Προτύπου ΓΕΛ Ευαγγελικής Σχολής Ν. Σμύρνης.

Αλκιβιάδης Τζελέπης, Σωτήριος Χασάπης

Χρήση εργαλείων ασύγχρονης επικοινωνίας και συνεργασίας για τη δημιουργία νοημάτων για τα Μαθηματικά από μαθητές/-τριες Γυμνασίου: Η περίπτωση της συμμεταβολής.

Δημήτρης Διαμαντίδης, Χρήστος Μάλλιαρης

305 ΘΕΩΡΗΤΙΚΑ ΡΕΥΜΑΤΑ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ – ΜΑΘΗΣΗ: Η ΜΕΘΟΔΟΣ CLIL (ΟΕΠΓ: Ολοκληρωμένη Εκμάθηση Περιεχομένου και Γλώσσας)

Η εφαρμογή της προσέγγισης CLIL στο ευρωπαϊκό πρόγραμμα Erasmus+CLILprime και οι απόψεις των μαθητών/-τριών.

Ιωάννα Ζιάκα, Κυριακή Εμμανουηλίδου, Θωμάς Ζαπουνίδης

Διδασκαλία ενοτήτων της Χημείας μέσω της μεθοδολογίας CLIL: Εφαρμογή και αποτελέσματα.

Κώστας Χαρίτος, Στέλλα Βολυράκη

Εφαρμογή της μεθόδου CLIL στο 1ο Πειραματικό Γυμνάσιο Αθηνών.

Κλεοπάτρα Καλογεράκου

Ο όμιλος αγγλικών στο 2ο Πειραματικό Νηπιαγωγείο ΑΠΘ: μία διαδρομή με οδηγό την περιέργεια για ανακαλύψεις, αφετηρία την παραδοσιακή διδασκαλία της ξένης γλώσσας και τελευταίο σταθμό τη μέθοδο CLIL.

Βασιλική Αλεξίου

334 ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ - ΜΑΘΗΣΙΑΚΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΣΕ ΘΕΜΑΤΑ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ

Μία αλλιώτικη επίσκεψη... σε ένα αλλιώτικο μουσείο.

Σοφία Σωτηρίου, Ιάκωβος Μαστρογιάννης

Όμιλος δημιουργίας «Το φανταστικό και το μυστήριο στην τέχνη»: μελέτη περίπτωσης.

Αλεξάνδρα Μελίστα

Το Θέατρο... πειραματίζεται και ταξιδεύει: ένας συγγραφέας, ένας τόπος. Αναστασία Μπιτσάνη, Τατιάνα Βαφειάδου, Νικόλαος Μελισσίδης

Φιλολογικό εργαστήριο.

Σοφία Μανωλοπούλου, Θεανώ Ποταμιάνου

Μουσική και επικοινωνία στην τάξη.

Δέσποινα Καλανταρίδου

372 Ο ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΩΣ ΣΧΕΔΙΑΣΤΗΣ ΚΑΙΝΟΤΟΜΩΝ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ – ΚΡΙΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ

«Γυάλινη οροφή»: Η εργασιακή εκμετάλλευση των γυναικών στην Ευρώπη του 21ου αιώνα με αφορμή το διήγημα του Τσέχοφ «Ένας αριθμός».

Μαρία Μιχάλη

Προσομοιώσεις Ηνωμένων Εθνών: Η εμπειρία του Πρότυπου Γενικού Λυκείου Αναβρύτων μέσω του ομίλου *Anavryta Mun Club* (2013-2018).

Ευαγγελία Καραγιαννίδου

Συμμετοχή στη δράση «Εθελοντική δωρεά μυελού οστών».

Γεωργία Γιάννου, Γεωργία Παπαβασιλείου, Μαρία Παπαχρήστου

Βιωματική εκπαίδευση μαθητών σχολικής ηλικίας στην καρδιοαναπνευστική αναζωογόνηση.

Αναστάσης Στεφανάκης, Χαρίκλεια Ορφανίδου

“Lab break”- δραπετεύοντας από το εργαστήριο: Μια καινοτόμος δημιουργική εργασία.

Κυριακή Γρηγοριάδου, Χριστίνα Μιχαηλίδου, Δημήτριος Οικονόμου, Αθανάσιος Ρίτσας, Αναστάσιος Ταχτατζής, Απόστολος Φιδάνης, Παναγιώτης Χονδρός

405 ΟΜΙΛΙΑ

Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας. Το παράδειγμα PISA και οι κριτικές.

Χρύσα Σοφianoπούλου

414 ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΙΣΤΟΡΙΑ

«Από πού κρατά η σκούφια μας;» Ένα πρόγραμμα προφορικής Ιστορίας στο σχολείο.

Μαρία Τολουμένου, Κατερίνα Τσουβαλτζίδου

Η εικόνα του Έλληνα πρόσφυγα στη Νεότερη Ελληνική Ιστορία: έρευνα πεδίου στο 2ο Πειραματικό ΓΕΛ Θεσσαλονίκης.

Αναστασία Μπιτσάνη, Κωνσταντίνος Κοκογιάννης, Νικόλαος Μελισσίδης, Σπύρος Χαλκίδης

Ένας Εικονικός Κήπος. Μία Διδακτική Παρέμβαση στο μάθημα της Τοπικής Ιστορίας. Πολυξένη Γιαννακοπούλου, Ιωάννης Ξυδάκης

Από τον John Lock και τον Διαφωτισμό στην Αμερικανική Επανάσταση και την ίδρυση του Αμερικανικού Κράτους – διδακτικό σενάριο για την αγγλική γλώσσα. Σοφία Ευπολιά

Ιστορία και «ιστορίες». Εφαρμόζοντας την αφηγηματική ανασύνθεση ιστορικών γνώσεων στο Γυμνάσιο.

Τόνια Καφετζάκη

453 **ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΣΤΙΣ ΦΥΣΙΚΕΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ – ΚΑΛΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ**

*Η διδασκαλία των φυσικών επιστημών μέσα από την τέχνη του θεάτρου με τη δημιουργία βιντεοσκοπημένης θεατρικής παράστασης.
Βαΐα Γαβριηλίδου, Ευτέρπη Χριστοφορίδου*

*Φυσική και Ποίηση, με χρήση ΤΠΕ και εργαστήρια συγγραφής επιστημονικών ποιημάτων από τους μαθητές.
Χρύσα Βελήσαριού*

*Η διερευνητική μέθοδος στη διδασκαλία της Χημείας στο Γυμνάσιο.
Σουλτάνα Β. Λευκοπούλου*

*Δημιουργικότητα, καινοτομία και καλές πρακτικές στο Πειραματικό Γυμνάσιο Ηρακλείου Κρήτης: παρελθόν, παρόν και μέλλον.
Μιχαήλ Καλογιαννάκης, Μανόλης Καρτσωνάκης, Παναγιώτης Αμβροσιάδης, Τακούη Βακιρτζιάν, Μαρία Βασιλάκη, Ιωάννης Καραδάμογλου, Διονυσία Μαράκη, Χαρά Μαρκάκη, Αλεξάνδρα Μπάκου, Βασιλική Πιτερού, Νικόλαος Σπανουδάκης, Παναγιώτης Τουμπανιάρης, Ασημένια Χαρκιωτάκη, Νικόλαος Ψαρουδάκης*

*Φυσική και Θέατρο: παίζοντας με τις εναλλακτικές ιδέες.
Ελένη Πετρίδου, Σαπφώ Φωτιάδου*

*Μία παραδειγματική περίπτωση σχεδιασμού των μαθημάτων του κλάδου ΠΕ04 στο Πειραματικό Γυμνάσιο Ρεθύμνου.
Γεώργιος Πολυζώης, Μανώλης Αναγνωστάκης, Κυριακή Δημητριάδη, Χρήστος Μάντζιος*

*Συνδιδασκαλία και διεπιστημονικότητα στη σύγχρονη εκπαίδευση. Πολιτισμικές διαδρομές του οίνου και παραγωγή αλκοολούχου προϊόντος στο σχολικό εργαστήριο.
Νίκος Ζήκος, Τάσος Μιχαηλίδης*

*Πρόταση για ερευνητικά έργα χειραφέτησης σε κοινωνικά ζητήματα που άπτονται των Φυσικών Επιστημών.
Μαρία Γιαλλούση*

*Διδακτική πρόταση για τον πειραματικό υπολογισμό του συντελεστή τριβής ολίσθησης με αξιοποίηση έξυπνων κινητών.
Ευστράτιος Καρβέλας, Ελένη Δαφνή*

*Διδασκαλία του χημικού δεσμού μέσα από την εμπλοκή των μαθητών σε κοινωνικο-επιστημονικά θέματα.
Κώστας Χαρίτος, Κατερίνα Σάλτα, Λεμονιά Αντώνογλου, Διονύσιος Κουλουγλιώτης*

*Έδαφος: μία διαφορετική προσέγγιση μέσα από τις φυσικοχημικές και βιολογικές του ιδιότητες.
Χρυσή Αγγελίδου, Μαρία Διακόνου*

547 ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑ ΚΑΙ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΗ

Σύγκριση λειτουργικότητας της ηλεκτρονικής τάξης σε μαθήματα επιλογής στη Δευτεροβάθμια και στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Ιωάννης Χιωτέλλης, Μαρία Θεοδωροπούλου

Απόψεις γονέων με παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες για την αλληλεπίδραση σχολείου και οικογένειας μέσω της χρήσης Νέων Τεχνολογιών.

Καλλιόπη Γενιτσαρίδου

Τα ψηφιακά μέσα επικοινωνίας στο ελληνικό σχολείο: η περίπτωση των μαθητικών ιστολογίων.

Παναγιώτα Παππά

Εισαγωγή σε βασικές δομές προγραμματισμού με χρήση ρομπότ (learning through... playing).

Μαρία Γεωργίου

Ενδυνάμωση της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας μέσω του blog της τάξης.

Βασίλειος Γεωργολόπουλος

Φορητές συσκευές στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: δραστηριότητες και απόψεις εκπαιδευτικών δύο πειραματικών σχολείων.

Κλεοπάτρα Νικολοπούλου, Μαρία Χατζηγεωργίου

Επισκόπηση αξιοποίησης της ψηφιακής πλατφόρμας Moodle στην ελληνική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Περίπτωση εφαρμογής σε Πειραματικό Σχολείο.

Δήμητρα Βινατσέλλα

Εκπαιδευτικός ιστοχώρος για το μάθημα της γαλλικής γλώσσας: αξιοποίηση εργαλείου B2.

Ντόρα Λεονταρίδου

Η περίπτωση της «αντεστραμμένης τάξης» στη διδασκαλία των μονοδιάστατων πινάκων.

Αγγελική Τρυπηνιώτου, Κυπαρισσία Παπανικολάου, Αλεξάνδρα-Άννα Γασπαρινάτου

Η χρήση LMS στην τάξη Πειραματικού Σχολείου.

Δέσποινα Γαρυφαλλίδου, Γεώργιος Ιωαννίδης

Αξιοποίηση των ΤΠΕ στην υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων στο Δημοτικό σχολείο.

Πηνελόπη Φραντζή, Νικόλαος Χολέβας, Χριστίνα Παναγοπούλου

642 ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΚΑΙ ΤΗ ΜΑΘΗΣΗ: ΟΙ ΤΕΧΝΕΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Ωρίων, Τέχνη με τ' Άστρα: μία καινοτόμος πολυδύναμη δράση STEAM.

Χρύσα Βελησσαρίου, Ελένη Ονουφριάδου

*Μουσικές δράσεις και αλληλεπιδράσεις σε ένα σχολείο για όλους.
Ασπασία Φραγκούλη*

*Η διδασκαλία του Συμβολισμού και του Υπερρεαλισμού ως ολιστικών φαινομένων
στην τέχνη. Μια διασχολική συνεργασία.
Ελένη Γκόνου, Καλυψώ Αάζου-Μπαλτά, Χριστίνα Παπαδάκη*

*Το θέατρο στην εκπαίδευση ως εργαλείο διερεύνησης και δημιουργικότητας. Δύο
ερευνητικές εργασίες στο 6ο Δημοτικό Σχολείο Αθήνας και στο 2ο Νέου Ψυχικού.
Ελισάβετ Σταυρίδου*

*Όμιλος κινηματογράφου 2ου Πειραματικού Λυκείου Αθήνας: το ντοκιμαντέρ ως
εκπαιδευτικό και δημιουργικό εργαλείο.
Βασίλης Καρκάνης, Δημήτρης Κοπανάς*

685 ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ & ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

*Ένα γράμμα, μία βινιέτα. Παπαθεοδούλου και Ροντάρι ανοίγουνε βεντέτα.
Άννα Αφεντουλίδου*

*Ίδρυση εικονικής μαθητικής επιχείρησης στο Δημοτικό. Από τη γνώση... στην πράξη.
Ειρήνη Μασσαγγούρα, Ευαγγελία Σταμέλου, Γιαννιός Πανταζής*

*Η θεατρική σύμβαση ως ζώνη επικείμενης ανάπτυξης στο Ολοήμερο Δημοτικό
σχολείο: «παραμυθένιες αλήθειες».
Φωτεινή Σωτήρχου, Μαρία Κούτρα, Ευγενία Νικολοπούλου, Γαρυφαλλιά Οικονόμου*

*Υλοποίηση προγραμμάτων σεξουαλικής αγωγής στην ΣΤ' τάξη Δημοτικών σχολείων
της Αττικής.
Χαράλαμπος Παπαδόπουλος*

*Όμιλος κινητικής και ρυθμικής αγωγής στο 2ο Πειραματικό Νηπιαγωγείο ΑΠΘ.
Εξερευνώντας και υποστηρίζοντας την αφηγηματική ικανότητα.
Σοφία Χατζηγεωργιάδου, Εύα Παυλίδου, Ουρανία Γκαλκανοπούλου*

*Δημιουργική γραφή και γραπτός λόγος στην πρώτη δημοτικού: «κράτα με να σε
κρατώ...».
Ιωάννης Πράππας*

*Αισώπου πειραματισμοί.
Χριστίνα Παπαγιαννίδου*

*Με λεξικό τα παραμύθια: εκπαιδευτική παρέμβαση για την επικοινωνιακή χρήση της
γλώσσας μέσα από την εμπλουτισμένη αφήγηση παραμυθιών.
Ασπασία Βασιλάκη*

*«Σκαρώνοντας» αινίγματα για τα μυθολογικά τέρατα.
Ελευθερία Λώλη*

754 ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΘΕΩΡΙΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

Δημιουργία εξατομικευμένου εγχειριδίου για το μάθημα της ξένης γλώσσας με βάση τις Τεχνικές Freinet και τη Θεσμική Παιδαγωγική.

Παρασκευή Γάτου

Χωρική ετερογένεια της επίδοσης των μαθητών στις Πανελλήνιες εξετάσεις. Βασίλης Αποστολίδης, Κλεομένης Καλογερόπουλος, Αντιγόνη Φάκα, Χρίστος Χαλκιάς, Ανδρέας Τσάτσαρης, Αθανάσιος Βέρδης

Οι διαθεματικές προσεγγίσεις του Αναλυτικού Προγράμματος στην ελληνική εκπαίδευση: Μία δράση προσέγγισης των γνωστικών αντικειμένων της Ιστορίας και της Χημείας στην Α΄ Λυκείου.

Χρυσή Αγγελίδου, Γεώργιος Θώδης

Πιλοτικό πρόγραμμα για την επιμόρφωση και εφαρμογή της παιδαγωγικής Freinet στη δημόσια εκπαίδευση. Σχεδιασμός-υλοποίηση-αποτίμηση του προγράμματος.

Σοφία Λάχλου, Χαράλαμπος Παπαδόπουλος

Δημοκρατία στα σχολεία. «Η συνέλευση των παιδιών».

Ασπασία Καλησώρα

848 ΒΙΩΜΑΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ- ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑ

Διαθεματικά μαθήματα με NetLogo - Κλιματική Αλλαγή.

Γεώργιος Γκαράς, Δημήτριος Γιάτας

Νοοτροπία ανάπτυξης και δημιουργικότητα: διδακτικές εφαρμογές.

Κωνσταντίνος Γκούφας

Δεν παίζουμε. Συνδιαμορφώνουμε ένα σχολείο Δημοκρατικό! Βιωματικό εργαστήριο για την έναρξη μιας ενδιαφέρουσας ενδοσχολικής αναζήτησης. Γεωργία Γύφτουλα, Γρηγόριος Πολυχρονάκης

Βιωματικό εργαστήριο WORLD CAFE «Καινοτομώντας στο σχολείο».

Σοφία Κανλή, Χαρίκλεια Ορφανίδου, Ευαγγελία Καραντζούλα, Γεωργία Μαυρογιάννη

Αποδρώντας από το Αναλυτικό Πρόγραμμα: Δωμάτια απόδρασης (escape rooms) ως εκπαιδευτικές δράσεις.

Δανάη Γιαμπίλη, Μαρία Παπαδαντωνάκη

**Κείμενα
Κεντρικών
Ομιλιών**

«Δεν έχουν παιχνίδι οι εργασίες και το παιχνίδι δεν έχει εργασίες»: τα παιδιά μιλούν για το παιχνίδι και το «μάθημα» στο νηπιαγωγείο.

Καλλιρρόη Παπαδοπούλου

Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Σχολή Επιστημών της Αγωγής

Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, kalrapad@ecd.uoa.gr

Περίληψη

Πώς υπάρχει το παιχνίδι στο νηπιαγωγείο; Τι μετράει ως παιχνίδι στο νηπιαγωγείο; Τι είναι αυτό που κερδίζουν τα παιδιά παίζοντας; Τι είναι και τι δεν είναι παιχνίδι; 20 παιδιά, ηλικίας 4 έως 6 ετών συζήτησαν σε 4 μικρές ομάδες για τα θέματα αυτά, σε μια απόπειρα καταγραφής και ανάδειξης της δικής τους άποψης για το παιχνίδι και τη μάθηση στο πλαίσιο του νηπιαγωγείου. Τα ευρήματα έδειξαν ότι τα παιδιά αναγνωρίζουν στο παιχνίδι τη δυνατότητα να κάνουν τις δικές τους επιλογές, να ακολουθούν τα ενδιαφέροντά τους, να κατευθύνουν τις πράξεις τους, να βρίσκονται με τους φίλους τους, να αντλούν ευχαρίστηση και απόλαυση, να βιώνουν έντονα συναισθήματα και την ένταση της δράσης. Κάποιες φορές, τα παραπάνω συνδέονται με την αταξία και την «ανυπακοή», τη ζαβολιά και την απόκλιση από το αναμενόμενο, ενώ δεν είναι σπάνιο το παιχνίδι να προκαλεί λύπη, θυμό ή απογοήτευση και απόρριψη. Τα παιδιά με τον ίδιο τρόπο διαχωρίζουν το παιχνίδι από το μάθημα, ενώ κεντρικής σημασίας θέμα ως προς τη μάθηση μέσω παιχνιδιού αναδεικνύεται η κατάκτηση από τα παιδιά του ίδιου του παιχνιδιού και της επάρκειάς τους σε αυτό. Η οπτική αυτή των παιδιών για το παιχνίδι αμφισβητεί αντιλήψεις περί αυθόρμητου, ανέμελου και αναπτυξιακά κατάλληλου παιχνιδιού και μετασχηματίζει τη θέση του στην εκπαιδευτική πράξη. Ανοίγεται έτσι ένας δρόμος που η αναπτυξιακή ψυχολογία μπορεί να συνομιλήσει με την κοινωνιολογία της εκπαίδευσης και την παιδαγωγική.

Abstract

How does play manifest itself in kindergarten? What counts as play in kindergarten? What do children gain when playing at kindergarten? 20 children between the ages of 4 and 6, divided into 4 groups, discussed these questions in an attempt to investigate their views about play and learning in the preschool context. Findings showed that children recognize in play the opportunity to make their own choices, to follow their interests, to make decisions, to be with their friends, to act, gain satisfaction and experience intense feelings. Sometimes, play involves disorderliness and disobedience, cheating and breaking rules as well as deviation from what is expected. Also, play may be related to feelings of sadness or anger and may result in disappointment and rejection. Children distinguish play from school work in similar ways, while central in their perceptions regarding learning through play is mastery of play and feeling competent. Such views question the established rhetoric about the spontaneous and

developmentally appropriate nature of play and transform its position into educational practice. They thus create opportunities for dialogue between developmental psychology, pedagogy and sociology of education.

Εισαγωγή

Η θεωρία και η έρευνα φαίνεται να συγκλίνει στο ότι το παιχνίδι είναι σημαντικό για την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών και για τη μάθηση: καθιστά δυνατή την ανάπτυξη χαρακτηριστικών και δεξιοτήτων απαραίτητων για την ψυχολογική ευεξία και την κοινωνική προσαρμογή, διευκολύνει την αναζήτηση της γνώσης, συνδέεται με κεντρικής σημασίας ικανότητες για τη μάθηση και καλλιεργεί την ικανότητα των παιδιών να κατανοούν τη διαδικασία μάθησης για τον εαυτό τους (Golinkoff, Hirsh-Pasek & Singer, 2006· Smith, 2010). Η προσέγγιση αυτή του παιχνιδιού που δίνει έμφαση στα αναπτυξιακά επιτεύγματα και κατακτήσεις, συνδέεται κατά κύριο λόγο με θεωρίες για το αυθόρμητο, ευχάριστο και αναπτυξιακά κατάλληλο παιχνίδι ως φυσική δραστηριότητα με οικουμενική διάσταση και εσωτερικό κίνητρο (Fleer, 2018). Βρίσκεται δε πίσω από τη σύνδεση του παιχνιδιού με προγράμματα προσχολικής αγωγής, στα οποία τονίζεται η σημασία του και η αναγκαιότητα ενθάρρυνσης και υποστήριξης του προς επίτευξη των παραπάνω. Σ' αυτή τη λογική, η έμφαση φαίνεται να είναι στην προαγωγή, μέσω του παιχνιδιού, γνωστικών, συναισθηματικών και κοινωνικών ικανοτήτων οι οποίες, πέρα από την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών, υποστηρίζουν τη διαδικασία της μάθησης. Ανάμεσα σε άλλες, επισημαίνονται η ικανότητα για αυτορρύθμιση της προσοχής, της συμπεριφοράς και των συναισθημάτων καθώς και η ικανότητα για κοινωνική κατανόηση και κοινωνική συμπεριφορά (Golinkoff, Hirsh-Pasek & Singer, 2006).

Τελευταία, από τη σκοπιά (μεταξύ άλλων) της πολιτισμικής θεώρησης της ανάπτυξης των παιδιών, του νέου παραδείγματος της κοινωνιολογίας της παιδικής ηλικίας και σύγχρονων παιδαγωγικών και ανθρωπολογικών προσεγγίσεων, επισημαίνεται η αναγκαιότητα κατανόησης του παιχνιδιού όχι μέσα από την οπτική του πώς πρέπει ή αναμένεται να είναι (πχ. λόγω ηλικίας, αναπτυξιακού σταδίου, γνωστικών, συναισθηματικών, κοινωνικών ικανοτήτων) αλλά πώς αναπτύσσεται και μεταβάλλεται καθώς τα παιδιά παίζουν σε συγκεκριμένα ιστορικά, κοινωνικά και πολιτισμικά πλαίσια (James & Prout, 1997· Rogoff, 2003· Gaskins, Haight & Lancy, 2007· Fleer, 2014, 2018· Gougoulis, 2018). Επομένως, η σύνδεση του παιχνιδιού με την προσχολική εκπαίδευση και η προώθηση της άποψης υπέρ της ενίσχυσής του στο περιβάλλον και τα προγράμματά της, απαιτεί την κατανόηση του παιχνιδιού ως προς τη σημασία και το νόημά του για τα ίδια τα παιδιά καθώς και τη σχέση του με τα κοινωνικά και πολιτισμικά συμφραζόμενα (Αυγητίδου, 2014· Fleer, 2014· Καμπεζά & Σφυρόερα, 2016· Τανακίδου & Αυγητίδου, 2016· Fleer, 2018). Η προσέγγιση αυτή δεν αποδίδει απλά έναν ενεργητικό ρόλο στα παιδιά, όταν παίζουν, αλλά τα αναγνωρίζει ως δρώντα πρόσωπα των οποίων οι ενέργειες, οι επιλογές και οι αποφάσεις διαμορφώνουν και νοηματοδοτούν το παιχνίδι.

Προς την κατεύθυνση αυτή, είναι σημαντικό να ακουστεί η φωνή των παιδιών και η άποψή τους για το τι συνιστά παιχνίδι και πώς το βιώνουν στο περιβάλλον του νηπιαγωγείου (Glenn, Knight, Holt & Spence, 2012· Colliver & Fleer, 2016· Pyle & Alaka, 2016). Μια τέτοια κατανόηση συμβάλλει στην κριτική ανάγνωση της ύπαρξης του παιχνιδιού στα προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης (Μακρυνιώτη, 2000) και των πρακτικών που υιοθετούνται σχετικά με το παιχνίδι, ενώ παρέχουν τη δυνατότητα για αναστοχασμό και επαναπροσδιορισμό τρεχουσών πρακτικών του παιχνιδιού (Fleer, 2018).

Η ταυτότητα της έρευνας

Σκοπός και ερωτήματα της έρευνας

Σκοπός της έρευνας ήταν η διερεύνηση της οπτικής των παιδιών για το παιχνίδι και τους τρόπους ύπαρξής του στο νηπιαγωγείο, καθώς και για τη σχέση του παιχνιδιού με τη μάθηση. Πιο συγκεκριμένα, τα ερωτήματα που τέθηκαν ήταν:

- (α) Τι σημαίνει το παιχνίδι για τα παιδιά;
- (β) Τι κερδίζουν τα παιδιά παίζοντας;
- (γ) Πώς υπάρχει το παιχνίδι στο νηπιαγωγείο;
- (δ) Τι είναι και τι δεν είναι παιχνίδι στο νηπιαγωγείο;

Μεθοδολογία έρευνας

Επελέγη η ποιοτική έρευνα μέσω της διεξαγωγής ομάδων εστιασμένης συζήτησης (Τσιώλης, 2014). Η μέθοδος αυτή κρίθηκε ως η πλέον κατάλληλη επειδή τα παιδιά εκφράζονται πιο άνετα, όταν συζητούν με τους συνομηλίκους τους και έχουν τη δυνατότητα για αλληλεπίδραση και ανταλλαγή απόψεων για το θέμα που διερευνάται. Δημιουργείται έτσι μια δυναμική, η οποία απουσιάζει στις ατομικές συνεντεύξεις (Morgan, Gibbs, Maxwell & Britten, 2002).

Διαδικασία και ανάλυση

Οι συζητήσεις πραγματοποιήθηκαν στους οικείους για τα παιδιά χώρους του νηπιαγωγείου τους στο τέλος της σχολικής χρονιάς 2017-18 από τη νηπιαγωγό ειδικής αγωγής, η οποία μαζί με την υπεύθυνη νηπιαγωγό της τάξης συμμετέχει ισότιμα στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου και είναι ιδιαίτερα αγαπητή στα παιδιά. Το γεγονός αυτό συνετέλεσε στη δημιουργία κλίματος οικειότητας κατά τις συζητήσεις και διευκόλυνε τα παιδιά να εκφράσουν ελεύθερα τις απόψεις τους. Πραγματοποιήθηκαν 4 ομαδικές συζητήσεις. Οι ομάδες ήταν μικτές με 4-5 παιδιά η καθεμιά και η σύνθεση τους αποτυπώνεται στον Πίνακα 1.

Οι συζητήσεις μαγνητοφωνήθηκαν και απομαγνητοφωνήθηκαν λέξη προς λέξη. Για την ποιοτική ανάλυση των δεδομένων ακολουθήθηκε η διαδικασία της επαγωγικής θεματικής ανάλυσης, ενώ συγκεκριμένα χαρακτηριστικά αποσπάσματα από τις συζητήσεις χρησιμοποιούνται για την υποστήριξη των ευρημάτων με τη χρήση ψευδωνύμων, ώστε να διασφαλίζεται η ανωνυμία των παιδιών.

Συμμετέχοντες στην έρευνα

Συμμετείχαν 20 παιδιά, 11 αγόρια και 9 κορίτσια με μέση ηλικία τα 5 έτη, από ένα νηπιαγωγείο μεσοαστικής περιοχής της Αθήνας. Πρόκειται για δείγμα ευκολίας και η επιλογή των παιδιών έγινε με βάση την επιθυμία τους να συμμετάσχουν και την άδεια από τους γονείς. Υπήρχε ανοιχτή πρόσκληση προς τα παιδιά και συμμετείχαν στις συζητήσεις όσα ήθελαν, εφόσον υπήρχε η έγκριση των γονέων. Τα παιδιά είχαν τη διαβεβαίωση ότι μπορούν να απαντούν, εάν και όπως επιθυμούν, αλλά και να αποσυρθούν από τη διαδικασία, όποτε θελήσουν.

Πίνακας 1. Σύνθεση ομάδων εστιασμένης συζήτησης

Ομάδα εστιασμένης συζήτησης	Αριθμός παιδιών	Σύνθεση
ΟΣ1	5	2 αγόρια 3 κορίτσια
ΟΣ2	5	3 αγόρια 2 κορίτσια
ΟΣ3	4	2 αγόρια 2 κορίτσια
ΟΣ4	6	4 αγόρια 2 κορίτσια

Αποτελέσματα

Τι είναι και τι σημαίνει το παιχνίδι για τα παιδιά;

Επτά διαφορετικά θέματα αναδείχθηκαν από τις απαντήσεις των παιδιών στο τι είναι το παιχνίδι. Τα παιδιά αναφέρθηκαν καταρχήν στα παιχνίδια-αντικείμενα, τα οποία χρησιμοποιούν, όταν παίζουν, καθώς και στα παιχνίδια που παίζουν και τους τρόπους που παίζουν. Με τα λόγια της Νατάσσας (ΟΣ4), «[παιχνίδι είναι] με κούκλες, ψεύτικα σκυλάκια, ψεύτικες γατούλες, πόλυ πόκετ, με δεινόσαυρους, με καρέκλες, με τα κουζινικά, σούπερ μάρκετ, με κάτι που φοράμε και κάνουμε επίδειξη ... και αυτά». Ιδιαίτερη θέση στις αναφορές τους έχουν τα παιχνίδια εξωτερικού χώρου, συνήθως με κίνηση, που παίζονται χωρίς την παρουσία ενηλίκων, όπως κατά τον Νίκο (ΟΣ3) που λέει «το παιχνίδι είναι που παίζουμε κάτι και τρέχουμε στην αυλή», αλλά και τα οργανωμένα ομαδικά παιχνίδια με παρουσία εκπαιδευτικών: «και μαζί σου (με τη νηπιαγωγό) όταν παίζουμε κυνήγι θησαυρού» (Κατερίνα, ΟΣ2).

Χαρακτηριστική στις συζητήσεις των παιδιών ήταν η σύνδεση του παιχνιδιού με έντονα συναισθήματα και τη δυνατότητα για προσωπική έκφραση. Στο παιχνίδι τα παιδιά εμπλέκονται συναισθηματικά, είναι «μέσα» στο παιχνίδι· με τη χαρά το γέλιο, την ευχαρίστηση και τον ενθουσιασμό να κυριαρχούν και ενίοτε να οδηγούν σε μια κατάσταση «εκτός ελέγχου». «Στο παιχνίδι είμαι τόσο χαρούμενη που θα μου βγει η καρδιά απέξω» λέει η Έλενα (ΟΣ1) και η Χριστίνα (ΟΣ1) συμπληρώνει «στο παιχνίδι είσαι ... εκτός ελέγχου». Διαφάνηκε όμως και η άλλη όψη του παιχνιδιού που συνδέεται με λύπη, θυμό, απογοήτευση και απόρριψη, όπως όταν «δε μου αρέσει, όταν παίζω με κάποιον και μου λέει όχι, μην παίζεις, είναι πολύ στενάχωρο» (Κυριάκος, ΟΣ3).

Τα παιδιά έδωσαν επίσης ιδιαίτερη έμφαση στο παιχνίδι με φίλους, στο κοινό παιχνίδι με συνομηλίκους καθώς και σε συμπεριφορές όπως το μοίρασμα παιχνιδιών και η συνεργασία, διαστάσεις που δίνουν στους συμμετέχοντες την αίσθηση του «ανήκειν». «Να κάνουμε πράγματα με τους φίλους μας» (Γιάννης, ΟΣ2), «να κάνουμε φίλους» (Νίκος ΟΣ3), «το παιχνίδι είναι γιατί παίζουμε όλα τα παιδιά μαζί και συνεργάζονται» (Νικόλας, ΟΣ4) και «να είμαστε μια ομάδα» (Θοδωρής, ΟΣ4) είναι απαντήσεις που υποστηρίζουν τα παραπάνω.

Κεντρικό ζήτημα στις απόψεις που εκφράστηκαν από τα παιδιά ήταν η ελευθερία που βιώνουν στο παιχνίδι σχετικά με τις επιλογές τους, τη λήψη και την υλοποίηση αποφάσεων. Στο παιχνίδι τα παιδιά νοιώθουν ότι μπορούν να κάνουν αυτό που θέλουν, δρουν ανάλογα με τις ανάγκες τους, επιλέγουν τι θα κάνουν, θέτουν τους κανόνες και εκπληρώνουν επιθυμίες.

«Το παιχνίδι είναι να παίζω με ό,τι θέλω και να κάνω ό,τι μου έρθει στο μυαλό» λέει ο Μανώλης (ΟΣ4) και η Αγγέλα (ΟΣ4) συμπληρώνει «και όταν παίζουμε οικογένεια, σημαίνει ότι παίζω οικογένεια στο μυαλό, ό,τι μου έρθει στο μυαλό, ό,τι θέλω θα κάνω, θα μιλάω ευγενικά», θέτοντας άλλη μια σημαντική πτυχή του παιχνιδιού που έχει να κάνει με τη φαντασία και την προσποίηση.

Η αίσθηση της ελευθερίας, της επιλογής και της ελεύθερης δράσης, κατά το παιχνίδι, οδηγεί ορισμένες φορές στην αταξία, την «ανυπακοή» και τη ζαβολιά. Όπως λέει η Αγγέλα (ΟΣ4) «εμένα [το παιχνίδι] μου αρέσει πιο πολύ (χαμηλώνει τη φωνή της) που είναι κακό, οι βλακειές», ενώ ο Αντώνης (ΟΣ4) συμπληρώνει «το παιχνίδι είναι ότι θα κάνω σκανταλιές και θα με μαλώνουν ...!». Η απόκλιση από το αναμενόμενο, όπως όταν «... μια φορά στην παρεούλα κάναμε γυμναστικούλα ... και γελάγαμε ... και αυτό ήταν παιχνίδι», επίσης συνδέθηκε από τα παιδιά με αυτό που βιώνουν ως παιχνίδι.

Τέλος, τα παιδιά αναφέρθηκαν στη δράση και την εκτόνωση/αποφόρτιση, στοιχεία που τα θεωρούν συνδεδεμένα με το παιχνίδι. «Έχουμε δύναμη όταν τρέχουμε ... έχουμε δύναμη στα αυτιά, στα μάτια, στο σώμα ... και στα χέρια, και το κεφάλι και τα μάγουλά μας ... και όλα», αναφέρει ο Πέτρος (ΟΣ2), για να συμπληρώσει ο Γιάννης (ΟΣ2) «... για να χαρούμε και να κάτσουμε μετά στην παρεούλα ήσυχα-ήσυχα. Αυτό είναι το παιχνίδι ...».

Τι κερδίζουν τα παιδιά παίζοντας;

Οι απαντήσεις των παιδιών στο ερώτημα αυτό φάνηκε να ενισχύουν κάποιες από τις βασικές διαστάσεις που αναδείχθηκαν στον τρόπο που όρισαν το παιχνίδι. Η χαρά και η ευχαρίστηση που αντλούν από το παιχνίδι ήταν κυρίαρχη στις απαντήσεις τους, αφού «το παιχνίδι χρειάζεται, γιατί χωρίς το παιχνίδι πώς θα παίζουμε και πώς θα χαίρονται [τα παιδιά]» (Εύη ΟΣ3). Η σημασία που αποδίδουν τα παιδιά στο παιχνίδι με φίλους και στην αξία της μεταξύ τους αλληλεπίδρασης αναδείχθηκε επίσης, μιας και «(τα παιδιά) κάνουν φίλους στο παιχνίδι» (Εύη, ΟΣ3) και «στο παιχνίδι τα παιδιά μαθαίνουν φιλία!» (Μάγδα, ΟΣ3). Ταυτόχρονα, καλλιεργούν κοινωνικές δεξιότητες, αφού «στο παιχνίδι μαθαίνουμε να είμαστε ευγενικοί ... να παίζουμε καλά ... να παίζουμε όμορφα» (Άννα, ΟΣ2) και επίσης «στο παιχνίδι τα παιδιά μαθαίνουν να συνεργάζονται» (Κατερίνα, ΟΣ2).

Η εκτόνωση μέσα από το παιχνίδι αναφέρθηκε επίσης, η οποία συνδέθηκε με χαλάρωση καθώς και με καλύτερη συγκέντρωση και μεγαλύτερο έλεγχο της συμπεριφοράς τους μέσα στην τάξη: «Το παιχνίδι είναι για μένα, ... είναι κάτι που ... είναι για μένα ότι με ηρεμεί και όταν κάθομαι στην παρεούλα δε με κάνει να κάνω αυτά τα ... με κάνει να κάθομαι με ησυχία» (Γιάννης, ΟΣ2).

Πέρα από εκτόνωση, το παιχνίδι σύμφωνα με τα παιδιά προσφέρει και σωματική άσκηση, την οποία συνδέουν με δύναμη και δυνατό σώμα: «επειδή στο παιχνίδι τρέχουμε ... και επειδή τρέχουμε κάνουμε πιο πολλά δυνατά μπράτσα για να τρέχουμε γρήγορα» (Γιάννης, ΟΣ2). Θεωρούν όμως ότι ταυτόχρονα αφορά και το νου, αφού όπως λένε «στο κρυφό δουλεύει πολύ γρήγορα το μυαλό μου ...» (Νατάσσα, ΟΣ4), ενώ δεν κάνουν τη διάκριση νους-σώμα: «... ζυπνάει το μυαλό μας [το παιχνίδι] ... δηλαδή όταν τρέχουμε δουλεύει το μυαλό μας ...» (Νικόλας, ΟΣ4).

Σύμφωνα με τα παιδιά, στο παιχνίδι μαθαίνουν επίσης να κάνουν πράγματα, όπως «μαθαίνουμε να χτίζουμε πύργους» (Πέτρος, ΟΣ2), κατακτούν δεξιότητες όπως όταν «φτιάχνουμε καινούργιες κατασκευές που δεν τις έχουμε (ζανα)κάνει» (Δημήτρης, ΟΣ1), αλλά και μαθησιακές ικανότητες «ναι, μαθαίνουμε κάποια πράγματα ... όταν παίζουμε και μετράμε, μαθαίνουμε τους αριθμούς»/ «τρέχουμε και λέμε την αλφαβήτα ... έτσι παίζουμε και μαθαίνουμε» (Ευγενία και Χριστίνα, ΟΣ1).

Το σημαντικότερο, ωστόσο, που τα παιδιά θεώρησαν ότι κερδίζουν μέσα από το παιχνίδι σχετίζεται με την επάρκεια στο παιχνίδι, η οποία συνίσταται σε καινούργια παιχνίδια, δεξιότητες παιχνιδιού και βελτίωση στο παιχνίδι, όπως «όταν παίζουμε ... μαθαίνουμε παιχνίδια που δεν ξέρουμε πως παίζονται»/ «μαθαίνουμε πώς να είμαστε γρήγοροι, πώς να βρούμε κάποιον πολύ γρήγορα» (Γιώργος και Γιάννης, ΟΣ2), καθώς και στην κατανόηση κανόνων παιχνιδιού/τρόπου παιξίματος «... μαθαίνουμε πράγματα που έχει το παιχνίδι μέσα ... τους κανόνες» (Εύη, ΟΣ3). Ως αποτέλεσμα, τα παιδιά μούνται σε πιο αποτελεσματικούς τρόπους παιξίματος και γίνονται καλύτεροι παίκτες: «παίζω ποδόσφαιρο και γίνομαι πιο καλός στο ποδόσφαιρο» (Αντώνης, ΟΣ4).

Πώς υπάρχει το παιχνίδι και τι μετράει ως παιχνίδι στο νηπιαγωγείο;

Για τα παιδιά το παιχνίδι στο νηπιαγωγείο έχει προσδιορισμένη στα πλαίσια του προγράμματος ώρα. Κατά κύριο λόγο μίλησαν για το παιχνίδι στο διάλειμμα και δευτερευόντως στις γωνιές: «παίζουμε στο διάλειμμα», «στο χώρο που είναι για παιχνίδι και στο διάλειμμα»/ «μόνο στο διάλειμμα»/ «το μεσημέρι και το πρωί στις γωνιές με τα κουζινικά, με τα ζώα» (ΟΣ4).

Τα οργανωμένα ομαδικά παιχνίδια, όταν συμβαίνουν, φάνηκαν να είναι επίσης αρκετά δημοφιλή: «κυνήγι θησαυρού, το μαντηλάκι, τις πυραμίδες» (Μανώλης, ΟΣ4) / «το πιο ωραίο παιχνίδι είναι να παίζουμε όλοι μαζί» (Θοδωρής, ΟΣ4).

Εκτός από τις γωνιές, τα παιδιά ανέφεραν ότι κάποιες φορές παίζουν μέσα στην τάξη με την καθοδήγηση της δασκάλας τους, όπως «τότε που παίζαμε μουσικές καρτέκλες, παιχνίδι ήταν αυτό» (Ευγενία, ΟΣ1). Λίγες φορές ανέφεραν ότι παίζουν με τις δασκάλες, όπως «... με ένα παζλ», κάτι που όπως είπε η Χριστίνα (ΟΣ1) «μου αρέσει να παίζω με τη δασκάλα μου, γιατί έχει πολλές ωραίες ιδέες για παιχνίδι και λοιπά λοιπά», πλην όμως «οι δασκάλες δεν παίζουνε γιατί έχουνε δουλειές». Κάποιες φορές επίσης οι οργανωμένες δραστηριότητες έχουν ψήγματα παιχνιδιού, όπως «... και κάτι εργασίες μέσα έχουνε και λίγα παιχνίδια. Δηλαδή να δούμε τους κρυμμένους αριθμούς είναι και λίγο παιχνίδι» (Κυριάκος, ΟΣ3).

Τι είναι και τι δεν είναι παιχνίδι στο νηπιαγωγείο;

«Στο σχολείο, έχουμε παιχνίδια και μαθήματα» απαντούν τα παιδιά στο ερώτημα τι είναι και τι δεν είναι παιχνίδι στο νηπιαγωγείο, κάνοντας σαφή τη διάκριση και ξεκαθαρίζοντας ότι «δεν έχουν παιχνίδια οι εργασίες και το παιχνίδι δεν έχει εργασίες...». Διαστάσεις όπως χαρά, ενθουσιασμός, δράση, ελευθερία, επιλογή και λήψη αποφάσεων, δημιουργικότητα, φαντασία και αλληλεπίδραση με φίλους φάνηκαν στις απαντήσεις των παιδιών σημαντικές για το διαχωρισμό που κάνουν ανάμεσα στο παιχνίδι και τις εργασίες ή το μάθημα. Όπως ανέφεραν τα παιδιά,

«το μάθημα είναι βαρετό»/ «το παιχνίδι είναι διασκεδαστικό»

«Το παιχνίδι και οι εργασίες είναι διαφορετικά, επειδή δε σηκωνόμαστε όρθιοι, δεν παίρνουμε κάτι, δεν κάνουμε πράγματα μόνο κάνουμε τη δουλειά μας, η εργασία είναι δουλειά ενώ το παιχνίδι διασκέδαση»

«... όταν παίζουμε είναι διαφορετικό, γιατί είμαστε πολλή ώρα σηκωμένοι, ενώ όταν κάνουμε εργασία είναι κουραστικό και κρατά για πολλή ώρα, είμαστε πολλή ώρα καθισμένοι και η κυρία απαγορεύει μέχρι να τελειώσουμε να σηκωθούμε, μόνο αν

θέλουμε να πάρουμε καμία ζύστρα, καμία γόμα, κανένα μολύβι. Γι' αυτό είναι και διαφορετικό»

«Έχει διαφορετικό ότι δεν παίζουμε και δεν κάνουμε ό,τι θέλουμε, κάνουμε ό,τι μας λέει η εργασία και ό,τι μας λέει η κυρία»

«Η εργασία δείχνει πρέπει να κάνουμε αυτό και δεν πρέπει να κάνουμε κάτι λάθος, και άμα κάνουμε κάτι λάθος παίρνουμε μια καινούρια. Στο παιχνίδι, όταν κάποιος λέει ότι κάνουμε λάθος, εμείς του εξηγούμε ότι όπως μπορεί ο καθένας το κάνει»

Αναγνώρισαν όμως ότι υπάρχει και η περίπτωση το «μάθημα» να γίνεται (και) παιχνίδι, όταν οι δραστηριότητες στις οποίες συμμετέχουν χαρακτηρίζονται από τις διαστάσεις που αναφέρθηκαν πιο πάνω, με κεντρικές την ελευθερία στην επιλογή και λήψη αποφάσεων αλλά και τη δυνατότητα να δράσουν δημιουργικά και με φαντασία. Ενδιαφέρον παρουσιάζει επίσης ότι, όπως φαίνεται στα παρακάτω αποσπάσματα από τις συζητήσεις των παιδιών, η δραστηριότητα δίνει σημασία στη χρήση των υλικών.

«Οι μαρκαδόροι και οι νερομπογιές δεν είναι παιχνίδι ... γιατί κάνουμε εργασίες με αυτά»

«ναι, η ζωγραφική δεν είναι παιχνίδι, επειδή πρέπει να κάνουμε εξάσκηση ... όταν όμως κάνουμε ό,τι θέλουμε με τα χρώματα τότε ναι, είναι παιχνίδι» (ΟΣ4)

«... το βιβλίο δεν είναι παιχνίδι, είναι διάβασμα»

«δεν είναι [παιχνίδι το βιβλίο]. Αλλά στο ελεύθερο παιχνίδι είναι. Δεν έχετε δει τη Μάγδα την ώρα του ελεύθερου παιχνιδιού που κάθεται και διαβάζει βιβλίο;» (ΟΣ3)

«όταν κάνουμε κατασκευές με πλαστελίνη ... δεν είναι παιχνίδι ... φτιάχνουμε πράγματα ... όταν φτιάχνω ζωάκια με την πλαστελίνη και μετά παίζω [με αυτά] ... είναι παιχνίδι» (ΟΣ1).

Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης έδειξαν ότι τα παιδιά αναγνωρίζουν στο παιχνίδι τη δυνατότητα να δρουν σύμφωνα με τις ανάγκες τους, να ακολουθούν τα ενδιαφέροντά τους, να κατευθύνουν τις πράξεις τους, να βρίσκονται με τους φίλους τους, να αντλούν ευχαρίστηση και απόλαυση, να βιώνουν έντονα συναισθήματα και την ένταση της δράσης, ευρήματα παρόμοια με άλλων προηγούμενων ερευνών (Glenn et al., 2012; Nicholson et al., 2014; Pyle & Alaka, 2016). Τα ευρήματα επίσης δείχνουν ότι το παιχνίδι αποτελεί για τα παιδιά μια ιδιαίτερη δραστηριότητα, το κίνητρο της οποίας μοιάζει να συνδέεται και με την ανάγκη τους να κατακτήσουν το ίδιο το παιχνίδι και να γίνουν καλύτεροι παίκτες, ενεργώντας ως δρώντα πρόσωπα με δυνατότητα να έχουν και να ικανοποιούν επιθυμίες, να εκφράζουν προσωπικές προτιμήσεις, να κάνουν επιλογές και να παίρνουν αποφάσεις (Nicholson et al., 2014). Επιπλέον, τα ευρήματα ανέδειξαν ότι, από την οπτική των παιδιών, το παιχνίδι επίσης συνδέεται με την αταξία, την ανυπακοή, τη σκανταλιά και τη ζαβολιά, την ανατροπή και την απόκλιση από το αναμενόμενο, ενώ δεν είναι σπάνιο το παιχνίδι να είναι άδικο ή δυσάρεστο και να προκαλεί λύπη, θυμό ή απογοήτευση και απόρριψη. Τα παιδιά δηλαδή υπαινίσσονται την άλλη, «σκοτεινή» όψη του παιχνιδιού (Μπιρμπίλη, 2018) και επιπλέον εκφράζουν μέσα από τα λόγια τους τις αντιφάσεις που συνυπάρχουν στο παιχνίδι: τη χαρά και τη λύπη, την

ευχαρίστηση και τον θυμό, την αποδοχή και την απόρριψη, τους κανόνες και τη ζαβολιά, δηλαδή την ακύρωσή τους (Wood, 2014· Fleeer, 2018). Με τα λεγόμενά τους επίσης αμφισβητούν τις αντιλήψεις περί αυθόρμητου παιχνιδιού, θέτοντας ζητήματα στρατηγικής στο παιχνίδι με στόχο τη βελτίωση, πώς δηλαδή θα γίνουν καλύτεροι παίκτες.

Τα παραπάνω «προβληματοποιούν» το παιχνίδι (Μπιρμπίλη, 2018) καθιστώντας το μια δραστηριότητα και έννοια πολύπλοκη, ρευστή και αβέβαιη, με αντιφάσεις και παράδοξα (Wood, 2014· Fleeer, 2018), τα οποία από τη μια αποτελούν μεγάλη πρόκληση και από την άλλη προκαλούν αμηχανία στην καθημερινή πρακτική. Δημιουργούν επίσης δυσκολίες τόσο για την επικρατούσα ρητορική σχετικά με το αυθόρμητο, ανέμελο, ευχάριστο και αναπτυξιακά κατάλληλο παιχνίδι όσο και για την προσέγγιση του παιχνιδιού ως μέσου επίτευξης αναπτυξιακών και μαθησιακών επιτευγμάτων (Fleeer, 2014, 2018).

Σχετικά δε με το τελευταίο, από τα αποτελέσματα της μελέτης φάνηκε ξεκάθαρα η διάκριση που κάνουν τα παιδιά ανάμεσα στο παιχνίδι και τις εργασίες ή το μάθημα, καθιστώντας το παιχνίδι σχεδόν συνώνυμο του ελεύθερου, όπως το ονομάζουν τα ίδια τα παιδιά, παιχνιδιού κυρίως στο διάλειμμα. Και αυτό γιατί στο παιχνίδι αυτό φαίνεται ότι τα παιδιά μπορούν από τη μια να απολαύσουν την ένταση, τη δράση, την αλληλεπίδραση και από την άλλη να αναζητήσουν και να επιτύχουν μια βασική γι' αυτά επιδίωξη· τη δυνατότητα για αυτόνομη και ενσυνείδητη δράση. Μέσα από τα λόγια των παιδιών φάνηκε ότι καμία από τις δύο αυτές δυνατότητες δεν εκπληρώνεται εξίσου σε άλλες δραστηριότητες στο πλαίσιο του νηπιαγωγείου, δείχνοντας ότι ήδη από τόσο νωρίς τα παιδιά βιώνουν και θέτουν με τον τρόπο τους ένα σημαντικό πρόβλημα της εκπαίδευσης· αυτό της έλλειψης απόλαυσης στην αναζήτηση και κατάκτηση της γνώσης.

Η αναζήτηση της οπτικής των παιδιών για το παιχνίδι στο νηπιαγωγείο, η οποία αναδεικνύεται τα τελευταία χρόνια στη διεθνή και την ελληνική βιβλιογραφία, είναι επομένως σημαντική για την πληρέστερη κατανόηση του παιχνιδιού στο πλαίσιο αυτό, καθώς και για τη θέση του στην εκπαιδευτική πράξη. Επίσης, όπως δείχνουν τα ευρήματα της παρούσας μελέτης, ανοίγει έναν δρόμο, όπου μπορούν να συνομιλήσουν με γόνιμο τρόπο διαφορετικές επιστημονικές οπτικές.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αυγητίδου, Σ. (2014). *Οι εκπαιδευτικοί ως ερευνητές και ως στοχαζόμενοι επαγγελματίες. Υποστηρίζοντας την επαγγελματική μάθηση για μια συμμετοχική και συνεργατική εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Καμπεζά, Μ. & Σφυρόερα, Μ. (2016). Ενισχύοντας τη μάθηση των παιδιών: νοηματοδότηση και παιχνίδι. Στο Μ. Τζεκάκη (Επιμ.) *Σχεδιασμός και αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μακρυνιώτη, Δ. (2000). Το παιχνίδι στο αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου. Μια κριτική ανάγνωση του παιδοκεντρικού παιδαγωγικού λόγου. Στο Κ. Γκουγκουλή & Α. Κούρια (Επιμ.), *Παιδί και παιχνίδι στη νεοελληνική κοινωνία (19^{ος} και 20^{ος} αιώνας)*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Μπιρμπίλη, Μ. (2018). Εισαγωγικό σημείωμα της επιστημονικής επιμελήτριας. Στο Μ. Fleeer (2018) *Το παιχνίδι στην προσχολική ηλικία. Από τις προσωπικές εμπειρίες στις σύγχρονες θεωρίες* (Επιμέλεια-εισαγωγή Μ. Μπιρμπίλη). Θεσσαλονίκη: Σοφία.
- Τανακίδου, Μ. & Αυγητίδου, Σ. (2016). Υποστηρίζοντας τις οπτικές των παιδιών στο ελεύθερο παιχνίδι. Μια παιδαγωγική παρέμβαση. *Διάλογοι: Θεωρία και Πράξη στις Επιστήμες της Αγωγής και Εκπαίδευσης*, 2, 52-77.
- Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.

Ξενόγλωσση

- Broadhead, P., Howard, J. & Wood, E. (Eds.) (2010). *Play and learning in the early years. From research to practice*. London: Sage.
- Colliver, Y. & Fler, M. (2016). 'I already know what I learned: young children's perspectives on learning through play. *Early Child Development and Care*, 186(10), 1559-1570.
- Fler, M. (2014). *Theorising play in the early years*. N.Y.: CUP.
- Fler, M. (2018). *Το παιχνίδι στην προσχολική ηλικία. Από τις προσωπικές εμπειρίες στις σύγχρονες θεωρίες* (Επιμέλεια-εισαγωγή Μ. Μπιρμπίλη). Θεσσαλονίκη: Σοφία.
- Gaskins, S., Haight, W. & Lancy, D. F. (2007). The cultural construction of play. In A. Göncü & S. Gaskins (Eds), *Play and development: Evolutionary, sociocultural and functional perspectives*. Mahwah, NJ.: Laurence Erlbaum.
- Glenn, N., Knight, C., Holt, N. & Spence, J. (2012). Meanings of play among children. *Childhood*, 20(2), 185-199.
- Golinkoff, R., Hirsh-Pasek, K. & Singer, D. (2006). Why play=learning: a challenge to parents and educators. In D. Singer, R. Golinkoff & K. Hirsh-Pasek (Eds), *Play=Learning: How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth*. N.Y.: Oxford University Press.
- Gougoulis, C. (2018). Working class children's toys in times of war and famine. Play, work and the agency of children in Piraeus neighborhoods during the German occupation of Greece. In L. Magalhaes & J. Goldstein (Eds), *Toys and communication*. London: Palgrave Macmillan.
- James, A. & Prout, A. (1997). *Constructing and reconstructing childhood*. London: Falmer Press.
- Morgan, M., Gibbs, S., Maxwell, K. & Britten, N. (2002). Hearing children's voices: methodological issues in conducting focus groups with children aged 7-11 years. *Qualitative Research*, 2(1), 5-20.
- Nicholson, J., Shimpi, P.M., Kurnik, J. Carducci, C. & Jevgiovikj, M. (2014). Listening to children's perspective on play across the lifespan: children's right to inform adults' discussions of contemporary play. *International Journal of Play*, 3(2), 136-156.
- Pyle, A. & Alaka, B. (2016). Kindergarten children's perspectives on play and learning. *Early Child Development and Care*, <http://dx.doi.org/10.1080/03004430.2016.1245190>.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. N.Y.: Oxford University Press.
- Smith, P. (2010). *Children and play*. West Sussex: Wiley-Blackwell.
- Wood, E. A. (2014). Free choice and free play in early childhood education: Troubling the discourse. *International Journal of Early Years Education*, 22(1), 4-18.

Πειραματικά σχολεία – ένας θεσμός σε εξέλιξη

Αλιβίζος Σοφός

Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αιγαίου

Περίληψη

Η εισήγηση στηρίζεται στη βασική παραδοχή ότι ο θεσμός των πειραματικών σχολείων είναι κεντρικός και εξετάζεται: α) διαχρονικά από την ιστορική πορεία του και β) συγχρονικά από την επισκόπηση των ζητημάτων, μοντέλων και οργανωτικών προβλημάτων που σχετίζονται με αυτόν. Η επεξεργασία του θέματος αυτού πραγματοποιείται σε αναλυτικό επίπεδο και δομείται στα ακόλουθα μέρη:

Στο *πρώτο μέρος* σκιαγραφείται η επιστημολογική τεκμηρίωση του προσδιορισμού «πειραματικό», η αποστολή του πειραματικού σχολείου, οι θεσμικοί προσδιορισμοί που του έχουν δοθεί ιστορικά και η συνάφειά του με προοδευτικά κινήματα της Παιδαγωγικής. Στο *δεύτερο μέρος* παρουσιάζονται τα χαρακτηριστικά των εννοιών «καινοτομία» και «δημιουργικότητα» σε σχέση με την εκπαιδευτική διαδικασία και διατυπώνεται ο προβληματισμός κατά πόσο εκπαιδευτικά προγράμματα περιέχουν στοιχεία καινοτομίας. Στο *τρίτο* σκιαγραφούνται μοντέλα οργάνωσης σχολείων που λειτουργούν ως εργαστήρια για την εκπαιδευτική έρευνα πρακτικών, σύμφωνα με τις διεθνείς προσεγγίσεις. Στο *τέταρτο* μέρος παρουσιάζεται η βασική εισήγηση για τα Πειραματικά που συζητήθηκε στη Σύνοδο των Προέδρων και Κοσμητόρων των Παιδαγωγικών Τμημάτων και Σχολών και στη συνέχεια παρουσιάζονται συγκεκριμένα ζητήματα που προκύπτουν μέσα από την εμπειρία των Πειραματικών σχολείων, καθώς επίσης και προτάσεις για τη βελτίωσή τους.

Abstract

This paper draws on the basic assumption that the institution of experimental schools is central and is considered: a) over time throughout its historical development; and b) from the overview of the issues, models and organizational problems related to it. This issue is processed at an analytical level and is structured in the following parts: The first part outlines the epistemological documentation of the "experimental" definition, the mission of the experimental school, the institutional determinations that have been attached to it historically and its relevance to the progressive movements of Pedagogy. In the second part, the characteristics of the concepts of "innovation" and "creativity" are presented in relation to the educational process and the question of whether educational programs contain elements of innovation is posed. In the third, sketched models of school organization that function as workshops for educational practice research are delineated, according to international approaches. The fourth part presents the proposal for Experimental schools as was discussed at the Conference of Presidents and Deans of the Pedagogical Departments and Schools and

then specific issues that arise from the experience of the Experimental Schools are presented, as well as suggestions for their improvement.

Επιστημολογική τεκμηρίωση του προσδιορισμού «πειραματικό»

Ο προσδιορισμός της έννοιας «πειραματικό» είναι άμεσα συνδεδεμένος με την επιστημολογική προσέγγιση της Παιδαγωγικής ως Πειραματικής Επιστήμης. Σε αντίθεση με προσεγγίσεις της φιλοσοφικής Παιδαγωγικής, που στηρίζεται κυρίως σε δεοντολογικές παραδοχές για τη φύση του ανθρώπου και τον σκοπό της εκπαίδευσης, η Πειραματική κατεύθυνση εστιάζει στην επεξεργασία εμπειρικών δεδομένων, προσεγγίζει εμπειρικά-αναλυτικά την εκπαιδευτική πραγματικότητα και στηρίζεται σε τέσσερα ρεύματα (Deraere 2005, 33-38):

1. τον θετικισμό ως επιστημολογικό παράδειγμα προσανατολισμού για την παιδαγωγική έρευνα και την συνεπαγομένη παραδοχή ότι η επιστημονική γνώση τεκμαίρεται μέσα από την επαγωγική πειραματική έρευνα, στη βάση ποσοτικών δεδομένων,
2. τη θεωρία εξέλιξης του Δαρβίνου, η οποία κινητοποίησε το επιστημονικό ενδιαφέρον για την έρευνα κληρονομικών παραγόντων, αλλά συνέβαλλε επίσης στην ανάπτυξη και τη διάδοση γειτονικών κλάδων, όπως η ανθρωπομετρία, η κεφαλομετρία, μια προσέγγιση που σχετίζεται με την ανάδυση της ευγονικής,
3. την πειραματική ψυχολογία, η οποία προσανατολιζόμενη στο θετικιστικό παράδειγμα εστίασε το ερευνητικό ενδιαφέρον στη μελέτη των ανώτερων λειτουργιών της συνείδησης, της νοημοσύνης, στη βάση τεστ και στη θεραπευτική παιδαγωγική
4. τις μεταρρυθμιστικές προσεγγίσεις στην εκπαίδευση και την ανανέωση της εκπαίδευσης

Σε αντιστοιχία με τα προαναφερόμενα ρεύματα διακρίνονται σύμφωνα με τον Deraere (2005, 38-44) τέσσερις φάσεις θεσμικής ανάπτυξης της πειραματικής προσέγγισης στην Παιδαγωγική:

1. η ίδρυση εργαστηρίων, συνδέσμων και ιδρυμάτων, όπως το κίνημα μελέτης του παιδιού με τον Stanley Hall ως εκπρόσωπο και την συνεπακόλουθη έκδοση του περιοδικού *The Paidagogist* από την ένωση (British Child Study Association) που ιδρύθηκε το 1898. Η Παιδολογία ως προσπάθεια δημιουργίας αυτόνομου επιστημονικού πεδίου προσανατολιζόταν στο θετικιστικό παράδειγμα και στην παράδοση των βιογενετικών νόμων αναφορικά με την οντογένεση ως επανάληψη της φυλογένεσης και ενδιαφερόταν να μελετήσει την ανάπτυξη του παιδιού, προκειμένου να προβληθούν οι αντικειμενικοί «νόμοι» της ανάπτυξής του.
2. Το κίνημα για την «περιγραφική παιδαγωγική επιστήμη» με βασικούς εκπροσώπους τους P. και E. Petersen, τους ψυχολόγους Meumann, Lay, Fischer και Lochner που συνέβαλαν στο να καθιερωθεί από τις αρχές αυτού του αιώνα ο όρος «πειραματική παιδαγωγική επιστήμη». Σε αντίθεση με την προσέγγιση της Παιδολογίας, η προσέγγιση αυτή εστίαζε το ενδιαφέρον της κυρίως σε μια διάσταση, δηλαδή αυτή της εκπαιδευτικής πραγματικότητας και η παιδαγωγική έρευνα στρεφόταν στην πειραματική ψυχολογία, κυρίως δε στη σύγχρονη ψυχολογική προσέγγιση των παιδιών και των εφήβων, εκδίδοντας το περιοδικό *Zeitschrift für experimentelle Pädagogik* 1905.
3. Έχοντας θέσει ο Binet το 1899 στη Γαλλία τις βάσεις για την ανάπτυξη της μεθόδου των τεστ αναπτύχθηκε τόσο στις ΗΠΑ με τον Thorndike όσο και στην Ευρώπη με τον Buyse η εμπειρική πειραματική έρευνα με εμπειρικά δεδομένα από επισκέψεις σε σχολικές τάξεις με στόχο να μετρηθούν: η μαθησιακή πρόοδος, να απαντηθούν πραγματικά προβλήματα στην εκπαίδευση και να βελτιωθούν οι εκπαιδευτικές πρακτικές μέσω πειραματικών αποτελεσμάτων. Ήδη πριν τον 2^ο παγκόσμιο πόλεμο ο Buyse δήλωνε ότι η πειραματική διδακτική μπορεί να εφαρμοστεί σε κανονιστικά παιδαγωγικά πλαίσια, αλλά και μετά

υιοθετείται η γενική θεωρία του Thorndike για τη γενική ψυχολογία της μάθησης στα προβλήματα της εκπαίδευσης, που σχετίζονται με θέματα διδασκαλίας.

4. Η πειραματική παιδαγωγική που προσανατολίζεται σε μεταρρυθμιστικές προσεγγίσεις της Νέας Αγωγής και αποδέχεται τη στενή σχέση που υπάρχει μεταξύ μαθητή, σχολείου και κοινωνίας. Οι εκπρόσωποι αυτής της προσέγγισης, έχοντας ως σημείο αναφοράς έναν παιδοκεντρικό προσανατολισμό με εστίαση την ανάπτυξη της συνολικής προσωπικότητας και όχι μόνο της νοημοσύνης του μαθητή, προτείνουν εναλλακτικές μορφές οργάνωσης της εκπαίδευσης σε συνδυασμό με την επιστημονική παρακολούθηση.

Θεσμική τεκμηρίωση του πειραματικού σχολείου

Η θεσμική οριοθέτηση του πειραματικού σχολείου ξεκινά, όπως παρουσιάζει ο ακόλουθος πίνακας, στις αρχές της δεκαετίας του 20^{ου} αιώνα και συνεχίζεται ως σήμερα:

- Νόμος 4376 «Περί ιδρύσεως Πειραματικών Σχολείων εν τοις Πανεπιστημίσις Αθηνών και Θεσσαλονίκης» (ΦΕΚ 300/21-8-1929)
- Νόμος 4600 «Περί τροποποιήσεως και συμπληρώσεως του νόμου 4376 “περί ιδρύσεως Πειραματικών Σχολείων εν τοις Πανεπιστημίσις Αθηνών και Θεσσαλονίκης”» (ΦΕΚ 149/9-5-1930)
- Βασιλικό διάταγμα «Περί εκτελέσεως των νόμων 4376, 4600 “περί ιδρύσεως Πειραματικών Σχολείων εν τοις Πανεπιστημίσις Αθηνών και Θεσσαλονίκης”» (ΦΕΚ 550/14-11-1935)
- Αναγκαστικός νόμος 1297 «Περί συμπληρώσεως και τροποποιήσεως εκπαιδευτικών τινων Νόμων» (ΦΕΚ 251/6-7-1938).
- Νόμος 1566 για τη Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις. ΦΕΚ 167/30-9-1985
- Την υπουργική απόφαση για την «Οργάνωση λειτουργία και υπαγωγή Πειραματικών σχολείων πρώην Παιδαγωγικών Ακαδημιών στα Παιδαγωγικά τμήματα Δημ. Εκπ/σης και Νηπιαγωγών των ΑΕΙ» ΦΕΚ 96/14-2-1995.
- Νόμος 3966 του 2011 σκοπός: νομοθετική ενοποίηση πρότυπων και πειραματικών σχολείων
- Νόμος 4327/2015 σκοπός: διαχωρισμός μεταξύ των πρότυπων και των πειραματικών σχολείων

Ήδη από τον Νόμο 4376 φαίνεται ότι ισχύουν μέχρι και σήμερα οι *βασικοί σκοποί* για τους οποίους ιδρύθηκαν τα δύο πρώτα πειραματικά σχολεία: δηλαδή «η θεωρητική και πρακτική παιδαγωγική μόρφωση των καθηγητών της Μέσης Εκπαίδευσης, η προαγωγή της Παιδαγωγικής επιστήμης και η πρακτική παιδαγωγική κατάρτιση των μετεκπαιδευόμενων στο Πανεπιστήμιο δημοδιδασκάλων» (<http://www.pspa.eu/index.php/sxoleio-pspa/istoria-pspa>).

Ο ίδιος νόμος προβλέπει στα άρθρα 1, 6, 10 και 11 αντίστοιχα ότι ο σύλλογος του σχολείου μπορεί να επιφέρει αλλαγές στο αναλυτικό πρόγραμμα: ότι στα σχολεία αυτά μπορεί να πραγματοποιηθεί η πρακτική άσκηση των σπουδαστών των παιδαγωγικών Ακαδημιών αλλά και των φοιτητών της Φιλοσοφικής, της Θεολογικής, των Φυσικών και των Μαθηματικών (ΦΕΚ 550/14-11-1935, άρθρο 7, σελ. 2719) και να πραγματοποιούνται ψυχολογικές παρατηρήσεις και πειράματα αναφορικά με μεθόδους διδασκαλίας (Γουδήρας,

2014). Από τις αναφορές του νόμου για το Πειραματικό Σχολείο στην Αθήνα επιβεβαιώνονται οι πειραματικές δραστηριότητες:

Στο Πειραματικό γινόταν παρακολούθηση τόσο της σωματικής (σωματικές μετρήσεις) όσο και της νοητικής κατάστασης (μετρήσεις βαθμού νοημοσύνης, αναλυτικά ψυχογραφήματα) των μαθητών. Κάθε μαθητής του σχολείου διέθετε ατομικό φάκελο, στον οποίο φυλάσσονταν όλα τα σχετικά με αυτόν στοιχεία (δελτίο υγείας, ελεύθερα κείμενα- εκθέσεις του, πληροφορίες για τον μαθητή που κατέθεταν οι γονείς του, απαντήσεις σε ερωτηματολόγια, εργασίες, επιστολές κ.ά.) <http://www.pspa.eu/index.php/sxoleio-pspa/istoria-pspa>

Αναφορικά με την *εποπτεία των πειραματικών σχολείων*, ακολουθείται το ιατρικό μοντέλο. Οι αρμοδιότητες και το έργο του επόπτη στα πειραματικά σχολεία σύμφωνα με το άρθρο 2 του Βασιλικού Διατάγματος «Περί εκτελέσεως των νόμων 4376, 4600 “περί ίδρύσεως Πειραματικών Σχολείων εν τοις Πανεπιστημίαις Αθηνών κα Θεσσαλονίκης» ΦΕΚ 550/14-11/1935 (άρθρο 2 παράγραφος 1-6, σελ. σελ. 2716) είναι (Λιάμπας, 2009):

1. Χαράσσει τις κατευθυντήριες γραμμές και δίνει οδηγίες για τη λειτουργία του Σχολείου.
2. Ελέγχει την εργασία του Διευθυντή του Σχολείου.
3. Δικαιούται να εκτελεί στις τάξεις διδασκαλίες, παιδαγωγικά πειράματα και επιστημονικές έρευνες.
4. Επισκέπτεται και επιθεωρεί το διδακτικό προσωπικό κατά τη διδασκαλία και απευθύνει προφορικές ή γραπτές οδηγίες για την καλύτερη επιτέλεση του διδακτικού έργου
5. Συγκαλεί και προΐσταται στις παιδαγωγικές συνεδρίες με το διδακτικό προσωπικό για την εξυπηρέτηση των παραπάνω σκοπών
6. Καθορίζει το περιεχόμενο κι επιβλέπει τις πρακτικές ασκήσεις των φοιτητών.

Τόσο από τον σκοπό ίδρυσης των πειραματικών όσο και από την απαρίθμηση των αρμοδιοτήτων του επόπτη γίνονται σαφή τα βασικά χαρακτηριστικά των πειραματικών σχολείων:

1. Η σύνδεση των πειραματικών σχολείων με «έδρα» παιδαγωγικής.
2. Εκπαίδευση και πρακτική άσκηση
3. Ψυχοπαιδαγωγική και εκπαιδευτική έρευνα
4. Πειραματική εφαρμογή προγραμμάτων και μεθόδων διδασκαλίας
5. Γνωμοδότηση του επόπτη και του εκπαιδευτικού συμβουλίου για την τοποθέτηση διευθυντή και εκπαιδευτικών
6. Εγγραφή μαθητών χωρίς εξετάσεις

Αναφορικά με το πρώτο χαρακτηριστικό, ο νόμος 3966 του 2011 «αποδέσμευσε» την εποπτεία των πειραματικών σχολείων από τα οικεία παιδαγωγικά τμήματα δημιουργώντας ένα νέο όργανο διοίκησης, τη Διοικούσα Επιτροπή Προτύπων Πειραματικών Σχολείων Δ.Ε.Π.Π.Σ. σε εθνικό επίπεδο και το Επιστημονικό Εποπτικό Συμβούλιο ΕΠ.Ε.Σ., σε επίπεδο σχολικής μονάδας, συνδέοντας τα πειραματικά με τα πρότυπα σχολεία και υιοθετώντας παράλληλα μια προσέγγιση προσανατολισμένη στην αριστεία. Ο ίδιος νόμος εισήγαγε το θεσμό των ομίλων για την ανάπτυξη των ιδιαίτερων ικανοτήτων και κλίσεων των μαθητών. Στη συνέχεια ο νόμος 4327 του 2015 επανάφερε τη διάκριση μεταξύ των δύο αυτών τύπων (σχολείων), αλλά διατήρησε το νέο τρόπο διοίκησής τους. Ο ακόλουθος πίνακας σκιαγραφεί τις βασικές διαφοροποιήσεις του θεσμού:

έτος	Νόμος/ΦΕΚ	Προσδιορισμός	Τρόπος ορισμού του σχολείου	Σύνδεση	Εποπτεία	Τρόπος εισαγωγής	Πρακτική παιδαγωγικής επιμόρφωσης του εκπαιδευτικού προσωπικού	Ψυχοπαιδαγωγική και εκπαιδευτική έρευνα (πειραματική εφαρμογή προγραμμάτων και μεθόδων διδασκαλίας, σχολικών βιβλίων, οπτικοακουστικών και άλλων μέσων εκπαιδευτικής τεχνολογίας)	Πρακτική άσκηση φοιτητών	Έρευνα στη οργάνωση, διοίκηση, αξιολόγηση και διαχείριση σχέσεων στη σχολική μονάδα	Δημιουργία ομίλων (δημιουργικότητα, καινοτομία, εφικτότητα)	Λειτουργία ως επιμορφωτικού κέντρου
1929	300	πειραματικά	Με ορισμό	Έδρα καθηγητή Παιδαγωγικής	Καθηγητής Παιδαγωγικής	εγγραφή	ναι	ναι	ναι			
1985	1566, άρθρο 1 παρ. 1	Πειραματικά	Με ορισμό	με Π.Τ.	Εποπτικό συμβούλιο	κλήρωση	ναι	ναι	ναι			
1995	96, άρθρο 2	Πειραματικά	Με ορισμό	με Π.Τ.	Εποπτικό συμβούλιο	κλήρωση	ναι	ναι	ναι			
2011	3966 ΦΕΚ 118	Πρότυπα πειραματικά άρθρο 37	Μετά από αξιολόγηση βάσει κριτηρίων	Με περισσότερα ΑΕΙ και άλλες δομές	ΔΕΠΠΣ/ΕΠ.Ε.Σ.	κλήρωση /εξετάσεις	ναι	ναι	ναι	ναι	ναι	ναι
2015	4327	Πρότυπα και πειραματικά	Μετά από αξιολόγηση βάσει κριτηρίων	Με περισσότερα ΑΕΙ και άλλες δομές	ΔΕΠΠΣ/ΕΠ.Ε.Σ.	κλήρωση	ναι	ναι	ναι	ναι	ναι	ναι

Σύνδεση Π.Σ. με προοδευτικά κινήματα της Παιδαγωγικής

Η Πειραματική Παιδαγωγική συνδέεται με μεταρρυθμιστικές προσεγγίσεις τόσο στο διεθνή χώρο όσο και στην Ελλάδα. Σημείο αναφοράς αποτελούν τόσο πολιτικοί προσανατολισμοί όσο και παιδαγωγικές θεωρήσεις που είναι συμβατές μεταξύ τους. Σε αυτό το πλαίσιο μπορούμε να δούμε τις ακόλουθες περιπτώσεις πειραματικών σχολείων ενδεικτικά σε διάφορες περιόδους:

1. Τα πειραματικά σχολεία του Αμβούργου (1919-1933): Τα πειραματικά σχολεία του Αμβούργου της Γερμανίας αποτελούν μία από τις βασικότερες μεταστροφές της εκπαίδευσης κατά τον 20^ο αιώνα (Roith, 2014).
2. Τα πειραματικά σχολεία της Ισπανίας του μεσοπολέμου (1920-1933): Οι ενέργειες γύρω από τα νέα πειραματικά σχολεία πραγματοποιήθηκαν επίσης από εκπαιδευτικούς και μεταρρυθμιστές της αριστεράς, οι οποίες έπαψαν να ισχύουν, όταν ένα ανάλογο καθεστώς με αυτό της Γερμανίας- η δικτατορία του Φράνκο- επιβλήθηκε στην Ισπανία, έχοντας ως αποτέλεσμα τη φυσική εξόντωση ή την εξορία των μεταρρυθμιστών (Andes, 2014).
3. Το σχολείο του Oguaiti: Το πειραματικό σχολείο του Oguaiti της Νέας Ζηλανδίας δημιουργήθηκε αμέσως μετά τον Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο. Τόσο τα γεγονότα του πολέμου όσο και μια γενικότερη προγενέστερη αντίληψη αναφορικά με την αξία της εκπαίδευσης στην ηθική διάπλαση του χαρακτήρα των μαθητών και στη συμβολή της στη δημιουργία μιας «τέλειας» κοινωνίας πολιτών, συνέβαλαν τα μέγιστα στο να επιχειρηθεί το συγκεκριμένο εγχείρημα (Boyask et al, 2008; 19-34).
4. Το σχολείο Discovery 1: Σχεδιάστηκε στα τέλη της δεκαετίας του 1990 και λειτούργησε μετά το 2001 στη Νέα Ζηλανδία. Η ίδρυση του συγκεκριμένου σχολείου πραγματοποιήθηκε από έξι άτομα, τρεις εκπαιδευτικούς και τρεις γονείς με διαφορετικό επαγγελματικό και εκπαιδευτικό υπόβαθρο. Το Discovery 1 σε αντίθεση με άλλα σχολεία χτίστηκε στον τρίτο όροφο ενός εμπορικού κτιρίου μιας μητροπολιτικής περιοχής και λειτούργησε με περίπου 150 μαθητές διαφορετικών αναγκών και εθνοτικών καταβολών. Αποτέλεσε το πρώτο τολμηρό εκπαιδευτικό εγχείρημα μετά από μια σχετική νομοθετική πρωτοβουλία το 1989, όπου θεσμοθετήθηκε η αποκέντρωση της εκπαιδευτικής διοίκησης, η ανάμειξη των γονέων στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και η σύγκριση της επίδοσης και της αποτελεσματικότητας διαφορετικών σχολικών μονάδων (Boyask et al, 2008; 19-34).

Σύμφωνα με τις μεταρρυθμιστικές προσεγγίσεις, η παιδαγωγική καλείται να αναλύσει και να εξηγήσει την παιδική συμπεριφορά και να συνδέσει το σχολείο με την κοινωνία και την καθημερινή ζωή του παιδιού. Επίσης αντιτίθεται έντονα στο παραδοσιακό μοντέλο εκπαίδευσης που με τον αυταρχικό και γραφειοκρατικό του χαρακτήρα εκπαιδεύει παθητικούς μελλοντικούς πολίτες χωρίς κρίση και χωρίς ικανότητα έκφρασης προτιμήσεων και ιδιαιτεροτήτων. Οι παιδαγωγικές αρχές της Εταιρείας Προοδευτικής Εκπαίδευσης (Ε.Π.Ε) που ιδρύθηκε το 1919 εστιάζουν στα ακόλουθα (Rohrs, 1990):

- Την ελευθερία που έχει ως στόχο μια φυσιολογική ανάπτυξη.
- Το ενδιαφέρον, που αποτελεί κίνητρο σε κάθε είδους δραστηριότητα.
- Το δάσκαλο που θα πρέπει να λειτουργεί ως καθοδηγητής και όχι ως «αυθεντία» στην επίλυση προβλημάτων και ασκήσεων.
- Την ανάπτυξη του παιδιού που πρέπει να εξετάζεται επιστημονικά.
- Την έμφαση σε όλους τους παράγοντες που επιδρούν στη σωματική ανάπτυξη του παιδιού.
- Τη συνεργασία μεταξύ των γονέων και του σχολείου για την επίλυση προβλημάτων του παιδιού που είναι πρωταρχικής σημασίας.
- Την εξέλιξη της Παιδαγωγικής που έχει ως στόχο το προοδευτικό σχολείο

Μπορούμε να αποτυπώσουμε τις παραπάνω θέσεις των μεταρρυθμιστικών προσεγγίσεων των πειραματικών σχολείων με το ακόλουθο απόσπασμα:

«Ποια είναι τα χαρακτηριστικά της παλιάς εκπαίδευσης: η παθητική της στάση, η μηχανιστική μαζικοποίηση των παιδιών, η μονολιθικότητα στην ύλη και στις μεθόδους. Με δυο λόγια, στην παραδοσιακή εκπαίδευση το κέντρο βάρους βρίσκεται έξω από το παιδί: στο δάσκαλο, στο σχολικό εγχειρίδιο, όπου αλλού θέλετε, αλλά όχι στα πρωταρχικά ένστικτα και στις δραστηριότητες του ίδιου του παιδιού. Τώρα, η αλλαγή που έρχεται στην παιδεία μας είναι μια μετατόπιση του κέντρου βάρους. Είναι μια αλλαγή, μια επανάσταση, όμοια με κείνη που έφερε ο Κοπέρνικος, όταν μετέθεσε το κέντρο του σύμπαντος από τη γη στον ήλιο. Και δω, το παιδί γίνεται ο ήλιος, γύρω από το οποίο περιστρέφονται τα μέσα της εκπαίδευσης, το κέντρο γύρω από το οποίο οργανώνονται»¹

Σύμφωνα με τους Rohrs (1990) και Πυργιωτάκη (2007, 249-259) οι παιδαγωγικές προσεγγίσεις, πέρα από τις κοινές συνιστάμενες διαφοροποιούνται και διακρίνονται στα ακόλουθα ρεύματα/μοντέλα:

1. *της Παιδαγωγικής «από τη σκοπιά του παιδιού»*: Οι παιδαγωγοί αυτού του ρεύματος εκδήλωσαν περισσότερο ενδιαφέρον από τους μεταρρυθμιστές παιδαγωγούς των άλλων ρευμάτων για την προσωπικότητα του παιδιού, για τις φυσικές του ικανότητες και τα ενδιαφέροντά του. Η προσέγγιση αυτή στηριζόταν στις φυσικές ικανότητες των παιδιών και έτσι θα μπορούσε κανείς να προσδοκά μια καλύτερη κοινωνία ανθρώπων. Με βάση τα παραπάνω χαρακτηριστικά σε αυτή την κατηγορία ανήκουν οι εξής παιδαγωγοί: Ellen Key, Berthold Otto, Maria Montessori, OvideDecroly, AlexanderNeill.
2. *του Σχολείου Εργασίας*: Το πιο σημαντικό χαρακτηριστικό αποτελούσε ο ιδιαίτερος τονισμός της εργασίας του μαθητή. Επιπρόσθετα βασικό χαρακτηριστικό αποτελούσε η έμφαση στην παιδαγωγική σημασία της αυτενέργειας και της ανάληψης πρωτοβουλιών από πλευράς των μαθητών, καθώς και στην σχολική ζωή. Σημαντική διαφορά μεταξύ των δυο επικρατέστερων παιδαγωγών του Σχολείου Εργασίας του Kerschensteiner και του Gaudig ήταν ότι Kerschensteiner απέδιδε την ίδια σημασία στην πνευματική εργασία με εκείνη του χεριού, ενώ Gaudig απέδιδε ιδιαίτερη παιδαγωγική σημασία κυρίως μόνο στην πνευματική εργασία.
3. *του Σχολείου Παραγωγής*: Βασικό χαρακτηριστικό του παιδαγωγικού αυτού ρεύματος αποτελούσε η ανάγκη ευθυγράμμισης του σχολείου στην οικονομική και κοινωνική συνιστώσα ακόμη και στενή σύνδεση της σχολικής διδασκαλίας με την κοινωνική - παραγωγική εργασία στα εργοστάσια. Κύριοι εκπρόσωποι του τού παιδαγωγικού αυτού ρεύματος θεωρούνται οι R. Seidel, P. Oestreich, P. Blonskij και A. Pinkewitsch.
4. *των Εξοχικών Παιδαγωγείων*: Βασικά χαρακτηριστικά των εξοχικών παιδαγωγείων αποτελούσαν τα εξής: ο τόπος της έδρας τους έπρεπε να είναι μακριά από τον πολιτισμό της βιομηχανικής κοινωνίας, δηλαδή στην εξοχή, οι διαπροσωπικές σχέσεις δασκάλων - μαθητών, η οργάνωση των μαθητών σε μαθητικές κοινότητες, η ανάθεση σημαντικών πρωτοβουλιών για δραστηριότητες στους μαθητές και γενικά το πνεύμα μιας πρωτότυπης σχολικής ζωής. Εκπρόσωπος και ιδρυτής των εξοχικών παιδαγωγείων ήταν H. Lietz. Επίσης, εκπρόσωποι αυτού του ρεύματος ήταν G. Wyneken και P. Geheeb.
5. *της Προοδευτικής Παιδαγωγικής*: Βασικά χαρακτηριστικά της προοδευτικής παιδαγωγικής αποτελούσαν η 'Μέθοδος Project', η υποχρεωτική κοινωνική εργασία και κυρίως ο εκδημοκρατισμός της κοινωνίας. Κύριοι εκπρόσωποι αυτού του ρεύματος ήταν οι John Dewey, William H. Kilpatrick και James T. Adams.

¹Dewey, 1982, 29-31. Dewey, J., 1982, *Το σχολείο που μ'αρέσει. Ο δρόμος και ο αγώνας για τη μεταμόρφωση των παιδαγωγικών ιδεών*, (Μ. Μιχαλοπούλου, ελλ. μτφρ.), εκδ. Γλάρος, Αθήνα, 29.

6. των Παιδαγωγικών συστημάτων με «ιδιάζουσα μορφή»: Την έκτη ομάδα της κλασικής Μεταρρυθμιστικής Παιδαγωγικής μπορεί να αποτελέσει μια κατηγορία διακεκριμένων μεταρρυθμιστών παιδαγωγών, μοναδικό κοινό σημείο στο συλλογικό παιδαγωγικό έργο των οποίων αποτελεί το γνήσιο ενδιαφέρον τους για το παιδί και η αναγνώριση της προσωπικότητάς του. Γνωστά παιδαγωγικά συστήματα είναι τα Jena Plan, Dalton Plan και Waldorf schule.

Το κοινό χαρακτηριστικό όλων αυτών των προσεγγίσεων και των παιδαγωγικών συστημάτων είναι η προσπάθειά τους να αναπτύξουν την δημιουργικότητα εισάγοντας καινοτόμες ιδέες στην οργάνωσή τους και στη διάρθρωση του προγράμματος σπουδών σε συνδυασμό με την παιδαγωγική έρευνα.

Δημιουργικότητα και καινοτομία στην εκπαιδευτική διαδικασία

Οι δύο έννοιες δημιουργικότητα και καινοτομία χρησιμοποιούνται συχνά στην καθημερινότητα σε άμεση σύνδεση μεταξύ τους και γι' αυτό γίνονται αντιληπτές ως ταυτόσημες, εννοώντας κάτι ότι κάτι είναι πρωτότυπο και καινοτόμο. Στην πραγματικότητα πρόκειται όμως για διακριτές έννοιες με διαφορετική σημασία για την εκπαίδευση.

Με την έννοια της δημιουργικότητας εννοούμε την παραγωγή νέων ιδεών, το διαφορετικό τρόπο σκέψης και επίλυσης ενός θέματος ή και το γεγονός ότι το στοιχείο του νέου θα πρέπει να έχει ένα είδος υπεραξίας, σε σχέση με τον γνωστό τρόπο επίλυσης. Στη βιβλιογραφία είναι γνωστές οι αναφορές που σχετίζονται με τα στάδια ανάπτυξης της δημιουργικότητας, όπως 1. την προετοιμασία, 2. την επώαση, 3. τη διαφώτιση και 4. την επαλήθευση και με το γεγονός ότι η δημιουργικότητα χρειάζεται χρόνο, για να αναπτυχθεί. Επίσης, γνωστά είναι τα χαρακτηριστικά των δημιουργικών ανθρώπων, όπως ο αποκλίνων τρόπος σκέψης, ένα σταθερό υπόβαθρο σκέψης, η γνώση ενός εξειδικευμένου τομέα, η εσωτερική δέσμευση για ανάληψη καθηκόντων και εστίαση, η ύπαρξη κινήτρων και η δεκτικότητα σε νέες προσεγγίσεις και πράγματα.

Το βασικό ερώτημα που προκύπτει εστιάζει στο αν στην εκπαιδευτική πραγματικότητα τα παραπάνω χαρακτηριστικά πράγματι ενδυναμώνονται με σταθερό τρόπο, δηλαδή συνειδητά μεθοδευμένο, και αν ναι, τότε με ποιες μεθοδεύσεις;

Στον οδηγό για εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την εκπαίδευση μαθητών που εξέδωσε το Υπουργείο Παιδείας το 2004 παρουσιάζονται έξι βασικές παράμετροι με περαιτέρω επεξηγήσεις για την καλλιέργεια της δημιουργικότητας που σχετίζονται με τα χαρακτηριστικά δημιουργικών ανθρώπων:

1. Ενίσχυση αποκλίνουσας σκέψης
2. Βασικές δεξιότητες σκέψης
3. Εξειδικευμένη γνώση και δεξιότητες
4. Επιμονή στην εκτέλεση του καθήκοντος
5. Ύπαρξη κινήτρων και παρότρυνσης
6. Δεκτικότητα προς το νέο

Καθώς στην εκπαιδευτική πραγματικότητα υλοποιείται πληθώρα εκπαιδευτικών προγραμμάτων, π.χ. στο πλαίσιο της Αγωγής Υγείας, της περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης κ.α. είναι σκόπιμο να παρατηρήσουμε κριτικά τις ίδιες μας τις ενέργειες προκειμένου να κατανοήσουμε αν σε αυτές τις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις α. τι είδος δημιουργικότητας προάγουμε και β. αν στηρίζουμε ουσιαστικά τη δημιουργικότητα μέσα από εκπαιδευτικά σκόπιμες ενέργειες. Αναφερόμενος σε μια από τις ως άνω παραμέτρους παραθέτω μια λίστα με ενδεικτικές ερωτήσεις για την αυτοπαρατήρηση του εκπαιδευτικού, προκειμένου να

κατανοήσει καλύτερα αν οι πρακτικές που εφαρμόζει προωθούν τη δημιουργικότητα (ΥΕΠΘ 2004, 43):

Βασικές δεξιότητες σκέψης

- αφήνω τους μαθητές να δουλεύουν εκτός τάξης;
- διδάσκω δεξιότητες σκέψης;
- διδάσκω δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων;
- προγραμματίζω ανεξάρτητη μελέτη για τους μαθητές;
- ρυθμίζω το χρόνο για εργασίες ανεξάρτητης μελέτης;
- διδάσκω πιο απαιτητικές ενότητες στο αναλυτικό πρόγραμμα;
- διδάσκω με κείμενα πιο προχωρημένου επιπέδου;
- ομαδοποιώ μαθητές ανάλογα με τις δυνατότητές τους;
- οργανώνω ομάδες ανάλογες με τα ενδιαφέροντα;
- λαμβάνω υπόψη τη γνώμη των μαθητών για το χρόνο που απαιτείται στα μαθήματα;
- βρίσκω υλικό που βοηθά τους μαθητές να μαθαίνουν μόνοι τους;
- ενθαρρύνω τους μαθητές να κάνουν μεγάλες εργασίες;

Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2003, 123), η έννοια της καινοτομίας σχετίζεται με πρωτότυπες και πρωτοποριακές παρεμβάσεις στο εκπαιδευτικό σύστημα που μπορούν να επιφέρουν αλλαγές στη νοοτροπία, στις πρακτικές, στους ρόλους και στη γενικότερη κουλτούρα του συστήματος. Αν εξετάσουμε προσεκτικά αυτόν τον ορισμό, μπορούμε να διακρίνουμε τα ακόλουθα χαρακτηριστικά της καινοτομίας:

1. την ύπαρξη νέων στοιχείων που διαφοροποιούν την εκπαιδευτική πρακτική από τις συμβατικές θεματολογίες, διδακτικές μεθοδεύσεις, μορφές οργάνωσης κ.α.
2. την ουσιαστική συνεισφορά της αλλαγής σε μεγάλη διάρκεια, που σχετίζεται με την ικανότητα του συστήματος να μαθαίνει, διατηρώντας και επιβεβαιώνοντάς την σε σταθερή βάση.
3. τη διαφοροποίηση ρόλων και ενεργειών όλων όσων συνυπάρχουν στη συγκεκριμένη εκπαιδευτική κοινότητα και αποδέχονται τις οργανωτικές διαφοροποιήσεις.
4. τη διαμόρφωση αντίστοιχης κουλτούρας και νοοτροπίας που θα αποτυπώνεται α) σε ορατά χαρακτηριστικά του φυσικού περιβάλλοντος του οργανισμού αλλά και νόρμες συμπεριφοράς (π.χ. στήριξη συναδέλφων, αποφυγή κριτικής στο διευθυντή, γνωριμία με τους συναδέλφους κ.ά.), β) σε ένα σύστημα κοινών αξιών που θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως οι επιδιώξεις του οργανισμού και γ) σε συλλογικές παραδοχές που σχετίζονται με την ανθρώπινη φύση, τις ανθρώπινες σχέσεις, την αλήθεια και το περιβάλλον Schein (1992, 1999).

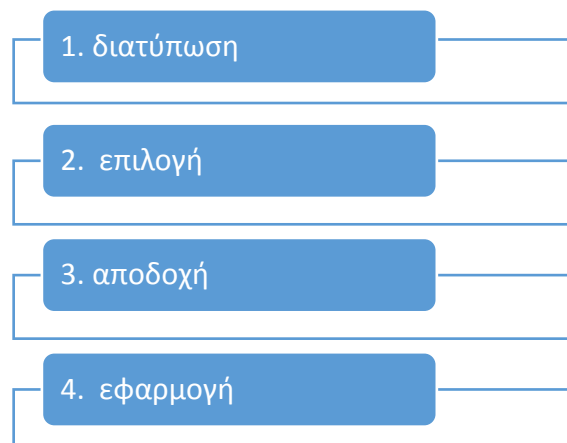
Από τα παραπάνω γίνεται κατανοητό ότι η έννοια της καινοτομίας σχετίζεται α) με θεσμικά κανονιστικά πλαίσια που ρυθμίζουν το βαθμό αυτονομίας και αυτο-οργάνωσης της σχολικής μονάδας (μακροεπίπεδο), β) με το βαθμό ετοιμότητας και θέλησης των μελών της σχολικής μονάδας να αυτο-παρατηρηθούν, να θέσουν προτεραιότητες και στο πλαίσιο της δικής τους αυτο-οργάνωσης να διαμορφώσουν την ιδιαίτερη ταυτότητα και το ανάλογο σχολικό προφίλ (θεσμικό επίπεδο). Η εμπειρία δείχνει ότι η καινοτομία αντιμετωπίζεται από τις σχολικές μονάδες με τρεις βασικούς τρόπους (Kron & Sofos 2003):

1. **ως προσαρμογή:** η καινοτομία αντιμετωπίζεται με επιφυλακτικότητα και συχνά προσαρμόζεται στην υφιστάμενη πραγματικότητα και στις παγιωμένες πρακτικές.
2. **ως αφομοίωση:** Σε αυτήν την περίπτωση μεμονωμένοι δάσκαλοι επιδιώκουν με διαφορετικό ο καθένας τρόπο την εισαγωγή καινοτόμων δράσεων. Τα κίνητρα των

πρωτοβουλιών αυτών μπορούν να είναι πολύπλευρα. Οι εκπαιδευτικοί επιχειρούν την οργάνωση ενός λόμπι των ενδιαφερόμενων και έμπειρων. Σε συνεργασία με τις σχολικές αρχές, τους γονείς και τις εξωσχολικές δομές μπορούν να ληφθούν πρωτοβουλίες, οι οποίες κάποιες φορές λαμβάνονται χωρίς να τηρείται η τυπική ενημέρωση της σχολικής διεύθυνσης, δίνουν ώθηση στη διαδικασία και στη στήριξη καινοτομιών. Ωστόσο, δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις που οδηγούνται σε προστριβές με άλλους συναδέλφους ή και με τη σχολική διεύθυνση. Δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις, κατά τις οποίες διατυπώνεται το γεγονός ότι δεν τις ενστερνίζεται το εκπαιδευτικό προσωπικό και κατ' επέκταση δεν «δίνει ζωή σ' αυτές». Το φαινόμενο αυτό παρατηρείται κυρίως στις περιπτώσεις, κατά τις οποίες ο διάλογος γύρω από τα μέσα και η δρομολόγηση αναπτυξιακών διαδικασιών επιβάλλονται άνωθεν.

3. ως ολοκληρωμένη ένταξη: Σε αυτήν την περίπτωση η σχολική μονάδα και τα μέλη της τηρούν μία ολοκληρωμένη ενταξιακή στάση που στηρίζεται στον αναστοχασμό. Τα σχολεία αυτά αντιλαμβάνονται τις φάσεις μεταβολής των περιβαλλοντικών συνθηκών ως «περιόδους κρίσης/τομών» ζωτικής σημασίας, οι οποίες συνδέονται με ευκαιρίες για ανάπτυξη. Από συστημικής άποψης οι κρίσεις συνεπάγονται τον κλονισμό των θεμελίων του συστήματος, στον οποίο αυτό μπορεί να αντεπεξέλθει μέσω ενδοσυστημικών αποφάσεων. Τα εν λόγω σχολεία και οι απασχολούμενοι σε αυτά εκπαιδευτικοί επιδεικνύουν δεκτικότητα απέναντι στις αλλαγές αυτές και επιδιώκουν την αποκατάσταση της ισορροπίας μέσω εναλλακτικών λύσεων, οι οποίες κατά κανόνα επιχειρούν να εισαγάγουν μία διαφοροποιημένη προσέγγιση. Προϋπόθεση αποτελεί εδώ η από κοινού κατάστρωση ενός σχεδίου, το οποίο θα προσφέρει δυνατότητες προσανατολισμού στο εσωτερικό (ομοφωνία σχετικά με τις αρχές του σχολείου) και στο εξωτερικό (μετάδοση των αρχών αυτών στη δημοσιότητα) του συστήματος. Τα εν λόγω σχέδια αποκτούν σημασία τόσο για την αποκρυστάλλωση μιας κοινής στάσης όσο και για την περιγραφή στρατηγικών επίτευξης καθορισμένων καινοτομιών. Τα σχολεία τα οποία τηρούν αυτή τη στάση μπορούν να χαρακτηριστούν ως εκπαιδευόμενοι/ευφυείς οργανισμοί. Αυτό προϋποθέτει ότι η σχολική μονάδα είναι διατεθειμένη να ακολουθήσει συγκεκριμένα βήματα αυτοπαρατήρησης της αυτορρυθμιζόμενης ανάπτυξής της και της στήριξης του εκπαιδευτικού προσωπικού (Philipp & Rolff 1998, 23).

Παρακάτω παρουσιάζεται ένα απλουστευμένο μοντέλο της καινοτόμου διαδικασίας. Το μοντέλο διακρίνεται σε τέσσερα στάδια, ξεκινώντας από αυτό της παραγωγής ιδεών και καταλήγοντας στην εφαρμογή. Στο ενδιάμεσο γίνεται επιλογή των ιδεών που έχουν διατυπωθεί, καταλήγοντας σε αυτές που είναι εφικτές και αποδεκτές. Με άλλα λόγια, η έννοια της δημιουργικότητας μπορεί να θεωρηθεί ότι αποτελεί το πρώτο στάδιο της διαδικασίας της καινοτομίας. Όταν εμφανίζεται η δημιουργικότητα στο κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον το αποτέλεσμα οδηγεί στην καινοτομία. Αυτή είναι μια άποψη με την οποία φαίνεται να συμφωνεί το σύνολο των ερευνητών:



Σε σχέση με τις εκπαιδευτικές δράσεις που πραγματοποιούνται σε σχολεία στο πλαίσιο προγραμμάτων και ομιλών αναφέρω το παράδειγμα του 2ου πειραματικού Λυκείου Αθήνας με τον όμιλο κινηματογράφου που λειτουργεί για μεγάλο χρονικό διάστημα από το 2001, αλλά και το διετές πιλοτικό πρόγραμμα για την επιμόρφωση και εφαρμογή της παιδαγωγικής Φρενέ στη δημόσια εκπαίδευση, όπου κριτήριο για την επιλογή των συμμετεχόντων ήταν η ύπαρξη περισσότερων αιτήσεων από το ίδιο σχολείο, ώστε να δημιουργηθούν πυρήνες εκπαιδευτικών Φρενέ.

Πλαίσια οργάνωσης πειραματικών σχολείων

Από τα θέματα που συζητήθηκαν στις παραπάνω ενότητες γίνεται κατανοητό ότι προκύπτουν διαφορετικές μορφές οργάνωσης των πειραματικών σχολείων, ανάλογα με το ιστορικό, επιστημολογικό, κοινωνικοπολιτικό και ιδεολογικό υπόβαθρο τεκμηρίωσης. Κοινός στόχος τους είναι η προώθηση της εκπαιδευτικής καινοτομίας και της έρευνας στην εκπαίδευση και τη διάχυση των αποτελεσμάτων στην εκπαιδευτική κοινότητα.

Το συνδεδεμένο μοντέλο με παιδαγωγικά τμήματα: Σε επίπεδο ιστορικής τεκμηρίωσης που σχετίζεται άμεσα με μεταρρυθμιστικές προσεγγίσεις αλλά και με το θεσμικό πλαίσιο, όπως αναφέρθηκε στην πρώτη ενότητα, έχουμε το μοντέλο των πειραματικών σχολείων που συνδέεται άμεσα με πανεπιστημιακές έδρες και παιδαγωγικά τμήματα, τα οποία διασφαλίζουν την επιστημονική παρακολούθηση των εναλλακτικών μορφών που εφαρμόζονται. Παραδείγματα για αυτήν την μορφή οργάνωσης αποτελούν το σχολείο στο Bielefeld της Γερμανίας που είναι συνδεδεμένο με τον Hartman von Hentig. Αποστολή του είναι να αναπτύξει νέες μορφές διδασκαλίας και μάθησης, όπως επίσης και κοινωνικής συνύπαρξης στο σχολείο, προκειμένου να κάνει αυτά τα αποτελέσματα διαθέσιμα στο κοινό. Η αποστολή του σχολείου τοποθετείται τόσο σε θεωρητικό όσο και σε εφαρμοσμένο επίπεδο. Άλλο γνωστό παράδειγμα αποτελεί το πειραματικό σχολείο του γνωστού παιδαγωγού Jon Dewey στο Σικάγο των ΗΠΑ. Αντίστοιχα ονομάζουμε τα δύο πειραματικά σχολεία στην Αθήνα και τη Θεσσαλονίκη που ήταν συνδεδεμένα με τις πανεπιστημιακές έδρες των καθηγητών της Παιδαγωγικής Εξαρχόπουλο και Δελμούζο. Αυτή η παράδοση συνεχίστηκε μέχρι την ψήφιση του νόμου 3966/2011, οπότε αποδεσμεύτηκε η σύνδεση αυτή.

Το συνδεδεμένο μοντέλο με δομές εκπαιδευτικής πολιτικής της πολιτείας: Σε επίπεδο της επικράτειας προτείνεται τα πειραματικά σχολεία να αποτελούν κέντρα, όπου αναπτύσσεται η εκπαιδευτική έρευνα και καινοτομία σε άμεση σύνδεση με την εκπαιδευτική πολιτική ενός κράτους. Αυτό το μοντέλο έχει το πλεονέκτημα ότι στα συγκεκριμένα σχολεία μπορούν να εξεταστούν και να δοκιμαστούν νέες ή διαφοροποιημένες προτάσεις σε πιλοτικό ερευνητικό επίπεδο, στη συνέχεια, σε περίπτωση θετικών αποτελεσμάτων, να γίνει διάχυση σε άλλα σχολεία. Το μοντέλο αυτό εφαρμόζεται στη Γαλλία. Στο πλαίσιο της «Εκπαίδευσης Προτεραιότητας» που αναφέρεται σε περιοχές με ευάλωτες κοινωνικές ομάδες ορίζεται συγκεκριμένος αριθμός σχολείων, που πληροί κριτήρια που έχει θέσει το υπουργείο, προκειμένου να δοκιμαστούν ερευνητικά εκπαιδευτικές παρεμβάσεις με στόχο την στήριξη των μαθητών, την έρευνα σε καινοτόμες διδακτικές, κοινωνικά προγράμματα στήριξης κ.α. Τα συνδεδεμένα σχολεία, περίπου 3000 σχολικές μονάδες δεν λειτουργούν άπαξ ως πειραματικά, αλλά η σύνθεσή τους αλλάζει ανά τέσσερα χρόνια. Οι συνθήκες εργασίες διαφοροποιούνται για τους εκπαιδευτικούς αυτών των σχολείων. Αναφέρεται ενδεικτικά ότι λαμβάνουν ετησίως 1000 Ευρώ περισσότερο μισθό, έχουν μειωμένο ωράριο, λόγω αυξημένων αρμοδιοτήτων και συναντήσεων με μαθητές, γονείς και επιμορφωτές, λαμβάνουν επιμορφωτική στήριξη από ειδικούς συμβούλους και εργάζονται συνεργατικά τόσο μεταξύ

των εκπαιδευτικών του σχολείου όσο και με άλλους από το δίκτυο. Οι τάξεις είναι μικρές και έχουν έως 12 άτομα².

Δημιουργία δικτύου σχολείων με συγκεκριμένο ερευνητικό πλαίσιο: Σε αυτήν την περίπτωση έχουν τη δικτύωση σχολείων που αποφασίζουν σε επίπεδο συνέλευσης διδασκόντων και διεύθυνσης να λάβουν μέρος σε ένα ερευνητικό θέμα/πρόγραμμα. Κατά συνέπεια, υπάρχει αυξημένη χρηματοδότηση από την πολιτεία για αυτό το διάστημα και για το συγκεκριμένο σκοπό. Παράδειγμα εφαρμογής αποτελεί το δίκτυο 4 σχολείων στην πόλη Wiesbaden του κρατιδίου της Έσσης στη Γερμανία με στόχο την πιλοτική διερεύνηση της ένταξης των κινητών συσκευών στη διδασκαλία. Άλλο παράδειγμα είναι το δίκτυο 30 σχολείων στο Mainz της Ρηνανίας Παλατινάτου με στόχο την ένταξη της μιντιακής παιδείας στο πλαίσιο των ολοήμερων σχολείων.

Θέσεις και προτάσεις για το πλαίσιο οργάνωσης των πειραματικών σχολείων

Στη Σύνοδο των Προέδρων και Κοσμητόρων των Παιδαγωγικών Τμημάτων και Σχολών που πραγματοποιήθηκε στην Αθήνα το Δεκέμβριο του 2016 έγινε κεντρική τοποθέτηση που προσανατολίζεται σε αυτό το μοντέλο οργάνωσης, όπως φαίνεται από την εισήγηση που συζητήθηκε εστιάζοντας παράλληλα στα ακόλουθα θέματα³:

1. Σύνδεση των Π.Σ. με τα Παιδαγωγικά τμήματα
2. Πρακτική άσκηση φοιτητών και κέντρα προώθησης καινοτομίας και έρευνας
3. Διασύνδεση πειραματικών σχολείων με άλλα για τη διάχυση της έρευνας και της καινοτομίας
4. Πλαίσιο διοίκησης των Π.Σ. και συνεργασία με τη ΔΕΠΠΣ
5. Τρόπος επιλογής εκπαιδευτικού προσωπικού
6. Εργασιακό πλαίσιο εκπαιδευτικών
7. Κίνητρα για την παραμονή εκπαιδευτικών σε Π.Σ.

Τα πειραματικά σχολεία να ανήκουν σε Τμήματα Πανεπιστημίων - και όχι σε Πανεπιστημιακά Ιδρύματα - που μπορούν να επιβλέψουν τη λειτουργία τους με δημιουργικό και όχι διαχειριστικό τρόπο. Να υπάρχει δέσμευση από τη Γενική Συνέλευση του Τμήματος για την υποστήριξη στο πεδίο των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων και συχνή αξιολόγηση των αποτελεσμάτων.

Ταυτόχρονα, μπορεί να διαμορφωθεί μια οργανωτική δομή από συνεργαζόμενα, με το πειραματικό, σχολεία σε εθελοντική βάση. Έτσι, επιτυγχάνεται η έμμεση διεύρυνση του αριθμού των πειραματικών σχολείων κάτι που θα βοηθήσει στην ενίσχυση της ποιότητας της πρακτικής άσκησης των φοιτητών, καθώς θα παρακολουθούν και θα εφαρμόζουν καινοτόμες εκπαιδευτικές δράσεις σε σχολεία που είναι αντιπροσωπευτικά των σχολείων που στο μέλλον θα κληθούν να στελεχώσουν. Ταυτόχρονα, το πειραματικό και τα συνεργαζόμενα σχολεία θα αποτελέσουν τα φυτώρια ανάπτυξης καινοτόμων εκπαιδευτικών πρακτικών και διάχυσης των συμπερασμάτων/γνώσεων που παράγονται από την υλοποίησή τους στην ευρύτερη εκπαιδευτική/επιστημονική κοινότητα.

Τα όργανα διοίκησης μπορούν να παραμείνουν ως έχουν· ωστόσο, θεωρούμε σημαντικό να είναι ξεκάθαρες οι αρμοδιότητες του κάθε οργάνου, έτσι ώστε να μην υπάρχουν επικαλύψεις

² Οι πληροφορίες έχουν αντληθεί από την ακόλουθη ιστοσελίδα: <http://www.education.gouv.fr/cid187/l-education-prioritaire.html>

³ Το κείμενο που ακολουθεί είναι απόσπασμα από την κοινή εισήγηση των Προέδρων των ΠΤΔΕ Αθανάσιου Αϊδίνη και Αλιβίζου (Λοϊζου) Σοφού του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου και του Πανεπιστημίου Αιγαίου αντίστοιχα.

και αναιρέσεις. Ο πρόεδρος του Ε.Π.Ε.Σ θα πρέπει να είναι μέλος ΔΕΠ του Τμήματος στο οποίο ανήκει το Πειραματικό Σχολείο. Σε περίπτωση που το όργανο διοίκησης παραμένει η ΔΕΠΠΣ, θα πρέπει να υπάρχει θεσμικά συντονισμένη συνεργασία με τους προέδρους των Ε.Π.Ε.Σ., προκειμένου να συζητούνται άμεσα ζητήματα που προκύπτουν και να κατοχυρωθεί η αμφίδρομη επικοινωνία μεταξύ των οργάνων. Θεωρούμε σημαντικό να υπάρχει συνεργασία των οργάνων των πειραματικών σχολείων των διαφορετικών βαθμίδων (Νηπιαγωγείο – Δημοτικό – Γυμνάσιο – Λύκειο) και κυρίως των βαθμίδων της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, ώστε να διαμορφωθεί ένα κοινό πλαίσιο αναφοράς – συνεργασιών ως προς τις εκπαιδευτικές δράσεις, παρεμβάσεις και αλλαγές που εφαρμόζονται.

Μείζονος σημασίας ζήτημα για την ουσιαστική πειραματική λειτουργία των σχολείων αυτών είναι η διαδικασία επιλογής του εκπαιδευτικού προσωπικού που τα στελεχώνει. Θεωρούμε ότι η επιλογή του προσωπικού πρέπει να γίνεται αποκλειστικά από το Ε.Π.Ε.Σ. των οικείων πειραματικών σχολείων. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο για την επιλογή του προσωπικού θα εκτιμώνται κυρίως επιπλέον προσόντα (πτυχία, μεταπτυχιακά, διδακτορικά, επιμορφώσεις, μετεκπαιδευσεις) που σχετίζονται με κλάδους των επιστημών της αγωγής και όχι τίτλους άσχετους με την εκπαίδευση (π.χ. πτυχίο οικονομικών, θεολογίας κτλ). Επιπλέον, θεωρούμε απαραίτητη τη συνέντευξη για την τελική επιλογή του προσωπικού από το Ε.Π.Ε.Σ, ώστε να εξασφαλίζεται η πρόθεση των εκπαιδευτικών να συμμετέχουν σε επιμορφώσεις, καινοτόμες δράσεις κ.α..

Τέλος, είναι σημαντικό να καθοριστεί ένα ελάχιστο χρονικό διάστημα παραμονής στην οργανική θέση του πειραματικού σχολείου χωρίς τη δυνατότητα αποσπάσεων ή άλλων μετακινήσεων (π.χ. σε θέσεις διευθυντών, σε άλλους εκπαιδευτικούς φορείς κτλ.) των εκπαιδευτικών των πειραματικών σχολείων, ώστε να εξασφαλιστεί η εύρυθμη λειτουργία τους. Σχετικά με αυτό, οι εκπαιδευτικοί που θα εργάζονται για συγκεκριμένο χρονικό διάστημα στα πειραματικά και έχουν μετακινηθεί από άλλα σχολεία δεν θα πρέπει, αν το επιθυμούν και οι ίδιοι, να χάνουν την οργανική τους θέση στο σχολείο από το οποίο μετακινήθηκαν, καθώς αυτό λειτουργεί ως αντικίνητρο.

Πέρα από αυτά που αναφέρθηκαν παραπάνω, θεωρούμε σημαντικό να δοθούν κίνητρα στους εκπαιδευτικούς, για να επιλέξουν τα πειραματικά σχολεία, με ιδιαίτερη έμφαση στη νησιωτική Ελλάδα και στα πειραματικά της περιφέρειας. Το μειωμένο διδακτικό ωράριο των εκπαιδευτικών, ώστε να μπορούν να προετοιμάζουν υλικό, να συνεργάζονται με το Ε.Π.Ε.Σ., να παρακολουθούν την πρακτική άσκηση των φοιτητών, να παρακολουθούν επιμορφώσεις από μέλη ΔΕΠ του Τμήματος στο οποίο ανήκουν και να συμμετέχουν σε παιδαγωγικές συνεδρίες υπό την εποπτεία του Ε.Π.Ε.Σ. είναι ένα από αυτά τα κίνητρα. Επίσης, πρέπει να γίνει ξεκάθαρο ότι ο ρόλος του Ε.Π.Ε.Σ είναι καθοριστικός, ώστε οι αποφάσεις του να είναι δεσμευτικές για το σύλλογο διδασκόντων των Π.Σ., κάτι που με δυσκολία και σε μικρό αριθμό εκπαιδευτικών συμβαίνει σήμερα.

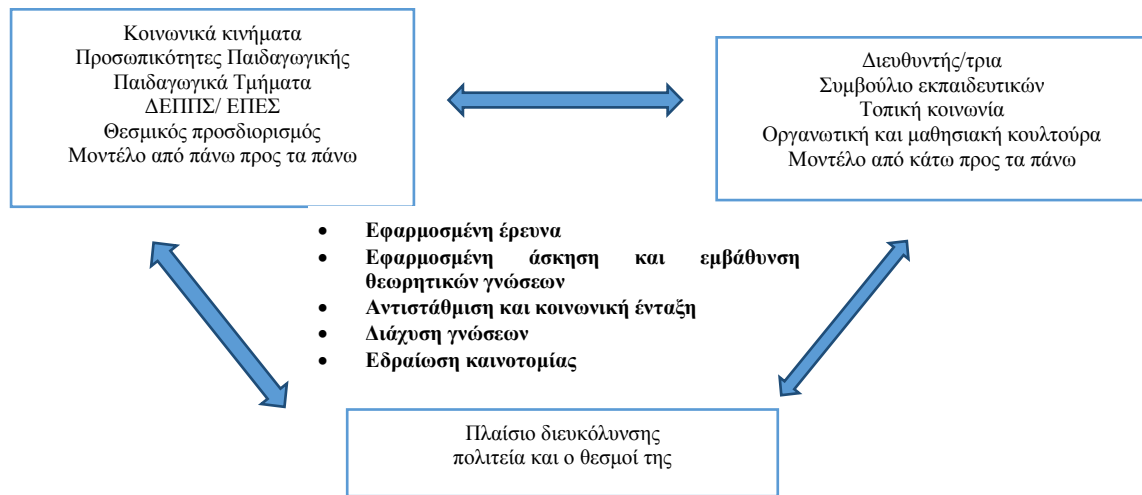
Στη συνέχεια, παρουσιάζονται ζητήματα και προτάσεις που έχουν κωδικοποιηθεί μέσα από τις συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς των πειραματικών σχολείων⁴, λαμβάνοντας υπ' όψιν επίσης τη νησιωτική περιοχή του Νότιου Αιγαίου.

1. Διεύρυνση του τρόπου επιλογής και οργάνωσης των Πειραματικών Σχολείων

Από τα σκιαγράφηση των μοντέλων οργάνωσης των Πειραματικών σχολείων γίνεται σαφές ότι κοινός παρονομαστής ως βασικός στόχος των σχολείων αυτών είναι η τεκμηριωμένη παιδαγωγική έρευνα σε ποικίλους τομείς της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, η καινοτομία

⁴ Πρόκειται για το 1^ο και 2^ο 9/θέσιο Πειραματικό Σχολείο Ρόδου

και η διάχυσή της με στόχο την ποιοτική αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, την αντιστάθμιση και την κοινωνική ένταξη μαθητών ιδιαίτερα ευάλωτων ομάδων.



Πλαίσιο αναφοράς και αρμοδιοτήτων πειραματικών σχολείων

Από επιτόπιες έρευνες και συνεντεύξεις με στελέχη της εκπαίδευσης παρατηρείται συχνά ότι οι επιζητούμενες ερευνητικές, επιμορφωτικές, αντισταθμιστικές, καινοτομικές δράσεις σχολείων που έχουν οριστεί ως πειραματικά μειώνονται προς χάριν πραγματοποίησης πληθώρας εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Επίσης, παρατηρείται η σταθερή ένταξη μαθητών σε πειραματικά σχολεία κυρίως από μεσαίες και ανώτερες κοινωνικές διαστρωματώσεις, με αποτέλεσμα να μην αντικατοπτρίζεται η κοινωνική πραγματικότητα.

Για τους παραπάνω λόγους προτείνεται η δυνατότητα δημιουργίας ερευνητικών, πειραματικών τάξεων, μεμονωμένα ή μεταξύ τάξεων ενός μικρού δικτύου σχολείων, για συγκεκριμένο ερευνητικό θέμα/πρόγραμμα που αναφέρεται σε πραγματικούς κοινωνικούς συσχετισμούς, εκπαιδευτικές ανάγκες και ζητήματα, με στόχο τη διάχυση και τη συζήτηση των αποτελεσμάτων στην εκπαιδευτική κοινότητα, το ΙΕΠ και το Υπουργείο Παιδείας.

2. Αρμοδιότητα διοίκησης των πειραματικών

1η Πρόταση: Η υπαγωγή των διοικητικών αρμοδιοτήτων στη Διεύθυνση πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

2η Πρόταση: Η διαδικασία κάλυψης εκπαιδευτικών αναγκών θα πρέπει να γίνεται με προτεραιότητα λόγω των αυξημένων αναγκών των ΠΣ και του ιδιαίτερου πειραματικού χαρακτήρα τους.

3η Πρόταση: Η προκήρυξη για την κάλυψη αναγκών πρέπει να γίνεται σε ετήσια βάση μέχρι τη λήξη της συμπλήρωσης της πενταετίας σε συγκεκριμένες ημερομηνίες και διαδικασίες, που δεν θα αλλάζουν συχνά, δημιουργώντας έτσι ένα «ευανάγνωστο θεσμικό πλαίσιο».

4η Πρόταση: Οι διευθυντές των ΠΣ να έχουν δικαίωμα υποβολής αίτησης απόσπασης σε αυτά ως διδακτικό προσωπικό, εφόσον α) η διαδικασία επιλογής στη θέση στελέχους εκπαίδευσης είναι μεταγενέστερη της διαδικασίας των αποσπάσεων ή β) δεν επιθυμούν την ανανέωση της θητείας τους ως διευθυντές.

3. Εργασιακά θέματα

Από την εμπειρία των τελευταίων ετών παρατηρείται σειρά ζητημάτων που σχετίζονται με την τοποθέτηση εκπαιδευτικών με τη δυνατότητα μετακίνησής τους και με την εξασφάλιση της οργανικής τους θέσης. Σε σχέση με αυτά προτείνονται τα ακόλουθα:

1η Πρόταση: Να ορισθεί το ΠΥΣΔΕ/ΠΥΣΠΕ που ανήκει κάθε εκπαιδευτικός με 5/ετή θητεία (σε Πειραματικό Σχολείο) κατά τη διάρκεια της θητείας του μετά από δήλωση του εκπαιδευτικού. Θα μπορεί δηλαδή είτε να παραμείνει στο ΠΥΣΔΕ/ΠΥΣΠΕ από το οποίο προήλθε ή να τοποθετηθεί στο ΠΥΣΔΕ/ΠΥΣΠΕ όπου χωροταξικά ανήκει το Π.Σ. στο οποίο υπηρετεί με θητεία. Με τη λήξη της 5/ετούς θητείας ο εκπαιδευτικός:

1. Να έχει το δικαίωμα να γυρίσει στην οργανική του θέση, αν αυτή βρίσκεται στο ΠΥΣΔΕ/ΠΥΣΠΕ που ανήκει μετά από αίτησή του.
2. Αν δεν έχει οργανική θέση ή αν δεν επιθυμεί να γυρίσει σε αυτή, να θεμελιώνει το δικαίωμα της κατά προτεραιότητα τοποθέτησης.

2η Πρόταση: Να επιτραπεί στους εκπαιδευτικούς κατά την ανανέωση της θητείας τους να την υπηρετήσουν σε άλλο ΠΣ, δηλαδή να επιτρέπεται η κινητικότητα των εκπαιδευτικών με θητεία μεταξύ των Π.Σ. Να μπορούν επίσης, εφόσον έχουν συμπληρώσει 3 έτη θητείας στην αρχική τους τοποθέτηση, να τοποθετούνται για το υπόλοιπο της θητείας τους σε άλλο ΠΣ.

3η Πρόταση: Στην περίπτωση που επί θητεία εκπαιδευτικοί χαρακτηρισθούν ως υπεράριθμοι, προτείνεται τότε ή να γυρίζουν στη διατηρημένη οργανική τους θέση στο ΠΥΣΔΕ/ΠΥΣΠΕ που ανήκουν ή αν δεν επιθυμούν να γυρίσουν ή δεν έχουν οργανική να θεμελιώνουν το δικαίωμα της κατά προτεραιότητα τοποθέτησης.

4η Πρόταση: Εκπαιδευτικοί των ΠΣ που έγιναν διευθυντές σχολείων, κατά τη διάρκεια της θητείας τους, προτείνεται μετά την ολοκλήρωση της διευθυντικής τους θητείας να επιστρέψουν στο ΠΣ που ανήκουν έως τη συμπλήρωση της 5ετούς θητείας.

5η Πρόταση: Κρίνεται επιβεβλημένη η αναμοριοδότηση των αντικειμενικών κριτηρίων, κατά τρόπο ώστε η διδακτική επάρκεια και παρουσία του εκπαιδευτικού στο σχολείο να μην αξιολογείται δυσανάλογα αυξημένα σε σχέση με την κατάρτιση και το επιστημονικό έργο.

4. Δημιουργία κινήτρων προς τους εκπαιδευτικούς

1η Πρόταση: Η θεσμοθέτηση εκ νέου των εργασιακών θεμάτων, όπως προτείνεται παραπάνω, θα αποτελέσει κίνητρο για τους εκπαιδευτικούς.

2η Πρόταση: Μετά την ολοκλήρωση 2 θητειών οι εκπαιδευτικοί θα μπορούν να αξιοποιούνται με προτεραιότητα σε παιδαγωγικά πιο υπεύθυνες θέσεις, όπως μέντορες, να αποσπώνται ή να γίνεται μετάταξή τους σε παιδαγωγικά τμήματα ως επόπτες πρακτικών ασκήσεων ή ΕΔΙΠ. Σαν κίνητρα για τη συμμετοχή τους ως μέντορες μπορεί να δοθεί μοριοδότηση για την επαγγελματική τους εξέλιξη ως διευθυντές και σχολικοί σύμβουλοι, π.χ. μισό ή ένα μόριο ανά έτος. Η πρόταση αυτή είναι ιδιαίτερα σημαντική για τα Π.Σ. της περιφέρειας και ιδιαίτερα της νησιωτικής Ελλάδας.

3η Πρόταση: Επίσης, σε περίπτωση που οι εκπαιδευτικοί δε συμπληρώνουν το υποχρεωτικό διδακτικό τους ωράριο στο Π.Σ. να έχουν τη δυνατότητα να συμπληρώνουν το ωράριό τους (κατόπιν αιτήσεως τους) στο Π.Σ. ή σε σχολεία της περιοχής του Π.Σ. ή στο οικείο Παιδαγωγικό Τμήμα:

- για την πρακτική άσκηση φοιτητών, προκειμένου να την επιβλέπουν,

- για τους σκοπούς των Π.Σ. όπως για παράδειγμα ενδοσχολική επιμόρφωση, υποστήριξη του θεσμού του μέντορα, εφαρμογή σύγχρονων μεθόδων διδασκαλίας κ.α., όπως προβλέπεται και στη παρ. 1 και 2 του αρθ. 47 στο νόμο 3966/2011,
- για την παιδαγωγική συμβουλευτική νεοδιόριστων εκπαιδευτικών που εργάζονται ως δόκιμοι, σύμφωνα με τις ισχύουσες πρακτικές σε άλλα ευρωπαϊκά κράτη,
- να διατίθενται στο οικείο Παιδαγωγικό Τμήμα, για να οργανώνουν σε συνεργασία με το ΠΣ επιμορφωτικές δράσεις και ερευνητικά προγράμματα.

4η Πρόταση: Για τους επί τηθεία εκπαιδευτικούς των ΠΣ να εφαρμόζονται οι διατάξεις που γενικότερα ισχύουν για τους εκπαιδευτικούς.

5η Πρόταση: Να εφαρμόζεται το δώρο των εκπαιδευτικών στα Π.Σ. ως χρόνος προετοιμασίας για καινοτόμες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, συνθήκη που δεν ισχύει πάντα λόγω έλλειψης εκπαιδευτικού προσωπικού.

5. Σύνδεση Π.Σ. με Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης και ο ρόλος των ΕΠΕΣ

Τόσο οι διοικητικές διαδικασίες όσο και η σύνθεση του ΕΠΕΣ δυσχεραίνουν την άμεση εμπλοκή των παιδαγωγικών τμημάτων στην ερευνητική διαδικασία και στην εφαρμογή καινοτόμων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων, με αποτέλεσμα η συμβολή των Π.Τ. να είναι συχνά σε θέση «διεκπεραιωτή».

1η Πρόταση: Ο ρόλος των μελών ΔΕΠ των Π.Τ. στα Ε.Π.Ε.Σ θα πρέπει να είναι ουσιαστικός και να εστιάζει στην παιδαγωγική, ερευνητική και επιμορφωτική καθοδήγηση της σχολικής μονάδας.

2η Πρόταση: Είναι απαραίτητο η αρμοδιότητα της επιλογής των αιτούντων εκπαιδευτικών για την τελική τοποθέτησή τους να γίνεται από το Ε.Π.Ε.Σ του πειραματικού Σχολείου, ώστε να εξασφαλίζεται η πρόθεση των εκπαιδευτικών να συμμετέχουν σε επιμορφώσεις, καινοτόμες δράσεις κ.α.

6. Η παιδαγωγική αποτίμηση του έργου των Π.Σ.

Βασικός λόγος ύπαρξης των Π.Σ. σύμφωνα με το ΦΕΚ είναι οι διαφοροποιημένες και ιδιαίτερες αρμοδιότητες των σχολείων αυτών: *α) η άσκηση των φοιτητών των ΠΤΔΕ, β) οι καινοτόμες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, γ) η παιδαγωγική έρευνα και δ) η λειτουργία των Π.Σ. ως κέντρων επιμόρφωσης για άλλα σχολεία* που δημοσιοποιούν και γνωστοποιούν τη γνώση που έχει παραχθεί μέσα από την έρευνα και τις καινοτομίες. Συχνά το πραγματικό έργο των Π.Σ εστιάζει μονοδιάστατα σε μία ή δύο πτυχές μόνο.

1η Πρόταση: Προτείνεται να κατοχυρώνονται θεσμικά οι τέσσερις βασικοί πυλώνες αρμοδιοτήτων των Π.Σ. Αυτό σημαίνει ετήσιο παιδαγωγικό προγραμματισμό και απολογισμό και στις τέσσερις διαστάσεις.

2η Πρόταση: Αναφορικά με την επιμόρφωση, τα Π.Σ. ανάλογα με το ιδιαίτερο ερευνητικό ή καινοτόμο έργο τους θα μπορούσαν να οργανώνουν σε τακτά διαστήματα επιμορφώσεις σε εκπαιδευτικούς άλλων σχολείων, αναλαμβάνοντας ρόλο πολλαπλασιαστή, σε συνεργασία με τα οικεία ΠΤΔΕ. Αυτό μπορεί επίσης να επιτευχθεί μέσω της δικτύωσης των Π.Σ. με συνεργαζόμενα με αυτό σχολεία, στα οποία μπορεί να γίνει διάχυση της παραχθείσας γνώσης.

3η Πρόταση: Ειδικότερα για την άσκηση των φοιτητών προτείνεται η πιλοτική εφαρμογή της μεντορείας εκπαιδευτικών, πρακτική που θα διαφοροποιούσε τα Π.Σ. από τα άλλα σε σχέση με τον ιδιαίτερο παιδαγωγικό ρόλο τους. Ως κίνητρα για τη συμμετοχή τους ως μέντορες μπορεί να δοθεί μοριοδότηση για την επαγγελματική τους εξέλιξη ως διευθυντές και σχολικοί σύμβουλοι, π.χ. μισό ή ένα μόριο ανά έτος.

Συμπεράσματα

Τόσο από την διαχρονική και ιστορική πορεία όσο και από τη συγχρονική από τη επισκόπηση μοντέλων που σχετίζονται με τα πειραματικά σχολεία γίνεται φανερό ότι ο θεσμός αυτός περισσότερο ίσως τα τελευταία χρόνια βρίσκεται υπό πίεση, προκειμένου να αναμορφωθεί. Σκόπιμα στην ανάλυση του θεσμού δεν έγινε αναφορά στα πρότυπα σχολεία, καθώς θεωρούμε ότι αυτά έχουν άλλη αποστολή και δεν σχετίζονται ιστορικά αλλά και ερευνητικά με την αποστολή των πειραματικών σχολείων.

Από την ιστορική αλλά και παιδαγωγική πορεία των πειραματικών σχολείων γίνεται φανερό ότι αυτά είχαν άμεση σύνδεση με παιδαγωγικά τμήματα, προκειμένου οι εκπαιδευτικοί α) να κατανοήσουν, β) να εφαρμόσουν, γ) να αποτιμήσουν και δ) να διαδώσουν τα αποτελέσματα σε άλλα σχολεία και την ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα. Αυτός είναι ακριβώς και ο πυρήνας της αποστολής τους και ακριβώς σε αυτό το σημείο παρατηρείται έλλειμμα, καθώς φαίνεται ότι συχνά αυτή η αποστολή γίνεται με διεκπεραιωτικό και εργαλειικό τρόπο. Τα μοντέλα οργάνωσης που παρουσιάζονται και οι προτάσεις επίλυσης προβλημάτων στο ισχύον θεσμικό πλαίσιο αποσκοπούν στο να μειωθεί το φαινόμενο αυτό και αντιστρόφως να διευκολυνθεί η ένταξη της δημιουργικότητας και της καινοτομίας στην εκπαίδευση.

Βιβλιογραφία

Andres, A.P. (2014). Community and the myth of the ideal school: Circulation and appropriation of the Hamburg Gemeinschaftsschulen in Spain (1922-1933). *Paedagogical Historica: International Journal of the History of Education*, 50(5): 599-614.

Baum, H. (1974). Experimental Schools as Welfare. *Interchange*, 5(4): 23-32.

Boyask, R., McPhail, J.C., Kaur, B., & O'Connell, K. (2008). Democracy at work in and through experimental schooling. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 29:1, 19-34.

Γουδήρας, Δ. (2014). Πρότυπα, Πειραματικά ή Σχολεία Αριστείας; ΠΡΑΚΤΙΚΑ 1ου ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟΥ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ ΠΡΟΤΥΠΩΝ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ Α/ΘΜΙΑΣ ΚΑΙ Β/ΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ - Ένας χρόνος μετά, 26-27 Απριλίου 2013 σελ. 11-27. Θεσσαλονίκη.

Deraepe, M. (2004). Η πειραματική έρευνα στην εκπαίδευση από το 1890 έως το 1940. Στο R. Hofstetter & B. Schneuwly (επιμ.). *Εισαγωγή στις επιστήμες της Εκπαίδευσης*, σ. 33-73. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Kron, F., Sofos, A. (2003). *Mediendidaktik –Neuen Medien in Lehr- und Lernprozessen“*. München: Ernst Reinhardt-Verlag als UTB.

Λιάμπας, Γ. (2009). *Σχολικές Επιδόσεις και Εισαγωγή στο Πανεπιστήμιο: Η Περίπτωση του Γυμνασίου και του Πειραματικού Σχολείου του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (1950-1967)*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών στις Επιστήμες της Αγωγής.

Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Η Διαθεματικότητα στη σχολική Γνώση*. Αθήνα: Γρηγόρης.

- Philipp, E., & Rolff, H.-G. (1998). *Schulprogramme und Leitbilder entwickeln. Ein Arbeitsbuch*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Πυργιωτάκης, Γ. (2007). *Παιδαγωγική του Νέου Σχολείου*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Röhrs, H. (1990). *Το κίνημα της προοδευτικής Παιδαγωγικής. Θεσσαλονίκη*: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Roith, C. (2014). Educational theory and practice in post-revolutionary times: the European academic debate on the experimental schools in Hamburg (1919-1933) in the 1930s and 1970s. *Pedagogica Historica: International Journal of the History of Education*, 50(5): 631-650.
- Schein, E. H. (1992). *Organizational Culture and Leadership*. (2nd edition). San Francisco: Jossey-Bass.
- Schein, E. H. (1999). *The Corporate Culture*. San Francisco: Jossey-Bass.
- ΥΠΕΠΘ (2004). Οδηγός για τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας. Η εκπαίδευση των μαθητών με ιδιαίτερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα εκπαίδευσης. Αθήνα.

Νομοθεσία

- Νόμος 4376 «Περί ιδρύσεως Πειραματικών Σχολείων εν τοις Πανεπιστημίσις Αθηνών και Θεσσαλονίκης» (ΦΕΚ 300/21-8-1929)
- Νόμος 4600 «Περί τροποποιήσεως και συμπληρώσεως του νόμου 4376 “περί ιδρύσεως Πειραματικών Σχολείων εν τοις Πανεπιστημίσις Αθηνών και Θεσσαλονίκης”» (ΦΕΚ 149/9-5-1930)
- Βασιλικό διάταγμα «Περί εκτελέσεως των νόμων 4376, 4600 “περί ιδρύσεως Πειραματικών Σχολείων εν τοις Πανεπιστημίσις Αθηνών και Θεσσαλονίκης”» (ΦΕΚ 550/14-11-1935)
- Αναγκαστικός νόμος 1297 «Περί συμπληρώσεως και τροποποιήσεως εκπαιδευτικών τινών Νόμων» (ΦΕΚ 251/6-7-1938).
- Νόμος 1566 για τη Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις. ΦΕΚ 167/30-9-1985
- Υπουργική απόφαση για την «Οργάνωση λειτουργία και υπαγωγή Πειραματικών σχολείων πρώην Παιδαγωγικών Ακαδημιών στα Παιδαγωγικά τμήματα Δη. Εκπ/σης και Νηπιαγωγών των ΑΕΙ» ΦΕΚ 96/14-2-1995.
- Νόμος 3966 του 2011 σκοπός: νομοθετική ενοποίηση πρότυπων και πειραματικών σχολείων
- Νόμος 4327/2015 σκοπός: διαχωρισμός μεταξύ των πρότυπων και των πειραματικών σχολείων

Συνεδρίες

**ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΑΣ
«ΕΚΤΟΣ ΤΟΥ ΠΛΑΙΣΙΟΥ»**

Το παιχνίδι ως εκπαιδευτικό εργαλείο για τη μάθηση και την ένταξη παιδιών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο

Παναγιώτα Δραγατογιάννη¹, Βάιος Κυριάκης, MSc²

¹Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας & Θρησκευμάτων, Εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής, padragat@sch.gr

²ΤΟΔΑ Σπάρτης - Παν. Πελοποννήσου, 2ο Πειραματικό ΓΕΛ Αθηνών, vaioskiriakis@gmail.com

Περίληψη

Το πρόγραμμα υλοποιήθηκε στο πλαίσιο της δράσης T4E¹ 2017 – 2018 με τους μαθητές του 11^{ου} Δημοτικού Σχολείου Λάρισας με στόχο να γνωρίσουμε την Ευρωπαϊκή Ένωση μέσα από το παιχνίδι και να προσεγγίσουμε τις αξίες που προσβέει η Ευρωπαϊκή Ένωση όσον αφορά την αρμονική συμβίωση και βελτίωση των σχέσεων σε όλα τα επίπεδα του βίου μεταξύ των Ρομά και των υπόλοιπων μαθητών.

Σκοπός ήταν να συνδέσει τη μάθηση με την ίσως δημοφιλέστερη δραστηριότητα των παιδιών, το παιχνίδι. Να συνδυάσει εκπαιδευτικές δραστηριότητες με δημιουργική αναζήτηση, που είναι και η βάση της μάθησης. Να βοηθήσει στη διαμόρφωση του κατάλληλου εκπαιδευτικού κλίματος. Μέσα από αυτό αναδεικνύεται η σπουδαιότητα του παιχνιδιού για το παιδί αλλά και η διαπολιτισμική διάσταση του παιχνιδιού καθώς και η χρηστικότητά του στην εκπαίδευση.

Η εκπόνηση του συγκεκριμένου προγράμματος έδωσε στα παιδιά τη δυνατότητα να γνωρίσουν τα κράτη – μέλη και την ιστορία της Ευρωπαϊκής Ένωσης και να συνειδητοποιήσουν το ρόλο της. Παράλληλα έδωσε στους μαθητές την ευκαιρία να αλλάξουν ή ενδεχομένως να περιορίσουν τις όποιες στερεοτυπικές τους αντιλήψεις με παιγνιώδεις και αθλητικές δραστηριότητες καθώς και βιωματικές προσεγγίσεις.

Abstract

The program was implemented under T4E 2017-2018 by the students of the 11th Primary School of Larissa, aiming to learn about the European Union through playing and approach the values advocated by the European Union in terms of harmonious coexistence and improvement of relations at all levels of life between the Roma and the rest of the students.

¹Το ευρωπαϊκό πρόγραμμα Teachers 4 Europe ξεκίνησε το 2011 και υποστηρίζεται από την Αντιπροσωπεία της Ευρωπαϊκής Επιτροπής στην Ελλάδα. Σκοπός της εκπαιδευτικής δράσης είναι να συμβάλλει στην καλύτερη ενημέρωση των εκπαιδευτικών Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την Ευρωπαϊκή Ένωση και τις εξελίξεις επί των Ευρωπαϊκών θεμάτων. Επίσης, να τους υποστηρίξει να βελτιώσουν τις δεξιότητές τους, εφαρμόζοντας στην εκπαίδευση καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας, που συμβάλλουν στην αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών προκλήσεων και αξιοποιούν τις τεχνολογίες των πληροφοριών και της επικοινωνίας.

The purpose was to link learning to playing, perhaps the most popular activity of children and to help shape an educational climate conducive to learning by combining educational activities with creative search which is the basis of learning. Through the program, the importance of play for the child is enhanced, as well as its intercultural dimension and its usefulness to education.

The elaboration of this specific program gave children the opportunity to learn the countries, the history of the European Union and its role. Further, it gave students the opportunity to eliminate their stereotypical perceptions through playful and athletic activities as well as through experiential approaches.

Εισαγωγή

Το σκεπτικό της συγκεκριμένης δράσης ήταν να εξετάσει την επίδραση ενός προγράμματος ενίσχυσης της παιγνιώδους συμπεριφοράς σε όλα τα επίπεδα (κινητικό, γνωστικό, κοινωνικό και συναισθηματικό) με σκοπό την αρμονική συμβίωση και τη βελτίωση των σχέσεων όλων των μαθητών (ρομά και μη) και με απώτερο σκοπό την κοινωνική και ατομική πρόοδο και ευημερία.

Τα παιχνίδια βοηθούν τα παιδιά να αναπτυχθούν ολόπλευρα (Huizinga, 1989). Αναπτύσσουν τις κινητικές δεξιότητες και τις φυσικές ικανότητες των μαθητών. Καλλιεργούν το συναισθηματικό και γνωστικό τομέα και συγχρόνως τους ψυχαγωγούν. Επιπλέον, αναπτύσσεται η ταχύτητα, η ικανότητα αντίδρασης σε ακουστικά ερεθίσματα, η αυτοσυγκέντρωση και η ομαδικότητα (Κάππας, 2005, Ρήγα, 2001). Μέσα από τα παιχνίδια τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να γυμναστούν, να ψυχαγωγηθούν αλλά και να καλλιεργήσουν την ομαδικότητα, τη συνεργασία, την ευγενή άμιλλα και να γνωρίσουν καλύτερα τον εαυτό τους όπως και τους άλλους (Vygotsky, 1978), συμμετέχοντας τόσο κατά τη διάρκεια της ώρας της Φυσικής Αγωγής όσο και του διαλείμματος σε μια σειρά επιδαπέδιων παιχνιδιών στον αύλειο χώρο του σχολείου μας.

Αρχικά, το προηγούμενο έτος έγινε η μεταμόρφωση της αυλής του σχολείου σε ένα χώρο με αισθητικό αλλά και ψυχαγωγικό ενδιαφέρον για τα παιδιά, με αποτέλεσμα, όχι μόνο να έχουμε αισθητική, λειτουργική και παιδαγωγική αναβάθμιση της αυλής και μετατροπή της σε ελκυστικό μέσο αγωγής αλλά επιπλέον οι μαθητές να απολαμβάνουν ποιοτική διαχείριση του χρόνου διαλείμματος.

Οι μαθητές χωρίστηκαν σε ομάδες και έγινε ανάθεση δραστηριοτήτων σε κάθε μία από αυτές. Σχεδιάστηκαν τα παιχνίδια στην αυλή και όλοι οι μαθητές βοήθησαν στην απεικόνιση των σχεδίων στο δάπεδο με μπογιές και πινέλα. Παράλληλα δημιουργήθηκε ο εξοπλισμός που ήταν αναγκαίος για να παιχτούν τα παιχνίδια (π. χ. πόνια, ζάρια κ.ά.).

Μέσα από όλα αυτά πετύχαμε να έχουμε την ένταξη όλων των μαθητών (ρομά και μη) σε δημιουργικές δραστηριότητες συνεργασίας και χειροτεχνίας, καλλιέργεια του ομαδικού πνεύματος και παράλληλη εκπαίδευσή τους στους κανόνες των παιχνιδιών.

Η ταυτότητα της έρευνας

Το παιχνίδι παίζει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη του παιδιού, διότι συμβάλλει στη γνωστική, στη συναισθηματική και στην κοινωνική ανάπτυξή του (Αυγητίδου, 2001). Συγκεκριμένα, το παιδί μέσω του παιχνιδιού καταφέρνει να κατανοήσει τον κόσμο γύρω του, να εκφράσει τα ευχάριστα ή δυσάρεστα συναισθήματά του και να αναπτύξει κοινωνικές δεξιότητες (Vygotsky, 1978. Piaget, 1962. Nikolopoulou, 1993). Σήμερα ο ρόλος του παιχνιδιού στη μαθησιακή και διδακτική διαδικασία είναι σημαντικός. Μέσω του παιχνιδιού κινητοποιείται το ενδιαφέρον των μαθητών για μάθηση, αναπτύσσονται δεξιότητες,

καλλιεργούνται αξίες και διαμορφώνονται στάσεις. Έχει όλες τις ιδιότητες ενός εργαλείου μάθησης, είναι δηλαδή ένα «φυσικό παιδαγωγικό μέσο» (Χατζηκαμάρη, 2004).

Το πρόγραμμα υλοποιήθηκε στο 11ο Δημοτικό Σχολείο Λάρισας, στο οποίο φοιτούν 350 μαθητές από τους οποίους οι 210 είναι Ρομά, με τη συμμετοχή (ομάδα στόχος) 39 μαθητών των Ε1 και ΣΤ1 τάξεων, από τον Ιανουάριο μέχρι το Μάιο του 2018.

Σκοπός του προγράμματος ήταν η καλλιέργεια του ενδιαφέροντος των παιδιών για την Ευρώπη και την Ευρωπαϊκή Ένωση, να γνωρίσουν τα κράτη, τον πολιτισμό και την ιστορία της Ευρώπης και της Ευρωπαϊκής Ένωσης και να αποδεχτούν τη διαφορετικότητα των λαών της. Με σεβασμό στη διαφορετικότητα να αναπτύξουν συμπεριφορά και στάση ανάλογη των Ευρωπαίων πολιτών, σύμφωνα με τις αξίες που πρεσβεύει η Ευρωπαϊκή Ένωση.

Παράλληλα οι μαθητές και οι μαθήτριες που συμμετείχαν στις διάφορες δράσεις, αποκόμισαν τα ιδιαίτερα στοιχεία της ευρύτερης παιδείας που το παιχνίδι και ο αθλητισμός δύνανται να προσφέρουν μέσω της συμμετοχής, της προσπάθειας, του συναγωνισμού και της προσωπικής υπέρβασης.

Η βασική μεθοδολογία που ακολουθήθηκε ήταν η μαθητοκεντρική διδασκαλία μέσω της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου (Ματσαγγούρας, 2004) και με χαρακτηριστικά την ενεργό συμμετοχή και την ανάληψη προσωπικής ευθύνης και δράσης των μαθητών, την ενεργητική συμμετοχή και συνεργασία τους στη διαδικασία της μάθησης, μέσα από βιωματική προσέγγιση και παιγνιώδεις δραστηριότητες.

Στόχος ήταν να μην παραμένουν οι μαθητές απλοί παρατηρητές της γνώσης, να αντιληφθούν τον σκοπό της δημιουργίας της Ευρωπαϊκής Ένωσης και τη συνύπαρξη και συνεργασία όλων των κρατών-μελών για την επίτευξη ενός κοινού σκοπού.

Αποτελέσματα και σχόλια

Το παιχνίδι υπήρξε βάση για την εκπαίδευση των παιδιών για αιώνες (Huiizinga, 1968). Τα παιδιά λατρεύουν το παιχνίδι και το παιχνίδι είναι φτιαγμένο για τα παιδιά. Οι μαθητές έμαθαν σημαντικές πληροφορίες για την Ευρωπαϊκή Ένωση παίζοντας, χωρίς να κάνουν κάτι ιδιαίτερο για αυτό, πέρα από το να παίζουν. Το παιχνίδι αποτέλεσε ένα πολυχρηστικό εργαλείο για την διαπολιτισμική σύνδεση, αλλά και ωφέλιμο μέσο για την εκπαιδευτική διαδικασία.

Οι μαθητές κατασκεύασαν επιτραπέζιο παιχνίδι γνώσεων με ερωτήσεις εκτός των άλλων και για την Ευρωπαϊκή Ένωση. Το παιχνίδι επίσης περιελάμβανε:

- Κάρτες με χαρακτηριστικά των μαθητών, τα οποία δούλεψαν τα παιδιά μεταξύ τους και έτσι κατάφεραν να γνωριστούν ακόμη περισσότερο, να εντοπίσουν τα κοινά χαρακτηριστικά και τις διαφορές τους, να γνωρίσουν καλύτερα τον εαυτό τους και τους συμμαθητές τους και να δουν τις κοινές προτιμήσεις και τα ενδιαφέροντα.
- Κάρτες με ερωτήσεις από μαθήματα της Ε΄ τάξης (Μαθηματικά, Φυσική κ. ά.)
- Οι πίστες περιελάμβαναν φωτογραφίες της τάξης, και τα κουτάκια που προχωρούν οι παίκτες ήταν τα θρανία των μαθητών.
- Προορισμός ήταν η πόρτα εξόδου που οδηγούσε στη νίκη. Δηλαδή μόλις τα παιδιά θα τελείωναν το επιτραπέζιο παιχνίδι γνώσεων, μπορούσαν να βγουν έξω στην αυλή και να παίξουν τα παιχνίδια που αναφέρονται στη συνέχεια.

ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ που ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΗΘΗΚΑΝ:

Μπαζ – πισίνα ψάρεμα

Βασιζόμενοι στο τσιγγάνικο παιχνίδι μπαζ, επινοήσαμε το παιχνίδι ψάρεμα και σχεδιάσαμε μία πισίνα με πολύχρωμα ψάρια, στο οποίο ανάλογα με το μέγεθος, κάθε ψάρι αντιστοιχεί σε πόντους. Τέσσερις ομάδες γύρω από την πισίνα με μία αμάδα² στο χέρι, πετάνε να πετύχουν το ψάρι που θέλουν και αν το πετύχουν, παίρνουν τους πόντους που του αντιστοιχούν. Η αντίπαλη ομάδα μπορεί παράλληλα, εκτός από το ψάρι που θα πετύχει, να διώξει πετώντας την αμάδα το πόνι της αντίπαλης ομάδας από κάποιο ψάρι, που έχει ενδεχομένως μεγάλο βαθμό. Μαζεύονται οι βαθμοί στο τέλος και βγαίνει η νικήτρια ομάδα. Μπορούμε επίσης να έχουμε και κάποιο ψάρι με αρνητική βαθμολογία και να αφαιρούνται πόντοι. Μέσα από όλα αυτά εξασκούμε επιπλέον και την πρόσθεση και αφαίρεση.

Οι μαθητές παράλληλα αναζήτησαν επιπλέον πληροφορίες για το παιχνίδι αυτό -αν υπάρχει σε άλλες χώρες της Ευρώπης και της Ευρωπαϊκής Ένωσης- καθώς και για άλλα παιχνίδια των Ρομά. Για αιώνες οι Ρομά ανταγωνίζονταν και διεκδικούσαν την πρωτιά ο ένας από τον άλλον σε αθλήματα που περιλαμβάνουν ρίψη αντικειμένων κάθε είδους (Ernest, 2013).

Φιδάκι

Ο στόχος του παιχνιδιού είναι να φτάσεις στο τελευταίο κουτάκι και να αποφύγεις τα εμπόδια, δηλαδή τα φιδάκια, έτσι ώστε να τερματίσεις πρώτος, πριν από τους άλλους παίκτες και να νικήσεις.

Στο συγκεκριμένο παιχνίδι, και μέσα στα πλαίσια του προγράμματος «Teachers4Europe», εντάξαμε ερωτήσεις γνώσεων σχετικά με την Ευρωπαϊκή Ένωση, από το μάθημα της κοινωνικής Κοινωνικής και Πολιτικής αγωγής της Ε΄ τάξης.

Στόχος (TargetBall)

Το παιχνίδι παίζεται πετώντας μια μπάλα σε στόχο από συγκεκριμένη απόσταση. Μπορούν να παίζουν πολλά παιδιά διαδοχικά. Το targetball μπορεί να διεξαχθεί υπό μορφή συναγωνισμού (ποιος θα συγκεντρώσει πρώτος έναν αριθμό πόντων) ή μπορεί απλά να είναι ένα παιχνίδι εξάσκησης στη ρίψη.

Τέσσερα τετράγωνα ή τετρασφαίριση (FourSquare)

Το φόρσκουαίρ είναι άθλημα που παίζεται σε 4 τετράγωνα ίσα μεταξύ τους (Α,Β,Γ,Δ) (κατά τη φορά των δεικτών του ρολογιού). Σε κάθε τετράγωνο αντιστοιχεί ένας παίκτης. Σκοπός του είναι ο κάθε παίκτης να χτυπήσει την μπάλα με τα δύο χέρια και να την ρίξει μέσα σε κάποιο από τα τετράγωνα των αντιπάλων, ο οποίος με τη σειρά του κάνει το ίδιο, μέχρι κάποιος να μην το πετύχει και να χάσει τη μπάλα ή να βγει αυτή έξω από το τετράγωνο. Το παιχνίδι παίζεται από 4 παίκτες. Αν κάποιος χάσει αντικαθίσταται από άλλο παίκτη της ομάδας που περιμένει στη σειρά.

Το παιχνίδι ξεκινά με σερβίς πάντα από τη θέση Α (πάνω τετράγωνο αριστερά). Ο παίκτης που θα υποδεχτεί την μπάλα από το σερβίς πρέπει να την αφήσει να αναπηδήσει στο

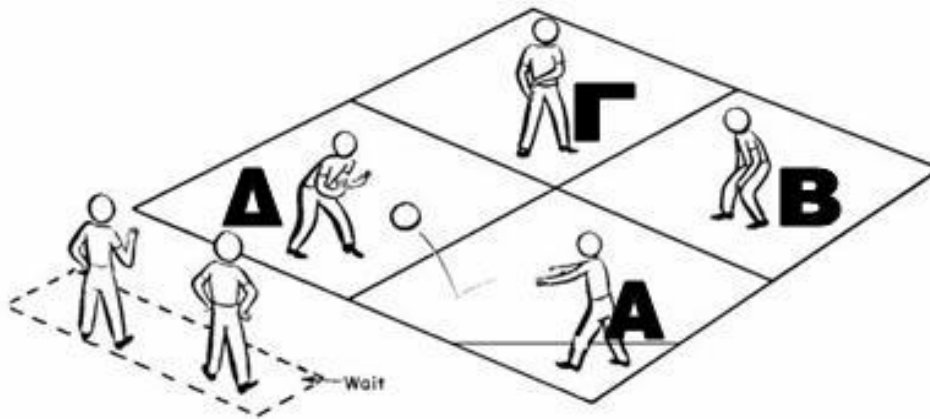
² Αμάδα (Από τη Βικιπαίδεια, την ελεύθερη εγκυκλοπαίδεια)

Οι «αμάδες» είναι πανάρχαια αθλοπαιδιά που έφθασε μέχρι τις μέρες μας με πολλές παραλλαγές. Κύρια μορφή της ομαδικής αυτής αθλοπαιδιάς είναι η με πεπλατυσμένο λίθο σε μορφή δίσκου και μεγέθους παλάμης «αμάδα», με την οποία ο παίκτης, σέρνοντάς την στο έδαφος, επιχειρεί να σημαδεύσει και να χτυπήσει εκείνη του αντιπάλου.

δικό του τετράγωνο και κατόπιν να την μεταφέρει (χωρίς να την πιάσει) σε κάποιο άλλο τετράγωνο. Αν η μπάλα ακουμπήσει σε κάποια από τις εξωτερικές γραμμές το παιχνίδι συνεχίζεται κανονικά. Αν όμως ακουμπήσει σε κάποια από τις εσωτερικές γραμμές τότε ο παίκτης που την έστειλε πάνω στη γραμμή βγαίνει από το παιχνίδι. Όταν ένας παίκτης βγει από το παιχνίδι τη θέση του παίρνει ο πρώτος που περιμένει στη σειρά. Ο παίκτης που μπαίνει, καταλαμβάνει πάντα το τετράγωνο Δ (κάτω τετράγωνο αριστερά).

Το παιχνίδι συνεχίζεται μέχρι ένας από τους παίκτες αποτύχει να επιστρέψει την μπάλα ή διαπράξει σφάλμα (φάουλ). Τότε φεύγει από το γήπεδο και πάει στο χώρο αναμονής. Οι υπόλοιποι παίκτες κινούνται με φορά του ρολογιού για να συμπληρώσουν τη θέση αφήνοντας το τετράγωνο Δ κενό για την είσοδο του νέου παίκτη.

Το φόρσκουαίρ σαν παιχνίδι έχει το πλεονέκτημα ότι μπορούν να παίζουν πολλά παιδιά τα οποία περιμένουν να μπουν στο παιχνίδι.



Πατούσες κουτσό σκυταλοδρομίες (Midlinejump)

Πρόκειται για ένα παιχνίδι κινητικών δεξιοτήτων. Ο κάθε παίκτης προσπαθεί να περάσει στα κουτάκια με τ' αποτυπώματα της πατούσας, πατώντας κάθε φορά με το σωστό πόδι ή πόδια ανάλογα με το αποτύπωμα που υπάρχει στο αντίστοιχο κουτί. Ο παίκτης που δεν θα κάνει κανένα λάθος είναι ο νικητής. Στην περίπτωση που περισσότεροι παίκτες δεν έχουν κάνει κανένα λάθος νικητής είναι αυτός που κάνει το μικρότερο χρόνο.

Ομαδικά Αθλήματα (Βόλεϊ -Μπάσκετ)

Οι μαθητές, εκτός από τα παραπάνω παιχνίδια, επιδόθηκαν και σε αγώνες Πετοσφαίρισης (Βόλεϊ) και Καλαθοσφαίρισης (Μπάσκετ).

Τα οφέλη των ομαδικών αθλημάτων δεν περιορίζονται μόνο στη βελτίωση της φυσικής κατάστασης των παιδιών. Τα ομαδικά αθλήματα έχει βρεθεί ότι ενισχύουν την ανάπτυξη του εγκεφάλου και αυξάνουν την ευφυΐα των παιδιών. Επίσης τα αθλήματα καλλιεργούν την εμπιστοσύνη, αυξάνουν τη συγκέντρωση και διδάσκουν στα παιδιά πώς να ελέγχουν τα συναισθήματά τους (Bailey, 2006). Τα παιδιά ουσιαστικά διδάσκονται δεξιότητες ζωής όπως την υπομονή, την επιμονή, να ανταποκρίνονται θετικά στις αποτυχίες και να δουλεύουν σκληρά για να επιτύχουν έναν στόχο ή σκοπό (Pellegriniand Smith, 1998).

Συμμετέχοντας σε ομαδικά αθλήματα κάθε παιδί:

- Μαθαίνει να λειτουργεί ομαδικά, αφήνοντας στην άκρη τον εγωκεντρισμό του. Κατανοεί ότι δεν παίζει μόνο εκείνος, αλλά όλοι μαζί.

- Κατανοεί ότι όλοι λειτουργούν για το καλό της ομάδας και πως όλοι θα παίξουν και θα προσφέρει ο καθένας με τον τρόπο του και σύμφωνα με τα ταλέντα του.
- Μοιράζεται εμπειρίες, νίκες και ήττες και ζει μαζί με τους άλλους παρόμοια συναισθήματα.
- Διαπιστώνει ότι, όπως ο καθένας έχει τον δικό του ρόλο στην ομάδα, που μπορεί να φέρει εις πέρας καλύτερα, έτσι και στη ζωή, ο καθένας αναλαμβάνει διαφορετικές αρμοδιότητες για το καλό του συνόλου.
- Μαθαίνει να σέβεται τη διαφορετικότητα του άλλου και βρίσκει στην ομάδα τον δικό του χώρο.

Αποτελέσματα έρευνας

Τα οφέλη ήταν ιδιαίτερα σημαντικά και πολλαπλά για όλους όσοι συμμετείχαν στη διαδικασία, καθώς κάτω από την ομπρέλα των παιχνιδιών και των αθλητικών δραστηριοτήτων ενεργοποιήθηκε και συμμετείχε όλο το σχολείο (ρομά και μη), με αποτέλεσμα τη μετάδοση γνώσεων και ιδεών στους μαθητές για τις αξίες και τους στόχους της Ευρωπαϊκής Ένωσης επιτυγχάνοντας έτσι τον σκοπό του προγράμματος.

Αναλύθηκε το περιεχόμενο των απαντήσεων των μαθητών που προέκυψαν από συζήτηση γύρω από τις σχέσεις τους με τους συμμαθητές τους και αξιολογήθηκαν οι απαντήσεις στις προφορικές ερωτήσεις και τις γραπτές δοκιμασίες (τεστ) για την Ευρώπη και την Ευρωπαϊκή Ένωση. Τα ευρήματα αυτά συνδυάστηκαν με δεδομένα που προέκυψαν από την παρατήρηση από τον ίδιο τον υπεύθυνο εκπαιδευτικό πάνω στις συμπεριφορές των μαθητών μεταξύ τους κατά τη διάρκεια των παιχνιδιών. Από την ανάλυση των παραπάνω αναδείχθηκε ότι:

- Όλο το πρόγραμμα είχε άμεση επίδραση στους μαθητές, τόσο της ομάδας στόχου όσο και όλης σχεδόν της μαθητικής κοινότητας του σχολείου.
- Συμμετείχαν όλοι οι μαθητές από κοινού για την κατασκευή – ζωγραφική των παιχνιδιών στον αύλειο χώρο.
- Οι μαθητές συμμετείχαν όλοι μαζί στα παιχνίδια και κανένας μαθητής, ανεξαρτήτως πολιτισμικού υπόβαθρου, δεν έμεινε έξω από κανένα παιχνίδι, όπως συμβαίνει πολλές φορές.
- Ελαττώθηκαν αισθητά οι στερεότυπες συμπεριφορές.
- Άλλαξαν οι στάσεις και οι αντιλήψεις των μαθητών και οι μεταξύ τους σχέσεις.
- Η ομάδα στόχος των μαθητών των Ε1 – Στ1 τάξεων απέκτησε αρκετές γνώσεις για την Ευρώπη και την Ευρωπαϊκή Ένωση, και κάποιες από αυτές τις γνώσεις μεταδόθηκαν στο τέλος και στους υπόλοιπους μαθητές.

Συμπεράσματα

Η έννοια της συνεργασίας, της ευρωπαϊκής ιδέας και της διεθνούς σύμπραξης, η αλληλοκατανόηση και η επικοινωνία ενθουσίασαν τους μαθητές μας. Κατάλαβαν ότι μπορεί να είμαστε διαφορετικοί αλλά είμαστε όλοι ίσοι και έχοντας αξίες στη ζωή μας μπορούμε να ελπίζουμε σε ένα καλύτερο αύριο. Οι μαθητές, σύμφωνα και με τους διδακτικούς στόχους που τέθηκαν στην αρχή, δραστηριοποιήθηκαν αρκετά, έμαθαν να παίρνουν σωστές αποφάσεις, αύξησαν τη συμμετοχή τους, κατανόησαν καλύτερα τα δικαιώματα και τις ευθύνες–υποχρεώσεις τους, βελτίωσαν την ομαδικότητα τους και ενίσχυσαν τις επικοινωνιακές και συναισθηματικές τους δεξιότητες.

Μέσα από όλα αυτά κατάφεραν να γνωρίσουν την Ευρωπαϊκή Ένωση, να μάθουν ποια κράτη περιλαμβάνει και να αποκτήσουν βασικές γνώσεις για τις πρωτεύουσες των χωρών, τις σημαίες, τα αξιοθέατα και τα μνημεία τους.

Επίλογος

Ένα παιχνίδι που ενσωματώνεται σε μια διδασκαλία συμβάλλει στη δραστηριοποίηση του μαθητή, την απόκτηση εμπειριών αλλά και την εποικοδομητική ενασχόλησή του μ' αυτό. Όλοι οι συμμετέχοντες έχουν ίδια δικαιώματα, ίσες ευκαιρίες συμμετοχής και νίκης, ενώ ταυτόχρονα τους δίνεται η δυνατότητα προσυμφωνίας των κανόνων. Το εμφανέστερο πλεονέκτημα εφαρμογής παιχνιδιού στη διδασκαλία είναι η διασκέδαση που παρέχεται στα παιδιά. Το γεγονός αυτό συνεπάγεται την ολοκλήρωσή τους στο παρόν και την άμεση βίωση του σήμερα. Όλα τα παραπάνω πλεονεκτήματα έχουν σαν απόρροια τη δημιουργία μιας ενδιαφέρουσας και απολαυστικής ατμόσφαιρας, καθώς και την διανοητική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού.

Η γνώση για την Ε.Ε. με τη μορφή παιχνιδιού έδειξε ότι η διάθεση μαθητών που συμπεριφέρονται απορριπτικά προς ένα συγκεκριμένο μαθητή της μειονότητας αλλάζει, έστω και προσωρινά, προς θετική κατεύθυνση. Αυτό σημαίνει ότι η συστηματική αξιοποίηση του παιχνιδιού από έναν εκπαιδευτικό μπορεί να επιφέρει πιο σταθερές τροποποιήσεις στη στάση των μαθητών του και, γιατί όχι, να περιορίσει τις προκαταλήψεις τους.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αυγητίδου, Σ. (2001). Το παιχνίδι. Σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Huizinga, J. (1989). Ο άνθρωπος και το παιχνίδι. Homo ludens. Γνώση. Αθήνα.
- Κάππας, Χρ. (2006). Ο ρόλος του παιχνιδιού στην Παιδική Ηλικία. Αθήνα: Ατραπός.
- Ματσαγγούρας, Η., (2004). Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Ρήγα, Β.(2001). Η Σωματική Έκφραση στο Νηπιαγωγείο και το Δημοτικό σχολείο. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Χατζηκαμάρη, Π., &Κοκκίδου, Μ. (2004). Το παιχνίδι στην εκπαιδευτική διαδικασία. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Vygotsky, L.S., (2000). Νους στην κοινωνία : Η ανάπτυξη των ανώτερων ψυχολογικών διαδικασιών , (μτφ. Μπίμπου Α., Βοσνιάδου Σ.), Αθήνα, Gutenberg.

Ξενόγλωσση

- Bailey R. (2006), Physical Education and Sport in Schools: A Review of Benefits and Outcomes, Journal of School Health 76(8):397-401.
- Ernest S., Ryszard C. (2013). Traditional games and fun of the Roma community inhabiting eastern Poland.An anthropological-ethnomethodological perspective. Pol. J. Sport Tourism 2013, 20, 288-293.
- Nikolopoulou, A. (1993). Play, cognitive development, and the social world: Piaget, Vygotsky, and beyond. Human Development 36:1-23.
- Pellegrini A. D. &Smith P. K. (1998).Physical Activity Play: The Nature and Function of a Neglected Aspect of Play, Child Development, June 1998, Volume 69, Number 3, Pages 577-598.
- Piaget, J. (1962). Play, dreams and imitation in childhood. New York: Norton.
- Vygotsky, L. (1978). The Role of Play in Development (pp. 92-104). In Mind in society (Trans. M.Cole). Cambridge: MA Harvard University Press.

Η αξιοποίηση της τέχνης στη διδασκαλία με στόχο την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών: Μια καινοτόμος πρακτική

Σοφία Καλογρίδη

Εκπαιδευτικός ΠΕ, skalogridi@gmail.com

Περίληψη

Η αξιοποίηση της τέχνης στη διδασκαλία, με στόχο την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, αποτελεί για πολλούς παιδαγωγούς και ερευνητές μια καινοτόμο πρακτική στην εκπαίδευση. Στην εισήγηση αυτή, παρουσιάζεται μια διδασκαλία που υλοποιήθηκε με τη μέθοδο «Εκπαίδευση μέσα από την Τέχνη» και θέμα: «Φιλία και διαφορετικότητα». Η διδασκαλία υλοποιήθηκε στην ΣΤ΄ Τάξη ενός δημοτικού σχολείου στο κέντρο της Αθήνας, με μεγάλο αριθμό μεταναστών μαθητών. Ο κύριος στόχος της διδασκαλίας ήταν η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών σε θέματα σχετικά με τη φιλία, καθώς και η αμφισβήτηση ενδεχόμενων στερεότυπων απόψεων τους σχετικά με ζητήματα διαφορετικότητας στη φιλία. Τα αποτελέσματα της υλοποίησης της διδασκαλίας έδειξαν ότι οι μαθητές/-τριες ανταποκρίθηκαν με ενδιαφέρον σε όλη τη διαδικασία επεξεργασίας των έργων τέχνης, τοποθετήθηκαν με κριτική σκέψη επάνω στο εξεταζόμενο θέμα και αναθεώρησαν εν μέρει στερεότυπες απόψεις τους για τον ρόλο της διαφορετικότητας στην απόκτηση φίλων.

Abstract

The use of art in teaching with the aim of developing critical thinking is a good practice in education for many educators and researchers. This paper introduces a teaching lesson during which the method "Education through Art" was implemented in the subject of "Friendship and Diversity". This lesson was taught to 6th grade pupils at a primary school situated in the centre of Athens with a large number of immigrant pupils. The main objective of the teaching was to develop pupils' critical thinking on issues related to friendship, as well as to question possible stereotyped views on the issue of diversity in friendship. The results showed that the pupils responded positively showing their interest in the processing of artwork, developed critical thinking on the subject matter at hand and partially questioned their stereotyped views on the role diversity plays in acquiring friends.

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια αυξάνεται το ενδιαφέρον για την αξιοποίηση έργων τέχνης στον σχεδιασμό καινοτόμων διδασκαλιών, με στόχο την ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της κριτικής σκέψης των μαθητών. Η αξιοποίηση έργων τέχνης στον σχεδιασμό της διδασκαλίας θεωρείται καλή πρακτική, επειδή προσφέρει στους μαθητές γνωστική ευελιξία, αναπτύσσει τη φαντασία, ωθεί τη σκέψη τους σε πολλαπλές ερμηνείες και προάγει τη δημιουργικότητα και την κριτική σκέψη. Σύμφωνα με τον Dewey, η αισθητική εμπειρία είναι ευρύτερη και βαθύτερη από τις συνήθειες εμπειρίες που αποκτούμε από την πραγματικότητα και αποτελεί σημαντική «*πρόκληση για σκέψη*». Αυτό συμβαίνει, επειδή οι μαθητές παρατηρώντας ένα έργο τέχνης, ενεργοποιούν στο έπακρο τη φαντασία, τη δημιουργικότητα και την κριτική σκέψη προκειμένου να δώσουν νόημα στο έργο που παρατηρούν (Dewey, 1980). *Η κριτική σκέψη αναπτύσσεται με τη «βαθύτερη» ανάγνωση ενός έργου τέχνης, καθώς η παρατήρηση των έργων τέχνης υποκινεί και ενθαρρύνει τη στοχαστική διάθεση, ακριβώς επειδή απαιτείται μια σκεπτόμενη στάση προκειμένου να ανακαλύψουμε τι έχουν αυτά να μας δείξουν και να μας πουν* (Perkins, 1994:3-4). Το σημαντικό όμως σε αυτήν τη διδασκαλία είναι ότι η κριτική ανάλυση των μηνυμάτων που μεταδίδουν τα έργα τέχνης συμβάλλει στον μετασχηματισμό των πεποιθήσεων, των στερεοτύπων, των «νοητικών συνθηθειών» μας και μετασχηματίζει τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε τον εαυτό μας και τον κόσμο (Mezirow & Συνεργάτες, 2006: 56-57). Στο πλαίσιο αυτό θα παρουσιάσουμε, ως καλή πρακτική, τον σχεδιασμό και την υλοποίηση μιας διδασκαλίας με θέμα «*φιλία και διαφορετικότητα*», με στόχο κυρίως την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών στο δημοτικό σχολείο αλλά και τον εν μέρει μετασχηματισμό στερεοτυπικών απόψεών τους, μέσω της τέχνης.

Ο σχεδιασμός της διδασκαλίας με θέμα τη φιλία

Η βιβλιογραφία σχετικά με τα μοντέλα σχεδιασμού της διδασκαλίας που βασίζονται στις θεωρίες μάθησης, συνεχώς αυξάνεται. Στον σχεδιασμό αυτής της διδασκαλίας αξιοποιήσαμε στοιχεία από τη θεωρία του κονστρουκτιβισμού (Bliss, 2003). Αυτά τα στοιχεία είναι: Η επιλογή του θέματος να στηρίζεται στα ενδιαφέροντα των μαθητών. Οι στόχοι να μην είναι μόνο γνωστικοί, αλλά να αφορούν και δεξιότητες και στάσεις των μαθητών. Η μέθοδος προσέγγισης του θέματος να είναι ενεργητική και να καλλιεργεί την κριτική σκέψη και τέλος, η διαδικασία αποτίμησης και αναστοχασμού να ενταχθεί στη διδασκαλία. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, η αποτίμηση και ο αναστοχασμός αφορούν περισσότερο στη σύγκριση ανάμεσα στις αρχικές απόψεις των μαθητών για το θέμα «*φιλία και διαφορετικότητα*» και στις απόψεις τους μετά την υλοποίηση των δραστηριοτήτων της διδασκαλίας.

Το θέμα της διδασκαλίας

Ως προς την επιλογή του **θέματος** θεωρούμε ότι η φιλία αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα ζητήματα που απασχολούν τους μαθητές της σχολικής ηλικίας. Η ανάπτυξη της φιλίας διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη νοητική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού· είναι καθοριστική για την κοινωνική προσαρμογή του στην ενήλικη ζωή. Η φιλία καταλαμβάνει ένα μεγάλο μέρος του χρόνου και των δραστηριοτήτων των παιδιών στην πραγματικότητα και στη φαντασία τους. Συχνά είναι η πηγή της μεγαλύτερης χαράς αλλά και της μεγαλύτερης στενοχώριας τους. Αλλά με ποια κριτήρια οι μαθητές δημιουργούν φίλους;

Τα κριτήρια έχουν σχέση με την ηλικία και τα στάδια ανάπτυξης του παιδιού, υποστηρίζουν οι ειδικοί: *Το μικρό παιδί, από τα 3-5 χρόνια περίπου, αποβλέπει χαρακτηριστικά σε φίλους «σαν σε κάποιους φυσικούς συμπαίκτες της στιγμής».* Σε αυτήν τη φάση τα παιδιά δεν έχουν σαφή αντίληψη της φιλίας ως μιας σχέσης που διαρκεί πολύ. Επιπλέον, τα παιδιά

αντιλαμβάνονται μόνο τις φυσικές ιδιότητες και ενέργειες των συμπαικτών και όχι τις ψυχολογικές ιδιότητες, τις προσωπικές ανάγκες, τα ενδιαφέροντα ή τα γνωρίσματα του χαρακτήρα. Αντίθετα, το μεγαλύτερο παιδί στα 11 ή στα 12 αντιμετωπίζει τις φιλίες ως σχέσεις που έχουν διάρκεια και προϋποθέτουν «στενή αμοιβαία συνεισφορά» (Rubin, 1987: 45).

Είναι σωστό να πούμε, υποστηρίζει ο White (1972), ότι κάθε φιλική σχέση είναι απαραίτητο να οικοδομείται, εν μέρει τουλάχιστον, πάνω σε κάποια σχέση ομοιότητας αλλά και εν μέρει στη διαφορετικότητα, διότι το ταίριασμα επιτυγχάνεται ανάμεσα σε δύο άτομα όταν ο καθένας φέρνει στη σχέση κάτι ξεχωριστό και επομένως ο καθένας κάτι μαθαίνει από τον άλλον. Καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν, γίνονται όλο και πιο ικανά να ανέχονται και να εκτιμούν τις διαφορές ανάμεσα σε αυτούς και τους φίλους τους. Δεν είναι υπερβολή να πούμε ότι τέτοιες συμπληρωματικές φιλίες παίζουν έναν κεντρικό ρόλο στη διαδικασία της ψυχικής ανάπτυξης.

Η εμπειρία μας από συζητήσεις με εκπαιδευτικούς και μαθητές είναι ότι οι μαθητές των 11 -12 χρόνων, παρά τις βιβλιογραφικές αναφορές, δυσκολεύονται να αντιληφθούν τη φιλία ως μία σχέση «συνεισφοράς» και των δύο μερών, αλλά και ως μία σχέση που μπορεί να οικοδομηθεί όχι μόνο στην «ομοιότητα» αλλά εν μέρει και στη «διαφορετικότητα», η οποία μπορεί να λειτουργεί συμπληρωματικά. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, όταν προκύπτουν διαφωνίες και συγκρούσεις ανάμεσα σε μαθητές που αναγνωρίζονται ως φίλοι, αυτοί να προβάλλουν το «εγώ» και να μιλούν μόνο από τη δική τους πλευρά, αδυνατώντας –τις περισσότερες φορές- να αντιληφθούν την άποψη της άλλης πλευράς. Επιπλέον, αλλοδαποί μαθητές με διακριτά χαρακτηριστικά (π.χ. χρώμα, γλώσσα κ.ά.) ή μαθητές με μαθησιακές/κινητικές και άλλες διαφορές δυσκολεύονται να κάνουν φιλίες ή να μπουν σε ομάδες παιχνιδιού, ποδοσφαίρου κ.λπ. Η μη αποδοχή επομένως της διαφορετικότητας, που ορισμένες φορές οφείλεται σε στερεοτυπικές απόψεις, αποτελεί παράγοντα δυσκολίας στην καλλιέργεια φιλίας ανάμεσα στους μαθητές.

Στο πλαίσιο αυτού του προβληματισμού, σχεδιάσαμε μια πεντάωρη διδασκαλία στο μάθημα της Λογοτεχνίας, με τίτλο: «**Φιλία και διαφορετικότητα**», για μαθητές ΣΤ΄ δημοτικού σχολείου, με σκοπό την ανάπτυξη της κριτικής τους σκέψης σε θέματα διαφορετικότητας και τον -έστω και εν μέρει- μετασχηματισμό ενδεχόμενων στερεοτυπικών απόψεών τους. Η διδασκαλία υλοποιήθηκε σε ένα σχολείο του κέντρου της Αθήνας, στο οποίο το ποσοστό των μεταναστών μαθητών φθάνει το 70% του συνολικού μαθητικού πληθυσμού.

Οι αρχικές απόψεις των μαθητών για το θέμα «φιλία και διαφορετικότητα»

Στο ξεκίνημα της διδασκαλίας συζητήσαμε με τους μαθητές για το θέμα, με στόχο την καταγραφή των δικών τους αντιλήψεων για τη φιλία. Μετά τη συζήτηση, έγραψαν σε ένα φύλλο χαρτί με αρχική φράση: «**Φίλος/-η είναι.....**» τι πιστεύουν ότι σημαίνει φίλος/-η. Στη συνέχεια έγινε επεξεργασία των κειμένων με στόχο τη διερεύνηση των απόψεών τους για το εξεταζόμενο θέμα της φιλίας, και ιδιαίτερα για την ύπαρξη κάποιων στερεότυπων απόψεων σχετικά με αυτή. Επιπλέον, η διερεύνηση αυτή βοήθησε στην καλύτερη οργάνωση των δραστηριοτήτων της διδασκαλίας.

Ενδεικτικά αναφέρουμε ορισμένες απόψεις των μαθητών:

«Φίλος μου είναι αυτός που με καταλαβαίνει, που περνάω όμορφα μαζί του, που με κάνει να γελάω, που με βοηθάει στις δύσκολες στιγμές μου».

«Φίλη μου είναι αυτή που μου στέκεται στις δύσκολες στιγμές, αυτή που της λέω τα μυστικά μου και ξέρω ότι δεν θα τα πει σε κανέναν. Αυτή που με νοιάζεται...».

«Φίλος μου είναι αυτός που έχουμε τα ίδια ενδιαφέροντα, μας αρέσουν τα ίδια πράγματα. Π.χ. το ποδόσφαιρο!».

«Φίλη μου είναι αυτή που έχουμε τα ίδια ενδιαφέροντα, που παίζουμε μαζί, που μας αρέσουν τα ίδια ρούχα, που βλέπουμε τα ίδια έργα....».

Μελετώντας τις απόψεις των μαθητών σχετικά με το «ποιος/-α είναι φίλος/-η», διαπιστώσαμε ότι ο αρχικός προβληματισμός, για τον τρόπο που οι μαθητές αυτής της ηλικίας αντιλαμβάνονται την «αμοιβαιότητα» αυτής της σχέσης αλλά και την έννοια της «διαφορετικότητας» στη διαμόρφωση μιας φιλίας, είχε βάση. Πράγματι τα περισσότερα παιδιά όριζαν «τον/την φίλο/-η» ως κάποιον/-α «που μας βοηθάει και μας υποστηρίζει στις δυσκολίες» και ως κάποιον/-α «με τον οποίο/-α μοιάζουμε». Στη συνέχεια διαμορφώσαμε τους στόχους της πεντάωρης διδασκαλίας, αλλά και το κριτικό ερώτημα για την επεξεργασία του έργου τέχνης (Κόκκος & συν., 2011).

Οι διδακτικοί στόχοι

Σε επίπεδο γνώσεων:

- Οι μαθητές να αντιληφθούν τη σημασία της φιλίας ως σημαντικής σχέσης στη ζωή τους.
- Οι μαθητές να διακρίνουν αλλά και να συνθέτουν διαφορετικές οπτικές στην προσέγγιση ενός θέματος, όπως η φιλία.
- Οι μαθητές να αντιληφθούν ότι η ύπαρξη διαφορών ανάμεσα στους ανθρώπους δεν αποκλείει τη δημιουργία φιλίας μεταξύ τους.

Σε επίπεδο δεξιοτήτων:

- Οι μαθητές να παρατηρούν ένα έργο τέχνης και να εντοπίζουν τα βασικά στοιχεία στην ανάλυσή του.
- Οι μαθητές να οργανώνουν ένα κείμενο εξήγησης της γνώμης τους.
- Οι μαθητές να αναπτύξουν κριτική και δημιουργική σκέψη μέσα από την ανάλυση έργων τέχνης, αλλά και από την αντιπαράθεση επιχειρημάτων στην ομάδα.

Σε επίπεδο στάσεων:

- Οι μαθητές να υιοθετήσουν θετική στάση απέναντι στη συνεργατική εργασία.
- Οι μαθητές να υιοθετήσουν θετική στάση στην αξιοποίηση της τέχνης στη μαθησιακή διαδικασία.
- Οι μαθητές να είναι θετικοί στην τροποποίηση στερεοτυπικών απόψεων και στάσεών τους.

Το διδακτικό υλικό που αξιοποιήσαμε είναι το κείμενο της Ελένης Σαραντίτη «**Οι φίλοι μας οι τσιγγάνοι**» από το Ανθολόγιο της Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης Δημοτικού Σχολείου (σελ. 256-258) και ο πίνακας του Norman Rockwell:

“New kids in the Neighborhood” (Καινούργια παιδιά στη γειτονιά/1946)



Η μέθοδος διδασκαλίας: «Εκπαίδευση μέσα από την τέχνη» του D. Perkins (1994)

Στην εισήγηση αυτή, λόγω χρονικών περιορισμών, θα παρουσιαστεί μόνο η επεξεργασία του πίνακα με τη μέθοδο του David Perkins (1994), όπως προτείνεται στο βιβλίο του: “*The Intelligent Eye. Learning to think by Looking at Art*”. Η μέθοδος αποτελείται από τέσσερις φάσεις και σε κάθε φάση της μεθόδου τίθενται συγκεκριμένα ερωτήματα, που έχουν στόχο την παρατήρηση σε βάθος ενός έργου τέχνης, με στόχο την ενεργοποίηση της κριτικής σκέψης εκ μέρους των μαθητών. Η φιλοσοφία των δραστηριοτήτων στηρίζεται στην επεξεργασία κατάλληλων ερωτημάτων, τα οποία δεν έχουν κάποια προφανή απάντηση, αλλά αντίθετα ενεργοποιούν τη σκέψη, εμβαθύνουν στην παρατήρηση, επιζητούν την ανάπτυξη επιχειρηματολογίας και αξιόπιστων αποδείξεων (Μέγα, 2011).

Οι τέσσερις φάσεις είναι:

- Αρχική, απλή παρατήρηση του έργου τέχνης.
- Ανοικτή και περιπετειώδης παρατήρηση του έργου τέχνης.
- Λεπτομερής και σε βάθος παρατήρηση του έργου τέχνης.
- Ολιστική παρατήρηση του έργου τέχνης και αναστοχασμός στην όλη διεργασία, με στόχο την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης.

Στο μέρος της διδασκαλίας που παρουσιάζεται, το βασικό ερώτημα για την επεξεργασία του πίνακα, που αποσκοπούσε στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών, ήταν: *Μπορούμε να γίνουμε φίλοι και με λίγο διαφορετικούς από εμάς ανθρώπους;*

Η υλοποίηση της διδασκαλίας με τη μέθοδο Perkins (1994)

1^η φάση: απλή παρατήρηση

Στη φάση αυτή δόθηκε χρόνος στους μαθητές να παρατηρήσουν το έργο τέχνης και να απαντήσουν στα ερωτήματα: *Τι βλέπετε, τι σκέφτεστε, τι αναρωτιέστε;* Οι απαντήσεις τους καταγράφονταν σε χαρτί του μέτρου, ώστε να μπορούν να αξιοποιηθούν σε όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας. Παραθέτουμε ενδεικτικά απαντήσεις των μαθητών ανά ερώτημα:

Τι βλέπετε;

- Δύο μαύρα παιδιά και τρία παιδιά λευκά
- Μία γάτα και έναν σκύλο
- Ένα φορτηγό, το φορτηγό έχει αριθμούς
- Τα παιδιά φοράνε διαφορετικά ρούχα

- *Πράγματα από ένα φορτηγό, έπιπλα*
- *Έπιπλα στο πεζοδρόμιο*
- *Ένας κύριος κατεβαίνει από το φορτηγό*
- *Σπίτια, φαναράκια στα σπίτια*
- *Θάμνοι, χορτάρι, φύλλα από δέντρα*
- *Ένα κίτρινο αυτοκίνητο*
- *Υπάρχουν γράμματα στο φορτηγό*
- *Τις ρόδες του φορτηγού*
- *Ένα αγόρι που κρατάει στο χέρι τσάντα*
- *Παιδιά που έχουν γάντια του μπέιζμπολ*
- *Κάγκελα στις πόρτες, παράθυρα με κάγκελα στα σπίτια.....*

Τι σκέφτεστε;

- *Σκέφτομαι ότι τα έγχρωμα παιδιά μετακόμισαν εδώ, επειδή εκεί που ζούσαν δεν τους συμπεριφέρονταν καλά.*
- *Σκέφτομαι ότι τα λευκά παιδιά φεύγουν από τη γειτονιά και τα μαύρα παιδιά νοίκιασαν το σπίτι τους.*
- *Σκέφτομαι ότι τα λευκά παιδιά δεν θέλουν τα μαύρα στη γειτονιά τους και πήγαν να τους το πουν.*
- *Σκέφτομαι ότι τα μαύρα παιδιά ήρθαν εδώ γιατί εκεί που ήταν δεν περνούσαν καλά.*
- *Σκέφτομαι ότι τα μαύρα παιδιά λένε στα λευκά: Γεια σας. Θέλετε να γίνουμε φίλοι;*

Τι αναρωτιέστε;

- *Ποιοι και γιατί μετακομίζουν; Οι μαύροι ή οι λευκοί;*
- *Γιατί είναι απέναντι; Χωρισμένοι;*
- *Σε ποια χώρα ζούνε;*
- *Όλα τα σπίτια είναι ίδια και μέσα;*
- *Γιατί οι λευκοί κοιτούν περίεργα τους μαύρους; Γιατί κοιτιούνται έτσι;*
- *Γιατί οι λευκοί έχουν μαύρο σκύλο και οι μαύροι άσπρη γάτα;*
- *Γιατί ο μαύρος σκύλος κοιτάει την άσπρη γάτα;*
- *Γιατί τα λευκά αγόρια έχουν τα χέρια τους πίσω;*
- *Το μαύρο αγόρι κρύβει κάτι;*

Μελετήσαμε τις απαντήσεις των μαθητών στην πρώτη φάση επεξεργασίας του πίνακα και παρατηρήσαμε ότι οι μαθητές εκφράστηκαν και απάντησαν με ενδιαφέρον σε όλα τα ερωτήματα. Στις απαντήσεις τους στην ερώτηση «τι σκέφτεστε;» διακρίνουμε κάποιες απαντήσεις εν δυνάμει στερεοτυπικές. Π.χ.: ότι τα μαύρα παιδιά μετακόμισαν, επειδή εκεί που ζούσαν δεν τους συμπεριφέρονταν καλά ή ότι τα λευκά παιδιά πήγαν να πουν στα μαύρα ότι δεν τα θέλουν στη γειτονιά τους ή τα μαύρα παιδιά είναι αυτά που κάνουν το πρώτο βήμα στη φιλία. Ωστόσο, στο ερώτημα «τι αναρωτιέστε;» οι μαθητές φαίνεται να αμφισβητούν τις απόψεις τους και επιπλέον εντοπίζουν έναν συμβολισμό του έργου, που είναι ότι τα μαύρα παιδιά κρατούν μια άσπρη γάτα ενώ τα λευκά παιδιά έχουν ένα μαύρο σκύλο.

2^η φάση: ανοικτή και περιπετειώδης παρατήρηση

Στη φάση αυτή ζητήσαμε από τους μαθητές να παρατηρήσουν ξανά το έργο και να απαντήσουν στο ερώτημα «**τι σας κάνει περισσότερο εντύπωση στον πίνακα**»; Ακόμα, αν εντοπίζουν εκπλήξεις και σύμβολα σ' αυτόν, καθώς και να εκφράσουν τα συναισθήματα που ένιωσαν παρατηρώντας τον πίνακα. Οι πιο ενδεικτικές απαντήσεις ήταν:

- *Μου κάνει εντύπωση που τα μαύρα παιδιά είναι τόσο καλοντυμένα.*
- *Μου κάνει εντύπωση που τα μαύρα παιδιά πήγαν να μείνουν σε μια τόσο πλούσια γειτονιά.*
- *Μου κάνει εντύπωση ότι από τη μια είναι οι λευκοί και από την άλλη οι μαύροι. Σαν να είναι αντίπαλοι σε αγώνα.*
- *Γιατί υπάρχει η γραμμή ανάμεσά τους; Για να τους χωρίζει;*
- *Μου κάνει εντύπωση ο τρόπος που κοιτούνται. Πολύ αμήχανα.*
- *Μου κάνει εντύπωση ότι είναι αντίθετα τα χρώματα των ζώων με τα χρώματα των παιδιών.*
- *Σκέφτομαι ότι οι λευκοί έχουν μαύρο σκύλο και οι μαύροι άσπρη γάτα και αυτό είναι σύμβολο!*

Στην «περιπετειώδη» παρατήρηση οι μαθητές εντόπισαν τα σημαντικά στοιχεία του έργου που αφορούσαν στη διαφορετικότητα. Προβληματίστηκαν για το διαχωρισμό μαύρων και λευκών παιδιών, ωστόσο διαφαίνονται και κάποιες ακόμα στερεότυπες απόψεις. Π.χ.: οι μαύροι είναι πάντα φτωχοί; Τα συναισθήματα που εξέφρασαν είναι «περιέργεια» για το τι θα συμβεί και «λύπη», γιατί τα μαύρα παιδιά ήρθαν σε δύσκολη θέση, ένιωσαν αμήχανα, δεν ένιωσαν καλοδεχόμενα στη νέα γειτονιά τους.

3^η φάση: λεπτομερής και σε βάθος παρατήρηση

Στη φάση αυτή επιχειρήσαμε να απαντήσουμε στις απορίες και στις εκπλήξεις των μαθητών, που είχαν καταγραφεί στις προηγούμενες φάσεις. Θέσαμε ξανά τα ερωτήματα:

- 1ο ερώτημα: *Γιατί πιστεύετε ότι τα μαύρα παιδιά και τα λευκά δεν είναι μαζί, είναι απέναντι; Τι συμβολίζει η γραμμή ανάμεσά τους; Οι μαθητές απάντησαν ότι τους χωρίζει το χρώμα και ότι τα λευκά παιδιά δεν είναι συνηθισμένα να είναι μαζί με μαύρα. Γι' αυτό τους κοιτούν έτσι αμήχανα, περίεργα ίσως και ενοχλημένα. Σαν να μπήκαν στον κόσμο τους απρόσκλητοι!*
- 2ο ερώτημα: *Γιατί πιστεύετε είναι αντίθετα τα χρώματα των ζώων με τα χρώματα των παιδιών; Οι μαθητές απάντησαν ότι ο ζωγράφος έβαλε έτσι τα παιδιά επειδή είναι διαφορετικά. Αλλά ο τρόπος που έβαλε τα ζώα συμβολίζει ότι μαύροι και άσπροι άνθρωποι μπορούν να είναι μαζί. Μπορούν να είναι και φίλοι.*
- 3ο ερώτημα: **Φίλος μας είναι κάποιος που μας μοιάζει (έχει ίδια ενδιαφέροντα, συνήθειες, απόψεις) ή μπορούμε να γίνουμε φίλοι και με λίγο διαφορετικούς από εμάς ανθρώπους; Π.χ.: όταν έχουν διαφορετικό χρώμα;**

Οι περισσότεροι μαθητές απάντησαν ότι μπορούμε να γίνουμε φίλοι και με διαφορετικούς ανθρώπους. Πιστεύουν όμως ότι στην πράξη αυτό είναι δύσκολο, γιατί στο σχολείο ορισμένα παιδιά είναι ενοχλητικά. Π.χ.: μιλάνε πολύ, δεν είναι καθαρά, δεν είναι καλοί μαθητές, χτυπάνε τους άλλους, λένε τα μυστικά σου, παίρνουν τα πράγματά σου κ.ά. Στο

πλαίσιο αυτό συζητήσαμε τι μπορούμε να κάνουμε σε αυτές τις περιπτώσεις, αξιοποιώντας τον διάλογο.

4^η φάση: Ολιστική παρατήρηση του έργου / τελικός αναστοχασμός

Στη φάση αυτή ζητήσαμε από τους μαθητές να παρατηρήσουν ξανά τον πίνακα και στη συνέχεια –χωρισμένοι σε ομάδες- να απαντήσουν γραπτά στο ερώτημα: **«Τι πιστεύετε ότι συμβαίνει εδώ (στον πίνακα); Κατά τη γνώμη σας, μπορούν αυτά τα παιδιά να γίνουν φίλοι»;** Παραθέτουμε τα κείμενα των μαθητών που έγραψαν ομαδικά:

1^η ομάδα: *«Πιστεύουμε πως τα παιδιά που είναι έγχρωμα μετακόμισαν στο καινούριο τους σπίτι και τα παιδιά της γειτονιάς, πολύ σωστά, πήγαν να τα ρωτήσουν αν θέλουν να γίνουν φίλοι και να παίξουν. Υπάρχει μια αμηχανία στο βλέμμα όλων των παιδιών και αυτό δεν είναι παράξενο! Την πρώτη φορά πάντα έτσι γίνεται. Πιστεύουμε πως αυτά τα παιδιά μπορούν να γίνουν εύκολα φίλοι γιατί στη φιλία είναι πιο σημαντικό να ταιριάζουν εσωτερικά οι άνθρωποι απ' το να κρίνουμε απ' την εξωτερική εμφάνιση».*

2^η ομάδα: *«Σε αυτόν τον πίνακα απεικονίζονται παιδιά διαφόρων ηλικιών από διαφορετικές χώρες με διαφορετικό χρώμα. Είναι δύο παιδιά έγχρωμα και τρία λευκά. Τα έγχρωμα παιδιά έχουν μετακομίσει σε νέα γειτονιά και δεν έχουν αποκτήσει ακόμα φίλους και παρέες. Μέχρι που στο νέο τους σπίτι ήρθαν τρία λευκά παιδιά για να τους προτείνουν να γίνουν φίλοι! Αυτά τα παιδιά θα γίνουν φίλοι γιατί έχουν και κοινά πράγματα. Έχουν κατοικίδια ζώα και τους αρέσει το μπέιζμπολ».*

3^η ομάδα: *«Όταν βλέπουμε αυτόν τον πίνακα το πρώτο που μας έρχεται στο μυαλό είναι η υποτιθέμενη διαφορετικότητα του μαύρου και του λευκού. Σε αυτήν την εικόνα, λοιπόν, φανταζόμαστε ότι τα μαύρα παιδιά μετακόμισαν κάπου πιο πλούσια από εκεί που βρισκότουσαν και ότι τα λευκά παιδιά καλωσορίζουν αμήχανα τα έγχρωμα. Θα γίνουν φίλοι; Μπορεί ναι, μπορεί και όχι. Έχουν διαφορετικό χρώμα, αλλά όλα τα αγόρια κρατούν γάντια του μπέιζμπολ. Θα παίξουν μαζί και θα δουν αν ταιριάζουν και σε άλλα πράγματα για να γίνουν φίλοι. Μας κάνει εντύπωση όμως που οι πιο πολλοί άνθρωποι πιστεύουμε ότι οι μαύροι είναι πιο φτωχοί από τους λευκούς, ενώ στον πίνακα αυτό δεν συμβαίνει. Το συμπέρασμα που βγάζουμε είναι ότι όλα τα παιδιά έχουν ίσα δικαιώματα».*

Συμπεράσματα –Συζήτηση

Τα κείμενα των ομάδων φανερώουν ότι η επεξεργασία του έργου τέχνης έδωσε στους μαθητές τη δυνατότητα –πολύ περισσότερο από μια απλή συζήτηση- να προβληματιστούν σχετικά με το εξεταζόμενο θέμα, να εκφράσουν ερωτήματα, ακόμα και να αμφισβητήσουν προηγούμενες στερεότυπες απόψεις τους. Οι σκέψεις τους δείχνουν την προσπάθειά τους να εμβαθύνουν σε ένα δύσκολο ζήτημα και να σκεφτούν κριτικά σχετικά με το ζήτημα της διαφορετικότητας στην απόκτηση φίλων. Ιδιαίτερα στο στάδιο του τελικού αναστοχασμού, παρατηρήσαμε ότι οι μαθητές προβληματίστηκαν αρκετά για τον ρόλο της διαφορετικότητας στη δημιουργία φίλων, οι απόψεις τους εμπλουτίστηκαν αρκετά και έγιναν πιο κριτικές. Έδωσαν μεγαλύτερη έμφαση στα εσωτερικά χαρακτηριστικά και στον ρόλο του χαρακτήρα για τη δημιουργία μιας φιλίας, παρά στη διαφορετικότητα που αναφέρεται σε εξωτερικά χαρακτηριστικά (χρώμα, ντύσιμο κ.λπ.). Επιπρόσθετα, ήταν πολύ σημαντικό το ενδιαφέρον που έδειξαν οι μαθητές κατά τη διάρκεια της εφαρμογής της μεθόδου **«Εκπαίδευση μέσα από την Τέχνη»** και ειδικότερα κατά την επεξεργασία του πίνακα ζωγραφικής, στοιχείο που ενισχύει

την αξία της ένταξης της τέχνης στον διδακτικό σχεδιασμό ως μίας πολύ καλής πρακτικής για την καινοτομία στην εκπαίδευση. Οποσδήποτε όμως χρειάζονται πολλές εφαρμογές της μεθόδου σε βάθος χρόνου για να εδραιωθεί η κριτική σκέψη και να επιτευχθεί μια πιο δραστική αλλαγή σε στερεότυπες απόψεις των μαθητών.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Bliss, J. (2003). Piaget και Vygotsky: η σημασία τους για την διδασκαλία και την εκμάθηση των θετικών επιστημών. *Γέφυρες*, τ. 8, σσ.68-81.

Κόκκος, Α. & συν. (2011). *Εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μέγα, Γ. (2011). Η τέχνη στο σχολικό σύστημα ως στοχαστική διεργασία. Στο Α. Κόκκος & Συνεργάτες (επιμ.). *Εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες* (σσ.21-67). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Mezirow, J. και Συνεργάτες. (2006). *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Rubin, Z. (1987). *Οι φίλιες των παιδιών. Ο ρόλος της φιλίας στο αναπτυσσόμενο παιδί*. Αθήνα: Π. Κουτσομπός ΑΕ- Fontana.

Ξενόγλωσση

Dewey, J. [1934 (1980)]. *Art as Experience*. USA: The Penguin Group.

Perkins, D. (1994). *The Intelligent eye: learning to think by looking at art*. The Getty Education Institute for the Arts. Los Angeles California.

Sein, M. K. et al. (1993). Visualization ability as a predictor of user learning. *International Journal of Man Machine Studies*, 39: 559-620.

White, R. (1972). *The Enterprise of Living. Growth and Organization in Personality*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Μελέτη Πλανητικού Συστήματος με τη χρήση της εκπαιδευτικής ρομποτικής ως εργαλείο μάθησης

Ευστράτιος Ι. Καρατζίδης¹, Βασίλειος Γ. Νεοφώτιστος²

¹ 3^ο Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο Ευόσμου, ΠΕ70, Med, karatzid@gmail.com

² 3^ο Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο Ευόσμου, ΠΕ86, Med, MA, vneof@uom.edu.com

Περίληψη

Η εργασία παρουσιάζει την καινοτόμο δράση μελέτης ενός πλανητικού συστήματος μέσω διαθεματικής προσέγγισης. Ειδικότερα, η συγκεκριμένη εργασία αφορά τον όμιλο ρομποτικής του 3^{ου} Πειραματικού Δημοτικού Σχολείου Ευόσμου, ο οποίος συμμετείχε στον διαγωνισμό ρομποτικής WRO 2018. Για την υποστήριξη των διαγωνιστικών δραστηριοτήτων χρησιμοποιήθηκε το σύστημα Wedo 2.0, το οποίο προσφέρει ποικιλία δομικών στοιχείων για μηχανικές κατασκευές και ταυτόχρονα εύχρηστο γραφικό περιβάλλον οπτικού προγραμματισμού, μέσω του οποίου γίνεται η απόδοση κιναισθητικών συμπεριφορών. Για την ολοκλήρωση της διερευνητικής εργασίας συνεργάστηκαν εκπαιδευτικοί διαφορετικών ειδικοτήτων, γεγονός που έδωσε την ευκαιρία στους μαθητές/-τριες να εμπλακούν σε έννοιες διαφορετικών γνωστικών περιοχών (τεχνολογία, εικαστικά, περιβάλλον, μαθηματικά, φυσικές επιστήμες, ξένη γλώσσα). Η δράση, βασιζόμενη στις παιδαγωγικές αρχές του κλασικού εποικοδομητισμού (constructivism) και ειδικότερα του κατασκευαστικού (constructionism), ανέπτυξε ιδιαίτερα την υπολογιστική σκέψη των παιδιών καθώς και τις δεξιότητες διαχείρισης ενός πολυσύνθετου και απαιτητικού έργου. Ιδιαίτερα θετική επίδραση διαπιστώθηκε στη γνωστική, συναισθηματική (αυτοεκτίμηση, αυτοπεποίθηση) και στην κοινωνική (κοινωνικοποίηση, απομυθοποίηση) ανάπτυξή τους.

Λέξεις Κλειδιά: Ρομποτική, εποικοδομητισμός, κατασκευαστικός εποικοδομητισμός.

Abstract

The paper presents the innovative approach of the study of a planetary system cross-thematically. In particular, the project concerns the robotics club of the 3rd Experimental Primary School of Evosmos, who participated in the WRO robotics competition. The Wedo 2.0 system, which offers a variety of structural elements for mechanical construction and a user-friendly graphics programming environment to allow for kinesthetic behaviors, was used to support the competition. Teachers of different fields collaborated for the completion of the project, which gave learners the opportunity to become involved in concepts of different cognitive domains (technology, visual arts, environment, mathematics, natural sciences, foreign language). The project, based on the pedagogic principles of constructivism and, more specifically, constructionism, helped learners develop their computational thinking as well as

the skills of coordinating complex and demanding work. Learners also developed their cognitive, emotional (self-esteem, self-confidence) and social (socialization, demythification) skills.

Keywords: Robotics, constructivism, constructionism

Εισαγωγή

Η ραγδαία ανάπτυξη των νέων τεχνολογιών έχει ως συνέπεια την ανάπτυξη πλήθους προτάσεων στο χώρο της εκπαίδευσης που θέτουν ως στόχο την προώθηση νέων μορφών μάθησης. Η διδακτική υλοποίηση των Τ.Π.Ε. στο σχολείο δεν πρέπει να περιορίζεται στην απλή χρήση εργαλείων και εφαρμογών περιορισμένου ειδικού σκοπού, αλλά να βοηθά τον αυριανό πολίτη της σύγχρονης κοινωνίας της πληροφορίας να αναπτύξει τις δεξιότητες, οι οποίες αφορούν την υπολογιστική σκέψη και την κριτική αντίληψη. Η αξιοποίηση των τεχνολογικών εργαλείων για την ενίσχυση της διδασκαλίας και της μάθησης προϋποθέτει τη χρήση τους στη σχολική τάξη, σύμφωνα με διδακτικές μεθόδους και αρχές που υπαγορεύονται από τις σύγχρονες θεωρίες μάθησης (Ψηφιακό Σχολείο). Η εκπαιδευτική ρομποτική, περισσότερο ως μαθησιακό εργαλείο βιωματικής προσέγγισης θεωρητικών και θετικών αντικειμένων και λιγότερο ως γνωστικό αντικείμενο, σήμερα αποτελεί το κίνητρο να εντρυφήσουν οι μαθητές/-τριες περισσότερο στη μαθησιακή διαδικασία, κάνοντας πράξη τις γνώσεις που ανέπτυξαν σε ένα ευρύ φάσμα γνωστικών αντικειμένων, όπως τα μαθηματικά, τον προγραμματισμό, τα αγγλικά, τις φυσικές επιστήμες, δίνοντας ταυτόχρονα στο ρομπότ τους κιναισθητική συμπεριφορά, μέσα από ένα εύχρηστο γραφικό περιβάλλον. Ταυτόχρονα, αποτελεί το πλέον αντιπροσωπευτικό εργαλείο προσέγγισης της μαθησιακής διαδικασίας με το μοντέλο STEM, πρακτικά, χωρίς θεωρία και ορολογία.

Οι στόχοι της προσέγγισης αυτής έγκειται: α) στην επίλυση προβλημάτων μέσω χειρισμού και κατασκευών πραγματικών και ιδεατών αντικειμένων, β) στη διαδικασία δόμησης της σκέψης (με τη χρήση εντολών σε ένα γραφικό περιβάλλον μιας γλώσσας προγραμματισμού), γ) στην κοινωνικοποίηση των συμμετεχόντων στο πλαίσιο της συγκρότησης ομάδας και δ) στην απόκτηση ποικίλων γνώσεων και δεξιοτήτων που συνδέονται με πολλά γνωστικά αντικείμενα (διαθεματική & διεπιστημονική προσέγγιση) (Kafai & Resnick, 1996). Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί στοχεύουν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων εφευρετικότητας των μαθητών/-τριών, στην ανάπτυξη της υπολογιστικής σκέψης και της κριτικής τους αντίληψης, καθώς και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας.

Η συμμετοχή του σχολείου στον Περιφερειακό Διαγωνισμό Ρομποτικής (WRO-hellas 2018) στην Κεντρική Μακεδονία, έδωσε την ευκαιρία σε 14 μαθητές/-τριες που συμμετείχαν στον όμιλο ρομποτικής και προέρχονταν από τη Δ' και Ε' Τάξη Δημοτικού να ασχοληθούν διερευνητικά με τον πλανήτη Άρη. Η ομάδα που συγκροτήθηκε αποφάσισε, μέσα από συζήτηση, να προτείνει μια καινοτόμο λύση-πρόταση όσον αφορά τη βιωσιμότητα μιας αποστολής ερευνητών-επιστημόνων στον πλανήτη Άρη.

Ταυτόχρονα, και στο πλαίσιο της διαθεματικής προσέγγισης, ο μέντορας της ομάδας, έφερε τους μαθητές/-τριες σε επαφή με γνωστικά αντικείμενα, που αφορούσαν θέματα όπως είναι ο ήχος, το φως και η μηχανική, από την πλευρά της Φυσικής, το ηλιακό σύστημα από τη Γεωγραφία, η χρήση μαθηματικών εννοιών και εικαστικών δραστηριοτήτων. Επιπρόσθετα, διερευνήθηκαν με hand-on-activities πτυχές της κοσμολογίας (π.χ. η Γενική θεωρία της σχετικότητας και βαρύτητας στο χωροχρόνο), ενώ παράλληλα μελετήθηκαν βασικές αρχές του οπτικού προγραμματισμού και της ρομποτικής μηχανικής.

Στο πλαίσιο της ρομποτικής η ομάδα έπρεπε να κατασκευάσει δύο ρομπότ και να τους δώσει κιναισθητική συμπεριφορά μέσω λογισμικού, ώστε να ανταποκριθούν με επιτυχία στην

αποστολή της εύρεσης πάγου και της δημιουργίας ατμόσφαιρας μέσω της διαδικασίας της τήξης και εξάτμισης. Επίσης, έπρεπε να δημιουργηθεί μακέτα, πάνω στην οποία θα αναπτύσσονταν τα ρομπότ ανάλογα με τη δραστηριότητα τους.

Ο καινοτόμος χαρακτήρας της συγκεκριμένης δράσης έγκειται στο γεγονός ότι έπρεπε σε σύντομο χρονικό διάστημα η ομάδα να προετοιμασθεί αντιμετωπίζοντας ένα σύνολο προκλήσεων – αποστολών, οι οποίες απαιτούσαν υπόβαθρο από διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα. Επίσης, η ομάδα, εκτός από τη διερεύνηση του θέματος που είχε επιλεγεί, έπρεπε να προτείνει πρωτότυπη κατασκευή, τεκμηριωμένη και άμεσα υλοποιήσιμη, καθώς και να κατασκευάσει τόσο τα δύο ρομπότ που χρειαζόνταν, όσο και τη μακέτα που αφορούσε το περιβάλλον του εξερευνούμενου πλανήτη.

Εκπαιδευτική Διαδικασία

Η προσέγγιση του θέματος προέκυψε μέσα από συζήτηση στο πλαίσιο της ομάδας και στη συνέχεια ακολουθήθηκε η μέθοδος της διερευνητικής διαδικασίας (project). Τα μέλη της ομάδας ανέλαβαν διακριτούς ρόλους, οι οποίοι αφορούσαν την έρευνα, τη δόμηση των ρομπότ, τον προγραμματισμό τους, την κατασκευή της μακέτας, καθώς και την προετοιμασία της ομάδας σε σχέση με τη γενικότερη παρουσία της στο διαγωνισμό. Το σύνολο της ομάδας μπήκε στη διαδικασία άντλησης πληροφοριών και διαπραγμάτευσής τους με τα υπόλοιπα μέλη. Οι μαθητές/-τριες, ουσιαστικά ανέλαβαν να προτείνουν εναλλακτικούς τρόπους προσαρμογής και επιβίωσης μιας αποστολής ερευνητών-επιστημόνων στον πλανήτη Άρη, χρησιμοποιώντας ίδια μέσα κάτω από ιδιαίτερα αντίξοες συνθήκες. Οι μαθητές/-τριες, έχοντας ως κύρια πηγή άντλησης πληροφοριών το διαδίκτυο, συσώρευσαν πλήθος στοιχείων, που μέσα από την αξιολόγηση και τη δημιουργικότητά τους, τους βοήθησαν στην κατασκευή ενός πρότυπου συστήματος επιβίωσης (Εικόνα 1).

Εικόνα 1. Μακέτα περιβάλλοντος πλανήτη Άρη



Η κατασκευή παιδαγωγικά στηρίζεται στη θεωρία της κατασκευής (constructivism) της γνώσης (Piaget, 1974) και επικεντρώνεται στην «κατασκευαστική» χρήση της εκπαιδευτικής τεχνολογίας (constructionism) ως εργαλείου εποικοδομητικής μάθησης (Papert, 1991). Η εποικοδομιστική (constructivist) αντίληψη για τη μάθηση υποστηρίζει ότι το μαθησιακό περιβάλλον θα πρέπει να παρέχει αυθεντικές δραστηριότητες, ενταγμένες σε διαδικασίες

επίλυσης προβλημάτων από το κοινωνικό περιβάλλον και την καθημερινότητα των παιδιών, και την προσωπική εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία, υποστηρίζοντας ταυτόχρονα και την κοινωνική αλληλεπίδραση. Ουσιαστικά οδηγεί σε μια μορφή ενεργητικής μάθησης (active learning) με νόημα (meaningful), καθιστώντας την πιο διασκεδαστική (edutainment), (Johnson 2003). Από την άλλη πλευρά, η πληροφορική και οι Τ.Π.Ε. μπορούν να συνεισφέρουν στη διαμόρφωση μαθησιακού περιβαλλόντος, μέσω του οποίου είναι δυνατόν εκπαιδευτικοί και μαθητές/-τριες, με την κατάλληλη εκπαίδευση, να καλλιεργήσουν τις γνωστικές και συναισθηματικές δεξιότητες που χρειάζονται, για να ζήσουν στον ολοένα και πιο σύνθετο κόσμο (Πήλιουρας κ.α., 2011). Η μάθηση περιγράφεται ως μια ενεργή διαδικασία, κατά την οποία οι μαθητές/-τριες εκφράζουν τις ιδέες τους, ελέγχουν την ορθότητα των ερμηνευτικών σχημάτων που χρησιμοποιούν, τροποποιούν και εξελίσσουν τα νοητικά τους μοντέλα. Επιπλέον ο κατασκευαστικός εποικοδομητισμός (constructionism) υποστηρίζει ότι οι μαθητές/-τριες λειτουργώντας ομαδοσυνεργατικά οικοδομούν πιο αποτελεσματικά τη γνώση, καθώς εμπλέκονται ενεργά στην σχεδίαση και κατασκευή (χειρωνακτική και ψηφιακή) πραγματικών αντικειμένων, που έχουν νόημα για τους ίδιους (Papert, 1991).

Στον τομέα των Τ.Π.Ε., οι κονστρακτιονιστές σχεδιαστές, εξελίσσοντας ακόμη περισσότερο τα εκπαιδευτικά λογισμικά, πρόσθεσαν δυνατότητες χειρισμού αντικειμένων από τους/τις μαθητές/-τριες σύμφωνα με τις επιθυμίες και τη λογική τους. Η δυνατότητα αυτή εξατομικεύει την εκπαίδευση και γεννά νέους συλλογισμούς με φυσικό τρόπο και πέρα από τη συμβατική διαδικασία της μετάδοσης της γνώσης. Τέτοια περιβάλλοντα χαρακτηρίζονται από έναν μικρόκοσμο, ο οποίος περιέχει ένα σύνολο συγκεκριμένων και αφηρημένων αντικειμένων και σχέσεων. Σε αυτό το πλαίσιο εντάσσεται και ένα σύνολο λειτουργιών που επιδρούν πάνω στα αντικείμενα, τροποποιώντας τις σχέσεις τους και δημιουργώντας κατά αυτόν τον τρόπο νέα αντικείμενα.

Συμπερασματικά, οι ανάγκες του έργου αποτέλεσαν αφορμή και κίνητρο για έλεγχο ιδεών και την ανάδειξη νέων, ενώ η υλοποίηση της κατασκευής αποτέλεσε πεδίο, στο οποίο αξιοποιήθηκαν οι ιδέες που οργανώθηκαν, απέκτησαν περιεχόμενο και συνδέθηκαν με τον υπόλοιπο φυσικό κόσμο (Brown, Collins & Duguid, 1989).

Ρομποτική

Η διαδικασία δημιουργίας των ρομπότ οργανώθηκε στη βάση της μεθοδολογίας του διδακτικού πειράματος (Χρονάκη, 2010). Οι συγκεκριμένες φάσεις του «διδακτικού πειράματος» ήταν: α) η εμβάθυνση των μαθητών/-τριών στην «έννοια της ρομποτικής» μέσω της αναζήτησης πληροφοριών στο διαδίκτυο, β) η επαφή με το υλικό του ρομπότ, και συγκεκριμένα με κάποια βασικά χαρακτηριστικά κομματιών που συνθέτουν την κατασκευή π.χ. αισθητήρες αφής και κλίσης, κινητήρες, βραχίονες κ.λπ. γ) η εξάσκηση στο λογισμικό και κυρίως η επεξήγηση βασικών εννοιών προγραμματισμού σε σχέση με τις εντολές που τον διέπουν, δ) η πειραματική κατασκευή, όπου τα παιδιά «χτίζουν» το δικό τους ρομπότ σε συσχέτιση με τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν, σύμφωνα με τους κανόνες του διαγωνισμού και ε) πειραματικός οπτικός προγραμματισμός ανάθεσης κινητικής συμπεριφοράς στο ρομπότ.

Ειδικότερα για τον προγραμματισμό ακολουθήθηκε η διαδικασία της μάθησης του προγραμματισμού, όπως έχει περιγραφεί από τον Paig (όπως αναφέρεται στο: Τσοβόλας & Κόμης, 2008: 235-236), όπου ο/η μαθητής/-τρια: α) δημιουργεί ή κάνει κάτι με μια μηχανή (πρώιμο στάδιο), β) δίνει στη μηχανή κινητική συμπεριφορά απλής μορφής (συγγραφή απλού κώδικα), γ) περιγράφει ένα σύνολο εντολών, δ) περιγράφει το πρόγραμμα, ε) αντιλαμβάνεται και περιγράφει με δομημένο τρόπο, στ) εισάγει μεταβλητές, ζ) υπολογίζει πάνω σε αφηρημένα αντικείμενα. Συγκεκριμένα χρησιμοποιήθηκε το λογισμικό Scratch 2.0, ένα εύχρηστο γραφικό περιβάλλον, όπου ακόμη και οι μικροί/-ές μαθητές/-τριες, κατανοώντας τις βασικές έννοιες του

προγραμματισμού και χρησιμοποιώντας εικονίδια αναπαράστασης βασικών εντολών, κατάφεραν να προσδώσουν στο ρομπότ τους μια κιναισθητική συμπεριφορά. Ιδιαίτερα χαρακτηριστική είναι η άποψη του Papert (1980) για έναν μικρόκοσμο, όπως π.χ. συμβαίνει με το περιβάλλον προγραμματισμού της Logo ή το Scratch, ο οποίος αποτελεί «εκκολαπήριο» γνώσεων για τους μικρούς μαθητές. Συγκροτεί δηλαδή έναν εννοιολογικό χώρο, ο οποίος εμπεριέχει βασικά αντικείμενα και λειτουργίες στα οποία τα παιδιά μπορούν να επιδράσουν με βάση κανόνες (Verghnaud, 1983). Επίσης, δημιουργεί έναν φαινομενολογικό χώρο, ο οποίος στη οθόνη του υπολογιστή προβάλλει τη γενικότερη συμπεριφορά των εννοιολογικών αντικειμένων σε αλληλεπίδραση με τα φαινόμενα. Σημαντικό επίσης είναι πως ένας μικρόκοσμος παρέχει τη δυνατότητα ανάπτυξης νέων αντικειμένων, βάσει της σύνδεσης των παλαιών με κάποιες σχέσεις (Laborde & Strasser, 1990, Pufall, 1988, όπως αναφέρεται στο: Kordaki & Potari, 1998). Ουσιαστικά λοιπόν, ο μικρόκοσμος αναπτύσσεται σύμφωνα με την προσέγγιση του/ της εκάστοτε μαθητή/-τριας στο πρόβλημα που επεξεργάζεται, αλλά και την ανάπτυξη της γνώσης του/της (Hoyles, 1993).

Εξάλλου, στο πλαίσιο μιας οικοδομητικής προσέγγισης της μάθησης του προγραμματισμού, το ζητούμενο δεν είναι η συμβατική διδασκαλία εννοιών προγραμματισμού, αλλά η απόκτηση νοητικών δεξιοτήτων εξάσκησης προγραμματιστικών δραστηριοτήτων (Κόμης, 2005). Οι δραστηριότητες που αποσκοπούν στην κατασκευή και τον προγραμματισμό του μοντέλου Wedo 2.0 απαιτούν σύνθετες δεξιότητες αλληλεπίδρασης των μαθητών/-τριών με το υλικό, σε συνδυασμό και με την κινητική συμπεριφορά του. Οι συμμετέχοντες σε αυτήν τη διαδικασία διαπραγματεύονται ταυτόχρονα έννοιες προγραμματισμού και υπολογιστικής σκέψης, προσπαθώντας να επιτύχουν τη λειτουργική συνύπαρξη λογισμικού και υλικού.

Στις αρχικές δραστηριότητες της δράσης, ο μέντορας της ομάδας και οι μαθητές/-τριες που την απαρτίζουν κατάρτισαν από κοινού το διδακτικό συμβόλαιο λειτουργίας, στο πλαίσιο του οποίου ορίστηκαν οι ακόλουθοι ρόλοι:

- Ο ρόλος του κατασκευαστή. Οι μαθητές/-τριες που αποτελούσαν τους κατασκευαστές ήταν υπεύθυνοι για τον σχεδιασμό της μακέτας του πλανήτη Άρη, καθώς και των ρομπότ που θα έπαιρναν μέρος στο διαγωνισμό, αξιοποιώντας τα υλικά του ενδεδειγμένου σετ Lego (τουβλάκια, γρανάζια, άξονες, ιμάντες, τροχούς, κ.λπ.). Η συγκεκριμένη υπο-ομάδα ήταν ελεύθερη να σχεδιάσει και να αποφασίσει την κατασκευή του ρομπότ, σύμφωνα με τις ιδέες των μελών της.
- Ο ρόλος του προγραμματιστή. Τα παιδιά που συμμετείχαν στη συγκεκριμένη υπο-ομάδα ήταν υπεύθυνα να δημιουργήσουν το κατάλληλο πρόγραμμα, που θα επέτρεπε στα ρομπότ να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις των αποστολών στο μέγιστο δυνατό βαθμό. Οι μαθητές/-τριες αυτής της υπο-ομάδας δεν έμαθαν μόνο εντολές προγραμματισμού, αλλά και τον τρόπο λειτουργίας διαφόρων αισθητήρων, όπως αυτών της αφής και της μέτρησης απόστασης. Οι προκλήσεις που αντιμετώπισαν τα μέλη των δύο παραπάνω υπο-ομάδων αποτέλεσαν πεδίο έντονης συζήτησης και σύγκρουσης απόψεων, με αποτέλεσμα οι αποφάσεις και οι λύσεις να προκύπτουν ως ένα σύνθετο νοητικό προϊόν μέσα από μια δυναμική διαλλακτική σχέση, χωρίς ποτέ να εμφανιστούν ακρότητες και προσωπικές αντεγκλήσεις.
- Ο ρόλος του παρουσιαστή. Οι μαθητές/-τριες της συγκεκριμένης υπο-ομάδας ανέλαβαν να παρουσιάσουν με τον δικό τους ξεχωριστό τρόπο την προσπάθεια της ομάδας, τα αποτελέσματα της διερευνητικής εργασίας για τον πλανήτη Άρη και τη διαδικασία κατασκευής της μακέτας, των ρομπότ και της δόμησης του προγράμματος.
- Ο ρόλος του συντονιστή. Ένας μαθητής, που εξελέγη από τα υπόλοιπα μέλη της Ερευνητικής ομάδας, και είχε την κύρια ευθύνη καταγραφής όλων των συμβάντων σε σχέση με την ομάδα (σκέψεις, εναλλακτικές ιδέες και προτάσεις, διαφωνίες), συντόνιζε τους

μαθητές/-τριες, ώστε η ομάδα να εναρμονίζεται πλήρως με τις ηθικές αξίες που απαιτεί ένας μαθητικός διαγωνισμός.

Σε ομαδικό πνεύμα, εμπνεύστηκαν το όνομά τους, “RoboΠειραματιστές”, δημιούργησαν το σύνθημά τους και αποφάσισαν για την ένδυσή τους. Ουσιαστικά είχαν την πλήρη ευθύνη, αναπτύσσοντας δεξιότητες οργάνωσης και προετοιμασίας, παρουσίασης και εμφάνισης, σε έναν ιδιαίτερα απαιτητικό, σε σχέση με την ηλικία τους, διαγωνισμό. Είναι ιδιαίτερα δύσκολο, μικροί/-ες μαθητές/-τριες να πείσουν τους ενήλικες-κριτές για την πατρότητα των ιδεών και των έργων τους. Η ενασχόληση τους με τη μελέτη του πλανήτη Άρη, το θεωρητικό και πρακτικό υπόβαθρο που απέκτησαν στη διάρκεια εκπόνησης της διερευνητικής εργασίας καθώς και η επαφή τους με τη ρομποτική, τους κατέστησε ικανούς να υποστηρίξουν το έργο τους και τις ιδέες τους χωρίς καμία αναστολή, αλλά αντιθέτως με ενθουσιασμό, στο κοινό και τους κριτές που τους παρακολουθούσαν.

Αποτίμηση – συμπεράσματα

Η αξιολόγηση της δράσης και γενικότερα της προσπάθειας της ομάδας των μαθητών/-τριών είχε ως βάση αρχικά τα σχόλια και τα φύλλα αξιολόγησης των κριτών του διαγωνισμού, τα οποία παρείχαν πληροφορίες για την επίτευξη των προκαθορισμένων κριτηρίων-στόχων όπως: α) την παρουσία - συμπεριφορά της ομάδας στον χώρο, β) την κατασκευή των ρομπότ, γ) την κιναισθητική συμπεριφορά των ρομπότ πάνω στη μακέτα, δ) την ανάλυση και την παρουσίαση του κώδικα του προγράμματος και ε) την παρουσίαση του project. Συνδυαστικά, συλλέχθηκαν και αξιολογήθηκαν οι αναφορές των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην προετοιμασία της ομάδας, καθώς και οι απόψεις των ίδιων των μαθητών/-τριών, όπως καταγράφηκαν στην απολογιστική συνεδρία της ομάδας, μετά το τέλος του διαγωνισμού, για την εμπειρία που βίωσαν κατά τη διάρκεια αυτής της διαδικασίας.

Γενικά παρατηρήθηκε ότι κατά την πορεία υλοποίησης της δράσης υπήρξε σταδιακή αυτονόμηση των μαθητών/-τριών από την ανάγκη βοηθητικών παρεμβάσεων από τους μέντορες-προπονητές. Παράλληλα, εντάθηκε η προσπάθεια της ομάδας να επιλύει «τις αποστολές-προβλήματα» με ποικίλους τρόπους. Η υπολογιστική τους σκέψη, καθώς ανέβαινε ο βαθμός δυσκολίας στην κατασκευή των ρομπότ, ανταποκρινόταν πιο δομημένα, βάσει «αρχής» και «τέλους» -έχοντας δηλ. μια αφετηρία και μία λογική κατάληξη- ανεξάρτητα από το ποσοστό επιτυχίας. Αυτό φάνηκε ιδιαίτερα και κατά τη φάση του προγραμματισμού, κατά την οποία τα ρομπότ, ως κατασκευές, έπρεπε να ανταποκρίνονται σωστά στις εντολές του προγράμματος. Οι μαθητές/-τριες άρχισαν να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, τόσο στην επέκταση ή την μετατροπή-διόρθωση των κατασκευών όσο και σε προτάσεις αναδιάρθρωσης του κώδικα του προγράμματος. Ως ιδιαίτερα θετική συνέπεια της διαδικασίας κρίθηκε η δημιουργία πνεύματος συνεργασίας μέσα στην ομάδα καθώς και ο υγιής συναγωνισμός μεταξύ των μελών της. Η επιλογή από τους ίδιους των προσώπων που θα τους εκπροσωπούσαν στο διαγωνιστικό κομμάτι της ρομποτικής αποτέλεσε ένα ισχυρό κίνητρο, ώστε να εντείνουν ακόμη περισσότερο την προσπάθειά τους.

Η μαθησιακή διαδικασία απαιτήσε, λόγω του περιορισμένου χρονικού διαστήματος και της συμμετοχής ομάδας εκπαιδευτικών, να εξαπλωθεί και εκτός σχολικού ωραρίου. Είναι εντυπωσιακό ότι οι γονείς αντιμετώπισαν την κατάσταση ως θετική, καθώς θεώρησαν πως τα παιδιά ενέταξαν στην τεχνολογική τους κουλτούρα μια εποικοδομητική ενασχόληση. Το σχολείο αποτελούσε πλέον για τους/τις μαθητές/τριες ένα οικείο περιβάλλον, ένα μέρος δημιουργικής απασχόλησης από το πρωί έως το βράδυ.

Η διαδικασία συμμετοχής στον διαγωνισμό είχε θετικές επιπτώσεις και στο σύνολο των μαθητών/-τριών του σχολείου. Η προσπάθεια των μελών της ομάδας προβλήθηκε με

παρουσίαση στα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας, δίνοντας τη δυνατότητα της προσέγγισης ενός πλανητικού συστήματος. Είναι ιδιαίτερα σημαντικό ότι δραστηριότητες που επικεντρώνονται στη διαδικασία της σκέψης και της μάθησης αξιοποιούν και τις τρεις διαστάσεις της μάθησης και της τεχνολογίας (τεχνική, σημασιολογική, πραγματολογική) δίνοντας τη δυνατότητα στους/στις μαθητές/-τριες να περάσουν από την παθητική χρήση και κατανάλωση ψηφιακών πόρων στη δημιουργία και την αυτό-έκφραση.

Συμπερασματικά, η δράση θεωρήθηκε ότι είχε ιδιαίτερα θετική επίδραση στη γνωστική, συναισθηματική (αυτοεκτίμηση, αυτοπεποίθηση) και στην κοινωνική (κοινωνικοποίηση) ανάπτυξη των μαθητών/-τριών. Αποδείχθηκε επίσης, ότι η σύσταση μιας ομάδας, αποτελούμενης από μαθητές/-τριες, εκπαιδευτικούς διαφορετικών ειδικοτήτων, γονείς και ειδικούς μπορεί να αναπτύξει μία ιδιαίτερη δυναμική δημιουργίας κάτω από ανταγωνιστικές συνθήκες, στο πλαίσιο ενός διαγωνισμού. Ταυτόχρονα, το συμβατικό μάθημα περιορίστηκε και αντικαταστάθηκε από μία μαθησιακή διαδικασία, όπου οι διδάσκοντες ήταν απλά οι μέντορες. Επεκτείνοντας τα συμπεράσματα στην κοινωνική διάσταση της μάθησης, σύμφωνα και με τις αποκρίσεις των μαθητών/-τριών στην έρευνα, διαπιστώνουμε πως, βάσει της κονστρουκτιβιστικής προσέγγισης της τεχνολογίας, σταδιακά εγκαθίσταται στα παιδιά η αντίληψη ότι ο Η/Υ αποτελεί όχι μόνο μια παιχνιδιομηχανή αλλά και μια διέξοδο αυτοέκφρασης.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Κόμης, Β. (2005). *Εισαγωγή στη Διδακτική της Πληροφορικής*. Αθήνα: Εκδόσεις Κλειδάριθμος.

Papert, S. (1991). *Νοητικές θύελλες-Παιδιά, ηλεκτρονικοί υπολογιστές και δυναμικές Ιδέες*. Αθήνα: Εκδόσεις Οδυσσέας.

Πήλιουρας, Π., Σιμωνιάς, Κ., Σταμούλης, Ε., Φραγκάκη, Μ., & Καρτσιώτης, Θ. (2011). *Υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πληροφορικής που θα διδάξουν στα 800 ολοήμερα δημοτικά σχολεία με ενιαίο αναμορφωμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα (Ε.Α.Ε.Π.)* Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας Θρησκευμάτων και Δια Βίου Μάθησης.

Τσοβόλας, Σ., & Κόμης, Β. (2008). Προγραμματισμός Ρομποτικών Κατασκευών: Μελέτη περίπτωσης με μαθητές δημοτικού. Στο: *Πρακτικά 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου Διδακτική της Πληροφορικής* (επιμ. Β. Κόμης), σελ. 233-242.

Χρονάκη, Α. (2010). Το «Διδακτικό Πείραμα»: Η ποιοτική μελέτη της μαθησιακής διαδικασίας στο πλαίσιο της διδακτικής πράξης. Στο: Πουρκός Μ. Α., Δαφέρμος Μ. (επιμ.), *Ποιοτική έρευνα στη Ψυχολογία και την Εκπαίδευση. Επιστημολογικά, μεθοδολογικά και ηθικά ζητήματα*. Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.

Ξενόγλωσση

Brown, J., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated Cognition and the Culture of Learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32 – 42.

Hoyles, C. (1993). Microworlds/schoolworlds: The transformation of an innovation. In C. Keitel & K. Ruthven (Eds.), *Learning from computers: Mathematics education and technology*, 1-17, Springer-Verlag.

Johnson, J. (2003). Children, robotics and education. *Artificial Life and Robotics*, 7(1): 16-21.

Kafai, Y., & Resnick, M. (1996). *Constructionism in Practice: Designing, Thinking, and Learning in A Digital World LE*, Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey.

- Kordaki, M., & Potari, D. (1998). A learning environment for the conservation of area and its measurement: a computer microworld. *Computers & Education*, 31(4), 405-422.
- Laborde, J.-M., & Strasser, R. (1990). Cabri-Geometre: A microworld of geometry for guided discovery learning. *ZDM*, 5, 171-177.
- Piaget, J. (1974). *To Understand Is To Invent*. N.Y.: Basic Books.
- Papert, S. (1980). *Children, Computers, and Powerful Ideas*. Basic Books, Inc., New York.
- Vergnaud, G. (1983). Multiplicative structures. In R. Lesh & M. Landau (Eds.), *Acquisition of math concepts and processes*, 127–174, Academic Press.

Δικτυογραφία

Ψηφιακό Σχολείο. Πρόγραμμα Σπουδών για τις Τ.Π.Ε. στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Ανακτήθηκε από:

<http://digitalschool.minedu.gov.gr/info/newps/Πληροφορική%20και%20Νέες%20Τεχνολογίες/ΤΠΕ%20Δημοτικό.pdf>.

Η διαθεματική προσέγγιση της χρήσης των κινητών συσκευών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και η μετασχηματιστική συμβολή της

Κωνσταντίνος Πανούσης¹, Αλκιβιάδης-Μιχαήλ Κωνσταντόπουλος²,
Μπιμππούδη Μαρία³

¹ 6/θ ΠΣΠΑ, ¹ daskalosk@me.com

² 6/θ ΠΣΠΑ, ² alikiviades@me.com

³ 6/θ ΠΣΠΑ, ³ bibumaria@gmail.com

Περίληψη

Η αξιοποίηση της Νέας Τεχνολογίας στη σχολική τάξη προδιαγράφει το νέο μέλλον της εκπαίδευσης. Σκοπός της εργασίας μας είναι να παρουσιαστούν οι σύγχρονες μέθοδοι, σύμφωνα με τις οποίες τα σχολικά εγχειρίδια μπορούν να μετασχηματίσουν τη γνώση με την αξιοποίηση των κινητών συσκευών (mobile learning). Οι κινητές συσκευές παρέχουν ευκαιρίες για ποικίλες αναπαραστάσεις της γνώσης (κείμενο, γραφικά, ήχο, προσομοιώσεις). Η κινητή μάθηση επιτρέπει την υλοποίηση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, ενώ εξαντλεί τα όρια της «επικείμενης ανάπτυξης, προωθεί την «εμπειρία ροής» και ευνοεί την ανάπτυξη της λεκτικής, αναλυτικής σκέψης. Θα παρουσιαστεί η έρευνα δράσης που υλοποιήθηκε σε μαθητές/μαθήτριες Ε' και ΣΤ' τάξης Δημοτικού Σχολείου, με την αξιοποίηση των εφαρμογών, όπως doceri, stop motion, keynote, pages imovie, iTunes U, των κινητών συσκευών. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι μαθητές/-τριες κατάφεραν να οδηγηθούν μέσω της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης σε νέες μορφές έκφρασης, μέσα σε ένα ευέλικτο και ανατροφοδοτικό περιβάλλον και να παραγάγουν γνώση.

Λέξεις κλειδιά: κινητή μάθηση, δημοτική εκπαίδευση, αυτοκατευθυνόμενη μάθηση

Abstract

The use of New Technology in the classroom specifies the new future of education. The aim of our work is to present the modern methods in which textbooks can transform knowledge through the use of mobile devices. Mobile devices provide opportunities for varied representations of knowledge (text, graphics, sound, simulations). Mobile learning permits the implementation of differentiated teaching, while exhausting the limits of "imminent growth", it promotes 'flow experience', and it favors the development of verbal, analytical thinking. An action research will be presented to students of the E 'and F' Primary School classes by utilizing applications such as doceri, stop motion, keynote, imovie, iTunes U, mobile devices. The results of the survey showed that students were able to be led through self-directed learning to new forms of expression within a flexible and rewarding environment and to generate knowledge.

Key words: mobile learning, primary education, self-directed learning

Εισαγωγή

Η κινητή μάθηση (mobile learning), σήμερα αποτελεί επέκταση της ηλεκτρονικής μάθησης και της μάθησης από απόσταση (d-Learning). Ο όρος διερευνήθηκε σταδιακά από τους Pinkwart, et al. (2003), ακολούθησε ο Polsani (2003), για να καταλήξει στον Sharples στο Sharples et al. (2005), ο οποίος όρισε την κινητή μάθηση ως «διαδικασία εισερχόμενης γνώσης, με την οποία οι μαθητευόμενοι θα μπορούν να δημιουργούν σταθερές ερμηνείες του κόσμου». Η ενσωμάτωση της Νέας τεχνολογίας στην εκπαίδευση με την αξιοποίηση των κινητών συσκευών, επηρεάζει τους εκπαιδευτές (Educators) και εκπαιδευόμενους (Students), (Vavoula G. and Sharples M., 2009). Στο χώρο της εκπαίδευσης έχουν υλοποιηθεί με προγράμματα, όπως «Learning2Go», «CETL», «Handler» (2000-2001) και «MOBIlearn» (2002-2005), «MyArtSpace» σε ζητήματα επαυξημένης πραγματικότητας (Augmented Reality) και διάχυτης υπολογιστικής (ubiquitous computing) με τη χρήση των υπηρεσιών GPS, QR codes και RFID (ραδιοκυματικές τεχνολογίες ηλεκτρονικής ταυτοποίησης), (Pachler N., 2010). Ωστόσο, η παιδαγωγική αξιοποίηση της κινητής μάθησης είναι περιορισμένη στην Ελλάδα.

Το 6/Θ Πειραματικό Δημοτικό Σχολείου του Πανεπιστημίου Αθηνών πραγματοποιεί την iPad 1:1 διδασκαλία Συμμετείχε -μαζί με άλλα έντεκα (11) ιδιωτικά σχολεία- στην τρίτη πιο εκτενή διεθνώς έρευνα που πραγματοποίησε το Πανεπιστήμιο Πειραιά “iPad 1 προς 1 στη σχολική τάξη - Αξιολογώντας τη μαθησιακή εμπειρία”. Αξιολογήθηκαν τα οφέλη, ένα από τα οποία είναι η θετική επίδραση στην ομαδική συνεργασία (Ρετάλης, 2016).

Βάσει ερευνών, τα θετικά αποτελέσματα της κινητής μάθησης είναι τα ακόλουθα: ερέθισμα, κίνητρο (motivational stimulus), ευκολία χρήσης (ease of storage and portability), ευκολία και βελτίωση γραπτών εργασιών (improved and easier written work), βελτίωση της γνώσης των ΗΥ (increased knowledge of computers), διαθεσιμότητα (readily available at all times), εύρος χρήσιμων λειτουργιών και εφαρμογών (offered a range of useful functions), διασκέδαση (fun), ευελιξία και χρήση έξω από την τάξη (flexibility and use outside the classroom), κατοχή (personal ownership), ανεξάρτητη εργασία (independent working), καλύτερη πρόσβαση (greater computer access) και ενδιαφέρον (more interesting than desktop machine) (Savill-Smith C. & Kent P., 2003).

M-Learning και παιδαγωγική πρακτική

Με επιτυχία αξιοποιήθηκαν οι κινητές συσκευές ως παιδαγωγικές συσκευές στο σχολείο. Οι μαθητές/-τριες Ε΄ και ΣΤ΄ τάξεων τα τελευταία επτά χρόνια αξιοποιούν τις κινητές τεχνολογίες για διδακτικούς και μαθησιακούς σκοπούς, υποστηρίζοντας τις καινοτόμες «κινητές» παιδαγωγικές μεθόδους στην formal και informal μάθηση. Πιο συγκεκριμένα στην informal εκπαίδευση εφαρμόστηκε το μοντέλο κινητής μάθησης «1:1 πρόγραμμα», και το BYOD (Build Your Own Device), στο πλαίσιο του οποίου κάθε μαθητής εφοδιάστηκε με ατομικές κινητές συσκευές iPad. Αξιοποιήθηκαν τα εκπαιδευτικά λογισμικά, όπως doceri, stop motion, keynote, pages i movie, itunes σε συνδυασμό με δεδομένα κοινωνικής δικτύωσης.

Η κινητή μάθηση έλαβε μορφή πέρα από την τυπική εκπαίδευση με την οργάνωση διαθεματικών δράσεων από όλα τα γνωστικά διδακτικά αντικείμενα. Αξιοποιήθηκε η αδιάκοπη μάθηση σε ανοιχτά περιβάλλοντα εκτός σχολικής τάξης. Οι μαθητές/-τριες, με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού, αντλώντας στοιχεία και πληροφορίες από το διαδίκτυο, λειτουργούσαν ως Ομάδες Παραγωγής Γνώσης. Τα ψηφιακώς διακινούμενα νοήματα (μαγνητοφώνηση γλώσσας, ηχογράφηση, επεξεργασία εικόνας – φωτογραφιών) μετασχημάτισαν τη γνώση και οι μαθητές κατέστησαν ικανοί να χρησιμοποιούν ποικίλα μηνύματα σε γλώσσα, μαθηματικά, γεωγραφία, ιστορία, φυσική. Ο πολυγραμματισμός της κινητής μάθησης επέφερε διαφοροποιήσεις στη μαθησιακή διαδικασία. Οι μαθητές/-τριες αυτενεργούσαν, καταγράφοντας και διαχειριζόμενοι

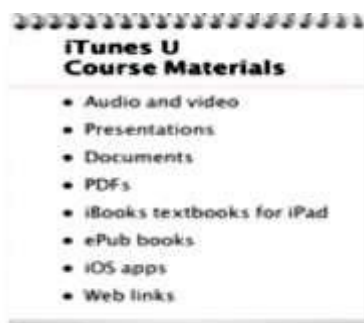
δικά τους σχέδια διδασκαλίας. Δημιουργήθηκαν ευκαιρίες μάθησης για όλους τους/ τις μαθητές/-τριες. Οι έννοιες των μαθημάτων έγιναν κατανοητές. Κατά τον σχεδιασμό της διδασκαλίας με τη χρήση των iPad, ακολουθήθηκε η θεωρητικοποίηση με την ονοματοποίηση και εννοιολογική οριοθέτηση στοιχείων της νέας γνώσης -όπως παρουσιάζονται στις ενότητες των μαθημάτων- η λειτουργική και κριτική ανάλυση των στοιχείων αυτών και η μετατροπή τους σε ψηφιακά σχέδια εργασίας.

M - Learning και σχολική τάξη

Οι μαθητές λαμβάνουν την ύλη του μαθήματος από την εφαρμογή iTunes University έχοντας πρόσβαση σε μεγάλο υλικό για να βρίσκουν πληροφορίες άμεσα, όπου κι αν βρίσκονται. Οι μαθητές αυτοκατευθύνονται σε μια αλληλεπιδραστική και διαδραστική διαδικασία. Εργάζονται σε ανεξάρτητες ομάδες εργασίας, δημιουργώντας πλήθος συνθετικών εργασιών και κινούνται με απόλυτη ελευθερία μέσα και έξω από τη σχολική αίθουσα, όπως στο προαύλιο ή σε αίθουσα γυρισμάτων.

Ταινίες δραματοποίησης, σενάρια, κινούμενα σχέδια, βιντεομαθήματα, εννοιολογικοί χάρτες, ιστορικοί ή γεωγραφικοί χάρτες, παρουσιάσεις, κείμενα, κόμικς, είναι εργασίες που παράγονται καθημερινά σε κάθε μάθημα.

Εικόνα 1. Εκπαιδευτικό υλικό



Σημειώνεται ότι επιδιώκεται η ανάπτυξη της βιωματικής μάθησης με επισκέψεις σε αρχαιολογικά, ιστορικά, περιβαλλοντικά και άλλους παρεμφερείς χώρους.

Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η προσέγγιση του κεφαλαίου που αναφέρεται στον Μυστρά, που έγινε με απόλυτο βιωματικό και διαθεματικό τρόπο.

Ακολουθώντας την προαναφερθείσα διαδικασία, οι μαθητές προσέγγισαν σφαιρικά το διδακτικό αντικείμενο. Προετοιμάστηκαν με απόλυτη πληρότητα και αυτονομία -ανά ομάδες- συγκεντρώνοντας και δημιουργώντας υλικό. Έγραψαν σενάρια στο Pages (Γλώσσα) για το γύρισμα ταινιών ή δραματοποιημένων ντοκιμαντέρ (υποκριτική) για τα μνημεία και τα ιστορικά γεγονότα, έφτιαξαν χάρτες και οδηγούς, υπολόγισαν αποστάσεις και διαδρομές (Μαθηματικά) με τις εφαρμογές Keynote, iMovie, Google Maps (Γεωγραφία), σχεδίασαν στο χέρι ή στο Doceri (Εικαστικά) για τη δημιουργία animation με το iStopMotion.

Η προσέγγιση ολοκληρώθηκε με ημερίδα παρουσίασης των μαθητικών δημιουργιών στο I.M.E. (Ίδρυμα Μείζονος Ελληνισμού).

Η ίδια διδακτική προσέγγιση ακολουθείται σε κάθε ώρα μαθήματος στον χώρο του σχολείου, αφού υπάρχει δυνατότητα εικονικής πραγματικότητας

Πίνακας 1. Συνθετικές εργασίες

Συνθετικές εργασίες:	Αριθμός
Σενάρια	8
Παρουσιάσεις	20
Animation	2
Ταινίες και δραματοποιημένα ντοκιμαντέρ	7
Σχεδιαγράμματα	25
Χάρτες και οδηγοί	6

Εικόνα 2. Εν κινήσει μάθηση και αυτοκατευθυνόμενες προσεγγίσεις



Πίνακας 2. Αριθμός συνθετικών εργασιών ανά μάθημα

Μαθήματα (ωριαία)	Αριθμός συνθετικών εργασιών (μ.ο.)
Γλώσσα	30
Μαθηματικά	20
Ιστορία	30
Φυσική	20
Γεωγραφία	25
Ανά λογοτεχνικό βιβλίο (δράση φιλιαναγνωσίας)	40

Αποτελέσματα

Η έρευνα δράσης απέδειξε πως οι μαθητές/-τριες αναπτύσσουν τεχνικές και παιδαγωγικές δεξιότητες στη διαχείριση iPad, όπως φάνηκε και στην έρευνα του Quinn C.,

2013. Η ελευθερία κινήσεων που προσφέρει η χρήση του iPad εντός και εκτός σχολικής τάξης μελετήθηκε και από τον Traxler J., 2005 και τους Jill Attewell & Carol Savill-Smith, το 2004. Η παραγωγή γνώσης, η μαθησιακή διαδικασία, ο τρόπος εξοπλισμού έγιναν αντικείμενο μελέτης και από τους Clark D., et al., 2006. Διαπιστώθηκε πως η αξιοποίηση του iPad ενίσχυε την έγκαιρη μάθηση, "Just in time learning", καθώς οι μαθητές/-τριες είχαν πρόσβαση στην πληροφορία και να την επεξεργάζονται την ίδια στιγμή. Κάτι που δεν μπορεί να εφαρμοστεί σε μια παραδοσιακή τάξη, η οποία δεν έχει ενσωματώσει την νέα τεχνολογία, όπως αποδείχθηκε και στην έρευνα του Mohamed Ally, 2009.

Επιπλέον, παρατηρήθηκε σταδιακή μείωση της καθοδήγησης του εκπαιδευτικού (scaffolding), καθώς οι μαθητές/-τριες ανακάλυπταν τη νέα γνώση ή αποκτούσαν τις επιθυμητές δεξιότητες, βάσει αρχών αυθεντικής μάθησης (Jeng et al., 2010).

Φάνηκε πως οι οθόνες των iPad δεν δυσχεραίνουν τη μάθηση (Agnes Kukulska-Hulme & John Traxler, 2004). Απεναντίας παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές/-τριες απορροφήθηκαν με ευχαρίστηση κατά τη χρήση του iPad αποκτώντας την εμπειρία ροής (optical experience) και βιώνοντας θετικά συναισθήματα (Chiksentmihalyi & Lebudá, 2017), κινητοποίηση και ανάπτυξη συνεργασίας μεταξύ τους (Laouris, Y. a., 2005). Η διαδικασία επεξεργασίας εικόνας, ήχου, βίντεο που προσφέρουν τα iPad προωθούσε τη βιωματική μάθηση (Αμανατίδη, 2010).

Εντοπίστηκε ευκολία στο χειρισμό του iPad από τα σύγχρονα παιδιά (digital natives) καθώς φαίνεται πως η τεχνολογία είναι τμήμα της καθημερινής ζωής τους. Η χρήση του iPad κέντρισε το ενδιαφέρον των μαθητών/-τριών για μάθηση μέσω των χαρακτηριστικών που προσφέρει, όπως ευκολία χρήσης (ease of storage and portability), διαθεσιμότητα (readily available at all times), ευελιξία (flexibility and use outside the classroom), πρόσβαση στη γνώση και το συναίσθημα της κατοχής (personal ownership), όπως διερευνήθηκε και από τους Savill-Smith & Kent, 2003.

Συμπεράσματα

Η μάθηση μέσω κινητών συσκευών αποτελεί μία καινοτόμο πρακτική στα πλαίσια της διδασκαλίας. Η αποτελεσματικότητα της παιδαγωγικής αξιοποίησής της δεν έχει ακόμα διερευνηθεί. Εκείνο που απαιτείται είναι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στον τρόπο ενσωμάτωσης των κινητών συσκευών στη σχολική τάξη. Στο μέλλον, τα εκπαιδευτικά λογισμικά των κινητών συσκευών δύνανται να προσαρμοστούν στους παιδαγωγικούς – διδακτικούς στόχους των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών όλων των τάξεων, σε όλα τα μαθήματα. Στις μέρες μας, σε αρκετά κράτη, ιδίως στον χώρο των πανεπιστημίων, έχουν εντάξει τις κινητές συσκευές στη διδασκαλία. Αναμένονται μελλοντικές εκπαιδευτικές εφαρμογές. Στο απώτερο μέλλον, οι κινητές συσκευές θα ενσωματωθούν στη μαθησιακή διαδικασία, προσφέροντας νέες δυνατότητες αξιοποίησης της γνώσης. Η έρευνα δράσης αποδεικνύει πως μπορεί οι κινητές συσκευές να ενσωματωθούν στην καθημερινή παιδαγωγική πρακτική με έναν αποτελεσματικό στρατηγικό, διδακτικό σχεδιασμό, ενισχύοντας την περιρρέουσα τους μαθητές/-τριες νοημοσύνη.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Αμανατίδης, Ν. (2010). *Mobile Learning, Η Μάθηση μέσω Κινητών Συσκευών*. 2^ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Ημαθίας.

Ρετάλης, Σ. (2016). *iPad 1 προς 1 στη σχολική τάξη - Αξιολογώντας τη μαθησιακή εμπειρία*. Πανεπιστήμιο Πειραιά. Τμήμα Ψηφιακών Συστημάτων.

Ξενόγλωσση

Agnes Kukulska-Hulme, & John Traxler (2005). *Mobile Learning: A Handbook for Educators and Trainers*, Routledge, New York.

Csikszentmihalyo, M. & Lebudá, I. (2017). *A Window Into the Bright Side of Psychology: Interview With Mihaly Csikszentmihalyi*. *Europe's Journal of Psychology*.

Clark, R., Nguyen, F., and Sweller, J. (2006). *Efficiency in Learning: Evidence-based Guidelines to Manage Cognitive Load*. John Wiley & Sons, Pfeiffer, San Francisco, CA.

Jeng, Y.-L., Wu, T.-T., Huang, Y.-M., Tan, Q., & Yang, S. J. H. (2010). *The Add-on Impact of Mobile Applications in Learning Strategies: A Review Study*. *Journal of Educational Technology & Society*.

Jill Attewell & Carol Savill-Smith, (2004). *Learning with mobile devices: research and development*, Learning and Skills Development Agency, London 2004.

Laouris, Y. a. (2005). *We need an Educationally Relevant Definition of Mobile Learning*. 4th World Conference on mlearning. Cape Town, South Africa.

Mohamed Ally (2009). *Mobile Learning: Transforming the Delivery of Education and Training*, AU Press, Athabasca University 2009.

Pachler, N. (2010). *Mobile learning, the transforming media landscape and schools*. London Digest, 6, 19-20. Retrieved from http://www.leru.org.uk/publications/london_digest/

Pinkwart, N., Hoppe, H.U., Milrad, M. & Perez, J. (2003). *Architectures and Educational Scenarios for Cooperative Use of PDAs in Wireless Networks*. *Journal of Computer Assisted Learning*.

Polsani, P. R. (2003). *Use and Abuse of Reusable Learning Objects*. *Journal of Digital Information*,3(4).

Quin, C. (2013). *Moile Learning. In the Really Useful eLearning Instruction ManualQ Your toolkit for putting clearning into practice*, Chichester, UK: Wiley and Sons.

Savill-Smith C. & Kent P. (2003). *The Use of Palmtop Computers for Learning – A Review of the Literature*, Learning and Skills Development Agency.

Sharples, M., Corlett, D., Bull, S., Chan, T., & Rudman, P. (2005). *The Student Learning Organiser*. In A. Kukulska-Hulme & J. Traxler, *Mobile Learning: A Handbook for Educators and Trainers*, London: Routledge.

Traxler, J. (2005). Institutional Issues: Embedding and Supporting. In A. Kukulska-Hulme, & J. Traxler (Eds.) *Mobile Learning: A Handbook for Educators and Trainers*. London: Routledge.

Vavoula, G., Sharples, M. (2009). *Meeting the Challenges in Evaluating Mobile Learning: A 3-level Evaluation Framework*. *International Journal of Mobile and Blended Learning*.

Το Πανελλήνιο Μαθητικό Συνέδριο Θεολογίας ως δράση καινοτομίας

Κυριακή Αντικουλάνη¹, Δημήτριος Σαλονικίδης²,

¹1^ο Πειραματικό ΓΕΛ Θεσ/νίκης «Μ. Ανδρόνικος», kikianti@yahoo.gr

²1^ο Πειραματικό ΓΕΛ Θεσ/νίκης «Μ. Ανδρόνικος», demsalonik@yahoo.gr

Περίληψη

Βασιζόμενο στις θεωρίες των κινήτρων και της αυτοαποτελεσματικότητας, που βρίσκουν ιδιαίτερα πρόσφορο έδαφος στη μη τυπική εκπαίδευση και αξιοποιώντας τα πορίσματα της ανακαλυπτικής μάθησης και των κοινωνικοπολιτισμικών θεωριών μάθησης, το 1^ο Πειραματικό ΓΕΛ Θεσσαλονίκης «Μ. Ανδρόνικος» υλοποιεί σταθερά τα τελευταία τέσσερα χρόνια το Πανελλήνιο Μαθητικό Συνέδριο Θεολογίας «Η Θεολογία διαλέγεται με τον σύγχρονο κόσμο». Στόχος αυτής της καινοτόμου δράσης είναι η αύξηση του ενδιαφέροντος των μαθητών για το μάθημα των Θρησκευτικών αλλά και για τη θέση της Ορθόδοξης παράδοσης και του φαινομένου της θρησκείας γενικότερα, στη σύγχρονη κοινωνική και πολιτισμική πραγματικότητα. Το Συνέδριο, που προσφέρει στους μαθητές ποικίλους τρόπους παρουσίασης των εργασιών τους για διάφορα θέματα που σχετίζονται με την Ορθόδοξη παράδοση και θεολογία (ιδιαίτερα μέσω διαθεματικών προσεγγίσεων), έχει τύχει θετικής αποδοχής από την εκπαιδευτική κοινότητα, ιδίως όσον αφορά την ενίσχυση του προβληματισμού για τον ρόλο της Ορθοδοξίας στη σύγχρονη κοινωνία.

Abstract

Based on the motivation and self-efficacy theories, which are mainly applied in non-formal education, and on the conclusions of discovery- and social culture learning theories, the 1st Experimental Lyceum of Thessaloniki "M. Andronikos" has been organizing the Panhellenic Student Theology Congress "Theology in dialogue with contemporary world" for the last four years. The aim of this Congress is to increase the interest of the students in the subject of Religion in school, as well as in the place of Orthodox tradition and of religion in general in contemporary social and cultural reality. The Congress, which offers students different ways of presenting their works on a wide range of topics concerning the Orthodox tradition and theology (especially through cross-curricular approach), has already been enthusiastically received by the educational community, particularly as far as the reinforcement of their concern about the role of Orthodoxy in the contemporary society is concerned.

Εισαγωγή

Ένα από τα σημαντικότερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν σήμερα οι εκπαιδευτικοί είναι η αδιαφορία των μαθητών τους για το διδακτικό τους αντικείμενο. Οι μαθητές συχνά επιχειρηματολογούν με αρνητικό τρόπο για τη χρησιμότητα και την αξία των διδακτικών αντικειμένων που τους είναι αδιάφορα (Ames, 1992, Dweck, 2002). Η παραδοσιακή τακτική των εκπαιδευτικών να τους πείσουν να διαβάσουν, τότε επιχειρηματολογώντας για την χρησιμότητα του διδακτικού τους αντικειμένου και τότε με την απειλή του βαθμού, αποφέρει μόνο επιφανειακά αποτελέσματα. Υπάρχει όμως τρόπος να εμπλακεί ο μαθητής στη μαθησιακή διαδικασία, αν υπάρξει το κίνητρο που θα τον οδηγήσει στην ανακάλυψη της γνώσης (Dweck, 2002, Fishbach et al., 2010, Marzano & Marzano, 2003). Η δημιουργία κινήτρων στον μαθητή είναι απαραίτητη, γιατί μόνο έτσι θα εκδηλώσει συμπεριφορά διερεύνησης, συνεργασίας και διανοητικής επένδυσης. Το κίνητρο στη διδασκαλία είναι ένας τρόπος υπέρβασης της αντίστασης για μάθηση (Maslow, 1970). Τα τελευταία χρόνια διοργανώνονται από φορείς (Π.Δ.Ε., Δ.Δ.Ε., σχολεία, Πανελλήνια Ένωση Φυσικών/ Χημικών κ.λπ.) εκπαιδευτικές δραστηριότητες, όπως μαθητικοί διαγωνισμοί σε διάφορα διδακτικά αντικείμενα και μαθητικά συνέδρια, που στόχο έχουν να ενισχύσουν την αυτονομία και την αυτενέργεια των μαθητών, καθώς τους δίνουν τη δυνατότητα να ερευνήσουν ένα θέμα που τους ενδιαφέρει και να το παρουσιάσουν με τον τρόπο που θα επιλέξουν, σ' ένα οριοθετημένο περιβάλλον. Κατά την διαδικασία αυτή ο εκπαιδευτικός επιβλέπει την πορεία της εργασίας των μαθητών του, ώστε οι ενέργειές τους να βρίσκονται εντός του κανονιστικού πλαισίου και της στοχοθεσίας των αναλυτικών προγραμμάτων (Marzano & Marzano, 2003). Τέτοιου είδους εκπαιδευτικές δράσεις δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές, εντός ενός κλίματος αλληλοσεβασμού κι εκτίμησης, να συνεργαστούν μεταξύ τους, να επιλέξουν το θέμα που τους ενδιαφέρει, να το προσεγγίσουν και να το παρουσιάσουν με τρόπο που τους ταιριάζει. Επιπλέον βοηθούν στην προσωπική ανάπτυξη των νέων, οι οποίοι αποκτούν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και κατανοούν τα δυνατά τους σημεία και τις αδυναμίες τους, ενώ ταυτόχρονα καλλιεργούν κοινωνικές δεξιότητες και μαθαίνουν να δέχονται και να κατανοούν διαφορετικές απόψεις.

Οι δράσεις αυτές εντάσσονται στη λεγόμενη «μη τυπική μάθηση» (non formal Learning), η οποία ορίζεται ως οποιαδήποτε οργανωμένη εκπαιδευτική δραστηριότητα εκτός του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος, που απευθύνεται σε συγκεκριμένους εκπαιδευόμενους και έχει συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς στόχους (Jeffs and Smith 1990). Η εμπειρία αλλά και η επιστημονική έρευνα αποδεικνύουν ότι τόσο η μη τυπική μάθηση όσο και η άτυπη (η μάθηση που προκύπτει από καθημερινές δραστηριότητες και δεν είναι οργανωμένη ή διαρθρωμένη όσον αφορά σε στόχους, χρόνο, μαθησιακά μέσα) επιτελούν μια πολυσήμαντη βελτιωτική επίδραση στο δυναμικό των δεξιοτήτων των νέων ανθρώπων, καθώς δίνουν την ευκαιρία σε όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από την ένταξή τους σε «καλούς ή κακούς μαθητές» (Ames, 1992, Ferlazzo, 2015) να ανακαλύψουν και να καλλιεργήσουν δεξιότητες όπως η κριτική και δημιουργική σκέψη, η ανάληψη πρωτοβουλιών, η επίλυση προβλημάτων, η λήψη αποφάσεων, η επικοινωνιακή διαχείριση των συναισθημάτων. Επιπλέον οικοδομούν την ικανότητα της ενσυναίσθησης, πράγμα που βοηθά στην κατανόηση των σκέψεων και των συναισθημάτων των άλλων ανθρώπων. Και η ικανότητα αυτή αυξάνει την κοινωνική ευαισθησία των ατόμων και περιστέλλει φαινόμενα όπως ο εκφοβισμός, η προκατάληψη, ο ρατσισμός. Έτσι η μη τυπική εκπαίδευση δίνει την ευκαιρία και το κίνητρο και στον αδιάφορο μαθητή να εκδηλώσει το ενδιαφέρον του και να ανακαλύψει τις ικανότητές του.

Στο πλαίσιο αυτής λοιπόν της μη τυπικής εκπαίδευσης το 1^ο Πειραματικό ΓΕΛ «Μανόλης Ανδρόνικος» εδώ και τέσσερα χρόνια διοργανώνει το Πανελλήνιο Μαθητικό Συνέδριο «Η θεολογία διαλέγεται με τον σύγχρονο κόσμο», υπό την αιγίδα της ΔΕΠΠΣ, σε συνεργασία με το Εργαστήριο Παιδαγωγικής του Τμήματος Θεολογίας του ΑΠΘ και υπό την καθοδήγηση Σχολικών Συμβούλων.

Θεωρητικό Πλαίσιο

Η συμμετοχή μαθητών σε ένα Πανελλήνιο Μαθητικό Συνέδριο, οι προτάσεις που θα φέρουν σε αυτό, ο τρόπος παρουσίασης των ιδεών τους και η ανάγκη τους να σταθούν απέναντι στο εκπαιδευτικό σύνολο με την εργασία τους βασίζεται σε μια σειρά παιδαγωγικών θεωριών που σχετίζονται είτε με την κινητοποίησή τους για συμμετοχή σε ένα μαθητικό συνέδριο είτε με τη μέθοδο εργασίας τους.

Σύμφωνα με τη θεωρία των κινήτρων, η γνώση και οι γνωστικές διεργασίες θεωρούνται αναπόσπαστα κομμάτια του μηχανισμού κινήτρων (Κωσταρίδου- Ευκλείδη, 1999, Αθανασοπούλου, 2010). Τα κίνητρα έχουν αιτίες άλλοτε εσωτερικές (ένστικτα, ορμές, σκοποί, επιθυμίες ή προθέσεις, συναισθήματα, διάφορες συγκινησιακές καταστάσεις) και άλλοτε εξωτερικές (αμοιβές, θέλητρα ή φόβητρα ή απωθητικοί ερεθισμοί) και σχετίζονται με τον προσανατολισμό σε έναν στόχο, μια συγκεκριμένη στιγμή σ' ένα συγκεκριμένο άτομο (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1999). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η συμμετοχή των μαθητών σε μαθητικά συνέδρια τους παρέχει ικανοποιητικά κίνητρα, ώστε να εργαστούν για την ανακάλυψη της γνώσης και τη διερεύνηση προβλημάτων που σχετίζονται με συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα, αλλά και για την εκπροσώπηση του σχολείου τους σε ένα επιστημονικό διασχολικό γεγονός.

Μια άλλη θεωρία, στην οποία στηρίζεται το Μαθητικό Συνέδριο Θεολογίας, είναι η «θεωρία της αυτοαποτελεσματικότητας» (Bandura, 1977), η οποία φανερώνει την κρίση του ατόμου να επιδοθεί και να ανταποκριθεί σε μια δραστηριότητα, σ' ένα συγκεκριμένο επίπεδο επίδοσης (Seifert, 2004). Η αυτοαποτελεσματικότητα φανερώνει την πίστη κάποιου πως είναι ικανός να οργανώσει επιτυχώς και να εκτελέσει μια δράση, η οποία στοχεύει σε ένα επιθυμητό αποτέλεσμα. Η ακαδημαϊκή αυτοαποτελεσματικότητα συγκεκριμένα, αντιπροσωπεύει την αντικειμενική ικανότητα για επιτυχημένη επίδοση σε δεδομένες ακαδημαϊκές δραστηριότητες, σε καθορισμένα επίπεδα (Bong, Hoesnar, 2002). Εκπαιδευτικοί και ερευνητές γνωρίζουν πως, όταν οι μαθητές επιλέγουν θέματα που τους ενδιαφέρουν, επιμένουν και προσπαθούν περισσότερο. Τα μαθητικά συνέδρια δίνουν την ευκαιρία και τη δυνατότητα στους μαθητές να ασχοληθούν με θέματα των ενδιαφερόντων και της επιλογής τους και κατόπιν να τα παρουσιάσουν επαρκώς ενώπιον ακροατηρίου, αναλαμβάνοντας έτσι να φέρουν εις πέρας έναν συγκεκριμένο ρόλο σε ένα συγκεκριμένο «ακαδημαϊκό» πλαίσιο, κάτι που καλλιεργεί την αυτοαποτελεσματικότητα.

Η συμμετοχή όμως των μαθητών σε ένα Μαθητικό Συνέδριο βασίζεται και σε μια άλλη σειρά θεωριών, που σχετίζονται με τον τρόπο εργασίας κατά την προετοιμασία του θέματος που επιλέγουν. Αυτές είναι:

α) της ανακαλυπτικής μάθησης, σύμφωνα με την οποία ο μαθητής ανακαλύπτει ο ίδιος τη γνώση, μέσα από μια διαδικασία αναζήτησης, εξερεύνησης και ανάλυσης πληροφοριών και δεδομένων. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι κυρίως αυτός του εμπνευστή ή και του καθοδηγητή, σε καμία περίπτωση όμως του απλού μεταδότη γνώσεων και πληροφοριών (Bruner 1961).

β) των κοινωνικοπολιτισμικών θεωριών μάθησης, σύμφωνα με τις οποίες η μάθηση είναι αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης του ατόμου με άλλα άτομα, κάτι το οποίο επιτυγχάνεται μέσα από την υλοποίηση κοινών δραστηριοτήτων (Vygotsky 1978).

Η ομαδοσυνεργατική μέθοδος ενδείκνυται για την προετοιμασία των μαθητών σε ένα Πανελλήνιο Μαθητικό Συνέδριο (Ματσαγγούρας 1987, Sharan 1990). Οι μαθητές κατά την προετοιμασία για την υποστήριξη της πρότασής τους συνεργάζονται σε ομάδες, προκειμένου να ανακαλύψουν από κοινού γνώσεις και να τις παρουσιάσουν στους συμμαθητές τους.

Στόχοι του Πανελληνίου Μαθητικού Συνεδρίου Θεολογίας

Η διοργάνωση του συγκεκριμένου συνεδρίου είχε ως κύριους στόχους τους εξής:

α) να συμβάλει στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των μαθητών μέσω θεματικών ενοτήτων, οι οποίες άπτονται της Θεολογίας-Θρησκείολογίας, της Επιστήμης, της Φιλοσοφίας, της Κοινωνιολογίας και της Ηθικής,

β) να αυξήσει το ενδιαφέρον των μαθητών για θέματα που συνδέονται με την Ορθόδοξη παράδοση και γενικότερα το φαινόμενο της θρησκείας, όπως αυτό εμφανίζεται στην κοινωνική και πολιτισμική πραγματικότητα,

γ) να προαγάγει την έρευνα στη μαθησιακή διαδικασία, μέσω των ερευνητικών και βιωματικών εργασιών των μαθητών και της διεπιστημονικής και διαθεματικής προσέγγισης των γνωστικών αντικειμένων,

δ) να καλλιεργήσει τη δημιουργικότητα, τη φαντασία αλλά και την ανάδειξη της καινοτομίας, μέσω της ποικιλίας των τρόπων παρουσίασης των προβληματισμών τους (γραφτή εργασία, ταινία μικρού μήκους, ντοκιμαντέρ, εικαστική ή θεατρική δημιουργία, φωτογραφία κ.ά.). Με τον τρόπο αυτό συντελεί στην ανάδειξη των ιδιαίτερων κλίσεων και δεξιοτήτων των μαθητών καθώς και στη δημιουργική αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών,

ε) να αποτελέσει μια καινοτόμο δράση, κατά την οποία δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές σχολείων από διάφορα μέρη της Ελλάδος, να συναντηθούν, να καταθέσουν τις απόψεις τους σε θέματα που τους ενδιαφέρουν, αλλά και να δημιουργήσουν δεσμούς μεταξύ τους, που μπορεί να οδηγήσουν σε ευρύτερες συνεργασίες των σχολείων,

στ) να εμπλέξει δημιουργικά τους μαθητές σε καινοτόμους, επιστημονικού χαρακτήρα δράσεις, όπως η διοργάνωση ενός Συνεδρίου, στην οποία συμμετέχουν ενεργά.

Περιγραφή

Το Πανελλήνιο Μαθητικό Συνέδριο «Η θεολογία διαλέγεται με τον σύγχρονο κόσμο» αποτελεί μια καινοτόμο δράση, που υλοποιείται από το 1ο Πειραματικό ΓΕΛ Θεσσαλονίκης «Μανόλης Ανδρόνικος» σταθερά τα τέσσερα τελευταία χρόνια (2014- 2018), με τη στήριξη των καθηγητών του Εργαστηρίου Παιδαγωγικής του Τμήματος Θεολογίας του Α.Π.Θ. Τελεί υπό την επιστημονική καθοδήγηση Σχολικών Συμβούλων και στελεχώνεται κάθε χρόνο από Επιστημονική Επιτροπή, που εξετάζει τις εργασίες των μαθητών και καθοδηγεί τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι αναλαμβάνουν την επίβλεψή τους. Κάθε χρόνο εκδίδονται πρακτικά του Συνεδρίου με το σύνολο των εργασιών.

Το σχολικό έτος 2014-2015, το Συνέδριο διοργανώθηκε για πρώτη χρονιά στη Θεσσαλονίκη, στον χώρο του Βυζαντινού Μουσείου και συμμετείχαν σε αυτό περίπου 700 μαθητές και 120 εκπαιδευτικοί από σχολεία διαφόρων περιοχών της Ελλάδας καθώς και από το Τμήμα Εκμάθησης Ελληνικής Γλώσσας της Αρχιεπισκοπής Θυατείρων και Βρετανίας. Για την εξοικείωση των μαθητών με τη διοργάνωση ενός Συνεδρίου, τη χρονιά αυτή ένα από τα τμήματα ερευνητικής εργασίας του σχολείου ασχολήθηκε με τον τρόπο οργάνωσης ενός Συνεδρίου: το γραφειοκρατικό μέρος της προετοιμασίας των επίσημων εγγράφων, την προετοιμασία της πλατφόρμας του Συνεδρίου, στην οποία υπήρχαν όλες οι πληροφορίες και η αίτηση συμμετοχής, μέχρι και την προετοιμασία των βεβαιώσεων παρακολούθησης. Την υλοποίηση του Συνεδρίου στήριξαν οι μαθητές μας με την εθελοντική τους προσφορά στην στελέχωση της γραμματείας του Συνεδρίου. Τη δεύτερη χρονιά συμμετείχαν στο Συνέδριο περίπου 730 μαθητές και 120 εκπαιδευτικοί και κατατέθηκαν 100 εργασίες από 60 σχολεία όλης της Ελλάδας. Σημαντική στάθηκε για τη διοργάνωση η αντιπροσωπευτική συμμετοχή σχολείων κάθε τύπου (Γενικά, Επαγγελματικά, Εκκλησιαστικά, Μουσικά) από πολλές

Περιφερειακές Διευθύνσεις Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Ελλάδος: Το σχολικό έτος 2016-2017 το Συνέδριο διοργανώθηκε στην πόλη της Ξάνθης, με σκοπό τη διάχυση των καλών πρακτικών και καινοτόμων δράσεων σε όλη την Ελλάδα. Συμμετείχαν 690 μαθητές με 72 εργασίες και 98 εκπαιδευτικοί, τόσο από την ηπειρωτική, όσο και από την νησιωτική Ελλάδα. Κατά το σχολικό έτος 2017-2018 το Συνέδριο υλοποιήθηκε στο Ηράκλειο Κρήτης σε συνεργασία με το Πειραματικό ΓΕΛ Ηρακλείου και το ΓΕΛ Γαζίου, υπό την αιγίδα της Αρχιεπισκοπής Κρήτης. Στο Συνέδριο συμμετείχαν 580 μαθητές με 67 εργασίες και 85 εκπαιδευτικοί από όλη την Ελλάδα.

Για το σχολικό έτος 2018-2019 το Συνέδριο, που πρόκειται να διεξαχθεί στη Θεσσαλονίκη στις 16-17/03/2019, θα εμπλουτιστεί με παράλληλες δράσεις που θα υλοποιηθούν χωριστά για τους μαθητές του Γυμνασίου και τους μαθητές του Λυκείου. Οι δράσεις αυτές θα περιλαμβάνουν παιχνίδια γνώσεων (για τους μαθητές των Γυμνασίων) και συζητήσεις σε μεικτές ομάδες μαθητών με βάση ηθικά διλήμματα (για τους μαθητές των Λυκείων), με σκοπό να εμπλέξουν σε ομάδες συνεργασίας μαθητές διαφορετικών σχολείων. Άλλωστε, η επαφή, η γνωριμία η συνεργασία και ο διάλογος βάσει κανόνων, που οδηγούν στον αλληλοσεβασμό μεταξύ των μαθητών, αποτελεί έναν από τους στόχους του Μαθητικού Συνεδρίου. Έτσι, και στις δύο αυτές δράσεις οι μαθητές διαφορετικών σχολείων θα ενταχθούν σε μεικτές ομάδες, τα μέλη των οποίων θα αναλάβουν από κοινού να διεκπεραιώσουν έναν κοινό στόχο. Στην περίπτωση των μαθητών του Γυμνασίου θα πρέπει συνεργαζόμενοι να απαντήσουν σωστά σε ερωτήσεις γνώσεων σχετικών με το μάθημα των Θρησκευτικών, ενώ στην περίπτωση των μαθητών του Λυκείου οι μαθητές καλούνται σε μεικτές και πάλι ομάδες να αναλάβουν να παρουσιάσουν, μετά από γόνιμο μεταξύ τους διάλογο, τη θέση που παίρνουν απέναντι σε ένα ηθικό δίλημμα που τίθεται στην «ολομέλεια», να τη συζητήσουν με τα μέλη των υπόλοιπων ομάδων και να αντικρούσουν επιχειρηματολογώντας τις άλλες θέσεις που θα ακουστούν. Εμφανής στόχος και των δύο δράσεων είναι η αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών από διαφορετικά σχολεία, που ενδεχομένως να προέρχονται από περιοχές με πολύ διαφορετικό κοινωνικό και πολιτισμικό υπόβαθρο.

Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι οι εκπαιδευτικοί που αναλαμβάνουν την επίβλεψη των εργασιών των μαθητών μπορούν να αξιοποιήσουν είτε το μάθημα της ερευνητικής εργασίας για τα Λύκεια, είτε τα διάφορα εκπαιδευτικά προγράμματα (πολιτιστικά, περιβαλλοντικά κ.ά.), είτε το πλαίσιο διδασκαλίας του μαθήματος των Θρησκευτικών, όπως αυτό προβλέπεται στα Νέα Προγράμματα Σπουδών. Τα παραπάνω διδακτικά πλαίσια ενδείκνυνται κατ' εξοχήν για την εκπόνηση των μαθητικών εργασιών του Συνεδρίου, καθώς αυτές απαιτούν τη διερεύνηση ενός θέματος, πολλές φορές από ποικίλες οπτικές γωνίες, και την παρουσίαση των συμπερασμάτων με τρόπο που θα επιλέξουν οι μαθητές. Με άλλα λόγια, προκειμένου οι μαθητές να εκπονήσουν μια εργασία για το Συνέδριο, επιλέγουν αρχικά ένα θέμα, σε συνεννόηση με τον επιβλέποντα καθηγητή τους, και στη συνέχεια επιλέγουν τις πτυχές του με τις οποίες θα ήθελαν να ασχοληθούν, τις οποίες και θα διερευνήσουν μελετώντας έντυπο ή διαδικτυακό υλικό, συγκρίνοντας και αντιπαραβάλλοντας πηγές. Πολλές φορές βέβαια οι μαθητές επέλεξαν περισσότερο βιωματικές εργασίες: ακολούθησαν την επιτόπια έρευνα σε πολιτισμικούς χώρους και μνημεία θρησκευτικού ενδιαφέροντος, ήρθαν σε επαφή με φορείς και πρόσωπα μέσω συνεντεύξεων ή/και συζητήσεων, ενώ άλλες φορές προτίμησαν να παρουσιάσουν τα συμπεράσματα των διερευνητικών τους εργασιών μέσα από βιωματικές δράσεις θεατρικού τύπου (δραματοποιήσεις, ακόμη και κουκλοθέατρο).

Στους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς τους προτείνεται μια ευρεία γκάμα θεμάτων, που σχετίζονται με την ανάδειξη της Ορθόδοξης Παράδοσης και τη διαλογική της σχέση με την Τέχνη, τη σχέση του χριστιανικού κόσμου με άλλες επιστήμες (Φιλοσοφία, Κοινωνιολογία, Οικολογία κ.τ.λ.), την εξέταση της θέσης της Εκκλησίας σε ζητήματα κοινωνικά και ηθικά, την παρουσία της Ορθόδοξης Εκκλησίας στο εξωτερικό, αλλά και τη μελέτη και αξιολόγηση της δράσης της τοπικής Εκκλησίας για την αντιμετώπιση των κοινωνικών προβλημάτων.

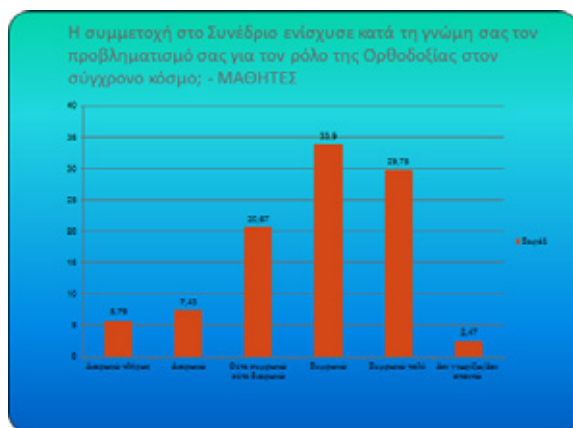
Οι τρόποι παρουσίασης των εργασιών, που προτείνονται στους μαθητές, στοχεύουν στην ανάπτυξη της δημιουργικότητάς τους και της φαντασίας τους με βάση τις ιδιαίτερες

κλίσεις και δεξιότητες που αυτοί διαθέτουν. Έτσι οι μαθητές μπορούν να παρουσιάσουν το θέμα τους με: α. γραπτή εργασία, β. παρουσίαση σε ηλεκτρονικό πρόγραμμα παρουσίασης (p.p.t), γ. ψηφιακή αφήγηση (βίντεο, ντοκιμαντέρ, ταινία μικρού μήκους), δ. εικαστική παρουσίαση (αγιογραφίες, ψηφιδωτά, ζωγραφική, αφίσα), ε. μουσική παρουσίαση, στ. βιωματικές δράσεις, δραματοποίηση, θεατρική απόδοση.

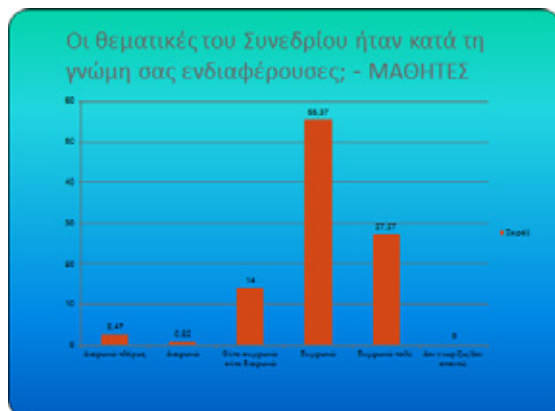
Αξιολόγηση

Κατά την πρώτη διοργάνωση του Συνεδρίου επιχειρήθηκε η αξιολόγηση του εγχειρήματος μέσω ανώνυμων ερωτηματολογίων, που μοιράστηκαν στους συμμετέχοντες μαθητές και εκπαιδευτικούς. Από την επεξεργασία των ερωτηματολογίων αυτών προέκυψε μια αρκετά μεγάλη αποδοχή του θεσμού του Μαθητικού Συνεδρίου Θεολογίας, η οποία αποτυπώνεται στην υψηλά θετική αποτίμηση του ρόλου του Συνεδρίου σχετικά με την αύξηση του ενδιαφέροντος και του προβληματισμού των μαθητών για τον ρόλο της Ορθοδοξίας στον σύγχρονο κόσμο (Πίνακας 1). Γεγονός είναι επίσης πως η πλειοψηφία των μαθητών και εκπαιδευτικών αξιολόγησε ως πολύ ενδιαφέρουσες τις προτεινόμενες θεματικές του Συνεδρίου (Πίνακες 2 και 3). Γενικότερα μάλιστα, οι εκπαιδευτικοί έκριναν σε υψηλά ποσοστά τη συμμετοχή των μαθητών τους στο Συνέδριο επωφελή, κάτι που επιβεβαίωσαν και οι ίδιοι οι μαθητές (Πίνακες 4 και 5). Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνουν την αναγκαιότητα της πρωτοβουλίας αυτής, για τη διεξαγωγή ενός μαθητικού Συνεδρίου Θεολογίας, και δίνουν ισχυρή ώθηση στους διοργανωτές για τη συνεχή βελτίωση του πλαισίου διοργάνωσης προς όφελος πάντα των μαθητών και εν γένει της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Πίνακας 1



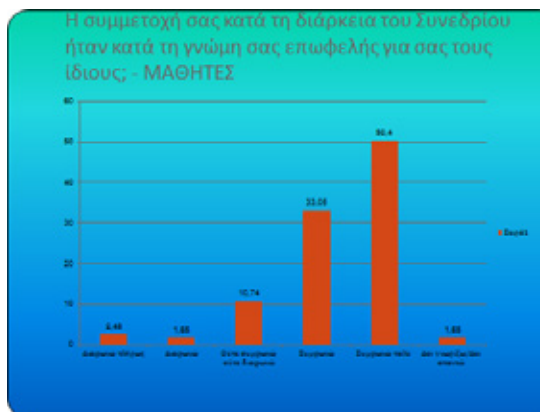
Πίνακας 2



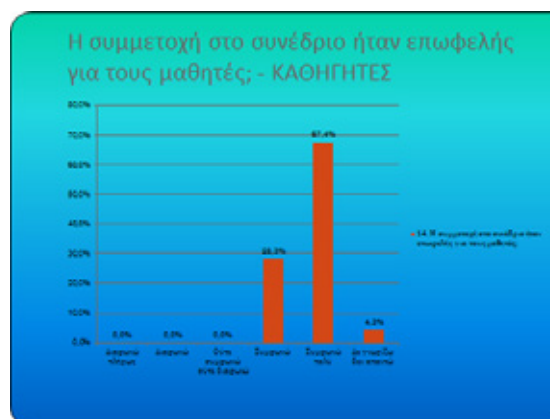
Πίνακας 3



Πίνακας 4



Πίνακας 5



Συμπεράσματα

Η εμπειρία της τετραετούς διοργάνωσης του Μαθητικού Συνεδρίου Θεολογίας και τα αποτελέσματα μιας πρώτης αξιολόγησής του αποδεικνύουν ότι ο θεσμός ενός τέτοιου Συνεδρίου μπορεί πράγματι να συμβάλλει στην αναζωογόνηση του μαθήματος και στην αύξηση του ενδιαφέροντος για αυτό. Η ερευνητική διάθεση που καλούνται να δείξουν οι

μαθητές, η συνεργασία με συμμαθητές τους για την εκπόνηση και παρουσίαση των εργασιών, καθώς και οι βιωματικές και συνεργατικές δράσεις που μπορούν να το πλαισιώσουν αποτελούν αναμφίβολα στοιχεία που ενισχύουν την παιδαγωγική του αξία και παράλληλα αναδεικνύουν το ενδιαφέρον που μπορεί να προκαλέσει το μάθημα των Θρησκευτικών στους μαθητές, όταν συνδυαστεί και υποστηριχθεί με κατάλληλες καινοτόμες δράσεις. Σίγουρα όμως χρειάζεται και μια πιο ολοκληρωμένη αξιολόγηση τόσο της οργάνωσης, όσο και των μαθησιακών και όχι μόνο αποτελεσμάτων του, ώστε να κινηθεί τις επόμενες χρονιές σε κατευθύνσεις που θα καλύπτουν ακόμη περισσότερο τις ανάγκες μαθητών και εκπαιδευτικών, όπως αυτές θα αποτυπωθούν σε μια κατάλληλη έρευνα.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (1999). *Ψυχολογία Κινήτρων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ματσαγγούρας, Η.Γ. (1987). *Ομαδοκεντρική διδασκαλία και μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Ξενόγλωσση

- Ames, C. (1992). Classrooms, goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bong, M. & Hocevar, D. (2002). Measuring self-efficacy: multitrait - multimethod comparison of scaling procedures. *Applied measurement in education*, 15, 143-171.
- Bruner, J. S. (1961). The act of discovery. *Harvard Educational Review*, 31, 21-32.
- Dweck, C.S. (2002). *Self-theories: Their role in motivation, personality and development*. Philadelphia: Taylor and Francis-Psychology Press.
- Ferlazzo, L. (2015). *Building a Community of Self-Motivated Learners*. New York: Routledge.
- Fishbach, A., Eyal, T. & Finkelstein, S. R. (2010). How Positive and Negative Feedback Motivate Goal Pursuit. *Social and Personality Psychology Compass*, 4(8), 517-530.
- Jeffs T. & Smith M. (1990). *Educating informal educators*. Στο Jeffs, T. and Smith, M. (1990). *Using Informal Education*, Buckingham: Open University Press.
- Marzano, J. & Marzano, R. (2003). The Key to Classroom Management. *Building Classroom Relationships*, 61(1), 6-13.
- Maslow H. Abraham (1970). *Motivation and Personality*. New York: Harper & Row Publishers, Inc.
- Seifert, T. (2004). Understanding student motivation. *Educational Research*, 46, 137- 149.
- Sharan, S., ed. 1990. *Cooperative Learning, Theory and Research*. New York: Praeger Publishers.
- Vygotsky, L.S., (1978), *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Mass. Harvard University Press, Cambridge.

Η Κιβωτός του Νου

Αικατερίνη Ανδρέου:

Καθηγήτρια κλάδων ΠΕ15, ΠΕ18.02 (ΠΕ80) στο Γυμνάσιο Νεάπολης Λακωνίας, andkatee@yahoo.gr

Περίληψη

Το πρωτότυπο θεατρικό «Η Κιβωτός του Νου» γράφτηκε στο πλαίσιο του προγράμματος σχολικών δραστηριοτήτων Αγωγής Υγείας, αναδεικνύοντας τον εκπαιδευτικό ως σχεδιαστή καινοτόμων δραστηριοτήτων. Σκοπός μας ήταν τα παιδιά να βιώσουν τη συμμετοχικότητα και την υπευθυνότητα σε όλες τις σχέσεις που προκύπτουν στο κοινωνικό και φυσικό περιβάλλον, όταν αναλαμβάνουν δράσεις και υποδύονται ρόλους. Καλλιεργήσαμε αρκετούς γραμματισμούς μέσα από το θεατρικό παιχνίδι, βασιζόμενοι στις τεχνικές εκπαιδευτικού δράματος και επικεντρωθήκαμε στις αρχές της γνωσιακής επικοινωνιακής αναδόμησης. Το πρόγραμμά μας αποτέλεσε πηγή έμπνευσης για τους μαθητές και την υπεύθυνη καθηγήτρια, αφού δημιούργησαν ένα πρωτότυπο θεατρικό έργο. Η σύγχρονη «Κιβωτός του Νου» είναι ένα εναλλακτικό εργαλείο που δίνει τη δυνατότητα επαναανομηματοδότησης της ζωής.

Abstract

The original theatrical "The Ark of the Mind" was written in the framework of the program of health education school activities, establishing the teacher as a designer of innovative activities. Our goal was that children could experience participation and responsibility in all resulting social and natural relationships through action and role-playing. We cultivated a lot of literacy through the theatrical play, based on the techniques of educational drama, and we focused on the principles of cognitive communication reconstruction. Our program has been a source of inspiration for students and the responsible professor since they have created an original theatrical work. The modern "Ark of the Mind" is an alternative tool that enables the reshaping of life.

Εισαγωγή

Το πρόγραμμα αγωγής υγείας «Η Κιβωτός του Νου» έχει ως βασικό στόχο να παρουσιάσει πώς το θεατρικό παιχνίδι αποτέλεσε πηγή έμπνευσης για τους συμμετέχοντες μαθητές και την υπεύθυνη καθηγήτρια, οι οποίοι δημιούργησαν ένα πρωτότυπο θεατρικό κείμενο, πάνω στο οποίο βάσισαν την θεατρική παράστασή τους. Ο θεματικός άξονας, γύρω από τον οποίο κινείται το παρόν σενάριο, είναι η στάση του ανθρώπου απέναντι στον εαυτό του και τους κοινωνικούς θεσμούς. Εργαζόμενοι σε ομάδες και μέσα από παιχνίδια ρόλων οι μαθητές απολαμβάνουν τα οφέλη της ομαδοσυνεργατικής μάθησης, όπως η πολύτιμη ανταλλαγή απόψεων, η διαμόρφωση κλίματος οικειότητας και συνεργασίας, προσδοκώντας την υιοθέτηση θετικών στάσεων ζωής.

Η ταυτότητα της έρευνας

Αρχικά δημιουργήσαμε δυο κουτιά όπου πάνω στο καθένα αναγράψαμε τις λέξεις «επιθυμίες» και «προβληματισμοί» αντίστοιχα. Κάθε μαθητής/ μαθήτρια που συμμετείχε στο πρόγραμμα έγραψε ανώνυμα τις προτάσεις του και τις έριξε μέσα στα κουτιά. Πάνω σε αυτές τις προτάσεις στηρίχτηκαν τα θεατρικά μας παιχνίδια. Κάθε πρόταση των μαθητών δουλεύτηκε μέσα από τις τεχνικές του εκπαιδευτικού δράματος του Augusto Boal. Όλες οι δραστηριότητες που πραγματοποιήσαμε αποτέλεσαν πηγή έμπνευσης για την ομάδα παιδιών του προγράμματός μας και την υπεύθυνη καθηγήτρια, που συνέγραψαν το θεατρικό κείμενο.

Η αισθητική εμπειρία μέσα από την πραγματοποίηση της θεατρικής παράστασης, έδωσε τη δυνατότητα στοχασμού και έκφρασης των ιδεών των μαθητών μας και προώθησε την προσέγγιση και την διερεύνηση των πολυσχιδών διαστάσεων της καθημερινότητάς τους, ενισχύοντας την δημιουργικότητά τους, εκλεπτύνοντας τις αισθήσεις τους, οδηγώντας τους σε μια ολιστική κατανόηση του εαυτού τους και του κόσμου.

«Η Κιβωτός του Νου» είναι ένα έμμετρο θεατρικό, το οποίο αφενός εκφράζει τις αντιλήψεις και τις επικρατούσες απόψεις για την σύγχρονη ηθική στην κοινωνία - οικονομία του 20^{ου} και 21^{ου} αιώνα και αφετέρου με ομαλό και επιστημονικά τεκμηριωμένο τρόπο μάς οδηγεί στο να κατανοήσουμε πώς οι διάφορες μορφές εξουσίας, αλλά και η στάση μας απέναντι σε αυτές, διαδραματίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στις σχέσεις μας με τον εαυτό μας, με τον συνάνθρωπό μας, καθώς και με το φυσικό περιβάλλον.

Η ιστορία που εκτυλίσσεται στο θεατρικό μας έργο έχει ως εξής: Στην 1^η δεκαετία του 21^{ου} αιώνα, η οικονομική κρίση που αντιμετωπίζει μια αστική οικογένεια συγκλονίζει συθέμελα το αξιακό σύστημα των μελών της. Τι ήταν σημαντικό πριν την κρίση; Τι είναι σημαντικό τώρα; Τα μέλη της οικογένειας από τις ραγδαίες εξελίξεις των οικονομικών και κοινωνικών μεταβολών βρίσκονται σε απόγνωση και συχνά συγκρούονται.

Ο βασικός ήρωας της ιστορίας μας ονομάζεται Οδυσσέας- Αποστόλης, για να μας κινητοποιήσει από την αρχή, πως για να βρούμε τελικά την «αποστολή» μας σε αυτήν τη ζωή, δηλαδή να δίνουμε νόημα σε κάθε τι που κάνουμε, πρέπει να περάσουμε την προσωπική μας «οδύσσεια». Έτσι προέκυψε και το όνομα Οδυσσέας. Ερωτήματα και προβληματισμοί των παιδιών μας, όπως:

Πώς φτάσαμε στην οικονομική κρίση; Ποιοι ευθύνονται για την παρούσα κατάσταση; Πώς μπορούμε να έχουμε μια αξιοπρεπή ζωή; Πώς θα κάνουμε πράξη τα όνειρά μας; Μπορούμε να έχουμε όνειρα ή όλα είναι μάταια; Αποτυπώθηκαν στο πρόσωπο του Βασικού ήρωα μας Οδυσσέα - Αποστόλη. Ότι τελικά καταφέρνει όχι μόνο να επιβιώσει αλλά και να αποκτήσει νόημα και χαρά η ζωή του, το οφείλει τόσο στις προσωπικές επιλογές αλλά και στη βοήθεια ενός φίλου και δασκάλου, του Μιχαήλ -Αγγελου, οποίος τον μαθαίνει πώς να επιλύει

τις εσωτερικές του συγκρούσεις, πώς να ξεπερνάει τους φόβους του ερμηνεύοντας με άλλη οπτική τα πράγματα, πώς να αναγνωρίζει τα διάφορα είδη εξουσίας που του επιβάλλονται και πώς τελικά να αγαπήσει τον εαυτό του, κάνοντας πράξη τα όνειρά του για το καλό της ανθρωπότητας. Το όνομα του «Μιχαήλ-Αγγελου», φίλου και δασκάλου του ήρωα μας, δεν είναι τυχαίο, αφού θέλουμε να επισημάνουμε ότι η τέχνη όποια μορφή και να έχει, μπορεί να λυτρώσει τον άνθρωπο, να τον γιατρέψει και να αποτελέσει δρόμο δημιουργίας και χαράς στη ζωή του.

Οι εκπαιδευτικές μέθοδοι που χρησιμοποιήσαμε ήταν η μαιευτική, η υπόδηση ρόλων, η ομαδοσυνεργατική. Αρχικά, οι μαθητές/ μαθήτριες ξεκίνησαν με βιωματικές ασκήσεις για γνωριμία - δέσιμο της ομάδας, δεδομένου ότι οι μαθητές/ μαθήτριες ήταν από όλες τις τάξεις του Γυμνασίου. Έπειτα, οι μαθητές/ μαθήτριες εργαστήκαν σε ομάδες, χρησιμοποιώντας τεχνικές του εκπαιδευτικού δράματος, όπως:

- 1) Ανολοκλήρωτο υλικό (unfinished materials): Κάθε μαθητής καλείται να επιλέξει μια μορφή εξουσίας (γονεϊκή, οικονομική, κοινωνική) και να προσκομίσει μια παράγραφο για αυτήν, είτε με προσωπική του αναφορά, είτε από κάποιο βιβλίο που έχει μελετήσει. Έπειτα, δημιουργούμε με κλήρο ομάδες των τριών παιδιών. Μέσα σε κάθε ομάδα τα παιδιά θα διαβάσουν τις ιστορίες τους και θα φτιάξουν μια κοινή ιστορία εκ νέου -η οποία πρέπει να απορρέει από τις προηγούμενες προσωπικές ή μη ιστορίες τους- και να την υποδυθούν αν θέλουν.
- 2) Προσωπικά υπάρχοντα (Objects of character): Μέσα από την φαντασία τους, τα παιδιά περιγράφουν το προφίλ κάθε εξουσιαστή, ανάλογα με το είδος της εξουσίας που ασκεί. Αν θέλουν τον υποδύονται.
- 3) Συλλογικός ρόλος (collective character): Μια ομάδα αυτοσχεδιάζει με βάση την ιδιότητα κάθε χαρακτήρα (γονέας - παιδί, δάσκαλος - καθηγητής, επιχειρηματίας/ εργοδότης - εργαζόμενος). Ο κάθε ένας μπορεί να μιλήσει σαν διαφορετική φωνή του ίδιου χαρακτήρα.
- 4) Ομαδικό γλυπτό (group sculpture): Η κάθε ομάδα των παιδιών προσπαθεί να φτιάξει ένα σχήμα - γλυπτό με το σώμα τους, το οποίο εκφράζει έναν συγκεκριμένο ρόλο εξουσιαστή-εξευσιαζόμενου που προεξετάσαμε.
- 5) Ανακριτική καρέκλα (hot seating): Ο συγκεκριμένος χαρακτήρας - ρόλος που έχουν επιλέξει τα παιδιά, τοποθετείται σε μια καρέκλα και δέχεται ερωτήσεις από την ομάδα, σχετικά με τις πράξεις του.
- 6) Ο διάδρομος της συνείδησης (conscience alley): Χρησιμοποιήσαμε την συγκεκριμένη τεχνική, όταν βρισκόμασταν σε μια κρίσιμη στιγμή, όπου εμφανίζονταν διλήμματα (να εργαστεί ή όχι εκεί που δεν του αρέσει; Να εργαστεί ή όχι σε επιχείρηση που καταστρέφει το περιβάλλον; Να διακινδυνεύσει ή όχι τη ζωή του για να φανερώσει τα μυστικά των ισχυρών;). Ο χαρακτήρας (Αποστόλης - Οδυσσέας) βαδίζει ανάμεσα σε δυο σειρές που σχηματίζουν οι συμμετέχοντες, οι οποίοι του δίνουν συμβουλές με μορφή φράσεων, καθώς αυτός περνά.
- 7) Ρόλος στον τοίχο (role on the wall): Σε ένα μεγάλο χαρτί που αναρτήσαμε στον τοίχο, σχεδιάσαμε το σωματικό περίγραμμα κάθε χαρακτήρα. Μέσα στο περίγραμμα οι συμμετέχοντες έγραψαν τα σχόλια, τα συναισθήματα, τις σκέψεις τους που περιέγραφαν πώς ένιωθε ο συγκεκριμένος χαρακτήρας, και εκτός περιγράμματος έγραψαν ή σκιτσάρισαν τους εξωτερικούς παράγοντες που του ασκούσαν πίεση.

Βιωματικά, μέσα από την υπόδηση ρόλων διερευνήσαμε θέματα που αφορούσαν στις εξαρτήσεις, στην υγιεινή του σώματος, στις επιλογές των φίλων, στη διατροφή και στον τρόπο παραγωγής και κατανάλωσης των τροφίμων. Συστημικά προσεγγίσαμε τη ρύπανση του

περιβάλλοντος και πόσο το επιβαρύνει η ανθρώπινη επέμβαση, όταν δεν είναι αιεφορική. Τέλος προσεγγίσαμε με τους μαθητές μας τις επαγγελματικές τους ανησυχίες, εστιάζοντας στην προσωπική τους ανάπτυξη και στην αιεφορία του περιβάλλοντος.

Σκοπός της εργασίας μας ήταν:

- 1) Να καλλιεργήσουμε στα παιδιά του Γυμνασίου, διάφορους γραμματισμούς που αφορούν στη γλωσσική, περιβαλλοντική, συναισθηματική και οικονομική διδασκαλία.
- 2) Να ενεργοποιήσουμε με δημιουργικό τρόπο τα εσωτερικά κίνητρά τους, οδηγώντας τους σταδιακά στην κατανόηση της έννοιας του ενεργού πολίτη και του αιεφόρου Σχολείου.
- 3) Να αναπτύξουν διάφορες επαγγελματικές δεξιότητες και στάσεις ζωής, έτσι όπως δημιουργούνται μέσα από τους ρόλους του έργου μας και τις αναδυόμενες ανάγκες της θεατρικής παράστασης (σκηνικά, κουστούμια, φωτισμός, ήχος κ.τ.λ.). Με αυτόν τον τρόπο, να φανταστούν την ιδέα για την επιλογή του επαγγέλματος, μέσα από μια συστημική και κριτική θέση.
- 4) Και τέλος, να ανακαλύψουν και να ενδυναμώσουν την ενσυναίσθηση και την συνεργατική μάθηση, η οποία αποτελεί βασική προϋπόθεση αποτελεσματικής επίλυσης προβλημάτων και βελτιστοποίησης καταστάσεων.

Ο παραπάνω σκοπός μας επιτεύχθηκε μέσα από τους επιμέρους στόχους που θέσαμε:

1. Γνωστικοί στόχοι: Α. Να αναγνωρίζουν και να διακρίνουν ένα πολυτροπικό κείμενο σε πεζό και σε ποιητικό λόγο. Β. Να γνωρίσουν την έννοια και τη δομή ενός θεατρικού μονόπρακτου. Γ. Να διερευνήσουν τον ρόλο που διαδραματίζουν οι αφηγηματικοί τρόποι, τα εκφραστικά μέσα, η κατάλληλη επιλογή του ύφους και της γλώσσας, προκειμένου να αποδοθεί μέσω του θεατρικού έργου ο ρόλος που διαδραματίζει η εξουσία στις σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων, καθώς και η δυναμική των προσωπικών τους επιλογών. Δ. Να περιγράφουν τις καταστάσεις στις οποίες κάθε φορά βρίσκονται τα πρόσωπα και να διακρίνουν τα είδη και τους τρόπους εξουσίας που απαρτίζουν τις σχέσεις τους. 2. Συναισθηματικοί στόχοι: Α. Να κατανοούν και να αποδέχονται τη διαφορετικότητα. Β. Να εκτιμούν αυτά που ήδη έχουν και κατέχουν. Γ. Να απορρίπτουν επιζήμιους τρόπους ζωής. Δ. Να αμφισβητούν τις παγιωμένες αντιλήψεις και να διερωτώνται τι είναι αυτό που προάγει όχι μόνο τον κάθε άνθρωπο χωριστά αλλά και όλους μαζί, μέσα από τεχνικές γνωσιακής επικοινωνιακής αναδόμησης (πώς δηλαδή το αρνητικό να το μετατρέψουμε σε καλό). Ε. Να ενθαρρύνονται και να δεσμεύονται για ανάληψη ρόλων και υψηλότερων ιεραρχικά ευθυνών. Ζ. Να προτιμούν και να υιοθετούν θετικές στάσεις ζωής. 3. Αισθητικοκινητικοί στόχοι: Α. Να καταφέρουν να χειρίζονται αντικείμενα, π.χ. βελόνα ραψίματος, ψαλίδι κ.ά. και να κατασκευάζουν διάφορα αντικείμενα. Β. Να αντιλαμβάνονται το σώμα τους ολικά και να νιώθουν το σώμα τους στο χώρο. Γ. Να κινούνται ρυθμικά, με χάρη και ευελιξία.

Προσδοκούμε η εργασία μας αυτή να έχει άμεσα και έμμεσα αποτελέσματα στη ζωή των παιδιών μας, καθώς αντιλήφθηκαν τη σπουδαιότητα να αναγνωρίζουν, να σέβονται και να αποδέχονται τα συναισθήματα τους (ευχάριστα και δυσάρεστα), σε αντίθεση με τις συμπεριφορές που τα συναισθήματα προκαλούν, οι οποίες δεν είναι όλες αποδεκτές όταν δεν συνεισφέρουν στην εναρμονισμένη κοινωνική συμβίωση και την κοινωνική συνοχή μιας ομάδας. Να αναγνωρίζουν πότε ασκείται η εξουσία δημοκρατικά ή μη, φανερά ή καλυμμένα, άμεσα ή έμμεσα. Τέλος, ευελπιστούμε ο κάθε μαθητής/μαθήτρια να συνεχίζει να ερευνά, να αναγνωρίζει, να συμμετέχει, να ασκεί γόνιμη κριτική, σε κάθε μορφή εξουσίας και να δημιουργεί το κατάλληλο έδαφος για τη βελτίωση των συνθηκών στην υγεία του, στην κοινωνία και στο περιβάλλον, επανανοηματοδοτώντας -όταν χρειαστεί- τον δικό του αξιακό κόσμο.

Η αγαστή συνεργασία μας με τον Πολιτιστικό Σύλλογο Δήμου Μονεμβασίας, τον Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων και τον Διευθυντή του Γυμνασίου μας ήταν σημαντική για

την υλικοτεχνική υποστήριξη της θεατρικής μας παράστασης όπως: σανίδια για την βάση υπαίθριου θεάτρου στον προαύλιο χώρο του σχολείου, υφάσματα, χαρτόνια, κρεβάτι, τραπέζι, ηχεία - φώτα.

Αποτελέσματα και σχόλια

Τα αποτελέσματα που προκύπτουν από την αρχή της σύλληψης της ιδέας «της Κιβωτού του Νου» έως και την ολοκλήρωση της θεατρικής μας παράστασης είναι τα κάτωθι:

- 1) Όταν τα παιδιά έχουν επιλέξει τις δραστηριότητες που θα ασχοληθούν, συμμετέχουν υπεύθυνα και με ενθουσιασμό.
- 2) Όταν ένα πρόγραμμα έχει δομηθεί εξ αρχής σωστά, θέτοντας αναλυτικά τους στόχους, τους τρόπους δράσης και τα μέσα που θα ακολουθήσει, ολοκληρώνεται επιτυχώς και απορροφά τους κλυδωνισμούς της κόπωσης που επιφέρει η εκτός και επιπλέον του σχολείου εργασία.
- 3) Είναι καταλυτικής σημασίας να καλλιεργούμε στους μαθητές μας την ιδέα της αυτογνωσίας, αρχικά παρατηρώντας, ακούγοντας, νιώθοντας. Είναι εξίσου σημαντικό να τους προσανατολίζουμε σε αξίες και ιδεώδη που προάγουν τον σεβασμό σε όλα τα όντα και την αειφορία στο περιβάλλον.
- 4) Όταν ο τρόπος ζωής μας γίνει σύμφωνος με τις αξίες και τα ιδεώδη μας, τότε θα γίνουμε η αλλαγή που θέλουμε να έχουμε.
- 5) Όταν φροντίζουμε να καταναλώνουμε σωστή τροφή με μέτρο, όταν γυμναζόμαστε, όταν διαχειριζόμαστε εποικοδομητικά τα άγχη μας, όταν αντιμετωπίζουμε τους φόβους μας, όταν έχουμε αμείωτο το ενδιαφέρον για μάθηση, τότε μπορούμε να είμαστε δημιουργικοί και αποτελεσματικοί σε ό,τι κάνουμε.
- 6) Όταν βάζουμε στόχους, να αυτοδεσμευόμαστε για την επίτευξή τους. Η υπευθυνότητα σε ό,τι κάνουμε είναι θεμέλιο των έργων μας και όπου χρειαστεί να ζητάμε και να δεχόμαστε βοήθεια και έλεγχο.
- 7) Για να έχουμε στην «Κιβωτό του Νου μας» ισορροπία, γαλήνη και ηρεμία θα πρέπει, σαν τον Οδυσσέα και εμείς, να επιστρέψουμε στην Πατρίδα, στον εαυτό μας δηλαδή, να αφουγκραστούμε τι θέλει, να τον κατανοήσουμε, να τον συγχωρέσουμε, να τον υποδεχτούμε και να τον αγαπήσουμε έτσι όπως είναι, με τα δυνατά και τα αδύναμα σημεία του. Με αυτόν τον τρόπο θα ελευθερωθούμε, δεν θα ντρεπόμαστε που είμαστε διαφορετικοί από ό,τι προτάσσουν τα διαφημιστικά σποτ.
- 8) Στις διάφορες σχέσεις που αναπτύσσουμε (εξουσίας ή μη) δημιουργούνται ποικίλα συναισθήματα (π.χ. θυμός, χαρά κ.τ.λ.), τα οποία με κατάλληλους χειρισμούς μπορούμε να ελέγχουμε για να μην κάνουμε κακό ούτε στον εαυτό μας, ούτε στους άλλους.
- 9) Όταν είμαστε αληθινοί μπορούμε να δημιουργήσουμε στέρεες φιλικές και επαγγελματικές σχέσεις.

Το παρόν πρόγραμμα έχει ενδιαφέρον να δουλευτεί και με μαθητές μεγαλύτερους (Α΄ και Β΄ Λυκείου) καθώς και με μικρότερους (Πέμπτη - Έκτη Δημοτικού) χωρίς απαραίτητα να ακολουθήσουν πιστά και να παίξουν το παρόν κείμενο που γράφτηκε για τις ανάγκες των συγκεκριμένων παιδιών, που συμμετείχαν στο πρόγραμμα.

Τα παιδιά/οι μαθητές μας είναι πηγή έμπνευσης. Ας την αξιοποιήσουμε για την προαγωγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Βιβλιογραφία

Βυζαντινού - Παρίντα Νέλη (2010). Ωρα για δράση. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις επιστημονικών βιβλίων και Περιοδικών.

Μαριδάκη - Κασσωτάκη Αικατερίνη (2004). Σύγχρονες απόψεις για τη σκέψη του παιδιού. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Παπαδιαμάντης Αλέξανδρος (2001). Ο Πανταράτας. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαδόπουλος.

Κονδυλάκης Ιωάννης (2011). Ο Πατούχας. Εφημερίδα: Τα Νέα. Αθήνα: Έκδοση Δημοσιογραφικός Οργανισμός Λαμπράκη Α.Ε.

Κουρμούση Νάντια (2014). Πρόγραμμα Ατομικών και Κοινωνικών Δεξιοτήτων «Βήματα για τη ζωή». Αθήνα: Εκδόσεις Σόκολη.

Αναζητώντας αγάλματα: Διδασκαλία «εκτός των θυρών»

Δημήτρης Μαυρέας

2^ο Πειραματικό Γενικό Λύκειο Αθηνών, dmavreas@hotmail.com

Περίληψη

Σε προηγούμενη διδακτική παρέμβαση «εκτός των θυρών», με αφορμή ένα άγαλμα, είχε επιχειρηθεί με μαθητές/-τριες Γ΄ Λυκείου να συνδεθεί η διδασκαλία της ιστορίας και των φυσικών επιστημών. Σε εκείνη τη δράση είχαν προκύψει μία σειρά από ερωτήματα, σχετικά με την αξιοποίηση και λειτουργία του δημόσιου χώρου και σχετικά με τον αναστοχασμό σε ιστορικά γεγονότα και ιστορικές προσωπικότητες, που συνδέονται με τον δημόσιο χώρο. Στη διδακτική παρέμβαση που περιγράφεται στην παρούσα εργασία, πάλι μαθητές/-τριες Γ΄ Λυκείου, αναζητώντας αυτήν τη φορά τα αγάλματα που βρίσκονται στην ευρύτερη περιοχή γύρω από το σχολείο τους, επιχείρησαν να διερευνήσουν περισσότερο τα παραπάνω ερωτήματα σχετικά με την εξέλιξη της πόλης και τη διαμόρφωση του δημόσιου χώρου. Και αυτήν τη φορά αξιοποιήθηκαν οι αρχές της διδασκαλίας «εκτός των θυρών» και πιο συγκεκριμένα η μέθοδος του «προσανατολισμού».

Abstract

In a previous outdoor course, a statue was the starting point to teach history and science to students of the third class of a high school. In that case, there was not enough time to explore more thoroughly issues raised during teaching about the use of public space or to reflect more on relevant historical facts and figures. In this paper a new outdoor course is described. This time, students of the same grade were asked to trace the statues which are situated around their school. Using the method of "orienteeing", the students were encouraged to explore more thoroughly issues like those raised at the previous course: How do our cities evolve? In what way is public space designed?

Εισαγωγή-Σκεπτικό, στόχοι και μεθοδολογία

Είναι κοινά αποδεκτό ότι οι μαθητές/-τριες της Γ΄ Λυκείου συχνά απαξιώνουν τα μαθήματα Γενικής Παιδείας εξαιτίας της εντατικής προετοιμασίας τους στα μαθήματα Προσανατολισμού για τις απαιτητικές Πανελλαδικές Εξετάσεις. Σε προηγούμενη διδακτική παρέμβαση με μαθητές/-τριες Γ΄ Λυκείου σε ένα μάθημα Ιστορίας Γενικής Παιδείας, είχε επιχειρηθεί να συνδεθούν η διδασκαλία της ιστορίας και των μαθημάτων των φυσικών επιστημών με αφορμή το άγαλμα του Βενιζέλου στο Πάρκο Ελευθερίας (βλ. Μαυρέας & Τζαμαλής 2016). Σε εκείνη τη διδακτική παρέμβαση «εκτός των θυρών» (outdoor learning) ενθαρρύνθηκε η συμμετοχικότητα των μαθητών/-τριών με βιωματικές δράσεις, διαμορφώθηκε ένα ομαδοσυνεργατικό περιβάλλον μάθησης και επιχειρήθηκε η σύνδεση της διδασκαλίας με την καθημερινότητα. Ανάλογες πρακτικές είναι ιδιαίτερες χρήσιμες για την ανανέωση της παραδοσιακής διδασκαλίας με την ενεργοποίηση της δημιουργικότητας και της φαντασίας και την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης των μαθητών/-τριών (Δελούδη 2002, Παπαβασιλείου 2012).

Η διδασκαλία «εκτός των θυρών» αποσκοπεί στη σύνδεση του σχολείου με τον αστικό χώρο και ιδιαίτερα με τα στοιχεία που αναδεικνύουν την πολυπολιτισμική θεώρηση της εκπαιδευτικής πράξης. Επιπλέον, προωθεί νέες μορφές γραμματισμού και τονίζει ότι η μάθηση δεν αρχίζει και τελειώνει στο σχολείο αλλά συνεχίζεται στον δρόμο, στην πόλη. Έτσι, οι μαθητές και οι μαθήτριες αποκτούν εργαλεία για να παρατηρούν και να μαθαίνουν εκτός σχολικής τάξης. Ειδικότερα για τη διδασκαλία της ιστορίας, καινοτόμες διδακτικές παρεμβάσεις «εκτός των θυρών» ανανεώνουν το ενδιαφέρον των μαθητών για την ιστορία που δεν περιλαμβάνεται στο αναλυτικό πρόγραμμα και στα σχολικά εγχειρίδια, δίνοντας έμφαση στην τοπική και την προφορική ιστορία και παρέχοντας ευκαιρίες για την εξέταση των διαφορετικών ταυτοτήτων που διαμορφώνονται στα σύγχρονα πολυπολιτισμικά αστικά κέντρα. Η εμπλοκή των μαθητών/-τριών σε δράσεις «εκτός των θυρών» μπορεί να συμβάλει στην ανανέωση και στη δημιουργικότητα. Πράγματι, στην αξιολόγηση της παρέμβασης οι μαθητές/-τριες σχολίασαν θετικά το γεγονός ότι η διδασκαλία υλοποιήθηκε έξω από τη σχολική τάξη και το ότι συμμετείχαν σε βιωματικές δράσεις. Όπως άλλωστε υποστηρίζουν πολλοί ερευνητές, η μάθηση υποστηρίζεται πιο αποτελεσματικά και γίνεται πιο κατανοητή μέσω της πράξης (Kolb 1984, Bruner 1996).

Απώτερος στόχος της προηγούμενης παρέμβασης στο άγαλμα του Βενιζέλου ήταν οι μαθητές/-τριες να αναστοχαστούν και να σχολιάσουν τον ρόλο και την αξία των μνημείων που συναντάμε στον δημόσιο χώρο. Κατά τη διάρκεια εκείνου του μαθήματος προέκυψαν από τους διδάσκοντες αλλά και τους μαθητές και τις μαθήτριες μία σειρά από ερωτήματα, όπως: Ποιος και γιατί αποφάσισε την τοποθέτηση του συγκεκριμένου αγάλματος; Τι είδους πρόσωπα αναπαριστούν τα αγάλματα στους δημόσιους χώρους; Πόσο αντιπροσωπευτικά είναι, όχι μόνο για την ελληνική ιστορία αλλά και για τη σύγχρονη πραγματικότητα;

Έχοντας το ίδιο σκεπτικό, η διδακτική παρέμβαση που περιγράφεται στην παρούσα ανακοίνωση επιχείρησε να διερευνήσει σε μεγαλύτερο βάθος τέτοιου είδους ερωτήματα, αξιοποιώντας την αντίστοιχη μεθοδολογία της διδασκαλίας «εκτός των θυρών» (βιωματικές δράσεις, ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, σύνδεση με την καθημερινότητα). Σε αντιδιαστολή με την παραδοσιακή διδασκαλία, που υλοποιείται εντός της σχολικής τάξης, οι μαθητές και οι μαθήτριες συμμετέχοντας σε ένα μάθημα εκτός τάξης κινητοποιήθηκαν να διερευνήσουν περαιτέρω τη διαμόρφωση της ταυτότητας της πόλης τους και των κατοίκων της.

«Συνομιλώντας» με τα αγάλματα της γειτονιάς του σχολείου τους, επιχείρησαν να δώσουν απαντήσεις στα ερωτήματα σχετικά με τον ρόλο και την αξία των μνημείων στον δημόσιο χώρο αλλά και να θέσουν νέα ερωτήματα σχετικά με τον ρόλο της ιστορίας στην καθημερινή ζωή. Και αυτή η παρέμβαση αφορούσε ένα μάθημα Ιστορίας Γενικής Παιδείας Γ΄

Λυκείου, επιχειρώντας να ανανεώσει το ενδιαφέρον των μαθητών/-τριών για ένα μάθημα που συχνά απαξιώνουν. Για την εφαρμογή της διδακτικής παρέμβασης αξιοποιήθηκαν εργαλεία από το ευρωπαϊκό πρόγραμμα εκπαίδευσης Reading the City στο πλαίσιο των προγραμμάτων KA1 Erasmus+ για τη μαθησιακή κινητικότητα προσωπικού σχολικής εκπαίδευσης (για μία περιγραφή του προγράμματος βλ. <http://www.eucourses.eu/en/courses-available/reading-the-city>) και πιο συγκεκριμένα η μέθοδος του προσανατολισμού (orienteeing), καθώς και πληροφορίες από την ηλεκτρονική πλατφόρμα για τα γλυπτά της Αθήνας που έχουν επιμεληθεί οι Atenistas (βλ. <http://www.athenssculptures.com>).

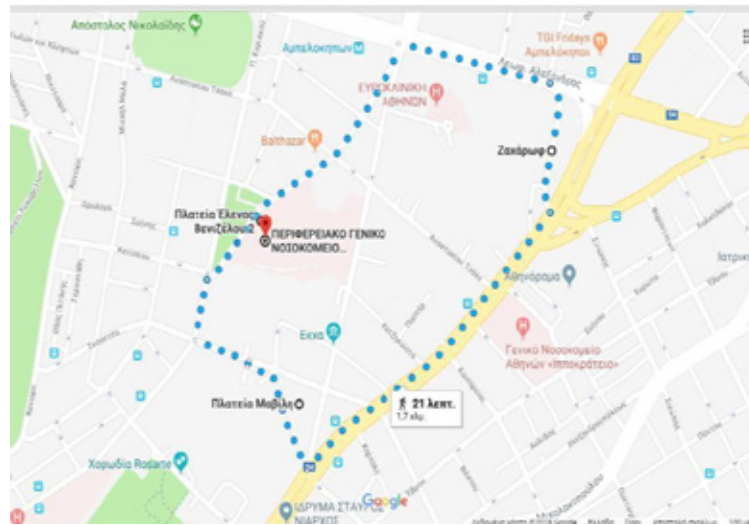
Η διδακτική παρέμβαση

Με τη μέθοδο του προσανατολισμού, οι μαθητές/-τριες σε ένα μάθημα «εκτός των θυρών» καλούνται να περιηγηθούν σε μία περιοχή, με οδηγό φύλλα εργασίας, σύμφωνα με τα οποία εντοπίζουν συγκεκριμένα σημεία και υλοποιούν διάφορες δραστηριότητες (π.χ. κρατούν σημειώσεις, παρατηρούν λεπτομέρειες, τραβούν φωτογραφίες, συμμετέχουν σε αυτοσχέδια δρώμενα). Η περιήγηση μπορεί να αφορά μία περιοχή την οποία επισκέπτονται για πρώτη φορά ή την έχουν επισκεφτεί ξανά στο παρελθόν. Η παρούσα διδακτική παρέμβαση στόχο είχε να περιηγηθούν οι μαθητές/-τριες σε μία περιοχή που τους είναι ιδιαίτερα οικεία, καθώς βρίσκεται γύρω από το σχολείο τους, τους ζητούσε όμως να στοχεύσουν στα αγάλματα, που πιθανόν να μην είχαν παρατηρήσει. Πολύ συχνά δεν παρατηρούμε τα μνημεία και ιδιαίτερα τα αγάλματα, χαμένα στον πυκνό αστικό ιστό, ούτε τους δίνουμε την απαραίτητη προσοχή. Πολλές φορές όμως αυτά είναι άμεσα συνδεδεμένα με την εξέλιξη και τη ζωή της πόλης.

Ο αρχικός σχεδιασμός προέβλεπε να πραγματοποιηθεί η διδακτική παρέμβαση εντός του ωρολογίου προγράμματος και για την υλοποίησή της είχαν προβλεφθεί δύο διδακτικές ώρες. Δυσκολίες όμως, που προέκυψαν εξαιτίας αλλαγών στο ωρολόγιο πρόγραμμα και προκειμένου να μην αναβληθεί η δράση, μας οδήγησαν στην πραγματοποίηση της παρέμβασης κατά τη διάρκεια ενός σχολικού περιπάτου τον Νοέμβριο του 2017. Οι μαθητές/-τριες είχαν προηγουμένως ενημερωθεί για το περιεχόμενο της δράσης και τους είχε ζητηθεί να έχουν μαζί τους συσκευές για τη λήψη φωτογραφιών. Για να εργαστούν ομαδοσυνεργατικά οι 27 μαθητές/-τριες χωρίστηκαν σε πέντε διαφορετικές ομάδες των πέντε ή έξι ατόμων. Οι δραστηριότητες στα φύλλα εργασίας που τους δόθηκαν ήταν κοινές, οι μαθητές/-τριες όμως περιηγήθηκαν στον χώρο με διαφορετικές κατευθύνσεις. Άλλοτε τους δόθηκαν διαφορετικά σημεία εκκίνησης, άλλοτε διαφορετικοί χρόνοι εκκίνησης και άλλοτε λίγο διαφοροποιημένες διαδρομές. Με αυτόν τον τρόπο έγινε προσπάθεια να μετακινηθούν οι μαθητές/-τριες με τις ομάδες τους απερίσπαστοι, προκειμένου να συμπληρώσουν τα φύλλα εργασίας που περιελάμβαναν κοινές δραστηριότητες αλλά με διαφορετική σειρά. Όλα τα φύλλα εργασίας οδηγούσαν τις ομάδες στον ίδιο τελικό προορισμό. Εκεί μαθητές/-τριες και διδάσκων συναντήθηκαν και συζήτησαν τις απαντήσεις στα συμπληρωμένα φύλλα εργασίας και τα διάφορα θέματα που προέκυψαν. Έτσι, μετά την παρατήρηση κατά τη διάρκεια της περιήγησης, η παρέμβαση ολοκληρώθηκε με τον κριτικό αναστοχασμό.

Στον χάρτη 1 αποτυπώνεται, σε γενικές γραμμές, η διαδρομή που έκαναν οι μαθητές/-τριες. Κάποιες ομάδες κινήθηκαν από την πλατεία Έλενας Βενιζέλου (με μικρές διαφοροποιήσεις ως προς τους δρόμους που ακολούθησαν) προς τον σταθμό μετρό Αμπελόκηποι, περπάτησαν κατά μήκος της Λεωφόρου Αλεξάνδρας και επέστρεψαν στην πλατεία Έλενας Βενιζέλου μέσω της Λεωφόρου Βασιλίσσης Σοφίας, αφού έκαναν στάση στην πλατεία Μαβίλη. Κάποιες ομάδες έκαναν την αντίθετη διαδρομή κινούμενες πρώτα προς την πλατεία Μαβίλη και στη συνέχεια μέσω της Λεωφόρου Αλεξάνδρας επέστρεψαν στην πλατεία Έλενας Βενιζέλου. Σε αυτό το σημείο συναντήθηκαν τελικά όλες οι ομάδες.

Χάρτης 1. Η διαδρομή της περιήγησης



Οι μαθητές/-τριες έπρεπε να εντοπίσουν τα αγάλματα που είναι τοποθετημένα σε διάφορα σημεία της διαδρομής και να υλοποιήσουν μια σειρά από δραστηριότητες, οι οποίες περιγράφονται αναλυτικότερα στη συνέχεια. Καθ' όλη όμως τη διάρκεια του περιπάτου τους έπρεπε παράλληλα να προβληματιστούν για τα παρακάτω ερωτήματα, τα οποία θα τα συζητούσαν όλες οι ομάδες στο τέλος της διαδρομής:

- Πόσα από τα αγάλματα που συναντήσατε αναπαριστούσαν αντρικές και πόσα γυναικείες μορφές;
- Ποιο σας άρεσε περισσότερο, ποιο σας ενόχλησε και ποιο σας άφησε αδιάφορους;
- Ποιο δεν είχατε παρατηρήσει ποτέ μέχρι τώρα;
- Ποιο έχει τη μεγαλύτερη προβολή και ποιο βρίσκεται σε τέτοιο σημείο ώστε να είναι δύσκολο να το διακρίνεις;
- Σε τι κατάσταση βρίσκονται;

Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές/-τριες έπρεπε να εντοπίσουν στον προαύλιο χώρο του πρώτου δημόσιου κτηρίου που θα συναντούσαν επί της Λεωφόρου Αλεξάνδρας δύο αγάλματα και να καταγράψουν ποιους αναπαριστούν, γιατί και πότε τοποθετήθηκαν εκεί. Πρόκειται για τη σχολή της Εθνικής Σχολής Δημόσιας Υγείας και οι προτομές αναπαριστούν τον Ελευθέριο Βενιζέλο και τον Αλέξανδρο Παππά, πρωθυπουργό και υπουργό Υγείας αντίστοιχα, που ίδρυσαν την Υγειονομική Σχολή Αθηνών το 1928. Οι μαθητές/-τριες έπρεπε να εντοπίσουν τις σχετικές πληροφορίες που αναγράφονται στις προτομές. Στην τελική αποτίμηση, αρκετοί/-ές μαθητές/-τριες παραδέχτηκαν ότι δεν είχαν ποτέ τους προσέξει ότι υπήρχαν εκεί αγάλματα. Η παρατήρηση των συγκεκριμένων αγαλμάτων αξιοποιήθηκε σε άλλη χρονική στιγμή του διδακτικού έτους, για τη διδασκαλία της ιστορικής περιόδου του ελληνικού μεσοπολέμου και του έργου της κυβέρνησης Βενιζέλου 1928-1932.

Στο πάρκο που βρίσκεται επί της συμβολής της Λεωφόρου Αλεξάνδρας και της Βασιλίσσης Σοφίας είναι τοποθετημένα τρία γλυπτά, μία προτομή του Ναπολέοντα Ζέρβα, μία αφαιρετική γλυπτική σύνθεση με τον τίτλο *Παγκόσμιο Σύμβολο* και ένας ορειχάλκινος ανδριάντας του Μακαρίου Γ΄ της Κύπρου. Η προτομή του Ναπολέοντα Ζέρβα και ο ανδριάντας του Μακαρίου Γ΄ αποτέλεσαν την αφορμή για να γνωρίσουν οι μαθητές/-τριες δύο σημαντικές προσωπικότητες της νεότερης ελληνικής ιστορίας, οι οποίες μάλιστα διαδραμάτισαν

πρωταγωνιστικό ρόλο σε δύο ιδιαίτερα παραγμένες περιόδους, στον εμφύλιο πόλεμο και στην τουρκική εισβολή στην Κύπρο αντίστοιχα. Οι αντικρουόμενες μάλιστα στάσεις ως προς την προσωπικότητα του Ναπολέοντα Ζέρβα, εξαιτίας της εμπλοκής του στην εμφύλια ελληνική διαμάχη, ενδεχομένως αντανακλώνται και στην ιδιαίτερα περιπετειώδη διαδρομή που είχε η προτομή του, όχι μόνο εξαιτίας των εργασιών κατασκευής του αθηναϊκού μετρό, αλλά και εξαιτίας βανδαλισμών και κλοπής. Κοντά στη θέση που βρίσκεται σήμερα, υπάρχει στάση λεωφορείων και τρώει με το όνομά του. Οι παραπάνω πληροφορίες συζητήθηκαν στην τελική συζήτηση και διατυπώθηκε το ερώτημα κατά πόσον τα ίχνη της παραγμένης εμφυλιακής περιόδου απασχολούν τους σημερινούς Έλληνες. Για τη γλυπτική σύνθεση οι μαθητές/-τριες κλήθηκαν να ερμηνεύσουν ένα αφηρημένο σύγχρονο έργο τέχνης, δίνοντάς του τον δικό τους τίτλο, ενώ παράλληλα τους ζητήθηκε να το αναπαραστήσουν με τα σώματά τους (βλ. εικόνα 1).

Ανάλογη δραστηριότητα είχαν και για την ορειχάλκινη γλυπτική σύνθεση, αφιερωμένη στην ελληνίδα γυναίκα, που βρίσκεται στη συμβολή της οδού Ζαχάρωφ και της Βασιλίσσης Σοφίας (βλ. εικόνα 2). Οι μαθητές/-τριες παρατήρησαν τις διαφορετικές μορφές γυναικών που αναπαριστά η σύνθεση και παραπέμπουν στη μάνα, τη διανοούμενη και την αγωνίστρια. Στην τελική συζήτηση, σχολιάστηκε η συχνότητα γυναικείων μορφών σε αγάλματα που βρίσκονται τοποθετημένα στον δημόσιο χώρο. Συνήθως αυτά αναπαριστούν αφηρημένες μορφές, την πατρίδα, την ελευθερία ή αναφέρονται στις ιδιότητες των γυναικών, (η γυναίκα ως μάνα, ως αγωνίστρια κ.τ.λ.) και σπανιότερα αναφέρονται σε συγκεκριμένα πρόσωπα. Δεν είναι τυχαίο ότι η συγκεκριμένη γλυπτική σύνθεση αποτελεί δωρεά του Ανατολικού Σοροπτιμιστικού Ομίλου Αθηνών προς το Δήμο Αθηναίων, μίας οργάνωσης που εργάζεται μεταξύ άλλων για την προώθηση της γυναίκας, ως μία προσπάθεια για την αλλαγή της γυναικείας αναπαράστασης στα γλυπτά που κοσμούν τον δημόσιο χώρο.

Εικόνα 1. Αναπαριστώντας τη σύνθεση *Παγκόσμιο Σύμβολο*



Εικόνα 2. Αναπαριστώντας τη σύνθεση *Στην Ελληνίδα Γυναίκα*

Στην πλατεία Μαβίλη, οι μαθητές/-τριες έπρεπε να εντοπίσουν άλλα τρία γλυπτά. Το ένα, που είναι και το παλαιότερο, συνδέεται με την ονομασία της πλατείας και αναπαριστά τον ποιητή Λορέντζο Μαβίλη. Πάνω στο βάθρο της προτομής αναγράφεται ένα επίγραμμα του Μιλτιάδη Μαλακάση, αφιερωμένο στον ποιητή, την οποία οι μαθητές/-τριες έπρεπε να μελετήσουν. Για την προτομή της Αλίκης Βουγιουκλάκη, οι μαθητές/-τριες έπρεπε να ρωτήσουν τους θαμώνες ή τους εργαζόμενους της περιοχής αν γνώριζαν αντιδράσεις που προκάλεσε η τοποθέτηση του συγκεκριμένου αγάλματος. Μόνο μία ομάδα, και όχι ιδιαίτερα εύκολα, κατάφερε να συγκεντρώσει πληροφορίες για τις αντιδράσεις που προκάλεσε η τοποθέτηση ενός παλαιότερου, όχι αρκετά επιτυχημένου έργου, που αναπαριστούσε την ελληνίδα ηθοποιό. Την επομένη των αποκαλυπτηρίων φίλοι της ηθοποιού και δημότες διαμαρτυρόμενοι αποκαθήλωσαν το άγαλμα. Με καλλιτεχνικές βελτιώσεις το γλυπτό επανατοποθετήθηκε, λίγα χρόνια αργότερα. Το τρίτο γλυπτό αναφέρεται σε μία γυναίκα που ξεκουράζεται και είναι και αυτό δωρεά του Ανατολικού Σοροπτιμιστικού Ομίλου Αθηνών. Αποτελεί ενδιαφέρον ότι και τα δύο αγάλματα που τοποθετήθηκαν τα νεότερα χρόνια στην πλατεία Μαβίλη αναπαριστούν γυναικείες μορφές. Η προτομή της Αλίκης Βουγιουκλάκη είναι μάλιστα το μόνο γυναικείο άγαλμα της συνολικής διαδρομής που ακολούθησαν οι μαθητές, που αναφέρεται σε ένα συγκεκριμένο πρόσωπο. Στην τελική συζήτηση σχολιάστηκε, επίσης, ότι ακόμη και όταν τα αγάλματα των ελληνικών δρόμων αναπαριστούν συγκεκριμένες γυναικείες προσωπικότητες, συνήθως αναφέρονται σε γυναίκες που έπαιξαν σημαντικό ρόλο στο χώρο της τέχνης και πολύ σπανιότερα προέρχονται από το χώρο της πολιτικής ή των επιστημών.

Στην οδό Παναγή Κυριακού, κοντά στην πλατεία της Έλενας Βενιζέλου, υπάρχει ένα γλυπτό μνημείο του τμήματος Αθηνών της Αμερικανικής Λεγεώνας, με τη μορφή οβελίσκου. Σε κάθε του πλευρά υπάρχει από ένα μετάλλιο, με ανάγλυφη προτομή ενός αμερικανού πολίτη που υποστήριξε τον αγώνα των Ελλήνων, κατά τη διάρκεια της Επανάστασης του 1821. Οι μαθητές/-τριες κλήθηκαν να εντοπίσουν το σχήμα του μνημείου και να καταγράψουν τα πρόσωπα που αναπαριστώνται στις ανάγλυφες προσόψεις του. Το μνημείο κατασκευάστηκε το 1930 και αποτέλεσε έναυσμα για να συζητηθεί στην ολομέλεια ο ρόλος των φιλελλήνων στην Ελληνική Επανάσταση.

Στο τέλος της διαδρομής, οι μαθητές/-τριες παρατήρησαν το άγαλμα που βρίσκεται στο κέντρο της πλατείας Έλενας Βενιζέλου, απέναντι από το μαιευτήριο Έλενα. Αναπαριστά μία γυναικεία μορφή που θηλάζει το μωρό που κρατάει στην αγκαλιά της, ενώ δίπλα της στέκεται

γονατιστό το μεγαλύτερο παιδί της, σχεδόν γαντζωμένο πάνω της. Στο βάθρο αναγράφεται στα αρχαία ελληνικά φράση από τον Ευριπίδη που αναφέρεται στην αγάπη προς τη μητέρα. Οι μαθητές/-τριες μετέφρασαν στα νέα ελληνικά τη φράση του Ευριπίδη και ρωτήθηκαν γιατί πιστεύουν ότι το γλυπτό αυτό τοποθετήθηκε στο συγκεκριμένο σημείο.

Κατά τη διάρκεια του περιπάτου, οι μαθητές/-τριες κλήθηκαν να υλοποιήσουν άλλη μία δραστηριότητα που δεν αφορούσε γλυπτά. Τους ζητήθηκε να καταγράψουν τις κάθετες οδούς στη Βασιλίσσης Σοφίας κατά μήκος της διαδρομής που διήνυσαν. Πρόκειται για την Αναστασίου Τσόχα, την Τιμολέοντος Βάσσου και τη Χατζηκώστα. Οι μαθητές/-τριες ενθαρρύνθηκαν να βρουν πληροφορίες στο διαδίκτυο για την πορεία των προσώπων που έδωσαν τα ονόματά τους στις οδούς και να τις συζητήσουν στο επόμενο μάθημα. Η δραστηριότητα αυτή αποτέλεσε την αφορμή για μία συζήτηση σχετικά με τους όρους που πιθανόν διαμορφώνουν την ονοματοθεσία των οδών μίας πόλης.

Αξιολόγηση- Κριτική αποτίμηση

Μετά την ολοκλήρωση της διδακτικής παρέμβασης, στο επόμενο μάθημα, ζητήθηκε από τους/τις μαθητές/-τριες να αξιολογήσουν τη δραστηριότητα. Οι μαθητές/-τριες απάντησαν σε ένα ανώνυμο προαιρετικό ερωτηματολόγιο. Όσοι/-ες συμμετείχαν αξιολόγησαν θετικά τη διδακτική παρέμβαση. Ορισμένοι/-ες σχολίασαν θετικά το γεγονός ότι τους δόθηκε η δυνατότητα να αυτενεργήσουν και να εργαστούν σε ομάδες. Ιδιαίτερα διασκέδασαν την αναπαράσταση των αγαλμάτων. Κάποιοι/-ες μαθητές/-τριες σχολίασαν επίσης ότι μέσω της δράσης προβληματίστηκαν για την ιστορία των δρόμων πάνω στους οποίους περπατούν καθημερινά και για την ιστορία που κρύβουν τα αγάλματα που εντόπισαν. Εξέφρασαν μάλιστα την επιθυμία να οργανωθούν αντίστοιχοι περίπατοι και σε άλλες περιοχές της πόλης. Καθώς αρκετά από τα γλυπτά που εντόπισαν οι μαθητές/-τριες αφορούν γεγονότα και πρόσωπα που περιλαμβάνονται στην ύλη της νεότερης ελληνικής ιστορίας που διδάσκονται, η περιήγησή τους αποτέλεσε μία καλή αφορμή για να συσχετίσουν διάφορα ιστορικά γεγονότα με συγκεκριμένα γλυπτά. Επιπλέον, οι μαθητές/-τριες ενεργοποιήθηκαν ώστε να μην παραμένουν αδιάφοροι σε όσα σηματοδοτούν τον δημόσιο χώρο και παρακινήθηκαν να παρατηρούν πιο προσεκτικά αγάλματα και ονομασίες οδών. Οι μαθητές/-τριες προβληματίστηκαν και για την εξέλιξη της πόλης. Τέλος, ήρθαν σε επαφή με γλυπτά έργα τέχνης που συνήθως περνούν απαρατήρητα.

Ειδικότερα για τα σύγχρονα έργα τέχνης, ενθαρρύνθηκαν να δώσουν τις δικές τους προσωπικές ερμηνείες. Σε γενικές γραμμές διασκέδασαν τον ιστορικό τους περίπατο καθώς επιχειρούσαν να συνδέσουν την ιστορική γνώση του παρελθόντος, όπως αναπαρίσταται στο δημόσιο χώρο, με τη βιωματική μάθηση.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Δελούδη, Μ.(2002). Βιωματική μάθηση -Δυνατότητες αξιοποίησής της στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6. Διαθέσιμο στο: <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyχος6/deloudi.PDF>

Μαυρέας, Δ & Π. Τζαμαλής (2016). Με αφορμή ένα άγαλμα: Διδασκαλία «εκτός των θυρών». Στο Φ. Γούσιας (επιμ.), *Η Εκπαίδευση στην εποχή των Τ.Π.Ε. Πρακτικά Συνεδρίου (Αθήνα, 5-6 Νοεμβρίου 2016)*. Αθήνα, 1464-1473.

Παπαβασιλείου, Ι. (2012). Καλές διδακτικές πρακτικές- Μεθοδολογία, *Βασικό Επιμορφωτικό υλικό Μείζονος Προγράμματος Επιμόρφωσης, τόμος Β: ειδικό μέρος ΠΕ02 Φιλολογοί*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Ξενόγλωσση

Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*. Cambridge: Harvard University Press.

Kolb, D. (1984). *Experiential Learning*. New Jersey: Pentice Hall.

Διαθεματικές Προσεγγίσεις της Φυσικής Αγωγής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Μιχαήλ Κατσικαδέλης¹, Ιωάννα Φλίγκου²

¹ Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο Πανεπιστημίου Πατρών, katsikadel@sch.gr.

² Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο Πανεπιστημίου Πατρών, fligou@yahoo.gr

Περίληψη

Σκοπός της εργασίας ήταν να αναλυθεί η διαθεματική προσέγγιση των εκπαιδευτικών αντικειμένων της Φυσικής Αγωγής, των Μαθηματικών, της Ιστορίας και της Τεχνολογίας, Πληροφορικής και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) μέσω της εφαρμογής ενός πιλοτικού προγράμματος για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Για τον σκοπό αυτό πραγματοποιήθηκε ενοποίηση του Αναλυτικού Προγράμματος, κατά περίπτωση, ώστε τα διδακτικά αντικείμενα να αντιμετωπίζονται ως ολότητα και όχι ως ανεξάρτητες κατηγορίες. Στην πιλοτική μελέτη συμμετείχαν, περιοδικά, 25 μαθητές/-τριες στο σύνολο, σε βάθος τεσσάρων ετών. Ο σχεδιασμός των παρεμβάσεων προέβλεπε τον συνδυασμό της ύλης των μαθημάτων σε σχέση με τα αντικείμενα της Φυσικής Αγωγής. Η αξιολόγηση της παρέμβασης έγινε με παρατήρηση για τις Α΄-Β΄ και Δ΄ τάξεις και με τη συμπλήρωση ενός τεστ απόδοσης στα Μαθηματικά για την Γ΄ τάξη, πριν και μετά την εφαρμογή του πιλοτικού προγράμματος. Από την ανάλυση των δεδομένων φάνηκε σημαντική βελτίωση των επιδόσεων του δείγματος στο γνωστικό αντικείμενο των Μαθηματικών, ενώ παρατηρήθηκε θετικότερη διάθεση στη διαθεματική προσέγγιση των αντικειμένων κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων της Φυσικής Αγωγής. Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας συμφωνούν με αντίστοιχες μελέτες διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης μέσα από το αντικείμενο της Φυσικής Αγωγής και ενισχύουν την άποψη ότι είναι δυνατό να υπάρξει βελτίωση της επίδοσης στα Μαθηματικά, μέσω βιωματικών δράσεων.

Abstract

The paper has aimed to analyze the cross-curricular teaching approach of the educational subjects of Physical Education, Mathematics, History and Information and Communication Technologies (ICT) through the implementation of a pilot program in Primary Education. For this purpose, the Curriculum was unified, where relevant, in order for the teaching subjects to be treated as a whole and not as independent categories. 25 students from grades A to D participated in the pilot study over a period of 4 years. The planning of interventions aimed at combining the curriculum of the courses with the Physical Education subjects. The intervention was assessed with observation for grades A-B and D, and with performance tests in Mathematics for grade C, before and after the implementation of the pilot program. The analysis of the data showed that the performance of the sample remarkably improved on the subject of Mathematics, while a more positive attitude towards the cross-curricular approach of the subjects was

observed during the Physical Education activities. The findings of this research are in line with corresponding studies of cross-curricular approach of knowledge via the subject of Physical Education and support the view that performance in Mathematics may be improved via experiential activities.

Εισαγωγή

Η ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης υιοθέτησε τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης σαν εναλλακτική πρόταση διδασκαλίας και μάθησης. Η αποτελεσματικότητα της επιδιωκόμενης «αλλαγής» εξαρτάται από τον τρόπο μεταφοράς της στην εκπαιδευτική πράξη (Hargreaves & Fullan, 2008). Επιδιώκεται η προσωποποιημένη γνώση, ο συνεχής διάλογος του/της μαθητή/-τριας με το περιβάλλον του/της, η απόκτηση νέων εμπειριών μέσα από σύνθετα σχήματα αλληλεπίδρασης. Ωστόσο, σύμφωνα με τον Dewey (1938: στο Θεοφιλίδης, 1997), οι θεματικές περιοχές δεν αποτελούν ξεχωριστούς γνωστικούς «κόσμους», αλλά έναν ενιαίο, μια ενιαία ολότητα. Συνεπώς, ο όρος «διαθεματικότητα» (cross-thematic integration) αναφέρεται στην πολύ-πρισματική διασύνδεση της διδακτέας ύλης και στη συσχέτιση των αυτοτελών μαθημάτων, με σκοπό την ενεργητική απόκτηση της γνώσης. Στο ίδιο πλαίσιο εξάλλου αναφέρεται και το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΦΕΚ τευχ. Β' 303/13-03-03), αν και η ενεργητική απόκτηση της γνώσης σε ένα, κυρίως, δασκαλοκεντρικό περιβάλλον δεν θεωρείται εφικτή. Επιπλέον, η οργάνωση της ύλης όπως παρουσιάζεται, ανά θεματικό αντικείμενο, προβάλλει στεγανά και όρια, τα οποία είναι αντίθετα από τον χαρακτήρα της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης. Η ενοποίηση του αναλυτικού προγράμματος, συνεπώς, αποτελεί σημείο «κλειδί» για την εφαρμογή της διαθεματικής εκπαίδευσης, με την κατάργηση των διαχωριστικών γραμμών ανάμεσα στα διδακτικά αντικείμενα (Wolfinger & Stockard, 1997).

Διαθεματικότητα και Φυσική Αγωγή

Το μάθημα της Φυσικής Αγωγής αποτελεί, κυρίως, μια βιωματική προσέγγιση της γνώσης με πληθώρα διαθεματικών προεκτάσεων, η οποία μπορεί να μεταβάλλει θετικά τη διάθεση των μαθητών/-τριών για μάθηση (Cone, Werner, Cone, & Woods, 1998). Η ενεργός συμμετοχή των μαθητών/-τριών σε συνδυασμό με τη διεπιστημονική φύση της επιστήμης της Φυσικής Αγωγής, προσφέρει ένα «πλούσιο» πεδίο δράσης και εφαρμογής στο σχολικό περιβάλλον (Kalyn, 2005), τόσο στον οριζόντιο (γνωστικά αντικείμενα), όσο και στον κάθετο (εσωτερική διασύνδεση) άξονα προσδιορισμού. Η διασύνδεση αυτή, κυρίως, μπορεί να επιτευχθεί με την ενσωμάτωση διδακτικών αντικειμένων όπως τα Μαθηματικά, η Γλώσσα, η Μουσική κ.ά., κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας της Φ.Α., ώστε να επιτυγχάνονται ταυτόχρονα δύο ή περισσότεροι διδακτικοί στόχοι (Pica & Short, 1999; Milosis & Papaioannou, 2007). Η ενσωμάτωση αυτή είναι εφικτή από τις πρώτες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου, με βασικές γνώσεις των Μαθηματικών, έως και τις τάξεις του Λυκείου. Είναι συνεπώς στην κρίση της ομάδας των εκπαιδευτικών η εφαρμογή διαθεματικών προσεγγίσεων, αφού τόσο τεχνικά όσο και μεθοδολογικά υποστηρίζεται.

Προγραμματίζοντας ένα διαθεματικό αντικείμενο στη Φ.Α.

Η οργάνωση των διαθεματικών προσεγγίσεων πιθανόν να εμπεριέχει δυσκολίες στον σχεδιασμό και την υλοποίηση των ημερήσιων μαθημάτων - όσον αφορά τους εμπλεκόμενους εκπαιδευτικούς- και σε πολλές περιπτώσεις μπορεί να προκαλέσει ερωτηματικά στους μαθητές/-τριες. Ο σχεδιαστής του προγράμματος θα πρέπει να γνωρίζει τους εκπαιδευτικούς

στόχους των ενοτήτων που πρόκειται να καλυφθούν διαθεματικά, ενώ ο εκπαιδευτικός Φ.Α. να μπορεί να μεταβάλλει τα ασκησιολόγια με τέτοιο τρόπο, ώστε να καλύπτεται η ύλη των εμπλεκόμενων αντικειμένων (Marttinen, Mc Loughlin, Fredrick III, & Novak, 2017). Ωστόσο, είναι σημαντικό να μένει αναλλοίωτος ο χαρακτήρας του μαθήματος της Φ.Α., οπότε η θεωρητική προσέγγιση δεν θα πρέπει να μειώνει την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών/-τριών, τα κινητικά περιεχόμενα ή τη διάρκεια των ασκήσεων. Απαραίτητη προϋπόθεση ωστόσο, για την επιτυχή εφαρμογή των διαθεματικών προγραμμάτων, θεωρείται η συνεργασία των εκπαιδευτικών, ώστε οι προτεινόμενες μορφές διδασκαλίας να έχουν την απαραίτητη επιστημονική και υλικοτεχνική επάρκεια (Μυλώσης, 2009).

Μεθοδολογία της έρευνας

Συμμετέχοντες

Στη μελέτη συμμετείχαν 25 μαθητές (15 αγόρια, 10 κορίτσια), που ακολούθησαν διαθεματικές διδασκαλίες από την Α΄ έως την Δ΄ τάξη του Δημοτικού Σχολείου. Ο σχεδιασμός του προγράμματος ήταν 4ετής με τον ίδιο αριθμό μαθητών/-τριών, χωρίς διαφοροποιήσεις όσον αφορά την ταυτότητα του δείγματος κατά τη διάρκεια των ετών. Την ευθύνη της εφαρμογής του προγράμματος είχε ο ίδιος εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής, σε συνεργασία με τους εκάστοτε δασκάλους των τάξεων. Η διεξαγωγή της πιλοτικής μελέτης πραγματοποιήθηκε με την έγκριση του οικείου Επιστημονικού Εποπτικού Συμβουλίου (Ε.Π.Ε.Σ.).

Διαδικασία και Σχεδιασμός της Έρευνας

Για τους σκοπούς της έρευνας σχεδιάστηκαν διαθεματικές προσεγγίσεις ανά τάξη και διδακτικό αντικείμενο. Στην Α΄ και Β΄ τάξη: Φ.Α., Μαθηματικά και Μουσική² για τις Γ΄-Δ΄ τάξεις Φ.Α., Μαθηματικά, Ιστορία και Τ.Π.Ε. Οι διαθεματικές προσεγγίσεις των τάξεων Α΄-Β΄ ήταν αυτόνομες, ενώ για τις τάξεις Γ΄- Δ΄ έγιναν με τροποποίηση και προσαρμογή των ημερήσιων μαθημάτων, ώστε να εναρμονίζονται τα αντικείμενα με την ύλη της Φ.Α. και των Μαθηματικών (Εικόνα 1.). Στην Γ΄ τάξη, όπου και το πρόγραμμα συνεχίστηκε καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους, οργανώθηκαν και πραγματοποιήθηκαν 7 ενότητες διαθεματικής προσέγγισης. Το αναλυτικό πρόγραμμα των ενοτήτων παρουσιάζεται στον πίνακα 1. Στην αρχή και στο τέλος του σχολικού έτους, οι μαθητές/-τριες της Γ΄ τάξης έλαβαν μέρος σε γραπτή αξιολόγηση της ύλης των Μαθηματικών (14 ερωτήσεις), προκειμένου να διαπιστωθεί, αρχικά, το γνωστικό επίπεδο της τάξης ως σημείο αναφοράς και τελικά να εντοπισθούν οι όποιες μεταβολές ως απόρροια της εφαρμογής του προγράμματος. Οι ερωτήσεις της γραπτής αξιολόγησης οργανώθηκαν με ευθύνη της δασκάλας της τάξης, ενώ η ανάλυση εσωτερικής συνοχής έδειξε ότι ο συντελεστής άλφα ήταν υψηλός ($\alpha > .84$).

Πίνακας 1. Ενότητες διαθεματικής προσέγγισης Φυσικής Αγωγής & Μαθηματικών ανά τάξη
Α΄ & Β΄ Τάξη

α/α	Μήνας	Συνδυασμός Διαθεματικών Αντικειμένων
1	Σεπτέμβριος	Αρίθμηση
2	Οκτώβριος	»
3	Νοέμβριος	Σχήματα
4	Δεκέμβριος	»

Γ΄ Τάξη		
1	Νοέμβριος	Εισαγωγική Μέτρηση, Αριθμητικά Μοτίβα, Γεωμετρικά Μοτίβα
2	Δεκέμβριος	Μέτρηση αποστάσεων, χάρακας, καμπύλες, ευθείες
3	Ιανουάριος	Ανακαλύπτω τη συμμετρία
4	Φεβρουάριος	Ανακαλύπτω το μισό και το διπλάσιο διψήφιων αριθμών, μέτρηση μήκους σε εκατοστά
5	Μάρτιος	Μέτρηση του χρόνου και της ώρας
6	Απρίλιος	Πολλαπλασιασμός δίψηφου με μονοψήφιο, πρόσθεση διψήφιων αριθμών, πολλαπλασιασμός
7	Μάιος	Διαιρέσεις, τελική μέτρηση
Δ΄ Τάξη		
1	Νοέμβριος	Επίλυση Προβλημάτων
2	Δεκέμβριος	»
3	Φεβρουάριος	»

Εικόνα 1. Διαθεματική προσέγγιση του αντικειμένου «Γεωμετρικά Σχήματα», στο μάθημα της Φ.Α.



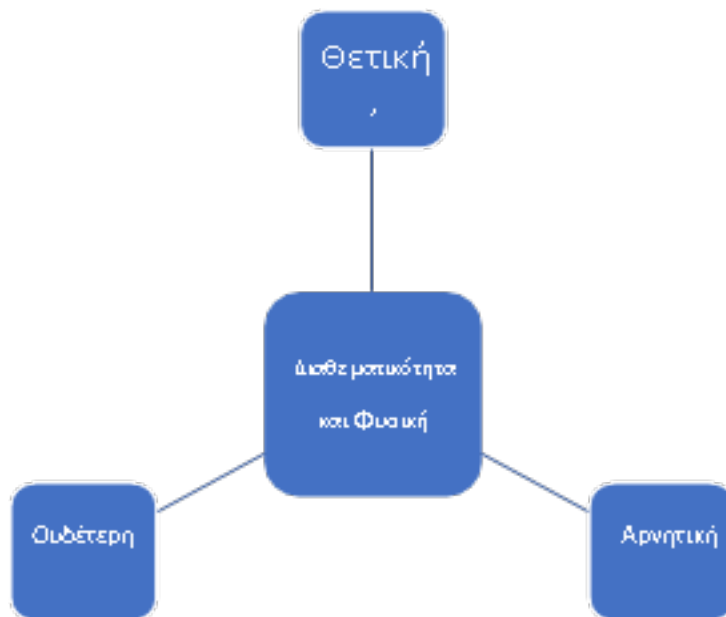
Στατιστική Ανάλυση

Ο έλεγχος της ομαλής κατανομής (Kolmogorov – Smirnov), η στάθμιση των δεδομένων (weight cases) και η επαγωγική στατιστική ανάλυση έγινε με τη χρήση του στατιστικού προγράμματος SPSS 19 (SPSS, Inc., Chicago, IL). Για την εκτίμηση του δείκτη αξιοπιστίας (ICC) της μέτρησης χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση ελέγχου αξιοπιστίας επαναλαμβανόμενων μετρήσεων (test – retest reliability). Η αξιολόγηση των διαφορών σε κάθε ζεύγος μετρήσεων, ανάμεσα στην αρχική και τελική μέτρηση, έγινε με την εφαρμογή του συσχετισμένου ελέγχου t (paired sample test), ενώ το επίπεδο σημαντικότητας ήταν $p=.05$.

Αποτελέσματα

Η αξιοπιστία των ερωτηματολογίων σύμφωνα με το τεστ Cronbach (Cronbach, 1951) ήταν ($\alpha=.84$), που θεωρείται υψηλή, ενώ από την ανάλυση των αποτελεσμάτων της γραπτής αξιολόγησης των Μαθηματικών φάνηκε ότι κατά την πρώτη μέτρηση ο μέσος όρος του δείγματος ήταν ($M= 8.50, SD=3.36$), ενώ στη δεύτερη ($M= 12.60, SD=2.01$), που είναι στατιστικά σημαντικός ($t=-6.28, DF=19, p=.000$). Επιπλέον, η ανάλυση της κωδικοποίησης των δεδομένων της παρατήρησης έδειξε ότι οι συμμετέχοντες επιμερίζονται σε τρεις κατηγορίες, σύμφωνα με την αντιμετώπιση των διαθεματικών προσεγγίσεων. Οι κατηγορίες παρουσιάζονται στο σχήμα 1.

Σχήμα 1. Αποτύπωση στάσεων κατά την διαθεματική προσέγγιση Μαθηματικών και Φυσικής Αγωγής



Συνολικά, οι μαθητές/-τριες μπορούν να καταταγούν σε τρεις ομάδες, σύμφωνα με τις αντιδράσεις τους κατά τη διάρκεια των διαθεματικών προσεγγίσεων. Σε σημαντικό βαθμό ανεξαρτήτως τάξης φοίτησης, υπήρξε θετική διάθεση για τον συνδυασμό των μαθημάτων. Ωστόσο, καταγράφηκαν στο ημερολόγιο του ερευνητή και αρνητικές στάσεις, κατά τη διάρκεια του μαθήματος και ιδιαίτερα στο θεωρητικό πλαίσιο του. Για τα διδακτικά αντικείμενα της Ιστορίας και Τ.Π.Ε. δεν κατέστη δυνατή η συστηματική διαθεματική διδασκαλία, εξαιτίας

υπηρεσιακών μεταβολών, δυσκολίας στον σχεδιασμό των αντικειμένων και απροθυμίας του διδακτικού προσωπικού.

Συζήτηση – Συμπεράσματα

Σκοπός της έρευνας ήταν η καταγραφή και παρατήρηση της τετραετούς διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης μέσω του συνδυασμού των σχολικών εκπαιδευτικών αντικειμένων με τη Φ.Α. Η διερεύνηση αφορούσε στην βελτίωση της επίδοσης στα Μαθηματικά καθώς και στην αποτύπωση της στάσης των μαθητών/-τριών απέναντι στο συνδυασμό των διαθεματικών αντικειμένων, μέσω της παρατήρησης.

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων της γραπτής αξιολόγησης φάνηκε η σημαντική βελτίωση της επίδοσης των μαθητών/-τριών μετά την εφαρμογή της διαθεματικής προσέγγισης, κάτι και που πιθανόν αποτελεί ένδειξη της θετικής επίδρασης του προγράμματος. Συνδυάζοντας την επίδοση στη γραπτή δοκιμασία με το ημερολόγιο παρατηρήσεων της τάξης, φαίνεται ότι για τους συμμετέχοντες μαθητές/-τριες της Γ΄ τάξης η θετική στάση απέναντι στο ημερήσιο πρόγραμμα διδασκαλίας και η αντίστοιχα θετική τους διάθεση να λάβουν μέρος σε διαθεματικά παιχνίδια, βελτίωσε και την επίδοσή τους στα Μαθηματικά. Η βιωματική λοιπόν, προσέγγιση της γνώσης έδωσε τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες να επεξεργαστούν μαθηματικές έννοιες, να τις απλοποιήσουν και να τις οικειοποιηθούν, πετυχαίνοντας την πολυπόθητη μάθηση. Αυτή η «οπτικοποίηση» των μαθηματικών εννοιών τις καθιστά ξεκάθαρες στα παιδιά (Kalyn, 2005) και είναι σύμφωνη με την άποψη ότι τα Μαθηματικά θα πρέπει να αναπτύσσονται σε ένα περιβάλλον χωρίς κανόνες και απομνημόνευση, με έμφαση στην χρησιμότητα και εφαρμογή τους στην καθημερινή ζωή (De Corte, 2004). Αντίστοιχες μελέτες για τη διαθεματική διδασκαλία των Μαθηματικών με την Φυσική Αγωγή είχαν θετικά αποτελέσματα (Banister & Harlow, 1997; Usnick, Johnson & White, 2003), κάτι που πιθανόν επιβεβαιώνει και τα ευρήματα της παρούσας μελέτης. Επιπλέον, αντίστοιχες θετικές αντιδράσεις διαθεματικών προσεγγίσεων με την εφαρμογή στο πεδίο της Φυσικής Αγωγής παρουσιάζονται και σε άλλες έρευνες έτερων γνωστικών αντικειμένων (Winker, 1998; Γώτη, Δέρρη και Κιουμουρτζόγλου, 2006), κάτι που ενισχύει αυτού του είδους τη διδασκαλία συγκριτικά με τη μονοθεματική προσέγγιση της γνώσης.

Θετικές στάσεις παρουσιάζει και η ανάλυση των παρατηρήσεων της τάξης που έλαβε μέρος στο πρόγραμμα και τα υπόλοιπα σχολικά έτη. Είναι πολύ λίγες οι φορές που κατά τη διάρκεια του μαθήματος, εκφράστηκε κάποια δυσφορία των συμμετεχόντων. Αντίθετα, όταν οικειοποιήθηκαν τα παιχνίδια, οι εντυπώσεις που εκλάμβανε ο ερευνητής ήταν απόλυτα θετικές, επιβεβαιώνοντας την άποψη ότι η ενεργός συμμετοχή στο μάθημα και η παρακίνηση βελτιώνουν τη γενικότερη εικόνα των διδακτικών αντικειμένων (Cone et al., 1998; Westerhold, 2000). Αλλωστε, επιβεβαιώνεται και βιβλιογραφικά η ικανοποίηση των συμμετεχόντων σε διαθεματικές προσεγγίσεις, ανεξάρτητα από την ηλικία ή το διδακτικό αντικείμενο (Spalding, 2002; Γκοτζαρίδης, Παπαϊωάννου, Αντωνίου και Αλμπανίδης, 2007) κάτι που συμφωνεί και με την παρούσα μελέτη.

Στον αντίποδα και μολονότι ο σχεδιασμός προέβλεπε και άλλα γνωστικά αντικείμενα, εντούτοις η εφαρμογή τους ήταν αδύνατη λόγω υπηρεσιακών αγκυλώσεων και αντιλήψεων, κάτι που αναδεικνύει τις δυσκολίες που παρουσιάζονται στην εφαρμογή παρόμοιων προγραμμάτων. Η ελάχιστη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και η έλλειψη πείρας στον σχεδιασμό διαθεματικών προσεγγίσεων ήταν πιθανόν τα αίτια για την μη υλοποίηση του προγράμματος, κάτι που εντοπίζεται και σε μελέτη του Meister & Nolan, (2001). Παρόμοιος προβληματισμός καταγράφεται εξ αιτίας της αδυναμίας αποτελεσματικής αξιολόγησης των διαθεματικών προγραμμάτων (Melograno, 1997; Cone et al, 1998). Επίσης έντονη είναι και η προβληματική των εκπαιδευτικών για μη επαρκή επικέντρωση και συνοχή στα γνωστικά

αντικείμενα, όταν καλύπτονται διαθεματικά (Erickson, 1998).

Συμπερασματικά, φάνηκε ότι η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης κατά τη διάρκεια εφαρμογής του πειραματικού προγράμματος, έδωσε την ευκαιρία στους συμμετέχοντες να συνδυάσουν τις θεωρητικές γνώσεις της τάξης με την απτή και βιωματική τους εφαρμογή. Ο συνδυασμός αυτός ήταν συνολικά θετικός, όσον αφορά τη στάση στα Μαθηματικά και τη Φ.Α. Ωστόσο, απαιτείται προσεκτικός σχεδιασμός, διάθεση συνεργασίας και διοικητική υποστήριξη, για να καταστεί δυνατή η εφαρμογή διαθεματικών προσεγγίσεων.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Γκοτζαρίδης, Παπαϊωάννου, Αντωνίου και Αλμπανίδης (2007). Επίδραση ενός Διαθεματικού Προγράμματος στην Παρακίνηση Μαθητών της Α΄ Τάξης Γυμνασίου στο Μάθημα της Φυσικής Αγωγής. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό τόμος 5 (1)*, 52 – 62.

Γώτη Ε., Δέρρη Β., και Κιουμουρτζόγλου Ε. (2006). Γλωσσική ανάπτυξη παιδιών προσχολικής ηλικίας μέσω της φυσικής αγωγής. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή και τον Αθλητισμό (2006)*, 4, 371-378.

Hargreaves, A. & Fullan, M.G. (2008). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Πατάκης.

Θεοφιλίδης, Χ. (1997). Διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας. 2η έκδ. Εκδόσεις Γρηγόρη. Αθήνα.

Μυλώσης, Δ. (2009). Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων. Τεύχος 15. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα 2009 ISSN 1109-284X.

Ξενόγλωσση

Banister, S. & Harlow, C. (1997). Integrating math and writing skills into the physical education curriculum. *Teaching Elementary Physical Education, Aug.*, 28-30.

Cone, T., Werner, P., Cone, S., & Woods, A. (1998). *Interdisciplinary teaching through physical education*, Champaign, IL: Human Kinetics.

De Corte, E. (2004). Mainstreams and perspectives in research on learning mathematics from instruction. *Applied Psychology, 53 (2)*, 279-310.

Erickson, H.L (1998). *Concept – based curriculum and instruction. Teaching beyond the facts*. California, CA: Corwin press, INC.

Kalyn, B. (2005). Integration. *Teaching Elementary Physical Education, 9*, 31-36.

Melograno, V.J. (1997). Integrated Assessment into Physical Education Teaching. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance, 68*, 34-37.

Milosis D., & Papaioannou A. (2007). Effects of interdisciplinary teaching on multiple goals, intrinsic motivation, self-concept and school achievement. In J.Liukkonen & Y. Theodorakis (Eds), *Psychology for Physical Educators* (pp. 175-198). FEPSAC Publication.

Pica, R., & Short, K. (1999). Moving and learning across the curriculum. *Teaching Elementary Physical Education, 10*, 16-17.

Risto Harri Juhani Marttinen, Gabriella McLoughlin, Ray Fredrick III & Dario Novak (2017). Integration and Physical Education: A Review of Research, *Quest*, 69:1, 37-9, DOI: [10.1080/00336297.2016.1150864](https://doi.org/10.1080/00336297.2016.1150864)

Spalding, E. (2002). Of organelles and octagons: what do preserve secondary teachers learn from interdisciplinary teaching? *Teaching and Teacher Education, 18*, 699-714.

Usnick, V., Johnson, L.R. & White, N. (2003). Connecting Physical Education and Math. *Teaching Elementary Physical Education*, 14, 20-23.

Westerhold, P.S. (2000). Bodies and Brains in Motion. Investigating the Impact of an Integrated Curriculum. *Teaching Elementary Physical Education*, 11(6), 17-21.

Winker, D. (1998). Integration at the Primary level. *Teaching Elementary Physical Education*, 9, 19-20.

Wolfinger, D. M. & Stockard, J. W. (1997). *Elementary methods: an integrated curriculum*, New York: Longman.

Πιλοτική διδασκαλία Κρυπτογραφίας στο Γυμνάσιο

Παντελής Βενάρδος

Π.Σ.Π.Θ., venardos_p@sch.gr

Περίληψη

Το άρθρο αφορά την πιλοτική διδασκαλία μεθόδων κρυπτογραφίας στην Γ' Γυμνασίου, για οκτώ συνολικά ώρες, στο Πειραματικό Σχολείο του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Το συγκεκριμένο σύνολο μαθημάτων, με βάση την ενημέρωση που έχουμε, αποτελεί την πρώτη απόπειρα στην Ελλάδα διδασκαλίας βασικών εννοιών κρυπτογραφίας στο Γυμνάσιο. Σκοπός μας ήταν η απόπειρα εκσυγχρονισμού ενός γερασμένου και αναχρονιστικού αναλυτικού προγράμματος με την εισαγωγική παρουσίαση ενός σύγχρονου τομέα εφαρμογής των μαθηματικών. Προηγήθηκε αναφορά σε κομβικά επεισόδια της ιστορίας της κρυπτογραφίας και ακολούθησε διδασκαλία μεθόδων κρυπτογράφησης-αποκρυπτογράφησης, βασισμένη στην ομαδοσυνεργατική προσέγγιση. Λόγω του περιορισμένου χρόνου, η διδασκαλία περιορίστηκε στην Κρυπτογραφία Μυστικού Κλειδιού, στην οποία οι οντότητες ανταλλάσσουν από πριν ένα κλειδί, που χρησιμοποιούν στη συνέχεια για την ασφαλή επικοινωνία τους. Μελετήθηκαν ο αλγόριθμος του Καίσαρα και επεκτάσεις του, καθώς και κρυπτοσυστήματα λέξης κλειδιού και Vigenère.

Abstract

This article concerns the pilot teaching methods of cryptography in the third year of middle school, for a total of eight hours, at the Experimental School of the University of Thessaloniki. This specific set of lessons, based on what we know, is the first attempt at teaching basic cryptographic concepts during middle school in Greece. Our goal was to attempt to modernise an old and outdated analytical program through the introductory presentation of a modern sector for applying mathematics. Before that an update on the crucial parts of the history of cryptography came, followed by lessons on methods of cryptography- deciphering based on a team approach. Due to a shortage of time, the lessons were limited to the Cryptography of the Hidden Key, according to which the entities exchange a key which they then use to communicate safely. The algorithm of Caesar and its extensions as well as a cryptosystem with a key word and Vigenère were studied.

Εισαγωγή

Κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2012-13, μετά από μια ιδέα του Π. Βενάρδου και την σύμφωνη γνώμη του Σ. Χαλκίδη, ζητήσαμε και μας δόθηκε η άδεια από το ΕΠΕΣ του Π.Π.Σ.Π.Θ. για οκτώ συνολικά ώρες πιλοτικής διδασκαλίας εισαγωγικών μεθόδων κρυπτογραφίας στη Γ΄ Γυμνασίου. Οι δύο ώρες αφορούσαν στην Ιστορία της Κρυπτογραφίας και διδάχθηκαν από τον καθηγητή Μαθηματικών Παντελή Βενάρδο, ενώ οι έξι ώρες περιελάμβαναν τη διδασκαλία μεθόδων κρυπτογράφησης-αποκρυπτογράφησης και διδάχθηκαν από τον καθηγητή Πληροφορικής Σπύρο Χαλκίδη.

Η συγκεκριμένη διδασκαλία, με βάση την ενημέρωση που έχουμε, αποτελεί την πρώτη απόπειρα στην Ελλάδα διδασκαλίας βασικών εννοιών κρυπτογραφίας στο Γυμνάσιο. Σύμφωνα με τους Beissinger και Pless (Beissinger και Pless, 2006), η διδασκαλία της κρυπτογραφίας έχει γίνει πιλοτικά, ακόμη και σε δημοτικά σχολεία των Η.Π.Α. με σχετική επιτυχία, όπου όμως αποτελούσε ξεχωριστό μάθημα και διδασκόταν καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους. Στις εξετάσεις του Γαλλικού BAC υπάρχουν 3 κοινά θέματα για όσους δίνουν μαθηματικά και ως τέταρτο θέμα δίνονται δύο επιλογές, ανάλογα με το αν έχεις ή όχι ακολουθήσει enseignement de spécialité. Τα τελευταία χρόνια, το θέμα για όσους έχουν επιλέξει MathSpe αφορά την κρυπτογραφία.

Η κρυπτογραφία αποτελεί την επιστήμη της ασφαλούς αποστολής μηνυμάτων μεταξύ δύο ή περισσότερων οντοτήτων, παρουσία αντιπάλων. Η σημασία της έχει γίνει ιδιαίτερα εμφανής τα τελευταία χρόνια, καθώς όλο και περισσότεροι άνθρωποι χρησιμοποιούν το διαδίκτυο για επικοινωνία, ψυχαγωγία ή ακόμη και συναλλαγές· τέτοιες εφαρμογές απαιτούν την κρυπτογράφηση πληροφοριών, προκειμένου αυτές να είναι ασφαλείς. Τα τελευταία χρόνια βέβαια, έχει δοθεί μεγαλύτερη έμφαση στη χρήση της κρυπτογραφίας, ώστε να μην παραβιάζεται η ιδιωτικότητα (Diffie και Landau, 2011). Λόγω του περιορισμένου χρόνου, η διδασκαλία περιορίστηκε στην Κρυπτογραφία Μυστικού Κλειδιού, στην οποία οι οντότητες που επικοινωνούν μεταξύ τους, πριν να αρχίσουν τη μεταξύ τους επικοινωνία, ανταλλάσσουν, μέσω ενός ασφαλούς καναλιού ένα κλειδί, που χρησιμοποιούν στη συνέχεια για την ασφαλή επικοινωνία τους. Η κρυπτογραφία δημόσιου κλειδιού, στην οποία κάθε οντότητα διαθέτει ένα μυστικό και ένα δημόσιο κλειδί και δεν απαιτείται κάποιο ασφαλές κανάλι, δεν εξετάστηκε. Στα μηνύματα που χρησιμοποιήθηκαν ως παραδείγματα, επιλέχτηκε η αγγλική γλώσσα, καθώς τα παραδείγματα αντλήθηκαν από τους Beissinger και Pless, και βέβαια οι μαθητές της Γ΄ Γυμνασίου διαθέτουν επαρκές υπόβαθρο στα αγγλικά, ώστε να κατανοήσουν τα αντίστοιχα μηνύματα.

Η διδασκαλία του μαθήματος, στις έξι ώρες που αφορούσαν στη διδασκαλία μεθόδων κρυπτογράφησης-αποκρυπτογράφησης, βασίστηκε στην ομαδοσυνεργατική προσέγγιση, καθώς οι μαθητές χωρίστηκαν σε ομάδες των δύο ή τριών ατόμων, προκειμένου να λύσουν τα προβλήματα που τέθηκαν από τον καθηγητή. Η διδασκαλία, στις δύο ώρες που αφορούσαν στην Ιστορία της Κρυπτογραφίας, βασίστηκε σε μια παρουσίαση που ετοιμάστηκε από τον καθηγητή Μαθηματικών Παντελή Βενάρδο και εμπλουτίστηκε μετά από διάλογο με τους μαθητές.

Εισαγωγή στην ιστορία της κρυπτογραφίας

Στο χρονικό διάστημα δύο ωρών διδασκαλίας ήταν φυσικά αδύνατο να ξετυλίξουμε την ιστορία της κρυπτογραφίας. Έτσι επιλέξαμε να αναφέρουμε μερικά κομβικά επεισόδια από την αρχαιότητα ως και τη μηχανή Enigma. Και τέλος να αναφέρουμε κώδικες που συναντάμε στην καθημερινή μας ζωή. Η κρυπτογραφία εμφανίστηκε ταυτόχρονα με την ίδια τη γραφή. Οι Αιγύπτιοι και οι Μεσοποταμίιοι χρησιμοποιούσαν μεθόδους κωδικοποίησης, αλλά οι πρώτοι που τις εφάρμοσαν πραγματικά ήταν οι Έλληνες και οι Ρωμαίοι, για στρατιωτικούς σκοπούς.

Η μετάφραση ενός γραπτού κειμένου γραμμένου σε μια γλώσσα άγνωστη μπορεί μερικές φορές να αντιμετωπιστεί με τον ίδιο τρόπο όπως αντιμετωπίζεται ένα γενικό πρόβλημα αποκρυπτογράφησης. Ως παράδειγμα αναφέρουμε τον περίφημο δίσκο της Φαιστού, του οποίου όμως το κείμενο δεν έχει αποκρυπτογραφηθεί μέχρι σήμερα. Επίσης η Γραμμική β', η πρώτη γραφή της ελληνικής γλώσσας την περίοδο από τον 17ο ως τον 13ο αι. π.Χ., που αποκρυπτογραφήθηκε το 1952. Άλλο παράδειγμα είναι η αποκρυπτογράφηση των αιγυπτιακών ιερογλυφικών.

Εικόνα 1. Ο δίσκος της Φαιστού



Κλασική κρυπτογραφία

Η αρχαιότερη γνωστή ρήση της κρυπτογραφίας βρίσκεται λαξευμένη σε μνημεία του 1900 π.Χ. περίπου, από το Παλαιό Βασίλειο της Αιγύπτου. Μερικές πήλινες πινακίδες από την Μεσοποταμία, κάπως αργότερα, προορίζονται για την προστασία των πληροφοριών. Γύρω στα 500 με 600 π.Χ., οι Εβραίοι έκαναν χρήση απλών κρυπτογραφήσεων αντικατάστασης, όπως η κρυπτογράφηση Atbash. Η κρυπτογράφηση με τη σκυτάλη χρησιμοποιούνταν από τον στρατό της Σπάρτης, αν και ο ρόλος της δεν είναι ξεκάθαρος. Επίσης, ο Ηρόδοτος αναφέρει δύο περιπτώσεις αυτού που σήμερα ονομάζουμε στεγανογραφία, στο *Ιστορίαι*, Βιβλίο Γ'. Η μία αναφέρεται στον τύραννο της Μιλήτου Ιστιαίο, και στην τεχνική του ξυρισμένου κεφαλιού. Η άλλη στον Δημόρατο, που κατάφερε να ειδοποιήσει τους συμπατριώτες του για σχέδιο εισβολής, με χάραξη σε ξύλο και κάλυψη με στρώμα κεριού. Μια άλλη ελληνική μέθοδος κρυπτογράφησης είναι το αποκαλούμενο Τετράγωνο του Πολύβιου (περίπου 200 π.Χ.–118 π.Χ.). Στους Ρωμαίους συναντάμε την περίφημη κρυπτογράφηση του Καίσαρα και τις διάφορες παραλλαγές της.

Μεσαιωνική κρυπτογράφηση

Η σύγχρονη κρυπτογράφηση αρχίζει με τους Άραβες, που είναι οι πρώτοι που τεκμηριώνουν συστηματικά τις μεθόδους κρυπτανάλυσης, ενώ γύρω στο 800 μ.Χ., ο Al-Kindi εφευρίσκει την τεχνική της ανάλυσης συχνοτήτων για το σπάσιμο μονοαλφαβητικών κρυπτογραφημάτων αντικατάστασης. Ουσιαστικά όλοι οι αλγόριθμοι κρυπτογράφησης παρέμειναν ευάλωτοι στην κρυπταναλυτική τεχνική της ανάλυσης συχνοτήτων, μέχρι την ανάπτυξη του πολυαλφαβητικού κώδικα. Οι πολυαλφαβητικοί κώδικες εξηγήθηκαν σαφέστερα από τον Leon Battista Alberti γύρω στο 1467, γεγονός που του προσέδωσε τον χαρακτηρισμό «πατέρας της Δυτικής κρυπτογράφησης». Ο γάλλος κρυπτογράφος Blaise de Vigenère (1523-1596) επινόησε ένα πρακτικό πολυαλφαβητικό σύστημα που φέρει το όνομά του, την κρυπτογράφηση



Εικόνα 2. Al-Kindi

Vigenère. Το σύστημα του έμεινε απόρθητο για πάνω από δυο αιώνες, ώσπου ο Βρετανός Charles Babbage κατάφερε να το αποκρυπτογραφήσει γύρω στο 1854.

Κρυπτογραφία από το 1800 έως το Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο

Το 1917, ο Gilbert Vernam πρότεινε έναν κώδικα τηλεκτύπωσης (teleprinter), στην οποία ένα από πριν προετοιμασμένο κλειδί, συνδυάζεται ανά χαρακτήρα με το μήνυμα απλού κειμένου, για να παράγει το κρυπτογραφημένο.



Εικόνα 3. Μηχανή Enigma

Κρυπτογραφία Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου



Εικόνα 4.
Marian
Rejewski

Το 1923, ο γερμανός μηχανικός Arthur Scherbius πατεντάρισε μια μηχανή με στόχο την προστατευμένη επικοινωνία. Το όνομα της ήταν Enigma και στην ουσία ήταν μια βελτιωμένη παραλλαγή του δίσκου του Alberti. Τριάντα τέτοιες μηχανές είχε προμηθεύσει το Γ΄ Ράιχ στον δικτάτορα Φράνκο, κατά τον Ισπανικό Εμφύλιο. Οι προσπάθειες που οδήγησαν στο σπάσιμο του κώδικα αυτής της μηχανής είχαν σαν αποτέλεσμα και την κατασκευή ενός από τους πρώτους υπολογιστές. Οι μηχανές Enigma μπορούσαν να κρυπτογραφήσουν ένα κείμενο με πάνω από δέκα χιλιάδες δισεκατομμύρια διαφορετικούς συνδυασμούς. Η πολωνική υπηρεσία πληροφοριών επάνδρωσε την ομάδα κρυπτανάλυσης με έναν αξιόλογο αριθμό μαθηματικών. Τον Δεκέμβριο του 1932 ένας από αυτούς, ο Marian Rejewski, κατανοεί την λεπτομερή δομή του κώδικα της Enigma χρησιμοποιώντας μαθηματικά και περιορισμένη τεκμηρίωση. Το 1938 οι Γερμανοί, χωρίς να γνωρίζουν ότι η ασφάλεια της Enigma είχε παραβιαστεί, στα πλαίσια βελτίωσης της ασφάλειας αυξάνουν την πολυπλοκότητα, πολλαπλασιάζοντας δραματικά τους δυνατούς συνδυασμούς, στα 159 τρισεκατομμύρια. Το 1939 οι Πολωνοί εμπιστεύονται τις μηχανές που είχαν κατασκευάσει στους Βρετανούς. Αυτοί μαζεύουν τεχνικούς και κρυπτανάλυτες στο Bletchley Park. Σε εύθετο χρόνο οι Βρετανοί κρυπτογράφοι, στον οποίων τις τάξεις περιλαμβάνονται πολλοί δάσκαλοι σκάκι και μαθηματικοί, όπως οι Gordon Welchman, Max Newman, και ο Alan Turing (1912-1954), (θεωρείται «πατέρας της επιστήμης των υπολογιστών») προχώρησαν σημαντικά την αποκρυπτογράφηση. Ο Turing επινόησε μια ηλεκτρική συσκευή που αναπαρήγαγε τους δυνατούς συνδυασμούς. Κατά την διαδικασία ανάπτυξης και βελτίωσης αυτών των μηχανών δημιουργήθηκε ο Colossus, ένας από τους πρώτους υπολογιστές ιστορικά. Την τύχη του γερμανικού κώδικα είχαν και οι ιαπωνικοί Purple και JN-25. Ένα από τα πιο εκπληκτικά μέσα κρυπτογράφησης υπήρξε η τοποθέτηση από τον αμερικάνικο στρατό στρατιωτών εθνικότητας Τσοκτάου, Κομάντσι, Μεσκουάκι και κυρίως Ναβάχο, σε θέση ραδιοσυρματιστών, καθώς οι γλώσσες τους δεν ήταν καταγεγραμμένες.



Εικόνα 5. Alan Turing

Κωδικοποίηση (Morse, EAN, QR) - Στεγανογραφία



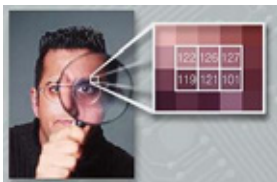
Εικόνα 6. EAN

Τρία ενδιαφέροντα παραδείγματα κωδικοποίησης, δεν θα λέγαμε κρυπτογράφησης γιατί είναι γνωστό το πώς διαβάζονται, είναι τα Morse, EAN, QR. Το EAN είναι ένας μηχαναγνώσιμος ραβδοκώδικας ή αλλιώς ένας μηχαναγνώσιμος αριθμός. Ο κώδικας QR είναι ένας γραμμωτός κώδικας (barcode) δύο διαστάσεων, που δημιουργήθηκε από την ιαπωνική εταιρεία Denso-Wave το 1994.



Εικόνα 7. QR

Η Στεγανογραφία είναι η τεχνική να κρύβει κανείς μηνύματα ή ακόμη και μικρές εικόνες, εισάγοντας την πληροφορία σε κατάλληλες περιοχές, ώστε να μην αλλοιώνεται οπτικά η αρχική εικόνα.



Εικόνα 4. Στεγανογραφία

Στη συνέχεια περιγράφονται οι αλγόριθμοι που διδάχθηκαν στους μαθητές.

Πρώτη φάση της διδασκαλίας των αλγορίθμων κρυπτογράφησης: διδασκαλία του αλγορίθμου του Καίσαρα και επεκτάσεών του

Ο πρώτος αλγόριθμος κρυπτογράφησης που μελετήθηκε ήταν ο αλγόριθμος του Καίσαρα. Συγκεκριμένα, γινόταν αντικατάσταση κάθε γράμματος με το γράμμα που ακολουθούσε τρεις θέσεις μετά. Αν το γράμμα προς αντικατάσταση βρισκόταν στα τελευταία γράμματα του λατινικού αλφάβητου η μετατόπιση συνεχιζόταν, στα πρώτα γράμματα του αλφάβητου.

Πίνακας 1. Κρυπτοσύστημα Καίσαρα με μετάθεση κατά 3. Στην πάνω γραμμή εμφανίζονται τα γράμματα στο απλό κείμενο και στην κάτω γραμμή τα αντίστοιχα γράμματα στο κρυπτοκείμενο.

a	b	c	D	e	f	g	h	i	j	k	l	m	n	o	p	q	r	s	t	u	v	w	x	y	z
D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z	A	B	C

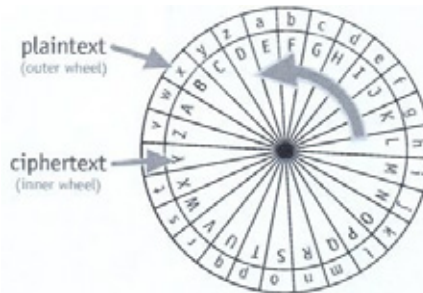
Για παράδειγμα η φράση "Hello, everybody!" κρυπτογραφείται ως "KHOOR, HYHUERGB!". Για να αποκρυπτογραφήσει κανείς το κρυπτογραφημένο μήνυμα (η αλλιώς κρυπτοκείμενο), αρκεί να μετατοπίσει κάθε γράμμα τρεις θέσεις πίσω. Η γενίκευση του κρυπτοσυστήματος του Καίσαρα είναι τα κρυπτοσυστήματα με βήμα διαφορετικό του τρία που λέγεται κλειδί του κρυπτοσυστήματος. Π.χ.:

Πίνακας 2. Κρυπτοσύστημα Καίσαρα με κλειδί τέσσερα

A	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	n	o	p	q	r	s	t	u	v	w	x	y	Z
E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z	A	B	C	D

Για γρήγορη αποκρυπτογράφηση χρησιμοποιούνται οι τροχοί κρυπτοσυστήματος, όπως ο παρακάτω. Στον εξωτερικό τροχό βρίσκεται το μη κρυπτογραφημένο, ή αλλιώς απλό κείμενο και στον εσωτερικό τροχό το κρυπτογραφημένο κείμενο, ή αλλιώς κρυπτοκείμενο.

Εικόνα 5. Ένας τροχός κρυπτοσυστήματος με μετάθεση κατά τέσσερα στο τρέχον στιγμιότυπο



Στη συνέχεια, οι μαθητές ανά ομάδες κατασκεύασαν τροχούς κρυπτοσυστήματος, με χαρτόνι, κόλλα και πινέζες. Μετά, παρουσιάστηκαν κρυπτοσυστήματα, όπου αντί να στέλνονται μηνύματα με γράμματα στέλνονται μηνύματα με αριθμούς. Π.χ. σύμφωνα με τον παρακάτω πίνακα:

Πίνακας 3. Αντιστοίχιση γραμμάτων σε αριθμούς

a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	n	o	p	q	r	s	t	u	v	w	x	y	z
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25

Τέλος, η συγκεκριμένη ενότητα ολοκληρώθηκε με την αποκρυπτογράφηση από τις άλλες ομάδες, μηνυμάτων που δημιούργησε η μια ομάδα, με οποιοδήποτε κλειδί. Η αποκρυπτογράφηση βασίστηκε στην παραδοχή ότι στην αγγλική γλώσσα το πιο συνηθισμένο γράμμα είναι το “e”. Οι ασκήσεις που έγιναν από τις μαθητικές ομάδες έδειξαν ότι είναι πολύ εύκολη η κατανόηση των συγκεκριμένων κρυπτοσυστημάτων από το σύνολο των μαθητών.

Δεύτερη φάση διδασκαλίας των αλγορίθμων: κρυπτοσυστήματα λέξης κλειδιού

Το κρυπτοσύστημα λέξης κλειδιού είναι ένας τύπος κρυπτοσυστήματος αντικατάστασης, όπου ο πίνακας αντικατάστασης χρησιμοποιεί μία λέξη κλειδί. Ο αποστολέας επιλέγει μια λέξη κλειδί και ένα γράμμα κλειδί. Π.χ. ο παρακάτω πίνακας δείχνει ένα κρυπτοσύστημα με τη λέξη κλειδί DAN και το γράμμα κλειδί h.

Πίνακας 4. Παράδειγμα Κρυπτοσυστήματος Λέξης Κλειδιού

a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	n	o	p	q	r	s	t	u	v	w	x	y	z
T	U	V	W	X	Y	Z	D	A	N	B	C	E	F	G	H	I	J	K	L	M	O	P	Q	R	S

Το «σπάσιμο» κρυπτοσυστημάτων λέξης κλειδιού βασίζεται στην επί τοις εκατό σχετική συχνότητα εμφάνισης των γραμμάτων στην αγγλική γλώσσα. Επίσης, καθώς σχηματίζονται λέξεις της αγγλικής γλώσσας, μπορούμε να συμπληρώνουμε τα κενά (γράμματα που δεν έχουμε αντιστοιχίσει) με βάση τη λέξη που υποθέτουμε. Οι μαθητές έλαβαν ένα

κρυπτοκείμενο δύο παραγράφων που προερχόταν από κρυπτοσύστημα λέξης κλειδιού και μπόρεσαν να το αποκρυπτογραφήσουν.

Τρίτη φάση: κρυπτοσύστημα Vigenère

Μπορεί κανείς να θεωρήσει ένα κρυπτοσύστημα *Vigenère* ως ένα κρυπτοσύστημα που αποτελείται από διαφορετικά κρυπτοσυστήματα Καίσαρα, ένα για κάθε γράμμα μίας λέξης κλειδιού. Για να χρησιμοποιήσει κανείς ένα κρυπτοσύστημα Vigenère, γράφει αρχικά και σε επανάληψη τη λέξη κλειδί πάνω από τα γράμματα του μηνύματος. Στη συνέχεια, για κάθε γράμμα του μηνύματος, κοιτάζει κανείς το γράμμα πάνω από αυτό. Χρησιμοποιεί το κρυπτοσύστημα Καίσαρα που αντιστοιχίζει το a με αυτό το γράμμα κλειδί. Για παράδειγμα, θα κωδικοποιήσουμε το μήνυμα "Welcome to the Cryptoclub." χρησιμοποιώντας το κλειδί DOG.

Πρώτα γράφουμε τη λέξη DOG, επαναλαμβανόμενη πάνω από το μήνυμα:

D	O	G	D	O	G	D		O	G		D	O	G		D	O	G	D	O	G	D				
W	e	l	c	o	m	e		t	o		t	h	e		C	r	y	p	t	o	c	l	u	b	.

Χρησιμοποιούμε τον κρυπτογραφικό τροχό, ώστε το a να αντιστοιχίζεται με το D για να κρυπτογραφήσουμε όλα τα γράμματα που έχουν D από πάνω.

D	O	G	D	O	G	D		O	G		D	O	G		D	O	G	D	O	G	D				
W	e	l	c	o	m	e		t	o		t	H	e		C	r	y	p	T	o	c	l	u	b	.
Z			F		B						W				F			S			F			E	.

Χρησιμοποιούμε ανάλογη διαδικασία για τα γράμματα O και G και προκύπτει ο παρακάτω πίνακας:

D	O	G	D	O	G	D		O	G		D	O	G		D	O	G	D	O	G	D				
W	e	L	c	o	m	e		t	o		t	h	e		C	r	y	p	T	o	c	l	u	b	.
Z	S	R	F	C	S	B		H	U		W	V	K		F	F	E	S	H	U	F	Z	A	E	.

Για να μην μπλέκουν πολύ με τους κρυπτογραφικούς τροχούς, ορισμένοι χρησιμοποιούν τον πίνακα Vigenère. Πιο δύσκολο είναι να «σπάσουμε» ένα κρυπτοσύστημα Vigenère, όταν δεν είναι γνωστό το μήκος της λέξης κλειδιού. Για να βρεθεί το μήκος της λέξης κλειδιού προσπαθούμε να βρούμε πρότυπα (patterns) στο κρυπτογραφημένο μήνυμα. Οι μαθητές κατάφεραν να παρακολουθήσουν με άνεση το μάθημα μέχρι και την αποκωδικοποίηση ενός μηνύματος που έχει κρυπτογραφηθεί με βάση το κρυπτοσύστημα Vigenère, όταν το μήκος της λέξης κλειδιού είναι γνωστό. Η διαδικασία της παραγοντοποίησης ήταν γνωστή και την χρησιμοποίησαν χωρίς πρόβλημα, αλλά δυσκολεύτηκαν στην περίπτωση που τους ζητήθηκε να αποκρυπτογραφήσουν ένα μήνυμα που έχει κρυπτογραφηθεί με τον αλγόριθμο Vigenère και το μήκος της λέξης κλειδιού είναι άγνωστο. Συγκεκριμένα, μόνο ένας μαθητής μπόρεσε να παρακολουθήσει αυτό το τμήμα του τελευταίου διώρου μέχρι το τέλος.

Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, μπορούμε να πούμε ότι εάν η εκμάθηση της κρυπτογραφίας εφαρμοστεί κατάλληλα στο Γυμνάσιο, δεν παρουσιάζει ιδιαίτερες δυσκολίες. Το γεγονός ότι η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών δεν μπόρεσε να παρακολουθήσει το τελευταίο τμήμα των μαθημάτων που αφορούσε στους αλγορίθμους κρυπτογράφησης-αποκρυπτογράφησης οφείλεται, κατά την εκτίμησή μας, στον περιορισμένο χρόνο που είχαμε στη διάθεσή μας για τα συγκεκριμένα μαθήματα για τα οποία μας παραχωρήθηκε άδεια και είχαν ούτως ή άλλως στόχο την πιλοτική εφαρμογή ενός σχετικά φιλόδοξου σχεδίου. Χρειάζεται σαφώς μια αποτίμηση. Δεν ήταν παρά μια απόπειρα-πρόταση για την ανανέωση ενός γερασμένου προγράμματος σπουδών που έχει πλέον εξαντλήσει τα όρια του, έχει καταστήσει αποθητικό και σε μεγάλο βαθμό παρωχημένο, ακόμη και για τους νέους εκπαιδευτικούς. Όταν σε χώρες όπως οι ΗΠΑ και η Γαλλία η διδασκαλία της κρυπτογραφίας εντάσσεται σε διάφορες βαθμίδες της εκπαίδευσης κι ο σύγχρονος κόσμος δεν μπορεί να λειτουργήσει χωρίς αυτήν, η ένταξή της στο αναλυτικό πρόγραμμα είναι αναπόφευκτη.

Βιβλιογραφία

Janet Beissinger and Vera Pless, *The Cryptoclub: Using mathematics to make and break secret codes*, AK Peters/CRC Press, 2006.

Joan Gómez, *Μαθηματικοί, κατάσκοποι και πειρατές της πληροφορικής, Κωδικοποίηση και κρυπτογραφία*, Τέσσερα Πι, 2011.

Stephen Pincock, *Codebreaker, The history of codes and ciphers, from the ancient pharaos to quantum cryptography*, Elvin Street Limited, 2006.

Whitefield Diffie and Susan Landau, *Privacy on the line: The politics of wiretapping and encryption*, MIT Press, 2010.

Η σημασία της ποιότητας και της καινοτομίας στην εκπαίδευση

Ροδούλα-Σταυρούλα Γκαρνάρα¹, Βαλασία Μυλωνά²

¹Υποψήφια Διδάκτωρ, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Υπότροφος Ιδρύματος Ωνάση, psed17001@aegean.gr

²Υποψήφια Διδάκτωρ, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, psed16006@aegean.gr

Περίληψη

Η παρούσα εισήγηση υποστηρίζει ότι οι έννοιες της ποιότητας και της καινοτομίας συναντώνται στη φιλοσοφία της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας. Από τη μία πλευρά, η έννοια της ποιότητας στην εκπαίδευση έχει αποτελέσει αντικείμενο συζήτησης τόσο στον ελληνικό όσο και στον διεθνή επιστημονικό χώρο και έχει αναδειχθεί ως ζήτημα υψίστης προτεραιότητας από όλα τα κράτη της Ευρωπαϊκής Κοινότητας. Από την άλλη, η έννοια της καινοτομίας έχει αναγνωριστεί ως μία αναγκαιότητα της σύγχρονης εποχής, με απώτερο σκοπό τη βελτιστοποίηση της ποιότητας των αποτελεσμάτων της εκπαιδευτικής πράξης. Συνεπώς, ο συγκερασμός των δύο αυτών εννοιών - ποιότητας και καινοτομίας- ενισχύει τη βελτιωτική διαδικασία στους οργανισμούς κάτω από την ομπρέλα της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας.

Λέξεις Κλειδιά: Ποιότητα, Καινοτομία, Εκπαίδευση, Διοίκηση Ολικής Ποιότητας.

Abstract

The present paper argues that the concepts of quality and innovation are met in the philosophy of Total Quality Management. On the one hand, the term of quality in education has been the subject of debate in both Greek and international scientific fields and has become a top priority issue for all the European Community states. On the other hand, the term of innovation has been recognized as a necessity of the modern era with the ultimate aim to optimize quality in the results of the educational procedure. Consequently, the combination of these two terms strengthens the improvement process in organizations under the umbrella of Total Quality Management.

Keywords: Quality, Innovation, Education, Total Quality Management.

Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες η ποιότητα της εκπαίδευσης έχει απασχολήσει τις εκπαιδευτικές κοινότητες, τόσο στην Ευρώπη, όσο και στον ευρύτερο διεθνή χώρο (Βλάχος, Δαγκλής & Βαβουράκη, 2007: 5· Ματθαίου, 2007: 10-11). Όλα τα κράτη της Ευρωπαϊκής Κοινότητας έχουν θέσει την ποιότητα της εκπαίδευσης ως ένα ζήτημα υψίστης προτεραιότητας (Ζωγόπουλος, 2011: 61). Το παγκόσμιο περιβάλλον των εκπαιδευτικών οργανισμών απαιτεί υψηλή ποιότητα, συνεχείς αλλαγές με ταχύτατη προσαρμογή αλλά και κοινωνική ευαισθησία (Ράπτης & Βιτσιλάκη, 2007: 29).

Η καινοτομία έχει αναγνωριστεί ως μία διαδικασία που βοηθά τους οργανισμούς να προσαρμοστούν στις συνθήκες του περιβάλλοντος και να ανταποκριθούν στις προκλήσεις της σύγχρονης εποχής (Tidd, Bessant, & Pavitt, 2005: 137), ενώ τα εκπαιδευτικά συστήματα μπορούν να εξασφαλίσουν την ανάδυση δημιουργικότητας και της καινοτομίας μέσα από την καλλιέργεια των κατάλληλων γνωστικών διαδικασιών (Adams, 2005: 3). Οι εκπαιδευτικοί στόχοι πολλών κρατών εστιάζουν στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης μέσω της διαφοροποίησης των περιεχομένων και των μεθόδων, την προώθηση του πειραματισμού, της καινοτομίας, της διάδοσης και της ανταλλαγής πληροφοριών και πρακτικών (Muna, 2017).

Η ποιότητα στις σχολικές μονάδες

Η οριοθέτηση της έννοιας της ποιότητας είναι μία αρκετά πολύπλοκη διαδικασία (Green, 1994: 12) και η αποτίμησή της επηρεάζεται τόσο από τις κοινωνικό-ιστορικές συγκυρίες όσο και από τις πολιτικές αλλαγές (Βλάχος, 2008: 17· Βλάχος, Δαγκλής & Βαβουράκη, 2007: 5), διότι η ποιότητα συνδέεται με τις αλλαγές που συμβαίνουν στην κοινωνία και αποτελεί πρόκληση για τις σχολικές μονάδες, ώστε να ανταποκριθούν στις ευρύτερες κοινωνικές αλλαγές (Carbines, 1994: 4). Επομένως, η ποιότητα αποτελεί μία έννοια πολυεπίπεδη και γι' αυτό δεν μπορεί να ιδωθεί μέσα από ένα μόνο εννοιολογικό πρίσμα (Φασούλης, 2003: 63).

Ιδιαίτερα κατά τη διάρκεια οικονομικών δυσχερειών, το σχολικό σύστημα τίθεται στο μικροσκόπιο με σκοπό τη βελτίωσή του (Carbines, 1994: 2). Η ποιότητα στην εκπαίδευση αποτελεί τον καταλύτη για την ανάπτυξη (Ζωγόπουλος, 2011: 66· Δαγκλής, 2008: 24) και τη βελτίωση και είναι συνδεδεμένη με την επίτευξη προκαθορισμένων στόχων (Winch, 1996: 29). Οι Susilana & Asra (2013: 18) επισήμαναν ότι για να επιτευχθούν ποιοτικά αποτελέσματα θα πρέπει να υπάρχουν ποιοτικές εισροές, ποιοτικές μέθοδοι διδασκαλίας και ψυχολογική/πνευματική ποιότητα. Συνεπώς, για να μιλήσουμε για την ποιότητα του εκπαιδευτικού συστήματος, θα πρέπει να μιλήσουμε για την ποιότητα των εισροών και των εκροών, όπως επίσης και των διαδικασιών (Βλάχος, 2008: 17· Chaffee & Sherr, 1992: 22). Η σχέση ανάμεσα στις εισροές των δασκάλων και στις εκροές της εκπαίδευσης εξαρτάται από τη μόχλευση και ορίζεται ως η ποιότητα και η ποσότητα της επίδρασης της αλλαγής στο γνωστικό και ηθικό πεδίο των μαθητών (Hargreaves, 2001).

Η ποιότητα, στο πλαίσιο της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας, προωθεί την αυτονομία των εκπαιδευτικών, οι οποίοι θα πρέπει να λαμβάνουν πρωτοβουλίες -σύμφωνα πάντα με τη δική τους κρίση. Η ύπαρξη επιμορφωτικών προγραμμάτων καθίσταται απαραίτητη για την επίτευξη του παραπάνω στόχου, έτσι ώστε οι εκπαιδευτικοί να έχουν τη δυνατότητα να επαναπροσδιορίσουν τους στόχους της βελτίωσης της ποιότητας με καλύτερους όρους, να πράξουν σύμφωνα με αυτούς κι έπειτα να είναι σε θέση να μοιραστούν τα αποτελέσματα με άλλους εκπαιδευτικούς. Πρόκειται για μία μακροχρόνια διαδικασία, σε όλους τους τομείς εφαρμογής της (Winch, 1996: 11). Βέβαια, υπάρχει μία μείζονος σημασίας διαφοροποίηση κατά την εφαρμογή της ΔΟΠ στην εκπαίδευση, που σχετίζεται με τις εκροές της. Η εκπαίδευση

είναι ένα δημόσιο αγαθό και δεν είναι κάποιου είδους προϊόν ή δεξιότητα που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την αύξηση των κερδών μιας επιχείρησης (Turner, 2011: 3).

Η Διαχείριση της Καινοτομίας στις σχολικές μονάδες

Υπάρχουν πολλοί ορισμοί που έχουν δοθεί σε βάθος χρόνου για την περιγραφή της έννοιας της καινοτομίας. Συχνά ο όρος «καινοτομία» συγχέεται με τον όρο «δημιουργικότητα»: ωστόσο, η δημιουργικότητα αποτελεί βασικό δομικό στοιχείο της καινοτομίας (Von Stamm, 2004) και γίνεται αντιληπτή ως η αστείρευτη πηγή της (Ferrari, Cachia & Punie, 2009). Ο Schweitzer (2004) χαρακτήρισε την καινοτομία «ως μια διαδικασία ή και το αποτέλεσμα της, η οποία ή το οποίο χαρακτηρίζεται για την αξία του ως νεωτερισμός». Ο όρος «καινοτομία» αναφέρεται στη διαδικασία - μετατροπή μιας ιδέας σε προϊόν ή σε υπηρεσία, σε μια νέα μορφή οργάνωσης, σε μια νέα ή βελτιωμένη λειτουργική μέθοδο παραγωγής, σε ένα νέο τρόπο παρουσίασης ενός προϊόντος ή ακόμη και σε μια νέα μέθοδο παροχής υπηρεσιών (European Commission, 2011). Η καινοτομία δεν είναι μια διαδικασία -μόνο- τεχνικού περιεχομένου, αλλά κυρίως μια διαδικασία κοινωνική, βασισμένη σε ανθρώπους, στον αυθορμητισμό, στην επικρατούσα νοοτροπία για αλλαγή και στις επιθυμίες των εμπλεκόμενων που επηρεάζονται από τις αντίστοιχες εκροές (Κοντάκος, Παπαγεωργίου & Κιούση, 2007: 31).

Η εκπαιδευτική καινοτομία εστιάζεται σε ενέργειες που εμπεριέχουν και προωθούν νέες αντιλήψεις για την εκπαίδευση σε τρεις διαστάσεις: «1) Στην αλλαγή αρχών και πεποιθήσεων, 2) Στην εφαρμογή νέων διδακτικών προσεγγίσεων και 3) Στη χρήση νέων διδακτικών μέσων» (Fullan, 1991). Η καινοτομία επηρεάζεται από το πολιτιστικό και κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο αναφέρεται, δεδομένου ότι κάτι που θεωρείται καινοτόμο για μια χώρα σε συγκεκριμένη χρονική στιγμή, μπορεί να μην είναι καινοτόμο σε μια άλλη χώρα ή και για την ίδια τη χώρα σε μια διαφορετική χρονική στιγμή (Μπούγιας & Δημητριάδης, 2006: 839).

Στα κοινωνικά συστήματα, όπως το σχολείο, η εισαγωγή καινοτομιών έγκειται στη σύμφωνη γνώμη των μελών της σχολικής μονάδας. Έχει παρατηρηθεί ότι όταν οι προτάσεις των καινοτομιών προέρχονται από τη μεσαία ή ανώτερη διοικητική ιεραρχία, η δυσκολία υιοθέτησής τους είναι μεγάλη, καθώς επικρατεί διχασμός των εκπαιδευτικών υπέρ ή εναντίον αυτών (ΥΠΕΠΘ, 2008: 233). Αυτό συμβαίνει, επειδή η αλλαγή στο σχολικό περιβάλλον, με την εισαγωγή καινοτομιών, δημιουργεί συναισθήματα απώλειας, άγχους και αντίστασης και αποτυγχάνει, εάν δεν υπάρχουν διαδικασίες επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, ανάπτυξης ικανοτήτων και κατανόησης της καινοτομίας (Fullan, 2007: 39). Επιπρόσθετα, για να πετύχουν οι αλλαγές, θα πρέπει να ληφθούν από τη διοίκηση υπόψη παράγοντες, όπως η διαφορετική οπτική των ενδιαφερομένων, ο φόβος τους για το άγνωστο, το θίξιμο των συμφερόντων και τα εμπόδια, όπως είναι η οριοθέτηση των ρόλων, το γόητρο, οι κατεστημένες σχέσεις κ.ά. (Everard, Morris & Wilson, 2004). Θα πρέπει να επιτευχθεί ατομική και συλλογική ανανέωση (Καμπουρίδης, 2002: 235), αποτελεσματική και μακροπρόθεσμη εμπλοκή των εκπαιδευτικών (Bouvier, 2013: 73-75, 140), αλλά και να τους δοθεί η ευκαιρία να αλλάξουν τον τρόπο που σκέπτονται και αλληλοεπιδρούν (Γαβαλάς, 2003: 125).

Για την επίτευξη των παραπάνω και την υπερνίκηση των εμποδίων, η παρέμβαση του διευθυντή του σχολείου καθίσταται θεμελιώδους σημασίας και εφ' όσον διαθέτει χαρακτηριστικά ηγετικής συμπεριφοράς δύναται να δημιουργήσει ένα εσωτερικό περιβάλλον που να προωθεί και να διευκολύνει την υιοθέτηση καινοτομιών (ΥΠΕΠΘ, 2008: 236). Επειδή ακριβώς την ευθύνη του προγραμματισμού, της οργάνωσης, της εφαρμογής και της αξιολόγησης της καινοτομίας την έχει η ηγεσία (Κωσταντίνου, 2005), η επιτυχία της εξαρτάται και από την ικανότητα και δεξιότητα της διαχείρισής της από τον εγγυητή της, τον διευθυντή της σχολικής μονάδας (ΥΠΕΠΘ, 2008: 237-238). Αυτό συμβαίνει, επειδή η εκπαιδευτική ηγεσία είναι απαραίτητο να διαθέτει τις κατάλληλες γνώσεις αλλά και ικανότητες, ώστε να

ενεργοποιεί, να εμπλέκει και να στηρίζει τους εκπαιδευτικούς σε όλα τα στάδια εφαρμογής καινοτομιών (Ράπτης, 2006), αλλά και να έχει ικανότητες σχετικά με την ανάλυση των δεδομένων που ισχύουν, τη συλλογή στοιχείων σχετικά με τον στόχο, τη σχεδίαση μακρόπνοων στόχων, τη συναίνεση και την επίλυση διαφορών, την καθοδήγηση και την ικανότητα διαλλακτικότητας στην περίπτωση εμφάνισης δυσκολιών (Μπελαδάκης, 2010: 105).

Για να επιτευχθεί αυτό, ο διευθυντής θα πρέπει να ενεργεί, αφενός σύμφωνα με τις αποφάσεις των άνωθεν- προϊσταμένων του, αφετέρου σύμφωνα με τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών (Πρωτογεράκη, 2011: 49). Ιδιαίτερα ευνοεί την καινοτομία η μετασχηματιστική ηγεσία, καθώς ο μετασχηματιστής ηγέτης μπορεί να εξελιχθεί σε καινοτόμο, εφ' όσον διαθέτει το χάρισμα να εμπνέει το κοινό όραμα και την ικανότητα ενσυναίσθησης (Μαυροσκούφης, 2002). Συνάμα, ο διευθυντής θα πρέπει να είναι ανοικτός σε νέες ιδέες και πρακτικές (Παπακωνσταντίνου, 2008) και ικανός να διαχειρίζεται αλλαγές (Σιδηρόπουλος, 2014: 199-Σοφός, 2009: 272), οι οποίες αποτελούν μία επιτακτική ανάγκη της σύγχρονης εποχής για την επιβίωση της σχολικής μονάδας (Κοντάκος, Παπαγεωργίου & Κιούση, 2007: 31). Θα πρέπει να είναι προετοιμασμένος για τις ενδεχόμενες αντιδράσεις, να αποδέχεται τις αντιπαραθέσεις και την προσωρινή «αταξία» και να ξεφεύγει από τη λογική της διαχείρισης της κατάστασης (Παπακωνσταντίνου, 2008). Θα πρέπει να αποτελεί το πρότυπο για τους λοιπούς εκπαιδευτικούς, αν θέλει να αρχίσει κάποια παρέμβαση για την αλλαγή της σχολικής κουλτούρας (Ανθοπούλου, 1999: 24), ενώ για να δημιουργηθεί το κατάλληλο κλίμα θα πρέπει να αφιερώσει χρόνο και σημασία στις διαπροσωπικές του σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς (Δροσάτος, 2014: 30), συμβάλλοντας στην ανάπτυξη ενός συλλογικού τρόπου σκέψης και δράσης (Σιδηρόπουλος, 2014: 199). Η αλληλεπίδραση διευθυντή-εκπαιδευτικού θα πρέπει να είναι ειλικρινής, πραγματική, ουσιαστική και να βασίζεται στον αλληλοσεβασμό (Beck, 1994: 90), ενώ θα πρέπει και να συμπαρίσταται δίπλα τους ως σύμβουλος και βοηθός (Κοντάκος, Παπαγεωργίου & Κιούση, 2007: 51). Άρα, η οργανωμένη συναπόφαση και εφαρμογή της καινοτομίας σε συλλογικό επίπεδο, υπό την ύπαρξη θετικού κλίματος, είναι το ζητούμενο για να διασφαλιστεί η λειτουργικότητά της. Όσο δημιουργικοί και καινοτόμοι γίνονται οι άνθρωποι στους οργανισμούς, τόσο αποτελούν πηγές και φορείς των αλλαγών (Adair, 2007).

Η χρυσή τομή της καινοτομίας με την ποιότητα στην εκπαίδευση

Μέχρι τη δεκαετία του 1980, επιχειρήσεις και πανεπιστημιακοί διαχώριζαν τις έννοιες της ποιότητας και της καινοτομίας· μετέπειτα, η προσέγγιση αυτή απαξιώθηκε (Κέφης, 2011), διότι αποδείχτηκε ότι η συνέργεια μεταξύ ποιότητας και καινοτομίας ενισχύει τη βελτιωτική διαδικασία στους οργανισμούς και ταυτόχρονα υποστηρίζει τις προσπάθειες αλλαγών (Κέφης, 2005), ως μια συμμαχία που θέτει τις βάσεις για τη δημιουργία ανταγωνιστικού πλεονεκτήματος (Kangi, 1996). Σύμφωνα με τους Wang και Ahmed (2002), η *δημιουργική ποιότητα* είναι ένα σύνολο εργαλείων, τεχνικών και στρατηγικής μεθόδου που εστιάζει στον τελικό αποδέκτη, ενώ η *καινοτομία αξίας* είναι οι αλλαγές που συμβαίνουν μέσω της διαδικασίας της δημιουργικής ποιότητας.

Πολλές τεχνικές της δημιουργικότητας χρησιμοποιούνται στη βελτίωση της ποιότητας με στόχο την καινοτομία. Ο Κέφης (2011) αναφέρει τον Καταιγισμό ιδεών (Brainstorming), τεχνική που αποτελεί μια μέθοδο γρήγορης και αυθόρμητης παραγωγής ιδεών από μια ομάδα ανθρώπων, με σκοπό την εύρεση της λύσης σε κάποιο πρόβλημα (Σιούτας, κ.α., 2008), ενώ ο Sallis (2002) κάνει λόγο για το Δημιουργικής Επίλυσης Πρόβλημα, το οποίο είναι τεχνική ενεργοποίησης της δημιουργικής σκέψης και μεθοδολογικό πλαίσιο, που σχεδιάστηκε για να βοηθήσει τους λύτες προβλημάτων -με τη βοήθεια της δημιουργικότητας- να επιτύχουν στόχους, να υπερπηδήσουν εμπόδια και να αυξήσουν την πιθανότητα ενίσχυσης της δημιουργικής διαδικασίας (Treffinger, Isaksen & Dorval, 1994).

Ως προσέγγιση, η ΔΟΠ αντιπροσωπεύει μια μόνιμη μετατόπιση/ αλλαγή σε ένα θεσμικό όργανο, εστιάζοντας στη μακροπρόθεσμη βελτίωση της ποιότητας. Η συνεχής καινοτομία, η βελτίωση και η αλλαγή κλειδώνουν σε ένα κύκλο συνεχούς συνειδητής βελτίωσης και προσαρμογής (Sallis, 2002: 25). Σημαντικό παράγοντα για τα παραπάνω αποτελεί η συμμετοχή των ανθρώπων στις διαδικασίες, στις οποίες απαιτείται να χρησιμοποιούν τις ικανότητές τους προς όφελος του εκπαιδευτικού οργανισμού. Όταν διασφαλίζεται η συμμετοχή, διασφαλίζεται η καινοτομία και η δημιουργικότητα που θα επιδείξουν. Τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και τα εκπαιδευτικά ιδρύματα δεν θα λειτουργούσαν δίχως τον σωστό προγραμματισμό που εξυπηρετεί τις ανάγκες του προσωπικού και διασφαλίζει ότι τα ταλέντα τους και η δημιουργικότητά τους χρησιμοποιούνται πλήρως, αποτελώντας τους βασικούς δείκτες επιτυχίας τους (Sallis, 2002: 53).

Παράδειγμα εφαρμογής της ΔΟΠ στην εκπαίδευση ως προς τη διασφάλιση της ποιότητας αποτελεί η εφαρμογή του πιλοτικού προγράμματος «Θεσμός αριστείας και ανάδειξης καλών πρακτικών στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση» του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων (2010) με στόχο την αξιοποίηση της καινοτομίας και της δημιουργικότητας που αναπτύσσεται στα σχολεία για τον εμπλουτισμό και την ενδυνάμωση του εκπαιδευτικού έργου, μέσα από την επιβράβευση και την δημόσια ανάδειξη «βέλτιστων πρακτικών» της μαθησιακής διαδικασίας -ανοίγοντας δρόμο σε ένα σχολείο που επιδιώκει τη συνεχή βελτίωση, την αλλαγή, την πολυμορφία καθώς και σε μηχανισμούς συνεχούς ανατροφοδότησης και υποστήριξης της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών (ΥΠΕΠΘ, 2013). Επίσης, για την προώθηση της παιδαγωγικής καινοτομίας και τη διασφάλιση της ποιότητας έχει αναπτυχθεί σε ευρωπαϊκό επίπεδο ένα σύστημα αξιολόγησης των συνεργατικών έργων, οι Ετικέτες Ποιότητας (Quality Labels). Η Ευρωπαϊκή Ετικέτα Ποιότητας αποτελεί αναγνωριστικό της επιτυχίας ενός eTwinning έργου και οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί που το κερδίζουν θα πρέπει να έχουν επιδείξει δημιουργικά, ποιοτικά και καινοτόμα αποτελέσματα (Παπαδημητρίου & Νιάρη, 2017: 68-69).

Σύνοψη

Με βάση όσα προαναφέρθηκαν, το περιβάλλον στο οποίο εφαρμόζονται οι αρχές και τα συστήματα της ΔΟΠ είναι ιδανικό για την προώθηση και στήριξη της καινοτομίας, γιατί η βασική φιλοσοφία της ΔΟΠ είναι οι συνεχείς προσπάθειες βελτίωσης του συνόλου των δραστηριοτήτων και των πόρων του οργανισμού (Κέφης, 2011: 124). Οι καινοτόμοι ηγέτες είναι αυτοί που ενθαρρύνουν στους συνεργάτες τους τη δημιουργικότητα και την ικανότητα να καινοτομούν. Ο καινοτόμος διευθυντής διαρκώς αναζητεί τη συνεχή και ποιοτική βελτίωση, επενδύοντας στη διαρκή βελτίωση της προσωπικής επίδοσης των συνεργατών του, πράγμα το οποίο αποτελεί το νόημα της καινοτομίας (Sousa, 2008: 5). Η εκπαιδευτική επιτυχία στη ΔΟΠ απαιτεί δυναμική και σκοποθετική ηγεσία (Sallis, 2002: 68), η οποία -μεταξύ άλλων- εξαρτάται από την αυτονομία, τον πειραματισμό, την υποστήριξη στην αποτυχία, με στόχο την καινοτομία (Peters & Austin, 1986). Όταν το προσωπικό συμμετέχει στη διαμόρφωση και στην παρακολούθηση των νέων σχεδίων, είναι πιο πρόθυμο να εμπλέκεται συνεχώς και να δεσμεύεται, γεγονός που προκαλεί αλλαγές στο ηθικό και στις στάσεις των εκπαιδευτικών και των υπολοίπων συμμετεχόντων, με αποτέλεσμα τη βελτίωση των συνθηκών για τους μαθητές (Spanbauer & Hillman, 1992).

Για την επίτευξη των παραπάνω στο ελληνικό σχολείο, προτείνεται η διατύπωση από την εκπαιδευτική ηγεσία ενός ευέλικτου οράματος στις αρχές της ΔΟΠ, το οποίο θα προωθεί την αυτονομία των σχολικών μονάδων, επιτρέποντας την εφαρμογή καινοτομιών. Προτείνεται η προώθηση προγραμμάτων επιμόρφωσης, η προετοιμασία του εδάφους για την αλλαγή και η παροχή κινήτρων στους εκπαιδευτικούς. Παρ' όλα τα εμπόδια που μπορεί να παρουσιαστούν,

η διαδικασία της εισαγωγής των καινοτομιών δεν θα πρέπει να σταματήσει. Αντίθετα, θα πρέπει να ληφθούν υπόψιν οι απόψεις των εμπλεκομένων και θα πρέπει να παροτρύνονται όλοι οι εκπαιδευτικοί στη λήψη πρωτοβουλιών. Ακόμη, προτείνεται η αξιολόγηση των αναγκών του περιβάλλοντος και των συνθηκών των σχολικών μονάδων, η συνεργασία μεταξύ όλων των εμπλεκομένων φορέων και η ανατροφοδότηση, σε μια προσπάθεια διαρκούς κυκλικής βελτίωσης με στόχο τη διασφάλιση ποιότητας και την καινοτομία.

Η διαδικασία της αλλαγής κρίνεται αναγκαία αν και είναι επίπονη, καθώς το σχολείο αποτελεί το κατάλληλο μοντέλο για την εφαρμογή των καινοτομιών. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, αν και τα τελευταία χρόνια γίνονται κάποιες προσπάθειες, είναι अपαρχαιωμένο, καθώς μέχρι και σήμερα λειτουργεί σύμφωνα με ένα γραφειοκρατικό μοντέλο. Μέσα από την εφαρμογή των αρχών της διαχείρισης της ποιότητας θα μπορούσε να επιτευχθεί μεγάλη αλλαγή, τόσο στα μαθησιακά αποτελέσματα των παιδιών όσο και στη διοίκηση των εκπαιδευτικών μονάδων. Ήδη σε αρκετές χώρες της Ευρώπης, όπως είναι η Γερμανία και η Αγγλία, αλλά και στην Αυστραλία χρησιμοποιείται η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας, ενώ και οι αρχές διαχείρισης ποιότητας εφαρμόζονται σε καινοτόμα προγράμματα που στοχεύουν στην ανάπτυξη των σχολικών μονάδων. Η ποιότητα και δη η διασφάλιση της ποιότητας στην εκπαίδευση, σε συνδυασμό με την εισαγωγή της έννοιας της καινοτομίας είναι ζητήματα υψίστης προτεραιότητας στη σύγχρονη Ευρώπη. Ο εκσυγχρονισμός της Ελλάδας θεωρείται μείζονος σημασίας, αφού καλείται να συμβαδίσει με τη νέα εποχή πραγμάτων που ανατέλλει.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Ανθοπούλου, Σ. (1999). Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού. Στο Α. Κόκκος, *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*. Τόμος Β΄. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Βλάχος, Δ. (2008). Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και οι σύγχρονες απαιτήσεις από την εκπαίδευση. Στο Δ. Βλάχος, *Εκπαίδευση και Ποιότητα στο Ελληνικό Σχολείο Εισηγήσεις διημερίδων* (σσ. 7-22). [Αθήνα]: ΥΠΕΠΘ.

Βλάχος, Δ., Ιωάννης, Δ., & Βαβουράκη, Α. (2007). Διερεύνηση της ποιότητας της εκπαίδευσης: Βασικές αρχές και σχεδιασμός της έρευνας. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 13, 5-9.

Bouvier, A. (2013). *Μάνατζμεντ και Γνωστικές Επιστήμες*. (Φρ. Καλαβάσης & Α. Κοντάκος, Επιμ., Ει. Θεοφυλακτοπούλου, Ει. Κοϊτσάνου & Θ. Παπαζαχαρίου, Μεταφρ.). Αθήνα: Διάδραση.

Γαβαλάς, Δ. (2003). Το σχολείο ως "Μανθάνων Οργανισμός": Νέος Τρόπος ύπαρξης του Σχολείου στην Εποχή της Πληροφορίας. *ΕΥΚΛΕΙΔΗΣ Γ'*, 60-61. Ανακτήθηκε από: <http://www.hdml.gr/pdfs/journals/876.pdf>

Δαγκλής, Ι. (2008). Η έρευνα για τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του Συστήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Στο Δ. Βλάχος, *Εκπαίδευση και Ποιότητα στο Ελληνικό Σχολείο Εισηγήσεις διημερίδων* (σσ. 7-22). [Αθήνα]: ΥΠΕΠΘ.

Δροσάτος, Δ. (2014). *Ο ρόλος του φύλου στην οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων : απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Εύβοιας* (Μεταπτυχιακή Εργασία). Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Ζωγόπουλος, Ε. (2011). Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση Ολικής Ποιότητας. *ΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ*, 99-100, 52-66.

Καμπουρίδης, Γ. (2002). *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.

Κέφης, Β. (2005). *Ολοκληρωμένο Μάνατζμεντ. Βασικές Αρχές στις σύγχρονες οικονομικές μονάδες*. Κριτική, Αθήνα.

Κέφης, Β. (2011). *Διοίκηση Ολικής Ποιότητας*. Κριτική, Αθήνα.

- Κοντάκος, Α., Παπαγεωργίου, Ι., & Κιούση, Σ. (2007). Εισαγωγή Καινοτομιών στην Εκπαίδευση. Στο Φ. Καλαβάσης, & Α. Κοντάκος, *Θέματα εκπαιδευτικού σχεδιασμού* (2^η εκδ.). Αθήνα: Ατραπός.
- Ματθαίου, Δ. (2007). Ποιότητα στην εκπαίδευση. Ιδεολογικές ορίζουσες, εννοιολογήσεις και πολιτικές- Μια συγκριτική θεώρηση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 13, 10-32.
- Μαυροσκούφης, Δ. (2002) Η Εισαγωγή και η Υποδοχή των Καινοτομιών στα Σχολεία: Θεωρητικό Πλαίσιο και Πρακτικά Προβλήματα. *Νέα Παιδεία*.
- Μπαμπιά, Μ., & Κουλουμπαρίτση, Α. (2013). Εκπαιδευτικές καινοτομίες και επιμόρφωση εκπαιδευτικών: Σύγχρονες τάσεις. *Επιστήμες Αγωγής*, 3, 7-22.
- Μπελαδάκης, Ε. (2010). Η συμβολή των ηγετών-στελεχών της εκπαίδευσης στην επιτυχή εφαρμογή των εκπαιδευτικών καινοτομιών. *Διοικητική Ενημέρωση*, σσ. 103-111.
- Μπούγιας, Ι., & Δημητριάδης, Σ. (2006). Εκπαιδευτική καινοτομία στο σχολείο με την υποστήριξη Τ.Π.Ε.: Πιλοτικά αποτελέσματα από έρευνα ερωτηματολογίου. Στο Δ. Ψύλλος & Β. Δαγδιλέλης, *Πρακτικά του 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Μηχανισμός Εκδόσεων Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Παπαδημητρίου, Σ., & Νιάρη, Μ. (2017). OpenBadges – Ανοικτές Ετικέτες Ποιότητας: Αποτίμηση Ποιοτικών Στοιχείων σε Συστήματα Ανοικτής Εκπαίδευσης. In *9ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Ανακτήθηκε από: <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/issue/view/79/showToc>
- Παπακωνσταντίνου, Γ. (2008). Εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαιδευτική μονάδα: ο ρόλος του διευθυντή (σσ. 231-240). ΥΠ.Ε.Π.Θ., Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (γυμνάσιο), Δ. Κ. Μαυροσκούφης (Επιμ.), Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή. Θεσσαλονίκη.
- Πρωτογεράκη, Ν. (2011). *Ο διευθυντής στη σχολική μονάδα πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης : η τυπολογία και ο ρόλος του στη διαχείριση κρίσεων: η περίπτωση των διευθυντών του νομού Ηρακλείου* (Μεταπτυχιακή Εργασία). Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Ράπτης, Ν. (2006). Η διαχείριση της καινοτομίας από τη σχολική ηγεσία. *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, 6 , 32-42.
- Σιδηρόπουλος, Δ. (2016). Οι Διευθυντές ως παράγοντες αλλαγής στη λειτουργία και κουλτούρα των σχολικών μονάδων. Η περίπτωση Δημοτικών Σχολείων του Νομού Θεσσαλονίκης. *Νέος Παιδαγωγός*, 4 (Σεπτέμβριος 2014), 198-206.
- Σιούτας, Ν., Ζημιανίτης, Κ., Κουταλέλη, & Ε., Παναγοπούλου, Ε. (2008). Δημιουργική Σκέψη- Παραγωγή Καινοτόμων και Πρωτότυπων Ιδεών. Παρασκευόπουλος Ι. ΥΠΕΠΘ. ΙΔΕΚΕ.
- Σοφός, Μ. (2009). Επιχειρώντας αλλαγές: ο Εκπαιδευτικός και ο Διευθυντής στο πλαίσιο της σχολικής κουλτούρας. Στο Φ. Φραγκίσκος & Α. Κοντάκος, *Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού 3. Αλλαγή και διακυβέρνηση εκπαιδευτικών συστημάτων*. Αθήνα: Ατραπός.
- ΥΠΕΠΘ., (2008). *ΟΔΗΓΟΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή* (σσ. 231-239). Θεσσαλονίκη.
- ΥΠΕΠΘ. (2013). *3η Τροποποίηση της Οριζόντιας Πράξης «Θεσμός αριστείας και ανάδειξη καλών πρακτικών στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση» με κωδικό MIS 277425 στα Επιχειρησιακά Προγράμματα: "Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση"*. Αθήνα. Ανακτήθηκε από: http://www.edulll.gr/wp-content/uploads/2012/07/3_trop_apof_entaxis_thesmos_aristeias_ada.pdf
- Φασούλης, Κ. (2003). Η ποιότητα και η διασφάλιση της ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση. *Μαθηματική Επιθεώρηση*, 59.
- Χρίστου, Έ. (2010). *Ηγεσία και Διεύθυνση στην Εκπαίδευση: Εμπειρική Διερεύνηση σε σχολικές μονάδες της Κύπρου* (Πτυχιακή Εργασία). Χαρακόπειο Πανεπιστήμιο.

Ξενόγλωσση

- Adams, K. (2005). *The sources of Innovation and Creativity*. USA, National Center of Education and Economy, 2006.
- Beck, L. (1994). *Reclaiming educational administration as a caring profession*. New York: Teachers College Press.
- Carbines, B. (1994). Quality Assurance Development and Accountability through School Reviews. In *Seventh International Congress for School Effectiveness and Improvement*. Melbourne.
- Chaffee, E. & Sherr, L. (1992). *Quality*. Washington: George Washington Univ.
- European Commission (2011). *GREEN PAPER. From Challenges to Opportunities: Towards a Common Strategic Framework for EU Research and Innovation funding*. Brussels, 9.2.2011 COM (2011) 48 final.
- Everard, K.B., Morris, G. & Wilson, I. (2004). *Effective School Management*, 4th ed., London: Chapman.
- Ferrari, A., Cachia, R. & Punie, Y. (2009). *Innovation and Creativity in Education and Training in the EU Member States: Fostering Creative Learning and Supporting Innovative Teaching*. Literature review on Innovation and Creativity in E&T in the EU Member States (ICEAC), JRC 52374. Luxembourg, 2009.
- Fullan, M. (1991). *The new meaning of education change*. London: Cassell.
- Fullan, M. (2007) *The New Meaning of Educational Change* (4th ed.). New York: Teachers College Press.
- Green, D. (1994). *What is quality in higher education?* (1st ed.). Buckingham: Society for Research into Higher Education, Open University Press.
- Hagreaves, D. (2001). A Capital Theory of School Effectiveness and Improvement [1]. *British Educational Research Journal*, 27 (4).
- Kangi, G. (1996). Can total quality management help innovation? *Journal of Total Quality Management*, 7 (1), p.p. 3-9.
- Kim, Y., & Yazdian, L. S. (2014). Portfolio Assessment and Quality Teaching. *Theory Into Practice*, 53(3), 220–227. doi:10.1080/00405841.2014.916965.
- Muna M. A. (2017). Quality and Innovation in Language Learning and Teaching. Conference proceedings. *ICT for language learning*. Italy, 2017.
- Peters, T. & Austin, N. (1986). *A Passion for Excellence: The Leadership Difference* Vol 70, Issue 491, pp. 114 – 117, New York: Random House. NASSP Bulletin <https://doi.org/10.1177/019263658607049129>.
- Sallis, E. (2002). *Total Quality Management in Education*. Third edition. Kogan Page.
- Schweitzer, M. (2004). Globalisierung als Innovation. In: Schwartz, E. (Hrsg) *Nachhaltiges Innovationsmanagement*. Wiesbaden: Betriebswirtschaftlicher Verlag Gabler
- Sousa, F.C. (2008). Still the elusive definition of creativity. *International Journal of Psychology: A Biopsychosocial Approach*, 2, 55-82.
- Spanbauer, S.J. & Hillman, J.A. (1992). *A Quality System for Education: Using Quality and Productivity Techniques to Save Our Schools*. ASQ Quality Press.
- Stamm, Von. B. (2004). *Managing, Innovation, Design and Creativity*. USA: Willey.
- Susilana, R. & Asra, (2013). Development of Quality Assurance System in Culture and Nation Character Education in Primary Education in Indonesia. *The Malaysian Online Journal of Educational Science*, 1(2), 17-24.

Tidd, J., Bessant, J. & Pavitt, K. (2005). *MANAGING INNOVATION. Integrating Technological, Market and Organizational Change*. John Wiley & Sons Inc.

Treffinger, D. J., Isaksen, S. G., & Dorval, K. B. (1994). *Creative problem solving: An introduction*. Sarasota, FL: Center for Creative Learning.

Turner, D. (2011). *Quality in Higher Education*. Rotterdam: Sense Publishers. Winch, C. (1996). *Quality and education*. Oxford: Blackwell.

Καινοτομία και Φυσική Αγωγή

Μαρία-Ελπινίκη Λυγουριώτη, MSc.¹, Δημήτριος Κυριάκης, MSc.²,

Βάιος Κυριάκης MSc.³

¹ΤΕΦΑΑ – Δημοκρίτειο Παν. Θράκης, Υπ. Διδάκτωρ ΣΕΦΑΑ ΕΚΠΑ, Ζάννειο Πειραματικό Γενικό Λύκειο Πειραιώς, mariaelpiniki@gmail.com

²ΤΟΔΑ Σπάρτης - Παν. Πελοποννήσου, 5^ο ΓΕΛ Αχαρνών, dimkiri@gmail.com

³ΤΟΔΑ Σπάρτης - Παν. Πελοποννήσου, 2^ο Πειραματικό ΓΕΛ Αθηνών, vaioskiriakis@gmail.com

Περίληψη

Το μάθημα της Φυσικής Αγωγής (Φ.Α.) βρίσκεται σε μία συνεχή διαδικασία καινοτομίας. Στη χώρα μας οι εκπαιδευτικοί Φ.Α. καλούνται να εφαρμόσουν αναλυτικά προγράμματα και στις δυο βαθμίδες εκπαίδευσης, κάτω από διαφορετικές συνθήκες. Υποχρεώνονται σε προσαρμογές που τους ωθούν σε νέες ιδέες που πιθανώς να οδηγούν σε καινοτομίες. Αυτή η εργασία είναι μια σύντομη ανασκόπηση, ανάλυση και σύνθεση της διεθνούς βιβλιογραφίας και αποτυπώνει το περιεχόμενο της καινοτομίας στο εν λόγω μάθημα. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η καινοτομία στη Φ.Α. αφορά τις εξής περιοχές ενδιαφέροντος: α) τις εναλλακτικές προσεγγίσεις στο περιεχόμενο του μαθήματος, β) την προσαρμογή και ενημέρωση του αναλυτικού προγράμματος, γ) την κατανομή και το περιεχόμενο των διδακτικών μονάδων δ) την εισαγωγή της τεχνολογίας στη διδασκαλία της Φ.Α. και ε) την εκπαίδευση των υποψηφίων εκπαιδευτικών Φ.Α. Τα κυριότερα ευρήματα αναφέρονται: στην ανάγκη των αναλυτικών προγραμμάτων να γίνουν περισσότερο μαθητοκεντρικά, στην εισαγωγή κινητών συσκευών στη διδακτική πρακτική, και στην εκπαίδευση των υποψηφίων εκπαιδευτικών Φ.Α. σε σχολικές συνθήκες με την βοήθεια του καθοδηγητή - μέντορα, όπως εφαρμόζεται σε πρότυπα και πειραματικά σχολεία της χώρας μας.

Abstract

Physical Education (P.E.) is constantly in a state and a need for innovation. P.E. teachers are required to implement the curriculum across elementary and secondary school level under different circumstances. They are forced into adjustments that push them into new ideas that are likely to lead to innovations. This research work is a brief overview, analysis and synthesis of the international literature and reflects the content of innovation in P.E. According to the literature, innovation in P.E. refers to: (a) alternative approaches in the content of P.E.; (b) changes in the curriculum content; (c) the allocation and content of teaching units; (d) the enactment of information and communication technologies in teaching practice; (e) P.E. teacher training programs (PETE). The main findings inform that curriculum needs to become more student-centered, that mobile devices should be applied in teaching practice and that pre-service

teachers need an in-field training guided by mentors, a statute that is applied to experimental schools in our country.

Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία συγκεντρώνει τις αναφορές από τη διεθνή βιβλιογραφία σχετικά με την καινοτομία στη Φυσική Αγωγή και, μετά από ανάλυση των άρθρων, συνθέτει το πλαίσιο για την υποστήριξη και την εφαρμογή της. Παράλληλα, μέσω του εντοπισμού των περιοχών στις οποίες αναφέρεται διεθνώς η έννοια της καινοτομίας στη Φυσική Αγωγή, θα μπορούσε να αποτελέσει μεθοδολογικό εργαλείο για την ταξινόμηση, κατάταξη και μελέτη των πρακτικών καινοτομίας στη Φυσική Αγωγή. Στη βιβλιογραφία, ως καινοτομία αναφέρεται η υιοθέτηση μιας νέας ιδέας, μεθόδου ή υπηρεσίας σε έναν οργανισμό. Οι Guemri, Kacem, Naffeti, και Masmoudi, (2016) αναφέρονται στην καινοτομία ως μια διαδικασία που έχει πρόθεση να προκαλέσει αλλαγή, μέσω της εισαγωγής ενός στοιχείου ή ενός συστήματος, σε ένα ήδη δομημένο πλαίσιο. Η εισαγωγή αυτού του στοιχείου ή συστήματος αποτελεί το μέσο της αλλαγής που προκαλεί την καινοτομία. Ειδικότερα για την εκπαίδευση, οι Borysova και Vlasjuk (2014), αναφέρουν ότι *«η παιδαγωγική καινοτομία αποτελεί καινούργια έννοια και σχετίζεται με τις αλλαγές στην κοινωνικό - οικονομική κατάσταση, τις εξελίξεις της επιστημονικής έρευνας στο πεδίο της εκπαίδευσης, την ανάγκη για νέες πιο αποτελεσματικές μορφές, μέσα, μεθόδους και τεχνολογίες διδασκαλίας. Η παιδαγωγική καινοτομία αφορά ιδέες, αντιλήψεις, μέσα, μεθόδους που απολήγουν στην βελτίωση του παιδαγωγικού συστήματος. Στο εκπαιδευτικό σύστημα, καινοτομία σημαίνει παραγωγή επαγγελματικής - παιδαγωγικής λειτουργικότητας, η οποία έχει ουσιαστικές ιδιότητες νεωτερισμού και εφαρμογής και η οποία διευκολύνει την επίτευξη κοινωνικού, εκπαιδευτικού και οικονομικού αποτελέσματος»*.

Από τα προαναφερόμενα προκύπτει ότι η καινοτομία στην εκπαίδευση αποτελεί προϊόν αλλαγών και εξελίξεων, προϋποθέτει πρόθεση, εστιάζει στη διαδικασία και στην αλλαγή, για την επίτευξη αποτελέσματος σε τρεις σημαντικού ενδιαφέροντος διαστάσεις: κοινωνική – εκπαιδευτική - οικονομική. Είναι κάτι που αφορά κάθε υπηρεσία (οργανισμό), σε κάθε τομέα, συνεπώς και τη Φυσική Αγωγή. Όπως αναφέρει ο Kumar (2017), μια καινοτόμος εκπαίδευση είναι η προέκταση και η ανάπτυξη της ποιοτικής εκπαίδευσης, που αποτελεί ένα σημαντικό τρόπο για την καλλιέργεια δημιουργικών ταλέντων υψηλής ποιότητας. Κατά αυτόν τον τρόπο, καινοτομία στην παρεχόμενη εκπαίδευση της Φυσικής Αγωγής είναι το ποιοτικό χαρακτηριστικό της εκπαίδευσης στη Φυσική Αγωγή, όπου ο/ η εκπαιδευτικός προσπαθώντας να καινοτομήσει έχει τη δυνατότητα να αναπτύξει τη δημιουργικότητα, τη δική του αλλά και των μαθητών/-τριών του. Ωστόσο, η ανάπτυξη, διάδοση και εφαρμογή νέων ιδεών και πρωτοβουλιών στη Φυσική Αγωγή συναντούσε πάντα δυσκολίες (Williams, 1985).

Η καινοτομία μπορεί να πάρει διαφορετικά πρόσωπα και κατευθύνσεις στον κλάδο της Φυσικής Αγωγής στην εκπαίδευση και ενίοτε τα αναλυτικά προγράμματα μπορούν να αποτελέσουν πρόσφορο έδαφος για την εφαρμογή της καινοτομίας. Οι Pill, Penney και Swabey (2012), αναφέρουν ότι στη βιβλιογραφία ο όρος καινοτομία (innovation) χρησιμοποιείται εναλλακτικά με τον όρο αλλαγή (change). Η καινοτομία ως μορφή αλλαγής δεν είναι πάντοτε εύκολη και όπως ο Williams (1985) παρατηρεί, δεν θα πρέπει να υποτιμούνται οι δυσκολίες που περιλαμβάνει η ενσωμάτωση μιας αλλαγής. Επιπρόσθετα, αναφέρει ότι η φύση της καινοτομίας θα πρέπει να γίνεται αντιληπτή με τον κατάλληλο τρόπο, διότι ενώ υπάρχει η προσδοκία ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν την ικανότητα να καινοτομούν, ωστόσο δεν υπάρχει η αντίληψη του μεγέθους της βοήθειας που απαιτείται για την ανάληψη ενός τέτοιου επιχειρήματος. Η καινοτομία είναι μια πολύ δύσκολη αποστολή που απαιτεί σχεδιασμό, στοχασμό, ευελιξία, ενέργεια και ειδικότερα ευαισθησία απέναντι στις ανάγκες των άλλων συναδέλφων, είναι απαιτητική, τόσο για τους εκπαιδευτικούς που θέλουν να καινοτομήσουν

όσο και για τους άλλους, που δεν προτίθενται να το πράξουν, (Peiró & Devis, 1995).

Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω, οι αλλαγές (νέα αναλυτικά προγράμματα) που γίνονται τις τελευταίες σχεδόν δύο δεκαετίες (2000-2018) στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών της Φυσικής Αγωγής στη χώρα μας, τόσο στο περιεχόμενο όσο και στις προσεγγίσεις της Φυσικής Αγωγής, δυνητικά αποτελούν καινοτομίες.

Καινοτομία ή μόδα;

Τι αποτελεί όμως και τι δεν αποτελεί καινοτομία; Ταυτίζεται η καινοτομία με μια μόδα ή μια τάση; Οι Corbin και Cardinal (2008) αναφέρουν τη διαφορά μεταξύ καινοτομίας και τάσης καθώς και οι δύο όροι εμπεριέχουν την παρουσίαση μιας καινούργιας ιδέας. Η διαφορά βρίσκεται στη διάρκεια της αλλαγής που φέρνει η κάθε μία από τις δύο. Μια καινοτομία έχει σαν αποτέλεσμα μια συνεχόμενη – παρατεταμένη αλλαγή, αντίθετα μια τάση τείνει να επιφέρει πρόσκαιρη αλλαγή. Ο ρυθμός υιοθέτησης μιας νέας ιδέας, αμέσως μόλις παρουσιαστεί, υποδεικνύει αν πρόκειται για καινοτομία ή απλώς για μια τάση. Κριτήριο λοιπόν για το τι αποτελεί καινοτομία, είναι η ικανότητα των νέων ιδεών, αντιλήψεων, μεθόδων, μορφών, μέσων και τεχνολογιών να προκαλούν βιώσιμες αλλαγές.

Περιοχές και διαστάσεις καινοτομίας στην Φυσική Αγωγή

Καινοτόμες προσεγγίσεις της Φυσικής Αγωγής

Επικεντρώνοντας την καινοτομία στα μέσα τα οποία χρησιμοποιούνται στο μάθημα, ο Méndez-Giménez (2014), προτείνει την κατασκευή των υλικών από τους ίδιους τους μαθητές. Με αυτόν τον τρόπο, μεταξύ άλλων, εισάγει τους ίδιους τους μαθητές στη διαδικασία της παραγωγικής σκέψης, καθώς βιώνουν οι ίδιοι την καινοτομία.

Βασισμένο στην έννοια των Εκπαιδευτικών Αθλητικών μαθημάτων (Educating Sports lessons), το αναλυτικό πρόγραμμα στη Φυσική Αγωγή του Λουξεμβούργου θεωρείται το πιο καινοτόμο πρόγραμμα στις Γερμανόφωνες χώρες (Scheuer, 2014). Έχοντας διπλό σκοπό, αποβλέπει α) να εκπαιδεύει τους μαθητές/-τριες για υπεύθυνη συμμετοχή στην κίνηση, στο παιχνίδι και στην αθλητική καλλιέργεια και β) να διδάσκει μέσω της κίνησης, του παιχνιδιού και της αθλητικής καλλιέργειας. Στόχος είναι να προκαλέσει την ανάπτυξη των ελάχιστων αναμενόμενων ικανοτήτων στις εξής περιοχές δραστηριοτήτων: α) κοινωνικές και ενσωμάτωσης, β) υγείας και αντίληψης, γ) δεξιότητας και απόδοσης, δ) δημιουργίας και παρουσίασης, ε) περιπέτειας και εμπειρίας. Βασίζεται σε τρεις κύριες αρχές ποιότητας α) διαφορετικών προοπτικών, β) αναστοχασμού, και γ) αυτοκατευθυνόμενης αυτονομίας.

Μια άλλη καινοτόμος ιδέα είναι η προσέγγιση της Φυσικής Αγωγής ως τρόπου ενίσχυσης της ακαδημαϊκής απόδοσης των μαθητών/-τριών. Σύμφωνα με τους Dalziel, Boyle και Mutrie, (2015), η ιδέα σχετίζεται με τα νευρολογικά μοντέλα της εκτελεστικής λειτουργικότητας (Executive Functioning) και τις τρεις βασικές δεξιότητές της: τη μνήμη εργασίας, τον ανασταλτικό έλεγχο και τη γνωστική ευελιξία (working memory, inhibitory control, cognitive flexibility). Η ανάπτυξη αυτών των βασικών δεξιοτήτων σχετίζεται με τη μάθηση και την ακαδημαϊκή επιτυχία και οι παραπάνω συγγραφείς πρότειναν την διδασκαλία της Φυσικής Αγωγής μέσω μιας καινοτόμου προσέγγισης με το όνομα Κινούμενοι και Σκεπτόμενοι Καλύτερα (Better Movers and Thinkers - BMT), η οποία αναπτύσσει αυτές τις δεξιότητες. Οι Strube, κ.ά. (2016), προτείνουν να γίνεται χρήση κοινοτικών κονδυλίων, ώστε να μπορούν να εισαχθούν στα σχολεία προγράμματα και δραστηριότητες υπαίθριας αναψυχής και περιπέτειας. Έτσι, μία νέα διάσταση δίνεται στο περιεχόμενο της Φυσικής Αγωγής, παρέχοντας την ευκαιρία και σε μαθητές/-τριες που δεν ικανοποιούνται από το κλασικό

περιεχόμενο του μαθήματος να βιώσουν εναλλακτικούς τρόπους φυσικής δραστηριοποίησης, υιοθετώντας υγιεινές συνήθειες για δια βίου άσκηση. Οι ίδιοι συγγραφείς αναφέρουν ότι, προκειμένου το μάθημα της Φυσικής Αγωγής να είναι ελκυστικό σε όλους τους μαθητές/-τριες, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να ενσωματώνουν στο κυρίως μέρος του μαθήματος ποικιλία ενοτήτων και γνωστικών αντικειμένων, έτσι ώστε η φυσική δραστηριοποίηση των μαθητών να γίνεται κυρίως για τη χαρά και όχι για την αθλητική επιτυχία.

Είναι προφανές πως, για μια καινοτόμο προσέγγιση στη Φυσική Αγωγή, θα πρέπει να δίνεται προτεραιότητα στην ανάπτυξη χρήσιμων δεξιοτήτων που θα υποστηρίζουν τους μαθητές/-τριες και σε άλλες καταστάσεις της ζωής τους. Παράλληλα, θα πρέπει να αναπτύσσονται δεξιότητες σε ένα ελάχιστο επίπεδο ικανότητας, προκειμένου να καλλιεργείται και να εξασφαλίζεται η εξατομικευμένη εμπειρία αλλά και η δια βίου συμμετοχή στη φυσική δραστηριότητα.

Οι θεματικές ενότητες του Αναλυτικού Προγράμματος ως Καινοτομία

Το αναλυτικό πρόγραμμα Φυσικής Αγωγής των σχολείων και των σχολών εκπαίδευσης εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής είναι ζωτικής σημασίας (UNESCO, 2008). Συνεπώς, το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος (Curriculum) είναι ένα σημαντικό κομμάτι της εκπαίδευσης, ωστόσο η αναθεώρησή του είναι επιβεβλημένη προκειμένου να εξασφαλίζονται τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα. Οι Phill, κ.ά., (2012) προτείνουν τον όρο αθλητική παιδεία (sport literacy), για να περιγράψουν ή να αναφερθούν στην καινοτομία στο αναλυτικό πρόγραμμα και στην παιδαγωγική σχετικά με τη διδασκαλία της Φυσικής Αγωγής. Το περιεχόμενο μιας τέτοιας καινοτομίας αφορά τη λειτουργική χρήση της γνώσης σχετικά με τον αθλητισμό για ενεργούς και εμπλεκόμενους με τον αθλητισμό πολίτες.

Το αναλυτικό πρόγραμμα Φυσικής Αγωγής και αθλητισμού στα σχολεία των Η.Π.Α. περιέχει ποικιλία θεμάτων, όπως την αναπτυξιακή φυσική αγωγή, την εκπαίδευση περιπέτειας, τη φυσική δραστηριότητα και την εκπαίδευση για φυσική κατάσταση και ευεξία. Ο de Vries, (2008) θεωρεί το πλήθος αυτών των θεματικών επιλογών του προγράμματος σπουδών ως καινοτομία.

Οι στόχοι για «υγιείς ανθρώπους» (Healthy People Goals - HPG) συγκαταλέγονται στις καινοτόμες πρακτικές στη διδασκαλία της Φυσικής Αγωγής, με κύρια επίδραση την αποτελεσματική μάθηση (Ningthoujam, Nongthoujam & Sunderchand, 2017) και περιλαμβάνουν: α) τη συμμετοχή μαθητών/-τριών σε μέτρια έως έντονη φυσική δραστηριότητα για τουλάχιστον πενήντα τοις εκατό (50%) του χρόνου του μαθήματος, χωρίς να θυσιάζεται το ακαδημαϊκό επίτευγμα ή η διασκέδαση των μαθητών, β) την επικέντρωση στα θετικά αποτελέσματα για τη υγεία των μαθητών/-τριών, με έμφαση στη φυσική κατάσταση και στις αθλητικές δεξιότητες, γ) τεχνικές για αλλαγές συμπεριφοράς και αλλαγές στάσης απέναντι στο περιβάλλον, δ) την άμεση έναρξη της δραστηριότητας με αποφυγή μακρόσυρτων οδηγιών.

Επίσης, οι ίδιοι ερευνητές αναφέρονται στο μοντέλο αναλυτικού προγράμματος που αποκαλούν Φυσική Αγωγή για βελτίωση της υγείας (Health Optimizing Physical Education - HOPE). Σαν καινοτομία βοηθά μαθητές/-τριες Γυμνασίου στην απόκτηση γνώσης και δεξιοτήτων για την δια βίου συμμετοχή σε κάποια φυσική δραστηριότητα, και στοχεύει στα βέλτιστα οφέλη για την υγεία. Άλλη καινοτόμος μέθοδος διδασκαλίας, που αναφέρουν οι παραπάνω συγγραφείς για το πρόγραμμα διδασκαλίας, είναι η διδασκαλία παιχνιδιών για την κατανόηση (Teaching Games for Understanding - TGfU). Αυτή η καινοτόμος διδακτική μέθοδος αναπτύχθηκε στην Αμερική για να προκαλέσει την επίγνωση και την ανάπτυξη δεξιοτήτων, μέσα από μια κατεστημένη μαθησιακή εμπειρία, παρεχόμενη από τον/ την εκπαιδευτικό Φυσικής Αγωγής.

Ο Kumar (2017), αναφερόμενος στα χαρακτηριστικά των καινοτομιών της Φυσικής Αγωγής και του αθλητισμού, σχολιάζει ότι είναι περισσότερο περιεκτικά - ολοκληρωμένα, πιο δυναμικά και ευχάριστα από αυτά της παραδοσιακής Φυσικής Αγωγής και βοηθούν τους μαθητές/-τριες στην ανάπτυξη της δια βίου αφοσίωσης και στη διατήρηση της ευεξίας τους.

Η οργάνωση των διδακτικών μονάδων ως καινοτομία

Οι Viciano και Mayorga-Vega, (2016) ασχολήθηκαν με την κατανομή των διδακτικών μονάδων (Teaching Units – TU) στη διάρκεια του προγραμματισμού και σχεδιασμού του μαθήματος Φυσικής Αγωγής. Αναφέρουν ότι το πιο σημαντικό στοιχείο των διδακτικών μονάδων στη Φυσική Αγωγή είναι η διάρκεια, η οποία συμβολίζεται με τον αριθμό των μαθημάτων που είναι απαραίτητα για την επίτευξη των μαθησιακών στόχων. Επιπλέον, αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής θεωρούν αδύνατο να βελτιώσουν, για παράδειγμα, τη φυσική κατάσταση των μαθητών/-τριών εντός του παραδοσιακού σχεδιασμού και της κατανομής χρόνου -μόνο με δυο μαθήματα την εβδομάδα- αντίθετα με ό,τι υποδεικνύουν οι έρευνες. Ως καινοτομία –νέα ιδέα- και για να αυξηθεί η αποτελεσματικότητα του προγράμματος σπουδών, προτείνουν τη χρήση διακοπτόμενων διδακτικών μονάδων (inter-mittent units) στην αρχή ή στο τέλος του μαθήματος, κατά το εισαγωγικό μέρος του μαθήματος ή στο τέλος αυτού. Επίσης προτείνουν την εισαγωγή εναλλασσόμενων (alternated units) διδακτικών μονάδων μεταξύ των διαφορετικών διδακτικών αντικειμένων του αναλυτικού προγράμματος.

Η χρήση της τεχνολογίας ως καινοτομία στην Φ.Α. και η ωφέλεια

Μια διάσταση της καινοτομίας στη Φ.Α. αποτελεί η εισαγωγή τεχνολογικών ιδεών και χρήσεων στο μάθημα. Όπως αναφέρει ο Kumar (2017), «η ανάπτυξη των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας (Information Communication Technologies - ICT) έχει οδηγήσει στη βελτίωση των προγραμμάτων Φ. Α. και αθλητισμού. Η καινοτομία αντικατοπτρίζεται στη χρήση και λειτουργία σχεδιασμών πολυμέσων που ενισχύουν την απόδοση και την αποτελεσματικότητα στην τάξη». Επίσης αναφέρει, ότι ενώ τα αναλυτικά προγράμματα της Φ. Α. εφαρμόζονται στα σχολεία, ωστόσο αυτά δεν καταλήγουν στα αναμενόμενα αποτελέσματα, και σαφώς υπάρχει η διαρκής ανάγκη για βελτίωση τους, η οποία θα μπορούσε να ενισχυθεί με τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.).

Οι Τ.Π.Ε. μπορούν να χρησιμοποιηθούν τόσο στην οργάνωση του αναλυτικού προγράμματος όσο και στη διδασκαλία της Φυσικής Αγωγής. Επίσης βοηθούν στη διανομή του περιεχομένου της Φυσικής Αγωγής και στη διαχείριση του αναλυτικού προγράμματος (de Vries, 2008).

Οι Strube κ.ά., (2016) αναφέρουν ότι οι τεχνολογικές εφαρμογές που αφορούν τη Φ.Α. διευκολύνουν τη μάθηση, τη διδασκαλία και την ένταξη/ ενσωμάτωση των μαθητών/-τριών. Έτσι, με τη χρήση της τεχνολογίας, προωθείται η συνεργασία μεταξύ των μαθητών/-τριών μέσω αλληλοδιδασκαλίας και αλληλοαξιολόγησης, προκαλώντας θετική στάση προς τους συμμαθητές τους, καθώς τους αντιμετωπίζουν ως φίλους και συμπαίκτες. Η τεχνολογία αποτελεί ευκαιρία για τους εκπαιδευτικούς Φυσικής Αγωγής, προκειμένου να δημιουργήσουν μαθητές/-τριες που θα συνδέουν την τεχνολογική πρόοδο με την προσωπική τους υγεία και φυσική κατάσταση. Τέλος επισημαίνουν ότι η χρήση κινητών συσκευών είναι ο καλύτερος τρόπος να ενσωματωθεί η τεχνολογία (ως καινοτομία) στη Φυσική Αγωγή.

Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής (PETE – Physical Education Teachers Education) ως καινοτομία

Μερίδα ερευνητών προσεγγίζουν την έννοια της καινοτομίας από την πλευρά των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής. Είναι γνωστές παλαιότερες απόψεις ότι ο/η εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής αποτελεί τον/ την μόνο/-η υπεύθυνα εμπλεκόμενο/-η στη διαδικασία της μάθησης. Κάτω από αυτό το πρίσμα, οι Peiró και Devis, (1995) θεωρούν ότι οι καθηγητές/-τριες έχουν ηθική υποχρέωση να συμμετέχουν σε ημερίδες και σεμινάρια και γενικότερα να ενημερώνονται για τις εξελίξεις στα αναλυτικά προγράμματα και στις σύγχρονες μεθόδους, ώστε να μπορούν να ανταλλάσσουν ιδέες με τους/τις συναδέλφους τους και μέσα από εκεί να προκύπτει η δημιουργική εξέλιξη στο χώρο της Φυσικής Αγωγής. Είκοσι χρόνια αργότερα, ο Kumar, (2017) ενισχύει την άποψη αυτή, αναφέροντας ότι οι υπεύθυνοι/-ες εκπαιδευτικοί θα πρέπει αδιαλείπτως να χτίζουν την εις βάθος γνώση του περιεχομένου της Φυσικής Αγωγής, προκειμένου να ενισχυθεί η φυσική ανάπτυξη των μαθητών/-τριών. Ο ίδιος συγγραφέας, επεξηγεί την σημασία/ αξία της εκπαίδευσης εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής (PETE), προκειμένου να μπορούν να καινοτομήσουν. Μια τέτοια εκπαίδευση μπορεί να επιδράσει στην κατανόησή τους για το αναλυτικό πρόγραμμα και στη διδακτική των αθλημάτων, ώστε να μπορέσουν να αντιμετωπίσουν τον έμφυτο συντηρητισμό στα σχολεία, ο οποίος περιορίζει την πιθανότητα να βελτιώσουν την παιδαγωγική πρακτική με νέες ιδέες και καινοτομίες (Pill, Penney, & Swabey, 2012). Με αυτόν τον τρόπο, τα Πανεπιστήμια μπορούν να αποτελέσουν καταλύτη για την καινοτομία και την αλλαγή τόσο στο αναλυτικό πρόγραμμα όσο και στην παιδαγωγική πρακτική. Η δυνατότητα αυτού του είδους εκπαίδευσης έγκειται στην παροχή νέων ιδεών και ευκαιριών, για μαθησιακές εμπειρίες που προτρέπουν και υποστηρίζουν έναν μετασχηματιστικό προσανατολισμό. Η παραπάνω δυνατότητα βρίσκεται σε αντίθεση με την κανονιστική αναπαραγωγή ενός καθεστώτος και αναγνωρίζει ότι ο συντηρητισμός στη Φυσική Αγωγή δεν συμφέρει ούτε τους μαθητές/-τριες ούτε τη θέση του επαγγέλματος του/ της εκπαιδευτικού Φ.Α. Η υλοποίηση μιας τέτοιας εκπαίδευσης υποχρεωτικά συμπεριλαμβάνει μαθησιακές εμπειρίες εντός Πανεπιστημίου, όσο και εμπειρίες που αποκτούνται εντός των σχολείων, κατά τη διάρκεια της πρακτικής άσκησης των φοιτητών/-τριών. Ενεργό ρόλο στην ανάπτυξη τέτοιων εκπαιδευτικών καινοτομιών μπορεί και πρέπει να έχει ο θεσμός του εκπαιδευτικού καθοδηγητή (μεντορινγκ). Ο Olivera κ.ά., (2015) αναφέρουν ότι η ερευνητική αναζήτηση αλλάζει τις σχέσεις μεταξύ φοιτητών/-τριών και Καθηγητών/-τριών καθώς και το ποιος/-α έχει τη γνώση και πώς αυτή πρέπει να χρησιμοποιείται. Προτείνουν ότι «μετακινώντας τις εμπειρίες πεδίου από την απλή απόκτηση στην αναζήτηση, προσφέρεται η δυνατότητα να δομήσουνε αυτές τις εμπειρίες, ώστε να αμφισβητούν το καθεστώς της εκπαίδευσης εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής και της Φυσικής Αγωγής των νέων στα σχολεία», προκειμένου να επέλθει μέσω αυτών η αλλαγή (καινοτομία).

Προϋποθέσεις για την Καινοτομία στη Φυσική Αγωγή

Ο Williams (1985), περιγράφει τα εμπόδια της καινοτομίας στη Φυσική Αγωγή και επισημαίνει τόσο τον ρόλο του εκπαιδευτικού, όσο και των εμπλεκόμενων στην αλλαγή του προγράμματος σπουδών. Για τον/ την εκπαιδευτικό Φυσικής Αγωγής ορίζει ότι πρέπει να έχει ξεκάθαρη ιδέα της ακριβούς φύσης και του σκοπού του αντικειμένου του/ της, ενώ για όσους/-ες εμπλέκονται στην αλλαγή του προγράμματος σπουδών λέει ότι θα πρέπει να αντιλαμβάνονται - κατανοούν α) την έκταση στην οποία ο/ η εκπαιδευτικός έχει ελευθερία και επιλογή και β) τα είδη των περιορισμών που ίσως επηρεάζουν την ικανότητα του/ της να παίρνει αποφάσεις και να δρα. Επισημάνσεις που αφορούν τον ρόλο του εκπαιδευτικού αναφέρουν και οι Guermi, κ.ά. (2016), οι οποίοι συνιστούν στους εκπαιδευτικούς να ενημερώνονται διαρκώς για α) το επιστημονικό τους πεδίο, β) τις εξελίξεις στην παιδαγωγική, γ) την εκπαιδευτική πολιτική, δ) τη συνεισφορά της έρευνας και της εκπαιδευτικής καινοτομίας, ε) τη γνώση της

χρήσης αυτής και στ) τη γνώση χειρισμού των εκπαιδευτικών καινοτομιών στην εκπαίδευση.

Αποτελέσματα

Μέσα από την ανάγνωση, ανάλυση και σύνθεση της βιβλιογραφίας εντοπίστηκε το περιεχόμενο της καινοτομίας στη Φυσική Αγωγή. Η καινοτομία αφορά ιδέες, αντιλήψεις, μέσα και μεθόδους που καταλήγουν στη βελτίωση του παιδαγωγικού συστήματος. Είναι μια πολύ δύσκολη αποστολή που απαιτεί σχεδιασμό, στοχασμό, ευελιξία, ενέργεια και αποτελεί προϊόν αλλαγών και εξελίξεων. Προϋποθέτει πρόθεση, διαδικασία και αλλαγή για την επίτευξη αποτελέσματος σε τριπλό επίπεδο (κοινωνικό-εκπαιδευτικό-οικονομικό). Αντίληψη του τι αποτελεί καινοτομία· είναι η ικανότητα των νέων ιδεών, αντιλήψεων, μεθόδων, μορφών, μέσων, και τεχνολογιών να προκαλούν βιώσιμες αλλαγές. Σε τελική ανάλυση, η καινοτομία δεν είναι μόνο υπόθεση του εκπαιδευτικού αλλά και αυτών που εμπλέκονται στις αλλαγές στο αναλυτικό πρόγραμμα της Φυσικής Αγωγής, με την έννοια της αντίληψης των εξωτερικών δυνάμεων και περιορισμών στη λήψη αποφάσεων σε επίπεδο εκπαιδευτικού. Οι περιοχές στις οποίες μπορούν να προκύψουν και να εφαρμοστούν καινοτομίες αφορούν α) το περιεχόμενο του μαθήματος και τις εναλλακτικές προσεγγίσεις του μέσα από διαφορετικό πρίσμα ιδεών και αντιλήψεων β) την προσαρμογή και ενημέρωση του αναλυτικού προγράμματος, γ) την κατανομή και το περιεχόμενο των διδακτικών μονάδων δ) την εισαγωγή της τεχνολογίας στη διδασκαλία της Φ.Α. και ε) την εκπαίδευση των υποψήφιων εκπαιδευτικών Φ. Α.

Συμπεράσματα – προτάσεις

Τα παραπάνω αποτελέσματα μπορούν να αποτελέσουν κριτήρια για τη δημιουργία ενός μεθοδολογικού εργαλείου καταγραφής και ταξινόμησης των καινοτόμων πρακτικών που παρατηρούνται στη Φ.Α. στα πρότυπα, πειραματικά σχολεία και γενικότερα στη δημόσια ή ιδιωτική εκπαίδευση. Πέρα από την πληροφόρηση των εκπαιδευτικών για το περιεχόμενο και τις δυσκολίες της καινοτομίας, η παραγόμενη γνώση μπορεί να βοηθήσει μελλοντικούς ερευνητές στη συγκριτική μελέτη περιπτώσεων καινοτομίας στη Φ.Α.

Από το 1995 οι Peiró και Devis εστιάζουν στην ανάγκη οι εκπαιδευτικοί Φ.Α. να αναθεωρήσουν τη βάση στην οποία οικοδομείται το περιεχόμενο των αναλυτικών προγραμμάτων. Προτείνουν τη δόμησή τους στη λογική της προαγωγής της υγείας, μέσα από ένα ευρύτερο πλαίσιο καλλιέργειας για θέματα που αφορούν την υγεία, σε αντιδιαστολή με θέματα μεγιστοποίησης της απόδοσης και επίτευξης αντικειμενικών στόχων. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αποτελούν μέρος της διαδικασίας και να ενδυναμώνονται μέσω επιμόρφωσης, ώστε να μη νιώθουν αποξενωμένοι και να μπορούν να υποστηρίξουν την αλλαγή. Τέλος σημειώνουν ότι οι αλλαγές δεν πρέπει να βασίζονται μόνο στην καλή θέληση και το φιλότιμο των εκπαιδευτικών, αλλά να υπάρχουν εκπαιδευτικές πολιτικές σε εθνικό επίπεδο για υποστήριξη των προσπαθειών τους.

Οι Olivera, κ.ά., (2015) πιστεύουν ότι πρέπει να ακουστούν οι απόψεις και οι ανάγκες των νέων για το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών φυσικής αγωγής. Κυρίως μέσω διαλόγου μεταξύ εκπαιδευτικών και των ίδιων των νέων, να καταγραφούν οι ανάγκες τους, τα κίνητρα καθώς και τα εμπόδια που τους αποτρέπουν από τη συμμετοχή τους. Μέσω του διαλόγου επιτυγχάνεται η συνειδητοποίηση της αλληλεξάρτησης μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου, η ευθύνη του επαγγελματία απέναντι στους μαθητές του. Τελική επιδίωξη είναι ο μαθητοκεντρισμός στα αναλυτικά προγράμματα, ώστε να αλλάξει ριζικά η υπάρχουσα δομή. Η άποψη των Strube, κ.ά., (2016) ενισχύει την μαθητοκεντρική κατεύθυνση, προτείνοντας το περιεχόμενο των αναλυτικών προγραμμάτων να είναι σημαντικό για εκείνους, ευχάριστο, με συμπερίληψη δραστηριοτήτων περιπέτειας και σπορ που δημιουργούν κίνητρα

συμμετοχής, ακόμα και εκτός σχολικού περιβάλλοντος, με προσανατολισμό στην ατομική βελτίωση και όχι στην ατομική σύγκριση.

Βιβλιογραφία

- Borysova, Y. Y., & Vlasyuk, E. A. (2014). Computer technology as a pedagogical innovation in physical education of schoolchildren. *Pedagogics, psychology, medical-biological problems of physical training and sports*, 18(11), 8-12.
- Corbin, C. B., & Cardinal, B. J. (2008). Conceptual Physical Education: The Anatomy of an Innovation. *Quest*, 60(4), 467-487. doi:10.1080/00336297.2008.10483593.
- Dalziell, A., Boyle, J., & Mutrie, N. (2015). Better Movers and Thinkers (BMT): An Exploratory Study of an Innovative Approach to Physical Education. *Europe's Journal of Psychology*, 11(4), 722- 741. doi:10.5964/ejop.v11i4.950.
- de Vries, L. A. (2008). Overview of Recent Innovative Practices in Physical Education and Sports in Asia. In C. Haddad (Ed.), *Innovative Practices in Physical Education and Spots in Asia* (pp. 1-18). UNESCO Asia and Pacific Regional Bureau for Education.
- Guemri, A., Kacem, N., Naffeti, C., & Masmoudi, L. (2016). Effect of Student Teaching of Physical Education and Sports on the Sense of Competence "Develop and Innovate". *Advances in Physical Education*, 6, 116-125. doi:10.4236/ape.2016.62013.
- Kumar, R. (2017). Innovations in sports and physical education classes. *International Journal of Physical Education, Sports and Health*, 4(1), 273-276.
- Méndez-Giménez, A. (2014). Self-made materials in physical education contexts: An innovative complement to instructional models. *7th Conference on Kinesiology "Fundamental and Applied Kinesiology -Steps Forward"* (pp. 240-245). Opatija, Croatia: University of Zagreb, Faculty of Kinesiology.
- Ningthoujam, R., Nongthombam, B., & Sunderchand, M. (2017). Innovative Teaching Methods in Physical Education for Better Learning. *Int J Cur Res Rev*, 9(16), 6-11. doi:10.7324/IJCRR.2017.9162.
- Olivera, K. L., Oesterreichb, H. A., Arandaa, R., Archeleta, J., Blazera, C., de la Cruz, K., . . . Robinson, R. (2015). 'The sweetness of struggle': innovation in physical education teacher education through student-centered inquiry as curriculum in a physical education methods course. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(1), 97-115. doi:10.1080/17408989.2013.803527.
- Peiró, V. C., & Devis, D. J. (1995). Health-Based Physical Education in Spain: The Conception, Implementation and Evaluation of an Innovation. *European Physical Education Review*, 1(1), 37-54.
- Pill, S., Penney, D., & Swabey, K. (2012). Rethinking Sport Teaching in Physical Education: A Case Study of Research Based Innovation in Teacher Education. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(8), 118-138.
- Scheuer, C. (2014). Innovative Concepts in Physical Education in Luxembourg. In M.-k. Chin, & C. R. Edginton (Eds.), *Physical Education and Health, Global Perspectives and Best Practice* (pp. 281-293). Sagamore Publishing LLC.
- Strube, G., Rush, D., Van Gessel, R., Weber, E., Christofferson, J. L., Henley, A., . . . Stanley, M. (2016). What are some innovative, creative, and contemporary ideas used in physical education programs that engage all students and foster attitudes for lifelong movement? *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 87(2), 58-60. doi:10.1080/07303084.2016.1119578.
- UNESCO. (2008). *Innovative Practices in Physical Education and Sports in Lao PDR*. (C. Haddad, Ed.) Bangkok: UNESCO Asia and Pacific Regional Bureau for Education.
- Viciana, J., & Mayorga-Vega, D. (2016). Innovative Teaching Units Applied to Physical Education - Changing the Curriculum Management for Authentic Outcomes. *Kinesiology: International journal of fundamental and applied kinesiology*, 48(1), 142-152.

Williams, A. E. (1985). Understanding Constraints on Innovation in Physical Education. *Journal of Curriculum Studies*, 17(4), 407-413. doi:10.1080/0022027850170406.

Η δράση eTwinning 'Schau in meine Welt' στην εκμάθηση της γερμανικής γλώσσας

Δήμητρα Γιανναρά

Πρότυπο Γενικό Λύκειο Αναβρύτων

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται η βραβευμένη¹ δράση eTwinning "Schau in meine Welt" «κοίταξε μέσα στον κόσμο μου», κατά τη διδασκαλία της γερμανικής γλώσσας. Η προσέγγιση αυτή χρησιμοποιήθηκε κατά τη διδασκαλία, στην περιγραφή -μέσω της γερμανικής γλώσσας- καθημερινών πράξεων, συνηθειών και πληροφοριών από τη ζωή μαθητών/-τριών που ζουν στην Ελλάδα. Διαπίστωση ότι αυτή η προσέγγιση εμπλουτίζει και προσελκύει το ενδιαφέρον των μαθητών/-τριών, οδηγεί στην αποφυγή παρανοήσεων, προκαταλήψεων και διευκολύνει την εκμάθηση της ξένης γλώσσας αλλά και τη συγκράτηση της γνώσης.

Abstract

The present study presents the eTwinning project „Schau in meine Welt“, „look into my world“ during the course “German as a foreign language”. I have used this method with students who live in Greece and who have shared information about their daily routine and habits using the German language. According to my perception this method stimulates the students’ interest in the German language and in addition it helps them avoid any misconceptions and misunderstandings that might occur. It also increases the students’ ability to learn and to retain the information they have learned.

¹ Η δράση πιστοποιήθηκε από την Εθνική Υπηρεσία Στήριξης και έλαβε στις 13.09.2018 την Εθνική Ετικέτα Ποιότητας (eTwinning National Quality Label) και στις 22.10.2018 την Ευρωπαϊκή Ετικέτα Ποιότητας (European Quality Label) από την Κεντρική Υπηρεσία Στήριξης.

Εισαγωγή

Το eTwinning είναι μια Ευρωπαϊκή δράση, μέσω της οποίας σχολεία από διαφορετικές Ευρωπαϊκές χώρες, κάνοντας χρήση εργαλείων Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ), συνεργάζονται ώστε να αποκομίσουν παιδαγωγικά, κοινωνικά και πολιτισμικά οφέλη. Η δράση eTwinning δίνει στα σχολεία την ευκαιρία να μαθαίνουν από κοινού, να μοιράζονται τις απόψεις τους και να δημιουργούν καινούργιες φιλίες. Το πρόγραμμα eTwinning εξελίχθηκε από ένα εργαλείο εξεύρεσης συνεργατών για τους εκπαιδευτικούς, σε μία **πλούσια, πανευρωπαϊκή κοινότητα διδασκαλίας και μάθησης**.

Είναι γνωστό ότι οι παιδαγωγικές επιδιώξεις της κοινωνίας μας μπορούν να επιτευχθούν καλύτερα με κοινή δουλειά, μέσα από συνεργασίες εκπαιδευτικών φορέων, ιδρυμάτων και ατόμων. Μέσα από τη συνεργασία μπορούμε να υπερπηδήσουμε εμπόδια, φυσικά και πνευματικά, που διαφοροποιούν τον τρόπο που δουλεύουμε, που ζούμε, ή σκεφτόμαστε. Με αυτό το σκεπτικό, ξεκίνησε τον Σεπτέμβριο του 2017 μια συνεργασία με εκπαιδευτικούς και μαθητές/-τριες διαφόρων ευρωπαϊκών σχολείων, στα οποία οι μαθητές/-τριες διδάσκονται τα γερμανικά ως ξένη γλώσσα. Τα συνεργαζόμενα σχολεία ήταν από την Πολωνία, Κροατία, Ουκρανία, Ουγγαρία, Γαλλία, Γερμανία, Τουρκία, Τσεχία και Ελλάδα. Η συνεργασία μεταξύ των μαθητών/-τριών ενισχύει τη συνείδηση του ευρωπαϊού πολίτη, ενώ ταυτόχρονα θεμελιώνει σχέσεις αλληλεγγύης και αμοιβαίας κατανόησης, σε μια προσπάθεια εξάλειψης της ξενοφοβίας, του ρατσισμού και του φανατισμού (Μαυρίδης, 1993). Οι μαθητές/-τριες που συμμετείχαν από το Πρότυπο Γενικό Λύκειο Αναβρύτων ήταν της Β΄ τάξης και το γλωσσικό τους επίπεδο δεν ήταν ομοιογενές. Σύμφωνα με το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις γλώσσες, το επίπεδό τους βρισκόταν μεταξύ B1 και C1. Έτσι, επιχειρήσαμε να γίνει πιο αποτελεσματική στην πράξη η εκμάθηση της γερμανικής γλώσσας. Οι αλλαγές που επιχειρούνται μέσω του προγράμματος δεν εντοπίζονται μόνο στην πρακτική ανάπτυξη του προγράμματος, αλλά και στην αναπροσαρμογή της εκπαιδευτικής στοχοθεσίας: πλήρης ανάπτυξη των δεξιοτήτων των μαθητών/-τριών, δημιουργία στάσεων, ανάληψη πρωτοβουλιών, προώθηση της συνεργασίας μεταξύ ατόμων και λαών, ανάπτυξη συστήματος αυτοαξιολόγησης, θεμελίωση των αρχών της δια βίου εκπαίδευσης (Bertrand 1999).

Η ταυτότητα της έρευνας

Το e-twinning έργο “Schau in meine Welt” «Κοίταξε μέσα στον κόσμο μου» ξεκίνησε τον Σεπτέμβριο του 2017 και τελείωσε τον Μάιο/ Ιούνιο του 2018. Σκοπός της συνεργασίας αυτής ήταν να δοθούν κίνητρα στους/ στις μαθητές/-τριες να μάθουν να επικοινωνούν στα γερμανικά με άλλους συνομηλίκους, από διάφορες χώρες της Ευρώπης -και όχι μόνο- που μαθαίνουν γερμανικά ως ξένη γλώσσα στο σχολείο τους και να βελτιώσουν τις γνώσεις τους στα σε αυτή τη γλώσσα. Στόχος του προγράμματος ήταν επίσης να γνωρίσουν τη σχολική καθημερινότητά τους, να ανταλλάξουν ιδέες και σκέψεις, να συγκρίνουν ομοιότητες και διαφορές, να παρουσιάσουν τον κόσμο τους και να δουν τον κόσμο άλλων συνομηλίκων τους, τις παραδόσεις και τα έθιμά τους. Για αυτόν τον λόγο χρειάστηκε να συλλέξουν εμπειρίες από τη συνεργασία τους με συνομηλίκους τους από άλλες χώρες. Οι μαθητές/-τριες περιέγραψαν τον εαυτό τους, τα αγαπημένα τους πρόσωπα, το δωμάτιό τους, το σχολείο τους, τα χόμπι, τα αγαπημένα τους μέρη και τα λογοτεχνικά βιβλία που τους αρέσουν, αντάλλαξαν ευχές τα Χριστούγεννα και το Πάσχα και πρόβαλαν δρώμενα που έλαβαν χώρα στο σχολείο τους. Είναι γνωστό ότι για τους νέους ή αλλιώς “digital natives” (Prensky 2001:1) η χρήση της τεχνολογίας είναι μέρος της καθημερινότητάς τους. Έτσι οι μαθητές/-τριες των Αναβρύτων συμμετείχαν και στην παραγωγή ενός βίντεο περιγράφοντας το σχολείο τους και παρουσιάζοντας τη σχολική χριστουγεννιάτικη γιορτή.

<https://twinspace.etwinning.net/43883/materials/videos>

https://www.youtube.com/watch?time_continue=15&v=0KSeAmZI3kw

Η σύνδεση με το σχολικό μας εγχειρίδιο στο μάθημα των γερμανικών, Menschen A2.2, εκδόσεις Hueber, έγινε στα δύο κεφάλαια 20+24. Στο κεφάλαιο 20, οι μαθητές/-τριες μαθαίνουν να παρουσιάζουν, να περιγράφουν αλλά και να αξιολογούν ένα βιβλίο και στο κεφάλαιο 24 μαθαίνουν για το σχολικό σύστημα της Γερμανίας. Έχοντας μάθει το απαραίτητο λεξιλόγιο και την αντίστοιχη γραμματική, οι μαθητές/-τριές μας ήταν σε θέση να επικοινωνήσουν στα γερμανικά για αυτά τα θέματα με τους άλλους συμμετέχοντες μαθητές/-τριες του προγράμματος.

Οι εργασίες έγιναν σε υπολογιστές μέσα στις τάξεις, αλλά και εκτός τάξης. Οι μαθητές/-τριες δεν δημιούργησαν μόνο γραπτές εργασίες, αλλά και κολλάζ, φωτογραφίες, κόμικ και βίντεο. Δημιουργήθηκε online εκπαιδευτικό υλικό και ασκήσεις, ως μέσο αξιολόγησης της πορείας του προγράμματος και αυτοαξιολόγησης των εκπαιδευομένων. Στην ιστοσελίδα eTwinning του έργου αναρτήθηκε εποπτικό υλικό (βίντεο, φωτογραφίες, ηχογραφημένες παρουσιάσεις και σειρές διαφανειών), που είχαν μάθει να επεξεργάζονται οι ίδιοι οι μαθητές/-τριες. Το twinspace που χρησιμοποίησαν οι μαθητές/-τριες ως μέσο επικοινωνίας (ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, forum, chat) το χρησιμοποίησαν και ως τράπεζα πληροφοριακού υλικού. Η επικοινωνία γινόταν εξολοκλήρου στα γερμανικά μέσω της πλατφόρμας. Στις 11.05.2018 έγινε μια τηλεδιάσκεψη μόνο με τους εκπαιδευτικούς και στις 18.05.2018 έγινε μια τηλεδιάσκεψη στο σχολείο, κατά την οποία, όλα σχολεία που συμμετείχαμε συνδεθήκαμε ταυτόχρονα μέσω της πλατφόρμας e-twinning και γνωριστήκαμε μεταξύ μας. Κάθε μαθητής/-τρια παρουσίασε τον εαυτό του/ της στα γερμανικά και έδινε λίγες πληροφορίες για το σχολείο του. Όταν ξεπεράστηκαν τα αρχικά γλωσσικά προβλήματα, έγιναν και περαιτέρω συνομιλίες μεταξύ των μαθητών/-τριών των διαφόρων χωρών στα γερμανικά. Οι μαθητές/-τριες των Αναβρύτων ήθελαν, εκτός των άλλων, να δείξουν στους υπόλοιπους μαθητές/-τριες το κολλάζ που είχαν φτιάξει στην τάξη, στο οποίο απεικονίζονται εργασίες που έκαναν κατά τη διάρκεια του προγράμματος.

Το πρόγραμμα είχε ως βασικό στόχο την ανάπτυξη της ευρωπαϊκής συνείδησης μέσα από διδακτικές και εξωδιδακτικές δραστηριότητες. Τα παιδιά ανακαλύπτουν τις αξίες που εμπεριέχονται στη διδακτέα ύλη και στις δραστηριότητες που γίνονται στο πλαίσιο της σχολικής ζωής, ερευνούν τα ζητήματα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, της ποικιλομορφίας και των ευρωπαϊκών αξιών με τη βοήθεια της δημιουργικής διδασκαλίας και του διαδικτύου (Dilling, H.J. 1977). Οι δραστηριότητες έχουν τη μορφή διαλόγου, γραπτού κείμενου, εικόνων, ζωγραφικής, δημιουργικής γραφής και διαδικτυακών ασκήσεων. Τα παιδιά ανταλλάσσουν και συζητούν τις απόψεις τους όχι μόνο μεταξύ τους αλλά και με τους μαθητές/-τριες του συνεργαζόμενου σχολείου, μέσω email και chat. Μέσω αυτής της διαδικασίας προάγεται στην πράξη η αλληλεγγύη, η αλληλεπίδραση, η ομαδική εργασία και η διαφοροποιημένη προσέγγιση στη μάθηση (Ματσαγγούρας, Ηλ. 2011). Ενισχύεται η ομαδικότητα, που ξεπερνάει τον χώρο και τον χρόνο και «σπάει» τα παραδοσιακά δεδομένα της διδασκαλίας. Επιπρόσθετα, οι μαθητές/-τριες αναπτύσσουν δεξιότητες χρήσης των Νέων Τεχνολογιών. Οι νέες τεχνολογίες λειτουργούν σαν εργαλεία μάθησης, technology is the means of transforming education, not the end in itself (Cope, B. Kalantzis, M. 2009).

Τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν ήταν:

Το βίντεο και η φωτογραφία, όπως και διάφορα εργαλεία web II tools:

- word tagul cloud, - video pad, - prezi, - story board, - google docs για τα ερωτηματολόγια και τις ψηφοφορίες, - infografik, - padlet, - thing link, - power point.

Τα κριτήρια της επιλογής του θέματος ήταν: η διαθεματική προσέγγιση και η ενσωμάτωση στη διδακτέα ύλη. Συντονίστηκαν οι δραστηριότητες των συνεργαζομένων σχολείων με: εθνικούς και διεθνείς εορτασμούς (Χριστούγεννα & Πάσχα), επίκαιρα γεγονότα, δράσεις και εκπαιδευτικά προγράμματα που έκαναν τα εκάστοτε σχολεία.

Πιο συγκεκριμένα, οι στόχοι του έργου ήταν οι εξής:

1. Να κινήσει το ενδιαφέρον και το κίνητρο των μαθητών/-τριών στην εκμάθηση των Γερμανικών.
2. Να διευρύνει την ικανότητα διεθνούς επικοινωνίας των μαθητών/-τριών.
3. Να δημιουργηθούν νέες φιλίες/ συνεργασίες.
4. Να ανταλλάξουν οι μαθητές/-τριες μεταξύ τους εμπειρίες.
5. Να εξαφανιστούν τα στερεότυπα από τη συνείδησή τους
6. Να μάθουν γερμανικά με διαφορετικό τρόπο - όχι μόνο μέσα από βιβλία – και μέσω αυτής της πρακτικής να γίνει πιο ενδιαφέρον το μάθημα της ξένης γλώσσας.
7. Να βελτιωθούν και να διευρυνθούν οι γνώσεις των μαθητών/-τριών στα γερμανικά.
8. Να χειρίζονται αποτελεσματικά και υπεύθυνα νέες τεχνολογίες επικοινωνίας.
9. Να διαπαιδαγωγηθούν οι μαθητές/-τριες με στόχο την αυτονομία, την ικανότητα συνεργασίας μέσα στην ομάδα και την αυτόνομη δράση.

Η διαδικασία της εργασίας

Μετά την περίοδο γνωριμίας, πραγματοποιήθηκαν οι εργασίες που είχαν καθοριστεί με βάση το πλάνο. Κατά τη διάρκεια του πρότζεκτ (διαφορετικές ημερομηνίες εορτής Πάσχα, εξεταστική περίοδος κ.λπ.) προσαρμόστηκε το πλάνο. Στο επίκεντρο της συνεργασίας ήταν πολλές διαφορετικές εργασίες (μέσω Video, Chat και άλλα online εργαλεία). Οι εκπαιδευτικοί παρακολουθούσαν την πρόοδο του πρότζεκτ και υποστήριζαν ο ένας τον άλλον. Ταυτόχρονα ενημερώνονταν μεταξύ τους οι μαθητές /-τριες για διάφορα επίκαιρα δρώμενα που λάμβαναν χώρα στο σχολείο τους (ημέρα των εκπαιδευτικών, ημέρα αθλητισμού, Ευρωπαϊκή ημέρα γλωσσών, αγώνες, έπαθλα, MUN συνέδρια) .

Το πλάνο ήταν ως εξής:

Σεπτέμβριος: Παρουσιάζουμε τον εαυτό μας, την τάξη μας / Αναδρομή στην ιστορία του σχολείου μου/ Ποιος συμμετέχει στο έργο eTwinning;/ Δημιουργούμε και διαλέγουμε - ψηφίζουμε το λογότυπο του έργου μας

Οκτώβριος: Το σχολείο μου με τα δικά μου μάτια/ Δημιουργία κουίζ: Πόσες πληροφορίες γνωρίζω για τα σχολικά συστήματα των άλλων ευρωπαϊκών σχολείων;

Νοέμβριος: Αυτά τα αντικείμενα τα έχω πάντοτε μαζί μου στο σχολείο / Οι αγαπημένοι μου άνθρωποι

Δεκέμβριος: Το δωμάτιό μου/ Χριστούγεννα στη χώρα μου

Ιανουάριος: Αυτό που αγαπάω / Τι μου αρέσει να κάνω / Πώς πηγαίνω στο σχολείο, τι βλέπω-συναντώ στο δρόμο μου

Φεβρουάριος: Το αγαπημένο μου βιβλίο/ Σου συνιστώ να διαβάσεις το εξής:

Μάρτιος: Τα αγαπημένα μου μέρη / Πάσχα στη χώρα μου

Απρίλιος: Τι μου είναι σημαντικό/ Τραγούδι του: Philipp Dittberner - In Deiner Kleinen Welt/

Μάιος: Επιλέγω αυτό το χρώμα επειδή.../ Δημιουργία κουίζ: χρώματα και συμβολισμοί / Τηλεδιάσκεψη / Αξιολόγηση

Εικόνα 1. Φωτογραφία από την τηλεδιάσκεψη με τα άλλα σχολεία

Αποτελέσματα

Οι συμμετέχοντες ανακάλυψαν διαφορές και ομοιότητες μεταξύ του δικού τους και του περιβάλλοντος των άλλων ανθρώπων που συμμετείχαν. Ευαισθητοποιήθηκαν σχετικά με συγκεκριμένα προβλήματα. Οι μαθητές/-τριες από το ΕΠΑΛ του Μονάχου για παράδειγμα, είναι στην πλειοψηφία τους πρόσφυγες και βιώνουν διαφορετικά την καθημερινότητά τους στην Γερμανία, κάτι που συνειδητοποίησαν οι μαθητές/-τριες στην Ελλάδα, μέσα από τις παρουσιάσεις των εργασιών τους. Τις εργασίες τους σχετικά με το πρότζεκτ, τις δημοσίευσαν οι eTwinners στο Twinspace.

Αναμενόμενα αποτελέσματα:

1. Δημιουργία νέων γνωριμιών και ανάπτυξη φιλίας μεταξύ τους
2. Μείωση της αρχικής αναστολής να μιλήσει κανείς στην ξένη γλώσσα
3. Βελτίωση στη γλωσσική επικοινωνία, διεύρυνση του λεξιλογίου στα γερμανικά
4. Ευχαρίστηση κατά τη βιωματική εκμάθηση της γερμανικής γλώσσας
5. Διεθνής ανταλλαγή εμπειριών
6. Θετική συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών

Εθνική Ετικέτα Ποιότητας για το έργο "Schau in meine Welt" «Κοίταξε μέσα στον κόσμο μου» έχουν ήδη λάβει για τις εργασίες τους, η Πολωνία, η Κροατία, η Τουρκία, η Ουκρανία, η Γερμανία και το λύκειό μας στην Αθήνα (Πρότυπο Γενικό Λύκειο Αναβρύτων). *Ευρωπαϊκή Ετικέτα Ποιότητας* έχουν επίσης λάβει για τις εργασίες τους οι μαθητές/-τριες και οι εκπαιδευτικοί των σχολείων που συνεργάστηκαν, στην Πολωνία, Κροατία, Ουκρανία, Γερμανία και το Λύκειο Αναβρύτων στην Ελλάδα.

Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της συνεργασίας ήταν θεαματικά. Οι μαθητές/-τριες ξεπέρασαν κάθε ίχνος ντροπής, προκατάληψης και στερεοτύπων. Βρήκαν μια δίοδο επικοινωνίας με συνομήλικους τους και συνειδητοποίησαν πόσο όμοιοι είναι οι νέοι ίδιας ηλικίας. Είδαν και βίωσαν πώς άλλοι μαθητές/-τριες βλέπουν το σχολείο τους, έμαθαν την ιστορία κάθε σχολείου, πώς ζούνε, τι τρώνε, τι μουσική ακούνε, αλλά και πώς κάποιοι πρόσφυγες που ζουν στη Γερμανία προσπαθούν να ορθοποδήσουν πηγαίνοντας στο σχολείο (Επαγγελματικό Λύκειο) και καλυτερεύοντας τα γερμανικά τους. Επίσης έμαθαν να χρησιμοποιούν αποτελεσματικά και

άλλα εργαλεία εκτός από το power point, για να παρουσιάσουν τα έργα τους (web II tools). Η εκπαίδευση που βασίζεται στην τεχνολογία (Technology-based training) συμβάλλει αποφασιστικά στην αυξημένη πρόσβαση στην πληροφορία, στην αξιολόγηση και στην αλληλεπίδραση με την πληροφορία, στη βελτίωση της ποιότητας της εργασίας των μαθητών και στην αύξηση της παραγωγικότητας και της αποδοτικότητας των σχολείων (Μπούρας, 2005). Οι μαθητές/-τριες εμπέδωσαν τη σημασία της ομαδικής εργασίας και της επικοινωνιακής κριτικής, λειτούργησαν αυτόνομα χωρίς καθοδήγηση, στηριζόμενοι κυρίως στην προτροπή και παρακολουθώντας τις εργασίες των άλλων χωρών.

Για μένα ως καθηγήτρια, ήταν μια καταπληκτική εμπειρία να βλέπω πόσο ενήργησε αυτή η συνεργασία σαν θετικό κίνητρο, ώστε οι μαθητές/-τριες να μάθουν αβίαστα νέο λεξιλόγιο και να προσπαθούν να επικοινωνήσουν στα γερμανικά για μια ουσιαστική ανταλλαγή απόψεων. Μοιραζόμουν τη χαρά και την περιέργεια των μαθητών/-τριών μας, να διαβάσουν ή να δουν τις αναρτήσεις άλλων ευρωπαϊών μαθητών/-τριών. Κάποιες στιγμές, μαθητές/-τριες αναλάμβαναν πρωτοβουλία ψάχνοντας σε online λεξικά, για τυχόν ξένες γερμανικές λέξεις που δεν γνώριζαν, ώστε να γίνει εφικτή η επικοινωνία τους. Το e-twinning λειτούργησε μόνο θετικά στο μάθημά μας, αυξάνοντας τη φιλομάθεια, την αλληλεπίδραση, την ομαδική εργασία και την αλληλεγγύη.

Εικόνα 2. Βραβεία του ευρωπαϊκού προγράμματος eTwinning: National Quality Label και European Quality Label, από την Εθνική και Ευρωπαϊκή Υπηρεσία Υποστήριξης



Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Bertrand Y. (1999). *Σύγχρονες εκπαιδευτικές θεωρίες, Ελληνικά Γράμματα*. Αθήνα.

Ματσαγγούρας, Ηλ. (2011). *Η Καινοτομία των Ερευνητικών Εργασιών στο Λύκειο*. Βιβλίο Καθηγητή. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Μαυρίδης Λ., (1993). Ευέλικτη και εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε ευρωπαϊκή κλίμακα. Στο: *Ο Έλληνας εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή του διάσταση*, Ευρωπαϊκό Εκπαιδευτικό συνέδριο, Ίδρυμα Μελετών Λαμπράκη, εκπ. «Κωστέα-Γείτονα».

Ξενόγλωσση

Cope, Bill Kalantzis, Mary (2009). *Ubiquitous learning*. Urbana: University of Illinois Press.

Dilling, H.J. (1977). *Values Education in the Classroom: Values Transmitted, Methods Used, and Characteristics of Teachers*. Toronto: Scarborough Board of Education.

Prensky, Mark (2001). *Digital natives, digital Immigrants*. Horizon, 9 (5), 1-6, online

<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>

Vygotski, L. S. (1986) *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.

**ΚΟΙΝΟΤΗΤΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ
ΚΑΙ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ**

Παιχνίδια Ιστορίας. Η δημιουργικότητα στην πράξη στον Όμιλο Ιστορίας του Βαρβακείου Πρότυπου Γυμνασίου.

Έλενα Γκίκα¹, Μαίρη Μπελογιάννη²

¹Βαρβάκειο Πρότυπο Γυμνάσιο, mavre/@otenet.gr

²Βαρβάκειο Πρότυπο Γυμνάσιο, marqofiv@otenet.gr

Περίληψη

Τα σχολικά έτη 2016-17 και 2017-18 λειτούργησε στο Βαρβάκειο Πρότυπο Γυμνάσιο ο Όμιλος Ιστορίας « Παιχνίδια Ιστορίας». Στόχος του ομίλου ήταν να προσεγγίσουν οι μαθητές την Ιστορία με έναν δημιουργικό τρόπο, να εξοικειωθούν με τη βιβλιογραφική έρευνα, να οικοδομήσουν την ιστορική γνώση, να καλλιεργήσουν τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους, να συνεργαστούν στην παραγωγή ενός έργου. Η υλοποίηση των στόχων αυτών επιχειρήθηκε με τον σχεδιασμό και την υλοποίηση εκπαιδευτικών παιχνιδιών, που βασίζονταν σε ιστορικά θέματα. Για την υλοποίηση των παιχνιδιών ο όμιλος συνεργάστηκε με ειδικούς επιστήμονες μουσείων, υπεύθυνους για τον σχεδιασμό των εκπαιδευτικών προγραμμάτων τους, και αξιοποιήθηκε μουσειακό υλικό. Τα δύο έτη λειτουργίας του ομίλου παρήχθησαν δέκα εκπαιδευτικά παιχνίδια, τα οποία αξιοποιούνται στη διδασκαλία των μαθημάτων της Ιστορίας, της Α.Ε. Γραμματείας από Μετάφραση, της Γλωσσικής Διδασκαλίας και άλλων γνωστικών αντικειμένων στο πλαίσιο της διαθεματικότητας.

Abstract

During school years 2016-17 and 2017-18, Varvakeio Model Junior High School offered an afterschool History Club entitled «History Games». The aim was that students would approach history in a creative way, familiarize themselves with bibliographic research to build historical knowledge, cultivate their imagination and creativity and collaborate in the production of a work. The realization of these goals was attempted by designing and implementing educational games based on historical themes. For the implementation of the games, the group collaborated with museum specialists, responsible for the design of their educational programs and the use of museum material. During the two years of operation of the group, ten educational games were produced, which were used in the teaching of History courses, Language Teaching and other subjects in the context of the cross curricular approach.

Εισαγωγή

Ένας από τους σκοπούς των προτύπων και πειραματικών σχολείων «είναι η υποστήριξη του στόχου της δημιουργικότητας, της καινοτομίας και της αριστείας, με τη δημιουργία ομίλων»¹. Στο πλαίσιο αυτό, λειτούργησε τα σχολικά έτη 2016-17 και 2017-18 στο Βαρβάκειο Πρότυπο Γυμνάσιο (ΒΠΓ) ο Όμιλος Ιστορίας «Παιχνίδια Ιστορίας», με μαθητές και από τις τρεις τάξεις του Γυμνασίου.

Αφορμή για τη δημιουργία του ομίλου ήταν η αναζήτηση διδακτικών πρακτικών που θα έδιναν τη δυνατότητα στους μαθητές να προσεγγίσουν την Ιστορία με ένα δημιουργικό τρόπο και να καταστούν ικανοί να ερευνούν, να κατανοούν, να συμμετέχουν και να επικοινωνούν την ιστορική γνώση. Για τον σκοπό αυτό επιλέχθηκε το εκπαιδευτικό παιχνίδι. Το παιχνίδι αποτελεί μια *μη τυπική μορφή εκπαίδευσης* με επίκεντρο τον μαθητή. Οι όροι «edutainment» και «serious games» (Breuer & Bente 2010), που συναντώνται στη βιβλιογραφία, απηχούν την εκπαιδευτική διάσταση της ψυχαγωγίας που μπορεί να γίνει όχημα για μάθηση. Με κατάλληλα σενάρια παιχνιδιών μπορεί να δημιουργηθούν συνεργατικές δραστηριότητες μάθησης, μέσα από τις οποίες οι μαθητές-παίκτες με εποπτικό και διαδραστικό τρόπο μπορούν να αποκομίζουν γνώσεις και δεξιότητες. Δεδομένου ότι οι μαθητές εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία με ευχάριστο τρόπο, τα παιχνίδια ενδέχεται να συμβάλλουν στην ενίσχυση της κινητοποίησης του ενδιαφέροντός τους, καθώς και στη συνεργασία των μαθητών σε ομάδες για την ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας και συνεργατικής επίλυσης προβλημάτων. Ένα άλλο χαρακτηριστικό των παιχνιδιών είναι ότι δεν υπάρχει ούτε χρονικός περιορισμός ούτε συγκεκριμένη ύλη που πρέπει να μεταδοθεί και ότι μπορούν να χρησιμοποιηθούν εντός κι εκτός σχολικής τάξης.

Ο σχεδιασμός ενός εκπαιδευτικού παιχνιδιού με ιστορικό θέμα προϋποθέτει έρευνα του θέματος, της βιβλιογραφίας και των πηγών. Σύμφωνα με τα πορίσματα ερευνών που μελετούν τη μαθησιακή διαδικασία στο μάθημα της Ιστορίας, «για να αναπτύξουν οι μαθητές ικανότητα σε ένα αντικείμενο έρευνας, πρέπει να έχουν βαθιά βασική γνώση των δεδομένων στοιχείων, να κατανοούν δεδομένα, στοιχεία και ιδέες, στο πλαίσιο ενός εννοιολογικού συστήματος και να οργανώνουν τη γνώση με τρόπους που να διευκολύνουν την ανάκληση και εφαρμογή της» (Lee 2004: σ. 43). Με τον σχεδιασμό ενός εκπαιδευτικού παιχνιδιού επιτυγχάνεται η γνώση των δεδομένων και η ένταξή τους σε ένα οργανωτικό σχήμα αφήγησης, το οποίο αποτυπώνεται στο σενάριο, τους κανόνες και το περιεχόμενο του παιχνιδιού, δηλαδή σε ένα σχήμα οργάνωσης της γνώσης από τον ίδιο τον μαθητή, γεγονός που διευκολύνει την εφαρμογή και την ανάκλησή της.

Ως υλικό των παιχνιδιών αξιοποιήθηκε μουσειακό υλικό. Το υλικό των μουσείων αποτελεί πρωτογενή πηγή που προσφέρει ερεθίσματα και υποστηρίζει διαδικασίες μάθησης. Ο Husbands επισημαίνει την εκπαιδευτική αξία των τεκμηρίων: «κάθε τεκμήριο διεγείρει κάτι μέσα μας ... Το νόημα παράγεται μέσα από διαδικασίες σκέψης που δίνουν τη δυνατότητα να αποδίδεται κάθε φορά σημασία στο παρελθόν» (Husbands 2004: σ. 45-46). Όμοια, η Ε. Νάκου υποστηρίζει ότι ιδιαίτερα τα υλικά και εικονικά τεκμήρια, περισσότερο από ό,τι τα γραπτά κατάλοιπα, διεγείρουν το ενδιαφέρον των μαθητών και συμβάλλουν στην κατανόηση αφηρημένων εννοιών και στη δόμηση της ιστορικής γνώσης και σκέψης, όπως καταγράφεται και σε σχετικές έρευνες. Επιπλέον, προσφέρουν στα παιδιά ένα περιβάλλον για να εξερευνήσουν, να σκεφτούν και να μιλήσουν για το παρελθόν με όρους του παρελθόντος, όπως αυτά τα ίδια το αντιλαμβάνονται. (Νάκου 2004: σ. 303-304). Ειδικότερα, διακρίνονται

¹ ΦΕΚ (ΑΡ.Φ.118): ΝΟΜΟΣ ΥΠ.Α.3966/2011, ΚΕΦΑΛΑΙΟ Γ ΘΕΣΜΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ ΤΩΝ ΠΡΟΤΥΠΩΝ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ Άρθρο 36 Σκοπός των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων, Άρθρο 45 Διάρθρωση ωρολογίου προγράμματος και λειτουργία ομίλων.

τέσσερις εκπαιδευτικές αξίες των μουσειακών αντικειμένων (Νικονάνου 2015: σ. 92), που είναι σκόπιμο να αξιοποιούνται: «η υλικότητα, η οποία συνδέεται με την εποπτικότητα, συνδυάζεται με συλλογισμούς, δεν προϋποθέτει ειδικές γνώσεις και προσφέρει δημιουργικά ερεθίσματα που στηρίζουν τη μνήμη, η αυθεντικότητα, που δημιουργεί απτούς συνδέσμους με το παρελθόν και γι' αυτό τα μουσειακά αντικείμενα μπορούν να αποτελέσουν έναυσμα για φανταστικά ταξίδια στον χώρο και τον χρόνο, καθώς και ερεθίσματα για ιστορικά βιώματα και προσωπικές ερμηνείες, η ευρύτητα πληροφοριών που μπορεί να αξιοποιηθεί σε διεπιστημονικές και διαθεματικές προσεγγίσεις και η αισθητική, που συνδέεται με την αισθητική αξία των μουσειακών αντικειμένων». Χρησιμοποιώντας τα μουσειακά αντικείμενα ως υλικό των εκπαιδευτικών παιχνιδιών, δίνεται η ευκαιρία να αξιοποιηθούν όλες οι παραπάνω δυνατότητές τους και οι μαθητές να μιλήσουν για το παρελθόν με όρους και υλικά του παρελθόντος. Τα μουσεία αξιοποιούν το εκπαιδευτικό παιχνίδι και το εντάσσουν στα εκπαιδευτικά τους προγράμματα, αναδεικνύοντας τις μουσειακές τους συλλογές².

Η διδασκαλία της ιστορίας ως ερευνητική και δημιουργική διαδικασία: τα στάδια εργασίας.

Η λειτουργία του ομίλου βασίστηκε στην έρευνα και τη δημιουργικότητα και η οργάνωσή του στην *ιδέα της εργαστηριακής διδακτικής διαμεσολάβησης* (Matozzi 2005: σ.155), η οποία έχει τα εξής χαρακτηριστικά: α/ κοινός τόπος εργασίας μεταξύ διδασκόντων και διδασκομένων β/ τόπος συζήτησης και συλλογικού σχεδιασμού, όπου οι διδάσκοντες έχουν τη δυνατότητα να συγκρίνουν και να επιλέγουν τη μεθοδολογία οργάνωσης και τον προγραμματισμό γ/ συγκρότηση από τους διδάσκοντες τράπεζας δεδομένων και εξοπλισμού που οι μαθητές αξιοποιούν δ/ διαμόρφωση, σταδιακά, ενός τόπου μνήμης όπου διατηρούνται τεκμήρια, διδακτικές προτάσεις, εμπειρίες, διδακτικό υλικό που αποτελούν πηγή και παρακαταθήκη για περαιτέρω εργασίες.

Η εργασία των μαθητών στον όμιλο είχε τη μορφή ανάπτυξης έργου, είχε διάρκεια μια σχολική χρονιά και ακολούθησε στον σχεδιασμό όλων των παιχνιδιών τα εξής στάδια:

Στάδιο 1°: Επιλογή θέματος. Οι μαθητές χωρισμένοι σε ομάδες πρότειναν ένα θέμα, το οποίο διαμόρφωναν σε σενάριο, σε συνεργασία με τις εκπαιδευτικούς ή και με ειδικούς επιστήμονες που προσκλήθηκαν στον όμιλο για τον σκοπό αυτό. Οι μαθητές ενθαρρύνονταν να αξιοποιούν την αποκλίνουσα σκέψη και τη δεξιότητα να επινοούν.

Στάδιο 2°: Βιβλιογραφική έρευνα και αναζήτηση υλικού σε μουσεία. Για τη μελέτη του ιστορικού θέματος σχεδιάστηκαν από τις εκπαιδευτικούς δραστηριότητες αναζήτησης πληροφοριών, αποδελτίωσης πηγών για την οργάνωσή τους και την οικοδόμηση κειμένου.

Στάδιο 3°: Διαμόρφωση σεναρίων που να συνδυάζουν μάθηση και ψυχαγωγία και να απευθύνονται σε συγκεκριμένο κοινό.

Στάδιο 4°: Προσδιορισμός των τεχνικών και αισθητικών προδιαγραφών των παιχνιδιών.

Η ερευνητική εργασία και η προσαρμογή των ιστορικών πληροφοριών στις προδιαγραφές του παιχνιδιού εξέθεσαν τους μαθητές σε νέα πεδία μάθησης, τα οποία προσέγγισαν αρχικά υποβοηθούμενοι και στη συνέχεια σταδιακά αυτόνομοι, δημιουργώντας ένα πλαίσιο *ζώνης επικείμενης ανάπτυξης* (Vygotsky 1978). Ο τρόπος αυτός εργασίας απαιτούσε ισχυρή διαδραστικότητα μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών καθώς και μεταξύ των μαθητών. Η μάθηση ήταν συνεργατική και η γνώση οικοδομούνταν από κοινού. Οι εμπειρίες

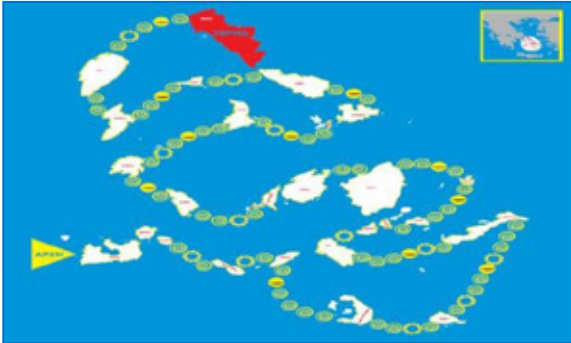
² Ενδεικτικά αναφέρουμε, το Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο, το Βυζαντινό Μουσείο, το Εθνικό Ιστορικό Μουσείο, το Μουσείο Κυκλαδικής Τέχνης, το Μουσείο Ακρόπολης.

των μαθητών για τα θέματα που μελετούσαν συμπληρώνονταν με επισκέψεις σε μουσεία και προσκλήσεις ειδικών επιστημόνων στον χώρο του σχολείου. Πηγή έμπνευσης των μαθητών ήταν οι σχολικές τους γνώσεις, από τις οποίες άντλησαν υλικό και έθεσαν ερωτήματα, ανατρέχοντας σε θέματα πολιτικής, οικονομίας, κοινωνικής ζωής, επιστήμης και τέχνης.

Τα εκπαιδευτικά παιχνίδια

Τα δύο χρόνια λειτουργίας του Ομίλου παρήχθησαν δέκα εκπαιδευτικά παιχνίδια:

- 1) Το επιτραπέζιο εκπαιδευτικό παιχνίδι «**Ταξίδι στις Κυκλάδες**» (2017) είναι μια περιήγηση



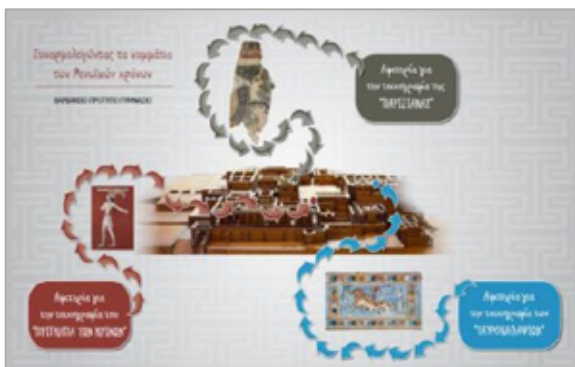
στον τόπο και στα ίχνη του Κυκλαδικού Πολιτισμού. Το παιχνίδι αξιοποιείται στο μάθημα της Αρχαίας Ιστορίας και των Εικαστικών. Ο χάρτης-ταμπλό σχεδιάστηκε από μαθητές του ομίλου και υλοποιήθηκε από το Μουσείο Κυκλαδικής Τέχνης, το οποίο και ενέταξε το παιχνίδι στις μουσειοσκευές του.

- 2) Το επιτραπέζιο εκπαιδευτικό παιχνίδι «**Μνημειόπολη**» (2017) είναι μια περιήγηση στην



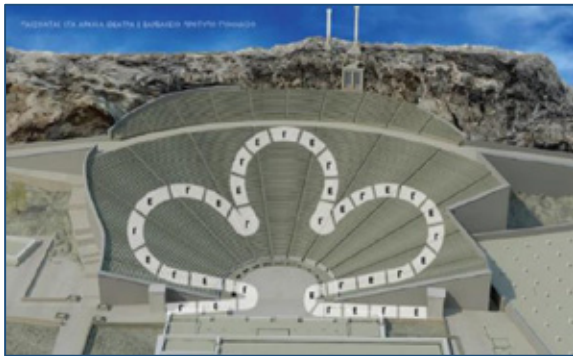
Αρχαία Αγορά της Αθήνας των κλασικών χρόνων. Το παιχνίδι εντάσσεται στο μάθημα της Αρχαίας Ιστορίας και της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας. Το φωτογραφικό υλικό του προπλάσματος της Αρχαίας Αγοράς (περίπου 400 π.Χ.), των αντικειμένων και της αναπαράστασης κτηρίου που χρησιμοποιήθηκαν στο ταμπλό του παιχνιδιού παραχωρήθηκαν ευγενικά από το Μουσείο Αρχαίας Αγοράς.

- 3) Το επιτραπέζιο εκπαιδευτικό παιχνίδι «**Συναρμολογώντας τα κομμάτια των μινωικών χρόνων**» (2017) είναι ένα παιχνίδι που



φέρει τον παίκτη σε επαφή με τον μινωικό πολιτισμό. Το παιχνίδι αξιοποιείται στο μάθημα της Αρχαίας Ιστορίας. Το φωτογραφικό υλικό των τοιχογραφιών και της κάτοψης του ανακτόρου της Κνωσού παραχωρήθηκε ευγενικά από το Αρχαιολογικό Μουσείο Κρήτης.

- 4) Το επιτραπέζιο εκπαιδευτικό παιχνίδι **«Παίζοντας στα αρχαία θέατρα» (2017)** γνωρίζει

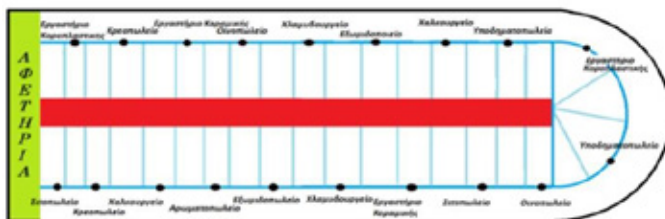


στους παίκτες, μέσα από ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, πέντε εμβληματικά αρχαία θέατρα και τη γένεση και εξέλιξη του αρχαίου δράματος. Προσφέρεται για το μάθημα της Αρχαίας Ιστορίας και το μάθημα της Α.Ε. Γραμματείας από Μετάφραση (δραματική ποίηση). Το ταμπλό του επιτραπέζιου εκπαιδευτικού παιχνιδιού

«Παίζοντας στα αρχαία θέατρα» είναι μαθητική ιδέα που βασίστηκε στο τρισδιάστατο μοντέλο του αρχαίου θεάτρου του Διονύσου Ελευθερέως. Η υλοποίησή της αποτελεί ευγενική χορηγία του Σωματίου «Διάζωμα».

- 5) Το επιτραπέζιο εκπαιδευτικό παιχνίδι **«Μυθικές αφηγήσεις» (2017)** αξιοποιεί τους μύθους των θεών του Ολύμπου και την αγγειογραφία, για μια δημιουργική αναδιήγηση. Αξιοποιείται στα μαθήματα της ΑΕ. Γραμματείας από Μετάφραση (Οδύσσεια, Ιλιάδα) και στη Γλωσσική Διδασκαλία.

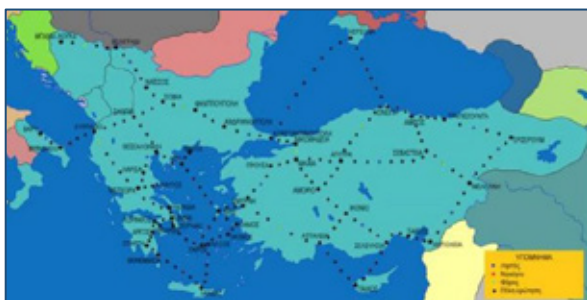
- 6) Το επιτραπέζιο εκπαιδευτικό παιχνίδι **«Γάμος στην αρχαία Αθήνα» (2018)**, με αφορμή την



προετοιμασία ενός γάμου στην κλασική Αθήνα, παρουσιάζει τα γαμήλια έθιμα και παίζεται στο πλαίσιο των μαθημάτων της Αρχαίας Ιστορίας και της Οικιακής Οικονομίας. Το ταμπλό του παιχνιδιού αποτελεί μαθητική δημιουργία.

- 7) Το επιτραπέζιο εκπαιδευτικό παιχνίδι **«Ένα Μουσείο Αρχαίων Νομισμάτων» (2018)** οδηγεί τον παίκτη σε μια περιήγηση στον ελλαδικό χώρο, με σκοπό να ανακαλύψει αρχαία νομίσματα και παράλληλα να μάθει την ιστορία των πόλεων που τα εξέδωσαν. Αξιοποιείται στο μάθημα της Αρχαίας Ιστορίας και διαθεματικά στο μάθημα της Γεωγραφίας.

- 8) Το επιτραπέζιο εκπαιδευτικό παιχνίδι **«Έμπορος στη Βυζαντινή Αυτοκρατορία» (2018)**



είναι ένα οδοιπορικό στους εμπορικούς δρόμους του Βυζαντίου του 11^{ου} αι., μέσα από το οποίο ο παίκτης γνωρίζει τα εμπορικά προϊόντα και την οικονομία. Εντάσσεται στο μάθημα της Μεσαιωνικής και Νεότερης Ιστορίας. Για το ταμπλό του παιχνιδιού, που αποτελεί μαθητική δημιουργία, χρησιμοποιήθηκαν οι χάρτες του λογισμικού Centennia

9) Το εκπαιδευτικό παιχνίδι «**Στα ίχνη του ευεργέτη Ιωάννη Βαρβάκη**» (2018) αφορά στη ζωή και το έργο του εθνικού ευεργέτη Ιωάννη Βαρβάκη (1745/1750-1825), αλλά και την εποχή κατά την οποία έζησε (τέλη 18^{ου}-αρχές 19^{ου} αι.). Αξιολογείται στο πλαίσιο της Νεότερης Ιστορίας.

10) Το εκπαιδευτικό παιχνίδι «**Ταξιδεύουμε στην ιστορία του Μουσείου του Πανεπιστημίου Αθηνών με όχημα τη ζωή και το έργο του αρχαιολόγου Χρήστου Τσουντα**» (2018) αποτελεί έναν οδηγό για τα εκθέματα του Μουσείου Ιστορίας του ΕΚΠΑ κι έχει βραβευτεί στον μαθητικό διαγωνισμό «Τα εκθέματα του Μουσείου μέσα από τα μάτια των μαθητών».

Αποτελέσματα

Για την αξιολόγηση του Ομίλου δόθηκε ερωτηματολόγιο στους μαθητές και στα δύο χρόνια λειτουργίας του. Η δημιουργικότητα, η εμπάθунση σε ιστορικά θέματα, η ομαδική εργασία, η ερευνητική εργασία, η επαφή με ειδικούς στον τομέα των εκπαιδευτικών παιχνιδιών και οι εκπαιδευτικές επισκέψεις κατεγράφησαν από τους μαθητές ως τα πιο ενδιαφέροντα χαρακτηριστικά του Ομίλου και τις δύο χρονιές.

Το σχολικό έτος 2017-18 εφαρμόστηκαν στην τάξη πιλοτικά τα παιχνίδια που δημιουργήθηκαν την προηγούμενη χρονιά και η διδακτική αξιοποίησή τους συνεχίζεται και τη φετινή χρονιά μετά και την έγκρισή τους από το ΥΠΕΠΘ.

Συμπεράσματα

Ο σχεδιασμός εκπαιδευτικών παιχνιδιών έδωσε τη δυνατότητα στους μαθητές να αρθρώσουν τον δικό τους ιστορικό λόγο, μέσα από μια ερευνητική εργασία που κατέληξε σε ιστορική αφήγηση-σενάριο ενός παιχνιδιού με ιστορικό πλαίσιο, κατάλοιπα του παρελθόντος, ιστορικά πρόσωπα και γεγονότα. Στις εκπαιδευτικούς δόθηκε η δυνατότητα πειραματισμού σε διδακτικές πρακτικές ερευνητικής εργασίας των μαθητών, αξιοποίησης πηγών και μουσειακού υλικού, εξωσχολικών συνεργασιών, και αναζήτησης τρόπων έκφρασης του ιστορικού λόγου.

Ειδικότερα, τα πλεονεκτήματα που διαπιστώθηκαν κατά τη δίχρονη λειτουργία του Ομίλου είναι:

1. η αυξημένη δημιουργικότητα των μαθητών κατά τη σχεδίαση/ανάπτυξη του παιχνιδιού
2. η συνεργασία στο πλαίσιο των ομάδων
3. η μελέτη ποικιλίας θεμάτων προσαρμοσμένων στο πρόγραμμα σπουδών, τα οποία μπορούν να συνδεθούν με την ανάπτυξη ενός παιχνιδιού και να αξιοποιηθούν στη συνέχεια στη σχολική τάξη
4. η συνεργασία του σχολείου με επιστημονικά ιδρύματα και μουσεία
5. η δημιουργία βάσης βιβλιογραφικών και δικτυογραφικών δεδομένων για περαιτέρω διδακτική αξιοποίηση
6. η καλλιέργεια ερευνητικού πνεύματος στους μαθητές, με έμφαση στην ανακαλυπτική γνώση.

Τα εκπαιδευτικά παιχνίδια αποτελούν μια άτυπη μορφή εκπαίδευσης που δεν έχει αξιοποιηθεί επαρκώς εντός και εκτός σχολικής τάξης. Η εμπειρία συνεργασίας με μουσεία και ειδικούς επιστήμονες ανέδειξε τα οφέλη που μπορούν να αποκομίσουν και οι δύο πλευρές, για ένα δημιουργικό τρόπο διαχείρισης της πολιτιστικής κληρονομιάς και παραγωγής εκπαιδευτικών εργαλείων από μαθητές, σε μια γόνιμη συνεργασία με τους καθηγητές τους.

Βιβλιογραφία

- Breuer, J. S., & Bente, G. (2010). «Why so serious? On the relation of serious games and learning», *Eludamos. Journal for Computer Game Culture*, 4(1).
- Husbands, C. (2004). «Τι σημαίνει διδασκαλία της Ιστορίας; Γλώσσα, ιδέες και νοήματα», (μτφ Α. Λυκούργος). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Lee, P. (2004). «Προσεγγίζοντας την έννοια της ιστορικής παιδείας», στο Κόκκινος Γ., Νάκου Ε. (επιμ), *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση τον 21ο αι.*, Μεταίχμιο: Αθήνα, 37-71.
- Matozzi, I. (2005). «Εκπαιδύοντας Αναγνώστες Ιστορίας», (επιμ. Δ. Κάββουρα). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Νάκου, Ε. (2004). «Διδακτική της ιστορίας, υλικός πολιτισμός και μουσεία», στο Κόκκινος Γ., Νάκου Ε. (επιμ), *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση τον 21ο αι.*, Μεταίχμιο: Αθήνα., 279- 311.
- Νικονάνου, Ν. (2015). «Μουσεία και τυπική εκπαίδευση», στο Νικονάνου, Ν. (επιμ.), *Μουσειακή μάθηση και εμπειρία στον 21^ο αιώνα*, Ε.Α.Η.Σ.Β: Αθήνα, 89-112.
- Thomson, P. (2002). «Προγράμματα, Φωνές από το Παρελθόν, Προφορική Ιστορία». Αθήνα: Πλέθρον.
- L. Vygotsky, L. (1997). «Νους στην κοινωνία. Η ανάπτυξη των ανώτερων ψυχολογικών διαδικασιών» (επιμ. Σ. Βοσνιάδου). Αθήνα: Gutenberg.

Οι μαθητικοί Όμιλοι Αριστείας και Δημιουργικότητας στα Πρότυπα και Πειραματικά σχολεία. Το παράδειγμα του Ομίλου Δημιουργικής Γραφής στο Πρότυπο Λύκειο Αναβρύτων (2012-2017)

Δημήτριος Μπέττας

Πρότυπο Γ.Ε.Λ. Αναβρύτων, jimbettas@gmail.com

Περίληψη

Η θεσμοθέτηση των μαθητικών Ομίλων Αριστείας αποτελεί αδιαμφισβήτητα μία καινοτομία του νέου πλαισίου που διέπει τη λειτουργία των Πρότυπων και Πειραματικών σχολείων στη χώρα μας. Στην εισήγησή μας παρουσιάζονται πληροφορίες για τον σχεδιασμό, την οργάνωση και τη λειτουργία του Ομίλου Δημιουργικής Γραφής στο Πρότυπο Λύκειο Αναβρύτων, επί πέντε συναπτά σχολικά έτη (από το σχ. έτος 2011-2012 έως το 2016-2017). Γίνεται αναφορά στη στοχοθεσία του Ομίλου, στο θεωρητικό και μεθοδολογικό του υπόβαθρο, στο περιεχόμενο των δραστηριοτήτων που υλοποιήθηκαν και στο εξειδικευμένο διδακτικό υλικό που χρησιμοποιήθηκε, ενώ ιδιαίτερη μνεία γίνεται στα ψηφιακά εργαλεία Web 2.0 που αξιοποιήθηκαν. Τέλος, παρουσιάζονται κάποια αριθμητικά στοιχεία για τα μέλη και τα προϊόντα ανά δραστηριότητα δημιουργικής γραφής. Αντιπροσωπευτικά δείγματα από τα προϊόντα του Ομίλου μας για κάθε σχολικό έτος λειτουργίας του είναι ανηρτημένα στην ιστοσελίδα του σχολείου μας <http://lyk-peir-anavr.att.sch.gr/Activities / ActivitiesFrames.htm> στο πεδίο «Όμιλοι».

Abstract

The establishment of student Excellence Clubs is undoubtedly an innovation of the new framework governing the operation of Model and Experimental schools in our country. The aim of the proposal under consideration is to present information on the design, organization and function of the Creative Writing Club at the Model Lyceum of Anavryta for five consecutive school years (from 2011-2012 to 2016-2017). Focus is placed on the Club's objectives, its theoretical and methodological background, the content of the activities carried out and the specialized teaching material used, whereas special reference is made to the Web 2.0 tools employed. Finally, some figures concerning the members and the products are shown per each creative writing activity. Representative samples of the Club products are posted on the school's website <http://lyk-peir-anavr.att.sch.gr/Activities / ActivitiesFrames.htm> in the tag "Clubs".

Εισαγωγή

Στο πλαίσιο της σύγχρονης παιδαγωγικής τονίζεται ιδιαίτερα η ανάγκη για την καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης του μαθητή μέσα στο σχολείο, με διττό μάλιστα προσανατολισμό: αφενός να συντελέσει στη συνέχιση του πολιτισμού μας, να γίνουν δηλαδή οι μαθητές μας ικανοί ν' ανακαλύπτουν, ν' ανανεώνουν και να βελτιώνουν τα στοιχεία του πολιτισμού που διδάσκονται, αφετέρου να τους ωθήσουν σε μία αποτελεσματική αντίδραση απέναντι στην τυποποίηση και στη μηχανοποίηση, που ομολογουμένως επιβάλλει ο σημερινός τρόπος ζωής. Η Δημιουργική Γραφή, ως αντιπροσωπευτική έκφραση αυτής της δημιουργικότητας, εξασφαλίζει την ελευθερία, την πρωτοβουλία, τη δυνατότητα γι' ανανέωση και την αβίαστη εκδίπλωση της φαντασίας του παιδιού. Μάλιστα, σε αρκετές χώρες εφαρμόζονται εδώ και δεκαετίες προγράμματα διδασκαλίας που προβλέπουν πληθώρα δραστηριοτήτων Δημιουργικής Γραφής, ενώ προσφάτως και στην Ελλάδα έχει θεσμοθετηθεί η ένταξή τους στη διδασκαλία και στην αξιολόγηση ορισμένων φιλολογικών μαθημάτων (π.χ. στην Ν.Ε. Γλώσσα και Λογοτεχνία στο Γυμνάσιο ή στις Δημιουργικές Εργασίες στο Λύκειο, ΦΕΚ 74 τ.Α'//22/4/16, αρ.8).

Στο πλαίσιο αυτό θεσπίστηκαν με το ν.3966/2011 (ΦΕΚ 118 τ.Α'//24/5/11) και οι μαθητικοί Όμιλοι Αριστείας στα Πρότυπα και Πειραματικά σχολεία της χώρας. Αφορούν σε ποικίλους γνωστικούς τομείς και αποβλέπουν *«στη δημιουργία πυρήνων δημιουργικότητας και αριστείας που αξιοποιούν τις αυξημένες ικανότητες ορισμένων μαθητών, χωρίς να υπονομεύεται η κοινωνικοποίησή τους»* (ν.3966/11, αρ.45&3). Σύμφωνα με τον νόμο, η θεματολογία, ο σχεδιασμός, η οργάνωση, η κατάρτιση του Αναλυτικού Προγράμματος και η υλοποίηση των δραστηριοτήτων κάθε Ομίλου καθορίζονται από τον/τους υπεύθυνο/-ους εκπαιδευτικό/-ούς. Ο ίδιος νόμος και μεταγενέστερες εφαρμοστικές εγκύκλιοι, διατάξεις και οδηγίες του Υπουργείου Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων και της Δ.Ε.Π.Π.Σ. προσδιορίζουν τις διάφορες γραφειοκρατικές λεπτομέρειες (π.χ. η Υ.Α. Φ.351.1/82/41431/Δ1/10-04- 2012/ ΥΠΔΒΜΘ και η υπ' αρ. πρωτ. Γ1/146715/9-10-2013 απόφαση της Δ.Ε.Π.Π.Σ.).

Στοιχεία εφαρμογής

Ο Όμιλος Δημιουργικής Γραφής ανέπτυξε τις δραστηριότητές του επί πέντε συναπτά σχολικά έτη στο Πρότυπο Λύκειο Αναβρύτων, από το 2012 έως το 2017. Υλοποιούνταν σ' ένα συνεχόμενο διδακτικό δίωρο, μετά το πέρας των μαθημάτων, 60 ώρες, τουλάχιστον, ανά σχολικό έτος. Τα μέλη του ήταν κυρίως μαθητές της Α' και Β' Λυκείου.

Στοχοθεσία

Με τη λειτουργία του ομίλου σε όλα τα σχολικά έτη επιδιώξαμε οι μαθητές μας:

α) *σε γνωστικό επίπεδο*: 1) να έρθουν σε μία πρώτη επαφή με τις θεωρίες πολλαπλής νοημοσύνης και τις διάφορες επιστημονικές απόψεις που έχουν διατυπωθεί για τη φύση, τα χαρακτηριστικά και τη λειτουργία της δημιουργικής σκέψης, 2) να ανακαλύψουν και να συνειδητοποιήσουν τις δημιουργικές τους δυνάμεις και ικανότητες και να προσεγγίζουν το εκάστοτε θέμα για επεξεργασία από διαφορετικές οπτικές γωνίες, 3) να εξοικειωθούν με τις τεχνικές και τις μεθόδους της δημιουργικής γραφής και ταυτόχρονα να γνωρίσουν σημαντικούς έλληνες και ξένους λογοτέχνες και ορισμένα αντιπροσωπευτικά έργα τους και 4) (υπό προϋποθέσεις) να συνεργαστούν με συμμαθητές τους από άλλους ομίλους του σχολείου με παρόμοια θεματολογία (π.χ. με τον Όμιλο Δημοσιογραφίας).

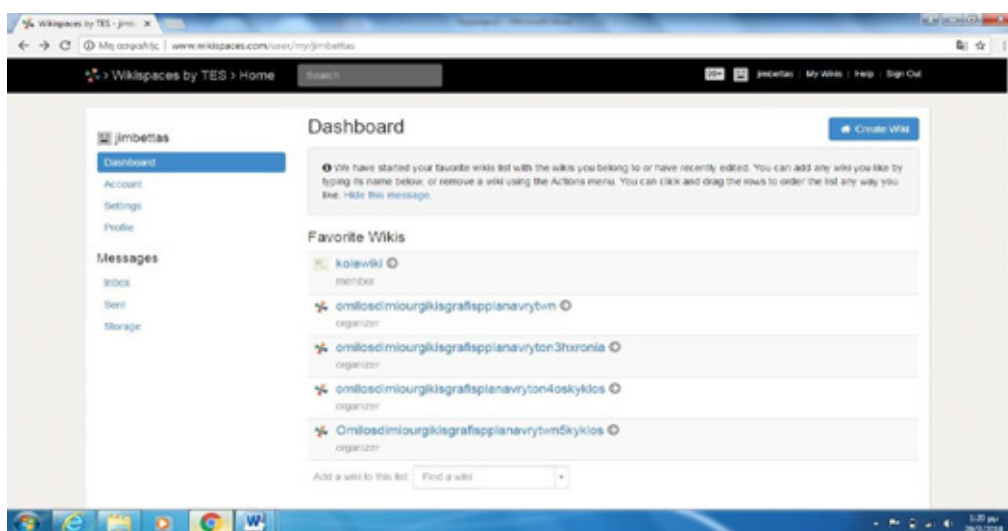
β) *σε συναισθηματικό επίπεδο*: με αφορμή τη συμμετοχή τους στις εργασίες του Ομίλου μας, να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν τα συναισθήματα των ηρώων στα λογοτεχνικά κείμενα, να

τα χαρακτηρίζουν, να τα επεξεργάζονται και ταυτόχρονα να οδηγηθούν στην προσωπική και κοινωνική τους συναισθηματική επίγνωση.

γ) *σε επίπεδο δεξιοτήτων*: 1) να είναι σε θέση να εφαρμόζουν αποτελεσματικά τις τεχνικές και τις μεθόδους δημιουργικής γραφής που έμαθαν, ώστε να παραγάγουν το δικό τους πρωτότυπο έργο, 2) να ασκηθούν στην πολυεπίπεδη ανάγνωση, στην αποκωδικοποίηση και στην αξιολόγηση λογοτεχνικών κειμένων και ταυτόχρονα να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν και να αξιολογούν στοιχεία δημιουργικής γραφής σε αυτά, 3) να ασκηθούν στην ομαδοσυνεργατική και διερευνητική μάθηση, στο πλαίσιο μιας κοινής δημιουργικής προσπάθειας, όχι μόνο ανάμεσα στα μέλη του ομίλου μας, αλλά συνεργαζόμενοι με μέλη άλλων ομίλων του σχολείου μας και 4) να εξασκηθούν στη χρήση Τεχνολογιών Πληροφορικής και Εκπαίδευσης (Τ.Π.Ε.), σύγχρονων ηλεκτρονικών εργαλείων web 2.0 και του διαδικτύου για την αναζήτηση υλικού, τη συγγραφή και τη δημοσιοποίηση των δημιουργημάτων τους και

δ) *σε επίπεδο στάσεων*: μέσα από τη συμμετοχή τους στον όμιλο και στις προβλεπόμενες δραστηριότητες να διαμορφώσουν μια κριτική άποψη απέναντι στα λογοτεχνικά έργα, ώστε να είναι σε θέση να αντιλαμβάνονται και να αξιολογούν «το διαφορετικό» και «το αποκλίνον» σε αυτά.

Εικόνα 1. Η επιφάνεια εργασίας στο Wiki του Ομίλου Δημιουργικής Γραφής



Θεωρητικό υπόβαθρο και μεθοδολογική οργάνωση του Ομίλου

Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση του Ομίλου μας βασίστηκε στις θεωρίες για τη δημιουργικότητα, την αποκλίνουσα σκέψη και τη φιλαναγνωσία. Επίσης, λάβαμε υπόψη μας τα διδάγματα και τις αρχές της συναισθηματικής νοημοσύνης, για την αναγνώριση και τη ρύθμιση των συναισθημάτων των μαθητών μας σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο. Έτσι, αναπτύξαμε δραστηριότητες Δημιουργικής Γραφής σχετικές με την αυτοεπίγνωση, την αυτοδιαχείριση των συναισθημάτων του ατόμου, την κοινωνική επίγνωση και τη διαχείριση των σχέσεων του (Goleman, 1998 & Πλατσίδου, 2010). Εξάλλου, αρκετά θεωρητικά σχήματα για την ερμηνεία της δημιουργικής συμπεριφοράς, όπως αυτά του Taylor και του Guilford, εμπεριέχονται στη Δημιουργική Γραφή. Πράγματι, χαρακτηριστικά της δημιουργικής προσωπικότητας, όπως η προσαρμογή του ατόμου σε νέες καταστάσεις, η σύλληψη νέων προβλημάτων σε γνωστές συνθήκες, η ικανότητα επισήμανσης της λειτουργίας και της δομής ενός αντικειμένου και το χιούμορ αποτελούν αδιαμφισβήτητα το υπόβαθρο δραστηριοτήτων του Ομίλου μας. Για παράδειγμα, η ικανότητα πρωτότυπης έκφρασης σχετίζεται με τις

γλωσσικές επιλογές, το ύφος και τα λεκτικά τεχνάσματα του λογοτεχνικού κειμένου, ενώ η φαντασία και η εφευρετικότητα συνδέονται γενετικά με την «έμπνευση» του δημιουργού, τη δόμηση και οργάνωση του υλικού σ' ένα λογοτεχνικό κείμενο («μύθος»).

Αναφορικά με τις θεωρίες για τη Δημιουργική Γραφή, είναι γνωστό ότι υπάρχει πανσπερμία απόψεων. Ο όρος «δημιουργική γραφή» (μετάφραση του αγγλικού «creative writing») αποδίδεται στη δυνατότητα παραγωγής μιας πρωτότυπης γραπτής σύνθεσης όχι μόνο λογοτεχνικής (Κωτόπουλος, 2014), μολονότι εμείς επικεντρωθήκαμε στην παραγωγή ποιημάτων και πεζογραφημάτων. Επιπλέον, ο όρος «δημιουργική γραφή» υπονοεί και τη διδασκαλία της λογοτεχνικής γραφής, επιβεβαιώνοντας την κοινή παραδοχή ότι η συγγραφή ενός λογοτεχνικού κειμένου δεν αποτελεί προνόμιο λίγων ανθρώπων, προκύπτει από την ανάγκη εσωτερικής λύτρωσης, ψυχικής απελευθέρωσης και εκτόνωσης και φυσικά εμπεριέχει το στοιχείο της διασκέδασης. Γενικά, ο όρος αποδίδεται αφενός στην ικανότητα να ελέγχει κανείς τις δημιουργικές του σκέψεις και να τις μετατρέπει σε γραφή, αφετέρου, με την ευρεία του σημασία, αφορά στο σύνολο των διαφόρων εκπαιδευτικών πρακτικών και τεχνικών που στοχεύουν στην κατάκτηση συγγραφικών (κυρίως λογοτεχνικών) δεξιοτήτων, δηλαδή στις εκπαιδευτικές διαδικασίες οι οποίες διεγείρουν κατάλληλα τη δημιουργικότητα και οδηγούν στην παραγωγή λόγου με τρόπο ελκυστικό και παιγνιώδη (Καρακίτσιος, 2012).

Παράλληλα, η δημιουργική Γραφή σχετίζεται άμεσα με λογοτεχνικές θεωρίες που αναδεικνύουν τον ρόλο του αναγνώστη στη δόμηση του νοήματος, όπως για παράδειγμα υποστηρίζει η «συναλλακτική θεωρία» της L.M. Rosenblatt, κατά την οποία το άτομο εμπλέκεται σε μία διαδικασία αλληλεπίδρασης με το κείμενο, εφόσον ερμηνεύει σε πνευματικό και συναισθηματικό επίπεδο τα λεκτικά σύμβολα και αποτυπώνει με λέξεις τις σκέψεις και τα συναισθήματά του (Rosenblatt, 1994). Φυσικά, η διαμόρφωση των ανταποκρίσεων - αντιδράσεων και η δεκτικότητα των μαθητών μας απέναντι στο αρχικό λογοτεχνικό κείμενο («κείμενο οδηγός») και στο τελικό κείμενο που συγγράφουν εξαρτώνται από διάφορους παράγοντες, όπως είναι η προσωπικότητα, τα βιώματά τους, οι αισθητικές και γλωσσικές τους εμπειρίες, η ψυχολογική και συναισθηματική τους κατάσταση κ.ο.κ. Υπό την έννοια αυτήν, η δημιουργική γραφή σχετίζεται άμεσα και με τη «Θεωρία της Αναγνωστικής Ανταπόκρισης» του Iser (Φρυδάκη, 2003). Πολλές από τις δραστηριότητες του Ομίλου μας ήταν προσανατολισμένες στον εντοπισμό και στη συμπλήρωση των αναγνωστικών κενών («κενά απροσδιοριστίας»), στη νοηματοδότησή τους με βάση προσωπικές εμπειρίες και βιώματα των μαθητών μας, τη φαντασία τους, τη δική τους οπτική στα πράγματα και την επαλήθευση ή διάψευση των προσδοκιών τους.

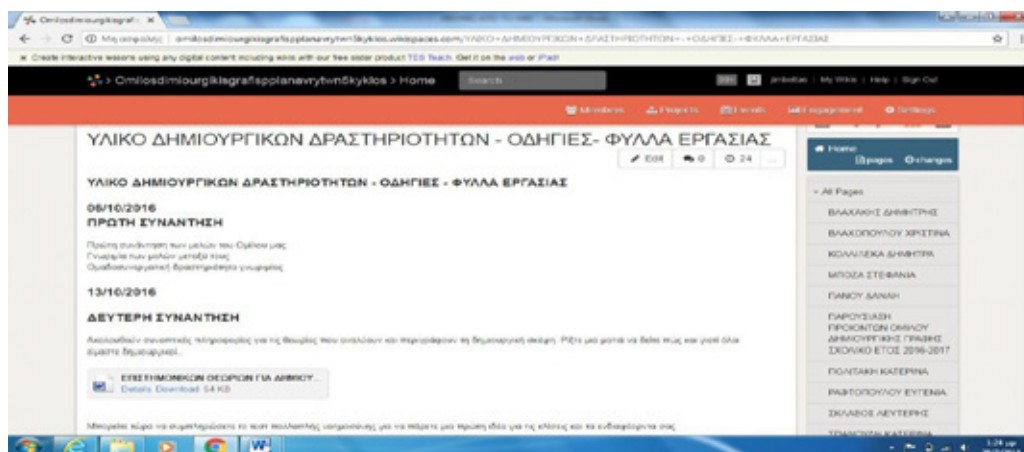
Από την άλλη πλευρά, επιχειρήσαμε να εντάξουμε στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων του Ομίλου μας, σύγχρονα τεχνολογικά εργαλεία web 2.0 (Wikispaces) και τη χρήση του διαδικτύου, τόσο σε επίπεδο σχεδιασμού και οργάνωσης όσο και στη φάση της υλοποίησης και της σύνθεσης των κειμένων. Στηριχθήκαμε στο «πραγματολογικό» πρότυπο εισαγωγής των Τ.Π.Ε., με στόχο την ένταξη των ψηφιακών πόρων ως μέσων στήριξης της μαθησιακής διαδικασίας (Ζαγούρας κ.α., 2013). Ο νέος ψηφιακός Γραμματισμός, λοιπόν, εξασφαλίστηκε με την πρόσβαση των μαθητών στο διαδίκτυο, με τη χρήση Τ.Π.Ε. και με την εφαρμογή στρατηγικών εντοπισμού, ανάλυσης, οργάνωσης και αξιολόγησης των πληροφοριών, στο πλαίσιο κάθε δραστηριότητας δημιουργικής γραφής. Και φυσικά, δεν αγνοούμε ότι τέτοια μέσα υποστηρίζουν ικανοποιητικά το περιεχόμενο και την εφαρμογή του σχολικού γραμματισμού, κυρίως στην ημιτυπική του μορφή, όπως εκφράζεται μέσω των Ομίλων στα Πρότυπα και Πειραματικά σχολεία, αφού οι εργασίες του Ομίλου μας σχετίζονταν έμμεσα με τη σχολική ζωή, και ταυτόχρονα είχαμε μεγάλο βαθμό ευελιξίας στην κατάρτιση του προγράμματος σπουδών, στο περιεχόμενο του, στις δραστηριότητες και στο χρόνο και χώρο υλοποίησής τους (Κουτσογιάννης 2010). Παράλληλα, δημιουργήθηκε μία «κοινότητα μάθησης», με την έννοια ότι τα μέλη του Ομίλου μας ανέπτυξαν δεσμούς κι ένα είδος «κοινωνικού» και

«γνωστικού κεφαλαίου». Δημιουργήθηκε, δηλαδή, με την ψηφιακή διαμεσολάβηση ενός εργαλείου web 2.0., ένα κοινωνικό δίκτυο, στο οποίο επιμερίστηκε η γνώση, η επίλυση των προβλημάτων έγινε συλλογικά, το διδακτικό υλικό διαμοιράστηκε με ελεγχόμενη πρόσβαση και έγινε αντικείμενο συνεργατικής επεξεργασίας, ενώ σε αρκετές περιπτώσεις το παραγόμενο προϊόν ήταν κοινό (Ζαγούρας κ.α.,2013).

Διδακτικό υλικό – Ψηφιακά εργαλεία

Κατά τον σχεδιασμό και την υλοποίηση των δραστηριοτήτων του Ομίλου μας, χρησιμοποιήσαμε ειδικά φύλλα εργασίας, που συντάξαμε για τις μεθόδους και τις τεχνικές της δημιουργικής γραφής. Αυτά τα αναρτούσαμε σε ειδική πλατφόρμα Web 2.0. (TES Wikispaces), την οποία κατασκευάσαμε αποκλειστικά για τον Όμιλό μας. Η διαχείριση και τα δικαιώματα της εφαρμογής αυτής ανήκαν στο Παν/μιο Tufts (απενεργοποιήθηκε οριστικά την 31/7/2018). Τα πλεονεκτήματα αυτού του εργαλείου, κατά την άποψή μας, ήταν ότι συγκεντρώναμε σε μία εφαρμογή όλο το υλικό, τα φύλλα εργασίας και τις διδακτικές/μεθοδολογικές οδηγίες δημιουργικής γραφής, για κάθε συνάντηση ξεχωριστά, κι έτσι διευκολυνθήκαμε αρκετά στην οργάνωση και στη συλλογή του υλικού και των προϊόντων των μελών του Ομίλου μας. Ταυτόχρονα, αυτές οι δραστηριότητες ήταν προσβάσιμες και για τα απόντα μέλη μας. Άλλο πλεονέκτημα υπήρξε η κλειστότητα αυτού του εργαλείου, η άμεση ανατροφοδότηση και η διάδραση ανάμεσα στα μέλη του Ομίλου μας, μέσω της εφαρμογής chat που διαθέτει. Έτσι, όλοι μπορούσαν να βλέπουν σε πραγματικό χρόνο τις δημιουργίες των συμμαθητών τους, να τις σχολιάζουν, να τις συμπληρώνουν και να συνεργάζονται για τη συγγραφή τους. Επίσης, χρησιμοποιήσαμε ποικίλο εποπτικό υλικό από διάφορες πηγές (σχολικά εγχειρίδια, διαδίκτυο, ημερήσιο τύπο κ.λπ.), πολυτροπικά κείμενα ως αφορμή για τη δημιουργική γραφή και σχετική βιβλιογραφία για τεχνικές, μεθόδους και συγγραφείς. Πολύτιμες ιδέες και κατευθύνσεις πήραμε από τα συγγράμματα για τη Δημιουργική Γραφή των R. Quenau (1984), Timbal – Duclaux, L. (1996), Τζ. Ροντάρι (2010) και Μ. Σουλιώτη (2012).

Εικόνα 2. Τα φύλλα εργασίας στο wiki του Ομίλου μας



Παρουσίαση των δραστηριοτήτων -Τα διδακτικά βήματα

Οι δραστηριότητες του ομίλου ακολούθησαν τις εξής φάσεις:

A) Προπαρασκευαστικό στάδιο (4 ώρες): Γνωριμία με τους μαθητές. Δραστηριότητες διαμόρφωσης της ομάδας και γνωριμίας των μελών μεταξύ τους. Ενημέρωση των μελών για τους στόχους, το περιεχόμενο του Ομίλου, το θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας του, τις

υποχρεώσεις των μελών κ.ά. Προσδιορισμός κανόνων λειτουργίας του Ομίλου – κατάρτιση και υπογραφή συμβολαίου καλής συνεργασίας για τα μέλη του.

Β) Το θεωρητικό υπόβαθρο της δημιουργικής σκέψης–γραφής (6 ώρες): Διαγνωστικό τεστ πολλαπλής νοημοσύνης κατά Taylor και Guilford και της συναισθηματικής νοημοσύνης με το T.E.I. Que test (Trait Emotional Intelligence Questionnaire) των Petrides και Furnham (Πλατσίδου, 2010), αξιολόγηση, ερμηνεία δεικτών, εξατομικευμένη ανάλυση αποτελεσμάτων με στόχο την προσαρμογή των δράσεων του Ομίλου μας στις κλίσεις, στις ιδιαιτερότητες και στις προτιμήσεις των μελών - ανίχνευση του συναισθηματικού τους «προφίλ». Προτάσεις για παιδαγωγική αξιοποίηση της δημιουργικής σκέψης κατά Torrance, Rodari και Timbal-Dycaux. Συνοπτική παρουσίαση των θεωριών πολλαπλής νοημοσύνης, της δημιουργικότητας και της αποκλίνουσας σκέψης.

Γ) Η δημιουργική γραφή στην πράξη (46 ώρες): Αναπτύχθηκαν ποικίλες δραστηριότητες δημιουργικής γραφής, εναλλάξ στα πέντε χρόνια λειτουργίας του Ομίλου, 18 ποιητικού λόγου και 5 πεζού (βλ. **Πίνακα 1**). Επιπλέον, επιχειρήσαμε να συσχετίσουμε τη Δημιουργική Γραφή και με άλλες τέχνες, όπως με τη ζωγραφική (Καλλιγραφήματα) ή το κόμικ.

Δ) Ολοκλήρωση των δράσεων του Ομίλου (4 ώρες): αξιολόγηση του προγράμματος με τη συμπλήρωση ειδικής φόρμας google doc, συμπεράσματα, προτάσεις βελτίωσης σε μελλοντική εφαρμογή, συντονισμός για την παρουσίαση – δημοσίευση και διάχυση των προϊόντων του προγράμματος.

Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση των δράσεων του Ομίλου πραγματοποιήθηκε διττώς: α) διαμορφωτικά, κατά τη διάρκεια της υλοποίησης των μεθόδων δημιουργικής γραφής, με την ανταλλαγή απόψεων, σχολίων, αισθητικών κρίσεων ανάμεσα στα μέλη, μέσω της ειδικής εφαρμογής ανταλλαγής μηνυμάτων (Chat room) στο Wiki του Ομίλου μας και β) μετά το πέρας των εργασιών του Ομίλου τα μέλη αξιολόγησαν τον σχεδιασμό, την οργάνωση και την υλοποίηση των δράσεων σε ένα ειδικά διαμορφωμένο google doc. Επίσης, αποτίμησαν τη συμμετοχή τους και το έργο τους στην ομάδα, τα συναισθήματα και τις σκέψεις που τους προκάλεσε η συγγραφή των κειμένων. Σε γενικές γραμμές, αξιολόγησαν θετικά το γεγονός ότι μυήθηκαν σε ορισμένες τεχνικές δημιουργικής γραφής, κάτι που έκαναν προηγουμένως κυρίως εμπειρικά ή διαισθητικά, ότι είχαν την ευκαιρία να εκφράσουν τα συναισθήματα και τις σκέψεις τους και να τα μοιραστούν με τους συμμαθητές τους χωρίς ενδοιασμούς ή αναστολές, ακόμα και στην περίπτωση που διαφωνούσαν μεταξύ τους. Επίσης, αποτιμήθηκε θετικά η χρήση των ψηφιακών μέσων και πόρων, η συμμετοχή τους σε σχετικούς διαγωνισμούς, και το γεγονός ότι ανέλαβαν ενεργά τη διάχυση των πεπραγμένων του Ομίλου μας. Από την άλλη, τους δυσκόλεψαν ορισμένες δραστηριότητες που ήταν πιο απαιτητικές, όπως το Clertihew και ο Συμβολισμός, κάποιιοι δυσκολεύτηκαν λόγω χαρακτήρα να εκφραστούν ελεύθερα, ενώ άλλοι δεν ήταν τόσο πολύ εξοικειωμένοι με τα εργαλεία web 2.0 που χρησιμοποιούσαμε.

Τα προϊόντα του Ομίλου Δημιουργικής Γραφής – Αριθμητικά δεδομένα

Κατά την πενταετή λειτουργία του Ομίλου μας, τις εργασίες του παρακολούθησαν συνολικά 58 μαθητές, κυρίως της Πρώτης και Δευτέρας Λυκείου του Π.Γ.Ε.Λ. Αναβρύτων, για τουλάχιστον 300 διδακτικές ώρες. Παρήχθησαν συνολικά 553 λογοτεχνικά κείμενα, 469 ποιητικού και 84 πεζού λόγου.

Εικόνα 3. Η ατομική σελίδα εργασίας στο wiki για κάθε μέλος του Ομίλου μας

Ακολουθεί ένας πίνακας με αριθμητικά στοιχεία για τα κείμενα που συνέγραψαν τα μέλη μας για κάθε δραστηριότητα δημιουργικής γραφής.

Πίνακας 1. Αριθμητικά δεδομένα για τα προϊόντα ανά δραστηριότητα Δημιουργικής Γραφής

Δραστηριότητες - Προϊόντα Δημιουργικής Γραφής : Α) Ποιητικός Λόγος		
A/A	ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ	ΑΡ. ΚΕΙΜΕΝΩΝ
1.	Ακροστιχίδες	43
2.	Ποιήματα με ελεύθερο στίχο	20
3.	Επιγράμματα	59
4.	Conversations Poems	23
5.	Κολλάζ ποιητικής γραφής	40
6.	Λίμερικ	19
7.	Clerihew	14
8.	Προσωπείο / Persona	11
9.	Καλλιγραφήματα	21
10.	Φανταστικά διώνυμα	22
11.	Ποιήματα με αφορμή ένα υποθετικό ερώτημα/φράση	26
12.	Μαντινάδες	81
13.	Παρωδία ποιημάτων	20
14.	Σύμβολα και συμβολισμοί	15
15.	Χαϊκού	19
16.	Τάνκα	14
17.	Ρένκα	08
18.	Found Poetry	14
ΣΥΝΟΛΟ		469

Β) Πεζός Λόγος		
1.	Διάφορα αφηγήματα	34
2.	Αφηγηματική σύνθεση με αφορμή εικόνες	05
3.	Σύνταξη του ημερολογίου ήρωα	24
4.	Σύνταξη επιστολής ήρωα	15
5.	Ασκήσεις ύφους	06
ΣΥΝΟΛΟ		84
ΓΕΝΙΚΟ ΣΥΝΟΛΟ ΚΕΙΜΕΝΩΝ 553		

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Ζαγούρας, Χ., Δαγδιδέλης, Β., Κόμης, Β., Κουτσογιάννης, Δ., Κυνηγός, Χ., Ψύλλος, Δ. (2013). Το web 2.0, η κοινωνική δικτύωση και οι νέες κοινωνικές πρακτικές. Στο: Κουτσογιάννης Δ. (Επιμ.), *Επιμόρφωση εκπ/κών για την αξιοποίηση και εφαρμογή των Τ.Π.Ε. στη Διδακτική Πράξη. Τεύχος 1: Γενικό Μέρος*. Πάτρα: Ε.Α.Ι.Τ.Υ.

Goleman, D. (1998). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Καρακίτσιος, Αν. (2012). «Δημιουργική Γραφή: μια άλλη προσέγγιση της λογοτεχνίας ή η επιστροφή της Ρητορικής;» Κείμενα 15, ανακτήθηκε από το διαδίκτυο 21/8/2018: http://keimena.ece.uth.gr/main/index.php?view=article&catid=59%3Atefxos15&id=256%3A15-karakitsios&option=com_content&Itemid=95

Κουτσογιάννης, Δ. (2010). Τ.Π.Ε. και γραμματισμός. Στο: Κουτσογιάννης Δ. (Επιμ.), *Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπ/κών στα ΚΣΕ. Επιμόρφωση εκπ/κών για την αξιοποίηση και εφαρμογή των Τ.Π.Ε. στη Διδακτική Πράξη*. Τεύχος 3: κλάδος ΠΕ02. Πάτρα: Ε.Α.Ι.Τ.Υ.

Κωτόπουλος, Τρ. (2014). «Πράξη και διδασκαλία της Δημιουργικής Γραφής στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα». Στο : Πρακτικά Ε' Επιστημονικού Συνεδρίου «*Συνέχειες, ασυνέχειες, ρήξεις στον ελληνικό κόσμο (1204-2014), οικονομία, κοινωνία, ιστορία, λογοτεχνία*», Θεσσαλονίκη, 2-5 Οκτωβρίου 2014, Α, σελ. 801-822. Αθήνα: Ευρωπαϊκή Εταιρεία Νεοελληνικών Σπουδών (European Society of Modern Greek Studies) Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο 21/8/2018 http://www.eens.org/EENS_congresses/2014/kotopoulos_triantafyllos.pdf.

Πλατσίδου, Μ. (2010). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη*. Αθήνα: Gutenberg.

Queneau, R. (1984). *Ασκήσεις ύφους*. (Αχ. Κυριακίδης, μτφ.). Αθήνα: Ύψιλον/ Βιβλία.

Ροντάρι, Τζ. (2010). *Γραμματική της φαντασίας. Εισαγωγή στην τέχνη να επινοείς ιστορίες*. (Γ. Κασαπίδης, μτφ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Σουλιώτης, Μ. (2012). *Δημιουργική Γραφή - Οδηγίες πλεύσεως*. Κύπρος: Υ.Π.Π.Κ.

Timbal – Duclaux, L. (1996). *Το δημιουργικό γράψιμο*. (Γ. Παρίσης, μτφ.). Αθήνα: Πατάκης

Φρυδάκη, Ε. (2003). *Η θεωρία της λογοτεχνίας στην πράξη της διδασκαλίας*. Αθήνα: Κριτική.

Ξενόγλωσση

Rosenblatt, L. M. (1994). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work* (with a new preface and epilogue) (2nd ed.). Carbondale, IL & Edwardsville: Southern Illinois University Press.

Όμιλος Συμβουλευτικής «Η Αφηγηματική προσέγγιση στην Ανάπτυξη Δεξιοτήτων Δια Βίου Διαχείρισης Σταδιοδρομίας»

Αγνή Πλιάκα, MBA, MSc στη Συμβουλευτική & στον Επαγγελματικό Προσανατολισμό

2^ο Πειραματικό Λύκειο Θεσσαλονίκης, agpliaka@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αποτυπώνει την αναγκαιότητα της δια βίου διαχείρισης της σταδιοδρομίας, καθώς και τις νέες δεξιότητες που καλούνται τα άτομα να αναπτύξουν, προκειμένου να ανταπεξέλθουν στις ταχύτατες αλλαγές και στο κλίμα ρευστότητας και αβεβαιότητας που επικρατεί στην αγορά εργασίας. Αρχικά, επιχειρείται μια σύντομη επισκόπηση των νέων αυτών δεξιοτήτων, που οδηγούν σε μια αποτελεσματική διαχείριση της σταδιοδρομίας δια βίου. Στη συνέχεια, προτείνεται η αφηγηματική προσέγγιση, δηλαδή η αφήγηση ιστοριών από τις οποίες αναδύεται η ύπαρξη ενός σκοπού στη ζωή του προσώπου, ο οποίος εμπεριέχει τόσο τη συνέχεια όσο και την αλλαγή στην πορεία του. Η δραστηριότητα «το δέντρο των πιθανών εαυτών» είναι μία τεχνική της αφηγηματικής προσέγγισης, εφαρμόζεται στον Όμιλο Συμβουλευτικής και η ομάδα στην οποία απευθύνεται είναι μαθητές/τριες της Α΄ και Β΄ Λυκείου.

Abstract

This paper reflects the necessity of lifelong career management, as well as the new skills that people need to develop in order to cope with the rapid changes in a climate of liquidity and uncertainty that prevail in the labor market. In the beginning, an overview of these new skills leading to an effective lifelong career management is given. The narrative approach is then proposed, i.e. telling stories from which the existence of a purpose in the person's life containing both the continuity and the change in its course emerges. "The Tree of Potential Self" activity is a narrative approach technique, applied to the Consultative Group, and the group to which it is addressed are students of the 1st and 2nd grade of Lyceum.

Εισαγωγή

Στην εποχή της πληροφορίας και της οικονομικής αβεβαιότητας – κρίσης, η πολυπλοκότητα του περιβάλλοντος που ζούμε αυξάνεται με ραγδαίο ρυθμό και μας αναγκάζει να προσαρμοζόμαστε πολλές φορές στη διάρκεια της ζωής μας.

Ένα από τα βασικά προβλήματα του ατόμου ως μελλοντικού εργαζόμενου είναι η δυνατότητά του να διαχειρίζεται τις σχέσεις του με τον χώρο της εργασίας και της μάθησης. Σήμερα, το άτομο, που είτε πρόκειται να εργαστεί είτε είναι ήδη εργαζόμενος, αντιμετωπίζει τη δυσκολία να προγραμματίζει τη σταδιοδρομία του. Είναι αντιμετώπο, αναφέρει ο Arthur (1994), με μία «χωρίς όρια σταδιοδρομία» (boundaryless career).

Δια Βίου Διαχείριση της Σταδιοδρομίας

Ο Watts (1995), ορίζει τη σταδιοδρομία ως μία διά βίου εξέλιξη του ατόμου όσον αφορά τη μάθηση και την εργασία και είναι μια διαδικασία και όχι μια προδιαγεγραμμένη δομή. Ο Κρίβας (2001), συνειδητοποιώντας τις εξελίξεις που συμβαίνουν παγκόσμια στην οικονομία και στην κοινωνία, αλλά και τις διαφοροποιήσεις στην αντίληψη για τη ζωή και τον άνθρωπο, θεωρεί αναγκαίο ότι το άτομο πρέπει να λειτουργεί ως «δρων υποκείμενο», τόσο σε ατομικό, όσο και σε συλλογικό επίπεδο. Ο ίδιος ο συγγραφέας προσδιορίζει το περιεχόμενο της έννοιας του δρώντος υποκειμένου, λέγοντας ότι ο υποψήφιος εργαζόμενος δεν μπορεί να ακολουθήσει μια προδιαγεγραμμένη πορεία σταδιοδρομίας, αλλά η σταδιοδρομία του πρέπει να είναι μια διαδικασία που κρατάει για όλη του τη ζωή. Για τους εργαζόμενους, η μετάβαση από μία οικονομία όπου κυριαρχούσε η βιομηχανική παραγωγή σε μια οικονομία με κυρίαρχο τον τομέα των υπηρεσιών σημαίνει - πέρα από άλλες ανακατατάξεις - «ευελιξία» (flexibilisation) στον εργασιακό χώρο. Η ευελιξία συνδέεται με την απασχολησιμότητα (employability) των εργαζομένων, δηλαδή, την ικανότητά τους να εργάζονται σε περισσότερο από μία και μοναδική εργασιακή θέση (Κρίβας, 2001).

Οι παραπάνω εξελίξεις στην εργασία, αποκαλύπτουν τη σημασία της ανάπτυξης και διατήρησης των ικανοτήτων των εργαζομένων, με στόχο τη διατήρηση της απασχόλησης σε όλη τη διάρκεια του επαγγελματικού βίου. Για αυτό τον λόγο, υποστηρίζουν οι Descy και Tessaring (2002), τα ίδια τα άτομα πρέπει να έχουν τη δυνατότητα να διασφαλίσουν την απασχολησιμότητά τους με αυτόνομη δια βίου μάθηση (self-directed learners). Επίσης, είναι σημαντικό να διαθέτουν ένα πλέγμα πολύπλευρων δεξιοτήτων, που βοηθούν στη συλλογή, ανάλυση, σύνθεση και οργάνωση των πληροφοριών για τον εαυτό, την εκπαίδευση και τα επαγγέλματα, καθώς και στη λήψη αποφάσεων, την επίλυση προβλημάτων και την υλοποίηση μεταβάσεων (European Lifelong Guidance Policy Network, 2011). Πολύ συχνά αναφέρεται ο όρος «πρωτεύικός εργαζόμενος», υποδηλώνοντας, σύμφωνα με τους Briscoe & Hall, (2006, όπ. αναφ. στο Σιδηροπούλου-Δημακάκου κ.ά., 2013), τη δυνατότητα του ατόμου να ανταποκριθεί στις ευκαιρίες ή να αντιμετωπίζει τις απειλές που εμφανίζονται στην επαγγελματική του ζωή, ακόμη και όταν οι εσωτερικευμένες αξίες και πεποιθήσεις του έρχονται σε αντίθεση με αυτές του επαγγελματικού περιβάλλοντος στο οποίο βρίσκεται.

Συνεπώς, πρέπει να ενδυναμωθούν τα άτομα, ούτως ώστε να προσαρμοστούν στις νέες εξελίξεις και να διαχειριστούν τις αλλαγές. Αυτό σημαίνει ότι πρέπει να τους δοθεί η δυνατότητα να αποκτήσουν γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες που να μην είναι καθαρά εργασιακής φύσης, (Ανακοινωθέν της Μπριζ, 2010).

Δεξιότητες Δια Βίου Διαχείρισης Σταδιοδρομίας

Οι δεξιότητες διαχείρισης σταδιοδρομίας έχουν ως στόχο να βοηθήσουν τα άτομα να διαχειρίζονται καλύτερα τη ζωή τους, τις περίπλοκες μεταβάσεις που χαρακτηρίζουν τη σύγχρονη εκπαίδευση, κατάρτιση και απασχόληση ή αλλιώς «να γίνονται πρωταγωνιστές του έργου της ζωής τους» (Sultana, 2009) ή «*διαχειριστές της εργασιακής τους ζωής*» κατά τον Savickas (2000, όπ. αναφ. στο Collin & Young, 2000, σελ.59). Ο Savickas (2000, όπ. αναφ. στο Collin & Young, 2000, σελ.60) κάνει μνεία στον Peavy, ο οποίος υποστήριξε ότι οι δεξιότητες διαχείρισης σταδιοδρομίας επιτρέπουν στα άτομα να επανεξετάζουν, να αναθεωρούν και να επαναπροσδιορίζουν τον τρόπο με τον οποίο θα ζουν τις ζωές τους. Δεδομένων των απαιτήσεων μίας οικονομίας που βασίζεται στη γνώση, και ως απάντηση των γρήγορων αλλαγών στην τεχνολογία, στις αγορές και στις σχετικές ευκαιρίες απασχόλησης, η σχέση των ατόμων με την τυπική μάθηση, την κατάρτιση και μετεκπαίδευση ενδέχεται να διαρκέσει καθ' όλη τη διάρκεια της ενηλικίωσής τους. Συνεπώς, οι δεξιότητες που αναφέρονται παρακάτω θεωρούνται δια βίου δεξιότητες διαχείρισης της σταδιοδρομίας.

Ετοιμότητα στο τυχαίο

Από τις δύο σύγχρονες προσεγγίσεις επαγγελματικής ανάπτυξης, δηλαδή τη Θεωρία του Χάους, των Pryor & Bright (2011, όπ. αναφ. στο Σιδηροπούλου-Δημακάκου κ.ά., 2013), και τη Θεωρία του Τυχαίου των Krumboltz & Levin και Krumboltz, (2004, 2009, όπ. αναφ. στο Σιδηροπούλου-Δημακάκου κ.ά., 2013), απορρέει μία δεξιότητα ζωής: η ετοιμότητα στο τυχαίο, δηλαδή η δυνατότητα που έχει το άτομο να αναγνωρίζει και να αξιοποιεί τυχαίες - θετικές ή αρνητικές- καταστάσεις.

Career Craft

Η «τέχνη της σταδιοδρομίας», όρος που εισήγαγαν οι Amundson & Poehnell (2008), εστιάζει στις ικανότητες, τις δεξιότητες, την καλλιτεχνία, τη δημιουργικότητα, την εφευρετικότητα, την πρακτικότητα και τη δεξιοτεχνία, προκειμένου κάθε άτομο να «*χτίσει*» τη σταδιοδρομία του. Ο αποτελεσματικός σχεδιασμός θα καθοδηγήσει τον καθένα να «*κατασκευάσει*» νέες ευκαιρίες και να εντοπίσει λύσεις για την αντιμετώπιση δυσκολιών και εμποδίων. Έτσι, το άτομο αποκτά θετική αυτοεικόνα και ικανοποίηση για την επαγγελματική και προσωπική του ανάπτυξη.

Επαγγελματική προσαρμοστικότητα (career adaptability)

Η δεξιότητα αυτή αφορά τον βαθμό ευελιξίας ή προθυμίας του ατόμου να αντιμετωπίσει τους στόχους της σταδιοδρομίας, τις μεταβάσεις ή τα απροσδόκητα γεγονότα, ενεργώντας κατάλληλα. Ο Savickas (2005), ορίζει την επαγγελματική προσαρμοστικότητα ως «την ετοιμότητα του ατόμου να ανταποκριθεί στη συνειδητή και διαρκή διερεύνηση του εαυτού του και του περιβάλλοντος, προκειμένου αντιμετωπίσει, να ακολουθήσει ή να αποδεχτεί την αλλαγή των εργασιακών ρόλων στη σταδιοδρομία του και να χειριστεί με επιτυχία όλες τις απρόβλεπτες προσαρμογές και μεταβάσεις, που ενδεχομένως θα απαιτηθούν από τις αλλαγές στις εργασιακές συνθήκες και την αγορά εργασίας ευρύτερα».

Επαγγελματική ανθεκτικότητα

Ορίζεται ως η ικανότητα προσαρμογής στις αλλαγές, ακόμη και όταν οι συνθήκες είναι αποθαρρυντικές ή αποδιοργανωτικές, σύμφωνα με τον London, (1997, όπ. αναφ. στο Σιδηροπούλου-Δημακάκου κ.ά., 2013). Οι Σιδηροπούλου-Δημακάκου κ.ά. (2013) θεωρούν τις έννοιες ανθεκτικότητα και προσαρμοστικότητα αλληλένδετες, καθώς βοηθούν το άτομο, σύμφωνα με τους Bimrose, Barnes & Hughes, (2008. όπ. αναφ. στο Σιδηροπούλου- Δημακάκου κ.ά., 2013) να κάνει πιο «*σταθερά*» βήματα σε ένα ασταθές περιβάλλον.

Αυτοαποτελεσματικότητα

Ορίζεται ως ο θετικός προσανατολισμός στο μέλλον, ως το μέσο για τη διαμόρφωση της σταδιοδρομίας. Όσοι διαθέτουν ισχυρές πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας επιδεικνύουν υψηλό βαθμό αφοσίωσης στις προσπάθειες που καταβάλλουν για να υλοποιήσουν τους στόχους τους, ενώ παράλληλα, προσεγγίζουν τις δύσκολες καταστάσεις με διάθεση να τις ελέγξουν, υποστηρίζουν οι Bandura, και Bimrose, (1994, 2006, όπ. αναφ. στο Καλίρης, Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Αργυροπούλου, & Φακιολάς, 2013).

Η Αφηγηματική Προσέγγιση στην Ανάπτυξη των Δεξιοτήτων Δια Βίου Διαχείρισης της Σταδιοδρομίας

Η ανάπτυξη των δεξιοτήτων διαχείρισης σταδιοδρομίας απαιτεί την υιοθέτηση κατάλληλων μεθόδων επαγγελματικής συμβουλευτικής και τον σχεδιασμό ειδικών παρεμβάσεων, που θα βοηθήσουν τους ανθρώπους στη διαχείριση της σταδιοδρομίας τους. Μία αποτελεσματική μέθοδος είναι η αφηγηματική προσέγγιση, η οποία αποτελεί μια στροφή από τη συγκέντρωση πληροφοριών στην παραγωγή εμπειριών, μέσα από τις «ιστορίες ζωής» (προσωπικές ιστορίες) του ατόμου.

Η κονστρουκτιβιστική θεωρία, την οποία αντιπροσωπεύει η αφηγηματική προσέγγιση του Savickas, είναι μια προέκταση της θεωρίας του Super, στον 21ο αιώνα. Μια κεντρική ιδέα της θεωρίας του Super ήταν η δήλωσή του ότι «η επιλογή ενός επαγγέλματος είναι η εφαρμογή μιας αυτοαντίληψης», (Amundson, Harris-Bowlsbey & Niles, 2008, σελ.31, Roehnell & Amundson, 2008).

Οι υποστηρικτές της κονστρουκτιβιστικής προσέγγισης υποστηρίζουν ότι τόσο τα άτομα όσο και τα περιβάλλοντα αλλάζουν πολύ γρήγορα στον 21ο αιώνα και έτσι δεν εξασφαλίζεται μια σταθερή αντιστοιχία. Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, «οι καριέρες δεν ξεδιπλώνονται, αλλά χτίζονται καθώς τα άτομα κάνουν επιλογές που εκφράζουν τις αυτοαντίληψεις τους και δηλώνουν τους στόχους τους, στην κοινωνική πραγματικότητα της ζωής». (Savickas, 2005).

Οι Amundson, Harris-Bowlsbey & Niles (2008) επισημαίνουν ότι η αφηγηματική προσέγγιση περιλαμβάνει τρία συστατικά στοιχεία:

α) Την επαγγελματική προσωπικότητα, δηλαδή κάθε άτομο έχει ένα σύνολο χαρακτηριστικών που αντιστοιχούν στους τύπους προσωπικότητας του Holland, (1997, όπ. αναφ. στο Amundson, et al., 2008).

β) Τις πτυχές της ζωής. Η πτυχή είναι, όπως εκφράζεται από τον Super, μια κινητήρια δύναμη για να εκφράσει ένα άτομο την αυτοαντίληψή του και να δώσει νόημα στη δουλειά και στους άλλους ρόλους του στη ζωή του.

γ) Την επαγγελματική προσαρμοστικότητα. Οι ταχείες και πολύπλοκες αλλαγές του 21ου αιώνα απαιτούν ευελιξία και προσαρμοστικότητα. Η προσαρμοστικότητα συνίσταται στις στάσεις, συμπεριφορές και ικανότητες που χρησιμοποιούν τα άτομα για να κάνουν τις απαραίτητες ρυθμίσεις στο εργασιακό τους περιβάλλον ή τις αλλαγές στη σταδιοδρομία τους. Το άτομο που διαθέτει αυτά τα χαρακτηριστικά επιταχύνει τις διαδικασίες αλλαγής του περιβάλλοντος και προσαρμογής του, ώστε να μπορεί να εφαρμόσει την αυτοαντίληψη στην εργασία του.

Επομένως, η μέθοδος που χρησιμοποιείται, κατά τους Amundson, et.al., (2008) και Savickas (2012, 2005), για να βοηθήσει τα άτομα σε αυτό το θεωρητικό πλαίσιο αναφοράς, είναι η αφήγηση ιστοριών. Δηλαδή, ο σύμβουλος προτρέπει στον συμβουλευόμενο να

αφηγηθεί ιστορίες από τη ζωή του, απευθύνοντάς του μερικές κατευθυντικές ερωτήσεις. Ο ρόλος του συμβούλου είναι να προσδιορίσει τις πτυχές που προκύπτουν από αυτές τις ιστορίες ζωής και να βοηθήσει τον συμβουλευόμενο να αναγνωρίσει αυτές τις πτυχές. Βασικός στόχος της αφηγηματικής συμβουλευτικής για τη σταδιοδρομία (narrative career counseling) είναι η εμπλοκή των συμβουλευόμενων σ' ένα αναστοχαστικό παιχνίδι αναζήτησης μιας πιο ικανοποιητικής ταυτότητας ζωής και σταδιοδρομίας (Καλίρης & Κρίβας, 2013). Η συμβουλευτική διαδικασία παρουσιάζεται ως συν-συγγραφή (coauthoring) μιας ιστορίας ή ενός κειμένου, όπου ο συμβουλευόμενος έχει τον ρόλο του «συγγραφέα» και ο σύμβουλος τον ρόλο του «εκδότη» (White & Epston, 1990). Σε ένα αφηγηματικό πλαίσιο, ένα άτομο δεν είναι παθητικός παρατηρητής, αλλά ένας ενεργός συμμετέχων στην «εκ νέου συγγραφή» των ιστοριών του (White & Epston, 1990, σ. 82).

Όσον αφορά στις αφηγηματικές μεθόδους, οι McIlveen και Patton (2007) παρουσιάζουν δύο κατηγορίες μεθόδων. Η πρώτη κατηγορία περιλαμβάνει τις λεκτικές - προφορικές και γραπτές- αφηγηματικές μεθόδους, οι οποίες αξιοποιούν τον διάλογο, τις μεταφορές και τη συγγραφή της αυτοβιογραφίας. Η δεύτερη κατηγορία αφορά στις οπτικές και χωρικές μεθόδους, όπως οι γραμμές ζωής, τα διαγράμματα και οι χάρτες (McIlveen & Patton, 2007). Στον Όμιλο Συμβουλευτικής χρησιμοποιούμε εκείνες τις μεθόδους (μεταφορές, γραμμές ζωής κ.λπ.) που είναι πιο διασκεδαστικές και ελκυστικές για τους μαθητές, γιατί προσφέρουν έναν πιο εναλλακτικό τρόπο έκφρασης και διερεύνησης των μελλοντικών τους αυτοαναπαραστάσεων. Επιπλέον, ο σύμβουλος μπορεί να αντλήσει περισσότερες πληροφορίες, όχι μόνο για τους πιθανούς εαυτούς αλλά και για τις στρατηγικές απορρύθμισης που χρησιμοποιούν οι συμμετέχοντες.

Μεθοδολογία Δραστηριότητας: «Το Δέντρο των Πιθανών Εαυτών»

«Το Δέντρο των Πιθανών Εαυτών» είναι μία από τις πολλές δραστηριότητες ανάπτυξης δεξιοτήτων που πραγματοποιείται στο πλαίσιο του Ομίλου Συμβουλευτικής, στον οποίον παίρνουν μέρος μαθητές/-τριες της Α' Λυκείου και της Β' Λυκείου¹. Η αξιοποίηση της ζωγραφικής στη συμβουλευτική διαδικασία αξιολογείται θετικά από όλους τους συμμετέχοντες. Πολλά παιδιά δυσκολεύονται να «κατασκευάσουν» το αφήγημα της ζωής τους λεκτικά, οπότε μέσω της ζωγραφικής, με δημιουργικό τρόπο, ανασύρουν σκέψεις, συναισθήματα, εμπειρίες. Στην δραστηριότητα δεν παρουσιάζονται ιδιαίτερες δυσκολίες, εκτός από την επιμονή των συμμετεχόντων να τους δοθούν περισσότερες λεπτομέρειες για τον τρόπο που θα ζωγραφίσουν το δέντρο. Συνιστάται οι οδηγίες σε όλες τις βιωματικές δραστηριότητες να είναι γενικές, ώστε οι συμμετέχοντες να ενεργούν ελεύθερα και αυθόρμητα. Μία ατομική ή ομαδική δραστηριότητα αποτελεί άμεση εμπειρία, που φέρνει σε επαφή τον συμμετέχοντα με τον εαυτό του και τους άλλους. Η διεξαγωγή ομαδικών ασκήσεων απαιτεί κλίμα συνεργασίας και ενθάρρυνσης όλων των συμμετεχόντων, αγάπη και αποδοχή γι' αυτό που είναι κάθε μέλος, ώστε όλοι να μπορούν να εκφράζονται ελεύθερα.

¹ Ο Όμιλος Συμβουλευτικής του σχολείου αριθμεί πέντε χρόνια ζωής. Παιχνίδια, ζωγραφική, δραματοποίηση είναι μόνο μερικές δραστηριότητες μέσω των οποίων προσεγγίζονται θέματα αυτογνωσίας, λήψης αποφάσεων, διαχείρισης σταδιοδρομίας, κ.λπ. Οι συμμετέχοντες είναι κατά κύριο λόγο μαθητές/-τριες της Α' Λυκείου, οι οποίοι/-ες, σε αυτήν τη μετάβαση από το Γυμνάσιο στο Λύκειο, νοιώθουν ανέτοιμοι, αβέβαιοι και ιδιαίτερος αγχωμένοι για τις μελλοντικές τους εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές. Αντιθέτως, οι μαθητές της Β' Λυκείου, έχοντας ήδη κάνει την πρώτη τους επιλογή (κατευθύνσεις) θεωρούν ότι δεν χρειάζονται περαιτέρω στήριξη, συνεπώς πολύ λιγότεροι συμμετέχουν στον Όμιλο.

Σκοπός της Δραστηριότητας

Σκοπός της Δραστηριότητας είναι η προσέγγιση των «πιθανών εαυτών» (possible selves), προκειμένου το άτομο να γνωρίσει βαθύτερα τον εαυτό του και να εκφράσει πώς βλέπει αυτόν τον εαυτό, στο μέλλον. Οι Markus και Nurius (1986), διατύπωσαν την έννοια του πιθανού εαυτού ως αναπαραστάσεις του εαυτού στο μέλλον. Δεν πρόκειται απλά για φανταστικές εικόνες και ρόλους που σκέφτεται κανείς για το μέλλον, αλλά αντιπροσωπεύουν τις φιλοδοξίες που έχει κάποιος, τις ανησυχίες, τις προσδοκίες και τους στόχους που θέτει (Markus & Nurius, 1986). Οι πιθανοί εαυτοί αναφέρονται στις ιδέες του ατόμου σχετικά με αυτό που θα μπορούσε να γίνει, με αυτό που θα ήθελε να γίνει και με αυτό που φοβάται μήπως γίνει.

Ειδικότεροι στόχοι της δραστηριότητας είναι: α) να αποκτήσει την ικανότητα διερεύνησης και επίγνωσης του εαυτού του με βιωματικό-διερευνητικό τρόπο, β) να συνειδητοποιήσει ελπίδες, προσδοκίες, ανησυχίες και φόβους, τα οποία ενδέχεται να αποτελούν εμπόδια στην προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη, γ) να διευρύνει την αντίληψή του για το τι είναι δυνατό και πιθανό.

Η Δραστηριότητα

Διάρκεια: 20' σχεδίαση και 30' συζήτηση.

Οδηγίες: Δίνονται στους μαθητές/-τριες, ξυλομπογιές και ένα χαρτί, και τους ζητείται να σχεδιάσουν το δέντρο των πιθανών εαυτών τους ως εξής:

A. Στον κορμό του δέντρου να γράψουν το όνομα τους.

B. Να σχεδιάσουν δύο κλαδιά, το ένα να αντιστοιχεί στο άτομο ως πρόσωπο και το άλλο στο άτομο ως εργαζόμενο.

Γ. Να σχεδιάσουν τα φύλλα τα οποία θα είναι οι ελπίδες και οι προσδοκίες τους και τα οποία θα αντιπροσωπεύουν τόσο την προσωπική όσο και την επαγγελματική τους ζωή.

Δ. Να σχεδιάσουν τις ρίζες του δέντρου που θα αντιπροσωπεύουν τους φόβους και τις ανησυχίες τους.

E. Ο /η μαθητής/-τρια καλείται να απαντήσει σε μία σειρά ερωτήσεων.

- Δείτε το δέντρο σας. Είστε εσείς; Πώς σας φαίνεται το δέντρο σας; Είναι ισορροπημένο; Τα κλαδιά του είναι γεμάτα; Οι ρίζες είναι βαθιές;
- Πώς θέλετε να είναι το δέντρο σας στο μέλλον; Πώς μπορείτε να το κρατήσετε δυνατό, να το βοηθήσετε και να το προστατεύσετε από κινδύνους (φόβους).
- Προσδιορίστε 2 ή 3 μελλοντικούς σας στόχους. Πώς μπορείτε να τους επιτύχετε; Ήρθε η ώρα να δημιουργήσετε ένα σχέδιο δράσης. Περιγράψτε μια επιθυμητή κατάσταση στο μέλλον. Τι ενέργειες πρέπει να κάνετε για να ολοκληρώσετε αυτόν τον στόχο; Ποιος και με ποιο τρόπο μπορεί να σας υποστηρίξει στην πορεία επίτευξης του στόχου; Ποιες προκλήσεις θα αντιμετωπίσετε και πώς θα ανταπεξέλθετε σε αυτές; Ποιος είναι ο σχεδιασμός σας για αναθεώρηση και τροποποίηση του σχεδίου δράσης σας; Πώς θα αξιολογήσετε τα αποτελέσματα;

ΣΤ. Τέλος, επιλέγεται μια προσδοκία ή μια ελπίδα από τον/την μαθητή/-τρια και μαζί με τον/την σύμβουλο σχεδιάζεται το πλάνο δράσης για την επίτευξη του επιδιωκόμενου στόχου..

Αποτελέσματα² της Δραστηριότητας

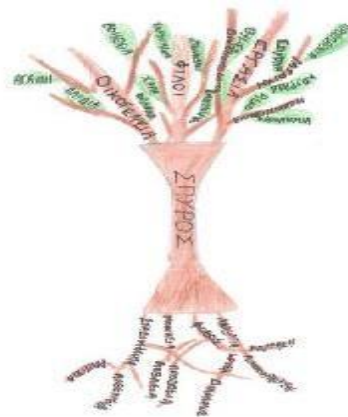
Εικόνα 1: Το δέντρο των «πιθανών εαυτών» της Ιωάννας



Εικόνα 2: Το δέντρο των «πιθανών εαυτών» της Κυριακής



Εικόνα 3: Το δέντρο των «πιθανών εαυτών» του Σπύρου



Οι παρεμβάσεις του συμβούλου βοηθούν στην συγκατασκευή (co-construction), στην αποδόμηση (deconstruction) και στην επαναδόμηση (construction) της αφηγηματικής διαδικασίας (Brott, 2004). Σύμφωνα με τον Savickas (2012), η σταδιοδρομία κατασκευάζεται μέσα από μικρές ιστορίες, οι οποίες στη συνέχεια επαναδομούνται, μέσω της συμβουλευτικής διαδικασίας. Τελικά, σύμβουλος και συμβουλευόμενος συγκατασκευάζουν μελλοντικά σχέδια, στα οποία η ιστορία σταδιοδρομίας του συμβουλευόμενου εξελίσσεται σε ένα νέο «επεισόδιο» που λαμβάνει χώρα μέσα στον πραγματικό κόσμο.

² Για λόγους οικονομίας, παραθέτω τρεις δραστηριότητες.

Επίλογος

Πολλές φορές τα άτομα δυσκολεύονται να διαμορφώσουν συγκεκριμένους πιθανούς εαυτούς, οι οποίοι θα συμβάλλουν στην αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς τους και θα τους βοηθήσουν να πετύχουν τους μελλοντικούς τους στόχους. Αυτό συμβαίνει, είτε γιατί είναι εγκλωβισμένα σε παγιωμένες αντιλήψεις περί εκπαίδευσης και απασχόλησης, είτε γιατί σε περιόδους κοινωνικό-οικονομικής κρίσης εστιάζουν αρκετά σε επιθυμίες και φόβους για τη μελλοντική επαγγελματική τους απασχόληση. Πολύ εύστοχα ο Solazzi (1993, όπ. αναφ. στο Ψαρράκου & Παπαθεοδωρόπουλος, 2003) επισήμανε ότι η ικανότητα να προσανατολίζεται κανείς σ' έναν αβέβαιο κόσμο, καθίσταται μια ανάγκη τόσο σπουδαία, όσο η ικανότητα να διαβάζει, προσθέτοντας ακόμη σαν προϋπόθεση, την ικανότητα να μαθαίνει να προχωρά χωρίς να υπάρχει ακόμα δρόμος. Η αφηγηματική προσέγγιση μπορεί να διευκολύνει την καλλιέργεια δεξιοτήτων για την δια βίου διαχείριση της σταδιοδρομίας και την κατάκτηση εν τέλει των επιθυμητών πιθανών εαυτών.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Amundson N.E., Harris-Bowlsbey J., & Niles S.G. (2008). *Βασικές Αρχές Επαγγελματικής Συμβουλευτικής Διαδικασίες και Τεχνικές*. Αθήνα: ΕΚΕΠ.

Ανακοινωθέν της Μπριζ σχετικά με την ενισχυμένη ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης περιόδου 2011-2020, Κείμενο της 7^{ης} Δεκεμβρίου 2010. Ανακτήθηκε 2 Νοεμβρίου 2013 από: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/vocational/bruges_el.pdf

Descy, P. & Tessaring, M. (2002). *Κατάρτιση και μάθηση με στόχο την απόκτηση ικανοτήτων*. Cedefop Reference series 15, Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Επισήμων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων.

Καλίρης, Α., Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ., Αργυροπούλου, Αικ., & Φακιολάς, Ν. (υπό δημοσίευση, 2013). Πεποιθήσεις Αυτοαποτελεσματικότητας και Δεξιότητες Επαγγελματικών Συμβούλων σε μεγάλες επιχειρήσεις και συμβουλευτικές εταιρείες. Ανακτήθηκε 26 Νοεμβρίου 2013 από: <http://www.researchgate.net/publication/234003424>

Καλίρης Α., Κρίβας Σ. (2013). Η συμβολή των μετανεωτερικών προσεγγίσεων στη θεωρία και πράξη της συμβουλευτικής σταδιοδρομίας: ο ρόλος τους σε μια κρίσιμη εποχή για τον κόσμο της εργασίας. *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού, ΕΛΕΣΥΠ & ΕΟΠΠΕΠ, Μάρτιος-Ιούνιος 2013 (σσ. 73-86)*. Αθήνα: Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού.

Κρίβας, Σ. (2001). Νέες ικανότητες για τη μετάβαση των νέων από το σχολείο στον χώρο της εργασίας στα πλαίσια των σύγχρονων κοινωνικοοικονομικών εξελίξεων: μια πρόκληση για την αγωγή και την εκπαίδευση. Στο Ν. Ζούκης, Θ. Μητάκος (Επιμ.), *1^ο Διεθνές Συνέδριο «Ελληνική παιδεία και παγκοσμιοποίηση»*, Ναύπλιο 2001. Ανακτήθηκε 29 Μαρτίου 2008 από: http://www.pee.gr/wp-content/uploads/praktika_synedrion_files/enall/sin_napl.htm

Roehnell G., Amundson N.E. (2008). *Σταυροδρόμια Καριέρας – Ατομικό Σύστημα Σχεδιασμού Σταδιοδρομίας*. Αθήνα: ΕΚΕΠ.

Σιδηροπούλου-Δημακάκου Δ., Αργυροπούλου Αικ., & Δρόσος Ν. (2013). *Ανάπτυξη Δεξιοτήτων Δια Βίου Διαχείρισης Σταδιοδρομίας: Θεωρητικό Πλαίσιο*. Αθήνα: ΕΟΠΠΕΠ.

Ψαρράκου Α., Παπαθεοδωρόπουλος Ι. (2003). Ο Ρόλος του Επαγγελματικού Προσανατολισμού και της Συμβουλευτικής στο Σταυροδρόμι της Παγκοσμιοποίησης της Αγοράς Εργασίας και της Εκπαίδευσης. *20^ο Διεθνές Συνέδριο Η Παιδεία στην Αυγή του 21^{ου} αιώνα, Θέματα Συγκριτικής Παιδαγωγικής*. Ανακτήθηκε 1 Δεκεμβρίου 2013 από: <http://www.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio2/praktika/psarakos.htm>

Ξενόγλωσση

Arthur, M. (1994). The boundaryless career. In *Journal of Organizational Behavior*, Volume 15, pp. 295-306.

Brott, P. E. (2004). Constructivist assessment in career counseling. *Journal of Career Development*, March 2004, Volume 30, Issue 3, pp. 189–200.

European Lifelong Guidance Policy Network (2011): Lifelong Guidance Policies: Work in Progress A report on the work of the European Lifelong Guidance Policy Network 2008–10. Σύντομη Έκθεση. Editors: Dr Raimo Vuorinen/Finnish Institute for Educational Research & Professor Anthony G. Watts/National Institute for Careers Education and Counselling, UK. Co-ordinator 2009–10: University of Jyväskylä, Finland Finnish Institute for Educational Research (FIER).

Markus, H., & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychological Association*, 41, pp. 954-969.

McIlveen και Patton, M. (2007). Narrative Career Counseling: Theory and Exemplars of Practice. *Australian Psychologist*, 42 (3). pp. 226-235. ISSN 0005-0067. Ανακτήθηκε 12 Απριλίου 2018 από: https://eprints.usq.edu.au/3121/1/McIlveen_Patton_2007_Authorversion.pdf

Ronald G. Sultana (2009). Work Package 1: Career Management Skills, Reflection Note. *Peer Learning Event held in Vilnius, 5-7 May 2009*. Ανακτήθηκε 4 Νοεμβρίου 2013 από: http://ktl.jyu.fi/img/portal/20077/WP1_Vilnius_Reflection_Note-Final.pdf?cs=1300879456

Savickas, M. L. (2000). Renovating the psychology of careers for the twenty-first century. In Audrey Collin, Richard A. Young, (eds), *The future of career* (p.53-68), Cambridge, England: Cambridge University Press.

Savickas, M. L. (2002). Career construction: A developmental theory of vocational behavior. In D. Brown & Associates (Eds.), *Career choice and development, 4th edition* (pp. 149-205). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 42-70). Hoboken, NJ: Wiley & Sons.

Savickas, M. L. (2012). Life Design: A paradigm for career intervention in the 21st century. *Journal of Counseling & Development*, 90 (1), 13-19. Ανακτήθηκε 30 Ιουνίου 2018 από: <http://affordableessays.net/samples/1450039898144Life%20Design.pdf>

Watts, A. (1995). University guidance in Europe in the context of lifelong career development. In *Proceedings of the Summer School of FEDORA*, Dublin. Ανακτήθηκε 30 Νοεμβρίου 2008 από: http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/9043_el.pdf

White, M., & Epston, D. (1990). *Narrative Means to Therapeutic Ends*. New York: Norton.

Η συμβολή του ΕΠ.Ε.Σ. στη δημιουργικότητα, την καινοτομία και τη διάχυση καλών πρακτικών: Η περίπτωση του 2ου Πειραματικού Γενικού Λυκείου Θεσσαλονίκης

Ιωάννα Βορβή¹, Αναστασία Μπιτσάνη²

¹ Φιλόλογος, Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου 1^{ου} Π.Ε.Κ.Ε.Σ. Κεντρικής Μακεδονίας,
ioaborb@gmail.com

² Φιλόλογος, Διευθύντρια 2ου Πειραματικού Γενικού Λυκείου Θεσσαλονίκης,
tassabitsani@gmail.com

Περίληψη

Ο ρόλος των Πειραματικών Σχολείων σε εκπαίδευση, επιστήμη και κοινωνία είναι σημαντικός, καθώς στους βασικούς σκοπούς τους συγκαταλέγονται η εξασφάλιση υψηλής ποιότητας παιδείας, η δημιουργικότητα, η καινοτομία και η διάχυση καλών πρακτικών. Στην επίτευξη των παραπάνω σκοπών είναι καθοριστική η συμβολή των ΕΠ.Ε.Σ., τα οποία ως όργανα διοίκησης των Πειραματικών Σχολείων έχουν την παιδαγωγική και επιστημονική ευθύνη, σχεδιάζουν και εποπτεύουν τη λειτουργία τους. Στην παρούσα εργασία παρουσιάζονται επιλεγμένες δράσεις του ΕΠ.Ε.Σ. του 2ου Πειραματικού Λυκείου Θεσσαλονίκης, με στόχο να καταδειχθεί η συμβολή του και, γενικότερα, η συμβολή των ΕΠ.Ε.Σ. στη λειτουργία των πειραματικών σχολείων. Καταληκτικά, διατυπώνονται προτάσεις για την αποτελεσματικότερη λειτουργία των Πειραματικών Σχολείων.

Abstract

The role of Experimental Schools in education, science and society is important, as their basic goals are to ensure high quality education, creativity, innovation and dissemination of good practices. In order to achieve the above objectives, the contribution of the Scientific Boards of Supervisors (EP.E.S), which are the instruments of administration of Experimental Schools, have the pedagogical and scientific responsibility, they plan and supervise their function. In this paper selected activities of the EP.E.S of the 2nd Experimental Senior High-School of Thessaloniki are presented, aiming at demonstrating its contribution and generally, the contribution of EP.E.S to the function of Experimental Schools. Finally, proposals are made for a more effective function of Experimental Schools.

Εισαγωγή

Οι μεγάλες και ταχύτατες κοινωνικές, πολιτιστικές, οικονομικές, τεχνολογικές αλλαγές και εξελίξεις οδήγησαν σε διερεύνηση εκπαιδευτικών πολιτικών, οι οποίες ευνοούν την ενίσχυση της παιδαγωγικής-διδασκτικής, διοικητικής και οικονομικής αυτονομίας των σχολικών μονάδων. Σημαντικό ρόλο για την επίτευξη της παιδαγωγικής αλλά και διοικητικής αυτονομίας των Πειραματικών Σχολείων, τα οποία είναι σχολεία με ειδικά χαρακτηριστικά, έχει το Επιστημονικό Εποπτικό Συμβούλιο (ΕΠ.Ε.Σ.) κάθε σχολείου (Ν. 3966, Άρθρο 41).

Αξιοποιώντας τις δυνατότητες που περιγράφονται στο θεσμικό πλαίσιο των Πειραματικών Σχολείων, το ΕΠ.Ε.Σ. έχει τη δυνατότητα να ενισχύσει τον πειραματισμό, τη δημιουργικότητα, την καινοτομία και τη διάχυση καλών πρακτικών στο υπόλοιπο εκπαιδευτικό σύστημα, ενθαρρύνοντας ταυτόχρονα την ανάπτυξη της ιδιαίτερης φυσιογνωμίας των Πειραματικών Σχολείων.

Σημαντικό στοιχείο, επίσης, της λειτουργίας του ΕΠ.Ε.Σ. είναι η καλλιέργεια της συνείδησης στην εκπαιδευτική κοινότητα και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον του σχολείου ότι το σύγχρονο σχολείο είναι ανοιχτό στην κοινωνία, με ευαισθησίες στις υπάρχουσες παγκόσμιες, εθνικές και τοπικές κοινωνικές συνθήκες, με αποφασιστική στάση απέναντι σε αρνητικά φαινόμενα, όπως αυτά του ρατσισμού, της ξενοφοβίας και του κοινωνικού αποκλεισμού.

Στην παρούσα εργασία επιχειρείται καταγραφή της συμβολής του ΕΠ.Ε.Σ. στη λειτουργία του 2^{ου} Πειραματικού Λυκείου Θεσσαλονίκης. Αναφέρεται ως παράδειγμα η δράση του ΕΠ.Ε.Σ. που αφορά στην υποστήριξη του πειραματισμού, της δημιουργικότητας και της καινοτομίας και τη σύνδεση του σχολείου με την εκπαιδευτική κοινότητα - τοπική κοινωνία, με στόχο τον προβληματισμό, την ανατροφοδότηση και τη διατύπωση προτάσεων.

Λειτουργία και καλές πρακτικές του 2ου Πειραματικού ΓΕΛ Θεσσαλονίκης, με τη συμβολή του ΕΠ.Ε.Σ.

Το ΕΠ.Ε.Σ. του 2ου Πειραματικού Λυκείου Θεσσαλονίκης συνέβαλε στην αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου με την προώθηση πρωτοβουλιών και την υλοποίηση ενεργειών, στο πλαίσιο των αρμοδιοτήτων του, όπως αποτυπώνονται στο Ν. 3966/2011. Ως βασικοί σκοποί της λειτουργίας του ορίστηκαν η ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών/-τριών, η ποιοτική αναβάθμιση της λειτουργίας του σχολείου και η ενδυνάμωση του ρόλου του στο στενό και ευρύτερο εκπαιδευτικό και κοινωνικό περιβάλλον του.

Από τις δράσεις και καλές πρακτικές που ανέπτυξε το σχολείο με τη συμβολή του ΕΠ.Ε.Σ. παρουσιάζονται στη συνέχεια, ως παράδειγμα, δράσεις εστιασμένες σε συγκεκριμένους τομείς, οι οποίες διαρθρώνονται με βάση δύο άξονες:

1. Πειραματισμός, δημιουργικότητα και καινοτομία.
2. Άνοιγμα του σχολείου, διάχυση καλών πρακτικών και σύνδεση με την εκπαιδευτική κοινότητα και την τοπική κοινωνία.

Πειραματισμός, δημιουργικότητα και καινοτομία

Οι καινοτομίες και δημιουργικές παρεμβάσεις που στηρίζονται σε πρωτοπόρες και πρωτότυπες ιδέες διαμορφώνουν ένα νέο εκπαιδευτικό πλαίσιο, επιφέροντας σημαντικές αλλαγές στη νοοτροπία, στις πρακτικές, στους ρόλους και στη γενικότερη κουλτούρα του σχολείου, ενώ αποτελούν σημαντικό παράγοντα προσαρμογής και ανάπτυξής του (Ματσαγγούρας, 2003, Χατζηπαναγιώτου 2013).

Οι εκπαιδευτικές καινοτομίες βασίζονται σε διερευνητικές διαδικασίες μάθησης, στη διεπιστημονική συνεργασία, στην ομαδοσυνεργατική οργάνωση των μαθητών/-τριών, στη δημιουργικότητα, διαθεματικότητα και διάδραση. Ένα Πειραματικό Σχολείο, εκ του ρόλου του και εκ του θεσμικού πλαισίου λειτουργίας του, επιδιώκει τον πειραματισμό και προωθεί κατεξοχήν δράσεις και διδακτικές-παιδαγωγικές προσεγγίσεις που έχουν ως κύρια χαρακτηριστικά τους την καινοτομία, τη βιωματικότητα και τη δημιουργικότητα.

Το ΕΠ.Ε.Σ. έπαιξε ενεργό ρόλο στη διαμόρφωση κουλτούρας αλλαγής και καινοτομίας στο σχολείο: ενθάρρυνε επαναπροσδιορισμούς των διαθέσιμων στοιχείων, παραγωγή πρωτότυπων και ευρηματικών γνωστικών προϊόντων και στήριξε, με επιμορφωτικές πρωτοβουλίες των μελών του, την υιοθέτηση σύγχρονων διδακτικών μεθόδων, προσεγγίσεων, μέσων και πρακτικών (ομαδοσυνεργατική, ανακαλυπτική και παιγνιώδης μάθηση, δημιουργική γραφή, καταγισμός ιδεών, προσομοίωση, επίλυση προβλήματος, υπόδυση ρόλων – θεατρικό παιχνίδι), που προάγουν την έρευνα, την κριτική σκέψη, τη δημιουργικότητα και την κοινωνική μάθηση, ενώ παράλληλα, ενισχύουν ποικίλους γραμματισμούς (γλωσσικό, κριτικό, οπικοακουστικό, θεατρικό, ψηφιακό κ.ά.).

Επίσης, το ΕΠ.Ε.Σ. λειτούργησε υποστηρικτικά στην εφαρμογή πειραματισμών και νεωτερισμών, εγκρίνοντας την υλοποίησή τους και προτείνοντας την επέκτασή τους σε περισσότερα μαθήματα. Για παράδειγμα, η μέθοδος CLIL αξιοποιήθηκε, σε συνεργασία με το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, σε διδακτικές ενότητες Χημείας, Φυσικής και Ιστορίας. Επίσης, εφαρμόστηκε στην τάξη ψηφιακό σενάριο Βιολογίας, που εκπονήθηκε από εκπαιδευτικό του σχολείου και βραβεύτηκε από το ΥΠ.Π.Ε.Θ.

Η ενίσχυση του ρόλου του σχολείου ως κέντρου χαράς και δημιουργίας υπήρξε στόχος δράσεων, στο πλαίσιο εφαρμογής των Προγραμμάτων Σπουδών αλλά και στο πλαίσιο Δραστηριοτήτων, Προγραμμάτων και Ομίλων. Λειτούργησε μεγάλος αριθμός Ομίλων με συμμετοχή μαθητών/-τριών όμορων σχολείων και με αντικείμενα ποικίλα: γνωστικά, θέατρο, τέχνη, επαγγελματικό προσανατολισμό, συμβουλευτική κ.ά. Υλοποιήθηκαν επίσης Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων, Πολιτιστικά, Περιβαλλοντικά, Αγωγής Υγείας, Σταδιοδρομίας (ενδεικτικά: «Ταξίδι στο μαγικό κόσμο του Σαίξπηρ», «Η Ιστορία των δρόμων που περπατάω», «Κλικ, προστάτευσέ το!», «Στα Ξένα. Προσφυγιά, Μετανάστευση»).

Άλλες καινοτόμες δημιουργικές δράσεις προωθήθηκαν από το ΕΠ.Ε.Σ., καθώς τα μέλη του εκπόνησαν εκπαιδευτικά προγράμματα που εγκρίθηκαν από το ΥΠ.Π.Ε.Θ., όπως το εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Μυθιστορίες, Ιστορίες και Εικόνες του τόπου μου». Εφαρμόστηκαν, ακόμη, τα εσωτερικά προγράμματα του σχολείου «Ένας συγγραφέας, ένας τόπος» και «Το θέατρο... πειραματίζεται και ενώνει τα σχολεία».

Επιδιώχθηκε η καλλιέργεια ερευνητικής κουλτούρας στο σχολείο και η συνεχής πληροφόρηση των εκπαιδευτικών για τις σύγχρονες εκπαιδευτικές τάσεις, που αποτελούν προϋποθέσεις για τη σχολική αναβάθμιση και την ποιότητα στην εκπαίδευση (Μπαγάκης, 2002, Carpenter, 2007, Ravenscroft et al., 2008). Το σχολείο διενήργησε παιδαγωγικές/ διδακτικές έρευνες πεδίου για εντοπισμό θετικών στοιχείων, αδυναμιών και παραγόντων που επιδρούν σε μαθητική πρόοδο και επιδόσεις (Altrichter et al., 2001, Ξαφάκος, 2014). Επίσης, μετά από πρόταση και ενθάρρυνση του ΕΠ.Ε.Σ., επιτεύχθηκαν ερευνητικές συνεργασίες με πανεπιστημιακά τμήματα, για διδακτική γνωστικών αντικειμένων, ψυχοπαιδαγωγικά θέματα, διοίκηση και διαχείριση σχέσεων.

Στον προγραμματισμό δράσεων του ΕΠ.Ε.Σ. έμφαση δόθηκε στη διαρκή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, βασική παράμετρο σχολικής βελτίωσης, και προκρίθηκε η καινοτόμος ενδοσχολική μορφή επιμόρφωσης που ευνοεί τον ενεργό πειραματισμό (Ξαχέλλης & Παπαναούμ, 2000, Σαλτερής, 2006). Αξιοποιήθηκαν ως επιμορφωτές μέλη του ΕΠ.Ε.Σ. Αρκετές φορές, μάλιστα, αξιοποιήθηκαν οι εκπαιδευτικοί του σχολείου στην αλληλοδιδασκική

και αλληλοεπιμόρφωσή τους, προκειμένου να ενθαρρύνεται η αλληλεπίδρασή τους και να ενισχύεται η συνεργατική κουλτούρα.

Στην κατεύθυνση εξασφάλισης υψηλής ποιότητας παιδείας για όλους, το ΕΠ.Ε.Σ. μερίμνησε, επίσης, για την ενημέρωση/ επιμόρφωση των μαθητών/-τριών αλλά και των γονέων/ κηδεμόνων, προκειμένου να αναπτύξουν δεξιότητες στις νέες τεχνολογίες και να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους για ζητήματα που τους αφορούν (εφηβεία, προσφυγικό, σεξουαλικά μεταδιδόμενα νοσήματα, εξαρτησιογόνες ουσίες, ηλεκτρονικό έγκλημα και άλλα ζητήματα κοινωνικής παθολογίας).

Αναφορικά με τον εκσυγχρονισμό της διοίκησης, το σχολείο, με τη στήριξη του ΕΠ.Ε.Σ. προχώρησε στη μηχανοργάνωση, ψηφιοποίηση αρχείων και στη διάχυση των καλών πρακτικών του σχολείου μέσω σχολικής ιστοσελίδας, Facebook, YouTube και e-books.

Ανοιγμα του σχολείου, διάχυση καλών πρακτικών και σύνδεση με την εκπαιδευτική κοινότητα και την τοπική κοινωνία.

Το σύγχρονο σχολείο οφείλει να είναι ανοιχτό στην κοινωνία (Δαμανάκη κ.ά., 2006). Κάθε σχολική μονάδα αποτελεί μέρος της εκπαιδευτικής κοινότητας και συνδέεται με το στενό και ευρύτερο περιβάλλον της. Οι δράσεις συνεργασίας και επικοινωνίας του σχολείου με την εκπαιδευτική κοινότητα και την τοπική κοινωνία χαρακτηρίζονται από αλληλεπίδραση και αλληλεξάρτηση, εμπλέκουν μαθητές, εκπαιδευτικούς, γονείς, κατοίκους της περιοχής και στοχεύουν στην ενεργοποίηση και συμμετοχή τους στο εκπαιδευτικό και κοινωνικό γίγνεσθαι, αναδεικνύοντας την ποιοτική, επιστημονική, πολιτισμική και κοινωνική διάσταση του σχολείου. Παράλληλα, προωθούν εναλλακτικούς τρόπους διδασκαλίας και διαμορφώνουν θετικές δημιουργικές σχέσεις (Χαραβιτσιδής, 2015).

Η σύνδεση του σχολείου με την εκπαιδευτική κοινότητα και την τοπική κοινωνία εξυπηρετήθηκε με δράσεις ποικίλης θεματολογίας, στο πλαίσιο της τυπικής εκπαίδευσης και ημιτυπικών και άτυπων σχολικών πρακτικών (συνελεύσεις, σχολικές γιορτές, εκθέσεις, θεατρικές παραστάσεις, ημερίδες και άλλες εξωδιδασκτικές εκδηλώσεις), που εμπλουτίζουν τη σχολική ζωή και συμβάλλουν στην ποιοτική αναβάθμιση της λειτουργίας του σχολείου (Σπυροπούλου κ.ά., 2008). Επιδιώχθηκε ακόμη, με πρωτοβουλία μελών του ΕΠ.Ε.Σ., η διοργάνωση διασχολικών διαγωνισμών (π.χ. δημιουργικής γραφής, φωτογραφίας) και η δημιουργία, σε συνεργασία με το Γραφείο Πολιτιστικών Θεμάτων, σχολικού δικτύου Θεατρικής Παιδείας, με τίτλο "Το θέατρο μας ενώνει - Μούσας Χάρισι θύε".

Με στόχο τη διάχυση της καινοτομίας, την ανάδειξη της δημιουργικότητας, την προαγωγή καινοτόμων διδακτικών και παιδαγωγικών πρακτικών και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών της ευρύτερης εκπαιδευτικής κοινότητας, το σχολείο συνδέθηκε με σχολικές μονάδες της περιοχής του και λειτούργησε ως φορέας και κέντρο επιμόρφωσης. Διοργανώθηκαν διασχολικά σεμινάρια, ημερίδες, διημερίδες με επιμορφωτές/ εισηγητές μέλη του ΕΠ.Ε.Σ. και προωθήθηκαν η συνεργασία και η ανταλλαγή γνώσεων και απόψεων μεταξύ των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών, μέσα από δίκτυα, ομίλους, μαθητικούς διαγωνισμούς κ.τ.λ. Επιπλέον, παρουσιάστηκαν 8 θεατρικές παραστάσεις σε περιοχές της Ελλάδας (Σκιάθο, Ζάκυνθο, Νάξο, Λευκάδα, Ρόδο, Χανιά, Σπέτσες), ανοιχτές στην εκπαιδευτική κοινότητα και στο κοινό, σε συνεργασία με τις κατά τόπους αρχές και σχολικές μονάδες.

Το ΕΠ.Ε.Σ. του 2ου Πειραματικού Λυκείου Θεσσαλονίκης εισηγήθηκε τη συνεργασία του σχολείου με Α.Ε.Ι. για την πρακτική άσκηση φοιτητών, την εφαρμογή καινοτόμων διδακτικών πρακτικών και την πραγματοποίηση ερευνητικών διαδικασιών. Πρότεινε επίσης συνεργασίες με μουσεία, φορείς, στελέχη εκπαίδευσης και διοργάνωσε ημερίδες για

εκπαιδευτικούς, γονείς και κάθε ενδιαφερόμενο, με ποικίλη θεματολογία ειδικού και γενικού ενδιαφέροντος, όπως: «το μάθημα της Χημείας», «Χαρισματικά- Ταλαντούχα Παιδιά», «Ενδοσχολική Βία», «το Δράμα στη σχολική σκηνή», «Μονοπάτια σκέψης». Επιπλέον, διοργανώθηκαν εκδηλώσεις με συμμετοχή γονέων/ κηδεμόνων.

Θωρήθηκε σημαντικό το σχολείο να αφογκράζεται τα προβλήματα της κοινωνίας και να ενθαρρύνει την υλοποίηση δραστηριοτήτων εθελοντισμού και κοινωνικής προσφοράς, αυτόνομων ή σε συνεργασία με κοινωνικούς φορείς και οργανώσεις (Ελληνικό Ερυθρό Σταυρό, Μ.Κ.Ο. «Χαμόγελο του Παιδιού» κ.ά.). Η ευαισθητοποίηση μαθητών/-τριών, εκπαιδευτικών, γονέων/ κηδεμόνων, δημοτών σε θέματα εθελοντικής προσφοράς και η υλοποίηση δράσεων του σχολείου για την προαγωγή της αλληλεγγύης, τη στήριξη ευάλωτων κοινωνικών ομάδων, την προστασία του περιβάλλοντος προάγουν το αίσθημα ευθύνης απέναντι στο κοινωνικό σύνολο, αναδεικνύουν τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης και συμβάλλουν στην ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών/-τριών, νοητική και ψυχοσυναισθηματική.

Το ΕΠ.Ε.Σ. δίνοντας έμφαση στην ενίσχυση του αξιακού συστήματος των μαθητών/-τριών και των θετικών στάσεων και συμπεριφορών, προώθησε εθελοντικές δραστηριότητες προσφοράς για τους πρόσφυγες και τις άπορες οικογένειες. Επίσης, το σχολείο επί σειρά ετών πρόσφερε δώρα και παρουσίαζε δρώμενα στο Παιδιατρικό Τμήμα του Νοσοκομείου «Γεννηματάς», δίνοντας χαρά και ελπίδα στα νοσηλεύόμενα παιδιά. Επιπλέον, συμμετείχε στο πρόγραμμα «Σχολεία Υπερασπιστές των Παιδιών» της UNICEF.

Η καλλιέργεια περιβαλλοντικής συνείδησης προωθήθηκε με εθελοντικές δράσεις δένδροφύτευσης/ ανθοφύτευσης και με την υιοθέτηση δημοτικού πάρκου για την υλοποίηση προγράμματος αξιοποίησής του.

Συμπεράσματα

Το Πειραματικό Σχολείο οφείλει να παρέχει υψηλού επιπέδου ολιστική παιδεία, να προσφέρει πλούσιες μαθησιακές εμπειρίες και να εντοπίζει βέλτιστες πρακτικές, οι οποίες μπορούν να διαδοθούν σε όλα τα σχολεία.

Είναι σημαντική η υλοποίηση καινοτόμων δράσεων, που δίνουν την ευκαιρία σε μαθητές/-τριες να εκφραστούν δημιουργικά και να πρωτοτυπήσουν εργαζόμενοι/-ες σε ομάδες, ενδυναμώνοντας παράλληλα το πνεύμα συνεργασίας. Το άνοιγμα των Πειραματικών Σχολείων στην τοπική κοινωνία και η συνεργασία με φορείς της συμβάλλουν, επίσης, στην επίτευξη των στόχων τους.

Το ΕΠ.Ε.Σ. του 2ου Πειραματικού Λυκείου Θεσσαλονίκης κινήθηκε στο πλαίσιο των αρμοδιοτήτων του για την υλοποίηση των στόχων ενός Πειραματικού Σχολείου και συνέβαλε ώστε το σχολείο, το οποίο εποπτεύει, να αποτελεί σημείο αναφοράς για τα υπόλοιπα σχολεία, κέντρο παραγωγής και διάχυσης καλών πρακτικών.

Με στόχο την ενίσχυση των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών και τελικό ζητούμενο την ανάπτυξη και πρόοδο των μαθητών/-τριών προώθησε τη συμμετοχή τους σε Ομίλους, Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων, Μαθητικούς Διαγωνισμούς, Διδακτικές Επισκέψεις.

Η προαγωγή της έρευνας, η δημιουργικότητα και η καινοτομία στηρίχθηκαν από το ΕΠ.Ε.Σ., το οποίο δραστηριοποιήθηκε προς αυτήν την κατεύθυνση με ιδέες, πρωτοβουλίες και επιμορφώσεις. Το ΕΠ.Ε.Σ. βοήθησε στη σύνδεση του σχολείου με άλλα σχολεία και στο άνοιγμα και την προσφορά του στην εκπαιδευτική κοινότητα και στην κοινωνία, με τη διοργάνωση δράσεων εθελοντισμού, πολιτιστικών εκδηλώσεων, επιμορφώσεων, ημερίδων

ανοιχτών σε εκπαιδευτικούς, γονείς/ κηδεμόνες, δημότες. Επιπλέον, συνέβαλε στην προβολή και διάχυση του έργου του σχολείου.

Οι δυσκολίες που αντιμετώπισε το ΕΠ.Ε.Σ. έχουν άμεση σχέση με τις δυσκολίες της γενικότερης λειτουργίας του σχολείου. Αφορούν την έλλειψη γραμματειακής στήριξης και, σε ορισμένες περιπτώσεις, την έλλειψη αυτονομίας του σχολείου, που δυσχεραίνει τη διοργάνωση επιμορφωτικών και άλλων δραστηριοτήτων, καθώς στον ίδιο χώρο συστεγάζονται 3 σχολεία, εκ των οποίων το ένα είναι Σχολείο 2ης Ευκαιρίας και λειτουργεί κατά τις απογευματινές ώρες.

Καθοριστικοί παράγοντες διευκόλυνσης του έργου του ΕΠ.Ε.Σ. υπήρξαν η συχνή επικοινωνία και η άψογη συνεργασία μεταξύ των μελών του και των εκπαιδευτικών του σχολείου, με αποτέλεσμα να οικοδομηθούν σχέσεις εμπιστοσύνης, αλληλοσεβασμού, αλληλοεκτίμησης και αμοιβαίας προσφοράς.

Προτάσεις

Για τη βελτίωση της λειτουργίας των Πειραματικών Σχολείων και την προαγωγή βέλτιστων δράσεων προτείνονται τα εξής:

- Δημιουργία δικτύου Πειραματικών Σχολείων για ανταλλαγή καλών πρακτικών και ανατροφοδότηση.
- Έλεγχος των αποτελεσμάτων των καινοτόμων πρακτικών με έρευνα δράσης και δημιουργικό αναστοχασμό.
- Ενίσχυση της διάχυσης του έργου των Πειραματικών Σχολείων με κεντρική δομή προβολής, διοργάνωση συνεδρίων, ίδρυση ηλεκτρονικού περιοδικού.
- Διάχυση των καλών πρακτικών των Πειραματικών Σχολείων σε άλλα σχολεία, στο πλαίσιο του θεσμού της σύστασης ομάδων όμορων σχολείων, αλλά και της γενικότερης λειτουργίας των νέων δομών υποστήριξης του εκπαιδευτικού έργου (ΠΕ.Κ.Ε.Σ.), οι οποίες ενθαρρύνουν και προωθούν την ανάπτυξη μιας νέας κουλτούρας που βασίζεται στη συνεργασία και τη συλλογικότητα (Ν. 4547/2018, Άρθρο 48 κ.ά.).
- Μεγαλύτερη αυτονομία των σχολείων αυτών.
- Πρόνοια ειδικής χρηματοδότησης, για την προώθηση και εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων και δράσεων.
- Λειτουργία Πειραματικών Σχολείων όχι μόνο σε αστικά κέντρα αλλά και σε απομακρυσμένες περιοχές της χώρας.
- Επέκταση του θεσμού των Πειραματικών Σχολείων στην επαγγελματική εκπαίδευση, με ίδρυση Πειραματικών Επαγγελματικών Λυκείων.
- Ενίσχυση επαγγελματικών κινήτρων των εκπαιδευτικών των Πειραματικών Σχολείων, οι οποίοι έχουν πολλαπλές και αυξημένες υποχρεώσεις.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Δαμανάκη, Μ., Κουλαϊδής, Β., Κόκκος, Α., Λάμνιαν Κ. & Δημόπουλος, Κ. (2006). *Ανοικτό στην Κοινωνία Σχολείο*, σ.σ. 20-21. <http://docplayer.gr/9413663-Anoikto-stin-koinonia-sholeio.html> (ανακτήθηκε 20/09/2018).
- Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας. Στρατηγικές Διδασκαλίας. Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπαγάκης, Γ. (2002). *Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ξαφάκος, Ε. (2014). Η σημασία και αναγκαιότητα της Εκπαιδευτικής Έρευνας στη σχολική πράξη. Στο: Κ. Μαστροθανάσης (επιμ.), *Εκπαιδευτική επικοινωνία: Αναζητήσεις και προβληματισμοί στον χώρο της εκπαίδευσης*. Θήβα: Σύλλογος Εκπαιδευτικών Π.Ε. Θήβας «ο Πίνδαρος», σ.σ. 72-84.
- Ξωχέλλης, Π. & Παπαναούμ, Ζ. (2000). *Η Ενδοσχολική Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών. Ελληνικές εμπειρίες 1997-2000*. Θεσσαλονίκη: Action ΑΕ.
- Σαλτερής, Ν. (2006). *Διαρκής Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Σπυροπούλου, Δ., Αναστασάκη, Α., Δελιγιάννη, Δ., Κούτρα, Χ., Λουκά, Ε. & Μπούρας, Σ. (2008). Καινοτόμα Προγράμματα στην εκπαίδευση. Στο: ΥΠ.Ε.Π.Θ./Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. *Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση*. Αθήνα, σ.σ. 197-239.
- Χαραβιτσιδής, Π. (2015). *Ανοικτά σχολεία σε ανοιχτές κοινωνίες*. (ανακτήθηκε 20/09/2018) <http://www.avgi.gr/article/5842709/anoixta-sxoleia-se-anoixtes-koinonies>
- Χατζηπαναγιώτου Π. (2013). *Εκπαιδευτικές Αλλαγές και Καινοτομίες*, ΕΚΠΑ (ανακτήθηκε 20/09/2018) https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/PPP445/Chatzipanagiotou_EKPA_22.4.13.pdf.

Ξενόγλωσση

- Altrichter, H., Posch, P. & Somekh, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους – Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Carpenter, B. (2007). Developing the role of schools as research organisations: the Sunfield experience. *British Journal of Special Education*, 34(2), 67-76.
- Ravenscroft, S., Rebele, J., Pierre, K. St. & Wilson, R. (2008). The importance of accounting education research. *Journal of accounting education*, 26(4), p.p.180-187.

Οι Κοινότητες Πρακτικής και Μάθησης: Ένας ψηφιακός χώρος συνεργασίας και μάθησης στο Πειραματικό Σχολείο

Δρ Ελευθέριος Βέτσιος

Διευθυντής Πειραματικού Σχολείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, vetsios@gmail.com

Περίληψη

Οι ταχύτατες εξελίξεις σε όλο το φάσμα της γνώσης αλλά και της παιδαγωγικής και της διδακτικής αναγκάζουν τον σύγχρονο εκπαιδευτικό σε συνεχή εξέλιξη. Οι διαδικτυακές κοινότητες πρακτικής και μάθησης έχουν προταθεί τα τελευταία χρόνια ως εναλλακτική μεθοδολογία σε ό,τι αφορά την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και ως δυναμικά μαθησιακά εργαλεία που μπορούν να συνεισφέρουν σε αυξημένη επαγγελματοποίηση των εκπαιδευτικών, στην ατομική ευθύνη για ανάπτυξη και σε συνεργατικές διαδικασίες. Καλές πρακτικές, διαπιστώσεις, τεχνικές και εμπειρίες μπορούν σε τέτοια περιβάλλοντα να κυκλοφορούν, να δοκιμάζονται και σταδιακά να μετατρέπονται σε καταγεγραμμένη γνώση, η οποία μπορεί να διαχέεται και να διαμοιράζεται σε όλα τα μέλη της κοινότητας. Στην εισήγηση, τέλος, αναφέρονται συγκεκριμένες πλατφόρμες, που παρέχουν δυνατότητες δημιουργίας κοινοτήτων πρακτικής και μάθησης, οι οποίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών, μαθητών και σχολικών μονάδων ευρύτερα.

Abstract

The rapid developments both in the whole spectrum of knowledge and also in pedagogy and teaching make the contemporary teacher seek continuous professional development. Online communities of practice and teaching have been proposed as an alternative methodology to teachers' professional development and as dynamic learning tools that can contribute to increased teachers' professionalism, to individual responsibility for development and to collaborative processes of teaching and learning. In these online environments, good practices, techniques, findings and experiences are released, tested and gradually transformed into recorded knowledge which can be disseminated and shared among all members of the community. The current paper also mentions specific online platforms that can provide opportunities of creating communities of practice and learning and they can also be used for collaboration among teachers, students and schools.

Εισαγωγή

Σύμφωνα με το Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων (2013: 63-64) η έννοια της κοινότητας είναι αρκετά ευρεία, καθώς αποτελείται από ένα σύνολο ατόμων τα οποία συνδέονται βάσει κοινών κοινωνικών χαρακτηριστικών. Τα άτομα αυτά, ως ενεργά μέλη της κοινότητας, έχουν την ευκαιρία να επικοινωνούν συχνά μεταξύ τους, ανεξαρτήτως γεωγραφικού σημείου, να συνεργάζονται και σταδιακά να αναπτύσσουν κοινές απόψεις, στάσεις, αξίες αλλά και πρακτικές, οι οποίες φυσικά μπορούν να αναπροσαρμοστούν, μακριά από στενά τυπικά λειτουργικά όρια. Πολύ σημαντικά στοιχεία μιας κοινότητας είναι α) η ανάπτυξη ενός *κοινωνικού κεφαλαίου* ανάμεσα στα μέλη της, μέσω της επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασης, που δεν αφορά μόνο στις διαπροσωπικές σχέσεις των μελών της αλλά και στη δημιουργία δεσμών με γενικευμένο και όχι απρόσωπο χαρακτήρα, β) η ανάπτυξη ενός *γνωσιακού κεφαλαίου*, μέσω της συλλογικής προσπάθειας των μελών να απαντήσουν στα ερωτήματα που τίθενται, εμπλουτίζοντας τις γνώσεις των ατόμων που συμμετέχουν αλλά και το κοινό γνωστικό απόθεμα της κοινότητας (ITYE, 2013: 63-64). Ο Wegner (1999, όπως αναφέρεται στο ΙΤΥΕ, ό.π.) θεωρεί ότι η συμμετοχή των μελών σε **κοινότητες πρακτικής**, όπως ο ίδιος ονομάζει τις κοινότητες αυτές, αποτελούν τον σημαντικότερο παράγοντα μάθησης, από τη στιγμή που η νέα γνώση αποκτά νόημα, διαπιστώνεται η αξία αλλά και η χρηστικότητα της, ενώ μπορεί να επαναπροσδιοριστεί μέσω της συμμετοχής του κάθε μέλους. Παράλληλα, η Jean Lave (1996: 149, όπως αναφέρεται στη Μακρή, 2016), μέσα από τις ανθρωπολογικές μελέτες που διεξήγαγε μαζί με τους συναδέλφους της, θεωρεί ότι *"το ανθρώπινο στοιχείο γεννάται ιστορικά μέσα στην κοινωνική ζωή, σε κοινωνικά μορφώματα όπου οι συμμετέχοντες σχετίζονται και εμπλέκονται μεταξύ τους, ως όρο και προϋπόθεση της ίδιας τους της ύπαρξης"*. Τι αποτελεί επομένως μία κοινότητα πρακτικής;

Μετά από σύντομη βιβλιογραφική ανασκόπηση, εντοπίσαμε πολυάριθμους ορισμούς για την εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου κοινότητα πρακτικής και παραθέτουμε αυτούς που μας αντιπροσωπεύουν περισσότερο ως ομάδα. Σύμφωνα με την Davenport (2001) είναι ανεπίσημες ομάδες επαγγελματιών που συνενώνονται βάσει κοινών ενδιαφερόντων, αλληλεπιδρούν ευέλικτα αποσκοπώντας σε έναν κοινό στόχο και οδηγούνται σε ένα σύνολο κοινής νέας γνώσης. Οι Koubek & Laister (2001) εύστοχα αναφέρουν πως οι κοινότητες πρακτικής δίνουν τη δυνατότητα στα μέλη τους να αναπτυχθούν και να εξελιχθούν, μέσα από τις γνώσεις που θα αποκομίσουν από την αλληλεπίδραση σε ένα κατάλληλο και δημιουργικό περιβάλλον. Επιπρόσθετα, οι Brown & Duguid (2000) επισημαίνουν πως τα μέλη με όμοιες πρακτικές και πηγές μπορούν να αναπτύξουν όμοιες ταυτότητες, μέσω του διαμοιρασμού της γνώσης για την εκάστοτε πρακτική και της εύκολης αφομοίωσής της από τη συμμετοχή σε κοινωνικά δίκτυα. Περισσότερο ολοκληρωμένο θεωρούμε τον ορισμό στον οποίο κατέληξαν ο Wegner και οι συνεργάτες του μετά από πολυετή έρευνα, σύμφωνα με τον οποίο *"Οι κοινότητες πρακτικής είναι ομάδες ανθρώπων που μοιράζονται μια ανησυχία, ένα πρόβλημα ή ένα πάθος γύρω από ένα θέμα, και που εμβαθύνουν τη γνώση και την τεχνογνωσία τους σ' αυτήν την περιοχή, αλληλεπιδρώντας συνεχώς"*, (Wegner, McDermott & Snyder, 2002: 4, όπως αναφέρεται στη Μακρή, 2016).

Αξίζει να σημειωθεί πως ο τελευταίος ορισμός εμπεριέχει αλλά και υπερτονίζει τρία βασικά χαρακτηριστικά κάθε κοινότητας πρακτικής, χωρίς την ύπαρξη των οποίων η κοινότητα δεν υφίσταται στην πραγματικότητα (Μακρή, 2016: 13-14· Inno Support Transfer, 2008: 2-3):

α) *το πεδίο ενδιαφέροντος (domain)*: Η ταυτότητα μιας κοινότητας πρακτικής καθορίζεται από έναν συγκεκριμένο τομέα κοινού ενδιαφέροντος ο οποίος καθιστά την απλή ομάδα κοινότητα, και στον οποίο (τομέα) τα μέλη της είναι επικεντρωμένα και αφοσιωμένα, αφού καλλιεργείται το αίσθημα του ανήκειν και έχουν τη δυνατότητα να αποκτήσουν ένα σύνολο δεξιοτήτων, μέσω της διαρκούς κινητοποίησης για συμμετοχή, μάθηση και νοηματοδότηση των πράξεων τους,

β) η *κοινότητα (community)*: Τα ενεργά μέλη μιας κοινότητας πρακτικής συμμετέχουν σε συλλογικές συζητήσεις αλλά και δραστηριότητες στο πεδίο ενδιαφερόντων τους, μοιράζονται και ανταλλάσσουν πληροφορίες και γνώσεις, βοηθά ο ένας τον άλλον, με αποτέλεσμα να δημιουργούν σχέσεις που αποπνέουν αμοιβαίο σεβασμό αλλά και εμπιστοσύνη,

γ) η *πρακτική (practice)*: Ας μη λησμονούμε πως τα μέλη συνιστούν μία κοινότητα ειδικών, μέσα στην οποία αναπτύσσουν ένα ευρύ κοινό σύνολο γνώσεων, που περιλαμβάνει εμπειρίες, ιδέες, περιπτώσεις προβλημάτων που συνέβησαν στα ίδια τα μέλη, αλλά και μεθόδους αντιμετώπισης αυτών, με απλά λόγια μία "κοινή πρακτική πρακτικής".

Τα παραπάνω χαρακτηριστικά λειτουργούν ως δομικά στοιχεία ενός μοντέλου με τρεις διαστάσεις: *αμοιβαία εμπλοκή (mutual engagement)*, *κοινό εγχείρημα (joint enterprise)* και *κοινό ρεπερτόριο εμπειριών (shared repertoire)*, Wenger, 1998: 72-85 όπως αναφέρεται στη Μακρή, 2016: 14).

"Το κοινό εγχείρημα δηλώνει την ταυτότητα της κοινότητας και είναι αντικείμενο συνεχούς διαπραγμάτευσης από τα μέλη της. Η αμοιβαία εμπλοκή δηλώνει τον τρόπο λειτουργίας της κοινότητας, και αφορά τις σχέσεις που συνενώνουν τα μέλη μεταξύ τους σε μία κοινωνική οντότητα. Το κοινό ρεπερτόριο, τέλος, αντιπροσωπεύει τη γνώση που έχει παραγάγει η κοινότητα και συμπεριλαμβάνει τις κοινές πηγές (ρουτίνες, εργαλεία, κοινή γλώσσα, στυλ εργασίας κ.ά.) που έχουν αναπτυχθεί από τα μέλη, μέσα στον χρόνο" (Μακρή, ό.π.).

Οι Hildreth, Kimble & Wrigth (1998, όπως αναφέρεται στους Μαργετουσάκη & Μιχαηλίδη, 2005: 5) επεσήμαναν κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των κοινοτήτων πρακτικής, κατηγοριοποιώντας τα κατά πρώτον σε αυτά που είναι ιδιαίτερα σημαντικά και κατά δεύτερον σε αυτά που διαδραματίζουν έναν πιο περιφερειακό ρόλο. Ως κεντρικά χαρακτηριστικά θεωρούνται *"η επικοινωνία, η μάθηση, η συμμετοχή, η κοινότητα και κατόπιν η εξέλιξη, ο κοινός σκοπός, η κοινή γλώσσα, το κοινό υπόβαθρο/ εμπειρία, ο δυναμισμός, η δημιουργία νέας γνώσης και η αλληλεπίδραση"*, ενώ στα πιθανά περιφερειακά χαρακτηριστικά κατατάσσονται *"οι παρόμοιες εργασίες, η περιφερειακή συμμετοχή (μάθηση, όχι μόνο μέσω της επίσημα καταγεγραμμένης γνώσης, αλλά και από την ενεργή συμμετοχή των μελών στις ομαδικές δραστηριότητες και αποκόμιση γνώσεων από τα πιο έμπειρα μέλη), η προαιρετικότητα, η ευμεταβλητότητα, η ανεπισημότητα και η αφηγηματικότητα"*.

Εκτός από τις κοινότητες πρακτικής, ένα άλλο χαρακτηριστικό παράδειγμα συνεργατικής μάθησης, η οποία επιτυγχάνεται αφενός μεν μέσα σε ένα κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο και αφετέρου σε προσωπικό επίπεδο (Vygotsky, 1978), αποτελούν οι **κοινότητες μάθησης**. Οι κοινότητες αυτές δημιουργούνται για έναν πολύ συγκεκριμένο εκπαιδευτικό ή/ και μαθησιακό σκοπό, τα μέλη τους είναι ενεργά και βρίσκονται σε συνεχή επαφή και επικοινωνία, ακολουθώντας κανόνες προσεκτικά σχεδιασμένους από τους υπεύθυνους της κοινότητας, συνεργάζονται, διαμοιράζονται προβληματισμούς αλλά και στόχους και εν τέλει μαθαίνουν (Καζούλλη, 2012: 6). Μάλιστα, δεν δημιουργούνται αυθόρμητα, *"αλλά τείνουν να οργανώνονται γύρω από σαφή πλαίσια λειτουργίας, κανόνων συμπεριφοράς, στόχων και υλικού"* (Preece & Maloney-Krichmar, 2003, όπως αναφέρεται στις Παπαδοπούλου & Βασάλα, 2010: 1393). Ως κοινότητες μάθησης ορίζονται οι *"σχηματισμοί ανθρώπων που μοιράζονται έναν κοινό στόχο, συνεργάζονται, αντλούν ο ένας από τον άλλον, σέβονται τις διαφορετικές οπτικές, προωθούν ενεργά μαθησιακές ευκαιρίες δημιουργώντας ένα δραστήριο συνεργατικό περιβάλλον, ενισχύοντας το δυναμικό των μελών, δημιουργώντας νέα γνώση"* (Kilpatrick et al., 2003, όπως αναφέρεται στην Καζούλλη, 2012: 5). Παράλληλα, τα μέλη της κοινότητας μάθησης εστιάζουν στην πληρέστατη προσέγγιση και εξέταση ενός κοινού ενδιαφέροντος, ενώ μέσω αυτής της διαδικασίας μαθαίνουν μαζί, ανταλλάσσουν απόψεις και γνώσεις και συνεργάζονται για την επίλυση του κοινού τους προβλήματος (Reinmann-Rothmeier, 2000). Οι αλληλεπιδράσεις αυτές μεταξύ των μελών της κοινότητας εξελίσσονται διαρκώς, με την επικοινωνία να μην

περιορίζεται απλά σε θέματα που άπτονται του μαθήματος, αλλά και σε περαιτέρω επαγγελματικά ή/ και προσωπικά ζητήματα, μεταβάλλοντας την έτσι σε μία ώριμη, επιτυχημένη κοινότητα μάθησης με ξεχωριστή δυναμική. Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι οι αλληλεπιδράσεις στο πλαίσιο μιας κοινότητας πραγματοποιούνται εικονικά, με την αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων και έτσι οποιοδήποτε άτομο το επιθυμεί μπορεί να γίνει μέλος μιας κοινότητας, ανεξαρτήτως γεωγραφικής θέσης, έχοντας απλά εξασφαλίσει πρόσβαση στο διαδίκτυο (Αποστολάκης, Βαρλάμης & Παπαδοπούλου, 2008).

Πλατφόρμες ανάπτυξης κοινοτήτων πρακτικής και μάθησης

Οι πλατφόρμες ανάπτυξης κοινοτήτων πρακτικής και μάθησης έχουν εισχωρήσει στον χώρο της εκπαίδευσης. Οι στόχοι και το περιεχόμενό τους ποικίλλουν, όπως επίσης και τα εργαλεία δόμησής τους. Βασικό χαρακτηριστικό κάθε τέτοιας πλατφόρμας είναι η δημιουργία των κοινοτήτων και η λειτουργία τους με εύκολο τρόπο (Γλέζου & Γρηγοριάδου, 2010).

Μια από τις πιο γνωστές πλατφόρμες είναι η Ning (<http://www.ning.com/>). Αν και η πλατφόρμα δεν δημιουργήθηκε ειδικά για χρήση στην τάξη, οι δυνατότητες εξατομίκευσης της πλατφόρμας Ning και οι ειδικές ρυθμίσεις απορρήτου και ασφαλείας, που τη χαρακτηρίζουν, έχουν καταστήσει την τεχνολογία αυτή πολύ επιτυχημένη για την εκπαίδευση. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να δημιουργήσουν το δικό τους ιδιωτικό κοινωνικό δίκτυο, το οποίο θα «στεγάζεται» μέσα στην περιοχή της Ning. Με τον τρόπο αυτό, ο εκπαιδευτικός μπορεί να ορίσει ποιος είναι και ποιος δεν είναι σε θέση να συμμετέχει στο κοινωνικό αυτό δίκτυο. Ως διαχειριστής, ο καθηγητής μπορεί να δώσει επίσης τη δυνατότητα να απενεργοποιηθούν συγκεκριμένες παράμετροι (όπως, για παράδειγμα, chat και αποστολές μηνυμάτων), εφόσον το επιθυμεί. Υπάρχουν αρκετές περιπτώσεις σχολείων και τάξεων που ήδη εφαρμόζουν με επιτυχία διδακτικές μεθόδους μέσω της Ning μέσα στην τάξη, καθώς αυτό το είδος κοινωνικού δικτύου έχει αποδειχθεί ότι είναι εξαιρετικό για την υλοποίηση διαφόρων εκπαιδευτικών έργων, εύκολα και με ασφάλεια.

Η πλατφόρμα Ning χρησιμοποιείται ευρέως για τη δημιουργία διαδικτυακών εκπαιδευτικών κοινοτήτων και έχει κερδίσει διεθνώς την εμπιστοσύνη της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Μερικά δίκτυα, τα οποία αξιοποιούν την τεχνολογία Ning, είναι τα εξής:

- Η Logo στην εκπαίδευση - <http://logogreekworld.ning.com/>
- Αυτιστική κοινότητα - <http://logogreekworld.ning.com/>
- WRO HELLAS – EDU ROBOTICS - <http://wrohellas.ning.com/>
- Classroom 2.0 - <http://www.classroom20.com/>
- Ning in education - <http://education.ning.com/>
- AACE Connect - <http://www.aaceconnect.org/>
- eLatin eGreek eLearn - <http://eclassics.ning.com/>

Η Elgg (<http://elgg.org/>) αποτελεί, επίσης, μια πλατφόρμα κοινωνικής δικτύωσης ανοιχτού κώδικα. Περιγράφεται από τους δημιουργούς της ως ένα «τοπίο μάθησης» και χαρακτηρίστηκε ως η καλύτερη πλατφόρμα κοινωνικής δικτύωσης ανοιχτού κώδικα, στη βράβευση της Info World 2008 (Info World's 2008 Best Of Open Source Awards). Η πλατφόρμα δημιουργήθηκε το 2004 από τους Ben Werdmuller, Von Elgg και David Tosh αρχικά σαν επιχειρηματικό σχέδιο, με σκοπό την παροχή άδειας για χρήση της πλατφόρμας σε εταιρίες και οργανισμούς, μέσω συνδρομής. Όμως, τα επόμενα χρόνια μετατράπηκε σε μια εντελώς ανοιχτή και δωρεάν πλατφόρμα λογισμικού. Βασικός λόγος επιλογής της συγκεκριμένης πλατφόρμας είναι η ευελιξία της και η δωρεάν διάθεσή της, καθώς και το πολύ σημαντικό

χαρακτηριστικό, ότι επιτρέπει, με πραγματικά ελάχιστη προσπάθεια από την πλευρά του administrator-διαχειριστή του δικτύου, παραμετροποίηση, με σκοπό την άμεση πρόσβαση στην πλατφόρμα από συσκευές Google Android και Apple iPhone (Τσιωτάκης & Τζιμογιάννης, 2011).

Παρακάτω παρατίθεται μια λίστα διαδικτυακών εκπαιδευτικών δικτύων, τα οποία αξιοποιούν την τεχνολογία Elgg για τη δημιουργία μίας εκπαιδευτικής κοινότητας:

- EduSpaces - <http://eduspaces.net/>
- Stoa - <http://stoa.usp.br/>
- Graz Technical Institute - <http://vlpc04.tugraz.at/>

Αξιοπρόσεκτη είναι και η πλατφόρμα PBworks (<http://www.pbworks.com/>), στην οποία πολλοί χρήστες έχουν τη δυνατότητα να δημιουργούν συνεργατικά διάφορα έργα και εργασίες. Το ψηφιακό αυτό εργαλείο υποστηρίζει τη δημιουργία ασύγχρονων βημάτων συζήτησης (discussion forums) και «δωμάτια συζητήσεων» (chat rooms), για διάλογο και ανταλλαγή απόψεων σε πραγματικό χρόνο (σύγχρονη επικοινωνία). Επιπλέον υποστηρίζει τη δυνατότητα για διαμερισμό αρχείων και εφαρμογών (application sharing) ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές. Οι εφαρμογές αυτές μπορεί να έχουν τη μορφή παρουσιάσεων, αρχείων κειμένου, αλλά και τη μορφή πολυμεσικού υλικού. Μεταξύ των άλλων, τέλος, υποστηρίζει λειτουργίες ημερολογίου και πίνακα ανακοινώσεων όπου είναι δυνατόν να καταχωριστούν προθεσμίες και άλλα σημαντικά γεγονότα που αφορούν τους εκπαιδευτικούς.

Μια ακόμη ψηφιακή πλατφόρμα, που συγκεντρώνει μεγάλο αριθμό χρηστών από το χώρο της εκπαίδευσης, είναι και η Edmodo (<https://www.edmodo.com/>). Αποτελεί ένα περιβάλλον κοινωνικής δικτύωσης στο οποίο η συμμετοχή των εκπαιδευτικών και των μαθητών προϋποθέτει τη δημιουργία ενός λογαριασμού χρήστη, μέσω του οποίου μπορούν να αναρτούν σύντομα κείμενα, σημειώσεις, σχόλια και σκέψεις τους. Παράλληλα, μπορούν να στέλνουν απεριόριστα μηνύματα μεταξύ τους και να σχηματίζουν ομάδες κατά το πρότυπο των ομάδων της «Google» (Holland & Muilenburg, 2011). Άλλες δυνατότητες είναι η δημιουργία βιβλιοθηκών με οργανωτικό ή εκπαιδευτικό υλικό, οι συχνές αναρτήσεις με ανακοινώσεις ή προτεινόμενα θέματα για συζήτηση, η δημιουργία μικρών ομάδων μελέτης εξ αποστάσεως, ακόμη και η δημιουργία λογαριασμού γονέων, ώστε να συμμετέχουν και αυτοί σε θέματα του σχολείου, παρακολουθώντας τις εργασίες των παιδιών τους.

Μια ενδιαφέρουσα πλατφόρμα που έχει αναπτυχθεί και απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς και μαθητές από όλο τον κόσμο είναι η Diigo (<https://www.diigo.com/>). Πρόκειται για μια υβριδική σελίδα κοινωνικής δικτύωσης, η οποία κάνει ταυτόχρονα και χρήση σελιδοδεικτών. Πρόκειται για εξαιρετική ιδέα, καθώς ενσωματώνει πολλές από τις δυνατότητες των παραδοσιακών κοινωνικών δικτύων (δημιουργία και ανάπτυξη προφίλ χρήστη, ομαδοποιήσεις βάσει θεμάτων και ενδιαφερόντων κ.λπ.), αλλά αυτό που την κάνει ιδιαίτερη είναι τα εργαλεία που παρέχει, επιτρέποντας στους χρήστες να εξατομικεύουν και να τροφοδοτούν το προφίλ τους τόσο συχνά, ώστε να φτάνουν σε σημείο να θεωρούν το διαδίκτυο, όπως τον προσωπικό φορητό υπολογιστή τους, προσπελάσιμο από παντού. Όλα αυτά που αποθηκεύονται στο προφίλ του κάθε χρήστη ή μέρος αυτών, μπορούν να διαμοιραστούν μέσω δημοσιεύσεων, να δέχονται σχόλια και να γίνονται αφορμή για την ανάπτυξη συζητήσεων.

Συμπεράσματα

Τα τελευταία χρόνια οι Κοινότητες Πρακτικής και Μάθησης αναπτύσσονται δυναμικά, αξιοποιώντας τις δυνατότητες που προσφέρουν οι σύγχρονες τεχνολογίες του Διαδικτύου. Οι κοινότητες παρέχουν στα μέλη τους τη δυνατότητα να ικανοποιούν πολλαπλές ανάγκες, όπως

συζήτηση και ανταλλαγή ιδεών για κοινά ενδιαφέροντα, συλλογή και ανταλλαγή πληροφοριών, διαμοίραση γνώσεων και ενδιαφερόντων. Ένα επιπλέον θετικό στοιχείο της αξιοποίησης των Κοινοτήτων είναι ότι δημιουργείται μια βάση καταγραφής της συλλογικής γνώσης των εκπαιδευτικών, η οποία αναπτύσσεται και μπορεί να αποτελέσει τη βάση διαλόγου ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές, που αξιοποιούν τα Ψηφιακά Μέσα στην εκπαίδευση. Η γνώση αυτή έχει προκύψει από την ίδια τη σχολική πραγματικότητα, εμπεριέχει όλες τις αντιξοότητες και τα προβλήματα που ενδεχομένως προκύπτουν καθημερινά, οπότε μπορεί να αποτελέσει βάση για άντληση στοιχείων για την περαιτέρω βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι δυνατότητες, λοιπόν, που παρέχουν τα σύγχρονα ψηφιακά περιβάλλοντα για επικοινωνία, αλληλεπίδραση και συνεργασία, οποτεδήποτε, από οπουδήποτε και με οποιονδήποτε ρυθμό, έχουν ως αποτέλεσμα την ανάπτυξη νέων μορφών κοινοτήτων οι οποίες ενισχύουν τα άτομα και τη δια βίου μάθηση και ανάπτυξή τους.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αποστολάκης, Ι., & Βαρλάμης, Η. & Παπαδοπούλου, Α. (2008). Ηλεκτρονικές Κοινότητες Μάθησης. Αθήνα: Παπαζήση.
- Γλέζου Κ. & Γρηγοριάδου, Μ. (2010). Ελληνικά Διαδικτυακά Εκπαιδευτικά Κοινωνικά Δίκτυα. Στο Κολτσάκης, Β., Σαλονικίδης, Γ. & Δοδοντσή Μ. (Επιμ.) Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Ημαθίας με θέμα «Ψηφιακές και Διαδικτυακές Εφαρμογές στην Εκπαίδευση», 1665-1677, Βέροια-Νάουσα, 23-25 Απριλίου 2010.
- Γλέζου Α. (2010). Ανάπτυξη Μαθησιακών Περιβαλλόντων με Αξιοποίηση της Γλώσσας Προγραμματισμού Logo στη Διδακτική Πράξη. Διδακτορική Διατριβή, Αθήνα.
- Ζαχαριδής, Γ. (2013). Εφαρμογή των κοινωνικών δικτύων στην προώθηση της επιστημονικής έρευνας. Διπλωματική Εργασία. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Ανακτήθηκε στις 17/9/2018 από <https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/15534/5/ZacharidisGeorgiosMsc2013.pdf>
- Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών & Εκδόσεων. (2013). Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης. Τεύχος 1 (Γενικό Μέρος, Γ' έκδοση, Αναθεωρημένη & Εμπλουτισμένη). Πάτρα: ΙΤΥΕ.
- Inno Support Transfer, (2008). Υποστήριξη της Καινοτομίας στις Μικρομεσαίες Επιχειρήσεις (ΜΜΕ). Ανακτήθηκε 17 Σεπτεμβρίου 2018 από http://www.innosupport.net/uploads/media/GR_11_3_01.pdf
- Καζούλλη, Β. (2012). Κοινότητες Μάθησης. Εισήγηση στο Συμπόσιο Ηλεκτρονική Μάθηση στην Ελληνική Διασπορά 13-14 Ιουλίου 2012. Πανεπιστήμιο Κρήτης Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε. Εργαστήριο Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών (Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.). Ανακτήθηκε 19 Σεπτεμβρίου 2018 από http://www.ediamme.edc.uoc.gr/diaspora2/symposio_2012/Parousiasi_Koinotites_Mathisis.pdf
- Μακρή, Α. (2016). Πανεπιστημιακές σημειώσεις του μαθήματος "Εφαρμογές Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαιδευτική Διαδικασία". Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου, Τμήμα Επιστημών της Αγωγής, Χειμερινό Εξάμηνο 2016.
- Μαργετουσάκη, Α. & Μιχαηλίδης, Π. (2005). Οι κοινότητες πρακτικής ως χώρος μάθησης και ανάπτυξης. Στο Α. Τζιμογιάννης (επιμ.), Πρακτικά εργασιών 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου Διδακτική της Πληροφορικής. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Ανακτήθηκε 17 Σεπτεμβρίου 2018 από <http://www.etpe.gr/custom/pdf/etpe796.pdf>
- Πανούσος, Χ. (2011). Τα κοινωνικά δίκτυα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Σάμος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Παπαδοπούλου, Ρ. & Βασάλα, Π. (2010). Εξ Αποστάσεως Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών μέσω Ηλεκτρονικών Κοινοτήτων Μάθησης. Στο Α. Κολτσάκης, Γ. Σαλονικίδης & Μ. Δοδοντσή (Επ.), Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Ημαθίας "Ψηφιακές και Διαδικτυακές

εφαρμογές στην εκπαίδευση", 1390-1405. Βέροια - Νάουσα, 23-25 Απριλίου 2010.

Τσιωτάκης, Π. & Τζιμογιάννης, Α. (2011). Ηλεκτρονικές Κοινότητες Μάθησης Εκπαιδευτικών: Τεχνολογικά Εργαλεία και Ζητήματα Σχεδιασμού. Πρακτικά 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου Καθηγητών Πληροφορικής. Ιωάννινα. Ανακτήθηκε 17 Σεπτεμβρίου 2018 από <http://synedrio.pekap.gr/praktika/5o/pdkap.sch.gr/praktika/ergasies/13.pdf>

Ξενόγλωσση

Brown, J. S. & Duguid, P. (2000). *The social life of information*. Boston, Massachusetts: Harvard Business School Press.

Davenport, E. (2001). Knowledge management issues for online organizations: 'Communities of practice' as an exploratory framework. *Journal of Documentation*, 57(1), 61-75. Ανακτήθηκε 16 Σεπτεμβρίου, 2018 από <http://dx.doi.org/10.1108/EUM0000000007077>

Holland, C., & Muilenberg, L. (2011). Supporting student collaboration: Edmodo in the classroom. In M. Koehler & P. Mishra (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2011* (p.p. 3232 – 3236). Chesapeake, VA: AACE.

Koubek, A. & Laister, J. (2001). 3rd Generation Learning Platforms. Requirements and Motivation for Collaborative Learning. Ανακτήθηκε 17 Σεπτεμβρίου 2018 από <http://www.eurodl.org/materials/contrib/2001/icl01/laister.htm>

Reinmann-Rothmeier, G. (2000). *Communities und Wissensmanagement: Wenn hohe Erwartungen und wenig Wissen zusammentreffen* (Forschungsbericht Nr. 129). München: Ludwig-Maximilians-Universität, Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Mass, Harvard University Press.

**Αναζητώντας την Ουτοπία:
Δύο σπονδυλωτά, διαθεματικά προγράμματα συνδιδασκαλίας,
επιλογής Β΄ Γυμνασίου, στο 1ο Πειραματικό Γυμνάσιο Αθήνας
2016-2018**

Ευγενία-Ελένη Πάλλα, Καλών Τεχνών ΠΕ08¹

Ευαγγελία Μαστιχιάδου, Φιλολόγος ΠΕ02²

Μαρία Παπαδαντωνάκη, Φιλολόγος ΠΕ02³

¹ο Πειραματικό Γυμνάσιο Αθήνας, palla.eugenia@gmail.com

²ο Πειραματικό Γυμνάσιο Αθήνας, emastich@gmail.com

³ο Πειραματικό Γυμνάσιο Αθήνας, mpapadan@gmail.com

Περίληψη

Τα δύο σπονδυλωτά προγράμματα επιλογής, *Δημιουργική Σκέψη και Έκφραση: Αναζητώντας την Ουτοπία*, υλοποιήθηκαν στο 1ο Πειραματικό Γυμνάσιο Αθήνας, τα σχολικά έτη 2016-2017 και 2017-2018, μετά από έγκριση του συλλόγου διδασκόντων. Η ιδέα-άξονας των προγραμμάτων ήταν ο συνδυασμός φιλολογικών και καλλιτεχνικών μαθημάτων, με σκοπό την ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης και της καλλιτεχνικής έκφρασης των μαθητών. Οι μαθητές οι οποίοι επέλεξαν να συμμετάσχουν, με αφορμή το ζήτημα της Ουτοπίας, μελέτησαν λογοτεχνικά και καλλιτεχνικά έργα, προβληματίστηκαν πάνω σε σοβαρά ζητήματα της παγκόσμιας κοινότητας και σχεδίασαν την αποστολή εκπροσώπων και αποικισμό ενός φανταστικού πλανήτη, θέτοντας έτσι τα θεμέλια της δικής τους ιδανικής κοινωνίας. Τα αποτελέσματα της έρευνας και οι δημιουργίες τους, κείμενα, διάλογοι, δρώμενα, χορογραφίες, τραγούδια, βίντεο, σχέδια, κόμικς, αφίσες, κατασκευές, στο τέλος κάθε χρονιάς αναρτήθηκαν στην ηλεκτρονική τάξη του σχολείου και αποτυπώθηκαν σε μια τελική παρουσίαση. Η συνδιδασκαλία φιλολόγων και εικαστικού συνετέλεσε στην εξειδικευμένη εποπτεία μαθητών και ομάδων, μέσα στον περιορισμένο χρόνο της διδακτικής ώρας.

Abstract

During the academic years 2016-2017 and 2017-2018, two elective courses of Creative Thinking and Expression, entitled “*Searching for Utopia*”, approved by the school’s board of tutors, were realized in the 1st Experimental Junior High school of Athens. The idea combined language and art around one research axis, the theme of Utopia. Interdisciplinary activities were designed to reinforce students’ creative thinking, along with artistic expression. The participants studied works of literature and visual arts, collectively thought on grand global issues and designed a mission and a new human settlement of an imaginary planet, founding their ideal society. The students’ creative production of texts, dialogues, theatrical acts,

choreographies, songs, poems, videos, drawings, posters, scenic constructions were formed into presentations in the end of each course. The interdisciplinary collaboration of Greek language and art teachers contributed to the efficient and specialized supervision and coordination of pupils and groups, in the limited time of one teaching period.

Εισαγωγή-Στόχοι του προγράμματος

Στην αρχή κάθε σχολικού έτους, οι μαθητές κλήθηκαν να δηλώσουν το πρόγραμμα επιλογής που επιθυμούσαν, ανάμεσα σε τρεις επιλογές. Τα προγράμματα διήρκεσαν από τον Οκτώβριο μέχρι τον Μάιο. Πραγματοποιούνταν σε εβδομαδιαία βάση στο εργαστήριο εικαστικών ή τη βιβλιοθήκη του σχολείου, με διάρκεια μιας διδακτικής ώρας.

Η παιδαγωγική ομάδα της πρώτης χρονιάς ασχολήθηκε με τη συζήτηση και καταγραφή των σημαντικότερων προβλημάτων που αντιμετωπίζει η Γη στη σύγχρονη εποχή, προετοιμάζοντας το ταξίδι μιας ομάδας φανταστικών χαρακτήρων προς μία καινούργια αποικία, τον πλανήτη Κέπλερ.

Τη δεύτερη χρονιά, αφού παρουσιάστηκαν και αναλύθηκαν ουτοπίες συγγραφέων όπως ο Τόμας Μορ, ο Jonathan Swift και ο Aldous Huxley, οι ομάδες φαντάστηκαν και σχεδίασαν έναν καινούργιο, ιδανικό κόσμο στον πλανήτη Κέπλερ, την *Euphoria*.

Ο διαθεματικός χαρακτήρας των προγραμμάτων επιλέχθηκε για την ανάπτυξη του προφορικού και γραπτού λόγου, με την παράλληλη προώθηση της κριτικής σκέψης, της δημιουργικότητας και της αυτοέκφρασης¹. Κύριος στόχος ήταν οι συμμετέχοντες μαθήτριες και μαθητές να αξιοποιήσουν τις γνώσεις τους και να διερευνήσουν τις κλίσεις τους στις τέχνες²: συγγραφή, ζωγραφική, μουσική, χορός, ηθοποιία. Για την προετοιμασία της καλλιτεχνικής δημιουργίας, οι συμμετέχοντες ερεύνησαν πηγές, διάβασαν αποσπάσματα από βιβλία και άρθρα, παρακολούθησαν video, αποσπάσματα από ταινίες και παρουσιάσεις με έργα καλλιτεχνών. Χρειάστηκε πολλές φορές να συσκεφτούν, να επιχειρηματολογήσουν σε μικρές ομάδες ή στην ολομέλεια, να συνεργαστούν, να αναλάβουν πρωτοβουλίες και να πάρουν αποφάσεις. Παρουσίασαν επανειλημμένα τη δουλειά τους στην τάξη και, στο τέλος της χρονιάς, σε μεγαλύτερο κοινό.

Η ηλεκτρονική τάξη του σχολείου και άλλες διαδικτυακές εφαρμογές³, φάνηκαν ιδιαίτερα χρήσιμα εργαλεία για την ανάρτηση κειμένων και έργων, διαμοιρασμό συνδέσμων, καθώς και για την επικοινωνία των μαθητών, μεταξύ τους και με τις εκπαιδευτικούς. Τα ηλεκτρονικά μέσα εξυπηρέτησαν την ανάγκη της ομάδας για περισσότερο κοινό χρόνο.

Ο πολυτροπικός σχεδιασμός των δραστηριοτήτων είχε ως στόχο την ταυτόχρονη καλλιέργεια όλων των ειδών νοημοσύνης κατά Gardner⁴. Ο σχεδιασμός και η εφαρμογή του προγράμματος βασίστηκαν στο μοντέλο Project Based Learning⁵ (PBL), με πρακτική ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας και επιδίωξη για ανάπτυξη της αυτενέργειας και της διερεύνησης.

¹ McDonald Nan L., Fisher Douglas (2006), *Teaching Literacy Through the Arts*, Guilford Publications.

² Sertillanges, A.G. (1960), *Intellectual Life*, The Newman press.

³ Όπως google docs και forms, e-mail

⁴ Gardner Howard, *Frames of Mind* (2010). *Η Θεωρία των Πολλαπλών Τύπων Νοημοσύνης*, μτφ. Πέτρος Γεωργίου, Μαραθιάς.

⁵ Diehl, W., Grobe, T., Lopez, H., & Cabral, C. (1999). *Project-based learning: A strategy for teaching and learning*. Boston, MA: Center for Youth Development and Education, Corporation for Business, Work, and Learning.

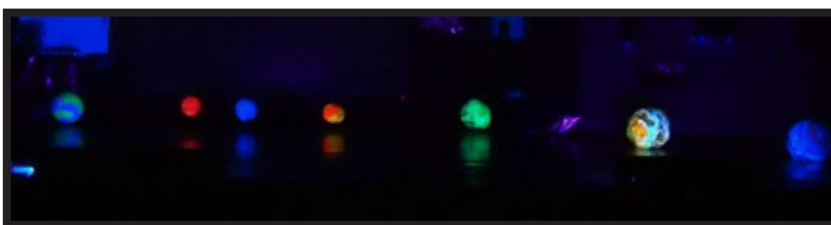
Α. Η πρώτη χρονιά-Αναζητώντας την Ουτοπία: Αποστολή στον Πλανήτη Κέπλερ.

Β΄ Γυμνασίου 2016-2017, Εκπαιδευτικοί: Μαρία Παπαδαντωνάκη, Φιλολόγος & Ευγενία Ε. Πάλλα, Εικαστικός

Εικόνα 1. (αριστερά): κατασκευή πλανητών με papier-mâché στο εργαστήριο καλλιτεχνικών

Εικόνα 2. (δεξιά επάνω): Ηρωίδα που επινοήθηκε ως μέλος της αποστολής στον Κέπλερ

Εικόνα 3. (δεξιά κάτω): οι πλανήτες φωτισμένοι με Black Light, στην τελική παρουσίαση



Το πρόγραμμα ξεκίνησε με δραστηριότητες γνωριμίας και παιχνίδια εξοικείωσης σε κύκλο, για την εύρυθμη λειτουργία της ομάδας⁶, όπου ανιχνεύθηκαν ενδιαφέροντα και κλίσεις των συμμετεχόντων. Οι μαθητές εργάστηκαν κατά τη διάρκεια της χρονιάς είτε σε μικρές ομάδες 3-5 ατόμων είτε σε δύο μεγάλες ομάδες, κειμενογράφων και καλλιτεχνών, ή ως ολομέλεια, για συζητήσεις, παρουσιάσεις και λήψη αποφάσεων.

Αρχικά παρουσιάστηκε η ιστορία της γραφής, και η παρουσία της στην τέχνη (ζωγραφική, γλυπτική, εγκαταστάσεις, performance). Δοκιμάστηκε δημιουργική γραφή μέσω ήχων, συγγραφή ποίησης χαϊκού και κειμένων, ζωγραφική, κατασκευές. Παρουσιάστηκε η τεχνική του Μαύρου Θεάτρου και κατασκευάστηκαν πλανήτες με papier-mâché⁷.

Ετοιμάζοντας την αποστολή για τον καινούργιο πλανήτη, την ολομέλεια απασχόλησαν ερωτήματα για τα παγκόσμια προβλήματα της ανθρωπότητας (περιβαλλοντικά, πολιτικά, κοινωνικά). Οι συζητήσεις οργανώθηκαν με τεχνικές, όπως τα καπέλα σκέψης του DeBono⁸ και έρευνα σε έντυπες και ηλεκτρονικές πηγές.

Ως μέρος της προετοιμασίας πραγματοποιήθηκε επίσκεψη στο Athens Comics Library (εργαστήριο κόμικς) και στην έκθεση *Υβρίδια*, στο Ίδρυμα Ωνάση, όπου οι μαθητές ήρθαν σε επαφή με νέες μορφές τέχνης.

Στη μέση της χρονιάς αναπτύχθηκαν οι ήρωες της αποστολής προς τον πλανήτη Κέπλερ 625. Τονίστηκαν τα θετικά γνώρισματα που θα έπρεπε να διακρίνουν την κοινωνία των

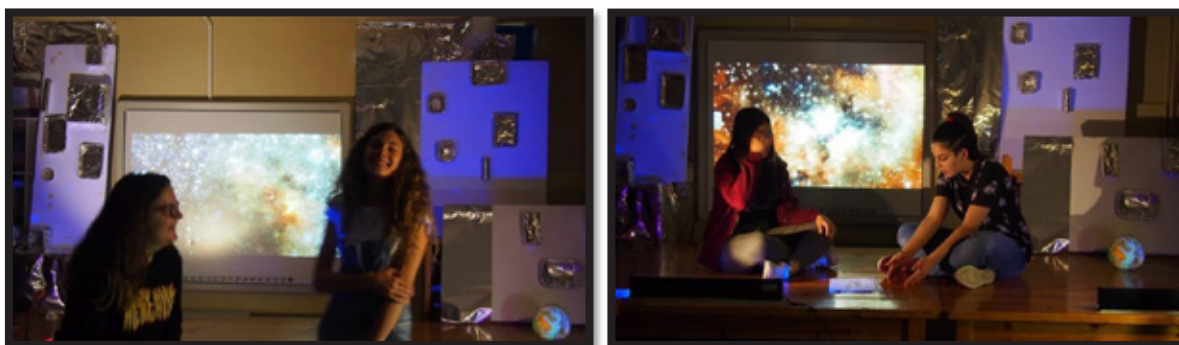
⁶ Εμμανουήλ Παντελία μτφ, (2016) *Εγχειρίδιο Δραστηριοτήτων Δημιουργικής Τάξης*, PYE Global, Partnership for Youth Empowerment.

⁷ Hoggett Chris, (1987) *Stage Crafts*, A & C Black, London.

⁸ de Bono, Edward (1999), *Six thinking hats*. New York: Back Bay Books / Little Brown and Company.

αποίκων (δικαιοσύνη, ισότητα, φιλία⁹, σεβασμός στους ανθρώπους και το περιβάλλον, αισιοδοξία) και κάθε παιδί ανέπτυξε και ονόμασε ένα alter ego, το οποίο ζωντάνευε με κείμενα και ζωγραφική. Για την επίλυση πρακτικών ζητημάτων της αποστολής μελετήθηκαν ντοκιμαντέρ και αρχειακό υλικό από διαστημικά ταξίδια. Στην τελική παρουσίαση μαθητές και μαθήτριες ανέλαβαν ρόλους και αρμοδιότητες. Έγραψαν διαλόγους, κατασκεύασαν σκηνικά, επέλεξαν μουσικά θέματα, επεξεργάστηκαν παρουσιάσεις και βίντεο, συνέθεσαν χορογραφία και τραγούδια.

Εικόνες 4 και 5. Στιγμιότυπα από την τελική παρουσίαση στο σχολείο. Ιούνιος 2017



Β. Η δεύτερη χρονιά: Αναζητώντας την Ουτοπία: Ένας Θαυμαστός Καινούργιος κόσμος Β' Γυμνασίου, 2017-2018- Εκπαιδευτικοί: Εύη Μαστιχιάδου, φιλόλογος, Ευγενία Ε. Πάλλα εικαστικός.

Στην αρχή της δεύτερης χρονιάς παρουσιάστηκε το ζήτημα της ουτοπίας, όπως το έχουν προσεγγίσει διαχρονικά φιλόσοφοι, καλλιτέχνες, πολιτικοί. Πραγματοποιήθηκε εκτενής συζήτηση στην τάξη γύρω από τις έννοιες ουτοπία, ευτοπία, δυστοπία, με αναφορά σε συγκεκριμένα παραδείγματα από την τέχνη και την πραγματική ζωή.¹⁰

Στόχος των εκπαιδευτικών ήταν να γίνει κατανοητό ότι ο κόσμος επηρεάζεται από τις ιδέες και τις πράξεις των μεμονωμένων ανθρώπων και των ομάδων.

Τα παιδιά γνώρισαν διαφορετικές ουτοπίες-δυστοπίες και εργάστηκαν, κάθε φορά με άλλη σύνθεση ομάδας, σε ποικίλες δραστηριότητες όπως παρουσιάσεις, ζωγραφική, γραφιστική, σύνθεση κειμένων, διαλόγων, στίχων, βίντεο, μουσικής.

Στην τάξη, προβλήθηκαν αποσπάσματα από ταινίες, συζητήθηκαν κείμενα, και ζωγραφικοί πίνακες¹¹. Εντοπίστηκαν οι ωραίες ιδέες και τα τρωτά σημεία κάθε ουτοπίας. Η εμπειρία εμπλουτίστηκε με επίσκεψη στην έκθεση του Ιδρύματος Ωνάση *Science Fiction: Ταξίδι στο Άγνωστο*, όπου οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να σχεδιάσουν σε τρισδιάστατη απεικόνιση ένα τοπίο επιστημονικής φαντασίας.

Με αφορμή την πρώτη, μετά τον Πλάτωνα, *Ουτοπία* του Τόμας Μορ (1516) οι μαθητές επινόησαν συζητήσεις κατοίκων και επισκεπτών της φανταστικής κοινωνίας, απεικόνισαν ζωγραφικά τα σπίτια και τα ρούχα τους και σκηνοθέτησαν αντιλογίες με τα

⁹ Saint - Exupéry Antoine de (2011), *Ο μικρός πρίγκιπας*, μτφ. Καρακώστα Μελίνα. Εκδόσεις Πατάκη.

¹⁰ Όπως π.χ. το Γ' Ράιχ.

¹¹ Όπως π.χ. Rene Magritte, *το κάστρο στα Πυρηναία*, 1959, Giorgio de Chirico, *Enigma*, 1914, Paul Noble, *Nobson Central*, 1998-99 κ.α.

πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της.

Η ομάδα εμπνεύστηκε από τη φανταστική *Λαπούτα* από τα « Ταξίδια του Γκιούλιβερ» (1726) του Τζόνναθαν Σουίφτ, και δημιούργησε τοπία, ρούχα, σημαία, διαλόγους, ποιήματα και εθνικό ύμνο.

Εικόνα 6. Παρουσίαση στην τάξη του ύμνου της *Λαπούτα*, στίχοι και μουσική σύνθεση των μαθητών



Η εφιαλτική δυστοπία στον *Θαυμαστό Καινούργιο Κόσμο*, (1932), του Άγγλου συγγραφέα Άλντους Χάξλεϋ, στάθηκε αφορμή για να διερευνηθεί το ζήτημα της προπαγάνδας και πώς αυτή χρησιμοποιείται από τα ολοκληρωτικά καθεστώτα για χειραγώγηση των πολιτών. Σε σχετική άσκηση τα παιδιά χρειάστηκε να δουλέψουν ως υπάλληλοι του Υπουργείου Προπαγάνδας, δημιουργώντας διαφημιστικά σλόγκαν, αφίσες, βίντεο, τραγούδια και τηλεοπτικά/ ραδιοφωνικά σποτ.

Μετά από την έρευνα, οι μαθητές άρχισαν να δημιουργούν τον δικό τους καινούριο κόσμο, την Euphoria. Μετά από πολύωρες συζητήσεις, επιλέχθηκαν με ηλεκτρονική ψηφοφορία τα χαρακτηριστικά του καινούργιου πλανήτη, το πολίτευμα, η νομοθεσία και η καθημερινή ζωή. Οι ομάδες εργασίας ήταν: Νομοθέτες, Καλλιτέχνες, Συγγραφείς, Σκηνοθέτες, Σκεπτικιστές, Μουσικοί. Η επίσκεψη στη σχολή σχεδίου Ορνεράκη βοήθησε τα παιδιά στον σχεδιασμό των κατοίκων της Euphoria.

Στο τέλος της χρονιάς, τα αποτελέσματα των δράσεων κάθε ομάδας παρουσιάστηκαν με λογισμικό παρουσίασης, ανάγνωση κειμένων, ολιγόλεπτα δράματα με διαλόγους, παρουσίαση τραγουδιών και video των μαθητών.

Εικόνες 7 και 8. Στιγμιότυπα από την τελική παρουσίαση του προγράμματος στο σχολείο, Ιούνιος 2018



Γ. Περαιτέρω σκέψεις και συμπεράσματα

Από πλευράς των μαθητών τα οφέλη ήταν πολλαπλά:

- Γνώρισαν σημαντικούς συγγραφείς και διάβασαν κλασικά βιβλία ουτοπικής λογοτεχνίας, δίνοντας έμφαση στα βασικά χαρακτηριστικά του είδους.
- Ενημερώθηκαν, συζήτησαν και προβληματίστηκαν για διαχρονικά και σύγχρονα προβλήματα των ανθρώπινων κοινωνιών και αναζήτησαν τις αιτίες που δημιούργησαν πολλά από αυτά.
- Αντιλήφθηκαν τον ρόλο της προπαγάνδας, της λογοκρισίας και της διαφήμισης στην παραπληροφόρηση των πολιτών.
- Άσκησαν τη φαντασία τους, τη δημιουργική τους σκέψη και τις καλλιτεχνικές τους δεξιότητες, καθώς οραματίστηκαν και σχεδίασαν δικούς τους ήρωες, αντικείμενα, ενδύματα, ζώα και φυτά και έναν δικό τους καινούριο κόσμο.
- Ενίσχυσαν την αυτοπεποίθησή τους και εξάσκησαν γραπτό και προφορικό λόγο, καθώς χρειάστηκε να πάρουν πρωτοβουλίες και αποφάσεις, να εκφράσουν δημόσια απόψεις και επιχειρήματα, να υποδυθούν ρόλους, να παρουσιάσουν και να εξηγήσουν τη δουλειά τους στις ομάδες και στην ολομέλεια.
- Ανέπτυξαν οργανωτικές ικανότητες για το δύσκολο έργο του συντονισμού μιας διαστημικής αποστολής και μιας ολόκληρης κοινωνίας και για την υλοποίηση μιας ολοκληρωμένης τελικής παρουσίασης, η οποία προϋπέθετε συνεργασία, συντονισμό και έκθεση μπροστά σε κοινό.
- Χάρηκαν την ευκαιρία που τους δόθηκε να συζητήσουν και να συνεργαστούν με τους συμμαθητές τους και τις καθηγήτριές τους σε ένα πιο χαλαρό, δημιουργικό περιβάλλον, που τους έδινε τη δυνατότητα να σχεδιάσουν μόνοι τους τα περαιτέρω βήματα του εγχειρήματος.
- Η διαθεματικότητα, η πολυμορφία και οι δραστηριότητες εκτός τάξης συνέβαλαν στην απόκτηση εμπειριών από ποικιλία ερεθισμάτων, με δημιουργικότητα και ενεργητικότητα, όπου όλοι οι μαθητές έπαιξαν ενεργό ρόλο.
- Εξαιτίας των συχνών αλλαγών στη σύνθεση των ομάδων, τα παιδιά είχαν την ευκαιρία να δοκιμάσουν διαφορετικές συνεργασίες και σχέσεις και να συνειδητοποιήσουν τις απαιτήσεις της ομαδικής εργασίας.

Η συνεργασία εκπαιδευτικών διαφορετικών ειδικοτήτων συνετέλεσε στην ανταλλαγή γνώσεων και εμπειριών και αποτέλεσε σημαντικό έρεισμα, ώστε να ολοκληρωθεί με ευχαρίστηση το απαιτητικό εγχείρημα του συντονισμού 26 εφήβων σε δημιουργικές δράσεις.

Ωστόσο, οι συναντήσεις, πιεσμένες εντός μιας διδακτικής ώρας την εβδομάδα, ήταν σύντομες και σε κάποιες περιπτώσεις προέκυπταν προβλήματα ολοκλήρωσης των επιλεγμένων δραστηριοτήτων. Η έλλειψη θεατρικής σκηνής στο σχολείο περιόρισε τις δυνατότητες για τις τελικές παρουσιάσεις. Ο αριθμός των 26 μαθητών κρίθηκε αρκετά μεγάλος για τον συντονισμό και την επίβλεψη τόσο πολλών δημιουργικών δραστηριοτήτων ταυτοχρόνως. Το γεγονός ότι τα παιδιά δεν βαθμολογούνταν για τη συμμετοχή και τις εργασίες τους στο μάθημα αυτό, ενώ παράλληλα πιέζονταν από τις υπόλοιπες σχολικές υποχρεώσεις, αφαιρούσε το κίνητρο για περαιτέρω εργασία και έρευνα εκτός τάξης.

Στο τέλος της δεύτερης χρονιάς 2017-2018, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν σε διαδικτυακό ερωτηματολόγιο. Από την ανάλυση των απαντήσεων προέκυψε ότι ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό (44%) βρήκε την ιδέα του εγχειρήματος και τη μελέτη Ουτοπιών γνωστών συγγραφέων πολύ ενδιαφέρουσα. Στους περισσότερους (77%) άρεσε πολύ το γεγονός ότι οι κοινωνίες αυτές ζωντάνεψαν μέσα από τα σχέδια, τους διαλόγους, τα σποτ, τα τραγούδια της ομάδας. Δήλωσαν ότι δεν δυσκολεύτηκαν ιδιαίτερα στο φιλολογικό κομμάτι ή στις

καλλιτεχνικές δραστηριότητες. Οι περισσότεροι έμειναν ευχαριστημένοι από το έργο των εκπαιδευτικών, την υποστήριξη στη συγγραφή κειμένων και στην καλλιτεχνική έκφραση. Για την πλειοψηφία, η συνεργασία με τους συμμαθητές ήταν καλή, ενώ 22% απάντησε ότι ήταν πολύ δύσκολη ή προβληματική. Τους μαθητές ευχαρίστησε ιδιαίτερα ο συνδυασμός των τεχνών. Απόλαυσαν τη δραματοποίηση, τη συνεργασία, την τελική παρουσίαση, τις συζητήσεις και αναλύσεις στην ολομέλεια. Αρκετοί εξέφρασαν επιθυμία για περισσότερη δουλειά, περισσότερη ενασχόληση, επισκέψεις, εργασίες στο σπίτι και περισσότερα θέματα για συζήτηση. Το οπτικοακουστικό υλικό (βίντεο και ταινίες) ήταν πιο ελκυστικό από την ανάγνωση αποσπασμάτων από βιβλία. Σε γενικές γραμμές οι μαθητές ήταν ευχαριστημένοι από την τελική παρουσίαση, αλλά αρκετοί θα ήθελαν να υπάρχει περισσότερος χρόνος προετοιμασίας. Ο περιορισμένος χρόνος αποτέλεσε το μεγαλύτερο πρόβλημα, μαζί με την έλλειψη, σε κάποιες περιπτώσεις, ικανοποιητικής συνεργασίας εντός των ομάδων: πολλοί θα επιθυμούσαν από τους συμμαθητές τους μεγαλύτερη συμμετοχή στην ομάδα, περισσότερο ενδιαφέρον για τις κοινές εργασίες και περισσότερο χρόνο για το πρόγραμμα. Οι μαθητές αισθάνθηκαν ότι εξασκήθηκε η φαντασία τους, η ικανότητα συνεργασίας, ότι διευρύνθηκε η σκέψη τους και η κατανόηση της σημασίας του ατόμου μέσα στην κοινωνία. Σχεδόν οι μισοί μαθητές αναγνώρισαν τον ρόλο της τέχνης στη διαμόρφωση ιδεών και τον ρόλο της συζήτησης στη ρεαλιστική τοποθέτηση των απόψεων. Πολλοί δήλωσαν ότι η ηλεκτρονική τάξη βοήθησε πολύ και ότι ωφελήθηκαν στον τομέα της πληροφορικής, βελτιώνοντας τις ικανότητές τους στην ηλεκτρονική επεξεργασία αρχείων ήχου και εικόνας, μοντάζ, λογισμικού παρουσίασης. Σε μεγάλο ποσοστό οι μαθήτριες και οι μαθητές θεωρούν ότι ενημερώθηκαν μέσω του προγράμματος και για τα μεγάλα ζητήματα που απασχολούν την ανθρωπότητα, όπως η οικολογική καταστροφή και ο ρατσισμός.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αρχοντάκη, Ζάννα & Φιλίππου, Δάφνη (2003). *205 βιοματικές ασκήσεις για εμφύχωση ομάδων ψυχοθεραπείας, κοινωνικής εργασίας, εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Αυδή, Αύρα & Χατζηγεωργίου, Μελίνα (2007). *Η τέχνη του Δράματος στην εκπαίδευση. 48 προτάσεις για εργαστήρια θεατρικής αγωγής*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Borges, Jorge Luis (1978). *Το Βιβλίο των Φανταστικών Όντων*, μτφ. Γιώργος Βέης (1999), εκδ. Libro.
- Brander Patricia κ.α. (2010). *Compass. Ένα Εγχειρίδιο Εκπαίδευσης στα Ανθρώπινα Δικαιώματα για Νέους και Νέες*. Συμβούλιο της Ευρώπης, ΑΡΣΙΣ (ελληνική έκδοση).
- Γραμματικάκης, Γιώργος (1999). *Κοσμογραφήματα*. Αθήνα: εκδόσεις Πόλις.
- Γραμματικάκης, Γιώργος (2006). *Η κόμη της Βερενίκης*. Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Chapman Laura (1993). *Διδακτική της Τέχνης*. Αθήνα: εκδόσεις Νεφέλη.
- Εμμανουήλ Παντελία μτφ, (2016). *Εγχειρίδιο Δραστηριοτήτων Δημιουργικής Τάξης*, PYE Global, Partnership for Youth Empowerment.
- Gardner Howard, *Frames of Mind* (2010). *Η Θεωρία των Πολλαπλών Τύπων Νοημοσύνης*, μτφ. Πέτρος Γεωργίου, Μαραθιάς.
- Καλβίνο, Ίταλο (2004). *Οι Αόρατες Πόλεις*, μτφ Ανταίος Αποστολίδης. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Κόκκος, Αλέξης και συνεργάτες (2011). *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Κωτόπουλος, Τριαντάφυλλος, Νάνου, Βασιλική (επιμ), Πρακτικά 2ου Διεθνούς Συνεδρίου «Δημιουργική Γραφή», Τόμος Α&Β, Κέρκυρα, 1-4 Οκτωβρίου 2015, εκδ. Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών Δημιουργική Γραφή. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Μάμφορντ, Λιούις (1998). *Η Ιστορία των Ουτοπιών*, μτφ. Βασίλης Τομανάς, εκδ. Νησίδες.

Ματσαγγούρας, Ηλίας (1995). *Ομαδοκεντρική διδασκαλία και μάθηση. Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας κατά ομάδες*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Μορ, Τόμας, (1984). *Ουτοπία*, μετφρ. Γιώργος Καραγιάννης. Αθήνα: Εκδ. Κάλβος.

Νικολαΐδου, Σοφία (επιμ.) (2016). *Η δημιουργική γραφή στο σχολείο. Οδηγός εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Ροντάρι, Τζάνι (1973). *Η Γραμματική της φαντασίας. Εισαγωγή στην τέχνη να επινοείς ιστορίες*, μετφρ. Γιώργος Κασαπίδης. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Saint – Exupéry, Antoine de (2011). *Ο μικρός πρίγκηπας*, μτφρ Καρακώστα Μελίνα. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

Σουλιώτης, Μίμης (2012). *Δημιουργική Γραφή. Οδηγίες πλεύσεως* (βιβλίο εκπαιδευτικού). Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο).

Swift, Jonathan (2008). *Τα Ταξίδια του Γκιούλιβερ*, μτφρ. Φανή Πανταζή, Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Χάξλεϋ, Άλντους (2013). *Θαυμαστός καινούργιος κόσμος*, μτφρ. Ανδρέας Αποστολίδης, Alter-Ego MME A.E.

Ξενόγλωσση

Anderson, Linda (ed.) (2006). *Creative Writing: a workbook with Readings*. Oxfordshire: Routledge / Open University.

Baldwin, Patrice, John Rob (2012). *Inspiring Writing through Drama. Creative approaches to teaching ages 7- 16*, Bloomsbury Publishing.

Bell, Julia (2004). *The Creative Writing Coursebook. Forty Authors Share Advice and Exercises for Fiction and Poetry*, MacMillan.

De Bono, Edward (1999). *Six thinking hats*. New York: Back Bay Books / Little Brown and Company.

Earnshaw, Steven (2007), *The Handbook of Creative Writing*. Edinburgh University Press.

Diehl W., Grobe T., Lopez H., & Cabral C. (1999). *Project-based learning: A strategy for teaching and learning*. Boston, MA: Center for Youth Development and Education, Corporation for Business, Work, and Learning.

Goldberg, Natalie (2010). *Writing Down the Bones, Freeing the Writer Within*, Shambhala Publications, Boston & London.

Hoggett Chris, (1987). *Stage Crafts*, A &C Black-London.

Kovats Tania (ed.) (2007): *The Drawing Book, a survey of drawing: the primary means of expression*, black dog publishing.

Kowitz, Steve (1995). *In the palm of your hand. The poet's portable workshop*. Tilbury House Publishers.

Lamott, Anne (1995). *Bird by bird: some instructions on writing and life*, 1st Anchor Books ed.

McDonald Nan L, Fisher Douglas (2006). *Teaching Literacy Through the Arts*, Guilford Publications

Morley, David (2007). *The Cambridge Introduction to Creative Writing*. Cambridge.

Schneider, Pat (2003). *Writing Alone and with Others*. Oxford University Press.

Sertillanges, A.G. (1960). *Intellectual Life*, The Newman press.

Stockton, Helen (2014). *Teaching Creative Writing: Ideas, exercises, resources and lesson plans for teachers of creative-writing classes*. How To Books.

Ηλεκτρονικές Πηγές

See Sharp Press-*Design your own Utopia* <https://www.seesharppress.com/utopia.html>

Serjeantson Richard, *Thomas More's Magnificent Utopia*,
<https://www.youtube.com/watch?v=31n1qsMJGyM>

Όμιλος Αγγλικών Μαρασλείου : αποτίμηση τριετούς λειτουργίας

Δήμητρα Τσολακίδου

1^ο 12θέσιο Πειραματικό Δημοτικό Πανεπιστημίου Αθηνών (Μαράσλειο), dtsolakidou@yahoo.com

Περίληψη

Οι όμιλοι αποτελούν καινοτόμες διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζονται στα Πρότυπα και Πειραματικά Σχολεία (ΠΠΣ) της χώρας, έξω από τα πιεστικά πλαίσια του αναλυτικού σχολικού προγράμματος. Η παρούσα εισήγηση αφορά στην αποτίμηση της τριετούς πορείας του μαθητικού ομίλου Αγγλικών του 1^{ου} 12θέσιου Πειραματικού Δημοτικού Σχολείου του Πανεπιστημίου Αθηνών (Μαράσλειο), από πλευράς λειτουργίας και οργάνωσης αλλά και ως προς την ουσιαστική προσφορά του στους μαθητές, στο γνωστικό αντικείμενο των Αγγλικών. Γίνεται ανάλυση της δομής και του περιεχομένου του ομίλου για κάθε σχολικό έτος και αναφέρονται τα κοινά χαρακτηριστικά αλλά και οι διαφοροποιήσεις που επήλθαν στη διάρκεια των τριών αυτών ετών. Τέλος επιχειρείται μια συμπερασματική αποτίμηση της συνολικής προσπάθειας, εξετάζοντας κατά πόσο ο όμιλος Αγγλικής γλώσσας αποτέλεσε μια επιτυχημένη εκπαιδευτική πρακτική, με στοιχεία καινοτομίας και δημιουργικότητας, που είναι το ζητούμενο για μια αναβαθμισμένη και αποτελεσματική εκπαιδευτική λειτουργία.

Λέξεις κλειδιά: Μαθητικός Όμιλος, Αγγλικά, καινοτομία, δημιουργικότητα, πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Abstract

Student clubs are an innovative teaching practice taking place in Modal and Experimental Schools in Greece and they promote creativity and new ideas in teaching EFL. This present paper deals with the evaluation of the three-year course of the student club of English language in the Experimental Primary School of Marasleion, in terms of formal operation and organization. It also displays the beneficial impact for pupils learning EFL. The common characteristics are mentioned along with the changes that took place during the three consecutive school years of its operation. Finally, an attempt is being made to carry out a conclusive evaluation and appraisal of this educational practice, in relation to innovation and creativity as elements of an effective educational process.

Key words: Student Club, English, innovation, creativity, primary education

Εισαγωγή

Η εκπαίδευση στις μέρες μας, ανταποκρινόμενη στις ανάγκες και τις προσδοκίες των μαθητών της σύγχρονης εποχής, απομακρύνεται από τα παραδοσιακά μοντέλα διδασκαλίας και υιοθετεί νέες παιδαγωγικές προσεγγίσεις, με μαθητοκεντρικό χαρακτήρα. Στα πλαίσια της βελτίωσης της μαθησιακής διαδικασίας, που είναι και το ζητούμενο, εισάγονται νέα αντικείμενα, χρησιμοποιούνται περισσότερο τα σύγχρονα τεχνολογικά μέσα και εφαρμόζονται καινοτόμες ιδέες. Τα Πρότυπα και Πειραματικά σχολεία (ΠΠΣ) είναι αρωγοί σε αυτή την προσπάθεια και μέσα από καινοτόμα προγράμματα και καλές διδακτικές πρακτικές, διαμορφώνουν καλύτερες συνθήκες μάθησης. Ένα παράδειγμα καινοτομίας είναι και οι μαθητικοί όμιλοι δημιουργίας, που λειτουργούν στα ΠΠΣ.

Η εισήγηση αυτή παρουσιάζει, στα πλαίσια της διάχυσης καλών πρακτικών, το έργο του Μαθητικού ομίλου Αγγλικών του Μαρασλείου Πειραματικού Δημοτικού σχολείου, κατά τα σχολικά έτη 2015 έως 2018. Αρχικά γίνεται αναφορά στο νομοθετικό πλαίσιο που διέπει τη λειτουργία των μαθητικών ομίλων και στη συνέχεια αναλύεται το περιεχόμενο και η μεθοδολογία που εφαρμόστηκε στον θεματικό όμιλο της Αγγλικής γλώσσας, που λειτούργησε κατά τα έτη 2015-2016, 2016-2017 και 2017-2018. Τέλος, επιχειρείται η συνολική αποτίμηση του έργου του ομίλου και ερευνάται κατά πόσο αποτελεί πεδίο καινοτομίας, πηγή νέας γνώσης και δημιουργικής έκφρασης των μαθητών.

Θεσμικό πλαίσιο

Οι μαθητικοί Όμιλοι αποτελούν μια καινοτομική πρακτική των Π.Π.Σ., που αποσκοπεί στην ανάπτυξη των ιδιαίτερων ικανοτήτων και κλίσεων των μαθητών, όχι μόνο των πειραματικών σχολείων αλλά και των γειτονικών τους σχολείων. Βασίζονται στο θεσμικό πλαίσιο που περιγράφεται αρχικά στο Ν. 3966/2011 (άρθρο 41 και 45) και τις περαιτέρω τροποποιήσεις. Λαμβάνουν χώρα μία ή δύο φορές την εβδομάδα ανά θεματικό αντικείμενο και διαρκούν δύο ή τρεις ώρες, πέραν του πρωινού ωρολογίου προγράμματος. Οι όμιλοι, ανάλογα με το περιεχόμενό τους, μπορούν να απευθύνονται σε μαθητές μιας ή περισσότερων τάξεων.

Στο έγγραφο της ΔΕΠΠΣ (Διοικούσα Επιτροπή Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων) που εστάλη στις 9.10.2013 για τον κανονισμό λειτουργίας των εκπαιδευτικών ομίλων, αναφέρεται ρητά ότι «με κανένα τρόπο δεν πρέπει να έχουν απλά χαρακτήρα επέκτασης, υποστήριξης και εντατικοποίησης αυτών που γίνονται στο σχολείο» αλλά να γίνονται πυρήνες δημιουργικότητας και καινοτομίας. Ο όρος «εκπαιδευτικές καινοτομίες» χρησιμοποιείται για να περιγράψει σκόπιμες και συστηματικές δράσεις, ενέργειες, δραστηριότητες ή/ και ολοκληρωμένα προγράμματα που εντάσσουν, αξιοποιούν και προωθούν βελτιώσεις, αλλαγές και νέες εκπαιδευτικές αντιλήψεις στη σχολική πραγματικότητα (Fullan 2001, Hargreaves, 2003).

Κανονισμός λειτουργίας Ομίλων

Για να λειτουργήσει ένας όμιλος χρειάζεται να σχεδιαστεί και να οργανωθεί από τους εκπαιδευτικούς που στελεχώνουν τα ΠΠΣ. Οι όμιλοι πρέπει να έχουν συγκεκριμένη θεματική και οι εκπαιδευτικοί στόχοι θα πρέπει να σχετίζονται με την ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων, την καλλιέργεια ενδιαφερόντων και κλίσεων και τη δοκιμασία νέων γνωστικών αντικειμένων και διδακτικών πρακτικών. Οι υπεύθυνοι των ομίλων έχουν την ευθύνη κατάρτισης του αναλυτικού προγράμματος του ομίλου, καθορισμού ή και παραγωγής του σχετικού διδακτικού υλικού και ολοκλήρωσης των διαδικασιών προμήθειάς του από τους μαθητές, καθώς και του καθορισμού των στόχων και των υποχρεώσεων των μαθητών για την

επιτυχή ολοκλήρωση του προγράμματος.

Σε κάθε όμιλο έχουν δικαίωμα να συμμετέχουν έως δύο εκπαιδευτικοί. Πολλές φορές επιδιώκεται η συνεργασία εκπαιδευτικών διαφορετικών ειδικοτήτων με τη μορφή της συνδιδασκαλίας, δίνοντας την ευκαιρία στους μαθητές να αποκομίσουν ακόμα περισσότερα οφέλη, καθώς έχουν περισσότερες από μία προσλαμβάνουσες. Επιπλέον, στα πλαίσια λειτουργίας των Ομίλων επιτρέπεται η συνεργασία με εκπαιδευτικά ιδρύματα ή ειδικούς επιστήμονες, καλλιτέχνες κλπ. Επίσης προβλέπεται να υπάρχει σύστημα αποτίμησης των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων και παραδοτέο υλικό, που μπορεί να αποτελέσει πυρήνα σχεδίων καλών διδακτικών πρακτικών. Η διάχυση αυτών των πρακτικών επιτυγχάνεται με τις γιορτές των ομίλων, όπου παρουσιάζονται οι δράσεις από τους συμμετέχοντες μαθητές.

Θεωρητικά μοντέλα μάθησης που διέπουν τη λειτουργία του Ομίλου Αγγλικών

Ο μαθητικός όμιλος των Αγγλικών λειτούργησε ακολουθώντας τις παραπάνω κατευθυντήριες γραμμές και στα τρία χρόνια λειτουργίας του (2015 έως 2018) υιοθέτησε σύγχρονα μοντέλα διδασκαλίας, μέσα από μια μαθητοκεντρική προσέγγιση. Οι εμπλεκόμενοι εκπαιδευτικοί, σχεδιάζοντας τα μαθήματα του ομίλου, έλαβαν υπόψη τη θεωρία πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner (1984) που μιλάει για 7 διαφορετικούς αλλά αλληλοσυμπληρούμενους τύπους νοημοσύνης: τη γλωσσική νοημοσύνη, τη λογική-μαθηματική νοημοσύνη, τη μουσική νοημοσύνη, τη σωματική- κιναισθητική νοημοσύνη, την οπτική- χωρική νοημοσύνη, τη διαπροσωπική νοημοσύνη και την ενδοπροσωπική νοημοσύνη. Η κατανόηση των πολυάριθμων τρόπων με τους οποίους οι μαθητές κατακτούν τη γνώση, δίνει τη δυνατότητα στους δασκάλους να χρησιμοποιούν μια ποικιλία από στρατηγικές, για να καλύψουν τα παιδιά με διαφορετικούς τύπους νοημοσύνης (Campbell, 1999). Συνεπώς, σύμφωνα με τη θεωρία πολλαπλής νοημοσύνης, οι δάσκαλοι πρέπει να παρουσιάζουν τα μαθήματά τους μέσα από μια ευέλικτη προσέγγιση, χρησιμοποιώντας ευρεία ποικιλία μεθόδων, όπως είναι η μουσική, η συνεργατική μάθηση, οι σχετικές με την τέχνη δραστηριότητες, τα παιχνίδια ρόλων, η χρήση πολυμέσων και άλλοι συναφείς τρόποι διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Armstrong 2000:15), μακριά από τα παραδοσιακά δασκαλοκεντρικά μοντέλα. Αυτές οι θετικές πρακτικές παρέχουν το ενθαρρυντικό περιβάλλον και τις συνθήκες που χρειάζονται για συμμετοχική και ενεργητική μάθηση. Όντως, κατά τον Nolen (2003:119), οι δάσκαλοι που χρησιμοποιούν τη θεωρία πολλαπλής νοημοσύνης βλέπουν τα οφέλη, καθώς έχουν πιο ενεργητικούς και άρα επιτυχημένους μαθητές. Διότι η μάθηση για όλους τους μαθητές είναι αποτελεσματικότερη, όταν προσαρμόζεται στον ατομικό τους ρυθμό (Κοσσυβάκη, 2003).

Η αγάπη για το θεματικό αντικείμενο των Αγγλικών, μέσα σε ένα μη πιεστικό πλαίσιο μάθησης, η συνεργασία, η οργάνωση, η ανάληψη πρωτοβουλίας και η αλληλεπίδραση σε πολλαπλά επίπεδα είναι στοιχεία που καθόρισαν και διαμόρφωσαν την πορεία του ομίλου Αγγλικών, κατά τη λειτουργία του οποίου προωθήθηκε η συνεργατική και διερευνητική μάθηση. Παράλληλα, αξιοποιήθηκαν ιδιαίτερα οι τεχνολογίες της Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) και η ομαδοσυνεργατική μέθοδος, ώστε να επιτευχθεί περαιτέρω ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων (ακουστική δεξιότητα, δεξιότητα της ομιλίας, ανάγνωση και γραφή), καθώς η προσέγγιση αυτή έχει πολύ θετικά αποτελέσματα για τους σπουδαστές μιας ξένης γλώσσας, σύμφωνα με σχετικές έρευνες (McGroarty, 1993). Είναι επιβεβαιωμένο ότι η ομαδική εργασία βελτιώνει την αυτοεκτίμηση καθώς και την παρακίνηση (τα κίνητρα) των μαθητών, όταν αυτοί ενθαρρύνονται να εργαστούν για ένα κοινό αποτέλεσμα ή να συνεισφέρουν ατομικά σε ένα κοινό σκοπό (Galton & Williamson, 1992). Η μαθητοκεντρική προσέγγιση μέσα σε ένα μη πιεστικό συνεργατικό περιβάλλον μάθησης, σε συνδυασμό με το ενδιαφέρον περιεχόμενο και τη συχνή χρήση νέων τεχνολογιών δημιούργησε ένα ευχάριστο

μαθησιακό περιβάλλον, που αποδεδειγμένα συντέλεσε στη βελτίωση του επιπέδου γνώσεων της Αγγλικής γλώσσας κατά τη διάρκεια της λειτουργίας του ομίλου Αγγλικών.

Η τριετής λειτουργία του ομίλου Αγγλικών

Όμιλος Αγγλικών 2015-2016

Κατά το σχολικό έτος 2015-2016 λειτούργησε όμιλος Αγγλικών με τίτλο «Μαθαίνω Αγγλικά μέσα από παραμύθια και τραγούδια». Αφορούσε στους μαθητές της Α, Β και Γ τάξης δημοτικού και πραγματοποιήθηκε με συνεργασία της καθηγήτριας Αγγλικής Γλώσσας και μιας δασκάλας, ως εξωτερικού συνεργάτη. Συμμετείχαν 17 μαθητές και μαθήτριες και από τις τρεις τάξεις και ο όμιλος ήταν εβδομαδιαίος, με δίωρη διάρκεια.

Όπως μαρτυρά και ο τίτλος, η διδασκαλία των Αγγλικών γινόταν μέσα από ιστορίες και τραγούδια, με διασύνδεση της Αγγλικής γλώσσας με τη μητρική γλώσσα των μαθητών, τα Ελληνικά, μέσω της τεχνικής της διαμεσολάβησης (mediation). Ο Cortazzi (1994) τονίζει ότι η αφήγηση ιστοριών είναι ο θεμέλιος λίθος στην εκπαίδευση και ιδιαίτερα στη διδασκαλία μιας γλώσσας, ενώ σύμφωνα με τους Brumfit και Johnson (1979), η διήγηση ιστοριών στην τάξη είναι ένας φυσικός τρόπος να μάθει κανείς μια νέα γλώσσα. Οι ιστορίες που εμπεριέχονταν σε παραμύθια, μύθους, παραδοσιακές αφηγήσεις ή ακόμα και θρύλους από την Ελλάδα και άλλες χώρες, προσαρμόζονταν στο γνωστικό επίπεδο των μαθητών και προσφέρονταν όχι μόνο για λεξιλογική ανάλυση αλλά και για βαθύτερη νοηματική διερεύνηση. Όλα αυτά τα είδη αφήγησης, πέραν του γεγονότος ότι βοηθούσαν τους μαθητές να ακούν και να μαθαίνουν την ξένη γλώσσα, τους μάθαιναν επίσης να εκτιμούν και να σέβονται τον πολιτισμό και τις αξίες των διαφόρων λαών. Το περιεχόμενο των παραμυθιών, εκτός από την αφήγηση, υποστηριζόταν από βοηθητικό υλικό, όπως εικόνες, αφίσες, μουσική ή κάποια σχετικά αντικείμενα. Πολλές φορές συνδεόταν και με ένα σύντομο βίντεο ή ένα τραγούδι με κοινά στοιχεία περιεχομένου, ώστε να διασφαλιστεί η εμπέδωση των νέων γνώσεων. Άλλοτε, το εξεταζόμενο κείμενο γινόταν η βάση για ένα παιχνίδι ρόλων, για κάποια συνοδευτική κινητική δραστηριότητα ή κάποια μικρή γραπτή άσκηση κατανόησης. Όσο για τα τραγούδια που διδάσκονταν στα Αγγλικά, αυτά γίνονταν πηγή έμπνευσης για δραματοποίηση, μέσα από παιχνίδια ρόλων και μίμησης ή για καλλιτεχνική προσέγγιση, μέσα από ζωγραφιές ή κολάζ εικόνων. Επίσης, πολλές φορές αποτελούσαν τη βάση για αυθεντική δημιουργία νέων τραγουδιών, με παραλλαγή του λεξιλογίου, είτε με συνώνυμες είτε με αντίθετες λέξεις.

Αυτή η εναλλαγή και η ποικιλία στον τρόπο παρουσίασης και υποστήριξης των παραμυθιών ή των τραγουδιών έκανε τη μαθησιακή διαδικασία ευχάριστη για τους μαθητές, οι οποίοι διοχέτευαν την ενέργεια τους σε μια ποικιλία εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, που κρατούσαν αμείωτο το ενδιαφέρον τους και τη συμμετοχή τους ενεργητική. Έτσι, καλλιεργήθηκε ένα θετικό κλίμα μάθησης και μέσα σε αυτό το υποστηρικτικό περιβάλλον οι μαθητές, ως χρήστες της νέας γνώσης, έδειχναν να έχουν αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση, ξεδιπλώνοντας αβίαστα τη δημιουργικότητά τους.

Ο όμιλος ολοκληρώθηκε επιτυχώς μετά από είκοσι και πλέον συναντήσεις. Το παραδοτέο υλικό ήταν μια έντυπη σύνθεση από τα παραμύθια που διδάχθηκαν στην τάξη, τα τραγούδια που τραγουδήθηκαν καθώς και όλο το συνοδευτικό υλικό που εκπονήθηκε από τους μαθητές, στα πλαίσια της λειτουργίας του ομίλου Αγγλικών.

Όμιλος Αγγλικών 2016-2017

Κατά τη σχολική χρονιά 2016-2017 ο Όμιλος Αγγλικών είχε ένα πιο συγκεκριμενοποιημένο θεματικό άξονα και έφερε τον τίτλο «Μαθαίνω Αγγλικά μέσα από Ελληνικούς μύθους και παραμύθια», εστιάζοντας κυρίως σε παραδοσιακά παραμύθια της Ελλάδας ή μύθους του Αισώπου ή διηγήσεις λαϊκής σοφίας. Η συνεργασία έγινε μεταξύ μιας δασκάλας (ΠΕ70) και της καθηγήτριας Αγγλικών. Ο Όμιλος ήταν δίωρος και συμμετείχαν 18 παιδιά από τη Β, Γ και Δ τάξη του δημοτικού.

Κατά τη λειτουργία του Ομίλου αυτού, δόθηκε έμφαση κυρίως στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου και τη μετάφραση λέξεων από τα Αγγλικά στα Ελληνικά και το αντίστροφο. Αρχικά, διαβαζόταν το κείμενο στα Αγγλικά πρώτα, ελεγχόταν η βασική κατανόηση και μετά διαβαζόταν στα Ελληνικά για επιβεβαίωση. Κατόπιν δουλεύονταν το βασικό λεξιλόγιο και σε άλλα περιβάλλοντα, ώστε να επιτευχθεί πλήρης κατανόηση λέξεων και σημασιών. Αυτά τα περιβάλλοντα μπορεί να ήταν άλλα κείμενα, προφορικά ή γραπτά, ή κάποιες διαδραστικές λεξιλογικές ασκήσεις στο ίντερνετ ή κάποια τραγούδια. Υπήρχαν, επίσης, φορές που το κείμενο διαβαζόταν πρώτα από τη δασκάλα στα Ελληνικά, διδασκόταν το βασικό λεξιλόγιο στα Αγγλικά και μετά από ασκήσεις ή άλλες δραστηριότητες, χιζόταν σταδιακά η περίληψη του στα Αγγλικά, ώστε να ολοκληρωθεί η κατανόηση του περιεχομένου του. Κατά τη διδασκαλία της σημασίας ρημάτων χρησιμοποιήθηκε συχνά και η μέθοδος TPR (Total Physical Response) (Asher 1977), σύμφωνα με την οποία οι μαθητές εκτελούν εντολές που δίνονται είτε από τους δασκάλους είτε από άλλους μαθητές. Αυτή η μέθοδος αποδείχθηκε ευχάριστη και αποτελεσματική, ιδιαίτερα για τύπους μαθητών που μαθαίνουν κιναισθητικά, μαθαίνουν δηλαδή κάνοντας κάτι.

Στον συγκεκριμένο Όμιλο υπήρξε διάχυση των νέων γνώσεων μέσα από δύο γιορτές, παρουσία γονέων, μια κατά την περίοδο των Χριστουγέννων και μια κατά την ολοκλήρωση των μαθημάτων του ομίλου, με δύο εποχιακά θεατρικά δρώμενα, στην Αγγλική γλώσσα, στα οποία πρωταγωνιστούσαν οι μαθητές του ομίλου. Αυτή η διαδικασία ενθουσίασε τους συμμετέχοντες και δημιούργησε κλίμα δημιουργικότητας και συνεργασίας για την επίτευξη του τελικού θετικού αποτελέσματος. Άλλωστε, σύμφωνα με τον καθηγητή Αγγλικής Φιλολογίας και θεατρικών σπουδών Steven Clark, στο άρθρο του «Η γλώσσα και οι γλώσσες στη θεατρική σκηνή: τα πρώτα βασικά βήματα προς τη μάθηση», το θέατρο ως παιδαγωγικό εργαλείο σχετίζεται με τη διδασκαλία ξένων γλωσσών, στο βαθμό που ενθαρρύνει τα παιδιά να εξερευνήσουν το άγνωστο μέσα στο απόλυτα ασφαλές πλαίσιο της υποκριτικής, χρησιμοποιώντας την ξένη γλώσσα ως μάσκα, βιώνοντας την ισχυρή επίδραση μιας νέας γλώσσας μέσω του παιχνιδιού, και της ευχαρίστησης που συνοδεύει την ανακάλυψη.

Τέλος, στα πλαίσια λειτουργίας του ομίλου, προσκλήθηκε μια συγγραφέας παιδικού παραμυθιού, η οποία αφηγήθηκε το παραμύθι στους μαθητές και τους ενέπλεξε στη ροή της ιστορίας, με παιγνιώδη τρόπο. Μέσα από αυτήν τη διαδικασία, τα παιδιά βίωσαν τη μάθηση ως μια ευχάριστη και διασκεδαστική εμπειρία, η οποία αποτέλεσε σημείο αναφοράς στην πορεία του ομίλου.

Στο κλείσιμο των συναντήσεων του ομίλου Αγγλικών, από τις προφορικές συζητήσεις και την ανταλλαγή απόψεων με τους μαθητές, φάνηκε ο ενθουσιασμός και η ικανοποίηση τους για την κατάκτηση της νέας γνώσης μέσα από μια ευχάριστη και δημιουργική διαδικασία.

Όμιλος Αγγλικών 2017- 2018

Ο τρίτος κατά σειρά όμιλος Αγγλικών, λειτούργησε κατά το σχολικό έτος 2016-2017, με συμμετοχή 15 μαθητών και είχε τίτλο «Μαθαίνω Αγγλικά μέσα από ταινίες κινουμένων σχεδίων». Ήταν δίωρος όμιλος όπως και οι δύο προηγούμενοι, αλλά δεν υπήρξε συνεργασία με εκπαιδευτικό άλλης ειδικότητας, όπως στα προηγούμενα σχολικά έτη. Δημιουργήθηκε για μαθητές μεγαλύτερης ηλικίας, Γ΄ έως Ε΄ δημοτικού, καθότι οι μικρότεροι δεν θα μπορούσαν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του ομίλου, που περιελάμβανε λεξιλόγιο επιπέδου Α1- Α2, κατανόηση περιεχομένου και ανάλυση πλοκής, χαρακτήρων και συναισθημάτων. Σύμφωνα με έρευνες, το κίνητρο είναι ο βασικός βοηθητικός παράγοντας στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας (Ellis 1994) και έχει αποδειχθεί ότι οι μαθητές μαθαίνουν πιο αποτελεσματικά όταν το διδακτικό υλικό εμπίπτει στα ενδιαφέροντα τους και είναι διασκεδαστικό. Η βιντεοπροβολή παιδικών ταινιών ήταν μια διαδικασία που έδινε κίνητρο, θετική ώθηση και ενθουσίαζε τους μαθητές, οι οποίοι περίμεναν με αγωνία να ανακαλύψουν ποια παιδική ταινία θα δουν σε κάθε συνάντηση του ομίλου. Συνεπώς συμμετείχαν πιο ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία. Κατά την Willis (1983), η χρήση video στην εκμάθηση των ξένων γλωσσών δίνει παραδείγματα χρήσης της γλώσσας που επιδιώκουμε να διδάξουμε και εκθέτει τους μαθητές σε μία ροή συνεχούς και 'αυθεντικού' λόγου.

Ως διδακτέο περιεχόμενο του ομίλου χρησιμοποιήθηκαν βίντεο με δημοφιλείς παιδικές ταινίες κινουμένων σχεδίων, στην Αγγλική γλώσσα, που περιείχαν αγγλικούς υπότιτλους αλλά και ελληνικούς, που χρησιμοποιούνταν όταν κρινόταν σκόπιμο. Κριτήριο για την επιλογή των ταινιών δεν ήταν μόνο η δημοφιλία τους αλλά και οι ενδιαφέροντες χαρακτήρες και τα δυνατά μηνύματα που θα μετέδιδαν στους μαθητές. «Υπάρχουν διαθέσιμα βίντεο για οποιοδήποτε σχεδόν θέμα και για όλους τους τύπους των εκπαιδευόμενων σε κάθε τομέα της διδασκαλίας – γνωστική, συναισθηματική, κινητική δεξιότητα, και διαπροσωπικές. Το βίντεο μπορεί να χειριστεί τόσο τον χρόνο όσο και τον χώρο. Μπορεί να μεταφέρει τον μαθητή σχεδόν οπουδήποτε και να επεκτείνει τα ενδιαφέροντα του πέρα από τους τοίχους της τάξης» (Smaldino, S., et al, 2004). Οι τεχνικές video που χρησιμοποιήθηκαν κατά την προβολή των ταινιών (Tomalin 1991) ήταν η σιωπηλή παρακολούθηση (silent viewing), όπου οι μαθητές παρακολουθούν και υποθέτουν τι διαδραματίζεται και τι λένε οι ομιλητές, το πάγωμα της σκηνής (freeze frame), όπου οι μαθητές παρατηρούν τον χαρακτήρα, τη σκηνή, την εκφορά του λόγου και σχολιάζουν και η πρόβλεψη (prediction), όπου οι μαθητές μαντεύουν τη συνέχεια της ιστορίας. Επίσης χρησιμοποιήθηκε η τεχνική ανάλυσης σκέψης και συναισθημάτων (thinking and feeling), όπου οι μαθητές προσπαθούν να αναγνωρίσουν τα συναισθήματα, και η τεχνική της αφήγησης της ιστορίας (telling the story), όπου οι μαθητές παρακολουθούν το τέλος του video και προσπαθούν να υποθέσουν και να χτίσουν την ιστορία από την αρχή.

Μετά το τέλος των ταινιών υπήρχαν γραπτές δοκιμασίες ελέγχου κατανόησης της υπόθεσης, αντιστοίχισης φράσεων με χαρακτήρες και εικόνων με τις σωστές περιγραφές. Πέρα από ερωτήσεις που είχαν να κάνουν με την υπόθεση της ταινίας υπήρχε και παραγωγή αυθεντικού υλικού, βασιζόμενου στις ταινίες, όπως σύντομα σενάρια, προτάσεις εναλλακτικού τέλους ή ακόμα και δημιουργία κόμικς. Ο όμιλος έκλεισε τις εργασίες του στο τέλος της σχολικής χρονιάς με γιορτή, που παρακολούθησαν και οι γονείς των συμμετεχόντων και περιελάμβανε θεατρική παράσταση, παρουσίαση των έργων των παιδιών και απονομή διπλωμάτων συμμετοχής.

Αποτίμηση έργου του ομίλου Αγγλικών και συμπεράσματα

Μετά από τρία συνεχόμενα έτη λειτουργίας, η αποτίμηση του έργου του ομίλου Αγγλικών στο Μαράσλειο πειραματικό δημοτικό φαίνεται να έχει θετικό πρόσημο. Ήταν μια μαθησιακή διαδικασία εκτός επίσημου αναλυτικού προγράμματος, που απευθυνόταν στα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις των μαθητών και έτσι οι συμμετέχοντες ήρθαν οικειοθελώς, ύστερα από συνειδητή επιλογή τους. Αυτό ήταν ένας σημαντικός παράγοντας για την επιτυχία του ομίλου, μιας και το εσωτερικό κίνητρο ενισχύει την επιθυμία για προσπάθεια και διασφαλίζει την αποτελεσματικότητά της. Παρόλο που υπήρχαν μαθητές με διαφορετικές ηλικίες, από διαφορετικά περιβάλλοντα και με διαφορετικά επίπεδα γνώσης Αγγλικών (mixed ability classes), οι εργασίες του ομίλου εξελίχθηκαν ομαλά, με επιτυχία, λόγω του ευχάριστου μαθησιακού κλίματος που δημιουργήθηκε και των αποτελεσματικών μεθόδων διδασκαλίας. Έτσι, κατακτήθηκαν οι επιδιωκόμενοι στόχοι σε μεγάλο βαθμό, που ήταν πρωτίστως η καλλιέργεια του ενδιαφέροντος για τα Αγγλικά ως ξένη γλώσσα, η αναγνώριση της σημασίας τους στην καθημερινότητα και η θετική στάση απέναντι στη νέα αυτή γνώση. Στην πορεία επήλθε και η εξοικείωση με τις διάφορες μορφές της γλώσσας και η ανάπτυξη στρατηγικών και γλωσσικών δεξιοτήτων. Όλα αυτά, μέσα σε ένα επικοινωνιακό μοντέλο διδασκαλίας, έξω από τις παραδοσιακές πρακτικές, που αναγνώρισε τα διαφορετικά στυλ μάθησης των παιδιών και προσπάθησε να τα καλύψει με ποικίλους εκπαιδευτικούς τρόπους, ενισχύοντας επίσης αξίες όπως η ισότητα, ο αλληλοσεβασμός, η συνεργασία αλλά και η ελευθερία σκέψης και λόγου.

Στα θετικές πρακτικές του ομίλου περιλαμβάνεται ακόμα η συνεργασία με εκπαιδευτικούς άλλων ειδικοτήτων, αλλά και εξωτερικούς συνεργάτες και η εκπόνηση διδακτικού υλικού εξ αρχής, από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς που ενεπλάκησαν στον όμιλο Αγγλικών, υλικό κατάλληλα διαμορφωμένο ώστε να εξυπηρετεί τους σκοπούς των μαθημάτων. Σημαντική και αξιοσημείωτη απόρροια της επιτυχημένης πορείας του ομίλου ήταν επίσης και η παραγωγή αυθεντικού υλικού από τους ίδιους τους μαθητές, στα πλαίσια της μαθησιακής διαδικασίας, όπως κόμικς, αφίσες, κάρτες, χειροτεχνίες, ζωγραφιές, άρθρα και εκθέσεις ιδεών.

Συμπερασματικά, από τους μαθητές υπήρχε πολύ θετική αντιμετώπιση και αποδοχή της δημιουργικής αυτής προσπάθειας, καθ' όλη τη διάρκεια των τριών ετών λειτουργίας του ομίλου Αγγλικών. Αυτό αποδείχθηκε στην πράξη με την ενεργή συμμετοχή τους στις δράσεις του ομίλου αλλά και την θετική καταγραφή των αποτελεσμάτων των ερωτηματολογίων που δόθηκαν στους συμμετέχοντες μαθητές, στο τέλος κάθε σχολικού έτους. Μέσω των απαντήσεων, έγινε ξεκάθαρο πως η λειτουργία των ομίλων Αγγλικών συντέλεσε στην σταδιακή ενίσχυση της αυτοπεποίθησης τους ως προς τη χρήση της ξένης γλώσσας και βελτίωσε τις γνώσεις τους αλλά και την στάση τους απέναντι στη γλώσσα. Αλλά και οι γονείς αναγνώρισαν την καινοτομική αυτή πρακτική και τα οφέλη της για τους συμμετέχοντες μαθητές, επιθυμώντας τη συνέχιση λειτουργίας του ομίλου, εκτιμώντας το έργο που έγινε όχι μόνο σε γλωσσικό επίπεδο αλλά και σε επίπεδο κοινωνικοποίησης και προσωπικής εξέλιξης των μαθητών, σε ένα ευχάριστο και μη πιεστικό περιβάλλον γνώσης. Όλα όσα παρουσιάστηκαν στην εισήγηση οδηγούν στο συμπέρασμα ότι η εκπαίδευση έχει ανάγκη από νέες ιδέες, καινοτομικές προσεγγίσεις και μη τετριμμένες εκπαιδευτικές πρακτικές και είναι προσπάθειες σαν αυτές, που πρέπει να διαχέονται και να υιοθετούνται, ώστε να οδηγήσουν στην αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Βιβλιογραφία

- Armstrong, Thomas (2000). *In Their Own Way: Discovering and Encouraging Your Child's Multiple Intelligences*, New York: Tarcher/Putnam.
- Asher, J. (1977). *Learning Another Language Through Actions: The Complete Teacher's Guidebook*. California: Sky Oaks Productions.
- Brumfit C. J., Johnson K. (1979). *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Campbell, L., & Campbell, B. (1999). *Multiple intelligences and student achievement*. Alexandria, VA: ASCD.
- Clark, S. (2009). Η γλώσσα και οι γλώσσες στη θεατρική σκηνή: τα πρώτα βασικά βήματα προς τη μάθηση. Στο. Ν. Γκόβας (επιμ.) *Θέατρο και εκπαίδευση στο κέντρο της σκηνής*. Πρακτικά Διεθνούς Συνδιάσκεψης 2008. (σελ. 169). Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Cortazzi, M. (1994). Narrative Analysis (state of the art article) *Language teaching*, 27, 3, pp 157-170.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition* Oxford applied linguistics Oxford University Press.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change* (3rd ed.). New York: CollegePress.
- Galton, M. & Williamson, J. (1992). *Group-work in the Primary School*. London: Routledge. Gardner, H. (1984). *Frames of mind: The Theory of multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society: Education in the age of insecurity*. New York: Teachers College Press.
- Κοσσυβάκη, Φ. (2003). *Εναλλακτική Διδακτική. Προτάσεις για τη μετάβαση από τη Διδακτική του αντικειμένου στη Διδακτική του ενεργού υποκειμένου*. Αθήνα: Gutenberg.
- McGroarty, M. (1993). Cooperative learning and second language acquisition. In D.D. Holt (Eds.), *Cooperative learning for students from diverse language backgrounds* (pp.19-46). Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics.
- Nolen, J. L. (2003). Multiple intelligences in the classroom. *Educational Leadership*, 124(1), 115-119.
- Smaldino, S., Russell, J., Heinich, R., Molenda, M., "Instructional Technology and Media for Learning" 8th Edition, 2004.
- Tomalin, B. (1991). 'Teaching young children with video', in Stempleski S. & Arcario P., *Video in Second Language Teaching and Learning*. TESOL (eds undated).
- Willis, P. E. 1983 (1977). *Learning to Labour: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*. Aldershot: Gower.

Όμιλος Προγραμματισμού και Αλγοριθμικής Σκέψης

Ευαγγελία Δ. Κοντοπίδη

Βαρβάκειο Πρότυπο Γυμνάσιο, lkontopidi@sch.gr

Περίληψη

Η εισήγηση παρουσιάζει τον σχεδιασμό, την εφαρμογή και τα αποτελέσματα του Ομίλου «Εισαγωγή στον Προγραμματισμό και την Αλγοριθμική Σκέψη», ο οποίος λειτούργησε για πρώτη χρονιά στο Βαρβάκειο Πρότυπο Γυμνάσιο, το σχολικό έτος 2017-2018. Το πρόγραμμα σπουδών του Ομίλου σχεδιάστηκε έτσι, ώστε οι μαθητές με όχημα προγραμματιστικές δραστηριότητες και την επίλυση υπολογιστικών προβλημάτων (αντλήθηκαν από διεθνείς προγραμματιστικούς διαγωνισμούς) να γνωρίσουν θεμελιώδεις αρχές της Επιστήμης της Πληροφορικής, να ενδυναμώσουν βασικές ικανότητες του 21ου αιώνα και να έχουν τη δυνατότητα συμμετοχής στον Πανελλήνιο Διαγωνισμό Πληροφορικής (εφόσον το επιθυμούσαν). Η τελική αποτίμηση κατέδειξε ότι το διδακτικό και παιδαγωγικό πλαίσιο μέσα στο οποίο εργάστηκαν οι μαθητές, ικανοποίησαν απόλυτα τις αρχικές προσδοκίες των μαθητών και τους στόχους που τέθηκαν από την υπεύθυνη καθηγήτρια.

Abstract

This paper introduces the design, application and the results of the after-school classes on computer programming and algorithmic thinking, which were hosted at Varvakeio Model Junior High School during the 2017-2018 school year. The curriculum was designed in such a way that involved understanding of fundamental computer science concepts through the resolution of computational problems in the C++ programming language. This strategy allowed pupils to empower 21st century skills, improve their competitive programming skills and participate in the Greek National Competition in Informatics. The final assessment showed that pupils' expectations were met and the learning objectives, set by the teacher, were accomplished.

Εισαγωγή

Σύμφωνα με το θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας των Πρότυπων και Πειραματικών Σχολείων (Π.Π.Σ.), όπως αυτό καθορίζεται από τον Νόμο 3966 (ΦΕΚ 118/Α/24-5-2011), για την ανάπτυξη των ιδιαίτερων ικανοτήτων και κλίσεων των μαθητών, τόσο του Π.Π.Σ. όσο και των δημόσιων σχολικών μονάδων της ευρύτερης γεωγραφικής περιοχής του, δημιουργούνται Όμιλοι και ρυθμίζονται τα θέματα οργάνωσης και λειτουργίας τους. Οι Όμιλοι αφορούν γνωστικούς τομείς όπως οι φυσικές επιστήμες, η γλώσσα, η λογοτεχνία, τα εικαστικά, ο αθλητισμός κ.ά., ώστε να δημιουργούνται πυρήνες δημιουργικότητας και αριστείας, που

αξιοποιούν τις αυξημένες ικανότητες ορισμένων μαθητών, χωρίς να υπονομεύεται η κοινωνικοποίησή τους. Οι Όμιλοι λειτουργούν πέρα από το ωρολόγιο πρόγραμμα μία ή δύο φορές την εβδομάδα ο καθένας.

Το σχολικό έτος 2017-2018 λειτούργησε για πρώτη χρονιά στο Βαρβάκειο Πρότυπο Γυμνάσιο, ο Όμιλος Προγραμματισμού και Αλγοριθμικής Σκέψης με 33 μαθητές, τρεις εκ των οποίων από όμορα σχολεία. Αναλυτικότερα, στον Όμιλο συμμετείχαν 8 μαθητές της Α΄ τάξης, 7 μαθητές της Β΄ τάξης, και 18 μαθητές από την Γ΄ Γυμνασίου. Οι διδασκαλίες του Ομίλου γίνονταν εκτός διδακτικού ωραρίου, για δύο ώρες κάθε Τετάρτη (με συμμετοχή κυρίως μαθητών της Β΄ και Γ΄ τάξης) και για δύο ώρες κάθε Πέμπτη (με συμμετοχή κυρίως μαθητών της Α΄ τάξης). Στο διάστημα 18/10/2017 (έναρξη) έως 24/05/2018 (λήξη) πραγματοποιήθηκαν 25 δίωρες συναντήσεις Τετάρτη και 21 δίωρες συναντήσεις Πέμπτη. Αξίζει να αναφερθεί ότι στις αιτήσεις εγγραφής, τον Όμιλο δήλωσαν συνολικά 53 μαθητές ως 1η ή 2η προτίμηση.

Βασικός στόχος του Ομίλου ήταν η καλλιέργεια της αλγοριθμικής σκέψης και η ανάπτυξη προγραμματιστικών τεχνικών, αξιοποιώντας τη γλώσσα προγραμματισμού C++. Η C++ επιλέχθηκε από την υπεύθυνη καθηγήτρια Πληροφορικής, καθώς είναι η πιο κατάλληλη για προγραμματιστικούς διαγωνισμούς και για εφαρμογές που απαιτούν ταχύτητα.

Στις παραγράφους που ακολουθούν, παρουσιάζεται η αναγκαιότητα του Ομίλου «Εισαγωγή στον Προγραμματισμό και την Αλγοριθμική Σκέψη», η οργάνωση και το πρόγραμμα σπουδών, οι άλλες δράσεις που υλοποιήθηκαν και κατατίθενται τα συμπεράσματα από τον απολογισμό-αποτίμηση που έγινε στο τέλος της σχολικής χρονιάς.

Η αναγκαιότητα του Ομίλου

Τα αποτελέσματα/οφέλη που προκύπτουν, όταν γράφεις κώδικα με στόχο την επίλυση ενός προβλήματος με τον υπολογιστή, περιγράφονται με απτό τρόπο από τον Ερευνητή και Διευθυντή Υπολογιστικών Συστημάτων του Media Lab του Τεχνολογικού Ινστιτούτου της Μασαχουσέτης (MIT), κ. Μ. Μπλέτσα: «...γράφοντας κώδικα μαθαίνεις να αναλύεις ένα πρόβλημα σε απλούστερες συνιστώσες, να ιεραρχείς τις προτεραιότητες σύμφωνα με τις οποίες θα πρέπει να ασχοληθείς με καθεμία από αυτές και να καταγράφεις με σαφήνεια το τι θα κάνεις, μαθαίνεις να αναγνωρίζεις ομοιότητες και διαφορές και να μη σπαταλάς τον χρόνο σου λύνοντας συνέχεια το ίδιο πρόβλημα, μαθαίνεις να σκέφτεσαι...». Δηλαδή, προγραμματίζοντας εξασκείται η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, η οποία είναι ανάμεσα στις 10 πιο σημαντικές για τον 21ο αιώνα σύμφωνα με το Παγκόσμιο Οικονομικό Forum (WEF, 2016).

Την τελευταία μάλιστα δεκαετία πολλοί υποστηρίζουν ότι στην ταχύτατα αναπτυσσόμενη τεχνολογικά εποχή μας, ο προγραμματισμός είναι απαραίτητη δεξιότητα, όπως η ανάγνωση, η γραφή και η αριθμητική (Wing, 2006). Η άποψη αυτή βασίζεται στο επιχείρημα ότι, όπως η τυπογραφία βοήθησε στην ενίσχυση των τριών άλλων δεξιοτήτων (3 R's: Reading, writing, arithmetic), με τον ίδιο τρόπο η επιστήμη της Πληροφορικής και ο προγραμματισμός μπορούν να ενισχύσουν την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων σε ένα μεγάλο εύρος επιστημών και στην καθημερινή ζωή. Ο όρος *υπολογιστική σκέψη* (computational thinking) περιγράφει αυτήν τη σχέση και διευρύνεται με τον όρο *υπολογιστική ευχέρεια* (computational fluency), ώστε να συμπεριλάβει και την ικανότητα δημιουργίας και έκφρασης με τις ψηφιακές τεχνολογίες (Resnick, 2017a). Ο Michel Resnick, Professor of Learning Research στο MIT υποστηρίζει ότι η ικανότητα της υπολογιστικής ευχέρειας συμβάλλει στην ανάπτυξη της σκέψης, της φωνής και της ταυτότητας του ατόμου, όπως και η παραγωγή γραπτού λόγου. Τεκμηριώνει τη θέση αυτή, λαμβάνοντας υπόψη ότι στη σημερινή κοινωνία, οι ψηφιακές τεχνολογίες αποτελούν σύμβολα ευκαιριών και ανάπτυξης. Όταν οι μαθητές μαθαίνουν να αξιοποιούν τις ψηφιακές τεχνολογίες και να εκφράζουν τις ιδέες τους γράφοντας κώδικα,

αρχίζουν να βλέπουν τον εαυτό τους με έναν νέο τρόπο. Αρχίζουν να κατανοούν ότι μπορούν να συμβάλλουν ενεργά στην κοινωνία (Resnick, 2017b). Μια ανάλογη άποψη, διατύπωσε το 1980 ο Seymour Papert, στο πλαίσιο της θεωρίας του κονστραξιονισμού (constructionism) που ανέπτυξε: «διδάσκοντας τον υπολογιστή πώς να σκέφτεται, τα παιδιά ξεκινούν μια εξερεύνηση του δικού τους τρόπου σκέψης» (Papert, 1980).

Η συμβολή της Επιστήμης της Πληροφορικής και του προγραμματισμού στην ενίσχυση βασικών δεξιοτήτων των μαθητών αλλά και στην οικονομική ανάπτυξη, καθώς και η πρόβλεψη για έλλειψη εργατικού δυναμικού στα ψηφιακά επαγγέλματα (EUDSM, 2018) οδήγησαν τα τελευταία χρόνια στην ανάπτυξη διεθνών πρωτοβουλιών, με στόχο να αντιληφθεί ο κάθε πολίτης ότι μπορεί να αποκτήσει βασικές γνώσεις γύρω από την Επιστήμη της Πληροφορικής και να αναπτύξει ικανότητες δημιουργικότητας και καινοτομίας. Ανάμεσα στις πρωτοβουλίες αυτές περιλαμβάνονται: η «EU Code Week» και η «Hour of Code». Επιπροσθέτως, πολλές ευρωπαϊκές χώρες έχουν εντάξει μαθήματα Πληροφορικής και Προγραμματισμού στα σύγχρονα Προγράμματα Σπουδών τους, αναγνωρίζοντας ότι ο πληροφορικός γραμματισμός θεωρείται γνωστικό-μαθησιακό αντικείμενο αντίστοιχης σπουδαιότητας με τον γλωσσικό γραμματισμό (literacy), τα μαθηματικά και τον επιστημονικό γραμματισμό (scientific literacy) (ΙΕΠ, 2018α).

Στην Ελλάδα από το 2011, στο πλαίσιο της δράσης «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα)– Νέο Πρόγραμμα Σπουδών» μέχρι και σήμερα (ΙΕΠ, 2017), (ΙΕΠ, 2018), και με κεντρικό στόχο την ανάπτυξη του ψηφιακού γραμματισμού και της υπολογιστικής σκέψης των μαθητών ηλικίας 11-15 ετών, οι καθηγητές ενθαρρύνονται να αξιοποιήσουν περιβάλλοντα οπτικού προγραμματισμού και εργαλεία εκπαιδευτικής ρομποτικής στις δύο τελευταίες τάξεις του Δημοτικού και στις τρεις τάξεις του Γυμνασίου, σύμφωνα με τον Πίνακα 1:

Πίνακας 1. Η διδασκαλία του προγραμματισμού υπολογιστών στο Δημοτικό και το Γυμνάσιο

Τάξη	Προτεινόμενη διδακτική ενότητα	Προτεινόμενος διδακτικός χρόνος
Ε΄ & ΣΤ΄ τάξη Δημοτικού	«Προγραμματίζω τον υπολογιστή» με εκπαιδευτικά περιβάλλοντα οπτικού προγραμματισμού, π.χ., Scratch, Kodu, EasyLogo, κ.α.	4 ώρες
Ε΄ & ΣΤ΄ τάξη Δημοτικού	«Υλοποιώ σχέδια εργασίας/ έρευνας (project)» με εργαλεία εκπαιδευτικής ρομποτικής	8 ώρες
Α΄ & Β΄ τάξη Γυμνασίου	«Προγραμματισμός υπολογιστικών συσκευών και ρομποτικών συστημάτων» με κατάλληλα προγραμματιστικά περιβάλλοντα (logo-like ή οπτικά), π.χ., Arduino με Scratch, Raspberry Pi με Scratch, App Inventor, Alice, Blockly, Scratch, κ.ά.	5 ώρες
Γ΄ τάξη Γυμνασίου	«Προγραμματίζω υπολογιστικές συσκευές και ρομποτικά συστήματα» με κατάλληλα προγραμματιστικά περιβάλλοντα (logo-like ή οπτικά).	14 ώρες

Όπως προκύπτει από τον Πίνακα 1 (3η στήλη), οι οδηγίες για τη διδασκαλία της Πληροφορικής προτείνουν περιορισμένο χρόνο για τη διδασκαλία της συγγραφής κώδικα και

τον προγραμματισμό υπολογιστών, παρόλο που φαίνεται να αναγνωρίζεται ότι τα θέματα αυτά «συνδέονται με την καλλιέργεια και ανάπτυξη ικανοτήτων υπολογιστικής σκέψης, όπως είναι η επίλυση προβλήματος και ο σχεδιασμός συστημάτων» (ΙΕΠ, 2017). Επιπλέον, η διδασκαλία του προγραμματισμού γίνεται με την αξιοποίηση περιβαλλόντων οπτικού προγραμματισμού. Κατά συνέπεια, η υπάρχουσα κατάσταση δεν μπορεί να ικανοποιήσει τις ανάγκες των μαθητών με ένα ιδιαίτερο ενδιαφέρον στον προγραμματισμό, ούτε εκείνους οι οποίοι θα επιθυμούσαν να συμμετάσχουν στον Πανελλήνιο Διαγωνισμό Πληροφορικής, όπου οι γλώσσες προγραμματισμού που μπορούν να χρησιμοποιήσουν οι διαγωνιζόμενοι για την επίλυση των προβλημάτων είναι κειμενικές: Pascal, C, C++ και Java. Ανάμεσα στους στόχους του Ομίλου «Εισαγωγή στον Προγραμματισμό και την Αλγοριθμική Σκέψη» ήταν να καλύψει τις ιδιαίτερες αυτές ανάγκες των μαθητών.

Οργάνωση

Τα μαθήματα του Ομίλου πραγματοποιήθηκαν στην αίθουσα 205 του Βαρβακείου Προτύπου Γυμνασίου. Η αίθουσα διαθέτει 9 υπολογιστές, σύνδεση στο Διαδίκτυο και βιντεοπροβολέα. Στους υπολογιστές εγκαταστάθηκε το λογισμικό DEV C++ (IDE, ολοκληρωμένο περιβάλλον ανάπτυξης για τη δημιουργία και μεταγλώττιση πηγαίου κώδικα C++), το οποίο είναι διαθέσιμο δωρεάν. Επίσης, η αίθουσα διαθέτει μεγάλους πάγκους εργασίας, οι οποίοι επέτρεπαν την ομαδοσυνεργατική επίλυση των υπολογιστικών προβλημάτων που ανατίθεντο. Τον τρόπο αυτό εργασίας δεν κατηύθυνε η διαθεσιμότητα του εξοπλισμού, αλλά κυρίως η αρχή ότι, όταν συνεργαζόμαστε, προωθείται η ατομική μάθηση και επιπροσθέτως, όταν προγραμματίζουμε, υποχρεωνόμαστε «να σκεφτούμε πριν αρχίσουμε να γράφουμε κώδικα» (Zhang, 2016). Βάσει αυτών των αρχών, οι μαθητές ενθαρρύνονταν να συνεργαστούν για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση των αλγοριθμικών λύσεων.

Βασικά θέματα – διδακτικές ενότητες

Το Πρόγραμμα Σπουδών του Ομίλου περιέλαβε τις ακόλουθες ενότητες (Cormen et al, 2009), (Lippman et al, 2005):

- Εισαγωγή στους αλγόριθμους και τον προγραμματισμό υπολογιστών
- Βασικά στοιχεία μιας γλώσσας προγραμματισμού
- Υπολογιστικά προβλήματα
- Ανασκόπηση υλικού (hardware)
- Η διαδικασία «μεταγλώττισης» ενός προγράμματος
- Εισαγωγή στην γλώσσα προγραμματισμού C++
- Παρουσίαση του DEV C++
- Η βασική δομή ενός C++ προγράμματος
- Μεταβλητές και σταθερές
- Οι πιο συνηθισμένοι τύποι δεδομένων στη C++
- Input και Output
- Τελεστές (αριθμητικοί, σύγκρισης, λογικοί)
- Σύνθετοι τελεστές ανάθεσης και τελεστές μοναδιαίας αύξησης (++) και μείωσης (--)

- Δομή επιλογής (if statement)
- Δομές επανάληψης (for, while και do–while statements)
- Πίνακες (ορισμός και προσπέλαση στοιχείων πίνακα)
- Αρχεία (ορισμός, input/ output από text files)
- Δισδιάστατοι πίνακες
- Κυκλικοί πίνακες (circular arrays)
- Συναρτήσεις
- Δομές – structures
- Δυναμικοί πίνακες (vectors)
- Γεννήτριες τυχαίων αριθμών

Οι μαθησιακές δραστηριότητες που επιλέχθηκαν, ώστε να υποστηριχθεί η διδασκαλία των παραπάνω εννοιών και να ενισχυθούν τα μαθησιακά αποτελέσματα, περιλάμβαναν επίλυση προγραμματιστικών ασκήσεων και υπολογιστικών προβλημάτων. Τα υπολογιστικά προβλήματα αντλήθηκαν από θέματα διεθνών προγραμματιστικών διαγωνισμών με στόχο, όχι μόνο οι μαθητές να ασκηθούν στις διδαχθείσες προγραμματιστικές έννοιες, αλλά και να προετοιμαστούν για τη συμμετοχή τους στον 30ο Πανελλήνιο Διαγωνισμό Πληροφορικής (ΠΑΠ). Ενδεικτικά αναφέρονται κάποια από τα υπολογιστικά προβλήματα που επιλύθηκαν:

- «Sparnac (snooze)» (Πηγή: Croatian Open Competition in Informatics 2009/2010) Aaah! (Πηγή: Nordic Collegiate Programming Contest 2012)
- «Tarifa» (Πηγή: Croatian Open Competition in Informatics 2016/2017, contest #1)
- «Cold-puter Science» (Πηγή: University of Chicago Masters Program in Computer Science - Placement Exam 2014/15)
- «Booking a Room» (Πηγή: Northwestern Europe Regional Contest, NWERC 2014).
- «The Recipe» (Πηγή: Swedish Olympiad in Informatics 2011).
- «Scaling Recipes» (Πηγή: Rocky Mountain Regional Contest, RMRC 2015).
- «Take two stones» (Πηγή: Hong Kong Regional Online Preliminary, 2016) με απόδειξη ορθότητας του αλγορίθμου.
- «R2» (Πηγή: Croatian Open Competition in Informatics, 2006/2007).
- «Line Them Up» (Πηγή: ICPC Mid-Central Regional, 2015).
- «Kayaking» (Πηγή: Croatian Open Competition in Informatics, 2009/2010).
- «Trik» (Πηγή: Croatian Open Competition in Informatics, 2006/2007).

Με στόχο να υποστηριχθεί η διδασκαλία και μάθηση, η υπεύθυνη καθηγήτρια ανέπτυξε εκπαιδευτικό πολυμεσικό υλικό, το οποίο έχει αναρτηθεί ως διαδικτυακό μάθημα στην πλατφόρμα Moodle: epimorfosi.minedu.gov.gr. Το διδακτικό υλικό θα αξιολογηθεί για την πιθανότητα να αξιοποιηθεί σε πιθανή επιμόρφωση εκπαιδευτικών.

Διακρίσεις μαθητών στον Πανελλήνιο Διαγωνισμό Πληροφορικής

Ο Πανελλήνιος Διαγωνισμός Πληροφορικής διοργανώνεται κάθε χρόνο από την Ελληνική Εταιρεία Επιστημόνων Πληροφορικής και Επικοινωνιών (ΕΠΥ) υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων. Απευθύνεται σε μαθητές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και διεξάγεται σε τρεις διαγωνιστικές φάσεις (Α΄, Β΄ και Γ΄). Βάσει της επίδοσης των μαθητών στη Γ΄ φάση του Διαγωνισμού αποφασίζεται ποιοι θα συμμετάσχουν στο προπαρασκευαστικό CAMP. Από αυτό προκύπτει η τελική σύνθεση των Εθνικών ομάδων Πληροφορικής, οι οποίες εκπροσωπούν την χώρα μας στη Βαλκανιάδα (BOI, JBOI), στην Ευρωπαϊκή Ολυμπιάδα Νέων (EJOI) και στη Διεθνή Ολυμπιάδα Πληροφορικής (IOI). Σε όλες τις φάσεις οι μαθητές διαγωνίζονται ατομικά. Οι δύο πρώτες προκαταρκτικές φάσεις (Α΄ και Β΄) γίνονται μέσω Διαδικτύου. Η τελική Γ΄ φάση και το προπαρασκευαστικό CAMP απαιτούν τη φυσική παρουσία των μαθητών σε κατάλληλα Εργαστήρια.

Πέντε μαθητές του Ομίλου της Γ΄ τάξης, διαγωνίστηκαν και ολοκλήρωσαν επιτυχώς την Α΄ και Β΄ διαγωνιστική φάση του 30ου Πανελλήνιου Διαγωνισμού Πληροφορικής (ΠΑΠ). Οι μαθητές αυτοί ήταν ανάμεσα στους συνολικά 38 μαθητές Γυμνασίου, που πανελλαδικά συμμετείχαν στη Γ΄ φάση (τελική). Μετά το πέρας της Γ΄ διαγωνιστικής φάσης, δύο μαθητές του Ομίλου προκρίθηκαν και διαγωνίστηκαν στο προπαρασκευαστικό Camp επιλογής των μελών των Εθνικών Ομάδων Πληροφορικής 2018, καταλαμβάνοντας, βάσει των τελικών αποτελεσμάτων, την 5η θέση πανελλαδικά (1ο αναπληρωματικό μέλος της Εθνικής Ομάδας Νέων Πληροφορικής) και την 9η θέση πανελλαδικά.

Συναντήσεις με ειδικούς από τον χώρο της Επιστήμης της Πληροφορικής

Προκειμένου οι μαθητές να γνωρίσουν και να εμπνευστούν από επαγγελματίες του χώρου της Επιστήμης της Πληροφορικής, προγραμματίστηκαν συναντήσεις με διακεκριμένους επιστήμονες.

Στις 16/05/2018, επισκέφθηκε τον Όμιλο ο Δρ. Νικόλαος Παπασπύρου, Αναπληρωτής καθηγητής στην Σχολή Ηλεκτρολόγων Μηχ. και Μηχ. Υπολογιστών (ΣΗΜΜΥ) του Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου, ο οποίος έδωσε ομιλία με θέμα «Αλγοριθμική επίλυση προβλημάτων, προγραμματιστικοί διαγωνισμοί, σωστές και καλές λύσεις». Επιπλέον, ο Δρ. Παπασπύρου εξήγησε στους μαθητές τις κατευθύνσεις και το πρόγραμμα σπουδών της ΣΗΜΜΥ καθώς και τις προοπτικές για μεταπτυχιακές σπουδές και τις πιθανές επαγγελματικές επιλογές των αποφοίτων της ΣΗΜΜΥ.

Το ΕΠ.Ε.Σ του σχολείου είχε εγκρίνει και την επίσκεψη της Δρ. Ιζαμπά Καράλη, Επίκουρης καθηγήτριας στο Τμήμα Πληροφορικής και Τηλεπικοινωνιών του ΕΚΠΑ, η οποία δυστυχώς, δεν πραγματοποιήθηκε, καθώς η προγραμματισμένη ομιλία συνέπεσε με την εκδήλωση λήξης της σχολικής χρονιάς («Πολιτιστικό Απόγευμα») του σχολείου.

Την Κυριακή 21/01/2018, μαθητές και μαθήτριες του Ομίλου παρακολούθησαν την Ημερίδα που διοργάνωσε το Πρότυπο Λύκειο της Ευαγγελικής Σχολής με θέμα «Νέες εξελίξεις στην Πληροφορική». Ανάμεσα στους ομιλητές ήταν εννέα πανεπιστημιακοί καθηγητές.

«Ανοιγμα» του Ομίλου στη σχολική και ευρύτερη κοινότητα - διάχυση αποτελεσμάτων

Την Τετάρτη 23/05/2018, οι μαθητές του Ομίλου πραγματοποίησαν δυο παρουσιάσεις στο Πολιτιστικό Απόγευμα του Σχολείου: (α) στην Αίθουσα 205, με τίτλο «Hour of C++ Code»: οργάνωσαν ένα μάθημα επίλυσης ενός απλού υπολογιστικού προβλήματος, έχοντας ως «μαθητές» τους γονείς και συμμαθητές τους, (β) στην Αίθουσα Πολλαπλών

Εκδηλώσεων, με τίτλο «Όμιλος Προγραμματισμού και Αλγοριθμικής Σκέψης»: έκαναν μια συνοπτική περιγραφή της πορείας που πραγματοποίησε ο Όμιλος τη σχολική χρονιά 2017-2018 και την αποτίμησή της.

Αποτίμηση μαθητών

Μετά την ολοκλήρωση των μαθημάτων ζητήθηκε από τους μαθητές να αποτιμήσουν τη συμμετοχή τους στον Όμιλο. Τα σχόλια αναστοχασμού και το ερωτηματολόγιο αποτίμησης (συμπληρώθηκε από το 48% των μαθητών) καταδεικνύουν ότι οι μαθητές έμειναν ικανοποιημένοι από την οργάνωση της διδασκαλίας, το εκπαιδευτικό υλικό του μαθήματος και το είδος των προβλημάτων στα οποία ασκήθηκαν (βλ. Πίνακα 2). Το ερωτηματολόγιο δόθηκε για συμπλήρωση την τελευταία εβδομάδα μαθημάτων, 28–30/5/2018, κατά την οποία η παρουσία των μαθητών στο σχολείο ήταν μικρή.

Πίνακας 2. Ποσοτικά αποτελέσματα από τη συμπλήρωση από τους μαθητές του ερωτηματολογίου αποτίμησης – Ερώτημα: «Πόσο σου άρεσαν τα παρακάτω στοιχεία του Ομίλου»

	0=ΚΑΘΟΛΟΥ	1=ΛΙΓΟ	2=ΑΡΚΕΤΑ	3=ΠΟΛΥ	4=ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ
▼ Η οργάνωση της διδασκαλίας (θεωρία, ασκήσεις/quizzes, υπολογιστικά προβλήματα)	0.00%	0.00%	6.25%	62.50%	31.25%
▼ Το εκπαιδευτικό υλικό	0.00%	0.00%	6.25%	31.25%	62.50%
▼ Η εκμάθηση βασικών εννοιών της επιστήμης της Πληροφορικής	0.00%	0.00%	18.75%	31.25%	50.00%
▼ Η γλώσσα προγραμματισμού C++	0.00%	0.00%	6.25%	31.25%	62.50%
▼ Η συνεργασία με τους συμμαθητές σου	0.00%	0.00%	12.50%	31.25%	56.25%
▼ Η επίλυση προβλημάτων από προγραμματιστικούς διαγωνισμούς	0.00%	0.00%	6.25%	31.25%	62.50%
▼ Η ενημέρωση για τον ΠΔΠ	0.00%	6.67%	0.00%	60.00%	33.33%

Παρακάτω παρουσιάζονται συνοπτικά τα σχόλια των μαθητών:

- «Γνωρίσαμε και άλλες δυνατότητες των υπολογιστών, τη γλώσσα προγραμματισμού C++ και μάθαμε πώς να εφαρμόζουμε τον αλγοριθμικό τρόπο σκέψης, ώστε να δημιουργούμε τα δικά μας προγράμματα.»

- «Ενδυναμώσαμε την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων μέσω προγραμματιστικών τεχνικών και αξιοποιώντας μαθηματικές έννοιες και τη λογική.»
- «Λύσαμε προβλήματα μαθηματικών με τον τρόπο που λειτουργούν οι υπολογιστές.»
- «Γνωρίσαμε έναν καινούριο τρόπο σκέψης, ο οποίος σε συνδυασμό με τα Μαθηματικά, μας ωθεί να δούμε τα πράγματα αλλιώς στο μέλλον.»
- «Είχαμε την ευκαιρία να σκεφτούμε το μελλοντικό μας επάγγελμα.»
- «Μάθαμε να βάζουμε σε μια τάξη τα δεδομένα ενός προς επίλυση προβλήματος.»
- «Διδαχθήκαμε καλή συνεργασία, προσαρμοστήκαμε και κοινωνικοποιηθήκαμε ευκολότερα στο καινούργιο σχολικό περιβάλλον, καθώς μαζί με τις νέες γνώσεις αποκτήσαμε και αρκετές καινούργιες παρέες.»
- «Γνωρίσαμε με έναν ευχάριστο τρόπο έννοιες της επιστήμης της Πληροφορικής.»
- «Καταλάβαμε καλύτερα την έννοια της ομαδικής δουλειάς και συνεργασίας και διαπιστώσαμε πως μαθαίνουμε καλύτερα, όταν μαθαίνουμε μαζί με τους συμμαθητές μας.»
- «Μέσα από τη διαγωνιστική διαδικασία του ΠΔΠ αποκτήσαμε αυτοπεποίθηση, καθώς και τη γνώση πως μόνο με σκληρή δουλειά μπορεί κάποιος να φτάσει ψηλά και να πετύχει τους στόχους του.»

Αποτίμηση καθηγήτριας και συμπεράσματα

Ο βασικός στόχος του Ομίλου, η καλλιέργεια της αλγοριθμικής σκέψης, η ανάπτυξη προγραμματιστικών τεχνικών και η εξοικείωση με βασικές έννοιες της επιστήμης της Πληροφορικής επιτεύχθηκαν, όπως καταδεικνύουν οι απαντήσεις των μαθητών στο ερωτηματολόγιο αποτίμησης, τα σχόλια αναστοχασμού, η συμμετοχή τους στις εβδομαδιαίες διδασκαλίες του Ομίλου και τα αποτελέσματα του Πανελλήνιου Διαγωνισμού Πληροφορικής. Επιπλέον, οι μαθητές ασκήθηκαν στην ικανότητα για συνεργασία, καθώς ενθαρρύνονταν να συνεργαστούν για την επίλυση των προγραμματιστικών δραστηριοτήτων.

Αξίζει να σημειωθεί ότι οι μαθήτριες του Ομίλου αποτελούσαν το 30% των συμμετεχόντων. Αν και το ποσοστό αυτό είναι χαμηλό, συνάδει με εκείνα που δηλώνουν τη συμμετοχή των κοριτσιών στις STEM επιστήμες (UNESCO, 2018) και επιβεβαιώνει την ανάγκη για την ενίσχυση των κινήτρων και την υποστήριξη των κοριτσιών στην εκμάθηση δεξιοτήτων προγραμματισμού.

Η γλώσσα προγραμματισμού C++ δεν προσφέρει γραμματική και συντακτικό εύκολα στην κατανόηση, κατά συνέπεια οι μαθητές έπρεπε να εργαστούν σκληρά, οργανωμένα και με πειθαρχία για να δημιουργήσουν προγράμματα για την επίλυση προβλημάτων και προκλήσεων που να είναι κοντά στις προσωπικές εμπειρίες και τα ενδιαφέροντά τους, π.χ., χρεώσεις υπηρεσιών Διαδικτύου, συμμετοχή σε διαγωνισμό kayaking, προσαρμογή υλικών συνταγής, κ.ά. «Hard fun» είναι ο όρος που χρησιμοποίησε ο Seymour Papert για να περιγράψει αυτό το είδος μάθησης.

Τη σχολική χρονιά 2018-2019, και εφόσον υπάρχει το ανάλογο ενδιαφέρον από τους μαθητές, προτείνεται η λειτουργία του Ομίλου σε δύο επίπεδα: Επίπεδο Α/αρχάριοι και Επίπεδο Β/προχωρημένοι, για την καλύτερη οργάνωση και καθοδήγηση των μαθητών, δεδομένου και του εργαστηριακού προσανατολισμού που έχει ο συγκεκριμένος Όμιλος. Στο Επίπεδο Β/προχωρημένοι εντάσσονται οι μαθητές οι οποίοι τη σχολική χρονιά 2017-2018 παρακολούθησαν τον Όμιλο, καθώς και εκείνοι που διαθέτουν προγραμματιστική εμπειρία.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

ΙΕΠ, (2017): «Οδηγίες για τη διδασκαλία της Πληροφορικής στο Γυμνάσιο». Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Πράξη 36/14-09-2017 του ΔΣ.

ΙΕΠ, (2018): «Οδηγίες διδασκαλίας για τις Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) όλων των τάξεων του Δημοτικού σχολείου». Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Πράξη 33/26-7-2018 του ΔΣ.

Ξενόγλωσση

Cormen T., Leiserson C., Rivest R., Stein C. (2009): «Introduction to Algorithms». The MIT Press.

EUDSM (2018): «Digital Skills & Jobs». European Commission Digital Single Market Policy. Διαθέσιμο online: <https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/policies/digital-skills#Article>, Ανακτήθηκε στις 23/9/2018.

Zhang, J. R. (2016): «Algorithmic Problem Solving Course, Lecture 1». CSCI-UA.0480-004, New York University, Spring 2016.

Lippman S., Lajoie J., Moo B. (2005): «C++ Primer, Fourth Edition». Εκδ. Addison-Wesley.

Papert, S. (1980): «Mindstorms: children, computers, and powerful ideas». Basic Books, Inc., Publishers, New York.

Resnick, M. (2017a): «Fulfilling Papert's Dream: Computational Fluency for All». Proceedings of the 2017 ACM SIGCSE Technical Symposium on Computer Science Education, Pages 5-5.

Resnick, M. (2017b): «Lifelong Kindergarten: Cultivating Creativity through Projects, Passion, Peers, and Play». The MIT Press. Διαθέσιμο online ένα μικρό απόσπασμα που αφορά στην υπολογιστική ευχέρεια: <https://medium.com/@mres/computational-fluency-776143c8d725>, Ανακτήθηκε στις 23/9/2018.

UNESCO (2018): «Girls' and women's education in science, technology, engineering and mathematics (STEM)». Διαθέσιμο online: <https://en.unesco.org/themes/education-and-gender-equality/stem>, Ανακτήθηκε στις 23/9/2018.

WEF (2016): «The 10 skills you need to thrive in the Fourth Industrial Revolution». World Economic Forum, 2016. Διαθέσιμο online: <https://www.weforum.org/agenda/2016/01/the-10-skills-you-need-to-thrive-in-the-fourth-industrial-revolution/>, Ανακτήθηκε στις 23/9/2018.

Wing, J. M. (2006): «Computational thinking». Commun. ACM 49(3): 33-35 (2006). Διαθέσιμο online: <https://www.cs.cmu.edu/~15110-s13/Wing06-ct.pdf>, Ανακτήθηκε στις 23/9/2018.

Όμιλος Ρητορικής: μια δυναμική πορεία 6 χρόνων

Ευσταθία Λαλιώτου

Φιλολόγος, Βαρβάκειο Πρότυπο Γυμνάσιο, elaliotou@gmail.com

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία σκιαγραφείται το πλαίσιο λειτουργίας του Ομίλου Ρητορικής στο Βαρβάκειο Πρότυπο Γυμνάσιο, του πιο παλιού Ομίλου, που λειτουργεί από το 2012. Αρχικά, αναφέρονται οι λόγοι που οδήγησαν στην υποβολή πρότασης για τη λειτουργία του συγκεκριμένου ομίλου, παρουσιάζονται ο βασικός και οι επιμέρους στόχοι του, οι παιδαγωγικές αρχές πάνω στις οποίες βασίστηκε ο σχεδιασμός του προγράμματος, καθώς και το Πρόγραμμα Σπουδών. Στη συνέχεια, παρουσιάζεται η δραστηριότητα που αναπτύσσει ο Όμιλος, με τη συμμετοχή των μελών του σε ποικίλες διοργανώσεις και τέλος, αποτιμάται η συμβολή του στην ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών.

Abstract

This study focuses on the operation framework of the Rhetorics Club in Varvakio Model Junior High School, the oldest Club which has been running since 2012. It states the reasons behind the beginning of the Club and it presents its main and individual goals, the pedagogical principles upon which the programme was designed, as well as the Curriculum. It also, shows the various activities in which the Club members have participated in and, finally, it evaluates its contribution to the development of students' personality.

Εισαγωγή

Η ρητορική, η τέχνη του «καλώς λέγειν», δηλαδή του λόγου που χαρακτηρίζεται από γραμματική αρτιότητα, αισθητική ομορφιά, ηθική αξία και πρακτική αποτελεσματικότητα (Pernot, 2005), κατείχε για αιώνες σημαντική θέση στο σχολικό πρόγραμμα. Η σημασία του χειρισμού του προφορικού λόγου από τους μαθητές με επιδεξιότητα συναρτάτο, εκτός των άλλων, και με την επαγγελματική και κοινωνική τους ανέλιξη. Όταν όμως, με την εφεύρεση της τυπογραφίας άρχισε ο έντυπος λόγος να αναδεικνύεται σε κυρίαρχο τρόπο έκφρασης και επικοινωνίας, η ανάγκη για γρήγορη απομνημόνευση και προφορική αναπαραγωγή μειώθηκε αισθητά. Αντίστοιχα, η ανάγκη εκπαίδευσης σε στοιχεία της ρητορικής μειώθηκε στα εκπαιδευτικά ιδρύματα, με αποτέλεσμα από τις αρχές του 19ου αιώνα η ρητορική σχεδόν να εξαφανιστεί από τα αναλυτικά προγράμματα των χωρών της Δύσης (Νάκας, 2017).

Έπρεπε να περάσουν πολλά χρόνια, προκειμένου ο προφορικός λόγος να κερδίσει το χαμένο έδαφος και να αναδειχθεί η σημασία του. Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα η καλλιέργεια του προφορικού λόγου, ως μέρους κυρίως του γνωστικού αντικειμένου της

Γλωσσικής Διδασκαλίας, άρχισε να άρχισε να κερδίζει έδαφος μόλις την τελευταία δεκαετία.

Σε επίπεδο Γυμνασίου, σημαντική, μεταξύ άλλων, ήταν η συνεισφορά και των νέων Προγραμμάτων Σπουδών [ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ Νεοελληνικής Γλώσσας (ΦΕΚ/303, τ. β'/13-03-2003, σελ. 3778-3794)] και των Προγραμμάτων Σπουδών για τη Νεοελληνική Γλώσσα [(ΦΕΚ Β' 2334 / 03-10-2011)] -τα οποία αναβαθμίζουν τον προφορικό λόγο σχεδόν στο ίδιο επίπεδο με τον γραπτό, και τον συνδέουν άμεσα με επικοινωνιακές δεξιότητες- οι αναθεωρημένες εκδόσεις σχολικών εγχειριδίων εμπλουτισμένων με πολλές προφορικές δραστηριότητες, προκειμένου να υπηρετήσουν τη νέα φιλοσοφία, αλλά και η προώθηση των ρητορικών ομίλων ως καινοτόμων πολιτιστικών προγραμμάτων, καθώς και οι διοργανώσεις Ρητορικών Αγώνων δημόσιων και ιδιωτικών Γυμνασίων σε διάφορες πόλεις της Ελλάδας.

Απόρροια των διαπιστώσεων αυτών ήταν η ιδέα για τη δημιουργία Ομίλου Ρητορικής στο Βαρβάκειο Πρότυπο Γυμνάσιο, σύμφωνα με τον ισχύοντα νόμο για τα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία (ΠΠΣ), με στόχο να υποστηρίξει τη δημιουργικότητα, την καινοτομία και την αριστεία. Ενός ομίλου, ο οποίος θα βοηθούσε τους μαθητές να διαπιστώσουν έμπρακτα τη σημασία και τη δύναμη του προφορικού λόγου και να μετακινηθούν από την αντίληψή τους για την πρωτοκαθεδρία του γραπτού λόγου στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Ο Όμιλος άρχισε να λειτουργεί από τον Ιανουάριο της σχολικής χρονιάς 2012-2013, για δύο ώρες κάθε εβδομάδα, στην αίθουσα Τελετών του σχολείου και με μέλη του 11 μαθητές, προερχόμενους και από τις τρεις τάξεις του Γυμνασίου.

Από τη δεύτερη χρονιά λειτουργίας του, άρχισε να διαφαίνεται πιο έντονο το ενδιαφέρον να παρακολουθήσουν τον Όμιλο περισσότεροι μαθητές, όχι μόνο του Βαρβακείου αλλά και των όμορων σχολείων. Την τρίτη χρονιά λειτουργίας, είχε αυξηθεί τόσο πολύ ο αριθμός των αιτήσεων που υποβλήθηκαν, ώστε οδηγηθήκαμε στη διενέργεια κλήρωσης. Από τη σχολική χρονιά 2015-2016, σε μια προσπάθεια αποσυμφόρησης, ο Όμιλος δεχόταν μαθητές μόνο από τις Β' και Γ' τάξεις. Ούτε, όμως, και αυτή η διευθέτηση στάθηκε ικανή να μειώσει τον αριθμό των αιτήσεων, με αποτέλεσμα κάθε χρονιά πλέον να διενεργείται κλήρωση.

Θεωρητικό πλαίσιο λειτουργίας

Βασικό στόχο του Ομίλου αποτελεί η συστηματική εξάσκηση των μαθητών στον προφορικό λόγο.

Ως επιμέρους στόχοι τίθενται η ομαδικότητα, η ενεργητική συμμετοχή, η καλλιέργεια κριτικής και δημιουργικής σκέψης, επικοινωνιακών δεξιοτήτων, η αξιοποίηση της αυτό-αξιολόγησης και της ετερο-αξιολόγησης ως βασικών εργαλείων διερεύνησης, κατανόησης, εμπάθυνας.

Οι συγκεκριμένοι στόχοι υπαγορεύουν και τις αρχές πάνω στις οποίες βασίζεται το πρόγραμμα του Ομίλου, δηλαδή το πνεύμα με το οποίο σχεδιάζονται οι δραστηριότητες, ο τρόπος εργασίας των μαθητών και η φιλοσοφία που διέπει τις συναντήσεις του Ομίλου.

Ειδικότερα, σχεδιάζονται δραστηριότητες προκειμένου να καλλιεργηθούν ποικίλες δεξιότητες, λαμβάνοντας, όμως, κάθε φορά υπόψη την ηλικία, το επίπεδο, τα ενδιαφέροντα και τις προσδοκίες των μαθητών. Κάθε δραστηριότητα εφοδιάζει τους μαθητές με δεξιότητα/-ες απαραίτητη/-ες για το επόμενο στάδιο.

Οι μαθητές λειτουργούν στο πλαίσιο ομάδων -πολύ λίγες είναι οι ατομικές δραστηριότητες- και συνειδητοποιούν σιγά σιγά τι σημαίνει να είναι κάποιος μέλος μιας ομάδας, πώς λειτουργεί, πώς συνεισφέρει ώστε η ομάδα να είναι λειτουργική και παραγωγική.

Βασικά εργαλεία που επιτρέπουν στους μαθητές να αξιολογήσουν τη δουλειά τους, να λάβουν ανατροφοδότηση, να επανασχεδιάσουν, να τροποποιήσουν και τελικά, να ενεργοποιήσουν τα κίνητρα για βελτίωση είναι η αυτο-αξιολόγηση και η ετερο-αξιολόγηση.

Ο όλος σχεδιασμός θέτει στο κέντρο τους μαθητές, τους εμπλέκει ενεργά σε όλα τα στάδια, από την επιλογή των θεμάτων και των δραστηριοτήτων ως την αξιολόγηση των συναντήσεων και την υιοθέτηση δικών τους προτάσεων, αφήνοντας για την υπεύθυνη τον ρόλο του διευκολυντή, εμπνευστή της ομάδας.

Ο σχεδιασμός του Προγράμματος Σπουδών του Ομίλου βασίστηκε σε μεγάλο ποσοστό στο Αναλυτικό Πρόγραμμα «Τεισίας», για την καλλιέργεια του προφορικού λόγου και της δημιουργικής σκέψης (Λουτριανάκη, 2003). Το περιεχόμενο, βέβαια, έκτοτε αναπροσαρμόζεται και εμπλουτίζεται, ώστε να καλύπτει τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα της εκάστοτε ομάδας.

Προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι που τέθηκαν, κατά την πρώτη συνάντηση επιλέγονται ασκήσεις που στοχεύουν στη γνωριμία των μαθητών και στη σταδιακή καλλιέργεια κλίματος επικοινωνίας, ομαδικότητας και εμπιστοσύνης.

Στη συνέχεια, οι μαθητές έρχονται σταδιακά σε επαφή με τις παρακάτω δραστηριότητες/ ρητορικά αγώνισμα, με την εξής σειρά: εκφραστική ανάγνωση, παιχνίδι ρόλων, αυθόρμητος λόγος, προτρεπτικός λόγος, διττοί λόγοι.

Στο πλαίσιο της Εκφραστικής ανάγνωσης, οι μαθητές έρχονται σε επαφή με ποικίλα ως προς το είδος και ύφος λογοτεχνικά κείμενα, κατανοούν τη δύναμη των λέξεων, τη χρησιμότητα των σημείων στίξης και τη σημασία της σωστής απόδοσής τους, προκειμένου να αναδείξουν και να αποδώσουν χαρακτήρες, ιδέες και συναισθήματα. Αναπτύσσουν την οπτική επαφή με το κοινό και γνωρίζουν τα δυνατά τους σημεία -αλλά και τις αδυναμίες τους- στην εκφορά του λόγου.

Το Παιχνίδι ρόλων αποτελεί το επόμενο στάδιο, στο οποίο οι μαθητές αρχίζουν να εξοικειώνονται με βασικά στοιχεία της γλώσσας του σώματος. Πειραματίζονται αυτοσχεδιάζοντας, απελευθερώνουν τη φαντασία τους, προσπαθούν να διασκευάσουν κείμενα ή να γράψουν τα δικά τους και να τα δραματοποιήσουν.

Ακολουθεί ο Αυθόρμητος λόγος, ο οποίος, ως ρητορικό αγώνισμα, έχει στόχο ο ομιλητής να δημιουργήσει μέσα σε ένα λεπτό έναν απολαυστικό για το κοινό τρίλεπτο λόγο, που δεν θα είναι απλώς μια απαρίθμηση ιδεών. Ο λόγος πρέπει να διαθέτει δομή, συνοχή, να σχετίζεται άμεσα με το θέμα, να έχει αντίκτυπο σε όλους τους ακροατές και, πάνω απ' όλα, να διακρίνεται για την πρωτοτυπία του. Δεν πρόκειται, δηλαδή, για μια απλή συνειρμική ομιλία, αλλά βασίζεται στην ικανότητα του ομιλητή να κάνει τις πιο επιτυχημένες συνδέσεις μιας έννοιας με άλλες, προσθέτοντας, αφαιρώντας, σχηματοποιώντας, αντιστρέφοντας, αξιοποιώντας συμβολισμούς και μεταφορές. Στο στάδιο αυτό, μέσα από ποικίλες δραστηριότητες, επιδιώκεται η καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης και της φαντασίας των μαθητών, η εξοικείωση με τεχνικές παραγωγής ιδεών και, μέσα από την προσπάθεια τέρψης του κοινού, η καλλιέργεια της αυτοπεποίθησής τους.

Σειρά έχει ο Προτρεπτικός λόγος, προσχεδιασμένος λόγος πειθούς πάνω σε δοσμένο θέμα ευρύτερου ενδιαφέροντος, με τον οποίο οι μαθητές έρχονται σε επαφή με τα χαρακτηριστικά του επικοινωνιακού προφορικού λόγου, ασκούνται στην αξιοποίηση στοιχείων προφορικότητας, διδάσκονται ρητορικά σχήματα και σχήματα λόγου, τη φύση του ρητορικού επιχειρήματος, τα είδη των συλλογισμών, τις σοφιστείες, τους παραλογισμούς και μαθαίνουν να εφαρμόζουν τις αρχές της σωστής δόμησης κειμένου. Κατανοούν τι σημαίνει προσαρμογή του λόγου και του ύφους ανάλογα με το ακροατήριο (π.χ. ομιλία σε μαθητική συνέλευση του τμήματος, εισήγηση σε συνέδριο, στη Βουλή των Εφήβων).

Το τελευταίο στάδιο αυτής της πορείας είναι οι Διττοί λόγοι (Αντιλογία - debate), οι οποίοι καταδεικνύουν τη σημασία της συστηματικής καλλιέργειας της ομαδικότητας, της συνεργασίας, του σεβασμού της αντίθετης άποψης, της ανεκτικότητας, εκπαιδεύουν δηλαδή τους μαθητές σε διαπροσωπικές/ επικοινωνιακές δεξιότητες. Οι μαθητές ασκούνται στην αναζήτηση, συγκέντρωση, επιλογή και σύνθεση υλικού, στην εύρεση, κατανόηση και αντίκρουση επιχειρηματολογίας, στην τήρηση σημειώσεων και στην περιληπτική απόδοση ομιλίας.

Η δράση του Ομίλου

Σταδιακά, μέσα από τη συμμετοχή τους σε διοργανώσεις, είτε αυτές διακρίνονταν για τον καθαρά «ρητορικό» τους χαρακτήρα είτε όχι, οι μαθητές μετακινήθηκαν από το στενό πλαίσιο της ομάδας του Ομίλου, άρχισαν να εκτίθενται σε κοινό και να βιώνουν στην πράξη τον τρόπο που -με όχημα και εργαλείο τον λόγο- μπορούν να εμπλακούν σε ποικιλία δραστηριοτήτων.

Συγκεκριμένα, οι μαθητές διακρίθηκαν, δίνοντας δυναμικό παρόν και αποσπώντας βραβεία και επαίνους, στις εξής διοργανώσεις:

- στη 2^η Πανελλήνια Συνάντηση Ρητορικών Ομίλων, η οποία έλαβε χώρα στο πλαίσιο της διημερίδας «Η δύναμη της Πειθούς» (14&15/02/2015, Μαράσλειο Διδασκαλείο, Υπ.Ε.Π.Θ., ΕΚΠΑ, Ελληνική Ένωση για την Προώθηση της Ρητορικής στην Εκπαίδευση)
- στην «Ημέρα Ρητορικής Τέχνης και Επικοινωνίας «Έχω άποψη.....άρα υπάρχω», στο πλαίσιο του προγράμματος «Ημέρες Νεολαίας» (13/04/2016, Δημαρχείο Παπάγου-Χολαργού, Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Ελληνική Ένωση για την προώθηση της Ρητορικής στην Εκπαίδευση, Ρητορική Ομάδα Εκπαιδευτικών)
- στους Διασχολικούς Αγώνες Αντιλογίας 2016 (19/04/2016, 1^ο Πειραματικό Γυμνάσιο Αθήνας)
- στους 1^{ους} Μαθητικούς Αγώνες Ρητορικής Τέχνης Γυμνασίων (06&07/05/2017, εκπαιδευτήρια Αυγουλέα- Λιναρδάτου)
- στην 3^η Πανελλήνια Συνάντηση Ρητορικών Ομίλων (02/12/2017, 1^ο ΓΕΛ Παπάγου, Ελληνική Ένωση για την προώθηση της Ρητορικής στην Εκπαίδευση, Πανελλήνιο Δίκτυο για τη Ρητορική στην Εκπαίδευση, Ρητορική Ομάδα Εκπαιδευτικών)
- στη 2^η Πανελλήνια Μαθητική Προσομοίωση των Επιτροπών του ΟΗΕ για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου, με τίτλο «Μαθητές σε Ρόλο Διπλωμάτη» (15- 17/12/201, Θεσσαλονίκη)
- με τη δημιουργία ποιήματος με θέμα τον διαδικτυακό εκφοβισμό, το οποίο, αφού αξιολογήθηκε προκειμένου να πληροί συγκεκριμένες προδιαγραφές, περιλαμβάνεται στη διαδικτυακή ποιητική συλλογή του Ελληνικού Κέντρου Ασφαλούς Διαδικτύου.

Σημαντική είναι και η συμμετοχή τους στο «πολιτιστικό απόγευμα», που διοργανώνει το σχολείο με τη λήξη κάθε σχολικής χρονιάς, στο πλαίσιο του οποίου οι μαθητές παρουσιάζουν τη δουλειά τους στη σχολική κοινότητα.

Οι δράσεις αυτές προσέφεραν στους μαθητές τη δυνατότητα να ξεφύγουν από το πλαίσιο του σχολείου και από την ασφάλεια που τους παρέχει η δική τους ομάδα. Εκτέθηκαν σε κοινό, ήρθαν σε επαφή με μαθητές άλλων σχολείων με τους οποίους τους ενώνει η αγάπη τους για τη ρητορική, αντάλλαξαν απόψεις, σχολίασαν, σύγκριναν, αξιολόγησαν, διαγωνίστηκαν, ενημερώθηκαν για θέματα της επικαιρότητας, προβληματίστηκαν, ευαισθητοποιήθηκαν, απέκτησαν εμπειρίες τις οποίες αποτίμησαν κριτικά.

Επιπλέον, η συνεχής ενημέρωση και επιμόρφωση της υπεύθυνης του Ομίλου σε θέματα ρητορικής, οι συνεργασίες με συναδέλφους άλλων σχολείων, η συν-διοργάνωση αγώνων, η

επεξεργασία κανόνων και υποστηρικτικού υλικού διοργάνωσης ρητορικών αγώνων ενισχύουν το κλίμα εξωστρέφειας, εμπνέουν τους μαθητές και τους αποδεικνύουν έμπρακτα την αξία της ομαδικότητας, της συνεργασίας, της διάχυσης καλών πρακτικών.

Αποτίμηση

Τα έξι χρόνια λειτουργίας του Ομίλου (2012-2018), η ενεργός συμμετοχή των μαθητών και ο συνεχώς αυξανόμενος αριθμός των αιτήσεων αποτελούν μια πρώτη θετική αποτίμηση του έργου του.

Στον Όμιλο οι μαθητές μαθαίνουν να εντάσσονται σε μια ομάδα και να καλλιεργούν δεξιότητες συνεργασίας, ανακαλύπτουν την άρρηκτη σχέση σκέψης και λόγου μέσα από ποικιλία τεχνικών και δραστηριοτήτων, παράγουν ιδέες αλλά και αξιοποιούν ιδέες άλλων, γίνονται δημιουργικοί. Μαθαίνουν να προσεγγίζουν από διαφορετικές οπτικές γωνίες ένα προς επίλυση θέμα, να καλλιεργούν τη σκέψη τους, να οξύνουν την κρίση τους, να αξιολογούν αλλά και να αξιολογούνται. Προβληματίζονται για ό,τι συμβαίνει γύρω τους, ενημερώνονται, σχηματίζουν τη δική τους άποψη, επιχειρηματολογούν, μαθαίνουν να ακούν και να σέβονται τη γνώμη του άλλου, την αντικρούουν με επιχειρήματα, απαντούν με ετοιμότητα και επάρκεια σε ερωτήσεις, αποκτούν άνεση και αυτοπεποίθηση στον προφορικό λόγο. Μαθαίνουν να μιλούν με την αισθητική και το ήθος που αρμόζει σε ένα δημόσιο ομιλητή, αποκτούν επικοινωνιακές δεξιότητες που θα τους είναι απαραίτητες για να λειτουργήσουν ως ενεργοί πολίτες στο πλαίσιο μιας δημοκρατικής κοινωνίας που έχει κυρίαρχα χαρακτηριστικά το δικαίωμα έκφρασης, τον σεβασμό του άλλου, τον διάλογο.

Αρκετές από τις παραπάνω διαπιστώσεις συμπίπτουν με τις εκτιμήσεις των μαθητών, όπως αυτές καταγράφονται σε ερωτηματολόγιο αξιολόγησης του Ομίλου, το οποίο καλούνται να συμπληρώσουν στην τελευταία συνάντηση, στο τέλος της χρονιάς. Και, παρ' όλο που οι αρχικές προσδοκίες της πλειονότητας των μαθητών σχετίζονται είτε με την απόκτηση άνεσης και αυτοπεποίθησης, ιδίως όταν εκτίθενται σε κοινό (70%), είτε με τη βελτίωση των σχολικών τους επιδόσεων (55%), στο τέλος οι ίδιοι συνειδητοποιούν ότι κερδίζουν πολλά περισσότερα.

Στην ερώτηση αν ο όμιλος ικανοποίησε τις προσδοκίες τους, σχεδόν όλοι απαντούν θετικά και, μάλιστα, σε υψηλό βαθμό (92%). Ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα σχόλια των ίδιων των μαθητών:

«αρχίζω να γνωρίζω λίγο καλύτερα τον εαυτό μου.....»

«ήρθα με μεγάλο δισταγμό, γιατί είμαι ντροπαλός....τελικά, τα έκανα τα βήματά μου και χαιρόμαι που το αποφάσισα.....δεν θα απαλλαγείτε γρήγορα από μένα...μάλλον βελτιώνεται και το χιούμορ μου!..»

«μου αρέσει το ότι είμαι μέλος μιας ομάδας και μοιραζόμαστε κοινά ενδιαφέροντα, ότι δουλεύουμε ομαδικά.....»

«πίστευα ότι είμαι πολύ άνετη και με αυτοπεποίθηση.....μάλλον αρχίζω να αναθεωρώ και συνειδητοποιώ ότι χρειάζεται να δουλέψω στοιχεία του χαρακτήρα μου....»

«δεν είναι εύκολο πράγμα να κρίνει κάποιος τον εαυτό του αλλά ούτε και να δέχεται εύκολα την κριτική των άλλων.....βέβαια, μέσα σε μια ομάδα αυτό γίνεται πιο εύκολο.»

«ποτέ δεν φανταζόμουν ότι ο προφορικός λόγος μπορεί να έχει τόσο μεγάλη δύναμη!»

«νομίζω ότι απαντάω πιο καλά στις ερωτήσεις του καθηγητή στο μάθημα και έχω μεγαλύτερη άνεση στην προφορική παρουσίαση εργασιών...»,

μακάρι να κάναμε αρκετές από τις δραστηριότητες και στην τάξη, στο μάθημα.....»

Συμπεράσματα

Η συνεχής λειτουργία του Ομίλου τα τελευταία έξι χρόνια τον έχει αναδείξει σε βασικό κομμάτι της ζωής των μαθητών, κυρίως του Βαρβακείου, αλλά και των όμορων σχολείων. Το μαρτυρούν τόσο ο αριθμός των μαθητών (που είτε επιλέγουν μόνο το συγκεκριμένο όμιλο είτε αυτός αποτελεί την 1^η τους επιλογή), ο οποίος αυξάνεται τόσο, ώστε να είναι αναγκαία η διενέργεια κλήρωσης, όσο και η επιθυμία τους να είναι μέλη του Ομίλου όλα τα χρόνια της φοίτησής τους στο Γυμνάσιο. Όλα δείχνουν ότι ο Όμιλος μετατρέπεται σε ένα εργαστήριο λόγου και σκέψης με πρωταγωνιστές τα παιδιά, τις ιδέες και τις λέξεις, ένα χώρο στον οποίο νιώθουν άνετα να πειραματιστούν, να δημιουργήσουν, να εκτεθούν, να διαλεχθούν, να επιχειρηματολογήσουν, να γνωρίσουν τους άλλους, αλλά και τον εαυτό τους.

Ο Όμιλος φαίνεται να εδραιώνεται και στη συνείδηση των συναδέλφων, καθώς αυτοί είτε ζητούν τη συνδρομή των μελών του για τις σχολικές γιορτές είτε για συνεργασία στο πλαίσιο διαθεματικών δράσεων.

Συμπερασματικά, η Ρητορική αναδεικνύεται, τόσο στο πλαίσιο της τυπικής όσο και της άτυπης εκπαίδευσης, ως μια σύγχρονη διδακτική μέθοδος, η οποία καλλιεργεί παράλληλα το λόγο και τη σκέψη. Μπορεί να εμπλουτίσει και να ανανεώσει τα φιλολογικά μαθήματα και να συμβάλει στη δημιουργία ενεργών πολιτών και στην εδραίωση μιας δημοκρατικής παιδείας.

Ένας Όμιλος Ρητορικής αποτελεί ένα σημαντικό βήμα προς αυτήν την κατεύθυνση.

Βιβλιογραφία

ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ Νεοελληνικής Γλώσσας (ΦΕΚ/303, τ. β'/13-03-2003, σελ. 3778-3794).

Νάκας Θ. (2017). Η ρητορική στην εκπαίδευση, Ανακτήθηκε στις 23 Σεπτεμβρίου 2018 από τη διεύθυνση <http://impschool.gr/deltio-site/?p=845>

Πρόγραμμα «Τεισίας». Ανακτήθηκε στις 23 Σεπτεμβρίου 2018 από τη διεύθυνση: <http://www.valialoutrianaki.com>

Προγράμματα Σπουδών για τη Νεοελληνική Γλώσσα [(ΦΕΚ Β' 2334 /03-10-2011, <http://ebooks.edu.gr/new/ps.php>)]

Pernot L.(2005). Η ρητορική στην Αρχαιότητα. (μτφρ Τσελέντη Ξ.). Αθήνα: Δαίδαλος.

Τσίτσιου-Χελιδώνη Χρ. «Ρητορεία και Ρητορική στην Εκπαίδευση» Ανακτήθηκε στις 23 Σεπτεμβρίου 2018 από την Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα: http://www.greek-language.gr/digitalResources/ancient_greek/encyclopedia/rhetoric/index.html

Εφαρμοσμένες πρακτικές εναλλακτικής αξιολόγησης στο Πειραματικό Σχολείο

Ιφιγένεια Κωφού

2^ο Πειραματικό Λύκειο Θεσσαλονίκης, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, ikofou@gmail.com

Περίληψη

Σημαντικές αλλαγές έχουν συντελεστεί τα τελευταία χρόνια στον χώρο της εκπαίδευσης, τόσο στην Ελλάδα όσο και σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες, οι οποίες εστιάζουν το ενδιαφέρον τους στον μαθητή και στην επίτευξη των μαθησιακών στόχων. Μεγαλύτερη έμφαση δίνεται στη διδασκαλία και τη μάθηση, ενώ η αξιολόγηση περιορίζεται σε παραδοσιακούς τρόπους οι οποίοι χαρακτηρίζουν την επίδοση με έναν βαθμό. Στον αντίποδα, η εναλλακτική αξιολόγηση, η οποία ενσωματώνεται φυσικά στη μαθησιακή διαδικασία, μπορεί να προσφέρει περισσότερα οφέλη, καθώς εμπλέκει ενεργά τον μαθητή στη διαδικασία της αξιολόγησης, παρέχει πληροφορίες για τις γνώσεις, τις στάσεις, το μαθησιακό στυλ και τις συμπεριφορές και διαμορφώνει το περιεχόμενο και τη μεθοδολογία της διδασκαλίας σύμφωνα με τις δυνατότητες και αδυναμίες των μαθητών. Η συγκεκριμένη εργασία εστιάζει σε εφαρμοσμένες μορφές εναλλακτικής αξιολόγησης στο μάθημα της αγγλικής γλώσσας και στο πλαίσιο του project, προτείνοντας τρόπους με τους οποίους ο εκπαιδευτικός μπορεί να αντλήσει πληροφορίες για τη μάθηση και οι μαθητές να αξιολογήσουν τους εαυτούς τους και τους συμμαθητές τους.

Λέξεις-κλειδιά: Εναλλακτική αξιολόγηση, πορτφόλιο, παρατήρηση, πρότζεκτ, ημερολόγιο, διαβαθμισμένες κλίμακες, λίστες αξιολόγησης, αυτό- και ετερο-αξιολόγηση

Abstract

Significant changes have taken place in recent years in the field of education both in Greece and in other European countries, focusing on the learner and on the achievement of the learning goals. Greater emphasis is placed on teaching and learning, while assessment is limited to traditional ways that describe performance by allocating a mark. On the contrary, alternative assessment, which is authentically integrated into the learning process, can provide more benefits as it actively involves the learner in the assessment process, provides information on knowledge, attitudes, learning styles and behaviors and adapts the teaching content and methodology to students' strengths and weaknesses. This paper focuses on applied forms of alternative assessment in the English language course and during the implementation of project work, suggesting ways in which the teacher can elicit information about learning and the students can assess themselves and their peers.

Key words: Alternative assessment, portfolio, observation, project, diary/journal, rating scales, checklists, self- and peer-assessment

Εισαγωγή

Η εναλλακτική αξιολόγηση άρχισε να κερδίζει έδαφος τα τελευταία χρόνια, λόγω της συμβολής της στη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης, αλλά και λόγω των αλλαγών που έχει επιφέρει στις πρακτικές αξιολόγησης. Οι αλλαγές αυτές αφορούν τις επιδόσεις των μαθητών, τη χρήση των στρατηγικών μάθησης, τα κίνητρα και την αυτονομία των μαθητών (Κοφου, 2017, 2016). Βασικό χαρακτηριστικό της εναλλακτικής αξιολόγησης είναι ότι εστιάζει όχι μόνο στο τελικό προϊόν αλλά και στη διαδικασία, με αποτέλεσμα να αποκτά διαμορφωτικό χαρακτήρα. Είναι μία άτυπη μορφή αξιολόγησης που θεωρείται πιο δίκαιη, επειδή αφορά τον κάθε μαθητή ξεχωριστά και τις ιδιαιτερότητές του, εμπλέκει ενεργά τον μαθητή στην εκπαιδευτική διαδικασία και τον ανακουφίζει από το στρες των εξετάσεων (Tsagaris & West, 2004).

Χαρακτηριστικά/ Γνωρίσματα της εναλλακτικής αξιολόγησης

Σε αντίθεση με τους παραδοσιακούς τυποποιημένους τρόπους εξέτασης, μέσω αντικειμενικών τεχνικών ελέγχου του τύπου σωστό/ λάθος ή συμπλήρωσης κενών, που παρέχουν ελάχιστες πληροφορίες για την πρόοδο του μαθητή (Barootchi & Keshavarz, 2002), η εναλλακτική αξιολόγηση μπορεί εύκολα να ενσωματωθεί στην εκπαιδευτική διαδικασία ως μία καλή πρακτική, με θετικό αντίκτυπο στη διδασκαλία και τη μάθηση (Alderson & Banerjee, 2001; Bailey, 1999, Hamayan, 1995). Εστιάζοντας στην ατομική επίδοση του κάθε μαθητή, μπορεί να συγκεντρώσει πολύτιμες πληροφορίες για την πρόοδο, τα επιτεύγματα, τα ενδιαφέροντα, τις στάσεις και τις συμπεριφορές του σε ένα αυθεντικό περιβάλλον μάθησης (Genesee & Hamayan, 1994). Ως πιο αυθεντική, έχει εφαρμογές στην πραγματική ζωή, είναι πιο ευαίσθητη στις ανάγκες και δυνατότητες του κάθε μαθητή, δημιουργεί κίνητρα, ενισχύει την αυτοεκτίμηση, αναπτύσσει τη μεταγνωστική του αντίληψη και ενεργοποιεί τις δεξιότητες υψηλής σκέψης (Herman et al., 1992, Stiggins, 1994, Valencia, 1990).

Οι μέθοδοι και τα εργαλεία που θα χρησιμοποιηθούν πρέπει να έχουν σαφώς διατυπωμένα κριτήρια και μαθησιακά αποτελέσματα, σχάρες και περιγραφητές αξιολόγησης. Έχοντας ως κύριο πλεονέκτημα την ευελιξία, οι διάφορες μορφές αξιολόγησης, που θα δούμε στη συνέχεια εν συντομία, μπορούν να συνδυαστούν με παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης, να ενσωματωθούν μεταξύ τους και να ελεγχθούν ως προς την αξιοπιστία, την εγκυρότητα και την αντικειμενικότητα. (Cameron, 2001).

Μορφές εναλλακτικής αξιολόγησης

Ως μορφές εναλλακτικής αξιολόγησης θεωρούνται οι μέθοδοι και τα εργαλεία εναλλακτικής αξιολόγησης, όπως το portfolio, το project, η παρατήρηση στην τάξη, το ημερολόγιο, το πρωτόκολλο προφορικής εξωτερίκευσης (think-aloud protocol), οι ρουμπρίκες αξιολόγησης, η αυτό- και ετεροαξιολόγηση κ.ά., που προσφέρουν στους εκπαιδευτικούς και στους μαθητές τη δυνατότητα να συνεργάζονται, να χρησιμοποιούν στρατηγικές διδασκαλίας και μάθησης αντίστοιχα και να συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία της αξιολόγησης (Brindley, 1989, Genesee & Upshur, 1996, Hamayan, 1995).

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζονται μέθοδοι και εργαλεία εναλλακτικής αξιολόγησης που εφαρμόστηκαν στο 2^ο Πειραματικό Λύκειο Θεσσαλονίκης τα σχολικά έτη 2015-2018, με στόχο να εμπλέξουν ενεργά τους μαθητές στη διαδικασία της αξιολόγησης, να τους γνωστοποιήσουν τα κριτήρια αξιολόγησης, να τους βοηθήσουν να αναπτύξουν στρατηγικές και να αποκτήσουν κριτική σκέψη ως προς το προϊόν και τη διαδικασία της μάθησης.

Portfolio

Το portfolio αποτελεί μία καινοτόμο προσέγγιση στη διδασκαλία, εκμάθηση και αξιολόγηση των γλωσσών και προσφέρει μία ολιστική θεώρηση της μάθησης. Πρόκειται για μία συστηματική, αθροιστική συλλογή έργων των μαθητών σε συνεχή βάση, που μπορούν να σχολιαστούν από τον εκπαιδευτικό, τους ίδιους τους μαθητές και τους συμμαθητές τους (McLean, 1990, Simon & Forgette-Giroux, 2000).

Το portfolio ενεργοποιεί τη συνεργατική αξιολόγηση, δίνει ευκαιρίες στους μαθητές να χρησιμοποιήσουν μεταγνωστικές δεξιότητες για να μιλήσουν για τη μάθησή τους και τους εμπλέκει ενεργά στη διαδικασία της αξιολόγησης (Caudery, 1998, Zimmerman, 1990). Η επιτυχής εφαρμογή του portfolio εξαρτάται από τρία κριτήρια: (1) σαφώς διατυπωμένος σκοπός αξιολόγησης, (2) οδηγίες για την επιλογή των καταχωρίσεων, (3) κριτήρια αξιολόγησης (Herman et al., 1992).

Το portfolio ως εργαλείο διδασκαλίας και αξιολόγησης του γραπτού λόγου εφαρμόστηκε στο 2^ο Πειραματικό Λύκειο Θεσσαλονίκης, σε 52 μαθητές της Β΄ Λυκείου κατά το σχολικό έτος 2015-2016. Έγινε διδασκαλία τριών κειμένων επιχειρηματικού λόγου, ακολουθώντας τα 3 στάδια του γραπτού λόγου, και χρησιμοποιήθηκαν ως εργαλεία αξιολόγησης: μία λίστα ανίχνευσης των δυνατοτήτων των μαθητών στον γραπτό λόγο για τα επίπεδα B2-Γ2 (C.E.F.R. 2001) (Παράρτημα 1), μία διαβαθμισμένη 5βαθμη κλίμακα ανίχνευσης στρατηγικών (Cohen, 1990, Cohen et al., 2002, Oxford, 1990) (Παράρτημα 2), μία λίστα αυτοαξιολόγησης του γραπτού λόγου (Παράρτημα 3) και διαβαθμισμένες κλίμακες ετεροαξιολόγησης γραπτού λόγου για τους μαθητές και την εκπαιδευτικό (Παράρτημα 4).

Τα αποτελέσματα ήταν ενθαρρυντικά, καθώς οι μαθητές στην πλειονότητά τους ήταν ικανοί να χειριστούν διάφορα είδη γραπτού λόγου στο επίπεδο B2, να χρησιμοποιήσουν στρατηγικές οργάνωσης για διάφορα κειμενικά είδη, να προσαρμόσουν τον γραπτό λόγο στο κοινό στο οποίο απευθύνεται, και να αναπτύξουν και να συνδέσουν τις ιδέες τους χρησιμοποιώντας κατάλληλο λεξιλόγιο στο επίπεδο Γ1, δεξιότητες που όμως περιορίστηκαν περισσότερο στο επίπεδο Γ2. Οι μαθητές διατύπωσαν επίσης τους στόχους για βελτίωση στον γραπτό λόγο, οι οποίοι ελήφθησαν υπόψη για τον σχεδιασμό των επόμενων μαθημάτων. Η αυτοαξιολόγηση έδειξε σημαντική βελτίωση σε πολλά από τα κριτήρια (δομή κειμένου, επικοινωνιακός στόχος, κατάλληλο λεξιλόγιο και γραμματική) και βοήθησε τους μαθητές να αναπτύξουν κριτική σκέψη απέναντι στον γραπτό λόγο. Να σημειωθεί ότι οι μαθητές αξιολόγησαν τους συμμαθητές τους πιο αυστηρά από την εκπαιδευτικό (Πίνακας 1).

Πίνακας 1. Μέσος όρος ετεροαξιολόγησης και αξιολόγησης από την εκπαιδευτικό

Means of assessment	Peer-assessment	Teacher-assessment
Writing 1	16.71	18.27
Writing 2	17.66	18.20
Writing 3	17.17	19.13

Η εφαρμογή είχε ως αποτέλεσμα την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία της παραγωγής γραπτού λόγου, περισσότερη υπευθυνότητα και πρόοδο στο τελικό προϊόν. Όλα τα έργα των μαθητών και τα εργαλεία αξιολόγησης συγκεντρώθηκαν στα portfolios, τα αποτελέσματά τους παρουσιάστηκαν στην τάξη και ακολούθησε συζήτηση για τη χρησιμότητα της διαδικασίας. Θετική στάση προς το portfolio επέδειξαν και οι γονείς των συγκεκριμένων μαθητών (Kofou, 2016).

Project

Το project ως προσέγγιση διδασκαλίας, μάθησης και αξιολόγησης εντάχθηκε τα τελευταία χρόνια στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών και στα σχολικά εγχειρίδια, κυρίως των ξένων γλωσσών, για λόγους όπως: η σύνδεσή του με αναγνωρισμένες θεωρίες μάθησης (εποικοδομητισμός, βιωματική και ανακαλυπτική μάθηση, θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης κ.ά.) (Bruner, 1996, Dewey, 1963, Gardner, 1983, Piaget, 1971, Schunk, 2010), η σύνδεσή του με την τεχνολογία, την επίλυση προβλήματος, την ανάπτυξη των δεξιοτήτων και εγγραμματισμών των μαθητών (Boss & Krauss, 2007, Trilling & Fadel, 2009), το συνεργατικό περιβάλλον μάθησης που προωθεί και η δυνατότητα αναστοχασμού και αξιολόγησης της διαδικασίας και του αποτελέσματος που προσφέρει.

Αν και αποτελεί μία ανοιχτή διαδικασία μάθησης (Frey, 2002), υλοποιείται κυρίως σε τρία στάδια (α) του σχεδιασμού, (β) της έρευνας και της μεθοδευμένης υλοποίησης, (γ) της τελικής παρουσίασης και της ανατροφοδοτικής αξιολόγησης (Chard, 1994, Fried-Booth, 2002, Helm & Katz, 2001, Ματσαγγούρας, 2006).

Η επιτυχία του project ως μεθόδου διδασκαλίας, μάθησης και αξιολόγησης εξαρτάται από τις κλίμακες/ ρουμπρίκες αξιολόγησης που θα χρησιμοποιηθούν και θα γνωστοποιηθούν από την αρχή στους μαθητές, επειδή από αυτές εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό τα μαθησιακά αποτελέσματα (Dierick & Dochy 2001, Gibbs, 1999, Scouller 1998). Για παράδειγμα, σε project αναγνωστικών και κινηματογραφικών ημερολογίων στην Α' και Β' Λυκείου, το σχολικό έτος 2016-2017, χρησιμοποιήθηκε ρουμπρίκα αυτό- και ετερο-αξιολόγησης ως εργαλείο τελικής αξιολόγησης, η οποία αξιολογεί όχι μόνο το περιεχόμενο, αλλά και τη συνεργασία, την παρουσίαση κ.λπ. (Παράρτημα 5). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το project βοήθησε τους μαθητές να αναπτύξουν πολλές δεξιότητες, όπως ηγεσία, συνεργασία, διαχείριση του χρόνου και των καθηκόντων, παρουσίαση του τελικού προϊόντος.

Ημερολόγιο

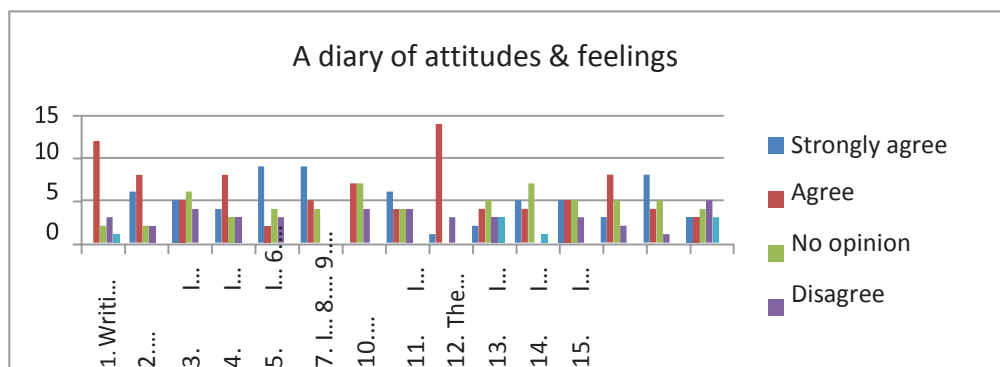
Το ημερολόγιο, χειρόγραφο ή ηλεκτρονικό, είναι ένα εργαλείο, που μπορεί να χρησιμοποιηθεί τόσο από τους μαθητές όσο και από τους εκπαιδευτικούς, για την καταγραφή γεγονότων, ενεργειών, συναισθημάτων και σκέψεων (Curtis & Bailey, 2009). Ως μορφή εναλλακτικής αξιολόγησης, το ημερολόγιο μπορεί να εισαγάγει τους μαθητές στην έννοια της αυτοαξιολόγησης, να τους δώσει την ευκαιρία να εκφράσουν και να αναθεωρήσουν τους στόχους και τις απαιτήσεις του μαθήματος, να τους ενθαρρύνει να εξασκήσουν τον γραπτό και προφορικό λόγο, να ενισχύσει τη συνεργασία και την εμπλοκή των μαθητών στη διαδικασία διδασκαλίας- μάθησης (Tsagari & West, 2004).

Το ημερολόγιο ανάγνωσης και ταινιών, ως εργαλείο διδασκαλίας, μάθησης και αξιολόγησης χρησιμοποιήθηκε στο 2^ο Πειραματικό Λύκειο τα σχολικά έτη 2016-2017 και 2017-2018. Οι καταχωρίσεις στο ημερολόγιο γίνονταν μετά την παρακολούθηση μέρους της ταινίας ή την ανάγνωση ενός κεφαλαίου του βιβλίου (Παράρτημα 6) και ακολουθούσε συζήτηση και ανατροφοδότηση στην τάξη, συνεργασία των ομάδων και παρουσίαση.

Το σχ. έτος 2017-2018 δόθηκε στους μαθητές ρουμπρίκα αυτοαξιολόγησης (Παράρτημα 7) για να αξιολογήσουν την όλη διαδικασία της τήρησης του ημερολογίου. Από την αξιολόγηση των απαντήσεων των 18 μαθητών που συμμετείχαν στη δράση, προκύπτουν τα εξής (Γράφημα 3): Η τήρηση ημερολογίου βοήθησε τα 2/3 των μαθητών περίπου -ή και περισσότερους- να αποσαφηνίσουν έννοιες, να τις εφαρμόσουν και να προετοιμαστούν για τις επόμενες δραστηριότητες. Στην ίδια αναλογία πιστεύουν ότι η ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικού ήταν χρήσιμη, ο βαθμός πιο δίκαιος, αισθάνθηκαν πιο υπεύθυνοι και θα ήθελαν να κρατούν ημερολόγιο και σε άλλα μαθήματα. Μισοί από τους συμμετέχοντες μαθητές

θεώρησαν ότι το ημερολόγιο τους βοήθησε στην εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας και στην οργάνωση της εργασίας τους. Το ένα τρίτο των μαθητών δεν εξέφρασε άποψη για τη συνέπεια της τήρησης του ημερολογίου, τη συχνότητα της ανατροφοδότησης και τη διόρθωση των λαθών. Ακόμη, δεν προέκυψαν αξιολογικά δεδομένα για τη βελτίωση των μαθητών ως συγγραφέων και εκφράστηκε διστακτικότητα ως προς την παρουσίαση των ημερολογίων στην τάξη.

Γράφημα 3. Ημερολόγιο στάσεων και συναισθημάτων



Παρατήρηση

Μία άλλη μορφή εναλλακτικής αξιολόγησης είναι η παρατήρηση στην τάξη, η οποία αποτελεί μία καταγραφή των γεγονότων της τάξης, με στόχο να τα αναλύσει και να τα ερμηνεύσει ο εκπαιδευτικός (Gebhard, 1999), να αξιολογήσει την πρόοδο των μαθητών, να τους δώσει ευκαιρίες βελτίωσης (Plant, 2008) και να διαπιστώσει την αποτελεσματικότητα των διδακτικών μεθόδων και στρατηγικών σε ένα συγκεκριμένο μαθησιακό περιβάλλον (Bailey, 2001).

Η δομημένη παρατήρηση βασίζεται σε προσεκτικά δομημένες λίστες αξιολόγησης, στις οποίες καταγράφονται οι απαραίτητες πληροφορίες για τους μαθησιακούς στόχους και τις συμπεριφορές. Οι λίστες αυτές μπορούν να καταγράφουν την παρουσία/ απουσία κάποιου στόχου ή συμπεριφοράς (checklists) ή τον βαθμό της παρουσίας του προς αξιολόγηση χαρακτηριστικού (rating scales). Άλλος τρόπος παρατήρησης είναι οι ανεπίσημες καταγραφές (anecdotal records) του εκπαιδευτικού, με τη μορφή σύντομων σημειώσεων, μετά το τέλος κάποιας δραστηριότητας, οι οποίες όμως στη συνέχεια θα πρέπει να οργανωθούν σε χειρόγραφα ή ηλεκτρονικά αρχεία (IEΠ, 2017, Hill & Ruptic, 1994).

Η μέθοδος της παρατήρησης, εφαρμόστηκε κατά το σχολικό έτος 2017-2018, σε μαθητές της Α΄ Λυκείου του 2^ο Πειραματικού Λυκείου Θεσσαλονίκης, στην παραγωγή γραπτού λόγου, εξ αιτίας των αυξημένων απαιτήσεων αυτής της δεξιότητας. Αρχικά, δόθηκε στους μαθητές ένα ερωτηματολόγιο ανίχνευσης δυνατοτήτων και αναγκών στις δεξιότητες (Oxford, 1990), από το οποίο προέκυψε ότι στον γραπτό λόγο οι μαθητές δεν συνεργάζονται αρκετά, αποφεύγουν να χρησιμοποιούν λεξικό ή κάποιο άλλο είδος αναφοράς, γράφουν χωρίς να διαβάζουν τα προηγούμενα και δεν διορθώνουν την εργασία τους.

Για την παρατήρηση, χρησιμοποιήθηκαν μια λίστα αυτοαξιολόγησης από τους μαθητές και μία διαβαθμισμένη κλίμακα από την εκπαιδευτικό που αξιολογούσε το περιεχόμενο, την οργάνωση του κειμένου, τη γραμματική, το λεξιλόγιο και τις συμβάσεις (Παραρτήματα 8 και 9). Από την αυτοαξιολόγηση των μαθητών, διαπιστώθηκε ότι περίπου οι μισοί μαθητές δεν χρησιμοποίησαν το νέο λεξιλόγιο που διδάχθηκαν στην ενότητα, ενώ λίγοι (περίπου 13%) έκαναν λάθη ορθογραφικά ή γραμματικά και δεν οργάνωσαν επαρκώς τις σκέψεις τους. Από

την αξιολόγηση της εκπαιδευτικού προέκυψε ότι ο μέσος όρος όλων των κριτηρίων αξιολόγησης ήταν υψηλός (>4/5), με υψηλότερο τον μέσο όρο των συμβάσεων και χαμηλότερο της γραμματικής.

Η καταγραφή των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης ατομικά για κάθε μαθητή, για κάθε κριτήριο αξιολόγησης, αποτελεί πολύτιμη πληροφορία για την εκπαιδευτικό, καθώς της δίνει τη δυνατότητα της ανατροφοδότησης, προφορικής ή γραπτής, και τη βοηθά να θέσει τους επόμενους στόχους και να σχεδιάσει ανάλογα το μάθημα. Είναι όμως σημαντική και για τους μαθητές, επειδή η ανατροφοδότηση που παίρνουν θα τους βοηθήσει να αναστοχαστούν, να θέσουν στόχους και να καταβάλουν προσπάθεια για την επίτευξή αυτών των στόχων.

Συμπεράσματα/ Συζήτηση

Είναι εμφανές ότι η εναλλακτική αξιολόγηση προσφέρει πολλές δυνατότητες στον εκπαιδευτικό και στους μαθητές, να θέσουν στόχους, να συνεργαστούν και να αξιολογήσουν όχι μόνο τα μαθησιακά αποτελέσματα αλλά και δεξιότητες, στρατηγικές, στάσεις και συμπεριφορές. Πολύτιμα συμπεράσματα μπορούν να εξαχθούν και να αποτυπωθούν σε μία κάρτα αναφοράς (report card), για να περιγράψουν την πρόοδο του μαθητή σε διάφορους τομείς (περιγραφική αξιολόγηση).

Όπως φαίνεται από την παρούσα εργασία, η εναλλακτική αξιολόγηση συμβάλλει στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων και των στρατηγικών των μαθητών, στην ανάπτυξη κινήτρων και στην ενίσχυση της αυτονομίας τους. Δίνει ακόμη στον εκπαιδευτικό τις απαραίτητες πληροφορίες για τις δυνατότητες και αδυναμίες των μαθητών, ώστε να διαμορφώσει ανάλογα τη διδασκαλία. Απαιτεί όμως από τον εκπαιδευτικό προσπάθεια, χρόνο και σαφή διατύπωση των στόχων. Αυτό δεν σημαίνει ότι θα πρέπει να αποθαρρύνονται οι εκπαιδευτικοί να εφαρμόζουν μορφές εναλλακτικής αξιολόγησης στην τάξη τους. Μπορούν να ξεκινούν χρησιμοποιώντας έτοιμα εργαλεία και να τα προσαρμόζουν στις ανάγκες τους και στη συνέχεια να κατασκευάζουν τα δικά τους. Απαιτείται επίσης επιμόρφωση για τις μορφές εναλλακτικής αξιολόγησης, τους τρόπους ενσωμάτωσής τους στη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης και τους τρόπους που τα αποτελέσματα μπορούν να περιγραφούν, ώστε να δώσουν χρήσιμες πληροφορίες στους μαθητές, σε άλλους εκπαιδευτικούς και στους γονείς.

Τέλος, είναι σημαντικό οι μορφές εναλλακτικής αξιολόγησης να πληρούν τα κριτήρια της παραδοσιακής αξιολόγησης, όπως αξιοπιστία, εγκυρότητα, αντικειμενικότητα κ.λπ. Αυτό μπορεί να συμβεί, αξιοποιώντας διάφορα εργαλεία καθώς επίσης και παραδοσιακά τεστ, ώστε να γίνεται τριγωνισμός των δεδομένων. Η εναλλακτική αξιολόγηση δεν ακυρώνει την παραδοσιακή μορφή αξιολόγησης, αλλά μπορεί να λειτουργήσει συνδυαστικά και να δώσει εκείνες τις πληροφορίες που δεν μπορεί να δώσει ένας απλός βαθμός (βλ. Griva & Kofou, 2017).

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Frey, K. (2002). *Η Μέθοδος Project*. Εκδόσεις Αφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2017). *Οδηγός Εκπαιδευτικού για την Περιγραφική Αξιολόγηση στο Γυμνάσιο*, τ. Α'. Αθήνα: Υπ.Π.Ε.Θ. Προσβάσιμος στο: http://iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI_YPIRESIA/Epist_Monades/A_Kyklos/Evaluation/2017/3a_Perigrafiki_GYMNASIO.pdf.

Schunk, D. H. (2010). *Θεωρίες Μάθησης: Μια εκπαιδευτική θεώρηση*. Μεταίχμιο. Αθήνα.

Ματσαγγούρας Η. (2006). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση: Εννοιοκεντρική αναπλαισίωση και σχέδιο εργασίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Ξενόγλωσση

Alderson, J. C. and Banerjee, J. (2001). "Language testing and assessment", *Language Teaching*, 34/4, 213-236.

Allison, D. (1998). Investigating learners' course diaries as explorations of language. *Language Teaching Research*, 2(1), 24-47.

Bailey, K. M. (2001). Observation. In R. Carter & D. Nunan (Eds.), *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages* (pp.114-119). Cambridge: Cambridge University Press.

Bailey, K. M., (1999). *Washback in language testing*. TOEFL Monograph Series. New Jersey: Educational Testing Service.

Barootchi, N. and Keshavarz, M. H. (2002). "Assessment of achievement through portfolio and teacher-made tests", *Educational Research*, 44/3, 279-288.

Boss, S., Krauss, J. (2007). *Reinventing Project-Based Learning: Your Field Guide to Real-World Projects in the Digital Age*. International Society for Technology in Education. Washington.

Brindley, G. (1989). "Assessment", in R. Carter and D. Nunan, (eds), *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 137-143.

Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*. Harvard University Press, USA.

Cameron, L. (2001). *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.

Caudery, T. (1998). "Portfolio assessment: A viable option in Denmark?", *Sprogforum*, 11/4, 51-54.

Chard, S. (1994). *The Project Approach: Making Curriculum Come Alive*. Scholastic Inc. U.S.A.

Cohen, A. D., Oxford, R. L. and Chi, J. C. (2002). "Language Strategy Use Survey", Center for Advanced Research on Language Acquisition, University of Minnesota. [In Cohen & Weaver, 2006, pp. 68-74]. http://carla.umn.edu/about/profiles/CohenPapers/Lg_Strat_Srvy.html. Last accessed 2.8.2016.

Cohen, D. (1994). *Assessing language ability in the classroom*. Boston, MA: Heinle and Heinle.

Cohen, D. A. (1990). *Language learning: insights for learners, teachers and researchers*, NY: Newbury House.

Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Language Policy Unit, Strasbourg.

Curtis, A., & Bailey, K. (2009). Diary studies. *OnCue Journal*, 3(1), 67-85. Dewey, J. (1963). *Experience and Education*. Collier Books.

Dierick, S. & Dochy, F. (2001). New lines in edumetrics: New forms of assessment lead to new assessment criteria. *Studies in Educational Evaluation*, 27, 307-329.

Fried-Booth D. (2002). *Project work*. New Edition. Oxford University Press. New York.

- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligence*. Basic Books, Inc., Publishers. New York.
- Gebhard, J. G. (1999). Seeing teaching differently through observation. In J. G. Gebhard, & R. Oprandy (Eds.), *Language teaching awareness: a guide to exploring beliefs and practices* (pp.35-58). Cambridge: Cambridge University Press.
- Genesee, F and Upshur, J. (1996). *Classroom-based Evaluation in Second Language Education*. Cambridge: C.U.P.
- Genesee, F. and Hamayan, E. (1994). “Classroom-based assessment”, in F. Genesee (ed. 1994: 212-239) *Educating Second Language Children*. Cambridge: C.U.P.
- Gibbs, G. (1999). Using assessment strategically to change the way students learn. In S. Brown & A. Glasner (Eds), *Assessment matters in Higher Education: Choosing and using diverse approaches* (pp. 41-53). Buckingham: Open University Press.
- Griva E., Kofou, I. (2017). *Alternative assessment in Language learning: Challenges and Practices*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.
- Hamayan, E.V. (1995). “Approaches to Alternative Assessment”, *Annual Review of Applied Linguistics*, 15, 212-226.
- Helm, J. H., Katz, L. (2001). *Young Investigators: The Project Approach in the Early Years*. Teachers College Press. Columbia University.
- Herman, J. L., Aschbacher, P. R. and Winters, L. (1992). *A practical guide to alternative assessment*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Hill, C. B. & Ruptic, C. (1994). *Practical Aspects of Authentic Assessment: Putting the Pieces Together*. Norwood, MA: Christopher- Gordon Inc.
- Kofou, I. (2017). ‘Alternative assessment modes: Reading and movie diaries’. 3ο Διεθνές Συνέδριο για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας. Λάρισα: Οκτώβριος, 13-15, Πρακτικά, τ. Α΄ σελ. 355-363.
- Kofou, I., (2016). ‘The Implementation of Portfolio as a Learning and Assessment Tool for Writing in Secondary Education’. ICERI2016 Proceedings 9th International Conference of Education, Research and Innovation, November 14th-16th, 2016 — Seville, Spain, Edited by L. Gómez Chova, A. López Martínez, I. Candel Torres IATED Academy, Published by IATED Academy iated.org.
- McLean, L. (1990). “Time to replace the classroom test with authentic measurement”, *Alberta Journal of Educational Research*, 36, 78-84.
- Myers, J. L. (2001). Self-evaluations of the “stream of thought. *Journal writing System*, 29, 481-488.
- O'Malley, J. M., & Pierce, L. V. (1996). *Authentic assessment for English language learners: Practical approaches for language teachers*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Oxford, R.L. (1990) *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle.
- Piaget, J. (1971). *The Psychology of Intelligence*. Routledge & Kegan Paul LTD, London.
- Scouller, K. (1998). The influence of assessment method on students’ learning approaches: Multiple choice question examination versus assignment essay. *Higher Educaton*, 35, 453-472.
- Simon, M. and Forgette-Giroux, R. (2000). “Impact of a content selection framework on portfolio assessment at the classroom level”, *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 7/1, 83-101.
- Stiggins, R.J. (1994). *Student-centered classroom assessment*. New York: Merrill. Trilling, B., Fadel, C. (2009). *21st Century Skills*. Jossey-Bass. San Francisco.

Tsagari, C. and West, R. (2004). *Testing and assessment in language learning: Assessing students without tests*. Patras: Hellenic Open University.

Valencia, S. (1990). A portfolio approach to classroom reading assessment: The whys, whats, and hows. *The Reading Teacher*, 43, 338-340.

Wang, Y. H. and Liao, H. C. (2008). “The application of learning portfolio assessment for students in the technological and vocational education system”, *Asian EFL Journal*, 10(2), 132-154.

Zimmerman, B. (1990). “Self-regulated learning and academic achievement: an overview”. *Educational Psychologist*, 25 /1, 3-17.

Παραρτήματα

<https://drive.google.com/file/d/1MljfA-3sJ5lsJr6wZS10CDzzZ2pOxhGh/view?usp=sharing>

Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας: διεκπεραιωτική διαδικασία ή δημιουργική δράση;

Δημήτριος Βασιλείου¹, Γεώργιος Μπαγάκης²

¹ Εκπαιδευτικός, κλ. ΠΕ02, Υποδ/ντής Πειραματικού ΓΕΛ Αγίων Αναργύρων,

dvas1411@gmail.com

² Καθηγητής Τμήματος Κοινωνικής & Εκπαιδευτικής Πολιτικής Πανεπιστημίου Πελοποννήσου,

gbaa@otenet.gr

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη φιλοδοξεί να συμβάλει στον διάλογο, που παραμένει ανοιχτός και ιδιαίτερα επίκαιρος, για την καθιέρωση ενός συστήματος Α.Σ.Μ. (Αυτοαξιολόγησης Σχολικής Μονάδας) στο σημερινό ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Κατά τη θεωρητική πλαισίωση, κρίθηκε απαραίτητος ο συσχετισμός της Α.Σ.Μ. με διαστάσεις όπως η λογοδοσία, η σχολική βελτίωση, η διαχείριση της αλλαγής, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, η σχολική κουλτούρα και η ηγεσία, οι οποίες συνδέονται με τις προοπτικές καθιέρωσης της Α.Σ.Μ. Υπό αυτό το πρίσμα, θεωρήσαμε σκόπιμο να διερευνήσουμε τις απόψεις των εκπαιδευτικών ενός Πειραματικού σχολείου για τις προοπτικές ενός συστήματος Α.Σ.Μ., καθώς οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί ενεπλάκησαν σε όλες τις διαδικασίες Α.Σ.Μ. που πραγματοποιήθηκαν από το 2010 έως το 2014. Ως εργαλείο συλλογής δεδομένων, στο πλαίσιο της διεξαγωγής ποιοτικής έρευνας, επιλέχθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη. Το κύριο θεματικό πεδίο που αφορά η ανάλυση των συνεντεύξεων είναι οι βασικές παράμετροι που πρέπει να ληφθούν υπόψη για την καθιέρωση και την επιτυχή υλοποίηση ενός συστήματος Α.Σ.Μ..

Abstract

The present study aspires to contribute to the promotion of ongoing dialogue on developments with regard to the implementation of a school self-evaluation system (SSE) in Greece. In its theoretical framework, it was necessary to associate it with dimensions which relate to its prospects of establishment, such as accountability, school improvement, innovation, professional development of teachers, school culture and leadership. Hence, we thought it was imperative that we investigate the views of teachers working at an experimental school on the viability of such a system. This sample includes teachers who were involved in all procedures of SSE that took place between 2010 and 2014. A semi-structured interview was selected as a data collection tool for qualitative research. The main theme of the analysis of the interviews based on the specific research objectives we have set is the basic parameters to be taken into account in the establishment and the successful implementation of an SSE system.

Εισαγωγή

Το ζήτημα της Α.Σ.Μ. επανέρχεται και πάλι στο προσκήνιο με το άρθρο 47 «Συλλογικός προγραμματισμός και ανατροφοδοτική αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων» που περιλαμβάνεται στον Ν.4547/2018 «Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις». Προαναγγέλλεται η εισαγωγή ενός συστήματος Α.Σ.Μ. με βασικούς άξονες τον προγραμματισμό και την αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας από τον σύλλογο διδασκόντων, ο οποίος οφείλει να λάβει υπόψη του τις απόψεις του σχολικού συμβουλίου, ενός οργάνου που βρίσκεται σε πλήρη αδράνεια από τη θεσμοθέτησή του. Προβλέπεται ότι η τελική έκθεση του κάθε σχολείου υποβάλλεται στο αρμόδιο ΠΕ.Κ.Ε.Σ. (Περιφερειακό Κέντρο Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού) – πρόκειται για μία από τις νέες δομές εκπαίδευσης, που αντικαθιστά τον θεσμό των σχολικών συμβούλων - το οποίο συντάσσει συνολική έκθεση και την υποβάλλει στο Ι.Ε.Π., που με τη σειρά του διατυπώνει τις παρατηρήσεις του στο ΥΠ.Π.Ε.Θ., μετά τη μελέτη όλων των εκθέσεων των ΠΕ.Κ.Ε.Σ. της χώρας.

Η Α.Σ.Μ., για άλλη μια φορά, σχεδιάζεται κεντρικά με συνταγές που δεν πέτυχαν στο παρελθόν, χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι ιδιαιτερότητες του κάθε σχολείου και η εμπειρία του παρελθόντος. Ενδιαφέρον φαίνεται να έχει η θεσμοθέτηση στο άρθρο 48 των «Ομάδων Εκπαιδευτικών και των Ομάδων Σχολείων» για την ανάπτυξη συνεργασιών στο πλαίσιο της διαδικασίας προγραμματισμού και αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου. Εάν εφαρμοστεί, θα μπορούσε να συμβάλει όχι μόνο στην υλοποίηση της διαδικασίας Α.Σ.Μ., αλλά και στην ανάπτυξη κουλτούρας συνεργασίας σε ενδοσχολικό και διασχολικό επίπεδο. Βέβαια, η εφαρμογή της διαδικασίας Α.Σ.Μ. δεν μπορεί να εξαρτάται μόνο από την ψήφιση ενός νομοσχεδίου, γιατί έτσι η υλοποίησή της καταλήγει μια διεκπεραιωτική διαδικασία και η αναγκαιότητά της προκύπτει μόνο από την υποχρέωση εφαρμογής μιας υπουργικής απόφασης (Μπαγάκης, 2017).

Καθώς επανέρχονται, λοιπόν, τα σενάρια για την καθιέρωση ενός συστήματος Α.Σ.Μ., χωρίς να διαφαίνεται ακόμη η προοπτική για την αναγωγή της διαδικασίας Α.Σ.Μ. στις πραγματικές της διαστάσεις, θεωρήσαμε σκόπιμο να μελετήσουμε τις απόψεις επί του θέματος των εκπαιδευτικών ενός Πειραματικού σχολείου, για την αναγκαιότητα καθιέρωσης ενός συστήματος Α.Σ.Μ. Στην έρευνα που διενεργήθηκε, τέθηκαν ως βασικός στόχος του Α.Σ.Μ. η σχολική βελτίωση και ως προϋποθέσεις για την εξέλιξή του σε δημιουργική δράση: η εισαγωγή της καινοτομίας, η καλλιέργεια κουλτούρας αυτοαξιολόγησης, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και η προώθηση της εκπαιδευτικής ηγεσίας. Μια έρευνα, δηλαδή, που θα προσπαθούσε να ανιχνεύσει τις προοπτικές εφαρμογής ενός συστήματος Α.Σ.Μ., το οποίο θα προκύπτει ως αναγκαιότητα μέσα από την ίδια τη σχολική μονάδα, μετατρέποντας τη σταδιακά από «οργανισμό που μαθαίνει» σε «επαγγελματική κοινότητα μάθησης».

Θεωρητικό πλαίσιο

Η Α.Σ.Μ. ορίζεται στη διεθνή βιβλιογραφία ως μία συλλογική εσωτερική αξιολογική διαδικασία (Demetriou & Kyriakides 2012; Vanhoof, et al, 2011;) με ερευνητικό προσανατολισμό (Vanhoof, et al. 2009) και αναστοχαστικά χαρακτηριστικά (MacBeath, 2005a; Guskey & Hubermann, 1995), που στοχεύει στην αναβάθμιση της ποιότητας του σχολείου (Κουτούζης 2008· Hofman, et al. 2009), συμβάλλει στη επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (MacBeath, 2008) και περιλαμβάνει στοχοθεσία, σχεδιασμό, έλεγχο (Hofman, et al, 2009) και συλλογή πληροφοριών (Schildkamp, 2007) από τους ίδιους τους παράγοντες της σχολικής μονάδας (εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς) (Κουλαϊδής & Ταμπακοπούλου, 2005). Αποτελεί ένα από τα περισσότερο προβεβλημένα μοντέλα της «εκπαιδευτικής

αξιολόγησης», σύμφωνα με το οποίο η εξουσία μεταβιβάζεται στο επίπεδο του σχολείου, στο πλαίσιο της λογικής της οικονομίας, ενώ ταυτόχρονα η αναφορά της αποδοτικότητας ή της υποχρέωσης λογοδοσίας γίνεται ζήτημα υψηλής προτεραιότητας (MacBeath, 2005b).

Από την βιβλιογραφική επισκόπηση των διεθνών ερευνών προέκυψε η αναγκαιότητα διερεύνησης της σχέσης της Α.Σ.Μ. με τις διαστάσεις, που όπως προαναφέρθηκε, συνδέονται με τον μετασχηματισμό της από διεκπεραιωτική διαδικασία σε δημιουργική δράση, όπως η λογοδοσία, η σχολική βελτίωση, η διαχείριση της αλλαγής, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, η καλλιέργεια κουλτούρας αυτοαξιολόγησης και η εκπαιδευτική ηγεσία.

Ως προς τη λογοδοσία, στην περίπτωση της Α.Σ.Μ. η λογοδοσία δεν είναι διοικητική (managerial accountability), αφού δεν συνδέεται με την αξιολόγηση εκπλήρωσης των καθηκόντων που έχουν ανατεθεί στους εκπαιδευτικούς από κάποιον ανώτερο, δεν βασίζεται σε ιεραρχικές γραφειοκρατικές δομές και δεν εστιάζει κυρίως στα αποτελέσματα, δηλαδή στις επιδόσεις των μαθητών. Είναι επαγγελματική λογοδοσία (professional accountability), αφού επίκεντρο έχει τους μαθητές και τις ανάγκες τους, και συνδέεται με την ανάπτυξη των κατάλληλων δεξιοτήτων και την αναζήτηση και υιοθέτηση των πρακτικών εκείνων, που θα ενισχύσουν τη μάθηση τους και την υπευθυνότητα, καθώς στηρίζεται σε βασικές αξίες, όπως είναι ο σεβασμός της ανθρώπινης αξιοπρέπειας, της ισότητας και η αποδοχή του γεγονότος ότι ο τρόπος που ενεργεί ο καθένας επηρεάζει τις ζωές άλλων (Sinclair, 1995). Είναι, δηλαδή, μία εσωτερική διαδικασία αυτοκριτικής, που αποβλέπει στην αναμόρφωση της παιδαγωγικής πράξης και στην αυτοβελτίωση του σχολείου (Μπινιάρη, 2012).

Ως προς τη σχολική βελτίωση, η Α.Σ.Μ. δεν μπορεί παρά να είναι μια διαδικασία που ξεκινά από κάτω προς τα πάνω (bottom-up), μια διαδικασία που επιλέγουν να την πραγματοποιήσουν τα μέλη του σχολικού οργανισμού, έχοντας πρωτίστως συνειδητοποιήσει ότι η ποιότητα του έργου που παρέχει ένα σχολείο μπορεί να βελτιωθεί. Έτσι, γενικές στρατηγικές βελτίωσης των σχολείων, κεντρικά σχεδιασμένες, αποδεικνύεται ότι δεν μπορούν να εφαρμοστούν σε πολλά σχολεία (Fullan, 1998), καθώς η βελτίωση του σχολείου αποδεικνύεται ότι εξαρτάται άμεσα από το context του σχολείου, το οποίο γνωρίζει καλύτερα από οποιονδήποτε άλλον το προσωπικό του σχολείου. Γνωρίζει, δηλαδή, τι είναι εφικτό και τι δεν είναι, καθώς βρίσκεται στην πλεονεκτικότερη θέση, για να επιλέξει και στη συνέχεια να αποφασίσει ποιοι τομείς μπορούν να βελτιωθούν, προκειμένου να αναληφθούν δράσεις για την επίτευξη της βελτίωσής τους. Επομένως, σύμφωνα με τους Coe & Visscher (2002): «ένα σύστημα σχολικής Α.Σ.Μ. είναι πολύτιμο από αυτήν την οπτική γωνία, καθώς μπορεί να παρακολουθεί τα σχολεία διεξοδικά και να παρέχει έγκαιρη, υψηλής ποιότητας ανατροφοδότηση, με στόχο αυτή να χρησιμεύσει ως βάση για τη σχολική βελτίωση».

Ως προς τη μετεξέλιξη της Α.Σ.Μ. σε καινοτόμο δράση, απαραίτητες προϋποθέσεις στο πλαίσιο του σχολικού οργανισμού, αποτελούν: η δέσμευση, η αξιοποίηση των δυνάμεων για δράση, η ηγεσία, η εστίαση και το ασφαλές περιβάλλον/ κλίμα. Όπως πολύ εύστοχα επισημαίνει ο Fullan (1991): «για να εισαχθούν καινοτομίες και να αλλάξουν χρόνιες δυστοκίες στον σχολικό οργανισμό πρέπει πρώτα από όλα να πειστούν οι εκπαιδευτικοί γι' αυτό». Είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να νιώθει ότι συναποφασίζει και ότι οι ανάγκες του στηρίζονται με κατάλληλα σχεδιασμένες δράσεις. Τότε και μόνο τότε θα μπορέσει απερίσπαστος να προωθήσει καινοτόμες δράσεις και να γίνει ενσυνείδητος φορέας της υλοποίησής τους. Γιατί η βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης εξαρτάται πρωτίστως από την ισχυροποίηση της προσωπικότητας των εκπαιδευτικών ως επαγγελματιών, δηλαδή της ικανότητάς τους να σκέφτονται ποιοι είναι και τι πράττουν ως δάσκαλοι και δευτερευόντως ποιες τεχνικές εφαρμόζουν στη διδασκαλία τους. Αυτά είναι, άλλωστε, και τα βασικά ζητούμενα της Α.Σ.Μ..

Η σύνδεση της Α.Σ.Μ. με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συνίσταται στην ανάπτυξη της «αυτογνωσίας» τους, που επιτυγχάνεται με την άσκηση του στοχασμού και της αυτοκριτικής τους, μέσω της χρήσης των εργαλείων της (MacBeath, 2005a). Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αποκτήσουν πρωταγωνιστικό ρόλο σε αυτήν τη διαδικασία, καθώς λαμβάνονται υπόψη οι επαγγελματικές τους γνώσεις και δυνατότητες και τους δίνεται η ευκαιρία να αναλάβουν πρωτοβουλίες. Έτσι, σταδιακά ενισχύεται ο επαγγελματισμός τους, ενώ ενθαρρύνονται οι μεταξύ τους συνεργασίες. Η επαγγελματική τους ανάπτυξη επιτυγχάνεται μέσα από την αναζήτηση καινοτόμων πρακτικών, την αμφισβήτηση παρωχημένων αντιλήψεων (Τσατσαρώνη, 2005) και την ανάληψη πρωτοβουλιών για αυτομόρφωση, επιμόρφωση και αυτοβελτίωση στο πλαίσιο των διαδικασιών της Α.Σ.Μ.

Ένας από τους κύριους στόχους της Α.Σ.Μ. είναι και *η ανάπτυξη μιας «κουλτούρας αξιολόγησης»*, ενός ιδιαίτερου κλίματος, στο οποίο θα υπάρχει διάχυτη η αίσθηση ότι το κάθε μέλος της εκπαιδευτικής κοινότητας μπορεί να κάνει τη διαφορά και να συνεισφέρει στη σχολική βελτίωση (MacBeath & Mac Glynn, 2002). Κατά συνέπεια, η ανάληψη ηγετικών ρόλων από τους εκπαιδευτικούς συμβάλλει στην αναδιαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας σε κουλτούρα μάθησης και πολυεπίπεδης συνεργασίας, αλλά και στη διαμόρφωση θετικού κλίματος. Η συνεργατική κουλτούρα μπορεί να αποτυπωθεί με συγκεκριμένες δομές και πρακτικές (ομάδες εργασίας, επιτροπές συνεργασίας με ακαδημαϊκούς και επιστημονικούς φορείς, ενώσεις γονέων, δίκτυα με άλλα σχολεία), που σχετίζονται άμεσα με τη διαδικασία της Α.Σ.Μ. (Katzenmeyer & Moller, 2001) και έχουν θετική επίδραση και «προστιθέμενη αξία», τόσο για τη διατήρηση της οργάνωσης του σχολείου και την προώθηση της αλλαγής όσο και για τη διατήρηση της αναπτυξιακής προοπτικής του οργανισμού στο διηνεκές (Hargreaves & Fink, 2007).

Η μετεξέλιξη, λοιπόν, του σχολικού οργανισμού σε *«επαγγελματική κοινότητα μάθησης»*, στο πλαίσιο της οποίας οι εκπαιδευτικοί θα αναλάβουν ηγετικούς ρόλους, διαμορφώνοντας κουλτούρα συνεργασίας και επικοινωνίας της γνώσης και αποσκοπώντας στην ενσωμάτωση αλλαγών για την επίτευξη της σχολικής βελτίωσης, αποτελεί βασική στόχευση της διαδικασίας Α.Σ.Μ. Γιατί, εάν η διαδικασία Α.Σ.Μ. εφαρμοστεί έτσι όπως πρέπει να εφαρμοστεί (Μπαγάκης, 2017), τότε θα αντιληφθούν την αναγκαιότητά της όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας (εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς) και θα αποκτήσει νόημα και αξία για ολόκληρη τη σχολική κοινότητα.

Μεθοδολογικό πλαίσιο

Λαμβάνοντας υπόψη διαδικασίες Α.Σ.Μ. στο πλαίσιο εφαρμογής ευρωπαϊκών και διεθνών προγραμμάτων, από το 1997 έως το 2010 (*Socrates, Carpe Vitam-Leadership for Learning Bridges Across Boundaries, International Teacher Leadership*), στις οποίες συμμετείχαν και ελληνικά σχολεία, σε αντιδιαστολή με τη διαδικασία της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου (Α.Ε.Ε.) που ξεκίνησε από το Υπουργείο Παιδείας, μετά το 2010 και εγκαταλείφθηκε το 2015, και καθώς επανέρχονται τα σενάρια για την επαναφορά του θεσμού (Μπαγάκης, 2017), θεωρήσαμε σκόπιμο να διερευνήσουμε τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την αναγκαιότητα και τις προοπτικές ενός συστήματος Α.Σ.Μ.

Η παρούσα εργασία αποτελεί μέρος ευρύτερης έρευνας (Βασιλείου, 2018), που συγκεκριμενοποιείται στην καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών ενός Πειραματικού σχολείου, με βάση τη συμμετοχή τους σε διαδικασίες Α.Σ.Μ., τις δυνατότητες και την κουλτούρα που απέκτησαν, προκειμένου να διερευνηθούν η αναγκαιότητα και οι προοπτικές καθιέρωσης ενός συστήματος Α.Σ.Μ., το οποίο θα προάγει τη σχολική βελτίωση, την επαγγελματική τους ανάπτυξη, θα διέπεται από χαρακτηριστικά καινοτομίας και θα μετατρέπει το σχολείο σε «οργανισμό που μαθαίνει» (learning organization). Στο πλαίσιο αυτό προκύπτει

η αναγκαιότητα διερεύνησης τεσσάρων ερευνητικών ερωτημάτων, που σχετίζονται με: α) τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών ενός Πειραματικού Λυκείου σε διαδικασίες Α.Σ.Μ., β) την κουλτούρα που απέκτησαν, γ) τη συνειδητοποίηση της αναγκαιότητας Α.Σ.Μ. και δ) τις προοπτικές επιτυχούς υλοποίησής της.

Η συγκεκριμένη έρευνα αποτελεί εμπειρική διερεύνηση των αντιλήψεων μια μικρής ομάδας δεκατεσσάρων (14) εκπαιδευτικών (11 γυναίκες και 3 άνδρες), στο πλαίσιο του περιβάλλοντος ενός Πειραματικού Λυκείου. Πρόκειται για εκπαιδευτικούς που ενεπλάκησαν σε όλες τις διαδικασίες Α.Σ.Μ., που πραγματοποιήθηκαν από το 2010 έως το 2014.

Ως εργαλείο συλλογής ποιοτικών δεδομένων επιλέχθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη. Στους εκπαιδευτικούς του δείγματος υποβλήθηκαν 26 ερωτήσεις. Λόγω της μεγάλης έκτασης των δεδομένων, στην παρούσα εισήγηση προτιμήθηκε να παρουσιαστούν τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα κυρίως από την τελευταία ερώτηση, που διατυπώθηκε στο πλαίσιο του ερευνητικού ερωτήματος για τις προοπτικές επιτυχούς υλοποίησης της διαδικασίας Α.Σ.Μ.:

«Ποιες είναι, κατά τη γνώμη σας, οι προϋποθέσεις για την επιτυχία ενός συστήματος Α.Σ.Μ.;». Η συγκεκριμένη ερώτηση αποτελεί το καταστάλαγμα των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών του δείγματος και είναι ενδεικτική για τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται τη μετατροπή της διαδικασίας Α.Σ.Μ. από διεκπεραιωτική σε δημιουργική δράση, στο πλαίσιο της σχολικής κοινότητας. Τα συμπεράσματα που προκύπτουν άμεσα από την ερώτηση αυτή είναι σε συμφωνία με συμπεράσματα που προκύπτουν με πιο έμμεσο τρόπο και από άλλες ερωτήσεις της συνέντευξης.

Ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας

Καίριο ζήτημα για τη διερεύνηση των προοπτικών καθιέρωσης ενός συστήματος Α.Σ.Μ., αποτελεί η καταγραφή των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών του δείγματος για τις προϋποθέσεις επιτυχούς υλοποίησής της.

Από τις απαντήσεις τους προκύπτει ότι οι προϋποθέσεις τίθενται με βάση τους εξής **παράγοντες**: α) στόχος, β) εμπλεκόμενοι, γ) χαρακτήρας, δ) σχολικό περιβάλλον, ε) αναγκαιότητα, στ) κριτήρια. Από τον κάθε παράγοντα απορρέουν οι αντίστοιχες **προϋποθέσεις** για την επιτυχή υλοποίηση της διαδικασίας Α.Σ.Μ.

Όσον αφορά στον **στόχο της διαδικασίας**, το 64% περίπου των εκπαιδευτικών του δείγματος δίνει έμφαση στη σαφή διατύπωσή του, ενώ το 36% περίπου στη σύνδεση του με τη σχολική βελτίωση.

Ως προς τους **εμπλεκόμενους** στη διαδικασία, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, σε ποσοστό 29% ανά περίπτωση, επισημαίνουν την αναγκαιότητα εμπλοκής ολόκληρης της σχολικής κοινότητας, την κινητροδότηση των εκπαιδευτικών από τον διευθυντή του σχολείου και την υποστήριξη από έναν εξωτερικό συνεργάτη- σύμβουλο, ενώ το 13% θεωρεί αναγκαία την ανάληψη ηγετικού ρόλου από τους εκπαιδευτικούς.

Ως προς τον **χαρακτήρα** της διαδικασίας, διατυπώθηκαν απόψεις για την αναγκαιότητα συνδυασμού της με την εξωτερική αξιολόγηση (21%) και την προαιρετική (37%) ή υποχρεωτική συμμετοχή των εκπαιδευτικών (42%).

Ως προς το **σχολικό περιβάλλον** υλοποίησής της, προτάθηκε η αναγκαιότητα αυτονομίας της σχολικής μονάδας (13%), η προώθηση του ανοιχτού σχολείου (24%), καθώς και η δυνατότητα αξιοποίησης των Πειραματικών σχολείων (63%).

Ως προς τη **συνειδητοποίηση της αναγκαιότητάς** της Α.Σ.Μ., επισημαίνεται η διαμόρφωση κουλτούρας για την προώθηση καινοτομιών (41%), η μετατροπή της Α.Σ.Μ. σε

διαδικασία κριτικής θεώρησης της σχολικής πραγματικότητας (29%), η ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού έργου (17%) και η αλλαγή των εκπαιδευτικών πρακτικών για την ανάπτυξη της σχολικής μονάδας (13%).

Στα **κριτήρια** για την υλοποίησή της εντάσσονται: η επιμόρφωση (43%), η υποστήριξη (22%), η διασφάλιση της αντικειμενικότητας (17%) και τίθενται ως απαραίτητοι όροι η συνδιαμόρφωσή των παραπάνω από ειδικούς και τους εκπαιδευτικούς του σχολείου (11%), αλλά και η μετααξιολόγηση της δράσης Α.Σ.Μ. (7%).

Συμπεράσματα

Οπωσδήποτε έχουν ερευνητικό ενδιαφέρον οι προϋποθέσεις που επιλέγουν να αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί για την επιτυχή υλοποίηση της Α.Σ.Μ., καθώς αποτυπώνουν τις προτεραιότητες και τα προβλήματα που έχουν εντοπίσει, στο πλαίσιο της συμμετοχής τους σε προηγούμενες διαδικασίες. Λαμβάνοντας υπόψη μας τους παράγοντες από τους οποίους προκύπτουν οι συγκεκριμένες προϋποθέσεις, επιλέξαμε την κατηγοριοποίησή τους με βάση τα βασικά ερωτήματα για την Α.Σ.Μ., όπως τα έθεσε ο MacBeath (2016:14): το «τι», το «ποιος», το «πότε», το «πού», το «γιατί» και το «πώς».

Όσον αφορά στο **«τι αξιολογείται»**, στη διαδικασία Α.Σ.Μ. δίνεται έμφαση στη σαφή στόχευσή της, αλλά και στη σύνδεσή της με την καλή λειτουργία του σχολείου και το συμφέρον των μαθητών. Ως προς το **«ποιος»** εμπλέκεται ή πρέπει να εμπλακεί στη διαδικασία, επισημάνθηκε η εμπλοκή ολόκληρης της σχολικής κοινότητας, ο παρωθητικός ρόλος του διευθυντή, ο ρόλος του εξωτερικού συνεργάτη – συμβούλου και η αναγκαιότητα ανάληψης ηγετικού ρόλου από τους εκπαιδευτικούς για την προώθηση της πρωτοβουλίας της Α.Σ.Μ. Για το **«πότε»** της εφαρμογής της διαδικασίας Α.Σ.Μ., τέθηκε ως βασική προϋπόθεση να έχει προηγηθεί η ανάπτυξη κουλτούρας καινοτομίας και αλλαγής, μέσα από τη συμμετοχή της σχολικής κοινότητας σε καινοτόμα προγράμματα και δράσεις. Για το **«πού»** της διεξαγωγής της διαδικασίας, επισημάνθηκε η αναγκαιότητα αυτονομίας της σχολικής μονάδας, η επίτευξη της οποίας θα συμβάλει, ώστε να ληφθούν υπόψη οι ιδιαιτερότητες του κάθε σχολείου. Επιπλέον, προτάθηκε και η δυνατότητα αξιοποίησης των Πειραματικών σχολείων. Η αιτιολόγηση της διαδικασίας, το **«γιατί»**, προκύπτει από την αναγκαιότητα Α.Σ.Μ., προκειμένου να επιτευχθούν η προαγωγή της καινοτομίας μέσα από την υλοποίηση ενός σχεδίου δράσης που θα αποσκοπεί στη σχολική βελτίωση, και η δημιουργία ενός ανοιχτού σχολείου. Για τον τρόπο εφαρμογής της διαδικασίας, το **«πώς»** τίθενται ως βασικές προϋποθέσεις: η αναγκαιότητα επιμόρφωσης και συμβουλευτικής υποστήριξης, η δυνατότητα τροποποίησης των εργαλείων, ώστε να ανταποκρίνονται στις ιδιαιτερότητες του κάθε σχολείου, η διασφάλιση της αντικειμενικότητας, καθώς και η αναγκαιότητα μετααξιολόγησης-αξιολόγησης της δράσης Α.Σ.Μ.

Με τη διατύπωση των απόψεων των εκπαιδευτικών του δείγματος για τις προοπτικές καθιέρωσης ενός συστήματος Α.Σ.Μ. ολοκληρώνεται ο σκοπός της παρούσας έρευνας. Λαμβάνοντας υπόψη μέσα από τις απόψεις των εκπαιδευτικών τις προϋποθέσεις για την καθιέρωση ενός συστήματος Α.Σ.Μ., προκύπτει η αναγκαιότητα σύνδεσης της Α.Σ.Μ. με τη σχολική βελτίωση, την καινοτομία, την ηγεσία, την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, με απώτερο στόχο τη μετατροπή του σχολείου σε «οργανισμό που μαθαίνει» (learning organization) (Μπαγάκης, Δεμερτζή, Σταμάτης, 2007). **Σε ποια σχολεία όμως, και κατά πόσο είναι εφικτό αυτό να υλοποιηθεί και με ποιες πολιτικές; Σίγουρα πάντως όχι μόνο με εγκυκλίους.**

Συζήτηση

Από τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας, προκύπτει η αναγκαιότητα εισαγωγής ενός συστήματος Α.Σ.Μ., όχι με τη μορφή μιας διεκπεραιωτικής διαδικασίας, αλλά ως μια δημιουργική δράση, που θα έχει ως προϋπόθεση την καλλιέργεια κουλτούρας αυτοαξιολόγησης, την επαγγελματική ανάπτυξη και την προώθηση ηγετικών πρωτοβουλιών των εκπαιδευτικών. Βέβαια, θα πρέπει να ληφθούν υπόψη οι εμπειρίες, θετικές ή αρνητικές, που αποκόμισαν οι εκπαιδευτικοί από τις προηγούμενες διαδικασίες Α.Σ.Μ. στις οποίες συμμετείχαν. Άλλωστε, αυτό επιχειρήσαμε και στην παρούσα έρευνα (Βασιλείου, 2018), να διερευνήσουμε δηλαδή, εάν από τη συμμετοχή τους στις διαδικασίες Α.Σ.Μ. του παρελθόντος, αποκόμισαν ένα είδος κουλτούρας από την οποία προκύπτουν οι προοπτικές για την καθιέρωση ενός συστήματος Α.Σ.Μ. στο σύγχρονο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Βέβαια, η αντιμετώπιση της Α.Σ.Μ. από την εκπαιδευτική κοινότητα ως επιβεβλημένη εξωδίδακτική δραστηριότητα και η ταύτισή της με εκπαιδευτικές πολιτικές που υπαγορεύονται στο πλαίσιο της μακράς περιόδου οικονομικής κρίσης που διανύουμε, δεν ανταποκρίνονται στον βασικό στόχο της διαδικασίας, τη σχολική βελτίωση, και δεν της προσδίδουν χαρακτηριστικά καινοτομίας και αλλαγής. Τα οποιαδήποτε φοβικά ή άλλου είδους σύνδρομα, που αναπτύχθηκαν στον εκπαιδευτικό κόσμο από τη συμμετοχή του στις διαδικασίες Α.Σ.Μ. του παρελθόντος, δεν μπορούν να εξαλειφθούν με την αντικατάσταση του όρου «αυτοαξιολόγηση» από τους όρους «προγραμματισμός» και «αποτίμηση», εάν και ως στάδια είναι απαραίτητα για την υλοποίησή της. Η συζήτηση για την Α.Σ.Μ. θα πρέπει να ενταχθεί μέσα σε ένα γενικότερο πλαίσιο επανεξέτασης της εκπαιδευτικής πολιτικής και κυρίως να περιληφθεί στην εκπαιδευτική κουλτούρα η αναγκαιότητα διαδικασιών αναπροσαρμογής, με την αξιοποίηση των απόψεων των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας, ώστε να μην παρουσιάζεται απόκλιση από την πολιτική των προθέσεων στην πολιτική της εφαρμογής (Καλεράντε, 2016). Από την άλλη μεριά, δεν μπορεί να μην ληφθούν υπόψη, στο πλαίσιο της εφαρμογής της Α.Σ.Μ., η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική, τα χαρακτηριστικά και οι χρόνιες παθολογίες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Πάντως, όπως προκύπτει από τη συγκεκριμένη έρευνα, κρίνεται απαραίτητη η καταγραφή και διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών, όπως αυτές αποκρυσταλλώνονται από τις εμπειρίες που αποκόμισαν, όχι μόνο από τη διαδικασία της Α.Σ.Μ., αλλά και από τη συμμετοχή τους σε άλλες καινοτόμες διαδικασίες. Οι αντιλήψεις αυτές είναι απαραίτητο να λαμβάνονται υπόψη, στη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής για εφαρμογή αντίστοιχων με την Α.Σ.Μ. καινοτόμων προγραμμάτων. Βέβαια, αξίζει να διερευνηθούν και οι απόψεις της ευρύτερης σχολικής κοινότητας (μαθητών και γονέων), καθώς θα προκύψουν ενδιαφέροντα συμπεράσματα για τον ρόλο, τις συνεργασίες, την κουλτούρα και την εισαγωγή της καινοτομίας. Προς αυτήν την κατεύθυνση, θα πρέπει να στραφούν ενδεχομένως μελλοντικές έρευνες με μεγαλύτερα δείγματα, εύρος ερωτήσεων και ποικιλία μεθόδων, καθώς η Α.Σ.Μ. και τα καινοτόμα προγράμματα πρέπει να αντιμετωπίζονται ως κατεξοχήν συλλογικές και συμμετοχικές διαδικασίες, προκειμένου να προάγουν τη σχολική βελτίωση. Με αυτήν τη λογική και μόνο διασφαλίζονται οι προοπτικές για την καθιέρωση ενός συστήματος Α.Σ.Μ. με τη μορφή της δημιουργικής δράσης και τότε και μόνο τότε «τα σχολεία θα μπορέσουν να βρουν μια συναρπαστική γλώσσα, για να διηγηθούν την ιστορία τους, αλλά και να μιλήσουν για τη δουλειά τους» (MacBeath, 2001, 2005). Το έχουν ανάγκη και το έχει ανάγκη ολόκληρη η εκπαιδευτική κοινότητα. Έχει γίνει όμως αυτό επαρκώς κατανοητό και από τους ασκούντες την εκπαιδευτική πολιτική;

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Βασιλείου, Δ.(2018). *Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας: Αναγκαιότητα και προοπτικές*. Διπλωματική εργασία. ΜΠΣ Εκπαιδευτική Πολιτική & Διοίκηση. Τμήμα Κοινωνικής & Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Ιδρυματικό Αποθετήριο, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, amitos.library.uop.gr.

Καλεράντε, Ε. (2016). Δομική ερμηνευτική προσέγγιση της Αυτό-αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου: Κοινωνική λειτουργία και θεσμική δυναμική της εκπαιδευτικής κοινότητας. Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.). *Μεθοδολογία, πολιτικές, πρακτικές επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού που βασίζονται στο σχολείο*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Κουλαϊδής, Β. & Κότσιρα-Ταμπακοπούλου, Α. (2005). Διαδικασία αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας. Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) *Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας. Από το έργο του Ιωσήφ Σολομών στις σημερινές προσπάθειες στην Ελλάδα και αλλού* (σσ. 75-91). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κουτούζης, Μ. (επιμ.) (2008). *Αποτύπωση του τρόπου λειτουργίας των διοικητικών υπηρεσιών της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας.

MacBeath, J.(2001). Η Αυτοαξιολόγηση στο Σχολείο. Ουτοπία και Πράξη. (επιμ.μτφ. Δούκας Χ. & Πολυμεροπούλου Ζ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1999).

MacBeath, J. (2005a). Μπορούν να μάθουν οι εκπαιδευτικοί. Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

MacBeath, J. (2005b). Αυτοαξιολόγηση. Ήρθε η ώρα για μια μεγάλη ιδέα. Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.), *Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας. Από το έργο του Ιωσήφ Σολομών στις σημερινές προσπάθειες στην Ελλάδα και αλλού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

MacBeath, J. (2016). Αυτοαξιολόγηση: Πόσο καλοί είμαστε τώρα; Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.). *Μεθοδολογία, πολιτικές, πρακτικές επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού που βασίζονται στο σχολείο*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Μπαγάκης, Γ. Δεμετζή, Κ., & Σταμάτης, Θ. (2007). *Ένα σχολείο μαθαίνει*. Αθήνα: Α.Α. Λιβάνη.

Μπαγάκης, Γ. (2017). Απόπειρα αποτίμησης της δεκαετημέτρης εμπειρίας αυτοαξιολόγησης σχολείου στην Ελλάδα. Τι τελικά καθορίζει την αυτοαξιολόγηση; *Νέα Παιδεία*, τ. 162.

Μπινιάρη, Α. (2012). [Διδακτορική Διατριβή]. Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Πανεπιστήμιο Πατρών: Ανάπτυξη εργαλείων αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας με στόχο την ηγεσία για τη μάθηση. Ανακτήθηκε στις 30/06/2017 από τη διεύθυνση: http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/5534/6/Nemertes_Biniari%28te29.pdf.

Τσατσαρώνη, Α.(2005). Διεκδικώντας τον έλεγχο επί των διαδικασιών μάθησης- Ένα δημοκρατικό δικαίωμα για μαθητές, εκπαιδευτικούς και πανεπιστημιακούς ερευνητές. Στο: Μπαγάκης Γ.(επιμ.).*Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας, Από το έργο του Ιωσήφ Σολομών στις σημερινές προσπάθειες στην Ελλάδα και αλλού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ξενόγλωσση

Coe, R. & Visscher, A. (2002). In A.J. Visscher and R. Coe (Eds.). *School improvement through performance feedback*. Routledge: Abingdon

Demetriou, D., & Kyriakides, L. (2012). The impact of school self-evaluation upon student achievement: a group randomisation study. *Oxford Review of Education* 38(2), 149–170.

Fullan, M. (1991). *The new meaning of education change*. London: Cassell.

- Fullan, M. (1998). Leadership for the 21st Century: Breaking the Bonds of Dependency. *Educational leadership*, 55(7), 6-10.
- Guskey, T. R., & Huberman, M. (Eds.). (1995). *Professional development in education: New paradigms and practices*. New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, A. & Fink, D. (2006). Redistributed leadership for sustainable professional learning communities. *Journal of School Leadership*, 16(5): 550–565.
- Hofman, R. Dijkstra, N. & Hofman, A. (2009). School self-evaluation and student achievement. *School Effectiveness and School Improvement* 20(1), 47–68.
- Hofman, R. Dijkstra, N. & Hofman, A. (2009). School self-evaluation and student achievement. *School Effectiveness and School Improvement* 20(1), 47–68.
- Katzenmeyer, M. & Moller, G. (2001). *Awakening the sleeping giant: helping teachers develop as leaders* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- MacBeath, J. & McGlynn, A. (2002) *Self Evaluation What's in It for Schools* Routledge Falmer
- MacBeath, J. (2008). *Evaluation in European Schools: A story of change*. Retrieved 30/5/2008 from <http://coritecna.com/europeo/iuglese/macbeath>.
- Schildkamp, K. (2007). *The utilisation of a self-evaluation instrument for primary education*. Enschede: University of Twente.
- Sinclair, A. (1995). The chameleon of accountability: Forms and discourses. *Accounting Organizations and Society*, 20(2/3), 219–237.
- Vanhoof, J. Petegem, P. & Sven De Maeyer. (2009). Attitudes towards school self-evaluation. In *Studies in Educational Evaluation*, 35, pp. 21-28.

Το εργαστήριο ηθικής ανάπτυξης του 1^{ου} Πειραματικού Λυκείου Θεσσαλονίκης «Μ. Ανδρόνικος»: Παρουσίαση, εφαρμογή, αξιολόγηση

Δρ. Θεοδόσης Συκάς

1^ο Πειραματικό Λύκειο Θεσσαλονίκης «Μ. Ανδρόνικος», thsykas@gmail.com

Περίληψη

Παρουσιάζεται και αξιολογείται μια ολιστική πρόταση ηθικής εκπαίδευσης, που αναπτύσσεται και εφαρμόζεται στο 1ο Πειραματικό Λύκειο Θεσσαλονίκης. Η ολιστικότητα της πρότασης αρθρώνεται σε τρία επίπεδα: α) αφορά τόσο στην τυπική διδασκαλία όσο και στο κοινωνικό-ηθικό κλίμα του σχολείου, β) θεωρεί ότι η ηθικότητα εδράζεται συνολικά στον εαυτό του ατόμου και όχι σε μια εκ των διαστάσεών του (π.χ. κρίση/ συναίσθημα), γ) συνδυάζει τις δύο μεγάλες παραδόσεις της ηθικής εκπαίδευσης (γνωστική-ηθική εκπαίδευση/εκπαίδευση χαρακτήρα). Περιλαμβάνει τέσσερις ενότητες-δεξιότητες: *Ηθική ευαισθησία, Ηθική κρίση, Γνωρίσματα χαρακτήρα και Κοινότητα Δημοκρατίας και Ευθύνης-ΚΔΕ*. Σκοπός της πρώτης είναι να καλλιεργήσει γνωστικές και συναισθηματικές δεξιότητες για την πρόσληψη και ερμηνεία ηθικής υφής καταστάσεων, της δεύτερης να αναπτύξει την ηθική αιτιολόγηση των μαθητών, της τρίτης να συζεύξει τον ιδιαίτερο εαυτό κάθε μαθητή με τις αρετές και της τέταρτης να προσδώσει στη σχολική κοινότητα χαρακτήρα διαβουλευτικής δημοκρατίας. Τα δύο εργαλεία αξιολόγησης, το Defining Issues Test-DIT και ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς, δείχνουν ότι η πρόταση συμβάλλει στην ηθική ανάπτυξη των μαθητών.

Abstract

We present and evaluate a holistic proposal for moral education that has been implemented in the 1st Experimental High School in Thessaloniki. The holistic character of the proposal is articulated in three levels: It concerns both formal teaching and the socio-moral school climate. It is accepted that morality stems from a person's whole self. It combines two great traditions in moral education (moral rational education/character education). It consists of four sections: Moral Judgment, Moral Sensitivity, Character traits and Community of Democracy and Responsibility-CDR. Moral Sensitivity refers to perceiving and interpreting moral issues through the development of cognitive and emotional skills. Moral Judgment aims to improve the level of the students' moral reasoning. Character traits aims to connect each student's unique self to virtues. The two evaluation tools that have been implemented, the Defining Issues Test -DIT and a self-report questionnaire for students, show that the proposal can contribute to the students' moral development.

Εισαγωγή

Στην παρούσα μελέτη περιγράφεται μια ολιστική εκπαιδευτική πρόταση για την ηθική ανάπτυξη των μαθητών που την τελευταία διετία (2016-2018) αναπτύσσεται στο Εργαστήριο Ηθικής Ανάπτυξης του 1^{ου} Πειραματικού Λυκείου Θεσσαλονίκης. Σκοπός της πρότασης είναι οι μαθητές να αναπτύξουν ηθική αυτονομία, ηθική ταυτότητα και υπευθυνότητα (Συκάς, 2017). Η ολιστικότητα της πρότασης αρθρώνεται σε τρία επίπεδα: α) περιλαμβάνει παρεμβάσεις τόσο στην τυπική διδασκαλία (καλλιεργεί ηθικές δεξιότητες μέσα από δραστηριότητες εντός τάξης), όσο και στο κοινωνικό-ηθικό κλίμα του σχολείου (δίνει στο σχολείο προσανατολισμό διαβουλευτικής δημοκρατίας), β) θεωρεί ότι η ηθικότητα αφορά συνολικά στον εαυτό του ατόμου (Narvaez, 2008), γ) συνδυάζει τις δύο μεγάλες παραδόσεις της ηθικής εκπαίδευσης, τη γνωστική ηθική εκπαίδευση και την εκπαίδευση χαρακτήρα, οι οποίες αντιστοιχούν στις δύο μεγάλες σχολές της ηθικής φιλοσοφίας, τη δεοντολογική και την αρεταϊκή.

Θεωρητικό πλαίσιο

Η δομή και το περιεχόμενο της παρούσας πρότασης βασίζονται στο νέο-κολμπεργκιανό Μοντέλο των Τεσσάρων Συνιστωσών (MTS-Four Component Model) του J. Rest (Rest et al., 1999; Bebeau & Monson, 2008; Narvaez, 2008), εμπλουτίζονται, όμως, και με άλλες φιλοσοφικές και ψυχολογικές θεωρήσεις. Το MTS δέχεται ότι η ηθική λειτουργία του ατόμου συνίσταται στην αλληλεπίδραση τεσσάρων ψυχολογικών διεργασιών (συνιστώσες). Αυτές είναι η ηθική ευαισθησία, η ηθική κρίση, η ηθική υποκίνηση και ο ηθικός χαρακτήρας. Συγκεκριμένα:

Η Ηθική ευαισθησία συνίσταται στη συναισθηματική και γνωστική πρόσληψη της ηθικότητας. Τα ηθικά συναισθήματα αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της ηθικής εμπειρίας των ανθρώπων (Hume, 1983), επηρεάζουν την ηθική τους κρίση (Haidt, 2012) και καλλιεργούν έμπρακτο ενδιαφέρον για την ηθικότητα (Blasi, 2004). Η Ηθική κρίση αντικατοπτρίζει το επίπεδο ηθικής κατανόησης και αιτιολόγησης. Η γνωστικο-αναπτυξιακή ψυχολογία θεμελίωσε την εξελικτική διαβάθμιση της ηθικής κρίσης από το ετερόνομο στο αυτόνομο στάδιο (Piaget, 1948) και από το προσυμβατικό στο μετασυμβατικό στάδιο (Kohlberg, 1984; Snarey & Samuelson, 2008). Η Ηθική υποκίνηση συνίσταται στο να ιεραρχεί ένα πρόσωπο υψηλότερα τις ηθικές αξίες έναντι άλλων αξιών (π.χ. προσωπικών, αισθητικών). Η ιεραρχική τους θέση προσδιορίζει και τον βαθμό συγκρότησης της ηθικής του ταυτότητας (Blasi, 1983; 2004). Ηθικός χαρακτήρας είναι αυτός που πράττει σε συμφωνία με τις ηθικές του αρχές και διαθέτει το σθένος προκειμένου οι ηθικές αρχές να μετατραπούν σε ηθική πράξη.

Ενώ το MTS αναλύει επαρκώς τις ενδοατομικές ψυχικές λειτουργίες πρόσληψης της ηθικότητας, παραγνωρίζει το κοινωνικό πλαίσιο διαμόρφωσης του ηθικού εαυτού. Η ηθικότητα δεν αναπτύσσεται σε κοινωνικό κενό. Εδράζεται, κατά τον Ντιούι (2016), στο πλαίσιο των κοινωνικών σχέσεων του μαθητή στο σχολείο. Κατά τον Piaget (1948), η αυτόνομη ηθική κρίση απαιτεί την ύπαρξη ενός σχολικού περιβάλλοντος συνεργασίας, αμοιβαιότητας και ισότητας. Στην κολμπεργκιανή παράδοση, θετική «ηθική ατμόσφαιρα» καλλιεργείται αποτελεσματικά στο πλαίσιο μιας δημοκρατικά λειτουργούσας σχολικής κοινότητας (Snarey & Samuelson, 2008). Όταν, μάλιστα, αυτή λειτουργεί με άξονα τον ηθικό διάλογο, συμβάλλει στην ανάπτυξη του βου και ανώτερου σταδίου ηθικής κρίσης (Kohlberg et al., 1990). Κατά τον Habermas (1997), ο ηθικός διάλογος μπορεί να οδηγήσει σε έλλογη καθολίκευση ηθικών κανόνων, επιτυγχάνοντας συγχρόνως συναίνεση στην κοινότητα και την ηθική ανάπτυξη των μελών της. Σύμφωνα με την ηθική της μέριμνας, το κατάλληλο κοινωνικο-ηθικό κλίμα στο σχολείο προωθεί σχέσεις αμοιβαίας φροντίδας (Noddings, 2002).

Περιγραφή της πρότασης: δομή και περιεχόμενο

Η παρούσα πρόταση θεωρεί ότι οι ψυχικές λειτουργίες πρόσληψης της ηθικότητας έχουν αναπτυξιακό χαρακτήρα, εκλαμβάνονται, επομένως, ως ηθικές δεξιότητες που αναπτύσσονται μέσω της μαθησιακής διαδικασίας. Τούτου δοθέντος και σύμφωνα με το παραπάνω θεωρητικό πλαίσιο, η πρόταση περιλαμβάνει τέσσερις ενότητες- δεξιότητες: *Ηθική ευαισθησία, Ηθική κρίση, Γνωρίσματα χαρακτήρα και ΚΔΕ*. Οι τρεις πρώτες περιέχουν ποικίλες δραστηριότητες εντός τάξης. Η τέταρτη εστιάζεται στο κοινωνικο-ηθικό κλίμα του σχολείου και στην έμπρακτη άσκηση των δεξιοτήτων των τριών πρώτων εννοιών, μέσα από τον μετασχηματισμό του σχολείου σε διαβουλευτική δημοκρατία. Ειδικότερα:

Ηθική ευαισθησία: Αποσκοπεί στην ανάπτυξη γνωστικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων πρόσληψης και ερμηνείας ηθικών καταστάσεων. Στη θεματολογία της εντάσσονται δραστηριότητες αναγνώρισης, έκφρασης και διαχείρισης συναισθημάτων, αντιμετώπισης προκαταλήψεων, εναλλαξιμότητας οπτικής, συμπόνιας, ενσυναίσθησης κ.ά.. Ειδικότερα, οι μαθητές αναπτύσσουν τις δεξιότητες αυτές μέσα από ατομικές, ομαδικές και στην ολομέλεια δραστηριότητες, οι οποίες αφορούνται από πραγματικά και υποθετικά περιστατικά της κοινωνικής τους πραγματικότητας. Οι δραστηριότητες περιλαμβάνουν συζήτηση στην παρέα, στην τάξη και στην οικογένεια, παρατήρηση, αυτοπαρατήρηση, προσομοιώσεις, συνεντεύξεις, παιχνίδια ρόλων, αναγνώριση και έμπρακτη εκδήλωση συναισθημάτων, ικανοποίηση συναισθηματικών αναγκών, ασκήσεις αποτελεσματικής ακρόασης, έκφρασης διαφωνίας, κριτικής, κ.ά..

Ηθική κρίση: Αποσκοπεί στη βελτίωση του επιπέδου ηθικής αιτιολόγησης των μαθητών μέσω της διδασκαλίας ηθικών διλημάτων. Η διδασκαλία τους παρουσιάζει εδώ τα εξής χαρακτηριστικά: Πρώτον, αναλύονται δύο κατηγορίες διλημάτων: τα διλήματα *μακρο-ηθικής* (αφορούν σε ζητήματα της επίσημης κοινωνικής δομής, π.χ., θεσμοί, κανόνες) και τα διλήματα *μικρο-ηθικής* (αφορούν σε ζητήματα διαπροσωπικών σχέσεων) (Rest et al., 1999; Nucci, 2008). Δεύτερον, η ανάλυση των διλημάτων γίνεται μέσω της εκμάθησης ηθικών θεωριών: το συμβατικό και μετασυμβατικό επίπεδο ηθικής ανάπτυξης στην ιεράρχηση του Kohlberg συσχετίζεται με το περιεχόμενο και τη λογική δομή θεμελιωδών θεωριών της ηθικής φιλοσοφίας (π.χ., συμβολαϊκή ηθική, ωφελμισμός, Kant, Rawls) (Lapsley, 2008). Έτσι, η κατάλληλη αξιοποίηση των ηθικών θεωριών εξοικειώνει βαθμιαία τους μαθητές με τα ανώτερα στάδια ηθικής κρίσης. Τρίτον, τα διλήματα δεν τίθενται μόνο στην ευρέως διαδεδομένη τριτοπρόσωπη διατύπωση, αλλά και σε πρωτοπρόσωπη διατύπωση. Συσχετίζονται, έτσι, με τον ιδιαίτερο εαυτό κάθε μαθητή, γεγονός που τον φέρνει αντιμέτωπο με ερωτήματα αυτογνωσίας και επιλογής βίου. Τέταρτον, κάθε δίλημμα υφίσταται ατομική και ομαδική επεξεργασία. Κατά την πρώτη, ο μαθητής ασκείται σε όλη τη διανοητική διεργασία που απαιτείται για την ανάλυση του διλήματος. Με τη δεύτερη, η παραπάνω διεργασία τίθεται στο φως της γνωστικής αντιπαράθεσης με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας. Καλλιεργείται έτσι η εναλλαξιμότητα οπτικής και η γνωστική- ηθική ανάπτυξη του μαθητή (Piaget, 1948).

Ακολουθώντας, με ορισμένες παραλλαγές, τη μεθοδολογία των Reimer et al. (1983), η επεξεργασία των διλημάτων ακολουθεί την εξής μεθοδολογία: 1. Προετοιμασία της τάξης (διαμόρφωση κατάλληλου κλίματος, κανόνες επικοινωνίας). 2. Παρουσίαση του διλήματος (διατύπωση κεντρικού προβλήματος και αξιών που πιθανώς συγκρούονται). 3. Διαμόρφωση της αρχικής θέσης από κάθε μαθητή ξεχωριστά (αιτιολόγηση της θέσης του με βάση ηθικές θεωρίες). 4. Συζήτηση στην ομάδα (ομαδική επεξεργασία του διλήματος με βάση το προηγούμενο βήμα). 5. Συζήτηση στην ολομέλεια. 6. Αναστοχασμός των αρχικών απόψεων (πιθανή τροποποίηση της αρχικής απόφασης).

Η θεματολογία των διλημάτων μακρο-ηθικής καλύπτει ζητήματα εφαρμοσμένης ηθικής φιλοσοφίας (π.χ., βιοηθική, επιχειρηματική ηθική, περιβαλλοντική ηθική, κοινωνικός

αποκλεισμός κ.ά.). Η θεματολογία των διλημάτων μικρο-ηθικής προέρχεται από περιστατικά της ζωής των μαθητών (π.χ. διαπροσωπικές σχέσεις, φιλικές σχέσεις κ.ά.).

Γνωρίσματα χαρακτήρα: Ως εκπαίδευση χαρακτήρα ορίζεται η εμπρόθετη προσπάθεια του σχολείου, της οικογένειας και των τοπικών κοινωνιών να βοηθήσουν τους νέους να κατανοήσουν, να ενδιαφέρονται και να δρουν σύμφωνα με βασικές ηθικές αξίες (Lickona, 2004). Παρά τους θεωρητικούς και διδακτικούς αναπροσδιορισμούς που έχει παρουσιάσει στην πορεία εξέλιξής της, διχογνωμίες και ερωτήματα εξακολουθούν να υπάρχουν σχετικά με τον αριθμό, τα κριτήρια επιλογής των αξιών, τη μέθοδο διδασκαλίας κ.ά..

Η παρούσα πρόταση επιχειρεί να απαντήσει στα ερωτήματα αυτά συνδέοντας τις αξίες με θεμελιώδη υπαρκτικά ερωτήματα: «ποιος είμαι;», «ποιον βίο αξίζει κανείς να ζει;», αξιοποιώντας τη ζώσα κοινωνική εμπειρία των μαθητών (σχολική και εξωσχολική). Η σύνδεση αυτή μετατοπίζει το επίκεντρο του ενδιαφέροντος από τις αξίες, στον εαυτό του μαθητή: το μείζον ερώτημα δεν είναι αν οι αξίες βρίσκουν τη θέση τους στον εαυτό του μαθητή, αλλά αν και με ποιο τρόπο ο μαθητής βρίσκει τον εαυτό του μέσα στις αξίες. Δίνεται, έτσι, έμφαση σε εκείνα τα γνωρίσματα χαρακτήρα-αρετές που ο Blasi αποκαλεί ανώτερης τάξης: μέσω αυτών το άτομο αυτοαναγνωρίζεται, αυτοκατανοείται και συγκροτεί την ηθική του ταυτότητα. Π.χ.: σύμπτωση λόγων και πράξεων, αυτογνωσία, αυτοκριτική, υπευθυνότητα (Blasi, 2004; Lapsley, 2008). Παράλληλα, συμπεριλαμβάνονται αξίες που έχουν αναδείξει φιλοσοφικές και θρησκευτικές θεωρήσεις (δικαιοσύνη, ανεκτικότητα, ακεραιότητα κ.ά.).

Με βάση τα παραπάνω, η διδασκαλία των Γνωρισμάτων Χαρακτήρα δομείται σε τρία αλληλοτροφοδοτούμενα επίπεδα, χρησιμοποιώντας ποικιλία δραστηριοτήτων (συζήτηση, βιωματικά παιχνίδια, αυτοπαρατήρηση, μελέτες περίπτωσης, προσέγγιση επίλυσης προβλημάτων κ.ά.): *Γνώση* της αρετής: περιλαμβάνει την αναγνώριση και την κατανόηση μιας αρετής στο κοινωνικό της συμφραζόμενο. *Εξατομίκευση* της αρετής: συνιστά την οικοδόμηση του νοήματος μιας αρετής από κάθε μαθητή ξεχωριστά. Ο μαθητής στρέφεται ενδοσκοπικά στον εαυτό του και ρωτά τι σημαίνει η αρετή αυτή για μένα, γιατί με ενδιαφέρει ή όχι κ.ά.. *Πράξη:* οι μαθητές εφαρμόζουν την αρετή που επεξεργάστηκαν εντός τάξης στο κοινωνικό τους περιβάλλον.

Κοινότητα Δημοκρατίας και Ευθύνης-(ΚΔΕ): Είναι ιδιαίτερα σημαντικό οι ηθικές δεξιότητες των τριών πρώτων ενοτήτων να μετουσιωθούν σε ηθική πράξη. Πεδίο ηθικής πράξης είναι αναμφίβολα το σχολικό περιβάλλον, γεγονός που αναδεικνύει τη σπουδαιότητα του ηθικο-κοινωνικού σχολικού κλίματος ως του πλαισίου εκείνου που μπορεί να υποκινήσει ηθικές συμπεριφορές (Lapsley, 2008; Narvaez, 2008).

Η παρούσα πρόταση προσπαθεί να καλλιεργήσει κοινωνικό-ηθικό κλίμα και την ηθική πράξη μέσω της ΚΔΕ. Η ΚΔΕ συνιστά προσπάθεια μετασχηματισμού της σχολικής κοινότητας σε διαβουλευτική δημοκρατία (βλ. Παρούσης, 2005). Συγκεκριμένα, οι μαθητές κατανομούνται σε *Ομάδες Αρμοδιοτήτων*, αναλαμβάνουν μέρος της ευθύνης για τη λειτουργία του σχολείου και, με άξονα τον *ηθικό διάλογο*, προσπαθούν να καλύψουν ανάγκες και να επιλύσουν προβλήματα της κοινότητας. Κεντρικό όργανο λήψης αποφάσεων –και πάλι στη βάση του ηθικού διαλόγου- αποτελεί η Γενική Συνέλευση, στην οποία εκπαιδευτικοί και μαθητές συμμετέχουν ισότιμα. Μια ενδεικτική διάρθρωση της ΚΔΕ περιλαμβάνει τις εξής Ομάδες Αρμοδιοτήτων: Κοινωνικού κλίματος, Δικαιοσύνης και Προεδρείο της Συνέλευσης. Σκοπός της πρώτης είναι η καλλιέργεια θετικού κοινωνικο-ηθικού κλίματος στο σχολείο, της δεύτερης, μεταξύ άλλων, η σύνταξη του Σχολικού Κανονισμού και της τρίτης, η σύνταξη του Κανονισμού Λειτουργίας της Γενικής Συνέλευσης και η τήρηση των κανόνων του ηθικού διαλόγου.

Η διαβουλευτική δημοκρατία πραγματώνεται στον βαθμό που στηρίζεται στην τήρηση των κανονιστικών όρων μιας ηθικής του διαλόγου (Παρούσης, 2005). Η ΚΔΕ αντλεί τους όρους

αυτούς από την ηθική της επικοινωνίας του Habermas (1997). Οι κανόνες διεξαγωγής του διαλόγου βασίζονται, κυρίως, στο έργο του Alexy (1995).

Αξιολόγηση της πρότασης

Το Εργαστήρι Ηθικής Ανάπτυξης αξιοποίησε τις ώρες του μαθήματος Ερευνητική Εργασία (Project), για να εφαρμόσει τις τρεις από τις τέσσερις ενότητες σε τυχαίο δείγμα 20 μαθητών της Α΄ τάξης για δύο συνεχή έτη, 2016-2018. Η τέταρτη ενότητα βρίσκεται σε φάση πρώτης εφαρμογής. Οι 20 μαθητές που συμμετείχαν κατ' έτος προέκυψαν κατόπιν κλήρωσης, δηλαδή με τυχαία δειγματοληψία. Διακρίνουμε δύο ομάδες μαθητών: τους συμμετέχοντες στην πρόταση και τους μη συμμετέχοντες.

Για την αξιολόγηση της πρότασης χρησιμοποιήθηκαν δύο εργαλεία: το πρώτο είναι το Defining Issues Test (DIT). Πρόκειται για ένα διεθνώς αναγνωρισμένο ερωτηματολόγιο που αποτιμά το επίπεδο ηθικής κρίσης των μαθητών και δίνει έγκυρα αποτελέσματα (Rest et al. 1999). Αποτελείται από ηθικά διλήμματα, τα οποία ακολουθούνται από συγκεκριμένες, έτοιμες προτάσεις που αφορούν στα διλήμματα αυτά. Οι ερευνώμενοι αξιολογούν κάθε πρόταση ως προς την ηθική σημαντικότητά της σε μια κλίμακα τύπου Likert και κατόπιν ιεραρχούν τις προτάσεις αυτές μεταξύ τους. Το DIT ενεργοποιεί τα ηθικά (νοητικά) σχήματα –ευρύτερες κατηγοριοποιήσεις των ηθικών σταδίων του Kohlberg- που χαρακτηρίζουν την ηθική κρίση των ερωτώμενων. Από τις απαντήσεις τους υπολογίζεται, μεταξύ άλλων, το P-σκορ, που αποτυπώνει το επίπεδο της ηθικής τους κρίσης ως προς το μετασυμβατικό στάδιο ηθικής κρίσης (Bebeau & Monson, 2008). Το DIT υποβλήθηκε στις δύο ομάδες μαθητών δύο φορές κατ' έτος, μία κατά την έναρξη εφαρμογής της πρότασης και μία μετά το πέρας της. Το δεύτερο εργαλείο είναι ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς με ποσοτικές και ποιοτικές ερωτήσεις που καταγράφουν αντιλήψεις, συναισθήματα και στάσεις των μαθητών σχετικά με την πρόταση που εφαρμόστηκε (Narvaez, 2008).

Τα σκορ που πέτυχαν οι δύο ομάδες μαθητών κατά τα δύο έτη εφαρμογής της πρότασης στην αρχή (P αρχικό) και στο τέλος (P τελικό) της εκπαιδευτικής παρέμβασης απεικονίζονται στον Πίνακα 1.

Πίνακας 1. Μέσοι Όροι P-σκορ στο DIT πριν και μετά την εφαρμογή της πρότασης

	Συμμετέχοντες	Μη συμμετέχοντες	Συμμετέχοντες	Μη συμμετέχοντες
	2016-2017		2017-2018	
P- αρχικό	34,92	33,33	37,69	37,67
P- τελικό	46,67	37,57	45,83	39,24
Διαφορά στο P-σκορ πριν και μετά την εφαρμογή της πρότασης (t-statistic)	3,026*	1,460	2,788*	0,622
Διαφορά στα P-σκορ μεταξύ των δύο ομάδων μαθητών πριν την εφαρμογή της πρότασης (t-statistic)	0,478		0,007	
Διαφορά στα P-σκορ μεταξύ των δύο ομάδων μαθητών μετά την εφαρμογή της πρότασης (t-statistic)	2,586*		2,214*	

Πηγή: Επεξεργασία DIT

* δηλώνει στατιστική σημαντικότητα σε επίπεδο 5%.

Το *P* τελικό που πέτυχαν οι συμμετέχοντες μαθητές μετά την εφαρμογή της πρότασης είναι υψηλότερο, τόσο σε σχέση με το *P* αρχικό (διαχρονικά), όσο και σε σχέση με το σκορ των μη συμμετεχόντων και καταδεικνύουν τη θετική της επίδραση στην καλλιέργεια της ηθικής τους κρίσης. Αντίθετα, η διαχρονική αύξηση στο *P*-σκορ για τους μη συμμετέχοντες μαθητές, όπως και η διαφορά των δύο ομάδων μαθητών στο *P* αρχικό είναι στατιστικά μη σημαντική.

Περαιτέρω, στις ενδεικτικές απαντήσεις των ποιοτικών ερωτήσεων του ερωτηματολογίου αυτοαναφοράς αποτυπώνεται η πολύ θετική στάση των μαθητών για την πρόταση (Πίνακας 2).

Πίνακας 2. Στάση των μαθητών για την πρόταση κατ' έτος

2016 – 2017	2017 – 2018
<p>«Μου έμαθε ένα νέο τρόπο σκέψης και διαχείρισης προβλημάτων. Αρχίσα να σκέφτομαι κάποια πράγματα για τον εαυτό μου και τους γύρω μου που δεν είχα ξανασκεφτεί»,</p> <p>«Από τα πιο σημαντικά μαθήματα της φετινής χρονιάς. Δε συμφωνούσα με όλες τις λύσεις στα διλήμματα. Αλλά αυτό είναι και το ενδιαφέρον αυτού του Project. Ο καθένας είχε τη δυνατότητα να διαμορφώσει την άποψή του μέσα από εποικοδομητική συζήτηση»,</p> <p>«Ήταν το καλύτερο δώρο μας. Βλέπω τις καταστάσεις της πραγματικής ζωής ως προβλήματα και εμβαθύνω».</p>	<p>«Με βοήθησε στην αυτοκριτική και στην αυτογνωσία, διότι κατάλαβα την επίδραση που μπορεί να έχει μια πράξη μου στον άλλο»,</p> <p>«Κατάλαβα τη σημασία της ανιδιοτέλειας και ότι με τον εγωισμό δεν ξεπερνιούνται τα προβλήματα»,</p> <p>«Μου έμαθε να σκέφτομαι πολύπλευρα πριν πράξω, να εξετάζω καλύτερα τα προβλήματα με τα οποία έρχομαι αντιμέτωπη πριν πάρω την τελική απόφαση και να σκέφτομαι τις συνέπειες των αποφάσεων και των πράξεών μου στους άλλους»,</p> <p>«Ένα από τα σημαντικότερα εφόδια που αποκτήσαμε είναι η ενσυναίσθηση».</p>

Πηγή: Επεξεργασία ερωτηματολογίου αυτοαναφοράς

Συμπεράσματα

Στην παρούσα μελέτη παρουσιάζεται και αξιολογείται μια ολιστική πρόταση ηθικής εκπαίδευσης που αναπτύσσεται και εφαρμόζεται στο Εργαστήρι Ηθικής Ανάπτυξης του 1^{ου} Πειραματικού Λυκείου Θεσσαλονίκης. Η πρόταση που βασίζεται σε ποικίλες φιλοσοφικές και ψυχολογικές προσεγγίσεις περιλαμβάνει τέσσερις ενότητες-δεξιότητες: *Ηθική ευαισθησία, Ηθική κρίση, Γνωρίσματα χαρακτήρα* και *ΚΔΕ*.

Τα αποτελέσματα από την αξιολόγηση της πρότασης για δύο συνεχή διδακτικά έτη, 2016-2018, για την οποία χρησιμοποιήθηκαν το διεθνώς αναγνωρισμένο ερωτηματολόγιο DIT και ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς, δείχνουν ότι οι μαθητές βελτίωσαν τις δεξιότητες που περιλαμβάνει η πρόταση. Συγκεκριμένα: βελτίωσαν το επίπεδο της ηθικής κρίσης τους, τόσο σε σχέση με την έναρξη εφαρμογής της πρότασης, όσο και σε σχέση με τους μη συμμετέχοντες στην πρόταση μαθητές, καλλιέργησαν στοιχεία ηθικής ευαισθησίας (π.χ. εναλλαξιμότητα οπτικής) και γνωρίσματα χαρακτήρα (π.χ. αυτοκριτική). Επίσης, εξασκήθηκαν στον ηθικό-δημοκρατικό διάλογο και εξέφρασαν τη χαρά και τον ενθουσιασμό τους για τη συμμετοχή τους.

Οι μαθητές εκφράζουν εμφατικά την ανάγκη το σχολείο να στραφεί σε ζητήματα που αφορούν στον πυρήνα των σχέσεων και των ενδιαφερόντων τους. Ο αποκλειστικός σχεδόν προσανατολισμός του στη γνωστική ανάπτυξη των μαθητών δεν προωθεί τον καίριο παιδευτικό σκοπό που είναι η ολόπλευρη ανάπτυξή τους. Η ηθική εκπαίδευση μπορεί να διαδραματίσει πρωτεύοντα ρόλο στην κατεύθυνση αυτήν. Είναι, συνεπώς, αδήριτη ανάγκη η εκπαιδευτική πολιτική και η εκπαιδευτική κοινότητα να προσανατολίσουν το ενδιαφέρον τους σε ζητήματα ηθικής ανάπτυξης και ταυτότητας, διαμόρφωσης χαρακτήρα, κοινωνικού-ηθικού κλίματος και δημοκρατικής παιδείας, με απώτερο στόχο τη συγκρότηση ηθικά αυτόνομων προσώπων και υπεύθυνων δημοκρατικών πολιτών.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Ντιούϊ, Τζ. (2016). *Δημοκρατία και εκπαίδευση*. Αθήνα: Ηριδανός.

Παρούσης, Μ. (2005). *Διαβουλευτική δημοκρατία και επικοινωνιακή ηθική*. Αθήνα: Ίνδικτος Συκάς, Θ. (2017). Ηθική αυτονομία και αναγκαιότητα: για μια σύγχρονη ηθική εκπαίδευση.

ΕΡΚΥΝΑ: Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων, 12, 18-33.

Habermas, J. (1997). *Η ηθική της επικοινωνίας*. Αθήνα: Εναλλακτικές εκδόσεις.

Ξενόγλωσση

Alexy, R. (1995). A theory of practical discourse. Στο S. Benhabib, & F. Dallmayr (Eds), *The communicative ethics controversy* (σσ. 151-190). Cambridge: The MIT Press.

Bebeau, M.J., & Monson, V.E. (2008). Guided by theory, grounded in evidence: a way forward for professional ethics education. Στο L.P. Nucci, & D. Narvaez (Eds), *Handbook of moral and character education* (σσ. 557-582). New York: Routledge, Taylor and Francis Group.

Blasi, A. (1983). Moral cognition and moral action: a theoretical perspective. *Developmental Review*, 3, 178-210.

Blasi, A. (2004). Moral functioning: moral understanding and personality. Στο D. Lapsley, & D. Narvaez (Eds), *Moral development, self and identity* (σσ. 335-347). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Haidt, J. (2012). *The righteous mind*. New York: Pantheon Books.

Hume, D. (1983). *An enquiry concerning the principles of morals*. Cambridge: Hackett Publishing Company.

Kohlberg, L., Boyd, D. R., & Levine, C. (1990). The Return of Stage 6: Its Principle and Moral Point of View. Στο Th. E. Wren (Ed.), *The Moral Domain* (σσ. 67-83). Cambridge: The MIT Press.

Kohlberg, L. (1984). *Essays on moral development: volume 2, The psychology of moral development: the nature and validity of moral stages*. San Fransisco: Harper & Row.

Lapsley, D. K. (2008). Moral self-Identity as the aim of education. Στο L. P. Nucci, & D. Narvaez, *Handbook of moral and character education* (σσ. 30-52). New York: Routledge, Taylor and Francis Group.

Lickona, T. (2004). *Character matters*. New York: Touchstone.

Narvaez, D. (2008). Integrative ethical education. Στο M. Killen, & J. Smetana (Eds), *Handbook of moral development* (σσ. 703-732). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

- Noddings, N. (2002). *Educating moral people: a caring alternative to character education*. New York: Teachers College Press.
- Nucci, L. (2008). Education for moral development. Στο M. Killen, & J. Smetana (Eds), *Handbook of moral development* (σσ. 657-682). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Piaget, J. (1948). *The moral judgement of the child*. Illinois: The free press.
- Reimer, J., Paolitto, D.P., & Hershs R.H. (1983). *Promoting Moral Growth: from Piaget to Kohlberg*. New York: Longman.
- Rest, J., Narvaez, D., Bebeau, M., & Thoma, S. (1999). A Neo-Kohlbergian approach: the DIT and schema theory. *Educational Psychology Review*, 11(4), 291-324.
- Snarey, J., & Samuelson, P. (2008). Moral education in the cognitive development tradition: Lawrence Kohlberg's revolutionary ideas. Στο L. Nucci, & D. Narvaez, *Handbook of moral and character education* (σσ. 53-79). New York: Routledge, Taylor and Francis Group.
- Wynne, E., & Ryan, K. (1993). *Reclaiming our schools: A handbook on teaching character, academics, and discipline*. New York: Macmill.

**ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ
ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΣΤΗ ΓΛΩΣΣΑ
ΚΑΙ ΤΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ**

Μεσοπαιδαγωγική ανάλυση-αξιολόγηση αναλυτικών προγραμμάτων: εφαρμογή στο μάθημα της Γλώσσας Α΄ Γυμνασίου

Ελπίδα Κόνια

Διδάκτωρ Τμήματος Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ. Παν/μίου Αιγαίου

Φιλολόγος Μουσικού Σχολείου Αθήνας, elpidakonia@sch.gr

Περίληψη

Η παρούσα ανακοίνωση αποτελεί μέρος ευρύτερης μεσοπαιδαγωγικής μελέτης που ερευνά την παρουσία των Μέσων στα Αναλυτικά Προγράμματα της Β/θμιας Εκπαίδευσης με εφαρμογή στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας Α΄ Τάξης Γυμνασίου. Συγκεκριμένα, αναζητά τις αναφορές σε Μέσα και Τεχνολογίες της Επικοινωνίας και Πληροφορίας στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, στο σχολικό εγχειρίδιο του μαθήματος και στο αντίστοιχο βιβλίο καθηγητή. Στο κείμενο που ακολουθεί περιλαμβάνεται η ποσοτική αποτύπωση των σχετικών αναφορών, η ανάλυση των ευρημάτων σύμφωνα με τα τυπικά κριτήρια που χρησιμοποιούνται στις μεσοπαιδαγωγικές έρευνες και, τέλος, η διατύπωση συμπερασμάτων. Γενικότερα, διαπιστώνεται ότι, μολονότι σε έναν βαθμό οι αρμόδιοι για την παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού φορείς αναγνωρίζουν την εκπαιδευτική αξία των εποπτικών μέσων και των νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία, η ένταξή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία παραμένει ακόμη περιστασιακή και μη-συστηματική. Σε καμία περίπτωση η σύγχρονη θεωρία της Παιδαγωγικής των Μέσων δεν διαπερνά το μάθημα ως ένας από τους βασικούς του άξονες.

Abstract

The following essay lies in the field of critical media pedagogy and is a part of a wider research which investigates the presence of Media in secondary education curricula focused on the subject of Modern Greek Language 1st Grade of Junior High School. This study detects all the indications of Media and Technologies in the Curriculum both in the student's and the teacher's book of the selected subject. The following text includes the quantitative depiction of the relevant indications, the discussion of the findings according to the typical criteria which are established for the critical media pedagogic analysis and the presentation of the final conclusions. In the light of the evidence presented, we conclude that, despite the writers'

intention to introduce Media and Technologies in the classroom through the current educational material, no systematic presence of critical media pedagogy can be traced in the present process of teaching and learning.

Εισαγωγή: Το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας

Από τη μία πλευρά οι σύγχρονες τάσεις και θεωρήσεις που έχουν επικρατήσει στον χώρο της Παιδαγωγικής και από την άλλη πλευρά η ραγδαία εξάπλωση των Μέσων της επικοινωνίας και της πληροφορίας απαιτούν μια πιο μεθοδική και συστηματική ενασχόληση της Παιδαγωγικής με τον κόσμο της πληροφορίας, ώστε με την κατάλληλη παιδαγωγική προσέγγιση να διευκολυνθεί η επάρκεια των νέων στη χρήση των μέσων και στην επικοινωνία στην κοινωνία της πληροφορίας. Ως φυσικό επακόλουθο του προσανατολισμού της Παιδαγωγικής σε ζητήματα που προέκυπταν από τη χρήση των Μέσων, διαμορφώθηκε στις αρχές της δεκαετίας του '60 ένας νέος κλάδος της Παιδαγωγικής, η Παιδαγωγική των Μέσων, με θεματικό πεδίο τις διαμεσιακές (medial), ατομικές και κοινωνικές μαθησιακές διαδικασίες.

Στα πλαίσια της παιδαγωγικά προσανατολισμένης ενασχόλησης με τα Μέσα ήταν λογικό να εξεταστεί αν η παρεχόμενη στους μαθητές εκπαίδευση που αφορά στα Μέσα αντιστοιχεί στις πραγματικές ανάγκες του σύγχρονου ανθρώπου σε σχέση με τα Μέσα, καθώς και η ετοιμότητα του σχολείου -με τη μορφή του εκάστοτε ισχύοντος εκπαιδευτικού συστήματος- να αξιοποιήσει το νέο «Περιβάλλον των Μέσων». Η έρευνα που προσανατολίζεται προς αυτή την κατεύθυνση στρέφεται στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική σε όλες τις βαθμίδες της Εκπαίδευσης και σε όλα τα επίπεδα (Αναλυτικά Προγράμματα, συγγραφή σχολικών εγχειριδίων, διδακτική αλληλεπίδραση, διδακτική μεθοδολογία), για να εξετάσει κατά πόσο διαμορφώνονται οι βασικές προϋποθέσεις τόσο για ανάπτυξη δεξιοτήτων στην αξιοποίηση των Μέσων όσο και για παιδαγωγική διαχείριση των εμφανών κινδύνων που η μη κριτική τους χρήση συνεπάγεται, ώστε να προαχθεί μια «Παιδεία στα Μέσα».

Η ταυτότητα της έρευνας

Η παρούσα έρευνα εντάσσεται στο ευρύτερο πλαίσιο της μεσοπαιδαγωγικής ανάλυσης των αναλυτικών προγραμμάτων επιλεγμένων μαθημάτων, η οποία αναζητά απαντήσεις σε ερωτήματα σχετικά με: α. το είδος των Μέσων που υπάρχουν ή εισάγονται στην εκπαίδευση, β. τον «χώρο» που αυτά καταλαμβάνουν στη σχολική πρακτική και γ. τους παιδαγωγικούς στόχους που καλούνται να υπηρετήσουν. Η συγκεκριμένη έρευνα εφαρμόζει τη μεσοπαιδαγωγική ανάλυση στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας της Α' τάξης Γυμνασίου αναζητώντας τις αναφορές σε Μέσα και Τεχνολογίες της Επικοινωνίας και Πληροφορίας: α. στο Αναλυτικό Πρόγραμμα όπως περιέχεται στο Ενιαίο Διαθεματικό Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών της Ελληνικής γλώσσας για το Γυμνάσιο (2001) είτε ως μαθησιακός στόχος είτε ως διδακτικό περιεχόμενο, είτε ως διδακτική συμβουλή, είτε ως διδακτικό υλικό, β. στο σχολικό εγχειρίδιο του μαθήματος (2006) και στο αντίστοιχο βιβλίο καθηγητή (2006) είτε πρόκειται για αναφορά που χρησιμοποιείται ως θέμα/περιεχόμενο του μαθήματος είτε ως διδακτικό ερέθισμα, είτε ως μέσο για την απόκτηση δεξιοτήτων του μαθητή.

Η παρούσα ανακοίνωση αποτελεί μέρος ευρύτερης μελέτης και περιορίζεται στον εντοπισμό και την ποσοτική αποτύπωση των σχετικών αναφορών, καθώς και στην ανάλυση των ευρημάτων σύμφωνα με τα τυπικά κριτήρια που χρησιμοποιούνται στις μεσοπαιδαγωγικές έρευνες και, τέλος, στη διατύπωση συμπερασμάτων.

Τα ευρήματα της έρευνας: Ποσοτική αποτύπωση

Στο **Αναλυτικό Πρόγραμμα** της Νεοελληνικής Γλώσσας Α΄ Γυμνασίου που περιέχεται στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών της Ελληνικής γλώσσας για το Γυμνάσιο (2001) βρέθηκαν συνολικά 19 αναφορές σε Μέσα, όπως παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα:

Πίνακας 1

ΜΕΣΑ	Ως διδακτικό περιεχόμενο	Ως μαθησιακός στόχος	Ως διδακτική οδηγία	Ως διδακτικό υλικό
Βιβλίο (≠ εγχειρίδιο)		1	1	2
Λεξικό		1	2	2
Τύπος			1	
Ραδιόφωνο			1	
Τηλεόραση			1	
Βίντεο				1
Η/Υ		1		
Διαδίκτυο		1	2	1
Λογισμικό				1
ΣΥΝΟΛΟ	0	4	8	7
19 αναφορές				

Στο **σχολικό εγχειρίδιο Νεοελληνική Γλώσσα Α΄ Γυμνασίου** (2006) βρέθηκαν συνολικά 347 αναφορές σε Μέσα (πίνακας 2). Τα ευρήματα που περιλαμβάνονται στον πίνακα αποτελούν αναφορές σε Μέσα με οποιαδήποτε από τις ακόλουθες μορφές:

1. Αναφορά στο Μέσο ως περιεχόμενο: π.χ. κείμενα με περιεχόμενο σχετικά με την τηλεόραση, το διαδίκτυο, το βιβλίο κ.λπ.
2. Χρήση του Μέσου ως εργαλείου για την υλοποίηση μια δραστηριότητας παραγωγής λόγου ή διαθεματικής εργασίας: π.χ. φωτογραφική μηχανή, Η/Υ κ.λπ.
3. Το Μέσο ως διδακτικό ερέθισμα: κείμενα από έντυπα ή ηλεκτρονικά μέσα, σκίτσα, χάρτες, γελοιογραφίες κ.λπ.
4. Το Μέσο ως πηγή εκπαιδευτικού υλικού: π.χ. χρήσιμες ηλεκτρονικές διευθύνσεις.

Πίνακας 2

Ενότητα	1 ^η	2 ^η	3 ^η	4 ^η	5 ^η	6 ^η	7 ^η	8 ^η	9 ^η	10 ^η	
Ανακοινώσεις		1									1
Αφίσες		1	1	1	2			1			6
Γελοιογραφία	2	1	4	3			3		2		15
Γραφήματα-στατιστικοί πίνακες	1		1	1				1	1		5
Διαδίκτυο	2	2	2	1	1	2	7	1	1	1	20
Διαφημιστικό Έντυπο				1			1			1	2
Εγκυκλοπαίδειες			1			1		1			3
Εγχειρίδια σχολικά (άλλων γνωστικών αντικειμένων)	3	1	3	1		1					9
Εκπαιδευτικό Λογισμικό (Cd-rom)											0
E-mail		2									2
Εφημερίδες	1	1	2	5	1		4	4	5	2	25
Επιστημονικό Βιβλίο					1	1		2	2	1	7
H/Y	2	1		1				1	1		6
Ηλεκτρονική Εφημερίδα		2		1							3
Ηλεκτρονικό Παιχνίδι						3					3
Ημερολόγιο		1									1
Κινηματογράφος				1	5		2				8
Κινητό τηλέφωνο	2	2					1				5
Κόμικς		1	1	2							4
Λεξικά										6	6
Λογοτεχνικό βιβλίο	2	4	5	2	2	2	2	1	5	3	28
Μαγνητόφωνο		2								1	3
Περιοδικά	2		5	1	1	4	3	2	4	2	24
Ραδιόφωνο		2					1				3
Σκίτσα	9	18	4	12	8	7	4	9	4	4	79
Συνθήματα	1	1									2
Τηλεόραση		2					3				5
Τουριστικός Οδηγός			2								2
Φυλλάδιο	3	1	1	2	2	1		1	1	2	14
Φωτογραφία	1	4	8	2	4	6	13	4	4	5	51
Χάρτες			3		1					1	5
ΣΥΝΟΛΟ	31	49	41	37	28	28	44	28	29	29	

Μεσοπαιδαγωγική ανάλυση των ευρημάτων της έρευνας

Οι αναφορές στα Μέσα που εντοπίζονται στο επιλεγμένο εκπαιδευτικό υλικό εξετάζονται με βάση τα ακόλουθα τυπικά κριτήρια που χρησιμοποιούνται στις μεσοπαιδαγωγικές έρευνες αναλυτικών προγραμμάτων (Κοντάκος, 2002):

Τεκμηρίωση: Μολονότι οι συγγραφείς του νέου εγχειριδίου φαίνονται να έχουν μια μάλλον ευνοϊκή στάση προς τις νέες τεχνολογίες και την ενσωμάτωσή τους στο αναλυτικό πρόγραμμα του γλωσσικού μαθήματος, η χρήση των νέων τεχνολογιών και η κριτική τους θεώρηση δεν εντάσσεται στη διδακτική πρακτική με τρόπο συστηματικό και οργανωμένο, ώστε να αποδεικνύεται ότι η τεχνολογία της πληροφορίας και της επικοινωνίας γίνεται αντικείμενο παιδαγωγικού στοχασμού και στοχοθεσίας. Η αναφορά στα Μέσα στις περισσότερες περιπτώσεις δεν είναι τεκμηριωμένη.

Ωστόσο, στο βιβλίο του καθηγητή, στην περίπτωση της πολυτροπικότητας, της περίληψης και των διαθεματικών εργασιών υπάρχει θεωρητική τεκμηρίωση των επιλογών των συγγραφέων, οι οποίοι μάλιστα παραθέτουν πρόσθετο θεωρητικό υλικό, για να υποστηρίξουν το αντίστοιχο υλικό του εγχειριδίου. Έτσι, είτε πρόκειται για τα πολυτροπικά κείμενα είτε για τη διδασκαλία της περίληψης, είτε για τις προτεινόμενες διαθεματικές δραστηριότητες, τόσο οι ανάγκες που εξυπηρετούν όσο και οι δεξιότητες που στοχεύουν να καλλιεργήσουν εντάσσονται σε ένα παιδαγωγικό λειτουργικό πλαίσιο που σχετίζεται με τις νέες συνθήκες της Κοινωνίας της Γνώσης και της Πληροφορίας.

Αναφορά σε αποδέκτη: Στο σχολικό εγχειρίδιο σε όλες τις περιπτώσεις αποδέκτης είναι ο μαθητής, ενώ στο βιβλίο καθηγητή αποδέκτης είναι ο διδάσκων, αφού οι αναφορές είτε αφορούν σε στόχους του μαθήματος που ο διδάσκων πρέπει να προσπαθήσει να επιτύχει μέσα από τη διδακτική πρακτική είτε αφορούν σε εκπαιδευτικές πηγές (αναφορές σε έντυπα και ηλεκτρονικά μέσα) που είτε άμεσα διαφωτίζουν τον διδάσκοντα ως προς το αντικείμενο που καλείται να διδάξει - αποσπάσματα από δοκίμια ή εξειδικευμένα επιστημονικά βιβλία, επιστημονικά άρθρα κ.λπ.- είτε τον παραπέμπουν σε πηγές άντλησης πληροφοριών και κατάρτισης – εκτενής βιβλιογραφία στο τέλος κάθε ενότητας και αρκετές αναφορές σε σχετικές ιστοσελίδες, τράπεζες δεδομένων, ηλεκτρονικές εγκυκλοπαίδειες κ.λπ.

Ο ρόλος των μεσοπαιδαγωγικών ευρημάτων: Κατά την εξέταση των επιμέρους ευρημάτων, εξετάστηκε αν αυτά παρουσιάζονται στο σχολικό εγχειρίδιο ως διδακτικό ερέθισμα, ως θέμα/περιεχόμενο του μαθήματος ή ως εργαλείο για την απόκτηση δεξιοτήτων. Τα μέσα που εντοπίστηκαν στο σχολικό εγχειρίδιο χρησιμοποιούνται ως μεθοδικά-διδακτικά ερεθίσματα ή βοηθήματα στη συντριπτική τους πλειοψηφία. Κεντρική θέση στο σχολικό εγχειρίδιο -όπως είναι αναμενόμενο για ένα εγχειρίδιο γλωσσικού μαθήματος- κατέχει το κείμενο. Τα ευρήματα που σχετίζονται με Μέσα από τα οποία αντλήθηκαν κείμενα (βιβλία και άλλα έντυπα, διαδίκτυο κ.λπ.) αντιπροσωπεύουν ένα μεγάλο ποσοστό από τις αναφορές. Τα ευρήματα λοιπόν που σχετίζονται με κείμενα χρησιμοποιούνται στο εγχειρίδιο κυρίως ως διδακτικά ερεθίσματα εκτός από τα κείμενα των ενοτήτων 5, 7 και 9, όπου τα κείμενα έχουν περιεχόμενο σχετικό με τον κινηματογράφο, την τηλεόραση και το βιβλίο. Ως διδακτικό ερέθισμα αξιοποιούνται σχεδόν στο σύνολό τους και οι διάφορες εικόνες (φωτογραφίες, σκίτσα, κόμικς, γελοιογραφίες). Τέλος, ως εργαλείο για την απόκτηση δεξιοτήτων αξιοποιούνται οι αναφορές στα μέσα και ειδικά σε νέες τεχνολογίες της Πληροφορικής, στις

διαθεματικές δραστηριότητες που προτείνονται σε κάθε ενότητα.

Μεσοπαιδαγωγικός βασικός προσανατολισμός του εγχειριδίου:

Ο μεσοπαιδαγωγικός βασικός προσανατολισμός αναφέρεται σε ιδιότητες, ικανότητες ή δεξιότητες που πρέπει να αναπτύξουν οι μαθητές στην επαφή τους με τα Μέσα. Στις περισσότερες αναφορές που γίνονται στα μέσα ο βασικός μεσοπαιδαγωγικός προσανατολισμός είναι είτε ανύπαρκτος είτε ασαφής, εκτός από περιορισμένες περιπτώσεις:

- Σε 25 αναφορές εντοπίστηκε **τεχνικός προσανατολισμός** ο οποίος αναφέρεται σε δεξιότητες χειρισμού και χρήσης των Μέσων (ως συσκευών). Στο σύνολό τους οι αναφορές αυτές περιέχονται στο 5^ο μέρος των ενοτήτων που αφορά τις προτεινόμενες συνθετικές διαθεματικές εργασίες. Συγκεκριμένα: χρήση φωτογραφικής μηχανής για τη λήψη φωτογραφιών, χρήση μαγνητοφώνου για τη λήψη συνεντεύξεων, χρήση Η/Υ για επεξεργασία κειμένου, δημιουργία διαγραμμάτων (ραβδογράμματος ή πίτας), στατιστικών πινάκων, δημιουργία ιστοσελίδας, δημιουργία ηλεκτρονικού λευκώματος, χρήση Διαδικτύου για πρόσβαση σε τράπεζες δεδομένων, ηλεκτρονικά μουσεία, ηλεκτρονικές εγκυκλοπαίδειες, χρήσιμες ηλεκτρονικές διευθύνσεις, χρήση βιβλιοθήκης για πρόσβαση σε λεξικά, εγκυκλοπαίδειες και άλλες πηγές.
- Δεν βρέθηκαν αναφορές με **αισθητικό-αισθητηριακό, μουσικό** προσανατολισμό ούτε στο βιβλίο καθηγητή ούτε στο σχολικό εγχειρίδιο.
- Εντοπίστηκε μία αναφορά με **ενεργό-παραγωγικό προσανατολισμό** η οποία παρακινεί σε ενεργή δημιουργική αντιμετώπιση των Μέσων ως εναλλακτική στην παθητική κατανάλωση και ως τρόπο για να αποκαλύπτεται το «κατασκευασμένο» στα Μέσα. Συγκεκριμένα: Διαθεματική εργασία με θέμα «Η πλαστή εικόνα του κόσμου από τα σύγχρονα ΜΜΕ και η ανατροπή της». Οι μαθητές καλούνται χωρισμένοι σε ομάδες να επιλέξουν ένα γεγονός της επικαιρότητας που απασχόλησε την κοινή γνώμη και να συλλέξουν σχετικό υλικό. Έπειτα να συζητήσουν πώς παρουσιάστηκε από τα τηλεοπτικά δελτία, πώς το παρουσίασαν το ραδιόφωνο και οι εφημερίδες και πώς το αντιμετώπισαν-έκριναν οι ίδιοι.
- Βρέθηκε μία αναφορά με **ηθικό προσανατολισμό** με την έννοια της καλλιέργειας δεοντολογικής συμπεριφοράς, της συνείδησης ευθύνης και την προτροπή για συνειδητοποίηση της επιρροής των Μέσων στο άτομο και την κοινωνία. Συγκεκριμένα, στην ενότητα 7, μία γελοιογραφία που προβάλλει το θέμα του ανταγωνισμού των τηλεοπτικών καναλιών και την υπερβολική προβολή σκηνών βίας στον βωμό της αύξησης της τηλεθέασης.
- Στο σχολικό εγχειρίδιο βρέθηκαν τρεις αναφορές με ξεκάθαρο **κριτικό-αναλυτικό προσανατολισμό**, ο οποίος σχετίζεται με την ικανότητα διάκρισης και την κριτική ικανότητα απέναντι στο «Μεσοσύστημα» στα «Μεσοπροϊόντα». Συγκεκριμένα: Δραστηριότητα παραγωγής λόγου σχετικά με τις αρνητικές και τις θετικές πλευρές των ηλεκτρονικών παιχνιδιών, δραστηριότητα παραγωγής λόγου σχετικά με τους κινδύνους του διαδικτύου και δραστηριότητα παραγωγής λόγου σχετικά με την υπερβολική προβολή

θεμάτων και σκηνών βίας από τους τηλεοπτικούς σταθμούς. Επίσης, στο βιβλίο του καθηγητή, στην περίπτωση των πολυτροπικών κειμένων των ενότητων 2 και 3, οι επεξηγήσεις που περιέχονται στο βιβλίο του καθηγητή στοιχειοθετούν έναν κριτικο-αναλυτικό προσανατολισμό, καθώς στοχεύουν στην άσκηση του μαθητή στην αποκωδικοποίηση αυτού του είδους κειμένων.

- Στο βιβλίο του καθηγητή η αναφορά στα ΜΜΕ που γίνεται σε σχέση με την περίληψη (ενότητα 3) έχει **Οικολογικό προσανατολισμό**, ο οποίος συνδέεται με καθοδήγηση στη χρήση των Μέσων εν όψει του καταγισμού πληροφοριών και εικόνων. Καμία αναφορά με τέτοιο προσανατολισμό δε βρέθηκε στο σχολικό εγχειρίδιο.

Μεσοπαιδαγωγικό πλαίσιο: Πώς αξιολογείται το Μεσοσύστημα για το άτομο και την κοινωνία; Η αξιολόγηση των Μέσων γίνεται σε 20 περιπτώσεις στο βιβλίο καθηγητή: οι 5 είναι διαφωτιστικές (αναφορά στην αναγκαιότητα των δεξιοτήτων που σχετίζονται με την περίληψη, στην αποκωδικοποίηση των πολυτροπικών κειμένων, στον προβληματισμό γύρω από τους κινδύνους από τη χρήση του διαδικτύου και των ηλεκτρονικών παιχνιδιών και γύρω από την υπερβολική προβολή βίας από την τηλεόραση). Οι υπόλοιπες 15 αναφορές είναι τεχνοκρατικές. Σε 15 περιπτώσεις που συνδέονται κυρίως με τις διαθεματικές δραστηριότητες η παρουσία των μέσων αξιολογείται τεχνοκρατικά και αφορά τη χρήση και τον χειρισμό τους (φωτογράφιση, δημιουργία ιστοσελίδας, επεξεργασία κειμένου στον υπολογιστή, πρόσβαση σε ηλεκτρονικές πηγές, χρησιμοποίηση βιβλιοθηκών, χρησιμοποίηση λεξικών κ.λπ.). Στο σχολικό εγχειρίδιο τα Μέσα σε γενικές γραμμές δεν αξιολογούνται. Μόνο σε δύο περιπτώσεις αξιολογούνται προστατευτικά, όταν επισημαίνονται οι κίνδυνοι από τη χρήση του διαδικτύου και των ηλεκτρονικών παιχνιδιών και σε μία περίπτωση διαφωτιστικά, όταν γίνεται μια προσπάθεια προβληματισμού γύρω από την πλαστή εικόνα των ΜΜΕ.

Ταξινόμηση: Δε γίνεται καμία προσπάθεια ταξινόμησης των Μέσων που εμφανίζονται στο βιβλίο του καθηγητή ή στο σχολικό εγχειρίδιο.

Θεματικό Κέντρο βάρους: Σε πέντε (5) από τις διδακτικές ενότητες τα Μέσα αποτελούν περιεχόμενο/θέμα του μαθήματος, καθώς γύρω από κάποιο Μέσο αναπτύσσεται κάθε φορά η κεντρική θεματική της ενότητας: (2^η) Επικοινωνία στο σχολείο, (5^η) Γνωρίζω το μαγικό κόσμο του θεάτρου και του κινηματογράφου, (6^η) Οι δημιουργικές δραστηριότητες στη ζωή μου (αναφορά και στο διαδίκτυο), (7^η) Ο κόσμος μέσα από την οθόνη-εικόνα, (9^η) Ανακαλύπτω τη μαγεία της γνώσης. Στις ενότητες αυτές τα μέσα αποτελούν αντικείμενο μελέτης και η αναφορά στα μέσα αποτελεί το θεματικό κέντρο βάρους του μαθήματος (η τηλεόραση, ο κινηματογράφος, το βιβλίο, το διαδίκτυο κ.λπ.) Στις υπόλοιπες ενότητες η παρουσία των μέσων είναι εκτεταμένη χωρίς να αποτελεί το θεματικό κέντρο βάρους. Τα μέσα χρησιμοποιούνται ως εκπαιδευτικές πηγές, ως διδακτικά ερεθίσματα ή ως εργαλεία για την απόκτηση δεξιοτήτων.

Προτιμώμενα Μέσα: Στο σχολικό εγχειρίδιο είναι κυρίαρχη η παρουσία της εικόνας (υπερτερεί συντριπτικά σε αριθμό αναφορών), με τη μορφή σκίτσου, φωτογραφίας, γελοιογραφίας, κόμικς, χάρτη. Η προτίμηση αυτή εξηγείται από τον κυρίαρχο ρόλο της εικόνας στη σύγχρονη πραγματικότητα, σε όλα τα πεδία της ανθρώπινης δραστηριότητας. Έτσι, πιθανόν αντικατοπτρίζει την προσπάθεια των συγγραφέων του εγχειριδίου να

καταστήσουν το εγχειρίδιο πιο ελκυστικό στο μαθητή και να συμβάλλουν στην εξοικείωσή του με τον κόσμο εικόνων που τον περιβάλλει (οπτικός αλφαριθμητισμός).

Επίσης, πρέπει να σημειωθεί ότι η παρουσία των τεχνολογιών της Πληροφορικής (H/Y, Διαδίκτυο κ.λπ.), αν και δεν είναι η επικρατέστερη, είναι όμως ιδιαίτερα αισθητή και - σε κάθε περίπτωση- πολύ ενισχυμένη σε σύγκριση με τα παλαιότερα εγχειρίδια του συγκεκριμένου μαθήματος. Μολονότι δεν υπάρχει καμία αναφορά στη χρήση ειδικού εκπαιδευτικού λογισμικού, η χρήση του επεξεργαστή κειμένου προτείνεται ξεκάθαρα στο 5ο μέρος αρκετών ενοτήτων και σχετίζεται με τις διαθεματικές συνθετικές εργασίες. Πολύ συχνά ζητείται η συνεργασία με τον καθηγητή Πληροφορικής για την επεξεργασία μιας συνθετικής εργασίας σε ηλεκτρονική μορφή (CD-Rom ή ηλεκτρονικό λεύκωμα), για τη δημιουργία μιας ιστοσελίδας ή για την καταχώρηση στοιχείων στον υπολογιστή στα πλαίσια μιας έρευνας.

Σε γενικές γραμμές, μπορεί ακόμα το ελληνικό σχολείο να διατηρεί τα παραδοσιακά χαρακτηριστικά της βιβλιοκεντρικής προσέγγισης, όμως η ανάγκη ανανέωσης γίνεται φανερή με τον χρόνο. Η εισβολή της εικόνας έχει προκαλέσει ανατροπές στο σκηνικό της τυπικής τάξης. Πολύ περισσότερο, η ολοένα και συχνότερη εμφάνιση των υπολογιστών στην οικοσκευή της ελληνικής οικογένειας φέρνει τον εκπαιδευτικό αντιμέτωπο με την πρόκληση των Νέων Τεχνολογιών. Τα πολυμέσα και τα υπερμέσα ασκούν τη σαγήνη τους στους μαθητές και το σχολικό εγχειρίδιο βρίσκεται αντιμέτωπο με μια άνιση σύγκριση.

Συμπερασματικά, είναι προφανές από τη μεσοπαιδαγωγική ανάλυση του συγκεκριμένου σχολικού εγχειριδίου και του αντίστοιχου βιβλίου καθηγητή ότι η συγγραφική ομάδα έχει προσπαθήσει σε κάποιο βαθμό να εντάξει τη χρήση των νέων τεχνολογιών στο αναλυτικό πρόγραμμα του γλωσσικού μαθήματος. Παρόλο όμως που σε ένα μεγάλο βαθμό οι αρμόδιοι για την παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού φορείς αναγνωρίζουν την εκπαιδευτική αξία των εποπτικών μέσων και των νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία και τη μάθηση, γενικότερα διαπιστώνεται ότι η χρήση τους παραμένει περιστασιακή και μη-συστηματική.

Τα συμπεράσματα της έρευνας

Από την ανάλυση του ερευνητικού υλικού -Αναλυτικό Πρόγραμμα (2001), Σχολικό Εγχειρίδιο (2006), Βιβλίο καθηγητή (2006) για το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας Α΄ τάξης Γυμνασίου- αποτυπώθηκαν συγκεκριμένες τάσεις και προέκυψαν ποικίλα συμπεράσματα, τα οποία συνοψίζονται ως εξής:

- **Αναλυτικό Πρόγραμμα:** Οι αναφορές σε Μέσα που εμφανίζονται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του μαθήματος της Γλώσσας Α΄ τάξης είναι και αριθμητικά περιορισμένες αλλά και σποραδικές και μη συστηματικές. Επομένως, γίνεται κατανοητό ότι οι προδιαγραφές του Αναλυτικού Προγράμματος του συγκεκριμένου μαθήματος (ακόμα και αυτού που εντάσσεται στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών και είναι εμπλουτισμένο με ενδεικτικές διαθεματικές δραστηριότητες) δεν προσανατολίζονται σε Μεσοπαιδαγωγικές θεωρίες και σε καμία περίπτωση δε γίνεται αντιληπτή μια Μεσοπαιδαγωγική Συστηματική.
- **Σχολικό Εγχειρίδιο:** Αν και διαφαίνεται στο νέο πακέτο εκπαιδευτικού υλικού της Νεοελληνικής Γλώσσας Α΄ τάξης Γυμνασίου (σχολικό εγχειρίδιο και βιβλίο καθηγητή)

μια προσπάθεια εξοικείωσης του μαθητή με τα Μέσα (αξιοποίηση δυνατοτήτων και κριτική θεώρηση-αποκωδικοποίηση) και σποραδικά εμφανίζεται παιδαγωγικός στοχασμός γύρω από την Τεχνολογία της Πληροφορίας και της

- Επικοινωνίας, από τα στοιχεία που προκύπτουν από την παρούσα έρευνα δε γίνεται αντιληπτή μια ολοκληρωμένη Μεσοπαιδαγωγική Συστηματική. Οι συγγραφείς του νέου εγχειριδίου φαίνονται να έχουν μια μάλλον ευνοϊκή στάση προς τις νέες τεχνολογίες και την ενσωμάτωσή τους στη αναλυτικό πρόγραμμα του γλωσσικού μαθήματος, χωρίς ωστόσο η χρήση των νέων τεχνολογιών να εντάσσεται στη διδακτική πρακτική με τρόπο συστηματικό και οργανωμένο. Είναι βέβαιο ότι η Παιδαγωγική των Μέσων δεν διαπερνά το μάθημα ως ένας από τους βασικούς του άξονες.
- **Διαθεματικότητα:** Στο ερώτημα πώς θα σχεδιάσουμε μια δραστηριότητα που θα αξιοποιεί παιδαγωγικά το θαυμαστό κόσμο των νέων τεχνολογιών, οι επιστήμονες που δραστηριοποιούνται στο χώρο της παιδαγωγικής αξιοποίησης των υπολογιστικών και δικτυακών τεχνολογιών απαντούν με τον όρο «εκπαιδευτικά σενάρια», δηλαδή ένα ολοκληρωμένο μαθησιακό πλαίσιο με συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο, συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς στόχους, παιδαγωγικές αρχές και σχολικές πρακτικές. Όμως, το «εκπαιδευτικό σενάριο» προαπαιτεί τομές στο εκπαιδευτικό σύστημα. Μέχρι αυτές να δρομολογηθούν, ας αρκεστούμε σε διαθεματικές δραστηριότητες που θα μπορούσαν να εμπλουτίσουν τη διδασκαλία των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων και να ασκήσουν τους μαθητές σε ένα φάσμα δεξιοτήτων.

Έτσι, μολονότι η ολική-διαθεματική προσέγγιση στη διδασκαλία αντί του παραδοσιακού τρόπου διδασκαλίας μέσω των χωριστών διδακτικών αντικειμένων φαίνεται ακόμα αρκετά μακρινή για την πραγματικότητα της ελληνικής εκπαίδευσης, πρέπει να αναγνωριστεί ότι οι διαθεματικές δραστηριότητες που προτείνονται στο σχολικό εγχειρίδιο της Νεοελληνικής Γλώσσας παρέχουν ευκαιρίες για σταδιακή μεταφορά της χρήσης του υπολογιστή από την ώρα της Πληροφορικής στην ώρα των διάφορων γνωστικών αντικειμένων -εν προκειμένω της Νεοελληνικής Γλώσσας- και για άσκηση των μαθητών σε δεξιότητες που σχετίζονται αφενός με την αξιοποίηση και αφετέρου με την κριτική προσέγγιση των μέσων επικοινωνίας και πληροφορίας.

Τελικές επισημάνσεις

Οι μαθητές γίνονται ήδη αποδέκτες καταγισμού πληροφοριών. Το λιγότερο που έχουμε να κάνουμε είναι να τους εξοπλίσουμε με τα εφόδια οργάνωσης και κατανόησης αυτού του μεταβαλλόμενου κόσμου. Κομβικός ρόλος στη διαδικασία υλοποίησης αποδίδεται στον εκπαιδευτικό, του οποίου η στάση, δεκτικότητα και δραστηριοποίηση αξιολογείται ως ο καταλυτικότερος παράγοντας για την επιτυχία ή αποτυχία του εγχειρήματος. Κάθε προσπάθεια εξοπλισμού των σχολείων και παραγωγής νέου εκπαιδευτικού υλικού πρέπει να συνδυάζεται με την κατάρτιση των εκπαιδευτικών στους νέους τρόπους μάθησης.

Ας σημειώσουμε, τέλος, ότι οι τάσεις που κυριαρχούν σήμερα στον χώρο της παιδαγωγικής έρευνας και πρακτικής υποδηλώνουν την ανάγκη συνολικής επανεκτίμησης του εκπαιδευτικού συστήματος και όχι απλά μιας βραχυπρόθεσμης προσαρμογής. Το σχολείο

που ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της εποχής μας είναι ένα σχολείο που δε θα δίνει γνώσεις αλλά τη γνώση του πώς θα μαθαίνει κανείς δια βίου. Αυτό επομένως που χρειάζεται είναι η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και η ανάπτυξη πολύπλευρων δραστηριοτήτων, ώστε σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ο άνθρωπος να μπορεί να επιλέγει, να προσθέτει και να αφομοιώνει όλες τις καινούριες γνώσεις που θα του παρέχει η πρόοδος της τεχνολογίας και της επιστήμης. Αυτό το σχολείο του 21^{ου} αιώνα πρέπει να «σπάσει» την απομνημόνευση και τη στατική διδασκαλία, πρέπει να οξύνει τη συμμετοχή του μαθητή και του εκπαιδευτικού σε ένα περιβάλλον συλλογικότητας, χαράς και δημιουργίας μέσα στο σχολείο.

Βιβλιογραφία

- Αγγελάκος, Κ., Κατσαρού Ε., Μαγγανά Α. (2006), *Νεοελληνική Γλώσσα Α΄ Γυμνασίου* (βιβλίο μαθητή), Ο.Ε.Β.Δ., Αθήνα.
- Αγγελάκος, Κ., Κατσαρού Ε., Μαγγανά Α. (2006), *Νεοελληνική Γλώσσα Α΄ Γυμνασίου* (βιβλίο καθηγητή), Ο.Ε.Β.Δ., Αθήνα.
- Βιδάκη, Ε. (2002), «Διαθεματική-Ολική προσέγγιση στη Διδασκαλία και τη Μάθηση με τη Βοήθεια των Νέων Τεχνολογιών: μια κριτική Εκπαιδευτική Έρευνα Δράσης» στο Δημητρακοπούλου, Α. (επιμ.) (2002).
- Δ.Ε.Π.Π.Σ, (2001). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών της υποχρεωτικής εκπαίδευσης*. Τεύχος Α΄ και Β΄, εκδ. Π.Ι. & Υ.Π.Ε.Π.Θ., Αθήνα.
- Δημητρακοπούλου, Α. (επιμ.) (2002) «Οι ΤΠΕ στην εκπαίδευση», Τόμος Α΄, Πρακτικά 3^{ου} Συνεδρίου ΕΤΠΕ, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Εκδ. Καστανιώτη: Αθήνα.
- Ζευκίλης, Α. (1989): *Τα εποπτικά μέσα διδασκαλίας. Σύγχρονη προσέγγιση της εκπαιδευτικής τεχνολογίας*. Εκδόσεις Γρηγόρη: Αθήνα.
- Κανάκης, Ι. (1989). *Διδασκαλία και μάθηση με σύγχρονα μέσα επικοινωνίας*. Εκδ. Γρηγόρη: Αθήνα.
- Κοντάκος, Α. (2002). «Παιδαγωγική των Μέσων και των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας», στο Δημητρακοπούλου, Α. (επιμ.) (2002).
- Κοντάκος, Α. & Δημητρίου, Χ. (2002). «Ανάλυση των Α.Π. και των βιβλίων δασκάλου του δημοτικού σχολείου για Μεσοπαιδαγωγικές αναφορές» στο Δημητρακοπούλου, Α. (επιμ.) (2002).
- Σιμάτος, Α. (1995). *Τεχνολογία και Εκπαίδευση. Επιλογή και χρήση των εποπτικών μέσων διδασκαλίας*. Εκδόσεις Πατάκη: Αθήνα.

Μια διαθεματική προσέγγιση της Λογοτεχνίας και των Αγγλικών μέσα από επιλεγμένα κείμενα της νεοελληνικής και της αγγλικής λογοτεχνίας

Γεώργιος Θώδης¹, Ειρήνη Αρναούτη²

¹Πρότυπο ΓΕ.Λ. Ευαγγελικής Σχολής Σμύρνης, giorgos_thodis@yahoo.gr

²Πρότυπο ΓΕ.Λ. Ευαγγελικής Σχολής Σμύρνης, earnaouti@gmail.com

Περίληψη

Έρευνες των τελευταίων δεκαετιών αποδεικνύουν την αποτελεσματικότητα της προώθησης της καινοτομίας και της δημιουργικότητας στην εκπαιδευτική πράξη. Η λειτουργική τους διεισδυτικότητα, δε, συνάδει με την αντίληψη ότι ποιοτική είναι η εκπαίδευση εκείνη που προετοιμάζει το άτομο να διαχειρίζεται την πληροφορία, να εξοικειώνεται σε νέους τρόπους προσέγγισης της γνώσης και να προσαρμόζεται δια βίου σε μια κοινωνία διαρκώς μεταβαλλόμενη. Τα ίδια τα Πρότυπα και Πειραματικά σχολεία, μέσω και του θεσμικού πλαισίου λειτουργίας του ν. 3966/11, αντιμετωπίζουν τις καινοτόμες εκπαιδευτικές δράσεις ως ανανέωση αλλά και αναγκαιότητα για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, σε μια προσπάθειά τους να ανταποκριθεί το δημόσιο ελληνικό σχολείο στις σύγχρονες παιδαγωγικές, διδακτικές και πολιτισμικές απαιτήσεις, καθώς και στις κοινωνικές, οικονομικές και τεχνολογικές εξελίξεις. Η παρούσα εργασία παρουσιάζει το σχεδιασμό και την ολοκλήρωση μιας δημιουργικής δράσης, στην οποία επιχειρήθηκε η διαθεματική προσέγγιση του μαθήματος της Λογοτεχνίας και των Αγγλικών μέσα από κείμενα της νεοελληνικής και της αγγλικής λογοτεχνίας.

Abstract

Last decades research has proven the effectiveness of the promotion of innovation and creativity in the educational practice. Their functional penetration is also consistent with the belief that quality education prepares the individual for the appropriate use of information, for familiarization with new ways of knowledge approach and for lifelong adaptation in a constantly changing society. Model and Experimental Schools, also due to their function institutional framework defined by the 3966/11 law, approach innovative educational activities as a renewal and also a need of the Greek education system, in their attempt to help the Greek state school respond to the modern educational, teaching and cultural demands along with the social, economic and technological developments. This paper presents the design and realisation of a creative activity, i.e. the interdisciplinary approach of the subjects

of Literature and English as a Foreign Language through texts of the Modern Greek and English literature.

Εισαγωγή

Η λογοτεχνία ως κοινωνικό και επικοινωνιακό φαινόμενο αναπτύσσεται σε τρεις φάσεις: στις φάσεις της παραγωγής, της διάθεσης και της κατανάλωσης του λογοτεχνικού προϊόντος. Η θεωρία της πρόσληψης εστιάζει περισσότερο το κριτικό της ενδιαφέρον στην τρίτη φάση, καθώς αναφέρεται καθ' ολοκληρία σε μια στροφή γενική από τον συγγραφέα και το έργο στο κείμενο και τον αναγνώστη. Σύμφωνα με έναν από τους κυριότερους εκπροσώπους της σύγχρονης ερμηνευτικής, τον Gadamer (στον Newton, 2013), ένα λογοτεχνικό έργο περνά από ένα πολιτισμικό πλαίσιο σε ένα άλλο και μπορεί να αποκτήσει νοήματα που δεν έχει προβλέψει ο συγγραφέας του. Άρα η κατανόηση ενός κειμένου είναι η συνειδητοποίηση των δυνατοτήτων του, ένα είδος μετατροπής του, η οποία επιτυγχάνεται με τη «συγχώνευση των οριζόντων». Ο δικός μας ιστορικός ορίζοντας, δηλαδή, συγχωνεύεται με τον ιστορικό ορίζοντα του έργου.

Από την άλλη πλευρά, η διακειμενικότητα που μεταθέτει το ζήτημα στο πεδίο της διαλογικότητας των κειμένων, γενικά, έχει οριστεί «ως η συγχρονική και διαχρονική σχέση συνύπαρξης και διαρκούς επικοινωνίας ανάμεσα στα κείμενα, που διέπει τη δημιουργία μα και την ανάγνωσή τους». Ο Barthes (2005) χαρακτηρίζει τους ορίζοντες που ανοίγει ένα κείμενο προς τα άλλα ως «προοπτική φωνών», ενώ η Kristeva (1969), η εισηγήτρια του όρου στη γραμματολογία, θεωρεί το κείμενο ως «μωσαϊκό παραθεμάτων». Το διακείμενο, κατά τον Riffaterre (στους Doubrovsky & Todorov, 1985), είναι το σύνολο των κειμένων που βρίσκονται στη μνήμη μας κατά την ανάγνωση ενός έργου, καθώς και η συνειδητοποίηση των σχέσεων που υπάρχουν ανάμεσα σ' αυτό και σε άλλα που προηγήθηκαν ή ακολούθησαν. Κατά τον Todorov (στους Doubrovsky & Todorov, 1985), «κάθε κείμενο είναι ένα παλίμψηστο», ενώ ο Genette (1982) ορίζει όλες τις σχέσεις του κειμένου με τα άλλα κείμενα ως υπερδιακειμενικότητα, όρο στον οποίο, εκτός των άλλων, συμπεριλαμβάνει και τον όρο μετακειμενικότητα.

Σε αυτό το πλαίσιο, και με δεδομένη την προώθηση της διαθεματικότητας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (ΦΕΚ 303B/13-03-2003· ΦΕΚ 304B/13-03-2003), επιχειρήθηκε ο σχεδιασμός και η υλοποίηση μίας διαθεματικής προσέγγισης της Λογοτεχνίας και των Αγγλικών κατά το Α' τετράμηνο της Α' Λυκείου του σχολικού έτους 2017-2018, μέσα από επιλεγμένα κείμενα της νεοελληνικής και της αγγλικής λογοτεχνίας.

Μέθοδος

Σε συνέχεια της διαθεματικής δράσης «Ιστορία και Αγγλικά» που υλοποιήθηκε επιτυχώς στη Β' τάξη του Πρότυπου ΓΕ.Λ. Ευαγγελικής Σχολής Σμύρνης κατά το σχολικό έτος 2016-2017 (Θώδης & Αρναούτη, 2017), κατά το σχολικό έτος 2017-2018 σχεδιάσαμε και υλοποιήσαμε τη διαθεματική δράση με θέμα «Τα φύλα στη Νεοελληνική και στην Αγγλική Λογοτεχνία: Μια διαθεματική προσέγγιση της Λογοτεχνίας και των Αγγλικών μέσα από επιλεγμένα κείμενα της νεοελληνικής και της αγγλικής λογοτεχνίας».

Πιο συγκεκριμένα, επιλέχθηκαν κείμενα της νεοελληνικής λογοτεχνίας που πραγματεύονταν διάφορες πλευρές του θέματος του φύλου, βιολογικού-κοινωνικού, και

παράλληλα επιλέχθηκαν ποικίλα κείμενα της αγγλικής λογοτεχνίας της ίδια χρονικής περιόδου που πραγματεύονταν την ίδια διάσταση του θέματος. Τα κείμενα αυτά διδάχθηκαν την ίδια περίοδο στο μάθημα της Λογοτεχνίας και των Αγγλικών αντίστοιχα. Η επιλογή της μορφής και της μεθόδου διδασκαλίας σχετιζόταν με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, καθώς και με τις ιδιαιτερότητες της διδακτικής ενότητας. Με αυτόν τον τρόπο δόθηκε η δυνατότητα στους μαθητές και στους επιμορφωτές-συντονιστές να εξετάσουν πολύπλευρα το ίδιο θέμα μέσα από παράλληλα λογοτεχνικά κείμενα μεμονωμένα, αλλά και σε σύγκριση μεταξύ τους.

Ειδικότερα, το Πρόγραμμα Σπουδών για τη Νέα Ελληνική Λογοτεχνία της Α΄ τάξης Γενικού Λυκείου (ΦΕΚ Β 1562/2011) προτείνει έναν τρόπο οργάνωσης της ύλης με διδασκαλία κειμένων (αποσπασμάτων ή αυτοτελών), που έχουν ως βάση τους και έναν ειδολογικό/θεματικό άξονα. Στην παρούσα δράση αξιοποιήθηκαν κείμενα Ελλήνων λογοτεχνών, διαφορετικών χρονολογικών περιόδων και ρευμάτων (ενδεικτικά: Παπαδιαμάντης, Ροΐδης, Πολίτης, Θεοτοκάς, Ταχτσής), στα οποία μελετήθηκε ταυτόχρονα και το κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο συνέβησαν τα γεγονότα της αφήγησης. Αρωγός σε αυτή την προσπάθεια αποτέλεσε και η διδασκαλία ολόκληρου λογοτεχνικού κειμένου («Τριημερία» του Πέτρου Μάρκαρη), που, εκτός των άλλων, έθιγε θέματα που εγείρουν προβληματισμούς σε σχέση με τη θεματική «τα φύλα στη λογοτεχνία».

Η διδακτική ενότητα «τα φύλα στη λογοτεχνία», αφορά τις έμφυλες ταυτότητες ανδρών και γυναικών και τις σχέσεις αλλά και τους ρόλους που αναλαμβάνουν. Μέσα από τη συνεξέταση ελληνικών λογοτεχνικών κειμένων, τέθηκε ως στόχος η ανάδειξη των διαφορετικών πτυχών του θεματικού αυτού άξονα. Ταυτόχρονα, με την παράλληλη διδασκαλία ανάλογων θεματικών της αγγλικής λογοτεχνίας, οι μαθητές διέκριναν τις μεταβολές, τις παραλλαγές ή και τις αναλογίες ανάμεσα στις δύο κοινωνίες διαχρονικά.

Οι συμμετέχοντες μαθητές με ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας κλήθηκαν να εντοπίσουν μέσα από τη συγκριτική εξέταση των προτεινόμενων κειμένων πώς διαμορφώθηκε στο πέρασμα του χρόνου στην Ελλάδα και στην Αγγλία η κοινωνική αντίληψη σχετικά με τα φύλα, να συνδέσουν αυτές τις αντιλήψεις με το ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο συγγραφής των συγκεκριμένων κειμένων, με έργα άλλων τεχνών αλλά και με την εμπειρία τους από τη σύγχρονη εποχή. Η λυτρωτική και μεταμορφωτική δύναμη του έρωτα, ο κοινωνικός ρόλος της γυναίκας, τα στερεότυπα που τον περιβάλλουν και οι σχέσεις των δύο φύλων στο ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο που αυτά εγγράφονται, αλλά και η μετεξέλιξή τους στη σημερινή εποχή, αποτελούν τα βασικά θεματικά πεδία που προσεγγίζονται διακειμενικά και διαχρονικά με βάση τα εργαλεία που παρέχουν οι ΤΠΕ.

Οι επιδιωκόμενοι στόχοι ήταν:

1. Να ερμηνεύσουν οι μαθητές τα προτεινόμενα κείμενα με βάση τον χώρο, τον χρόνο, την ιδεολογία της εποχής και του συγγραφέα, αλλά και τον αφηγητή.
2. Να συγκρίνουν κείμενα της νεοελληνικής και της αγγλικής λογοτεχνίας, να εντοπίσουν ομοιότητες και διαφορές στον χειρισμό του θέματος, έχοντας ως άξονες παρατήρησης υποθέματα του κεντρικού θέματος και ως κριτήρια ερμηνείας τον χώρο, τον χρόνο, την ιδεολογία της εποχής και του συγγραφέα.
3. Να ανιχνεύσουν κοινωνικά στερεότυπα σε κάθε είδους κείμενο, αλλά και να ελέγξουν αν το λογοτεχνικό κείμενο τα αναπαράγει ή τα αποτρέπει.

4. Να συνειδητοποιήσουν ότι οι ρόλοι και η εικόνα των φύλων καθορίζονται από το ιστορικό πλαίσιο.
5. Να κατανοήσουν ότι η ταυτότητα του φύλου κατασκευάζεται μέσα από τον λόγο διαφόρων κειμενικών ειδών.
6. Να διερευνήσουν τα κοινωνικά στερεότυπα περί φύλου και τις λογοτεχνικές εικόνες των ταυτοτήτων του.
7. Να συνδέσουν τις παραπάνω παρατηρήσεις τους από τα κείμενα με έργα άλλων τεχνών, αλλά και με την εμπειρία τους από την καθημερινή ζωή.
8. Τέλος, να χρησιμοποιήσουν και να εξασκήσουν την αγγλική γλώσσα, στην οποία επιπλέον θα μάθουν λεξιλόγιο και λογοτεχνική ορολογία, καθώς και μεθόδους ανάλυσης λογοτεχνικών κειμένων μέσω της μεθόδου CLIL (Content and Language Integrated Learning) (Cenoz, 2013· Mehisto, Marsh & Frigols, 2008).

Εφαρμογή

Η συγκεκριμένη διαθεματική διδακτική προσέγγιση εφαρμόστηκε σε ένα τμήμα της Α' Λυκείου του Πρότυπου ΓΕ.Λ. Ευαγγελικής Σχολής Σμύρνης κατά το σχολικό έτος 2017-2018. Οι μαθητές του τμήματος πειραματισμού ήταν 27, ισάριθμοι με τους μαθητές του τμήματος ελέγχου.

Οι ενότητες που διδάχθηκαν αναλυτικά είναι οι ακόλουθες: 1. Κοινωνικά στερεότυπα, 2. Γάμος, 3. Φιλία, 4. Έρωτας, 5. Οικογενειακές σχέσεις.

Ενδεικτικά, μια διαθεματική προσέγγιση που αφορούσε το υποθέμα «Γάμος» είχε την παρακάτω μορφή:

Εικόνα 1. Παρατίθεται το αγγλικό μέρος της διαθεματικής ενότητας για τον γάμο

«Το φύλο στη Νουβέλα και στην Αγγλική Λογοτεχνία...»
Μια διαθεματική προσέγγιση της Λογοτεχνίας και των Αγγλικών μέσα από επιλεγμένα κείμενα της νεοκλασικής και της εικόνας ζωγραφικής.

Theme: Marriage

AURORA LEIGH (1850) by ELIZABETH BARRETT BROWNING

"With quiet indignation I brook it,
You misconceive the question like a man,
Who sees a woman as the stepchild
Of his own merely. You forget too much
That every creature female as the male,
Stands single in responsible act and thought
As also in birth and death. Whoever says
To a loyal woman, "Love and work with me,"
Will get his answer, if the work and love
Being good themselves, are good for her—the best
She was born for [...]
"But see, your work
Is not the best for,—nor your love the best,
Nor able to sustain the kind of work
For love's sake merely. Ah, you force me, or,
To be over bold in speaking of myself,—
I, too, have my vocation,—work to do.
The heavens and earth have not me, since I changed
My father's line for theirs,—and though your word
Were twice as sweetish as you represent,
Most useless work, most necessary work,
As one of the economists!" (Book 2)

Πρότυπο Γενικό Λύκειο Ευαγγελικής Σχολής Σμύρνης, Διεύθυνση της 1617-18
Γεωργία Φιλιάς, φιλολόγος - Έφηβα Αρσενίου, καθηγήτρια αγγλικών

«Το φύλο στη Νουβέλα και στην Αγγλική Λογοτεχνία...»
Μια διαθεματική προσέγγιση της Λογοτεχνίας και των Αγγλικών μέσα από επιλεγμένα κείμενα της νεοκλασικής και της εικόνας ζωγραφικής.

Pre-reading questions:

1. What do you know about the 19th century in Britain? What important evolutions took place in the British economy and how did they affect the society?
2. What do you know about the women's political role in the Victorian society?
3. Do you know any women writers of those times? Can you mention any of their works?
4. What were the main themes of their works? Why did they use these themes?
5. Many women writers of that period published anonymously or under male pseudonyms. Why?
6. After listening to Elizabeth Barrett Browning's biography, mention what factors contributed to her being a successful writer of her times.
7. The epic poem Aurora Leigh consists of nine books. Can you guess why the writer chose this number of books?

While-reading questions:

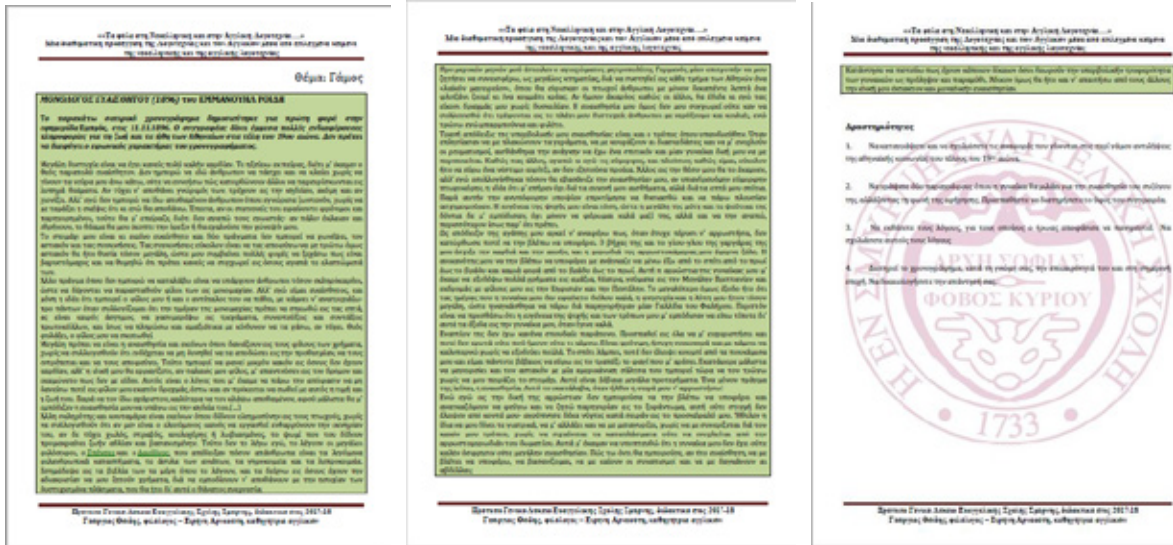
8. Aurora Leigh is an epic poem. Why do you think Elizabeth Barrett chose this literary form to develop her story? And why did she use blank verse?
9. After reading the extract of Aurora Leigh, detect what its main theme is.
10. Why was this epic poem characterized as an early feminist work? Discuss elements of the poem that justify this opinion.
11. In the poem, poetry is compared to the woman's work. Why was this comparison idealized, given the period when it was written?
12. The heroine's full name is a hint for her sense of independence and women's need for a new start. Can you explain why?
13. Compare the role of the woman in this text with the role in the Greek text "Μηδούρα; συναιθέρα" by Ευαγγελική Φιλιάς. How did these two women play their role as wives and what were the women's attitudes towards this expectation? What do the two women's reactions show about the societies they lived in?

Post-reading activity:

Find another woman's literary work of the Victorian period and compare the woman's role as a wife with that presented by Philias. Explain the similarities and differences you detected.

Πρότυπο Γενικό Λύκειο Ευαγγελικής Σχολής Σμύρνης, Διεύθυνση της 1617-18
Γεωργία Φιλιάς, φιλολόγος - Έφηβα Αρσενίου, καθηγήτρια αγγλικών

Εικόνα 2. Παρατίθεται το ελληνικό μέρος της διαθεματικής ενότητας για τον γάμο



Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση των μαθητών έγινε μέσω φύλλων εργασίας και συνθετικών (ομαδικών ή ατομικών) εργασιών με τη χρήση της κριτικής και συγκριτικής τους σκέψης και την αξιοποίηση των ΤΠΕ. Τα μέσα που χρησιμοποιήθηκαν κατά τη διδακτική διαδικασία στόχευαν στην αύξηση του ενδιαφέροντος των μαθητών και στην ουσιαστικότερη συμμετοχή τους στη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης.

Η αξιολόγηση των μαθητών βασιζόταν στα παρακάτω κριτήρια: α) για το περιεχόμενο: αν είχαν εντοπιστεί και καταγραφεί τα σχετικά με το θέμα που εξετάζεται στοιχεία και αν τεκμηριώνονταν οι απόψεις, β) για την οργάνωση και δομή των κειμένων: αν υπήρχε λογική αλληλουχία και συνοχή, γ) για την ομαδική εργασία: αν οι εργασίες ήταν αποτέλεσμα αμοιβαίας συνεισφοράς και ανταλλαγής απόψεων και αν είχαν αξιοποιηθεί οι δεξιότητες όλων των μαθητών, δ) για τη χρήση των ΤΠΕ: αν είχαν αξιοποιηθεί οι δυνατοότητες των ΤΠΕ για την εκπόνηση των εργασιών, και ε) επιπλέον για την αγγλική γλώσσα: η επιτυχής χρήση της με λογοτεχνικούς όρους και η διεξαγωγή όλου του μαθήματος στην αγγλική γλώσσα, δηλαδή η διδασκαλία και ανάλυση της λογοτεχνίας αποκλειστικά στην ξένη γλώσσα.

Στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, όπως αυτό προέκυψε από τις απαντήσεις στα φύλλα εργασίας αλλά και στις ομαδικές ή και στις ατομικές τους εργασίες, οι μαθητές του τμήματος πειραματισμού αντιλήφθηκαν εναργέστερα την καταλυτική σημασία του κοινωνικού-πολιτισμικού πλαισίου στη διαμόρφωση του ρόλου των φύλων και κατ' επέκταση πώς αυτοί οι ρόλοι διαμορφώνουν τη ζωή και τις αντιδράσεις τους, συνειδητοποίησαν την «ιστορικότητα» των λογοτεχνικών κειμένων, διέκριναν τους συγκρουόμενους κώδικες συμπεριφοράς του άνδρα και της γυναίκας και κατανόησαν την ύπαρξη παραδοσιακών στερεοτύπων για το φύλο, χωρίς να χάνουν βέβαια και την απόλαυση του ίδιου του λογοτεχνικού κειμένου.

Στο μάθημα των Αγγλικών, μετά από κάθε ενότητα δίνονταν στους μαθητές -τόσο του τμήματος πειραματισμού όσο και του τμήματος ελέγχου- ατομικές ή ομαδικές εργασίες,

προκειμένου να εξεταστεί η προσέγγιση της γνώσης με τρόπο διερευνητικό, αναλυτικό, συγκριτικό και κριτικό. Κατά την επεξεργασία των απαντήσεων μεταξύ των δύο τμημάτων, παρατηρήθηκε υψηλότερη επίδοση, αποτελεσματικότερη επεξεργασία των ερωτήσεων και παραγωγή γραπτού λόγου στην αγγλική γλώσσα από το τμήμα πειραματισμού. Επίσης, ο μέσος όρος επίδοσης στις εργασίες αξιολόγησης ήταν κατά 5% υψηλότερος στο τμήμα πειραματισμού σε σχέση με το τμήμα ελέγχου και ο βαθμός υλοποίησης των εργασιών ήταν κατά 20% υψηλότερος.

Οι μαθητές του τμήματος πειραματισμού ανέλυσαν λογοτεχνικά κείμενα με βάση τα ιστορικά και κοινωνικά δεδομένα της αντίστοιχης εποχής. Επίσης, ερεύνησαν, έκριναν, σύγκριναν ποικίλα λογοτεχνικά κείμενα, τα προσέγγισαν σε σχέση με άλλα είδη τέχνης και - αξιοποιώντας τις τεχνολογικές τους δεξιότητες- τοποθετήθηκαν στον χρόνο και στον χώρο δημιουργώντας τα δικά τους κριτικά και λογοτεχνικά κείμενα Έτσι, προσέγγισαν τα υπό συζήτηση θέματα με τρόπο κριτικό και δημιουργικό, χρησιμοποιώντας και την ξένη γλώσσα ως μέσο μελέτης της λογοτεχνίας, εξυπηρετώντας τον διττό σκοπό της μεθόδου CLIL, δηλαδή την εκμάθηση της ξένης γλώσσας και τη μελέτη της λογοτεχνίας ταυτόχρονα (Cenoz, 2013· Mehisto, Marsh & Frigols, 2008).

Συμπεράσματα-Προτάσεις

Το περιβάλλον των Πειραματικών και Πρότυπων Σχολείων ευνοεί -ανάμεσα σε άλλα- την εφαρμογή καινοτόμων διδακτικών πρακτικών που προωθούν την απόκτηση της γνώσης με την ανάπτυξη κριτικής σκέψης και δημιουργικότητας, καθώς και τη σύνδεση των γνωστικών αντικειμένων, έτσι ώστε «η γνώση των μαθητών να είναι ολοκληρωμένη και όχι αποσπασματική» (Θώδης & Αρναούτη, 2017, σ. 101). Ωστόσο, η εφαρμογή της διαθεματικότητας απαιτεί παράλληλα και τη διατήρηση της αυτοτέλειας κάθε μαθήματος, έτσι ώστε κάθε γνωστικό αντικείμενο να προσεγγίζεται διδακτικά με τη μεθοδολογία της αντίστοιχης επιστήμης και να έχει τους δικούς του διδακτικούς και μαθησιακούς στόχους. Αυτός ο διπλός τρόπος προσέγγισης των εμπλεκόμενων γνωστικών αντικειμένων καθιστά τη διαθεματικότητα μια εκπαιδευτική καινοτομία (Ματσαγγούρας, 2003).

Η συγκεκριμένη διαθεματική διδακτική πρακτική έδωσε προστιθέμενη αξία τόσο στην κατανόηση της νεοελληνικής λογοτεχνίας όσο και στην εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας και στον πολιτιστικό εμπλουτισμό της με τη μελέτη αγγλικών λογοτεχνικών κειμένων. Προωθήθηκαν δεξιότητες συγκριτικής ανάλυσης και συν-διερεύνησης, ενισχύθηκε η παραγωγή κριτικού και συνεκτικού λόγου, τόσο στην ελληνική όσο και στην ξένη γλώσσα, βελτιώθηκε η ποιότητα της αλληλεπίδρασης στην τάξη (Θεοφιλίδης, 1987), καλλιεργήθηκαν δεξιότητες ερμηνείας των λογοτεχνικών κειμένων καθώς και άλλων ειδών τέχνης, ενώ ενισχύθηκε η αυτενέργεια και η δημιουργικότητα των μαθητών, καθότι οι δραστηριότητες που συνόδευαν τα λογοτεχνικά κείμενα συνδέονταν με την πραγματικότητα της ζωής των μαθητών (Buckingham, 2003).

Απώτερος σκοπός ήταν η προώθηση της λογοτεχνικής μάθησης, η καλλιέργεια κριτικής σκέψης, η επίτευξη βαθύτερης κατανόησης λογοτεχνικών κειμένων και η χρήση της αγγλικής γλώσσας ως μέσο μελέτης, ανάλυσης και συγγραφής. Από τη στιγμή που όσες φορές έχουμε εφαρμόσει διαθεματικές διδακτικές πρακτικές (Αγγελίδου & Αρναούτη, 2018· Αγγελίδου & Αρναούτη, 2017· Θώδης & Αρναούτη, 2017· Θώδης, 2011· Θώδης & Γκορίτσα, 2010) διαπιστώσαμε ότι οι συμμετέχοντες μαθητές είχαν πολλαπλά οφέλη, θεωρούμε ότι ο

σχεδιασμός και η εφαρμογή παρόμοιων διαθεματικών διδακτικών πρακτικών ανταποκρίνεται στην ανάγκη για την προώθηση της καινοτομίας και της δημιουργικότητας στα ελληνικά σχολεία.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αγγελίδου, Χ. & Αρναούτη, Ε. (2018). «Δημιουργία Επιτραπέζιων Παιχνιδιών σε Θεματική Βιοχημείας στην Αγγλική Γλώσσα». *4ο Διεθνές Συνέδριο για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας*, Λάρισα, 12-14 Οκτωβρίου 2018: Ε.Ε.Π.Ε.Κ.
- Αγγελίδου, Χ. & Αρναούτη, Ε. (2017). «Δημιουργία Ντοκιμαντέρ για τις Παγκόσμιες Φυσικές Προστατευόμενες Περιοχές στην Αγγλική Γλώσσα». *Πρακτικά 3ου Διεθνούς Συνεδρίου για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας*, Τόμος Δ', σσ. 43-48, Λάρισα: Ε.Ε.Π.Ε.Κ.
- Barthes, R. (2005). *Απόλαυση-Γραφή-Ανάγνωση* (μτφρ. Κόρκα, Αρχ.). Αθήνα: Πλέθρον.
- Doubrovsky, S. & Todorov, T. (επιμ.) (1985). *Η διδασκαλία της λογοτεχνίας*. Συνέδριο στο Διεθνές Πολιτιστικό Κέντρο του Σεριζί της Γαλλίας, 22-29 Ιουλίου 1969 (μτφρ. Βασιλαράκης, Ι. Ν.). Αθήνα: Επικαιρότητα.
- Θεοφιλίδης, Χ. (1987). *Διαθεματική Προσέγγιση της Διδασκαλίας*. Λευκωσία: Αυτοέκδοση.
- Θώδης, Γ. & Αρναούτη, Ε. (2017). «Η διαθεματικότητα στο Γενικό Λύκειο: μια δράση προσέγγισης των γνωστικών αντικειμένων της Ιστορίας και των Αγγλικών μέσα από πηγές». *Έρευνα: Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων, Πρακτικά συνεδρίου: Προγράμματα Σπουδών για ένα δημιουργικό σχολείο*, (Ειδικό) Τεύχος 13, σσ. 94-102. Ανακτήθηκε από <http://www.erkyna.gr> (Τελευταία πρόσβαση 2 Αυγούστου 2018).
- Θώδης, Γ. (2011). «Η συνδυαστική προσέγγιση του ιστορικού γίνεσθαι με το γεωγραφικό χώρο μέσω της Νέας Τεχνολογίας». *i-Teacher*, Τεύχος 3, σσ. 99-108. Ανακτήθηκε από http://users.sch.gr/fg/i-teacher/files/3o_teychos_i_teacher_9_2011.pdf (Τελευταία πρόσβαση 2 Αυγούστου 2018).
- Θώδης, Γ. & Γκορίτσα, Π. (2010). «Η δράση eTwinning για την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας μέσω ενός project Τοπικής Ιστορίας». *Πρακτικά 7^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας για τη διάδοση των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση "Το μέλλον της μάθησης"*, σσ. 157-164, Πειραιάς: Ε.Ε.Ε.Π.-Δ.Τ.Π.Ε.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2003). *Η Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Newton, K. M. (επιμ.) (2013). *Η λογοτεχνική θεωρία του εικοστού αιώνα: Ανθολόγιο κειμένων* (μτφρ. Κατσικερός, Αθ., Σπαθαράκης, Κ.). Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- ΦΕΚ Β 1562/2011. *Πρόγραμμα Σπουδών για τα μαθήματα Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία, Νέα Ελληνική Γλώσσα και Νέα Ελληνική Λογοτεχνία της Α' τάξης Γενικού Λυκείου*. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- ΦΕΚ 303B/13-03-2003. *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Δημοτικού – Γυμνασίου: α) Γενικό Μέρος β) Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. Ελληνικής Γλώσσας, Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας, Εικαστικών, Σπουδών Θεάτρου, Θρησκευτικών, Ιστορίας, Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, Μαθηματικών, Μελέτης Περιβάλλοντος*. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- ΦΕΚ 304B/13-03-2003. *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Δημοτικού – Γυμνασίου: Μουσικής, Ξένων Γλωσσών, Οικιακής Οικονομίας, Πληροφορικής, Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού, Τεχνολογίας, Φυσικών Επιστημών (Βιολογίας, Γεωλογίας, Γεωγραφίας, Ερευνώ το Φυσικό Κόσμο, Φυσικής,*

Χημείας), Φυσικής Αγωγής, Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Προσχολικής Αγωγής, Προγράμματα σχεδιασμού και ανάπτυξης διαθεματικών δραστηριοτήτων (Ευέλικτη Ζώνη, Αγωγή Υγείας, Ολυμπιακή Παιδεία, Περιβαλλοντική Εκπαίδευση) και Παραρτήματα: Οδηγίες προς τους συγγραφείς σχολικών βιβλίων, Προδιαγραφές σχολικών βιβλίων. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.

Ξενόγλωσση

Buckingham, D. (2003). *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Cambridge: Polity Press.

Cenoz, J. (2013). Discussion: towards an educational perspective in CLIL language policy and pedagogical practice. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16 (3), pp. 389-394.

Genette, G. (1982). *Palimpsestes: La littérature au second degré*. Paris: Éditions du Seuil.

Kristeva, J. (1969). *Recherches pour une sémanalyse*. Paris: Éditions du Seuil.

Mehisto, P., Marsh, D., Frigols, M.J. (2008). *Uncovering CLIL Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*. Oxford: McMillan Press.

Ο Μαθητικός Διαγωνισμός Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας ως ευκαιρία ανανέωσης της διδασκαλίας και της αξιολόγησης του μαθήματος

Δέσποινα Ποιμενίδου¹, Δημήτριος Σαλονικίδης², Αναστασία Γρηγοριάδου³,
Βασιλική Γκράτζιου⁴, Αλίκη Συμεωνάκη⁵

¹1ο Πειραματικό ΓΕΛ Θεσ/νίκης «Μ. Ανδρόνικος», dpoimenidou@gmail.com

²1ο Πειραματικό ΓΕΛ Θεσ/νίκης «Μ. Ανδρόνικος», demsalonik@yahoo.gr

³1ο Πειραματικό ΓΕΛ Θεσ/νίκης «Μ. Ανδρόνικος», anast.grigor@gmail.com

⁴1ο Πειραματικό ΓΕΛ Θεσ/νίκης «Μ. Ανδρόνικος», varatziou@gmail.com

⁵1ο Πειραματικό ΓΕΛ Θεσ/νίκης «Μ. Ανδρόνικος», alicesym@gmail.com

Περίληψη

Το θέμα της αποτελεσματικής διδασκαλίας της αρχαίας ελληνικής γλώσσας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση έχει αποτελέσει διαχρονικά πεδίο διατύπωσης αντικρουόμενων μεταξύ τους απόψεων. Στο πλαίσιο των προτάσεων και πρακτικών για τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, τα οποία κρίνονται ανεπαρκή, πραγματοποιήθηκε στο 1^ο Πειραματικό Γενικό Λύκειο Θεσσαλονίκης «Μανόλης Ανδρόνικος» κατά τα σχολικά έτη 2016-2017 και 2017- 2018 Διαγωνισμός Αρχαίων Ελληνικών για μαθητές Λυκείου από όλο τον Νομό Θεσσαλονίκης. Για τη διοργάνωση του διαγωνισμού οι εκπαιδευτικοί του Λυκείου μας συνεργάστηκαν με καθηγητές του τμήματος Φιλολογίας του Α.Π.Θ. Τα θέματα εστίαζαν στην κατανόηση του κειμένου και οι ασκήσεις ήταν δομολειτουργικού και μετασχηματιστικού τύπου. Για το σχολικό έτος 2018-2019 αποφασίσθηκε στη νέα φάση του διαγωνισμού να δοθεί έμφαση στη διαχρονία της ελληνικής γλώσσας και ο χαρακτήρας του να καταστεί περισσότερο παιγνιώδης και ομαδικός. Τα συμπεράσματα που συνάγονται από τη διεξαγωγή του διαγωνισμού και τη σχετική ανατροφοδότηση αποδεικνύουν τη βελτίωση του τρόπου προσέγγισης της αρχαίας ελληνικής γλώσσας από τους μαθητές και τις μαθήτριες που συμμετείχαν.

Abstract

The effective teaching of Ancient Greek in secondary education has always been a hotly debated topic. Within the general scope of improving the widely considered insufficient current educational approaches and practices, and in order to meet the desired learning outcomes, a contest in Ancient Greek Language was organized for two consecutive years by the 1st Experimental Lyceum of Thessaloniki “Manolis Andronikos” (Greece). Academic staff from the Department of Philology (Aristotle University of Thessaloniki) were asked to cooperate in the organization of the contest and students from every school of the municipality were invited to take part. The selected topics focused on the comprehension of a given text, while the exercises had a modular and restructuring nature. During the academic year of 2018-2019, the contest will be modified to place emphasis on the diachronic aspect of the Greek language and to introduce games and collaborative exercises and assignments. The conclusions from the implementation of the contest so far and the relevant feedback collected, indicate that an improvement has been achieved in the way participating students approach the Ancient Greek language.

Εισαγωγή¹

Η ελληνική εκπαίδευση, από την εποχή της επίσημης θεσμοθέτησής της κατά την ίδρυση του νεοελληνικού κράτους μέχρι σήμερα, χαρακτηρίζεται από μια σειρά παλινωδιών και μεταρρυθμίσεων που «δεν έγιναν». Το πρόβλημα αυτό πουθενά δεν αποτυπώνεται τόσο έντονα όσο στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών. Και ενώ δεν αμφισβητείται η συμβολή της αρχαίας ελληνικής γραμματείας στη διαμόρφωση και ανάπτυξη της ανθρώπινης σκέψης, ήδη από τις απαρχές της θεσμοθετημένης εκπαίδευσης διαπιστώνονται στρεβλώσεις όσον αφορά τον τρόπο θέασης του αρχαίου ελληνικού πολιτισμού και τη σχέση του με τη νέα ελληνική γλώσσα και γραμματεία (Σηφάκης 1976: 37· Βαρμάζης 2007).

Η αμφισβήτηση της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών συνάγεται από την κριτική που έχει επανειλημμένως ασκηθεί για τις περισσότερες, αν όχι για όλες, τις παραμέτρους του· συγκεκριμένα έχουν, μεταξύ άλλων, επικριθεί:

α) τα σχολικά εγχειρίδια (Μαυροσκούφης, 2002: 264· Βαρμάζης, 2007· Μπέλλα, 2008: 38, 40)· αμφισβητείται δηλαδή ο βαθμός προσαρμογής της ύλης των σχολικών εγχειριδίων στην προσληπτική ικανότητα των μαθητών για τους οποίους προορίζονται,

β) η μέθοδος που ακολουθείται για τη διδασκαλία τους (Σηφάκης, 1976: 32· Μαυροσκούφης, 2002: 261· Βαρμάζης, 2007· Μαυροσκούφης, 2008: 7· Μπέλλα, 2008: 37· Ιγνατιάδης, 2008: 88)· παρά τις προσπάθειες να εφαρμοστεί η επικοινωνιακή και η κειμενοκεντρική μέθοδος, η μέθοδος που κυριαρχεί είναι η γραμματικομεταφραστική – γλωσσοκεντρική (Grammar – Translation Method), όπως συνέβαινε ήδη από τα πρώτα χρόνια της διδασκαλίας του μαθήματος. Αυτό σημαίνει ότι η διδασκαλία επικεντρώνεται στην ανάλυση των γραμματικών και συντακτικών φαινομένων του κειμένου, έχοντας ως υπόβαθρο την εκτεταμένη διδασκαλία των γραμματικών και συντακτικών κανόνων της αρχαίας ελληνικής και συγκεκριμένα της αττικής διαλέκτου. Στόχος είναι η παραγωγή δόκιμης νεοελληνικής μετάφρασης και η κατανόηση και δυνατότητα ερμηνείας του κειμένου

¹ Αναλυτικά για την προβληματική που αναπτύσσεται στην Εισαγωγή, πρβλ. Ποιμενίδου, 2016.

(Μπέλλα 2008: 31),

γ) τα κείμενα που επιλέγονται για διδασκαλία (Μαυροσκούφης, 2002: 262· Βαρμάζης, 2007),

δ) η αναντιστοιχία ανάμεσα στους μεγαλεπήβολους στόχους του μαθήματος, όπως αυτοί διατυπώνονται στα ΔΕΠΠΣ και ΑΠΠΣ, και τα πενιχρά μαθησιακά αποτελέσματα (Μαυροσκούφης, 2002: 266· Βαρμάζης, 2007· Ιγνατιάδης, 2008: 89, 93· Μπέλλα, 2008: 26-30· Κακριδής, 2016: 26).

Η κριτική αυτή συνοδεύτηκε και από τη διατύπωση προτάσεων για τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Ιγνατιάδης, 2008: 93· Κακριδής, 2008: 50· Μπέλλα, 2008: 38· Κακριδής, 2016: 30-31· Φλιάτουρας, 2018: 41-45· Συμεωνάκη 2018). Οι προτάσεις αυτές ωστόσο, καθώς και οι προβληματισμοί των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας –μάχιμων εκπαιδευτικών και μαθητών/-τριών– δεν ελήφθησαν και εξακολουθούν να μην λαμβάνονται υπόψη για τη διαμόρφωση της επίσημης θέσης της πολιτείας και των όποιων αποσπασματικών βελτιωτικών προσπαθειών. Ταυτόχρονα, η ανάγκη επαναπροσδιορισμού της διδασκαλίας του μαθήματος καταδεικνύεται από τα πενιχρά μαθησιακά αποτελέσματα.

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε δείγμα 1464 μαθητών/-τριών Γυμνασίου και Λυκείου (Ποιμενίδου, 2016) διαπιστώθηκε ότι: α) οι μαθητές/-τριες του δείγματος είναι με βάση τις απαντήσεις τους μοιρασμένοι/-νες αναφορικά με τη στάση τους απέναντι στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών· εκτιμούν ακόμη ότι ο τρόπος διδασκαλίας του με την έμφαση στην αρχαιογλωσσία δεν συμβάλλει στην οικείωση των αξιών του αρχαίου ελληνικού πολιτισμού και β) οι επιδόσεις των μαθητών/-τριών, καθώς αυτοί προχωρούν προς την ολοκλήρωση της φοίτησής τους στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, δεν βελτιώνονται, αλλά, αντίθετα, στην καλύτερη περίπτωση παραμένουν στάσιμες. Η πολύχρονη διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών στις τρεις τάξεις του γυμνασίου και του λυκείου έχει πενιχρά μαθησιακά αποτελέσματα, διαπίστωση που καθιστά αναγκαία την πραγματοποίηση καινοτόμων διδακτικών παρεμβάσεων, όπως ο Μαθητικός Διαγωνισμός Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας που περιγράφεται στη συνέχεια.

Μορφή και υλοποίηση του διαγωνισμού (2016-2018)

Ο διαγωνισμός διεξήχθη κατά τα σχολικά έτη 2016-2017 και 2017-2018 με τη μορφή γραπτής ατομικής δοκιμασίας. Το πρώτο από αυτά τα έτη ο διαγωνισμός απευθυνόταν σε μαθητές/-τριες της Β΄ και Γ΄ Λυκείου του Νομού Θεσσαλονίκης, οι οποίοι/-ες διαγωνίστηκαν σε κοινά θέματα. Ωστόσο, επειδή παρατηρήθηκε απόκλιση ως προς τις επιδόσεις των μαθητών/-τριών των δύο τάξεων και καθώς είναι γνωστό ότι οι μαθητές/-τριες της Β΄ Λυκείου δεν είναι ακόμη αρκετά εξοικειωμένοι με πιο σύνθετα κείμενα του αρχαίου ελληνικού λόγου και γραμματικοσυντακτικά φαινόμενα, αποφασίστηκε τη δεύτερη χρονιά τα θέματα να είναι διαφορετικά για κάθε τάξη. Ταυτόχρονα, το αυξημένο ενδιαφέρον και από μαθητές/-τριες της Α΄ Λυκείου να συμμετάσχουν στον διαγωνισμό, όπως αυτό εκφράστηκε στους διοργανωτές του από τους/τις καθηγητές/-τριές τους, οδήγησε στην απόφαση να δοθεί τη δεύτερη χρονιά η δυνατότητα και σε μαθητές/-τριες της Α΄ Λυκείου να λάβουν μέρος στον διαγωνισμό σε ξεχωριστά θέματα. Η διαβάθμιση της δυσκολίας των θεμάτων επελέγη, ώστε να ανταποκρίνεται ο διαγωνισμός στο γνωστικό επίπεδο των μαθητών/-τριών κάθε τάξης και επομένως να γίνει πιο ελκυστικός σε αυτούς.

Τα θέματα επελέγησαν από τους διδάσκοντες φιλόλογους του 1^{ου} Πειραματικού ΓΕΛ Θεσσαλονίκης «Μ. Ανδρόνικος», οι οποίοι ανέλαβαν και την όλη διοργάνωση του διαγωνισμού. Πολύτιμη ήταν η συνεργασία με το Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών –

Ίδρυμα Μ. Τριανταφυλλίδη, το οποίο παρείχε και τα βραβεία – έπαθλα στους πρωτεύσαντες μαθητές, καθώς και με καθηγητές του Τμήματος Φιλολογίας του ΑΠΘ, οι οποίοι συνεργάστηκαν με τους/τις φιλόλογους του Λυκείου για τη διατύπωση και τον έλεγχο των θεμάτων. Η εξέταση πραγματοποιήθηκε ημέρα Σάββατο, ώστε οι μαθητές/-τριες να είναι ελεύθεροι από τις δεσμεύσεις του σχολικού ωρολογίου προγράμματος και διήρκεσε τρεις ώρες. Τα γραπτά των μαθητών/-τριών καλύφθηκαν με ειδική αυτοκόλλητη ταινία κατά τα πρότυπα των Πανελλαδικών εξετάσεων, ώστε να διαφυλαχθεί η ανωνυμία των εξεταζομένων, ενώ η βαθμολόγησή τους έγινε από τους εκπαιδευτικούς του 1^{ου} Πειραματικού ΓΕΛ κατόπιν συνεννόησής τους σχετικά με τις αποδεκτές απαντήσεις, ώστε να διασφαλιστεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία του τρόπου βαθμολόγησης. Αξίζει να σημειωθεί η εθελούσια συμμετοχή μαθητών/-τριών του Λυκείου αυτού (που φυσικά δεν συμμετείχαν ως διαγωνιζόμενοι), αλλά και αποφοίτων του και άλλων φοιτητών/-τριών, ιδίως Τμημάτων των Φιλοσοφικών Σχολών, ως εθελοντών μελών της Οργανωτικής Επιτροπής, επιφορτισμένων με τον ρόλο της γραμματειακής υποστήριξης και της επιτήρησης. Η επιλογή αυτή είχε ως στόχο να βοηθήσει τους/τις μαθητές/-τριες και φοιτητές/-τριες να εξοικειωθούν με τον τρόπο διοργάνωσης μιας τέτοιας διαδικασίας και, ιδιαίτερα για τους/τις φοιτητές/φοιτήτριες, με τη διαδικασία της επιτήρησης μιας γραπτής εξέτασης.

Τα θέματα αποτελούνταν από δύο κύρια μέρη: α) αρχαίο κείμενο με ερωτήσεις κατανόησης και β) ασκήσεις γραμματικής/συντακτικού/ετυμολογίας. Η επιλογή του αρχαίου κειμένου έγινε με γνώμονα το γνωστικό επίπεδο των μαθητών κάθε τάξης αλλά και την εξοικείωσή τους με συγκεκριμένο λογοτεχνικό είδος της αρχαίας γραμματείας, βάσει των όσων διδάσκονται στην κάθε τάξη (π.χ. ιστοριογραφικό κείμενο για την Α΄ Λυκείου, ρητορικό για τη Β΄ και φιλοσοφικό για τη Γ΄).

Του κειμένου προηγούνταν ένα σύντομο εισαγωγικό σημείωμα, που βοηθούσε τους μαθητές/-τριες να καταλάβουν τα ιστορικά συμφραζόμενα στα οποία εγγράφεται το κείμενο ή τη θέση του μέσα στο ευρύτερο έργο από το οποίο αντλήθηκαν. Η έκταση του κειμένου κυμαινόταν μεταξύ 10 και 15 στίχων. Επελέγη να μη ζητηθεί μετάφραση του κειμένου, αλλά ερώτηση/ερωτήσεις κατανόησης, ανοικτού ή/και κλειστού τύπου, καθότι η μετάφραση, αν και αποτελεί μια διαδικασία σαφώς χρήσιμη για την κατανόηση του κειμένου και με ιδιαίτερη αυταξία, ταυτόχρονα όμως αποτελεί ξεχωριστό κειμενικό είδος που λειτουργεί με δικούς της κανόνες, με τους οποίους δεν είναι συχνά εξοικειωμένοι οι μαθητές/-τριες. Χωρίς δηλαδή να παραγνωρίζεται η σπουδαιότητα της μετάφρασης, προκρίθηκε εδώ ως σημαντικότερη η κατανόηση του νοήματος του κειμένου εν συνόλω, ακόμη και αν επιμέρους τμήμα ή τμήματά του δεν είναι απολύτως, ακόμη και στην παραμικρή τους λεπτομέρεια, κατανοητά. Η έμφαση στην κατανόηση των κειμένων και την κειμενοκεντρική προσέγγιση, που αποτελεί άλλωστε και στόχο των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών των αρχαίων ελληνικών, οδήγησε και στη βαθμολογική προμείωση των ερωτήσεων αυτών (50/100 ή 40/100).

Όσον αφορά τις ασκήσεις ελέγχου των γλωσσικών ικανοτήτων των μαθητών/-τριών, προκρίθηκαν ασκήσεις διαφορετικού τύπου από αυτές που συνήθως εμπεριέχονται στα θέματα των ενδοσχολικών ή πανελλαδικών εξετάσεων. Βασική λογική ήταν η συνεξέταση της γραμματικής και του συντακτικού. Έτσι δεν ζητήθηκε η μηχανιστική αναπαραγωγή γραμματικών τύπων (π.χ. χρονικές ή εγκλιτικές αντικαταστάσεις, μετασχηματισμός γραμματικού τύπου σε άλλο εκτός κειμενικού πλαισίου). Αντίθετα επελέγησαν ασκήσεις όπου ζητούμενο ήταν ο μετασχηματισμός ενός γραμματικού τύπου σε άλλο μέσα σε συγκεκριμένο κειμενικό πλαίσιο (μικρή περίοδο ή ευρύτερο τμήμα κειμένου), ώστε η επιλογή ενός γραμματικού τύπου να συσχετιστεί και με τη συντακτική του λειτουργία.

Έτσι συμπεριλήφθηκαν ασκήσεις όπως συμπλήρωσης κενών ή μεταγραφής μιας φράσης με βάση την αλλαγή κάποιου γραμματικού της τύπου, οι οποίες προϋποθέτουν την

ενεργητική και όχι την παθητική εκμάθηση των γραμματικοσυντακτικών κανόνων της αρχαίας ελληνικής. Για τον λόγο αυτό και για τη Γ΄ Λυκείου μόνο τέθηκαν και ασκήσεις μεταφοράς μικρών περιόδων λόγου από τα νέα ελληνικά στα αρχαία. Οι ασκήσεις αυτές εμπίπτουν βέβαια στη χρήση ενός γλωσσικού συστήματος και ως εκ τούτου μοιάζουν αταίριαστες για την αξιολόγηση στην εκμάθηση μιας γλώσσας που δεν χρησιμοποιείται σήμερα. Ωστόσο το σκεπτικό της αξιοποίησής τους εδράζεται στην ανάγκη να κατανοήσουν οι μαθητές/-τριες καλύτερα και να αποδείξουν με ενεργητικό τρόπο τον βαθμό κατάκτησης των συντακτικών δομών της αρχαίας ελληνικής. Με άλλα λόγια, χρησιμοποιούνται ως εργαλείο για την προώθηση της ενεργητικής μάθησης της γλώσσας και όχι βέβαια για την κάλυψη επικοινωνιακών αναγκών μέσω αυτής. Τέλος, όσον αφορά τις ασκήσεις ετυμολογίας, αυτές στοχεύουν στην αξιολόγηση του βαθμού στον οποίο μπορούν οι μαθητές/-τριες να συνδέουν λέξεις της νέας ελληνικής με θέματα και ρίζες που προέρχονται από την αρχαία ελληνική, ώστε να συνειδητοποιήσουν τους συνεκτικούς δεσμούς που συνδέουν τις δύο μορφές της ελληνικής γλώσσας, αρχαίας και νέας, σε επίπεδο τουλάχιστον λεξιλογικό.

Για τα δύο πρώτα έτη η τυπολογία των ασκήσεων παρουσίαζε κάποια διαφοροποίηση από αυτή των ενδοσχολικών και πανελλαδικών εξετάσεων, καθώς εστίαζε στην ετυμολογική ανάλυση νεοελληνικών λέξεων (εντοπισμός του αρχαιοελληνικού ρήματος από το οποίο προέρχεται το β΄ συνθετικό μιας νεοελληνικής λέξης) και όχι στην καταγραφή ετυμολογικά συγγενών νεοελληνικών λέξεων που προέρχονται από την αρχαία ελληνική. Παρά ταύτα, αναγνωρίστηκε από τους διοργανωτές η ανάγκη για δημιουργικότερου τύπου ασκήσεις που θα αναδεικνύουν την επιβίωση του αρχαιοελληνικού λεξιλογικού υποστρώματος στη νέα ελληνική.

Η νέα μορφή του διαγωνισμού (2018-2019)

Για το σχολικό έτος 2018-2019 οι διοργανωτές, αξιοποιώντας την προηγούμενη εμπειρία και τις γόνιμες συζητήσεις με συμμετέχοντες/-ουσες μαθητές/-τριες και συνοδούς εκπαιδευτικούς, προχώρησαν σε αλλαγές που αφορούν τη δομή και το περιεχόμενο του διαγωνισμού. Συγκεκριμένα, αυτός χωρίζεται πλέον σε δύο φάσεις. Η πρώτη περιλαμβάνει – όπως και στις προηγούμενες μορφές του διαγωνισμού– γραπτή ατομική εξέταση: α) σε κείμενο της αττικής διαλέκτου με ερωτήσεις κατανόησης που ελέγχουν την αναγνωστική ανταπόκριση των μαθητών σε αυτό και β) σε ασκήσεις δομολειτουργικού/μετασηματιστικού τύπου ή συμπλήρωσης κενών, οι οποίες ελέγχουν την οικείωση των μαθητών/-τριών με τους μηχανισμούς της αρχαίας ελληνικής. Η διάρκεια της φάσης αυτής περιορίζεται σε 1½ ώρα, προκειμένου να μείνει ίσος χρόνος για τη δεύτερη.

Στη δεύτερη φάση πλέον ο διαγωνισμός αποκτά χαρακτήρα ομαδικό και παιγνιώδη, ενώ συνδέει την αρχαία με τη νέα ελληνική. Ομάδες 2-4 ατόμων κάθε τάξης, από τα σχολεία που συμμετέχουν στην πρώτη φάση, καλούνται να πάρουν μέρος σε ένα ζωντανό παιχνίδι γλώσσας (LEXI-GAME) και να απαντήσουν σε ερωτήσεις που προβάλλονται στον διαδραστικό πίνακα της αίθουσας. Δίνεται συγκεκριμένος για κάθε ερώτηση/δραστηριότητα χρόνος και οι ομάδες λαμβάνουν μονάδες για κάθε σωστή απάντηση, ενώ χάνουν μονάδες για κάθε λανθασμένη. Στο τέλος κατατάσσονται σε αξιολογική σειρά με βάση το σύνολο των μονάδων που συγκέντρωσαν από όλες τις ερωτήσεις/δραστηριότητες. Στο παιχνίδι περιλαμβάνονται δοκιμασίες, όπως μεταφορά τύπων (μέσα σε συγκεκριμένο) από την καθαρεύουσα ή την αρχαϊζούσα στη δημοτική, κατανόηση λόγιων εκφράσεων της νέας ελληνικής που προέρχονται από την αρχαία ελληνική (αντίστοιχο κεφάλαιο υπάρχει στο εγχειρίδιο των Γλωσσικών Ασκήσεων), σταυρόλεξο, αναζήτηση της κατάλληλης λέξης που λείπει από μια φράση με οδηγό την ετυμολογική της σύνδεση με άλλη λέξη που δίνεται, αναζήτηση μιας νεοελληνικής λέξης σημασιολογικά ισοδύναμης με άλλη ξενικής προέλευσης

νεοελληνική λέξη κ.λπ.

Με τις παραπάνω αλλαγές ο διαγωνισμός, εκτός από τον σταθερό αρχαιογνωστικό προσανατολισμό του, αναδεικνύει πιο εμφατικά τη σύνδεση αρχαίας και νέας ελληνικής στο επίπεδο των λεξιλογικών επιβιώσεων και αποκτά στοιχεία βιωματικής και συνεργατικής μάθησης. Το παιχνίδι, η διδακτική και παιδαγωγική αξία του οποίου είναι πλέον κοινή παραδοχή, επιτείνει τον ψυχαγωγικό χαρακτήρα του διαγωνισμού, κάνοντας τη συμμετοχή σε αυτόν πιο ελκυστική. Η ανάγκη για συνεργασία καλλιεργεί τη συνεργατικότητα, ενώ ο ανταγωνιστικός χαρακτήρας απαλύνεται χάρη στον παιγνιώδη χαρακτήρα του τρόπου αξιολόγησης. Συγχρόνως ο σχολικός χώρος, όχι μόνο για τους/τις συμμετέχοντες/-ουσες μαθητές/-τριες, αλλά και για τους εθελοντές/-τριες και τους συνοδούς εκπαιδευτικούς συνδέεται με την ψυχαγωγία, τη συνεργασία και τον ελεύθερο χρόνο, κι έτσι γίνεται πιο οικείος.

Στόχος είναι ο συγκεκριμένος διαγωνισμός με τα παραπάνω χαρακτηριστικά να λειτουργήσει ως παράδειγμα όχι μόνο για τα σχολεία της εμβέλειάς του, αλλά και σε ευρύτερο επίπεδο, σύμφωνα και με τους σκοπούς λειτουργίας των Πειραματικών σχολείων. Με τον τρόπο αυτό θα επιτευχθεί η ανάδειξη της αρχαίας ελληνικής γλώσσας και πολιτισμού και η σύνδεσή της με τη σημερινή ζωντανή μας γλώσσα και τον πολιτισμό, η αξιοποίηση μεθόδων βιωματικής μάθησης και η σύνδεση του σχολείου και της μάθησης με τον εξωσχολικό-ψυχαγωγικό χρόνο.

Συμπεράσματα

Όπως διαπιστώθηκε από την ανατροφοδότηση από τους/τις μαθητές/-τριες που συμμετείχαν στον διαγωνισμό και τους καθηγητές τους, η καινοτόμος αυτή δράση αποτέλεσε αφορμή προβληματισμού για την αξία του μαθήματος. Μάλιστα οι ίδιοι οι μαθητές σε άτυπη διερευνητική συζήτηση προχώρησαν στη διατύπωση προτάσεων σχετικά με την αναθεώρηση του τρόπου διδασκαλίας και αξιολόγησης, οι οποίες εναρμονίζονται τόσο με τη λογική του διαγωνισμού όσο και με τις αρχές της ενεργητικής και βιωματικής μάθησης.

Πιο συγκεκριμένα, η εναλλακτική μορφή των ασκήσεων που συμπεριλήφθηκαν σε αυτόν αποτιμήθηκε θετικά από τους/τις μαθητές/-τριες, που δήλωσαν ότι αποκόμισαν περισσότερα σε αυτό το πλαίσιο συγκριτικά με την παραδοσιακή γλωσσοκεντρική μέθοδο. Ενδυνάμωση του ενδιαφέροντος των μαθητών/-τριων για την αρχαία ελληνική γλώσσα παρατηρήθηκε και στο σχολείο μας ως αποτέλεσμα της διεξαγωγής του διαγωνισμού. Καταληκτικά, διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές/-τριες αντιμετωπίζουν θετικά την αλλαγή του τρόπου αξιολόγησης των γνώσεών τους στο μάθημα της αρχαίας ελληνικής γλώσσας και θεωρούν ότι με ανάλογες καινοτόμες πρακτικές, οι οποίες είναι δυνατό να περιληφθούν και στη διδασκαλία του μαθήματος, προσεγγίζουν αποτελεσματικότερα τις αξίες του αρχαίου ελληνικού πολιτισμού.

Βιβλιογραφία

Βαρμάζης, Ν. (1992). *Η αρχαία ελληνική γλώσσα και γραμματεία ως πρόβλημα της νεοελληνικής εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Βαρμάζης, Ν. (2007). *Τα αρχαία ελληνικά στη νεοελληνική εκπαίδευση*. Διαθέσιμο στο: www.greek-language.gr/greekLang/studies/history/thema_11/index.html (Προσπελάστηκε στις 3/8/2018).

- Δημαράς, Α. (επιμ.) (1988). *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε: Τεκμήρια ιστορίας*, τόμ. Α': 1821-1894. Αθήνα: Ερμής.
- ΔΕΠΠΣ (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας*. ΦΕΚ 303, τχ. Β', 13/3/2003. Διαθέσιμο στο: <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/> (Προσπελάστηκε στις 3/8/2018).
- Ιγνατιάδης, Μ.Γ. (2008). Διδάσκοντας Αρχαία Ελληνικά στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο. Στο: Β. Τσάφος (επιμ.), *Η διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*, Πρακτικά διημερίδας 6-7 Απριλίου 2006, Εμπορικό και Βιομηχανικό Επιμελητήριο Αθηνών (Ε.Β.Ε.Α.), Αθήνα: Μεταίχιμο, σσ. 85-97.
- Κακριδής, Φ. (1999). Η διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών από το πρωτότυπο. *Φιλολόγος*, Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία, Α' Τόμος, σσ. 219-232.
- Κακριδής, Φ. (2008). Επισημάνσεις. Στο: Β. Τσάφος (επιμ.), *Η διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*, Πρακτικά διημερίδας 6-7 Απριλίου 2006, Εμπορικό και Βιομηχανικό Επιμελητήριο Αθηνών (Ε.Β.Ε.Α.), Αθήνα: Μεταίχιμο, σσ. 47-54.
- Κακριδής, Φ.Ι. (2016). Ο Οδυσσέας και τα τριτόκλιτα: ο αρχαίος κόσμος στο γυμνάσιο. *Νέα Παιδεία*, 157, σ. 25-31.
- ΚΕΜΕ (1976). *Εισηγήσεις. Η αρχαία ελληνική γραμματεία από μετάφραση. Η νεοελληνική γλώσσα και γραμματεία*. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Κοζαράκη, Μ. (2000). Η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας μέσα από αρχαία, βυζαντινά και λόγια κείμενα. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μαρωνίτης, Δ. (1976). Αρχαία ελληνική γλώσσα και γραμματεία: προβολή και υποδοχή της στην εκπαίδευση. Στο: ΚΕΜΕ, *Εισηγήσεις. Η αρχαία ελληνική γραμματεία από μετάφραση. Η νεοελληνική γλώσσα και γραμματεία*. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο, σσ. 40-42.
- Μαυροσκούφης, Δ.Κ. (2002). Η διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: μορφωτικό αγαθό ή εκπαιδευτικό αδιέξοδο;. *Φιλολόγος*, 108, σσ. 258-266.
- Μαυροσκούφης, Δ.Κ. (2008). Εκπόνηση ολοκληρωμένης μελέτης: Διδακτική Αρχαίων Ελληνικών – Ιστορίας. Παροχή εξειδικευμένων υπηρεσιών για την εκπόνηση μελετών: Μελέτη 10. Θεσσαλονίκη: Ο.ΕΠ.ΕΚ.
- Μπέλλα, Ζ. (2008). Τα Αρχαία Ελληνικά κόποις κτῶνται; Συμπεράσματα μιας εμπειρικής έρευνας. Στο: Β. Τσάφος (επιμ.), *Η διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*, Πρακτικά διημερίδας 6-7 Απριλίου 2006, Εμπορικό και Βιομηχανικό Επιμελητήριο Αθηνών (Ε.Β.Ε.Α.), Αθήνα: Μεταίχιμο, σσ. 25-40.
- Ποιμενίδου, Δ. (2016). Απόψεις και στάσεις των μαθητών/τριών στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών: Νέα Εμπειρικά Δεδομένα. *Νέα Παιδεία*, 160, σσ. 17-56.
- Σηφάκης, Γ. (1976). Κλασική Φιλολογία και ανθρωπιστική παιδεία: αλήθειες και παρεξηγήσεις. Στο: ΚΕΜΕ, *Εισηγήσεις. Η αρχαία ελληνική γραμματεία από μετάφραση. Η νεοελληνική γλώσσα και γραμματεία*. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο, σσ. 25-39.
- Συμεωνάκη, Α. (2018). Η Δημιουργική Γραφή στην υπηρεσία της Κλασικής Παιδείας, στο Πολυβίου, Ευ. & Σκουρουμούνη-Σταυρινού, Α. (επιμ.). *Η Κλασική Παιδεία στη Μέση Εκπαίδευση*, Πρακτικά Ημερίδας, Λευκωσία 6 Μαΐου 2017, Λευκωσία: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, σσ. 159-170.

Τσιότρας, Ι.Β. (2008). Η αρχαία ελληνική θεματογραφία στο Λύκειο. Συμβολή στη διδακτική του «αδίδακτου» κειμένου. Αθήνα: τυπωθήτω.

ΥΠΕΠΘ, Πρόγραμμα Σπουδών των μαθημάτων των Α΄, Β΄, Γ΄ τάξεων του Ενιαίου Λυκείου. Εφημερίς της Κυβερνήσεως, αρ. φύλλου 131, 7 Φεβρουαρίου 2002.

Φλιάτουρας, Α. (2018). Το λόγιο επίπεδο της σύγχρονης κοινής νέας ελληνικής ως γλωσσική χρήση και διδακτικός στόχος: κατάρα ή ευχή;. Φιλολόγος, 171/172, σσ. 33-49.

Η αναγνωστική πρόσληψη και ανταπόκριση των μαθητών στο πλαίσιο εναλλακτικής διδακτικής της Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο: μια έρευνα πεδίου

Αλεξάνδρα Μαυρίδου

Φιλολόγος (Πειραματικό Σχολείο Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης), alexandra.mauridou@gmail.com

Περίληψη

Το σχολικό έτος 2017-2018 διεξήχθη έρευνα πεδίου στο Πειραματικό Σχολείο του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (ΠΣΠΘ) ως μέρος ευρύτερης διδακτορικής έρευνας της διδάσκουσας. Η έρευνα πεδίου, βασισμένη σε συστηματική παρατήρηση, κριτικό στοχασμό και επανασχεδιασμό προκειμένου να διασφαλιστεί η εγκυρότητα των αποτελεσμάτων της, υλοποιήθηκε με την εφαρμογή εναλλακτικών διδακτικών σεναρίων, τα οποία συντάχθηκαν και υλοποιήθηκαν από τη διδάσκουσα-ερευνήτρια. Τα διδακτικά σενάρια εφαρμόστηκαν σε τμήμα Β΄ Γυμνασίου του ΠΣΠΘ στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας και στο θεματικό πλαίσιο του πιλοτικού προγράμματος. Η πρώτη διερευνητική εφαρμογή πραγματοποιήθηκε κατά το πρώτο τετράμηνο του σχολικού έτους στην ενότητα *Πορτρέτα εφήβων στη Λογοτεχνία* και στη συνέχεια μετά από κριτική αποτίμηση της και μερικό επανασχεδιασμό υλοποιήθηκε η δεύτερη διερευνητική εφαρμογή κατά το δεύτερο τετράμηνο στην ενότητα *Ετερότητα στη Λογοτεχνία*. Το υλικό, απότοκο της ανωτέρω ερευνητικής προσπάθειας, μετά την επεξεργασία και αποτίμησή του οδήγησε στην εξαγωγή τελικών συμπερασμάτων αξιοποιήσιμων από την εκπαιδευτική κοινότητα για περαιτέρω έρευνα.

Abstract

As part of an ongoing doctoral research, field research was conducted at the Experimental School of the University of Thessaloniki during 2017-2018. Alternative teaching scenarios were drafted and implemented on the subject of Modern Greek Literature by the tutor-researcher, following a cycle of systematic observation, critical reflection and subsequent redesign. The scenarios were implemented in a 2nd Grade Gymnasium class within the thematic framework of the Pilot Program. The first exploratory application took place during the first four months of 2017-2018 in the thematic section "Teenage Portraits in Literature" and subsequently, after its critical evaluation and partial redesign, the second exploratory

application was implemented in the second four-month period in the thematic section "Otherness in Literature". The research data gathered, after being processed and evaluated, led to the deduction of a set of conclusions that can provide a useful insight in the educational research community.

Εισαγωγή

Η διαφοροποίηση πρόσληψης ενός λογοτεχνικού έργου από την δεκαετία του 1970 και έπειτα και οι προεκτάσεις της στη διδακτική της λογοτεχνίας έχει πλέον αποτυπωθεί στο σχεδιασμό και στη στοχοθεσία των σύγχρονων ελληνικών αναλυτικών προγραμμάτων (Μαυρίδου, 2018β). Η επικράτηση θεωριών, όπως της αισθητικής της πρόσληψης του Jauss (1995) και της αναγνωστικής ανταπόκρισης του Iser (2000), συνέβαλε αποφασιστικά στη μετατόπιση του ενδιαφέροντος από το λογοτεχνικό κείμενο στον μαθητή-αναγνώστη. Παράλληλα, η παραδοχή πολλαπλών ερμηνειών του λογοτεχνικού κειμένου αναδιαμορφώνει και τη δυναμική της σχέσης εκπαιδευτικού-μαθητή, καθώς η νοηματοδότηση του λογοτεχνικού κειμένου δεν δύναται να προσφερθεί από τον εκπαιδευτικό-αυθεντία «μετωπικά», αλλά οφείλει να οικοδομηθεί μέσω βιωματικών δραστηριοτήτων συνεργατικά (Φρυδάκη, 1999). Πλέον, η ανάπτυξη και καλλιέργεια ισχυρών γνωστικών, μεταγνωστικών, κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων (Kalantzis & Cope, 2008· Beetham & Sharpe, 2007· Binkley et al., 2012) είναι το ζητούμενο μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας που προωθεί τον (ανα)στοχασμό, τον διάλογο και τη δημιουργικότητα (Μαυρίδου, 2018α), στοχεύοντας στην «αισθητική, γλωσσική, κοινωνική ευαισθητοποίησή του μαθητή και την ψυχοπνευματική του ωρίμανση» (Κατσίκη-Γκίβαλου, 2007: 224).

Ωστόσο στην εκπαιδευτική πραγματικότητα παρά τις εκπεφρασμένες πεποιθήσεις «η ανάγνωση αντιμετωπίζεται ως υπόθεση γλωσσικής επάρκειας, ως άσκηση στη γλωσσική διδασκαλία και όχι ως ευρύτερο πολιτισμικό φαινόμενο που συμπεριλαμβάνει, αλλά και υπερβαίνει, τη γλώσσα. Τούτο φαίνεται και από τα μέσα που προτείνονται στους μαθητές για την έκφραση της ανταπόκρισής τους στην ανάγνωση. Τα μέσα αυτά είναι αποκλειστικά γλωσσικά» (Αποστολίδου, 2007: 40). Αυτή η στείρα αντιμετώπιση της διδακτικής της λογοτεχνίας δεν προσφέρει στους μαθητές τις αναγκαίες αναγνωστικές δεξιότητες, ούτε τους ενθαρρύνει να τις αποκτήσουν μόνοι τους (Αποστολίδου, 2006).

Ως εκ τούτου, κατά τον Appleyard (1991), ο μαθητής που ως αναγνώστης-παίκτης στην προσχολική ηλικία προσπαθεί να ξεχωρίσει το πραγματικό από το φανταστικό γεγονός, πρέπει να βοηθηθεί ώστε να υιοθετήσει σταδιακά τους άλλους αναγνωστικούς ρόλους. Ο διδάσκων, καλλιεργώντας τις αναγνωστικές δεξιότητες, οφείλει να ενθαρρύνει την εξέλιξη αυτή αρχικά στον ρόλο του αναγνώστη που ταυτίζεται επιλεκτικά με τον πλασματικό ήρωα και ακολούθως στον ρόλο του σκεπτόμενου αναγνώστη που αναζητά αξίες, πεποιθήσεις και λογοτεχνικά πρότυπα. Αυτός ο τελευταίος ρόλος αποτελεί το αναγκαίο υπόβαθρο εξέλιξης του μαθητή στη σχολική και μετασχολική του ζωή σε αναγνώστη ερμηνευτή και ενδεχομένως σε πολυπράγμων αναγνώστη που μπορεί να προσεγγίζει ποικιλοτρόπως τη λογοτεχνία.

Η διδάσκουσα-ερευνήτρια, βασισμένη στην θεωρία του Appleyard, επιχειρεί μέσω της έρευνας πεδίου να προσδιορίσει τους ρόλους που ενστερνίζεται ο μαθητής,

ανταποκρινόμενος σε μια εναλλακτική διδακτική προσέγγιση του γνωστικού αντικείμενου. Η διδάσκουσα αντιμετωπίζει τη σχολική τάξη ως αναγνωστική κοινότητα και επιχειρεί να διαμορφώσει ένα γνωσιακό και επικοινωνιακό πλαίσιο που επιτρέπει την εποικοδομητική συναλλαγή του μαθητή-αναγνώστη με το λογοτεχνικό κείμενο ως απαρχή μιας ουσιαστικής - εφ' όρου ζωής- σχέσης με τη λογοτεχνία.

Η ταυτότητα της έρευνας

Η έρευνα πεδίου που βρίσκεται στον πυρήνα της συγκεκριμένης εισήγησης αποτελεί κομμάτι μιας ευρύτερης ερευνητικής προσπάθειας, στο πλαίσιο εκπόνησης της διδακτορικής διατριβής της διδάσκουσας-ερευνήτριας, η οποία πραγματοποιείται υπό την εποπτεία της κ. Βενετίας Αποστολίδου, καθηγήτριας στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης στο πεδίο Διδακτικής της Λογοτεχνίας. Στη συγκεκριμένη έρευνα πεδίου που οργάνωσε και υλοποίησε η διδάσκουσα, τίθεται στο επίκεντρο η μαθητική αναγνωστική κοινότητα και μελετώνται οι μεταβολές στην κατανόηση και ερμηνεία της λογοτεχνίας από τον μαθητή-αναγνώστη και ο βαθμός ανταπόκρισής του. Καθώς αυτό προϋποθέτει μια διαφοροποιημένη διδακτική προσέγγιση, προτείνονται, εφαρμόζονται και αξιολογούνται εναλλακτικές διδακτικές μέθοδοι ως προπαρασκευαστικό στάδιο της ερευνητικής προσπάθειας, η οποία επιδιώκει να αποτυπώσει την εξέλιξη του μαθητή-αναγνώστη με βάση τους πέντε ρόλους που διακρίνει ο Appleyard (1991).

Για τους σκοπούς της έρευνας πεδίου καταρτίστηκαν δύο σενάρια διδασκαλίας προτεινόμενης διάρκειας 30 διδακτικών ωρών για το γνωστικό αντικείμενο της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας της Β' Γυμνασίου. Το πρώτο, ενταγμένο στη διδακτική ενότητα «Πορτρέτα εφήβων», με τίτλο «Αναπαραστάσεις, ενστάσεις και στάσεις της εφηβικής κουλτούρας» και το δεύτερο, ενταγμένο στη διδακτική ενότητα «Ετερότητα στη Λογοτεχνία», με τίτλο «Εγώ ο Άλλος, εγώ και οι Άλλοι». Τα προαναφερθέντα σενάρια εφαρμόστηκαν πιλοτικά στο ΠΣΠΘ κατά το σχολικό έτος 2017-2018, αξιοποιώντας αρχικά αποσπάσματα λογοτεχνικών έργων που περιέχονται στα σχολικά εγχειρίδια των τριών τάξεων του Γυμνασίου και άπτονται των θεματικών ενοτήτων.

Στο πρώτο σενάριο διδασκαλίας επιλέχθηκαν λογοτεχνικά έργα, τα οποία, αν και δεν απευθύνονται όλα στο εφηβικό αναγνωστικό κοινό, έχουν ήρωες εφήβους και καταπιάνονται με θέματα αναζήτησης και διαμόρφωσης της εφηβικής ταυτότητας. Οι μαθητές, μέσω της λογοτεχνικής ανάγνωσης και ερμηνευτικής προσέγγισης των αποσπασμάτων, παρακολούθησαν ήρωες που ανήκουν στην ίδια ηλικιακή ομάδα να αντιμετωπίζουν ποικίλα προβλήματα στο οικογενειακό, φιλικό, σχολικό και κοινωνικό τους περιβάλλον και να προχωρούν σταδιακά -και όχι πάντα εκ του ασφαλούς- στην πορεία κοινωνικοποίησης και ενηλικίωσής τους.

Μετά την επαφή των μαθητών με τα αποσπασματικά λογοτεχνικά κείμενα επιλέχθηκαν ολόκληρα βιβλία, τόσο από την «κλασική» όσο και από τη σύγχρονη λογοτεχνική παραγωγή. Τα βιβλία αυτά επιλέχθηκαν με κριτήριο τόσο τη βιοματική ταύτιση των έφηβων μαθητών-αναγνωστών, όσο και τις εφηβικές προτιμήσεις σχετικά με τη γλώσσα και το ύφος της γραφής. Μέσω της συγκριτικής προσέγγισης των λογοτεχνικών ηρώων επισημάνθηκαν τα

κοινά χαρακτηριστικά και οι διαφοροποιήσεις των εφηβικών πορτρέτων, σε συνάρτηση με το χωροχρονικό, ιστορικό, κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο της ενηλικίωσής τους.

Αντίστοιχα και στο δεύτερο διδακτικό σενάριο αξιοποιήθηκαν αρχικά λογοτεχνικά αποσπάσματα που περιέχονται στο σχολικό εγχειρίδιο και άπτονται της αντίστοιχης θεματικής ενότητας. Το διδακτικό σενάριο ακολούθησε τις οδηγίες του νέου Π.Σ., βασισμένο σε ένα κεντρικό άξονα, την εικόνα, την ταυτότητα και τις αναπαραστάσεις του Άλλου, του διαφορετικού, του Ξένου. Οι μαθητές, όπως και στο πρώτο σενάριο, δε μελέτησαν μόνο τα λογοτεχνικά αποσπάσματα του σχολικού βιβλίου αλλά και ολόκληρα λογοτεχνικά βιβλία, ενώ ερμήνευσαν την ετερότητα των κεντρικών ηρώων. Εξετάστηκε μάλιστα η ετερότητα σε διαφορετική χρονική, τοπική αλλά και κοινωνική κλίμακα. Τοιουτοτρόπως, τόσο σε αυτό, όσο και στο πρώτο σενάριο, επιδιώχθηκε -πέραν της αναγνωστικής απόλαυσης- η προσωπική εμπλοκή των μαθητών με τα λογοτεχνικά έργα να συμβάλει καθοριστικά στην όξυνση της ικανότητας κατανόησης των κειμενικών συμβάσεων και σύνθεσης προσωπικών ερμηνειών, αλλά και γενικότερα στην καλλιέργεια των αναγνωστικών τους δεξιοτήτων.

Παράλληλα, κατά την εφαρμογή των σεναρίων η αξιοποίηση ομαδοσυνεργατικών δραστηριοτήτων και η δημιουργία ατομικών φακέλων υλικού και εργασιών για κάθε μαθητή και αντίστοιχων φακέλων για κάθε ομάδα, επέτρεψε να συγκεντρωθούν τα δεδομένα σχετικά με τον τρόπο που (συν)εργάζονται οι ομάδες, τη διαδικασία που ακολουθούν για να εξάγουν συμπεράσματα, το επίπεδο του κριτικού τους γραμματισμού, την ικανότητά τους να εκφράσουν άρτια τους προβληματισμούς τους, τον τρόπο με τον οποίο συνδιαλέγονται, την επιθυμία τους να ρωτήσουν για να μάθουν, τον τρόπο με τον οποίο συλλαμβάνουν και αντιλαμβάνονται το λογοτεχνικό κείμενο.

Με τις εργασίες των ομάδων που ανατέθηκαν στη φάση του προαναγνωστικού σταδίου επιδιώχθηκε να καλλιεργηθεί η αφαιρετική και συνθετική ικανότητα των μαθητών, ελέγχθηκε ο εμπλουτισμός του γνωστικού και πολιτισμικού τους ορίζοντα, δημιουργήθηκε πλαίσιο προβληματισμού για την εξαγωγή νοήματος και επετεύχθη η εξοικείωση των ομάδων με έννοιες και θέματα της διδακτικής ενότητας. Τα επιλεγμένα λογοτεχνικά αποσπάσματα «χρεώθηκαν» ως υλικό σε αντίστοιχες ομάδες για να τα επεξεργαστούν κατά τη Β' φάση του σεναρίου. Έτσι, δόθηκε κίνητρο, δημιουργήθηκε η επιθυμία ανάγνωσης και ενισχύθηκε η προσδοκία των μαθητών να ανιχνεύσουν στα λογοτεχνικά αποσπάσματα απαντήσεις σε θέματα και ερωτήματα που τους απασχόλησαν στην Α' φάση, ενώ υπήρχε ήδη το κατάλληλο γνωσιακό υπόβαθρο.

Στην τελευταία φάση των σεναρίων οι μαθητές παρήγαγαν προσωπικό λόγο -είτε ατομικά είτε σε ομάδες - όχι πια γύρω από τα αποσπάσματα, αλλά γύρω από το θέμα της διδακτικής ενότητας με την οποία ασχολήθηκαν. Στις εργασίες αυτής της φάσης αξιοποιήθηκαν μοτίβα από τα λογοτεχνικά αποσπάσματα και τα βιβλία που επεξεργάστηκαν οι μαθητές στις προηγούμενες φάσεις.

Μεθοδολογία έρευνας

Εφαρμοσμένη - εμπειρική έρευνα

Η επεξεργασία των μαθητικών εργασιών έγινε με τις μεθόδους της ανάλυσης

περιεχομένου και της ανάλυσης λόγου. Οι απαντήσεις στα ανωτέρω ερωτήματα κατέδειξαν τα προβλήματα της παραδοσιακής αξιολόγησης του μαθήματος της ΝΕ Λογοτεχνίας στην Υποχρεωτική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και αποτελούν εφιαλτήριο για τον σχεδιασμό των μεθόδων της εναλλακτικής αξιολόγησης.

Έρευνα δράσης

Η διερευνητική εφαρμογή της εναλλακτικής διδακτικής και των κριτηρίων εναλλακτικής αξιολόγησης μέσα από το κυκλικό - σπειροειδές πλαίσιο της έρευνας δράσης, η οποία θα υπόκειται σε συστηματική παρατήρηση, κριτικό στοχασμό και επανασχεδιασμό (Kemmis & McTaggart, 2000) κρίθηκε απαραίτητη προκειμένου να διασφαλιστεί ότι, στην τελική τους μορφή, τα συστήματα κριτηρίων αξιολόγησης που θα προκύψουν θα είναι έγκυρα και αποτελεσματικά.

«Καθώς η νομιμότητα της ερμηνείας έχει περάσει από τον δάσκαλο σε ολόκληρη την ερμηνευτική κοινότητα της τάξης, η αξιολόγηση των εργασιών των μαθητών δεν μπορεί παρά να είναι και αυτή έργο συλλογικής αποτίμησης και ευθύνης» (Χοντολίδου, 2000: 55).

Συλλογή, επεξεργασία και ανάλυση δεδομένων

Καταληκτικά συγκεντρώθηκε το απότοκο υλικό της έρευνας δράσης. Ενδεικτικά αναφέρονται ημερολόγια της εκπαιδευτικού, ημερολόγια του κριτικού φίλου, ημερολόγια εργασίας των μαθητών, εργασίες των μαθητών, ερωτηματολόγια, οπτικοακουστικό και ψηφιακό υλικό, μαγνητοφωνήσεις, μαγνητοσκοπημένες δραματοποιήσεις, παράγωγα δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής, παρουσιάσεις εργασιών σε ψηφιακή μορφή (ppt/ pptx), ψηφιακές αφηγήσεις κ.λπ. Ακολούθως, η εκπαιδευτικός προχώρησε σε επεξεργασία και ανάλυση των ανωτέρω δεδομένων με τις μεθόδους της ανάλυσης περιεχομένου και της ανάλυσης λόγου.

Αποτελέσματα έρευνας πεδίου

Η εφαρμογή των διδακτικών σεναρίων κατέδειξε αρχικά τις αδυναμίες αναγνωστικής πρόσληψης και ανταπόκρισης των μαθητών-αναγνωστών, ακολούθως όμως ανέδειξε τις δυνατότητές τους, μετουσιώνοντάς τες σε αναγνωστικές δεξιότητες. Αυτό διαφαίνεται στον βαθμό και στον τρόπο συμμετοχής τους κατά τη διδακτική πράξη και κυρίως στα απότοκα των εργασιών που τους ανατέθηκαν κατά την υλοποίηση των σεναρίων. Οι μαθητές-αναγνώστες σταδιακά κατάφεραν από τη μερική ταύτιση με τους λογοτεχνικούς ήρωες να προσεγγίσουν κριτικά τους χαρακτήρες των ηρώων και να παρατηρήσουν τη συμπεριφορά τους, να σκιαγραφήσουν και να συγκρίνουν λογοτεχνικά και εξω-λογοτεχνικά στοιχεία και εντέλει να αντιληφθούν ότι το λογοτεχνικό κείμενο είναι απεικόνιση της πραγματικότητας και μέσο ερμηνείας της.

Με την ολοκλήρωση των σεναρίων, η συλλογή, επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων της ερευνητικής προσπάθειας εμπλουτίστηκε από τα φύλλα αυτοαξιολόγησης, ετεροαξιολόγησης και κυρίως αποτίμησης του εγχειρήματος, καθώς και από

απομαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις των μαθητών που κατέδειξαν την επιτυχή ανάπτυξη ικανοτήτων κριτικής λογοτεχνικής προσέγγισης και ενσυναίσθησης της φωνής και της οπτικής του λογοτεχνικού ήρωα. Τα ανωτέρω αποτελέσματα επιβεβαιώνουν εντέλει τη βασική αρχή του Bourdieu ότι το σχολείο και ο πολιτισμός αλληλοσυνδέονται και αλληλεπιδρούν, και κατ' επέκταση η λογοτεχνία ως φορέας πολιτισμού μπορεί να δράσει διαμορφωτικά στους ποικίλους κοινωνικούς παράγοντες, ώστε να βοηθήσει τους μαθητές να αποκτήσουν τη δική τους ταυτότητα.

Συμπεράσματα

Όπως καταδεικνύουν τα ερευνητικά δεδομένα των μεθοδολογικών προσεγγίσεων που προαναφέρθηκαν, τόσο η επιλογή των προς εξέταση λογοτεχνικών κειμένων, όσο και ο τρόπος διατύπωσης των θεμάτων, επηρεάζουν καταλυτικά την ερμηνευτική προσέγγιση του λογοτεχνικού κειμένου σε ποσοστό που υπερβαίνει το 50% των μαθητικών γραπτών. Η αναγνωστική ανταπόκριση των μαθητών κατά την εξέλιξη της έρευνας πεδίου απηχεί σταδιακά την ουσιαστική αλληλεπίδραση με τα επιλεγμένα κείμενα και καταδεικνύει την δημιουργική αναγνωστική τους εμπειρία. Σε ποσοστό 60% ο γραπτός λόγος των μαθητών αντανακλά την κριτική ματιά τους απέναντι στα λογοτεχνικά κείμενα και την προώθηση μιας, γενικότερα, κριτικής και πολιτισμικής εγγραμματοσύνης (εικόνα 3), ενώ αυτή η κριτική ματιά αποτιμάται αξιολογικά με τρόπο αντικειμενικό και με θετικό πρόσημο, μέσω των μεθόδων εναλλακτικής αξιολόγησης που εφαρμόστηκαν. Έτσι ο μαθητής οδηγείται στη διεύρυνση και εμβάθυνση της αναγνωστικής εμπειρίας και στην εξαγωγή νοημάτων και προσωπικών ερμηνειών. Συνεπώς, το είδος εγγραμματοσύνης που προωθείται, όπως αυτό αντανακλάται στον γραπτό μαθητικό λόγο, είναι προσανατολισμένο κυρίως στην επικοινωνιακή και δημιουργική αναγνωστική εμπειρία.

Επίλογος

Η διαφοροποιημένη διδακτική προσέγγιση που εφαρμόστηκε κατά την έρευνα πεδίου αποτελεί προπαρασκευαστικό στάδιο μιας γενικότερης ερευνητικής προσπάθειας, η οποία στοχεύει σε ευρύτερη συγκριτική θεώρηση της παραδοσιακής και εναλλακτικής διδακτικής και αξιολόγησης των μαθητών Γυμνασίου στο γνωστικό αντικείμενο της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας. Ζητούμενο είναι να διερευνηθεί κατά πόσο η εναλλακτική διδακτική και αξιολόγηση μπορεί να εξυπηρετήσει τους διδακτικούς και παιδαγωγικούς στόχους των νέων ΑΠΣ, λαμβάνοντας υπόψη τις αλλαγές στο καθεστώς ανάγνωσης και ερμηνείας των λογοτεχνικών κειμένων, οι οποίες απαιτούν την ανάπτυξη ενός διευρυμένου πεδίου πολύμορφων δεξιοτήτων από μέρους των μαθητών. Με δεδομένο ότι αυτή η νέα εγγραμματοσύνη εισάγεται στο εκπαιδευτικό σύστημα σε επίπεδο διδακτικής, όχι όμως και σε επίπεδο αξιολόγησης, η έρευνα καλείται να καλύψει αυτό το κενό.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αποστολίδου, Β. (2006). *Νέοι και ανάγνωση*. Ελευθεροτυπία, 24/02/2006, σ. 16-17.
- Αποστολίδου, Β. (2007). *Ανάγνωση και ετερότητα*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών. Διαθέσιμο στη διεύθυνση <https://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/2709/820.pdf>
- Iser, W. (2000). Η αλληλεπίδραση ανάμεσα στο κείμενο και στον αναγνώστη. Στο Μ. Λεοντσίνη (επιμ.). *Όψεις της Ανάγνωσης* (σ. 195-211) (μτφρ. Κ. Αθανασίου - Φ. Σιατίτσας). Αθήνα: Νήσος.
- Jauss, H. R. (1995). Η Αισθητική της Πρόσληψης και η λογοτεχνική επικοινωνία. Στο *Η θεωρία της πρόσληψης. Τρία μελετήματα* (σ. 93-107) (μτφρ. Μ. Πεχλιβάνος). Αθήνα: Εστία.
- Κατσίκη - Γκίβαλου, Α. (2007). *Δημιουργοί και Αναγνώσεις*. Αθήνα: Πατάκης.
- Μαυρίδου, Α. (2018β). Διαθεματική διδασκαλία και εναλλακτική αξιολόγηση της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας και της Νεοελληνικής Γλώσσας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Θεωρητικό πλαίσιο και διδακτική παρέμβαση. Στο Κ. Μαλαφάντης (Επιμ.). *Πρακτικά 10ου Πανελληνίου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρίας Ελλάδος* (σ. 1386-1399). Αθήνα: Διάδραση.
- Μαυρίδου, Α. (2018β). Η αξιολόγηση των μαθητών στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στο γυμνάσιο: Ανάλυση μαθητικών γραπτών σε διαγωνίσματα και προαγωγικές εξετάσεις. Στο Β. Αποστολίδου, Δ. Κόκορης, Μ. Μπακογιάννης & Ε. Χοντολίδου (Επιμ.). *Λογοτεχνική ανάγνωση στο σχολείο και στην κοινωνία* (σ. 428-439). Αθήνα: Gutenberg.
- Φρυδάκη, Ε. (1999). *Πέντε μελετήματα για τη θεωρία και την πράξη της διδασκαλίας*. Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Χοντολίδου, Ε. (2000). Παιδαγωγικές αρχές του προγράμματος. Στο: Β. Αποστολίδου, Β. Καπλάνη & Ε. Χοντολίδου (επιμ.). *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο: μια νέα πρόταση διδασκαλίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός, σελ. 37-65.
- Χοντολίδου, Ε. (2004). *Διδασκαλία και αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών. Διαθέσιμο στη διεύθυνση <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/3200/928.pdf>

Ξενόγλωσση

- Appleyard, J. A. (1991). *Becoming a Reader: The experience of Fiction from childhood to adulthood*. New York: Cambridge University Press.
- Beetham, H. & Sharpe, R. (2007). An Introduction to Rethinking Pedagogy for a Digital Age. In H. Beetham & S. Rhona (Eds.). *Rethinking pedagogy for a digital age: designing and delivering eLearning* (pp. 1-10). New York: Routledge.
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M. & Rumble, M. (2012). Defining Twenty-First Century Skills. In P. Griffin, B. McGaw & E. Care (Eds.). *The Assessment and Teaching of 21st Century Skills*. Dordrecht: Springer.
- Kalantzis, M. & Cope, B. (2008). *New Learning: elements of a science of education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Haiku (Χαϊκού) και Haiga (Χάιγκα): «Σαν χρυσός που σφυρηλατήθηκε για να γίνει όσο πιο λεπτός μπορεί.» (Μ. Μπασό)

Μια δραστηριότητα δημιουργικής γραφής στο πλαίσιο του μαθήματος της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο

Πολυξένη Σκαρτσή

2ο Πειραματικό Γυμνάσιο Αθηνών, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, pskartsis@gmail.com

Περίληψη

Στην ανακοίνωση αυτή παρουσιάζεται μια καλή πρακτική δημιουργικής γραφής *χαϊκού* και *χάιγκα* στο Γυμνάσιο. Το *χαϊκού*, το γνωστότερο είδος ασιατικής ποίησης στην Ευρώπη, χαρακτηρίζεται για τη λιτότητα και τη συντομία του. Βάση του είναι εικόνες της φύσης ή της καθημερινής ζωής που αποκαλύπτουν μια σημαντική πλευρά του κόσμου. Το γιαπωνέζικο επίσης στην καταγωγή του *χάιγκα*, συνδυασμός *χαϊκού* και εικόνας, βοηθάει τους μαθητές να αντιληφθούν καλύτερα τα βασικά χαρακτηριστικά του ποιητικού αυτού είδους. Στο πρώτο μέρος της δραστηριότητας οι μαθητές πληροφορούνται τα κυριότερα στάδια της γένεσης και της ιστορίας του *χαϊκού* και εξοικειώνονται με τα βασικά χαρακτηριστικά του. Στη συνέχεια παράγουν τα δικά τους *χαϊκού* και *χάιγκα* με αφετηρία κατάλληλα επιλεγμένες φωτογραφίες. Στο τέλος της ανακοίνωσης περιλαμβάνονται αντιπροσωπευτικά παραδείγματα από τα *χαϊκού* και τα *χάιγκα* που παρήγαγαν οι μαθητές στο πλαίσιο του Ομίλου Δημιουργικής Γραφής και Ανάγνωσης και του μαθήματος της Λογοτεχνίας (από το σχολικό έτος 2013-14 μέχρι σήμερα).

Abstract

This paper presents a good practice of creative writing of haiku and haiga in the Middle School. Haiku, the most popular type of Asian poetry in Europe, is characterized by simplicity and briefness. It is based on images of nature or everyday life, which may reveal important aspects of our world. Haiga (which also originates from Japan) combines haiku with images, and helps students to acquire a better understanding of the main features of haiku. In the first part of the educational activity, the students are informed about the main stages of the creation and history of the haiku, and familiarize themselves with their main features. Then, they are asked to produce their own haiku and haiga, based on properly selected pictures. At the end of my paper, I will present some representative examples of haiku and haiga, which were produced by students participating in the Creative Writing and Reading Group or in the Modern Greek Literature course (from the school year 2013-14 to date).

Εισαγωγή

Το διδακτικό σενάριο που παρουσιάζεται σ' αυτή την ανακοίνωση εστιάζει στην αφομοίωση, με τη συνεργασία των μαθητών/-τριών, των βασικών χαρακτηριστικών του γιαπωνέζικου χαϊκού, μιας από τις συντομότερες ποιητικές μορφές στον κόσμο, η οποία γνωρίζει μεγάλη διάδοση και στη Δύση από τις πρώτες δεκαετίες του 20ού αιώνα. Για τη βαθύτερη κατανόηση των χαρακτηριστικών του, η παρουσίασή του συνδυάζεται με το γιαπωνέζικο επίσης χάιγκα, το οποίο αποτελεί, σχηματικά, εικονική αναπαράστασή του -ή διάλογο- με το χαϊκού. Αφτηρία για τη δημιουργία του σεναρίου υπήρξε ο εικονικός χαρακτήρας του χαϊκού και η σύνδεσή του με τη βιωματική εμπειρία, τα οποία το καθιστούν πρόσφορο μέσο για την ενίσχυση της δημιουργικότητας, ιδίως των μικρών μαθητών. Η λιτότητα και η νοηματική του πυκνότητα το καθιστούν επίσης κατάλληλο μέσο για την ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων. Βασικός στόχος, επομένως, του σεναρίου, ο οποίος υπαγόρευσε και την πορεία διδασκαλίας, ήταν η δημιουργία πρωτότυπων χαϊκού και χάιγκα από τους μαθητές και τις μαθήτριες, με κατάλληλη αξιοποίηση των χαρακτηριστικών τους που διδάχθηκαν.

Το σενάριο εφαρμόστηκε για πρώτη φορά στον Όμιλο Δημιουργικής Ανάγνωσης και Γραφής του 2ου Πειραματικού Γυμνασίου Αθηνών, το σχολικό έτος 2013-14. Στη συνέχεια, και στο πλαίσιο του πιλοτικού προγράμματος σπουδών, εντάχθηκε και στη διδασκαλία του μαθήματος της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στην τάξη (στη Θ.Ε. «Εικόνες της Ελλάδας στην ποίηση» της Α' Γυμνασίου, στη Θ.Ε. «Στάσεις ζωής σε ποιητικά κείμενα» της Γ' Γυμνασίου, κατά τα σχ. έτη 2014-15 & 2016-17, και σε δίωρο project δημιουργικής γραφής στη Β' Γυμνασίου, το σχ. έτος 2016-17), καθώς θεωρήθηκε ότι υπηρετεί βασικές μεθοδολογικές αρχές και στόχους του ΠΣ: την ανακαλυπτική μάθηση, τη δημιουργική παραγωγή πρωτότυπων κειμένων από τους μαθητές, τη συνδυασμένη χρήση λόγου και εικόνας, και τη δυνατότητα εφαρμογής εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης. Το σχολικό έτος 2017-18, στο πλαίσιο του προγράμματος «Το παιδί, η πόλη και τα μνημεία» του Δήμου Αθηναίων, μαθητές της Α' παρήγαγαν τα δικά τους χάιγκα, με βάση φωτογραφίες που οι ίδιοι τράβηξαν στους δρόμους και από γκράφιτι της περιοχής του Ψυρρή.

Στην αρχή της ανακοίνωσης δίνονται συνοπτικές πληροφορίες για τη γένεση, την εξέλιξη και το θεωρητικό υπόβαθρο του χαϊκού και του χάιγκα, τις οποίες ο/η διδάσκων/-ουσα μπορεί να αξιοποιήσει κατά την κρίση του/της και ανάλογα με την τάξη που θα εφαρμοστεί το σενάριο.

Χαϊκού και Χάιγκα: Γένεση, ιστορία και θεωρητικό πλαίσιο

Το χαϊκού είναι προϊόν της εξαιρετικά πλούσιας και με μακρά παράδοση ιαπωνικής λογοτεχνίας, η οποία διακρίνεται για την αγάπη της στη φύση και για την εξαιρετικά λεπτή παρατήρηση (Keene, 1987: 23-42). Αρχικά ήταν ο *hokku*, ο πρώτος στίχος (σε 3 σειρές στη δυτική μεταγραφή του) μιας μορφής αυτοσχέδιας αλυσιδωτής ποίησης, της *renga* (ρένγκα), η οποία αποτελούσε ένα παιχνίδι ποιητικής δεξιοτεχνίας -με πολύ περίπλοκους κανόνες- των αυλικών της ιαπωνικής αυλής κατά τον Μεσαίωνα (11ο-12ο αι.). Τον 16ο αι. απλοποιήθηκε και διαδόθηκε στα λαϊκά στρώματα με την ονομασία *haikai no renga* (= ανάλαφρη ρένγκα). Η μικρότερη μορφή αυτής της ποίησης ήταν το *τάνκα* (= μικρό ποίημα) με δύο ποιητές και ισάριθμους στίχους: ο ένας έγραφε τον πρώτο στίχο (17σύλλαβο) και ο άλλος τον επόμενο (14σύλλαβο), αλλά μπορούσε να περιλαμβάνει και πολύ περισσότερους ποιητές και έφτανε έως και τους 10.000 στίχους. Ήδη από τον 15ο αι. ο πρώτος στίχος αυτονομήθηκε και αποτέλεσε ιδιαίτερο ποιητικό είδος. Στο δεύτερο μισό του 17ου αιώνα απέκτησε και φιλοσοφικό περιεχόμενο με τον κυριότερο εκπρόσωπό του, τον Ματσούο Μπασό (1644-

1694), καθώς έγινε ο κυρίαρχος τρόπος έκφρασης του *Zen*, δηλαδή της ιαπωνικής θρησκείας/φιλοσοφίας που είναι μια μείξη του ινδικού Βουδισμού και του κινεζικού Ταοϊσμού (Bownas & Thwaite, 1966: lli, lxvi· Stryk & Takasi, 1987: 20· Keene, 1987: 52-9). Η βάση του *Zen*, σε αντίθεση με άλλες βουδιστικές σχολές, είναι ότι η φώτιση (*satori*), παρουσιάζεται ως κάτι φυσικό, το οποίο λαμβάνει συχνά χώρα στο πλαίσιο της καθημερινής ζωής. Ο τρόπος για την επίτευξή της είναι η προσήλωση στα απλά πράγματα της ζωής, η εγρήγορση και η οξυμένη παρατήρηση του κόσμου (Wood, 1977: 25-6· Stryk & Takasi, 1987: 20-3· Σκαρτσής, 2004: 9-10).

Ο ανανεωτής του είδους Μασαόκα Σίκι (1867-1902) καθιέρωσε τον όρο *haiku* (<hokku+haikai) στα τέλη του 19ου αι. Το χαϊκού ήρθε στη Δύση στις αρχές του 20ού αι. και επηρέασε τον μοντερνισμό μέσω του ιμαζισμού και του κινήματος της *beat generation*. Έχει ιδιαίτερα επιφανείς εκπροσώπους σε όλο τον κόσμο (E. Pound, P. Éluard, J. Kerouac, A. Ginsberg, e.e. cummings κ.ά.) αλλά και στην Ελλάδα (Δ.Ι. Αντωνίου, Γ. Σεφέρης, Μ. Χατζηλαζάρου κ.ά.). Ο Έλληνας Λευκάδιος Χερν (1850-1904) ήταν από τους πρώτους που το έκαναν γνωστό στην Ευρώπη. Η δημοτικότητά του εξακολουθεί να είναι ιδιαίτερα υψηλή σε όλο τον κόσμο.

Το γιαπωνέζικο χαϊκού αποτελείται από 17 *moa* (μόρα) ή *onji* (όντζι), δηλαδή φωνήματα, για την απόδοση των οποίων απαιτούνται περισσότερες ευρωπαϊκές συλλαβές, σε 3 ρυθμικές ενότητες, των 5-7-5 συλλαβών, που είναι πολύ χαρακτηριστικές στην ιαπωνική παραδοσιακή ποίηση (Bownas & Thwaite, 1966: xlvii, xlix). Παρότι έχει επικρατήσει στη Δύση, η μορφή 5-7-5 δεν τηρείται από όλους τους παραδοσιακούς εκπροσώπους του χαϊκού, ούτε από όλες τις σύγχρονες σχολές χαϊκού στην Ιαπωνία. Στα ιαπωνικά τα χαϊκού γράφονται σε μία οριζόντια ή σε δύο κάθετες σειρές. Βάση τους είναι εικόνες (κυρίως οπτικές, αλλά και ακουστικές και οσφρητικές), οι οποίες προέρχονται από την άμεση και προσεκτική παρατήρηση της φύσης ή της καθημερινής εμπειρίας, και αποκαλύπτουν μια σημαντική πλευρά του κόσμου. Σύμφωνα με την παράδοση και ιδεωδώς, ένα χαϊκού αποτελείται από ένα ζεύγος αντιπαρατιθέμενων εικόνων (κάποτε μία και σπανιότερα τρεις), η πρώτη από τις οποίες παρουσιάζει μια μόνιμη και διαρκή κατάσταση και η δεύτερη μια ζωντανή αλλά φευγαλέα παρατήρηση. Η *kireji* (κίρετζι: λέξη-τομή), η οποία στη μετάφραση αποδίδεται με ένα σημείο στίξης (–, :, ή ,) διαχωρίζει τα δύο στοιχεία μεταξύ τους. Η *kigo* (κίγκο, εποχιακή λέξη ή έκφραση) συνδέει το χαϊκού με μια συγκεκριμένη εποχή του χρόνου. Ο ποιητής δε σχολιάζει τη σύνδεση των εικόνων, αλλά αφήνει τον ακροατή/αναγνώστη να την αντιληφθεί μόνος του.

Ως βασική έκφραση του *Zen*, τα χαϊκού περιγράφουν μικρές, φευγαλέες εκλάμψεις φώτισης-ενορατικής αντίληψης του κόσμου (*kenso*) που μπορούν να συμβούν στον καθένα στη ροή της καθημερινής ζωής και προκαλούν δέος ή ευχαρίστηση, καθώς φαίνεται να αποκαλύπτουν μια οικουμενική αλήθεια. «Είναι η στιγμή που η ζωή αποχτάει άλλο βάθος, και όλο το σύμπαν είναι παρόν στο άναμμα ενός κεριού» (R.H. Blyth στο Gunton & Marsh). Στόχο έχουν να προκαλέσουν με τη σειρά τους μια έκρηξη αφύπνισης στον ακροατή/αναγνώστη, υπενθυμίζοντάς του και δίνοντας ένα κρυμμένο νόημα σε εικόνες του εξωτερικού κόσμου (Stryk & Takasi, 1987: 21· Wood, 1997: 43-4· Keene, 1987: 61· Σκαρτσής, 2008: 11-3).

Η εικονιστική φύση και η υποβλητική δύναμη των χαϊκού αναδεικνύεται στα **χάιγκα** (*haiku* + *Gado* [= ζωγραφική]), στα οποία συχνά οι ίδιοι δημιουργοί αποτυπώνουν ζωγραφικά την ίδια ενορατική εμπειρία. Στα χάιγκα, η γένεση των οποίων συμπίπτει χρονικά με τα χαϊκού, η ζωγραφική αναπαράσταση συνδυάζεται κατά κανόνα με χαϊκού σε μια δυναμική σύνθεση όπου η ποίηση και η εικόνα συνδιαλέγονται προσθέτοντας επίπεδα ερμηνείας χωρίς, ιδεωδώς, να ερμηνεύουν ή να απεικονίζουν απλώς η μία την άλλη. Τα χάιγκα, στα οποία τη θέση της ζωγραφικής παίρνουν στις μέρες μας συχνά φωτογραφίες ή και ψηφιακές εικόνες,

γνωρίζουν επίσης ιδιαίτερη άνθιση τα τελευταία χρόνια στη Δύση (Addiss, 1995: 9· Σταμπουλόπουλος, 2009: 177-83).

Πορεία – Στάδια διδασκαλίας

A' Στάδιο – Αφόρμηση: Το χαϊκού και το πλαίσιο δημιουργίας του

Παρουσιάζεται συνοπτικά η γένεση του χαϊκού από τη ρένγκα με παράλληλη προβολή στον διαδραστικό πίνακα εικόνων νισίκι-ε (ξυλόγλυπτων χαρακτηρισμών) από τη ζωή της ιαπωνικής αυλής και προσωπογραφίες βασικών εκπροσώπων του είδους (Addiss, 1995). Δίνεται έμφαση στη μετεξέλιξη του χαϊκού από ένα ψυχαγωγικό παιχνίδι δεξιοτεχνίας σε είδος έκφρασης φιλοσοφικών ιδεών και αντίληψης του κόσμου, καθώς και στην εξάπλωσή του στη Δύση από τη μακρινή και άγνωστη για πολλούς αιώνες Ιαπωνία. Προβάλλονται στον διαδραστικό πίνακα εικόνες με αρχαία γιαπωνέζικα χειρόγραφα, χαϊκού στην ιαπωνική γραφή και στη φωνητική απόδοσή τους με λατινικούς χαρακτήρες.

B' Στάδιο: Τα χαρακτηριστικά του χαϊκού

Δίνονται χαρακτηριστικά χαϊκού σε κοινό φύλλο εργασίας (περιορισμένα σε αριθμό για να γίνει δυνατή η αναλυτική παρουσίασή τους στο πλαίσιο του δεδομένου διδακτικού χρόνου). Οι μαθητές τα μελετούν σε ομάδες και εξάγουν οι ίδιοι, με την καθοδήγηση του διδάσκοντος/της διδάσκουσας, -σταδιακά και κλιμακωτά- τα χαρακτηριστικά τους. Στο παρόν διδακτικό σενάριο δίνεται έμφαση στα δύο κατά τη γνώμη μας βασικά χαρακτηριστικά των χαϊκού, στη συντομία/λιτότητα, και στην εικόνα και τη βιοματική διάστασή της. Δευτερεύοντα μορφολογικά χαρακτηριστικά των χαϊκού (αποφεύγονται τα επίθετα και τα επιρρήματα, αποφεύγονται κατά το δυνατόν ή τελείως τα ρήματα, περιορίζεται η χρήση των αντωνυμιών, τελειώνουν με ουσιαστικό· βλ. Keene, 1987: 49-50· Gunton & Marsh), καθώς και η τήρηση της μορφής 5-7-5, η οποία δεν θεωρήθηκε πρωτεύουσα και δεσμευτική στο παρόν σενάριο για τους λόγους που εκτίθενται στο θεωρητικό πλαίσιο, μπορούν να αξιοποιηθούν κατά την κρίση του/της διδάσκοντος/-ουσας.

Παρουσιάζεται στη συνέχεια η σταδιακή εξοικείωση των μαθητών/-τριών με τα χαρακτηριστικά του χαϊκού, τα ποιήματα που δόθηκαν στο φύλλο εργασίας και τα αντίστοιχα ερωτήματα, καθώς και ο σχολιασμός/ανακεφαλαίωση των χαρακτηριστικών των χαϊκού:

1ο Βήμα – Τα μορφολογικά χαρακτηριστικά του χαϊκού

Η διδάσκουσα διαβάζει μεγαλόφωνα τα παρακάτω χαϊκού και ζητάει και από κάποια παιδιά να κάνουν το ίδιο. Στη συνέχεια τους ζητάει να σημειώσουν όσο περισσότερα χαρακτηριστικά τους μπορούν.

Αρακίντα Μοριτάκε (1473-1549)

Ένα πεσμένο λουλούδι
πάει στο κλαδί του πάλι
– ω, πεταλούδα!

Κομπαγιάσι Ίσσα (1763-1827)

Οι μακρινές βουνοκορφές
στα μάτια της καθρεφτίζονται:
η λιμπελούλα.

Οσίμα Ραϊότα (1718-1787)

Μες στη βάρκα
το φως του μισοφέγγαρου
στα γόνατά μου.

Τακαχάμα Κιόσι (1874-1959)

Είναι ψηλά ο ουρανός:
των βλασταριών οι άκρες δεν έχουν ν'
ακουμπήσουν.

Σχολιασμός:

Οι μαθητές σημειώνουν τη βασική δομή του χαϊκού από τρεις μικρούς στίχους/σειρές, χωρίς ομοιοκαταληξία και χωρίς τίτλο. Επίσης τη συντομία και τη λιτότητά του, καθώς και την έλλειψη σχημάτων λόγου που το διαφοροποιεί από τη δυτική ποίηση. Τέλος, την αποκλειστική χρήση εικόνων και την έλλειψη αφηρημένης σκέψης.

2ο Βήμα – Η λειτουργία της εικόνας

Ζητείται από τους μαθητές/τις μαθήτριες να εντοπίσουν τις εικόνες από τις οποίες αποτελούνται τα παρακάτω χαϊκού, τις διαφορές/τη σχέση μεταξύ τους και το αποτέλεσμα που προκαλεί αυτή:

Ματσούο Μπασό (1644-1694)

Αρχαία λιμνούλα,
πηδάει ένας βάτραχος μέσα
– ήχος νερού.

Χοκούσι (1665-1718)

Βάρκες στη γραμμή,
νησί χαμένο στην ομίχλη.

Τακί Κίτο (1741-1789)

Χειμωνιάτικη λόχμη: περνάει το
φεγγάρι ως τα χαμόκλαδα.

Σχολιασμός:

Τα παιδιά παρατηρούν πως τα χαϊκού αποτελούνται από δύο εικόνες, από τις οποίες η πρώτη δηλώνει μια σταθερή ή περισσότερο μόνιμη κατάσταση (η αρχαία λιμνούλα, οι αραγμένες βάρκες, η χειμωνιάτικη λόχμη) και η δεύτερη ένα φευγαλέο γεγονός (το πήδημα του βατράχου, η ομίχλη, η λάμψη του φεγγαριού). Ο συνδυασμός τους προκαλεί στον αναγνώστη ποικίλες σκέψεις και συναισθήματα.

Τους ζητείται στη συνέχεια να εκφράσουν, προφορικά ή γραπτά, τα συναισθήματα που τους προκαλούν και τις σκέψεις που τους γεννούν τα χαϊκού που διάβασαν.

Διαβάζουν έπειτα το ποίημα του Μπασό που ακολουθεί και δοκιμάζουν να το συμπληρώσουν με δύο-τρεις δικούς τους στίχους, που να φανερώνουν τα συναισθήματα που τους γεννά η εικόνα του φυσικού τοπίου. Τους ρωτάμε να μας πουν γιατί κατά τη γνώμη τους ο Ιάπωνας ποιητής απέφυγε να περιλάβει τα δικά του συναισθήματα στο ποίημα, λαμβάνοντας υπόψη τους και την άποψη που εκφράζει για την ποίηση στο «σαν χαϊκού» ποίημά του ο Τσικαμάτσου:

Ματσούο Μπασό

Συννεφοκορφές στο φεγγαρόφωτο
κομματιασμένες–
βουνό στο φεγγαρόφωτο.

Τσικαμάτσου, 1720

Η ποίηση δεν εξηγεί
δε σχολιάζει
– απλώς απεικονίζει.

Σχολιασμός:

Ένα πραγματικά επιτυχημένο χαϊκού πρέπει «να συμπληρώνεται από τον αναγνώστη», δηλαδή όχι να λέει, αλλά να **υπαινίσσεται**, να **υποβάλλει**, δηλαδή να ενεργοποιεί, και όχι να εκφράζει σκέψεις και συναισθήματα (Keene, 1987: 49-50).

3ο Βήμα – Τα χαρακτηριστικά της εικόνας

Επιλέγουμε στο βήμα αυτό δύο χαϊκού με εικόνες πιο οικείες σε δυτικούς μαθητές, το χαϊκού του Αμερικανογιαπωνέζου Γιασούι Κότζι και το γνωστότερο ίσως δυτικό «σαν χαϊκού» ποίημα, «Σε ένα σταθμό του μετρό», του Ezra Pound, για να εξετάσουμε τα τρία βασικά χαρακτηριστικά της εικόνας σ' αυτό, που τη διαφοροποιούν από την εικόνα στη δυτική, μοντέρνα ιδίως ποίηση. Τα ερωτήματα που εξετάζουμε είναι: οι εικόνες στα χαϊκού που ακολουθούν «μας εντυπωσιάζουν με την πρωτοτυπία τους;», «είναι η περιγραφή τους λεπτομερειακή;», «είναι 'σκοτεινές' και αινιγματικές όπως αυτές στη μοντέρνα ποίηση;»

Γιασούι Κότζι (1936-)

Λάμψη του φθινοπωρινού σούρουπου
– στον παιδότοπο που δεν παίζει
κανείς

Ezra Pound (1885-1972)

Σε ένα σταθμό του μετρό

Η μορφή αυτών των προσώπων μέσα στο πλήθος:
Πέταλα σ' ένα υγρό, μαύρο κλαδί

Σχολιασμός:

Οι εικόνες **δεν είναι πρωτότυπες**, είναι απλές και καθημερινές και αναφέρονται σε κάτι που όλοι έχουν δει χωρίς να του δώσουν σημασία. **Δεν περιγράφονται με λεπτομέρειες**, γιατί ο στόχος τους είναι απλώς να μας υπενθυμίσουν κάτι γνωστό. **Δεν είναι «σκοτεινές»**, είναι κατανοητές από όλους και «μονοσήμαντες». Με τον τρόπο αυτό κατορθώνουν να εγείρουν την ανάμνηση σκηνών γνωστών και οικείων, και να ξυπνήσουν συναισθήματα που μοιράζονται όλοι οι αναγνώστες.

Αλλά, παράλληλα, έχουν και κάτι σημαντικό να μας πουν, έχουν ένα βαθύτερο νόημα. Ο ποιητής είναι «σαν ένας σπουδαίος φωτογράφος»: παρατηρεί προσεκτικά και φωτογραφίζει σκηνές/εικόνες της καθημερινής ζωής που **αποκαλύπτουν μια σημαντική πλευρά του κόσμου**.

Γ' Στάδιο: Το χάιγκα και η σχέση του με το χαϊκού

Προβάλλουμε στον διαδραστικό πίνακα γιαπωνέζικα αλλά και σύγχρονα χάιγκα, με φωτογραφίες και ψηφιακά. Εξηγούμε τι είναι το χάιγκα και τη σχέση του με το χαϊκού.

Το γνωστό χάιγκα του Ινούε Σίρο για το βουνό Φούτζι, όπου αποδίδεται εικαστικά και με αδρές μόνο πινελιές το περιεχόμενο του χαϊκού, βοηθάει τους/τις μαθητές/-τριες να εμπεδώσουν τα βασικά χαρακτηριστικά του: τον εικονικό του χαρακτήρα, τη λιτότητα και την υποβλητική του δύναμη.



Ινούε Σίρο (1742-1812)

Σήμερα πάλι μπορείς να το δεις
σήμερα πάλι το είδα –
το βουνό Φούτζι.

Δ' Στάδιο: Δημιουργία και παρουσίαση πρωτότυπων χαϊκού και χάιγκα από τους μαθητές

Δίνονται ως αφόρμηση από μια φωτογραφία σε κάθε ομάδα -ή περισσότερες φωτογραφίες για να επιλέξουν- και οι μαθητές/-τριες καλούνται να παραγάγουν με βάση αυτές τα δικά τους χαϊκού. Είναι σημαντικό για την επιτυχία της δραστηριότητας σε αυτό το στάδιο οι φωτογραφίες που θα επιλέξουμε να αποδίδουν όσο το δυνατό πιο απλές και οικείες στους μαθητές εικόνες από τη φύση ή από την καθημερινή ζωή, για να ενεργοποιηθεί το βιωματικό στοιχείο κατά την παραγωγή των χαϊκού. Στη συνέχεια οι μαθητές/-τριες διαβάζουν δυνατά και σχολιάζουν τα χαϊκού που παρήγαγαν. Μετά την ολοκλήρωση της διδασκαλίας στο σχολείο, παροτρύνονται να φτιάξουν τα δικά τους χαϊκού ή χάιγκα στο σπίτι, με φωτογραφίες που θα επιλέξουν ή θα «τραβήξουν» οι ίδιοι/-ες ή με εικαστική ή/και ψηφιακή απεικόνιση απλών εικόνων από τη φύση ή την καθημερινή ζωή, οι οποίες τους έκαναν εντύπωση ή τους δημιούργησαν έντονα συναισθήματα.

Τα χαϊκού και τα χάιγκα των μαθητών/-τριών παρουσιάστηκαν και εκτός της σχολικής αίθουσας, σε σχολικές εκδηλώσεις στο τέλος του έτους, στη Συνεδρία «Δημιουργική γραφή στην ποίηση στη σχολική τάξη» του 36ου Συμποσίου Ποίησης, «Ποίηση και Εκπαίδευση» (Πανεπιστήμιο Πατρών 2-7-2017), όπου περιλήφθηκαν στα Πρακτικά του. Τέλος, παρουσιάστηκαν σε Πόστερ με τίτλο «Τα Χάιγκα του Ψυρρή» και στην εκδήλωση παρουσίασης του προγράμματος του Δήμου Αθηναίων «Το παιδί, η πόλη και τα μνημεία» (Τεχνόπολη, 9-4-2018).

Αποτελέσματα – Παραδείγματα από έργα των μαθητών/-τριών

Οι μαθητές/-τριες παρακολούθησαν με μεγάλο ενδιαφέρον και είχαν πολύ ενεργή συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία, ακόμα και αυτοί που ήσαν συνήθως αδιάφοροι στο μάθημα της ΝΕ Λογοτεχνίας. Η παραγωγή πρωτότυπων χαϊκού και χάιγκα, η οποία επεκτάθηκε και εκτός της σχολικής αίθουσας, έδειξε πως αφομοίωσαν σε μεγάλο βαθμό τα χαρακτηριστικά τους. Ο εικονικός και βιωματικός χαρακτήρας τους ενεργοποίησε τη δημιουργικότητα των μαθητών/-τριών με σημαντικότερα -από τα αναμενόμενα- αποτελέσματα. Καθοριστική αποδείχθηκε για την επιτυχία του εγχειρήματος η χρήση της εικόνας στο τελευταίο στάδιο ως μέσο ενεργοποίησης της δημιουργικότητας των μαθητών/-τριών. Δίνονται στη συνέχεια ενδεικτικά παραδείγματα από χαϊκού/χάιγκα των μαθητών/-τριών.

Παράδειγμα 1



Οι κουρτίνες ανοιχτές
το καράβι στο πέλαγο μοναχό

Άγκυρα στον πάτο της θάλασσας
η βάρκα στο νερό ακίνητη–
όλα στάσιμα

Ένα ταξίδι στο πουθενά
ένα βλέμμα απέραντο

Αλεξάνδρα Τ., Ανδριάνα Τ. Ερμής Σ., Γ΄ Γυμνασίου

Παράδειγμα 2



Σκυλιά τρέχουν κυνηγούν
το θήραμα του μέλλοντος

Μαρία Λ., Β΄ Γυμνασίου

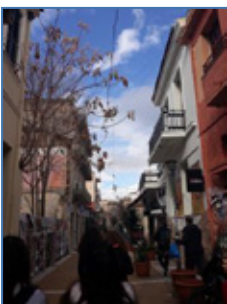
Παράδειγμα 3



Η επιλογή
δύο δρόμοι στη γαλήνη –
μοναξιά

Στέλιος Β., Β΄ Γυμνασίου

Παράδειγμα 4



Οι τοίχοι ξένοι
κτήρια παντού
κρυμμένος ο ουρανός

Αλεξάνδρα Τ., Α΄ Γυμνασίου

Συμπεράσματα

Η δραστηριότητα έδωσε στους μαθητές την ευκαιρία να γνωρίσουν ένα αξιόλογο, άγνωστό τους εν πολλοίς, ποιητικό είδος, το οποίο έχει ιδιαίτερη θέση στην ελληνική και στην παγκόσμια λογοτεχνία. Επίσης, να αντιληφθούν τα σημαντικά οφέλη από τη «συνομιλία» με πολιτισμικά προϊόντα πολύ διαφορετικά από τα δικά τους. Παράλληλα, παρόμοιες δραστηριότητες, εμπλουτίζουν την εκπαιδευτική διαδικασία, ενισχύουν το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή των μαθητών/-τριών στο μάθημα, ενώ επιτρέπουν την αφομοίωση της διδακτέας ύλης με τρόπο πιο ευχάριστο και αποτελεσματικό. Τέλος, ενεργοποιούν την έμφυτη δημιουργικότητα των παιδιών, αποκαλύπτουν κρυμμένες κλίσεις και δεξιότητες, και ενισχύουν την αυτοπεποίθηση μαθητών/-τριών που αποτυγχάνουν στις τυπικές μεθόδους αξιολόγησης στη σχολική τάξη.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Keene, Donald, *Ιαπωνική Λογοτεχνία. Εισαγωγή για αναγνώστες από τη Δύση*, μτφρ. Κλαίρη Παπαπαύλου, εκδόσεις Καρδαμίτσα, Αθήνα 1987.

Σκαρτσής, Σωκράτης, Λ., *Zen. Μια γιαπωνέζικη μορφή της γνώσης*, μετάφραση-πρόλογος-σημειώσεις_, εκδόσεις Καστανιώτη, Αθήνα 2004.

Σκαρτσής, Σωκράτης Λ., *Χαϊκού και Σένριου. Γιαπωνέζικα τρίστιχα*, μετάφραση-πρόλογος-σημειώσεις_, Αθήνα 2008.

Σταμπουλόπουλος, Κώστας, «Σύνδεση ήχου και εικόνας: haiga», *Ποίηση και εικόνα. Πρακτικά Εικοστού Όγδου Συμποσίου Ποίησης*, επιμέλεια Ξένη Σκαρτσή, εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2009, σ. 177-83.

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Πρόγραμμα Σπουδών για τη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο», <http://ebooks.edu.gr/>, 2011.

Ξενόγλωσση

Addiss, Stephen, *Haiga*, introduction Fumiko Yamamoto, Marsh Art Gallery – University of Richmond, Virginia 1995.

Addiss, Stephen, *The Art of Haiku: Its History through Poems and Paintings by Japanese Masters*, Shambala Publications, inc., Boston 2012.

Bownas, Geoffrey & Anthony Thwaite, *Japanese Verse*, translated with an introduction by_, Penguin Books, Great Britain 1966.

Gunton, Michael and George Marsh, *In the Moonlight a Worm...* <http://haiku.org.uk/index.htm> προσπελάστηκε 20/9/2018.

Keene, Donald, *Anthology of Japanese Literature to the Mid-Nineteenth Century*, introduced and compiled by_, Penguin Books, Great Britain 1968.

Stryk, Lucien & Takasi Ikemoto, *Zen Poetry*, edited and translated, with an introduction by_, Penguin Books, Great Britain 1987.

Wood, Ernest, *Zen Dictionary*, Penguin Books, Great Britain 1977.

**ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ
ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΣΤΑ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ**

Δημιουργική Γραφή και Μαθηματική Λογοτεχνία

Καλυψώ Ν. Λάζου-Μπαλτά¹, Σωτήριος Χασάπης²

¹ Πρότυπο Γενικό Λύκειο Ευαγγελικής Σχολής Σμύρνης, kalypsodj@yahoo.gr

² Πρότυπο Γενικό Λύκειο Ευαγγελικής Σχολής Σμύρνης, schasapis@gmail.com

Περίληψη

Η εισήγηση αυτή περιγράφει τη διεπιστημονική διδασκαλία Μαθηματικών και Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στο πεδίο της δημιουργικής γραφής. Στοχεύει με τη συνδυαστική αξιοποίηση των δύο βασικών γνωστικών αντικειμένων, στα οποία οι μαθητές/-τριες εξετάζονται, προκειμένου να εισαχθούν στα Πρότυπα Σχολεία, να αναδείξει εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας, να αξιοποιήσει το εφηβικό συναίσθημα ως αφορμή κοινωνικού γραμματισμού και να καλλιεργήσει στάσεις αποδοχής της ετερότητας. Υλοποιείται ήδη από το περασμένο σχολικό έτος στη Β' τάξη Πρότυπου Γενικού Λυκείου και έχει διετή διάρκεια. Ως τελικό προϊόν έχει οριστεί η έκδοση μιας επιτομής του παραγόμενου υλικού. Η δράση περιλαμβάνει σύντομη θεωρητική εισαγωγή στον ορισμό και στις αρχές της Μαθηματικής Λογοτεχνίας, φιλιαναγνωσία, ασκήσεις δημιουργικής γραφής, με εμβάθυνση στη θεωρία, στις εφαρμογές και στην ιστορία των Μαθηματικών, ετεροπαρατήρηση και διαμορφωτική αξιολόγηση από τους/τις μαθητές/-τριες των παραγόμενων έργων.

Abstract

The following paper involves a two-year interdisciplinary didactic approach to Mathematics and Modern Greek Literature, aiming to inspire the students of the second form of a Model General Lyceum to exercise Creative Writing, thus producing poems or prose of the so-called Mathematic Literature. Selected poems, novels, or short stories thematically relevant to the Theory, Practice and History of Maths will be edited in a short volume by the end of this year. That will host personal or cooperative student attempts to serve Mathematic Literature. The project will also include a short introduction to the notion and principles of the literary genre, a study of representative mathematic literary works, peer review among students and finally the formative assessment of the literary works being produced by students.

Εισαγωγή

Τι είναι όμως η ομορφιά από μαθηματική σκοπιά; Υπάρχει ομορφιά όταν ένα αντίτυπο μοιάζει όσο γίνεται περισσότερο στο αυθεντικό πρωτότυπο; Ας φανταστούμε ότι έχουν βάλει στον υπολογιστή τις ελάχιστες και τις μέγιστες διαστάσεις όλων των μερών του σώματος: μεταξύ τριών και επτά εκατοστών για το μήκος της μύτης, μεταξύ τριών και οκτώ για το ύψος του μετώπου, και ούτω καθεξής. Άσχημος είναι ο άνθρωπος που το μέτωπό του έχει μήκος έξι εκατοστών και η μύτη του τρία μόνο. Άσχημα: ιδιότροπη ποίηση του τυχαίου. Σ' έναν ωραίο άνθρωπο, το παιχνίδι των τυχαίων έχει διαλέξει έναν μέσο όρο όλων των μέτρων. Ομορφιά: πεζότητα του ακριβούς μέσου. Στην ομορφιά περισσότερο ακόμα παρά στην ασχήμια, εκδηλώνεται ο μη ατομικός, μη προσωπικός χαρακτήρας του προσώπου. Στο πρόσωπό του, ο ωραίος άνθρωπος βλέπει το πρωταρχικό τεχνικό σχέδιο, έτσι όπως το σχεδίασε ο κατασκευαστής του πρωτοτύπου, και υποφέρει πιστεύοντας ότι αυτό που βλέπει είναι ένα αμίμητο εγώ. (απόσπασμα από το μυθιστόρημα «Η Αθανασία» του Μίλαν Κούντερα).

Η σύνδεση της λογοτεχνίας με τα μαθηματικά γίνεται κατανοητή στο πλαίσιο των αμοιβαίων σχέσεων που αναπτύσσονται ανάμεσα στις φυσικές επιστήμες και στην τέχνη του λόγου (Gossin, 1999, όπως αναφέρεται στο Λερή, 2008:15). Όσοι αμφισβητούν τον όρο «Μαθηματική Λογοτεχνία» στηρίζουν τις επιφυλάξεις τους σε δύο επιχειρήματα: αφενός ότι το θέμα του λογοτεχνήματος δεν είναι ικανό να παράγει αυτόνομο λογοτεχνικό είδος, αφετέρου ισχυρίζονται ότι η μαθηματική επιστήμη δεν είναι ιδιαίτερα οικεία στον μέσο καθημερινό άνθρωπο, ώστε αυτός ως αναγνώστης να προσδοκά από αυτήν κάποια λύση στα αδιέξοδα που τον ταλανίζουν. Αντίθετα, οι υπερασπιστές του είδους υπεραμύνονται της ύπαρξης Μαθηματικής Λογοτεχνίας. Προσδιορίζουν την εμφάνισή της στα τέλη του 19^{ου} αιώνα, αν και έργα από την ελληνική αρχαιότητα ήδη (π.χ. ο αισχύλειος «Προμηθέας Δεσμώτης», οι αριστοφανικοί «Ορνίθες» και ο πλατωνικός «Θεαίτητος»), περιέχουν σημαντικές αναφορές στην επιστήμη των μαθηματικών ή/και στους μαθηματικούς (Τραχανάς, 2017:2-3). Ως «Μαθηματική Λογοτεχνία» ορίζουν «κάθε μορφή μυθοπλασίας, η εξέλιξη του μύθου της οποίας καθορίζεται από τα μαθηματικά, είτε επειδή το αντικείμενο της πλοκής σχετίζεται με αυτά, είτε επειδή κάποιοι από τους χαρακτήρες της συνδέονται με αυτά και οι ενέργειές τους επηρεάζονται σημαντικά από αυτή τη σχέση» (Μιχαηλίδης, 2003:1). Αναφέρουν δε ως πρόσθετα χαρακτηριστικά του είδους α) τη δομή της, η οποία ακολουθεί τη λογική μιας μαθηματικής απόδειξης και β) την πλοκή της, η οποία συμβάλλει, ώστε ο αναγνώστης να αντιληφθεί πως σε συνθήκες πραγματικής ζωής δεν έχουν λύση όλα τα προβλήματα (Μιχαηλίδης, 2003:4).

Η διδασκαλία και η άσκηση των μαθητών/-τριών στη Μαθηματική Λογοτεχνία σύμφωνα με τα παραπάνω αφενός υπηρετεί τη δημιουργική φαντασία των μαθητών/-τριών, τη γλωσσική τους παιδεία και την ανάδειξη του συγγραφικού τους ταλέντου. Αφετέρου αποτελεί μία εναλλακτική μεθοδολογία για την κατάκτηση των μαθηματικών, που θεραπεύει την εκλαϊκευσή τους, ενώ υπηρετεί την ανάδειξή τους σε εργαλεία κοινωνικού γραμματισμού και κριτικής σκέψης. Συμβάλλει στην καταπολέμηση της μαθηματικοφοβίας, εισάγει στη διδασκαλία των μαθηματικών εννοιών με όχημα τη μυθοπλασία, μεταφέροντας σε επίπεδο προσωπικής εμπειρίας και στο πεδίο της δημιουργικής γραφής τη μαθηματική μοντελοποίηση και την αφαίρεση (Δήμου, 2013: 33-37). Εν τέλει συνιστά εναλλακτικό τρόπο προσέγγισης της σχολικής γνώσης, αποτελώντας ταυτόχρονα παράγοντα κοινωνικοποίησης, αυτοσυνείδησης και αγωγής (Κωτόπουλος, 2012: 8-9).

Αφετηρία, σκοπός και στόχοι

Αφορμή για τη διαθεματική προσέγγιση της Μαθηματικής Λογοτεχνίας αποτέλεσε αφενός η διαπίστωση ότι ήδη από τη δεκαετία του 1990 και εξής παρατηρείται σημαντική αύξηση στη λογοτεχνική παραγωγή ποιοτικών έργων, τα οποία συμβαδίζουν με τον ένα ή τον άλλον τρόπο με τα μαθηματικά. Οι συγγραφείς τους είτε είναι απόφοιτοι μαθηματικών σχολών, όντας μάλιστα και κορυφαίοι μαθηματικοί με θητεία στην έρευνα, είτε άτομα με βαθιά μαθηματική παιδεία. Ένας μεγάλος αριθμός μαθητών/-τριών του Πρότυπου Γενικού Λυκείου όπου πραγματοποιείται η δράση επιδεικνύει σταθερά μεγάλο ενδιαφέρον για την επιστήμη των μαθηματικών. Πολλοί εισάγονται σε σχολές των οποίων το προπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών επηρεάζουν καθοριστικά τα μαθηματικά. Συνεπώς μια διεπιστημονική διδακτική δραστηριότητα που βοηθά τον μαθητικό πληθυσμό να εννοήσει μέσα από τις πρόσφορες ατραπούς της λογοτεχνικής γλώσσας «τις ολιστικές περιγραφές που ενδιαφέρουν τους μαθηματικούς» (Σπύρου, 2006:63), με έναν τρόπο έκφρασης περισσότερο εκλαϊκευμένο από τους συμβολισμούς και το περιορισμένο πλαίσιο επεξεργασίας αυτών κρίθηκε ότι υπηρετεί και την κουλτούρα της σχολικής μονάδας στην οποία εφαρμόστηκε.

Σκοπός αυτής της διεπιστημονικής δράσης είναι να μελετηθούν τα δύο επιστημονικά πεδία αμφίδρομα, ως κορυφαίες πτυχές του ανθρώπινου πνεύματος. Επιδιώχθηκε, δηλαδή, να αποτελέσει η Μαθηματική Λογοτεχνία εργαλείο ανάπτυξης της μαθηματικής σκέψης, παράγοντα καλλιέργειας ποικίλων κοινωνικών γραμματισμών και μέσο διαμόρφωσης της εφηβικής συναισθηματικής έκφρασης. Για τον σκοπό αυτόν κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής παρέμβασης μαθηματικές έννοιες θεραπεύονται και επικοινωνούνται μέσα από το φαινομενικά αφιλόξενο έδαφος της λογοτεχνικής μελέτης, συνδέονται με το ιστορικό, κοινωνικό, και πολιτισμικό πλαίσιο που τις γέννησε, με ταυτόχρονη επίκληση της συναισθηματικής και της κοινωνικής εμπειρίας των μαθητών/-τριών.

Παράλληλα επιχειρήθηκε η Μαθηματική Λογοτεχνία να λειτουργήσει ως τρόπος ενίσχυσης της μαθητικής δημιουργικότητας και ως μέθοδος βελτίωσης της γλωσσικής έκφρασης, θέτοντας τη μαθηματική δομή και την ακριβολογία στην υπηρεσία της εκφραστικής λιτότητας και της ακριβούς γλωσσικής διατύπωσης του ενδιαθέτου λόγου των εφήβων. Απώτερος στόχος είναι εφεξής τα μαθηματικά να προσεγγίζονται από τους/τις μαθητές/-τριες και μέσα από μία διεπιστημονική οπτική, η οποία εδράζεται στην αφήγηση και στη λογοτεχνία. Η δράση αυτή παράλληλα φιλοδοξεί να υπηρετήσει την επικοινωνία των μαθητών/-τριών με τις έννοιες και τις μαθηματικές ιδέες και να εγκαινιάσει μια εναλλακτική στάση, που συντελεί στην άρση ετεροτήτων και διακρίσεων, οι οποίες αφορούν την υποτίμηση μαθητών/-τριών που αδυνατούν να κατανοήσουν το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο.

Η δομή της δράσης

Στη δράση συμμετείχαν δύο από τα τέσσερα τμήματα της Β' Λυκείου, στα οποία δίδασκαν οι δύο εκπαιδευτικοί Νεοελληνική Γλώσσα και Μαθηματικά, κατά το σχολικό έτος 2017-2018. Φέτος εμπλέκεται το σύνολο των μαθητών/-τριών της Β' Λυκείου. Στην αρχική συνεδρία πραγματοποιήθηκε εισαγωγή στην έννοια και στις αρχές της Μαθηματικής Λογοτεχνίας. Συζητήθηκε η σχέση της Λογοτεχνίας με τα Μαθηματικά και έγινε σύντομη αναφορά στα είδη της Μαθηματικής Λογοτεχνίας. Με την ευκαιρία αυτή καταρτίστηκε ένας ενδεικτικός κατάλογος έργων Μαθηματικής Λογοτεχνίας, ελληνικών, ευρωπαϊκών και παγκόσμιων. Οι μαθητές/-τριες ανέλαβαν να διαβάσουν, μόνοι ή κατά ομάδες, επιλεγμένα έργα και να παρουσιάσουν στην ολομέλεια το περιεχόμενο και τα γνωρίσματα που τα καθιστούν αντιπροσωπευτικά έργα Μαθηματικής Λογοτεχνίας. Αξιοποίησαν στο σημείο αυτό γνώσεις από τις τεχνικές βιβλιοπαρουσίασης, που είχαν αποκτήσει στο γνωστικό αντικείμενο της Νεοελληνικής Γλώσσας. Με αφετηρία τις παρουσιάσεις αυτές διερευνήθηκαν και

αναδείχτηκαν στη συνέχεια οι άξονες της διεπιστημονικής προσέγγισης της μαθηματικής γνώσης, μέσα από ένα λογοτεχνικό βιβλίο.

Ακολούθησαν προπαρασκευαστικές ασκήσεις δημιουργικής γραφής, στο πλαίσιο των οποίων επιχειρήθηκε να συνδέσουν οι μαθητές/-τριες τα μαθηματικά με τις κοινωνικές και τις προσωπικές τους εμπειρίες της καθημερινής πραγματικότητας. Στη συνέχεια η ολομέλεια μελέτησε τον τρόπο παραγωγής λογοτεχνικών έργων με αντικείμενο τα μαθηματικά. Οι μαθητές/-τριες αξιοποίησαν τα χαρακτηριστικά των καλλιτεχνικών ρευμάτων καθώς και τις αφηγηματικές τεχνικές που διδάσκονται την ίδια σχολική χρονιά στο πλαίσιο της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας. Για τη συγγραφή των τελικών έργων προτάθηκαν από τους/τις μαθητές/-τριες θεματικοί κύκλοι, τους οποίους οι εμπλεκόμενοι εκπαιδευτικοί προσπάθησαν να διαμορφώσουν σύμφωνα με τις σύγχρονες τάσεις μορφής και περιεχομένου της συγγραφής έργων της Μαθηματικής Λογοτεχνίας.

Το τελικό παραγόμενο προϊόν μπορούσε να ανταποκρίνεται σε κάποια από τις προδιαγραφές που ακολουθούν, δηλαδή να είναι: α) ένα ποίημα, γραμμένο σύμφωνα με τις προδιαγραφές συγκεκριμένου καλλιτεχνικού κινήματος, εμπνευσμένο από ένα μαθηματικό θεώρημα ή πρόβλημα. β) ένα διήγημα αφιερωμένο σε μία συγκεκριμένη μαθηματική έννοια, που αποτελεί αντικείμενο της διδακτέας ύλης της Β' Λυκείου ή της προηγούμενης σχολικής τάξης. γ) ένα αστυνομικό διήγημα ή ένα διήγημα μυστηρίου, όπου το θύμα ή/και ο δολοφόνος στην πρώτη περίπτωση ή αυτός που εξιχνιάζει το μυστήριο αντίστοιχα είναι μαθηματικός ή έχει γνώσεις μαθηματικών και με αυτήν του την ιδιότητα επηρεάζει με κάποιον τρόπο την πλοκή του αφηγήματος. δ) μια συνοπτική μυθιστορηματική βιογραφία/νουβέλα ή ένα διήγημα με στοιχεία μυθιστορηματικής βιογραφίας, το οποίο αναφέρεται σε διάσημους μαθηματικούς. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στη σύνθεση ενός μυθιστορηματικού διηγήματος που αξιοποιεί αρχαίες άμεσες και έμμεσες πηγές, ώστε να ανασυνθέσει τον βίο αρχαίων Ελλήνων μαθηματικών, για τους οποίους ελάχιστα βιογραφικά στοιχεία είναι γνωστά, στο πρότυπο της συλλογής διηγημάτων «Ματωμένα Θεωρήματα» του Ευάγγελου Σπανδάγου, ε) ένα διήγημα του οποίου ο κεντρικός χαρακτήρας είναι μαθηματικός και η δράση του μέσα σε αυτό καθορίζεται από την ιδιότητά του αυτήν στ) ένα διήγημα επιστημονικής φαντασίας στο οποίο τα μαθηματικά νομιμοποιούν την παραβίαση των φυσικών νόμων: επιτρέπουν, για παράδειγμα, ταξίδια στο παρελθόν και στο μέλλον ή ευνοούν τη μεταφορά στον χρόνο μηνυμάτων, με τη βοήθεια σωματιδίων που κινούνται με ταχύτητες μεγαλύτερες αυτής του φωτός ζ) ένα σύντομο διήγημα με τη μορφή αγώνων επιχειρηματολογίας, όπου ο νικητής αποδεικνύει την υπεροχή του έναντι του αντιπάλου του στην κατανόηση μαθηματικών εννοιών, κατά το πρότυπο του έργου «Το βιβλίο Κόλαση» του Κάρλο Φραμπέτι, ενός βιβλίου που αξιοποιεί τις διάφορες μορφές του απείρου και της δομής των αριθμών.

Συνοψίζοντας, οι εμπλεκόμενοι εκπαιδευτικοί στόχευσαν στην παραγωγή κειμένων που είτε απλοποιούν μαθηματικές έννοιες είτε εξοικειώνουν τους/τις μαθητές/-τριες με πρόσωπα και γεγονότα της ιστορίας των μαθηματικών είτε χρησιμοποιούν τα μαθηματικά ως αφετηρία για κοινωνικό προβληματισμό. Στο πλαίσιο της δεύτερης χρονιάς εφαρμογής της δράσης αποφασίστηκε να κληθούν στο σχολείο Έλληνες συγγραφείς Μαθηματικής Λογοτεχνίας, προκειμένου να συνομιλήσουν με τους/τις μαθητές/-τριες και να πραγματοποιήσουν σύντομα εργαστήρια δημιουργικής γραφής στο μελετώμενο είδος.

Πριν το τέλος του πρώτου χρόνου της δράσης, οι μαθητές/-τριες κατέθεσαν σταδιακά τα έργα τους. Ακολούθησε ετεροπαρατήρηση και ετεροαξιολόγηση από την ολομέλεια. Οι εκπαιδευτικοί διάβασαν τα κείμενα, συνέβαλαν στη φιλολογική τους επιμέλεια και μαθηματική ακρίβεια και πραγματοποίησαν τον έλεγχο της ορθότητας των πληροφοριών που περιέχουν. Ήδη έχουν επιλεγεί κάποια, για να συμπεριληφθούν στον συλλογικό τόμο που πρόκειται να εκδοθεί στο τέλος του τρέχοντος σχολικού έτους. Η δράση ολοκληρώνεται με μία ποσοτική έρευνα, που διενεργείται με ερωτηματολόγια, προκειμένου να εξεταστεί αν η αξιοποίηση της

Μαθηματικής Λογοτεχνίας ως γνωστικού αντικειμένου και ως ζητούμενου της δημιουργικής γραφής μπορεί να βελτιώσει τη στάση των μαθητών/-τριών απέναντι στα μαθηματικά. Ακολουθεί ένα μικρό απόσπασμα από επιλεγμένο διήγημα επιστημονικής φαντασίας του μαθητή της Β' Λυκείου, Ρωμανού Πετρίδη. Πρόκειται για ένα κείμενο Μαθηματικής Λογοτεχνίας, προϊόν της μαθηματικής παιδείας και της λογοτεχνικής εκπαίδευσης, το οποίο γίνεται κατανοητό χάρη στη λογική και τη γεωμετρική διερεύνηση. Η μυθοπλασία βασίζεται σε μια ιστορία ανάπτυξης της μαθηματικής σκέψης, στην οποία μέσα από αφηγηματικά κείμενα αποκαλύπτεται η σχέση του ανθρώπου με τα μαθηματικά.

Του κύκλου τα γυρίσματα....

Ήταν νωρίς το πρωί. Το φως απλωνόταν αργά -αργά σε όλη την πλάση, φτάνοντας και στο σημείο όπου καθόμουν εγώ. Βουτώντας την πένα στο μελάνι, άρχισα να γράφω. Όχι, όχι να γράφω. Να σχεδιάζω. Στην αρχή σχεδιάζα γραμμές και κουκκίδες άσχετες μεταξύ τους, μέχρι που το χέρι μου κινήθηκε αυτόματα και δημιούργησε έναν κύκλο. Τον κοίταξα για αρκετή ώρα... [...] Και έτσι λοιπόν, επικεντρωμένος στο πρώτο μου σχέδιο, στον τρεμάμενο και ατελή κύκλο, μπλέχτηκα σε μια ιστορία αλλόκοτη, σε ένα ταξίδι αναζήτησης του τέλει κύκλου.

Εστίασα βαθιά μέσα σε αυτόν τον πρώτο κύκλο από μελάνι. Πολύ βαθιά. Σαν να έψαχνα ένα αντικείμενο που μόλις είχα χάσει. Ήταν ιδιαίτερη στιγμή. Ήταν ουσιαστικά δυο καμπύλες που ενώνονταν και στο κέντρο υπήρχε ένα κενό. Μεγάλο κενό. Το σχήμα μού φαινόταν άδειο. Συνέχιζα να εστιάζω και ...

Θαρρώ πως βρέθηκα μέσα του. Στο εσωτερικό του. Από κει που ήμουν το χέρι, το μεγάλο αυτό χέρι που έλεγχε, τώρα βρισκόμουν μέσα στο ίδιο μου το σχέδιο. Δεν ένιωθα μικρός στο σώμα, ένιωθα όμως ότι συρρικνώθηκε η ψυχή μου. Να λοιπόν ένα γύρισμα του κύκλου. Από μία στιγμή απόλυτου ελέγχου και εξουσίας, σε μια κατάσταση αιφνιδιασμού αλλά και αναζήτησης. Μήπως τελικά αυτό αναζητούσα κατά βάθος, απορροφημένος όπως ήμουν από τον κύκλο μου; Μήπως υποσυνείδητα ήθελα να ψάξω για τα γυρίσματα αυτά; Σαν γρανάζι που όλο γυρνάει. Χωρίς δόντια όμως. Μήπως μια περιπέτεια, μια αλλαγή, μια μεταβολή, ήταν αυτό που έψαχνα;

Θα το δούμε. Προς το παρόν προσπαθούσα να συνηθίσω τον νέο μου εαυτό, εγκλωβισμένο στο ίδιο του το σχέδιο. Ανοιγόκλεισα τα μάτια μου πολλές φορές. Κοιτούσα γύρω μου. Όλα κενά. Όλα. Και το κενό δε σημαίνει πως ήταν απαραίτητα λευκό. Ήταν ένα πολύχρωμο κενό. Άρχισα να περπατάω. Προσπάθησα να φανταστώ σε ποιο ακριβώς σημείο του σχεδίου μου βρισκόμουν αν με κοίταξα από ψηλά. Πού βάδιζα; Σε χορδές; Σε ακτίνες; Ήταν αιφνίδια η εμφάνιση της πρώτης μου συνάντησης.

Καλημέρα, υπήκοε, είπε μια φωνή βαριά και βραχνή. Γύρισα και αντίκρισα... έναν άνθρωπο (;) Δεν μπορούσα να προσδιορίσω. Με σύνολο σχημάτων γεωμετρικών έμοιαζε, αν τον κοίταζες από συγκεκριμένη οπτική γωνία.

Πώς ονομάζεσαι, υπήκοε; Και γιατί σε μένα εδώ δεν υποκλίνεσαι;

Τα έχασα. Σάστισα...

Εγώ είμαι ο Κόμης Μοντεκύκλος και είμαι υπεύθυνος για την τήρηση της τάξης και συγκεκριμένα του εμβადού στον κυκλικό αυτό δίσκο.

Ορίστε; ρώτησα απορημένος.

Υπήκοε, μου φαίνεται πως έρχεσαι από χώρα άλλη, άγνωστη. Το σημαντικότερο στον δικό μας κόσμο είναι η τήρηση της τάξης, της ιεραρχίας και της ειρήνης. Εγώ κυβερνώ, εγώ προσφέρω προστασία, οι άλλοι μου το ανταποδίδουν με το να με υπηρετούν και να αυξάνουν τα πλούτη μου. Φαντάσου δηλαδή να επικρατούσε αναταραχή. Οι διάμετροι θα μπλέκονταν με τις χορδές, οι

εφαπτόμενες με τις τέμνουσες. Άσε που, χρόνια πριν, τα φοβερά τετράγωνα μάς επιτέθηκαν θέλοντας να μας τετραγωνίσουν. Φαντάσου να μην ήμουν εγώ εδώ!

Ήθελα να κάνω αρκετές ερωτήσεις, αλλά το απέφυγα συνειδητοποιώντας τον χαρακτήρα του συνομιλητή μου. Σκέφθηκα και να τον προειδοποιήσω. Να του πω ότι ο κύκλος έχει γυρίσματα, ότι τα πλούτη και η εξουσία που κατέχει είναι υλικά ασταθή και αβέβαια. Αλλά το θεώρησα περιττό. Ένας σώφρων άνθρωπος γνωρίζει τη ματαιότητα του πλούτου και της εξουσίας. Αυτός δεν έμοιαζε να τη γνωρίζει. Χαιρέτησα, έκανα μια βαθιά υπόκλιση και έφυγα.

Περπάτησα για λίγο πάνω σε μια χορδή που ταλαντευόταν. Παρά λίγο να πέσω, αλλά για καλή μου τύχη κρατήθηκα από ένα χέρι αστάλινο και μυτερό.

Ω φίλε μου! Πρέπει να είσαι προσεκτικός. Εδώ βρίσκεσαι σε κύκλο, όχι σε τρίγωνο. Τίποτε δεν μένει σταθερό εδώ· όλα αλλάζουν, κυλούν, ρέουν, μου είπε μια φωνή με σθένος.

Κοίταξα τον δεύτερο συνομιλητή μου με περισσότερη προσοχή. Φορούσε κάπα. Κάπα σε σχήμα γωνίας αμβλείας και ήταν πολύ ψηλός.

Καλημέρα, φίλε μου. Εμείς πάντα καλοδεχόμαστε τους φιλοξενούμενούς μας, μου είπε, καθώς μου έγγεφε να καθίσω σε μια ορθή γωνία. Αλλιώς θα ήταν προσβολή στον Ξένιο Ημίτονο. Ονομάζομαι Δόκτωρ Διαβήτη. Εσύ όμως πες μου, πώς σου ήρθε να περάσεις από τις τρεμάμενες χορδές; Η λεωφόρος ακτίνων είναι πάντα πιο ασφαλής.

Δεν... δεν το γνώριζα κύριε. Ήρθα πρόσφατα εδώ.

Ενδιαφέρον. Και από πού ήρθες; Χρόνια μελετώ τους κόσμους έξω από αυτόν τον κυκλικό δίσκο. Μια φορά συνάντησα και μια σφαίρα. Η ζωή ήταν τελείως διαφορετική εκεί. Όμως ξαναγύρισα, θέλοντας να βοηθήσω. Ξέρεις, όπως σου είπα πριν, εδώ επικρατεί αστάθεια. Τα όρια του κύκλου, τα σημεία του συρρικνώνονται, μικραίνουν. Τείνουν να κινηθούν προς το κέντρο του. Ο υπεύθυνος όμως, ο Κόντες Μοντεκύκλος, κάθεται αραχτός όλη τη μέρα στον οξυγώνιο θρόνο του και αδιαφορεί. Οπότε η δουλειά επαναφοράς του κύκλου στο σχήμα το αρχικό πέφτει όλη σε μένα.

Είχα μείνει ενεός. Να κι ένας σώφρων άνθρωπος σε αυτόν τον κύκλο. Είχε επίγνωση της κατάστασης, θέληση και καλή καρδιά. Θέλησα να μείνω και άλλο και να ακούσω και άλλα πράγματα [...].

Παρατηρήσεις

Η επιλογή του συγκεκριμένου διγηγίματος και του συγκεκριμένου αποσπάσματος γίνεται με κριτήριο την εκφραστική και λογοτεχνική του ποιότητα αλλά και την αξιοποίησή του για την άρση μίας βασικής δυσκολίας που αντιμετωπίζουν πολλοί μαθητές/πολλές μαθήτριες στην κατανόηση των εκφωνήσεων μιας γεωμετρικής άσκησης: Συχνά δυσκολεύονται να διαβάσουν και να κατανοήσουν το ζητούμενο μιας άσκησης στη Γεωμετρία, ειδικά όταν αυτή διατυπώνεται λεκτικά και χωρίς συμβολισμούς· όταν η εκφώνησή της περιέχει εκτενείς και σύνθετες περιόδους, με αποτέλεσμα τα γλωσσικά σημεία να καθίστανται ουσιαστικά εμπόδια στον προσδιορισμό των δεδομένων και των ζητουμένων από ένα τμήμα του μαθητικού πληθυσμού.

Η παραπάνω μυθοπλασία συνεπώς συνιστά απότοκο της διδασκαλίας γεωμετρικών εννοιών και αποτελεί απόδειξη της προσπάθειας του έφηβου/της έφηβης μαθητή/-τριας συγγραφέα αλλά και των συμμαθητών του/-τριών της εφήβων επαρκών αναγνωστών/-στριών να ανακαλύψουν τον άνθρωπο μαθηματικό που κρύβεται πίσω από κάθε θεώρημα. Αποτελεί παράλληλα και απτή απόδειξη ότι τα πολλαπλά νοήματα, ο υποκειμενικός χαρακτήρας στην ανάλυση, συνεπώς και στη σύνθεση ενός λογοτεχνικού κειμένου, οι συνειρμοί, η ασάφεια και οι συμβολισμοί που η λογοτεχνικότητα συχνά προϋποθέτει είναι δυνατόν να συνδυάζονται με

την αυστηρότητα και την ακρίβεια των μαθηματικών (Παπαδόπουλος, 2013:46-50). Η αφήγηση βοηθά την προσέγγιση των μαθηματικών, προσεγγίζοντάς τα μέσα από μία διεπιστημονική, συναισθηματική και ευρύτερα φιλοσοφική πρακτική και επιτρέπει τη φυσική ανάπτυξη, την καλλιέργεια της νεοελληνικής γλώσσας μέσα από διαδικασίες διαμόρφωσης γρίφων και επίλυσης προβλημάτων (ΔΕΠΠΣ, 2001).

Συμπεράσματα

Παράλληλα με την καλλιέργεια της φαντασίας και της δημιουργικής τους δύναμης, οι έφηβοι μαθητές/έφηβες μαθήτριες στο πλαίσιο της δράσης αυτής: α) όξυναν τη σκέψη τους και την κριτική τους ικανότητα, μέσα από την εξαγωγή συμπερασμάτων β) κατανόησαν τη δύναμη της λογικής, που βοηθά έναν συγγραφέα να ολοκληρώσει την ιστορία του και έναν μαθηματικό τον συλλογισμό του γ) συνειδητοποίησαν ότι, όπως ο συγγραφέας εμπνέεται και συνθέτει μία ιστορία, έτσι και ο μαθηματικός ακολουθεί μία αποδεικτική διαδικασία δομημένη, με αρχή, μέση (πλοκή) δ) διασκέδασαν, δημιούργησαν, προσέγγισαν τα μαθηματικά ως παράγοντα κοινωνικοποίησης και προβληματισμού τους. ε) εμπέδωσαν τις αναλογίες που συνδέουν τη μαθηματική σκέψη με τη δημιουργική γραφή στ) βίωσαν τον διαθεματικό ρόλο του γλωσσικού μαθήματος και τέλος ζ) εργάστηκαν σε κλίμα ανθρωπισμού και αλληλεγγύης που καλλιεργεί η τέχνη, αποβάλλοντας διακρίσεις με βάση την επίδοση στα δύο απαιτητικά μαθήματα.

Η διδακτική αυτή δράση προώθησε εν κατακλείδι την προσωπική ανάπτυξη των εφήβων και υπηρέτησε την προσπάθεια μετασχηματισμού τους σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και την προσαρμογή τους σε έναν κόσμο που καθημερινά αλλάζει με ταχύτατους μάλιστα ρυθμούς, ώστε να αδυνατούν κάποτε να κατανοήσουν κάποιες από τις εκφάνσεις του.

Βιβλιογραφία

- Δήμου, Μ. (2013). *Η αφήγηση ως καινοτόμος στρατηγική στη διδασκαλία των μαθηματικών*. Αθήνα: Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο.
- Κούντρα, Μ.(2011). *Η αθανασία*. (μετ.: Κατερίνα Δασκαλάκη). Αθήνα : Εστία.
- Κωτόπουλος, Η. Τ. (2012). «Η «νομιμοποίηση» της Δημιουργικής Γραφής», στο keimena.ece.uth.gr . τ.15, (1-14).
- Λερή, Β. (2008). *Η αξιοποίηση της Μαθηματικής Λογοτεχνίας ως μέσο βελτίωσης των στάσεων των μαθητών για τα μαθηματικά*. Αθήνα: ΕΚΠΑ και Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Μιχαηλίδης, Τ. (2003) «Από τον Αισχύλο στους μεταμοντέρνους. Μαθηματική Λογοτεχνία». στο *Σύγχρονα Θέματα* 83, σελ: 1-16.
- Παπαδόπουλος, Π. (2013). «Δημιουργική γραφή και αφήγηση στις φυσικές επιστήμες» στο *Διδασκαλία Φυσικών Επιστημών - Έρευνα και Πράξη*. Αθήνα.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2001). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.+
- Σπανδάγος, Ε.(2007). *Ματωμένα θεωρήματα*. Αθήνα : Αίθρα.
- Σπύρου, Π.(2006). «Λογοτεχνία και Μαθηματικά. Όρια και συγκλίσεις». Στο *Πρακτικά του 6^{ου} διήμερου για τη διδασκαλία των Μαθηματικών*. Θεσσαλονίκη: City Publish. σελ: 59-70.
- Τραχανάς, Κ. (2017). *Μαθηματικά και Λογοτεχνία*. Ανακτήθηκε από τη διαδικτυακή διεύθυνση: https://www.ce.teiep.gr/files/math_log.pdf στις 9/9/2018
- Φραμπέτι, Κ.(2002). *Το βιβλίο Κόλαση*. (μετ: Αχιλλέας Κυριακίδης) Αθήνα : Opera.

**Συνεργασίες και Συνέργειες Εκπαιδευτικών για τη βελτίωση
της διδασκαλίας στα Μαθηματικά του Λυκείου:
«Εργαστήριο Άλγεβρας»
Προτύπου ΓΕΛ Ευαγγελικής Σχολής Σμύρνης**

Αλκιβιάδης Τζελέπης¹, Σωτήριος Χασάπης²

¹ Πρότυπο ΓΕΛ Ευαγγελικής Σχολής Σμύρνης, alktzelepis@gmail.com

² Πρότυπο ΓΕΛ Ευαγγελικής Σχολής Σμύρνης, shasapis@sch.gr

Περίληψη

Το «Εργαστήριο Άλγεβρας» αφορά στην επαγγελματική ανάπτυξη των μαθηματικών που συμμετέχουν και βρίσκεται στον έβδομο χρόνο λειτουργίας του. Εστιάζει στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και στην προώθηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Παρουσιάζονται ο τρόπος λειτουργίας, η μεθοδολογία, οι δράσεις, και γίνεται αναφορά στο παραγόμενο υλικό και στη διδασκαλία στην τάξη. Συνάδελφοι μαθηματικοί από σχολεία της Αττικής, με την προτροπή, οργάνωση και συνεργασία των μαθηματικών του Προτύπου ΓΕΛ Ευαγγελικής Σχολής Σμύρνης, Σχολικών Συμβούλων της περιοχής ευθύνης και μελών ΔΕΠ του τομέα της Διδακτικής Μαθηματικών του Τμήματος Μαθηματικών του ΕΚΠΑ, συνεργάζονται και αλληλεπιδρούν με βασικό στόχο τη βελτίωση της διδασκαλίας των Μαθηματικών στην εκπαιδευτική βαθμίδα του Λυκείου. Οι μαθηματικοί σχεδιάζουν διδασκαλίες, προσθέτοντας καλές πρακτικές, προσαρμόζοντας την εκπαιδευτική έρευνα στην τάξη. Διδάσκουν με βάση τα σχέδια που έγιναν, παρακολουθούν τις διδασκαλίες, αποτιμούν το αποτέλεσμα, ανατροφοδοτούν και βελτιώνουν. Διαχέουν τις δοκιμασμένες πρακτικές και τα αποτελέσματα, μέσω ετήσιων ημερίδων και της ιστοσελίδας του Εργαστηρίου.

Abstract

The “Algebra Laboratory” has been running for seven years, aiming at the professional development of the mathematics teachers involved. It focuses on improving the educational process and learning outcomes. In the present study, the procedure, the methodology, the interventions, the produced material and the teaching practices are presented. Mathematics teachers of the Evangeliki Model Senior High School of Smyrna, along with regional School Counselors and staff members of the Mathematical Education sector of the Mathematics Department (University of Athens) coach, coordinate and cooperate with mathematics teachers from various schools in Attica in order to help them work in teams and interact, the main aim being to improve teaching in Senior High Schools. The teachers design lesson plans while incorporating good practices and adopting results from the educational research into the classroom. They teach according to these lesson plans, observe other teachers, evaluate

outcomes, provide feedback and improve. They also disseminate proven practices and results through annual summits and the Laboratory's webpage, as well.

Η δομή του Εργαστηρίου και οι στόχοι του

Η βασική στόχευση του Εργαστηρίου Άλγεβρας είναι η δημιουργία ομάδων μαθηματικών, οι οποίοι δημιουργούν μία κοινότητα πρακτικής και μάθησης, με στόχο την επαγγελματική τους ανάπτυξη και τη βελτίωση των πεποιθήσεών τους, των πρακτικών τους στην τάξη και τελικά της διδασκαλίας των Μαθηματικών στο Λύκειο. Επιπλέον, η λειτουργία του συνάδει με έναν από τους βασικούς στόχους των Προτύπων Πειραματικών Σχολείων, ως κυττάρων ανάπτυξης και διάχυσης καλών πρακτικών.

Η βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της προώθησης των μαθησιακών αποτελεσμάτων συνδέεται στενά με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αποτελεί μία συνεχή διαδικασία, η οποία άρχεται με τις βασικές τους σπουδές και θα έπρεπε να διαρκεί έως την αφυπηρέτησή τους (Λιακοπούλου). Θα μπορούσε να προστεθεί μάλιστα ότι ακόμα και μετά την αφυπηρέτησή τους έχουν να προσφέρουν σημαντικές εμπειρίες σε μία τέτοια κοινότητα. Το κοινωνικό περιβάλλον των εκπαιδευτικών, ο βαθμός επαγγελματισμού τους και η ανάπτυξη μιας επαγγελματικής ταυτότητας έχουν σημαντική συνεισφορά στην ποιοτική εκπαίδευση και στη διδασκαλία (Αρβανίτη 2013). Σε κάθε περίπτωση, μέσα στο δυναμικό και ταχύτατα μεταβαλλόμενο μαθησιακό περιβάλλον της τάξης, ο εκπαιδευτικός οφείλει να προσαρμόζεται και να το προσαρμόζει κατάλληλα. Οι κοινότητες πρακτικής βοηθούν σημαντικά τον εκπαιδευτικό να αντιληφθεί αυτές τις αλλαγές, συζητώντας με άλλους συναδέλφους τη σχολική πραγματικότητα, οργανώνοντας, παρακολουθώντας και αξιολογώντας δειγματικές διδασκαλίες, εντάσσοντας στη διδακτική του πρακτική στοχευμένες-εξατομικευμένες δραστηριότητες τόσο στην τάξη, όσο και εξωσχολικές (Σιώπη - Χασάπης 2013). Δηλαδή, η ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών μεταξύ των εκπαιδευτικών, σχετικά με την επικρατούσα κοινωνική άποψη για την εκπαίδευση στο Λύκειο και ειδικότερα στα Μαθηματικά, αποτελεί παράγοντα βελτίωσης της διδασκαλίας. Με την αλληλεπίδραση, μπορεί ο εκπαιδευτικός να συνειδητοποιήσει τις προσωπικές του πεποιθήσεις και «φίλτρα», μέσω των οποίων αναδιατάσσει υπάρχουσες γνώσεις και προσαρτά νέες, σχετικά με τη διδασκαλία, το ίδιο το αντικείμενο διδασκαλίας (στη συγκεκριμένη περίπτωση τα Μαθηματικά) αλλά και τις πρακτικές του στην τάξη. Η αναδιαμόρφωση αυτών των αντιλήψεων δεν μπορεί να γίνεται ανεξάρτητα από την επιστημονική θεωρία και την έρευνα. Γι' αυτό στο Εργαστήριο Άλγεβρας έχουν ενταχθεί και δράσεις μελέτης σχετικών ερευνών και βιβλιογραφίας, οι οποίες επιλέγονται σε συνεργασία με ερευνητές του αντικειμένου. Επιπλέον, αρκετές από τις ομιλίες που γίνονται στις ημερίδες του Εργαστηρίου ή και ξεχωρα από αυτές, όπως περιγράφονται παρακάτω στις δράσεις του Εργαστηρίου, έχουν επιλεγεί ακριβώς με αυτόν τον στόχο. Όμως, η αξιοποίηση των γνώσεων στην πράξη δεν νοείται ως απλή εφαρμογή όσων μαθαίνουν οι εκπαιδευτικοί, αλλά οι σύγχρονες συνθήκες και οι απαιτήσεις του ρόλου του εκπαιδευτικού απαιτούν έναν «αυτοσχεδιασμό», βάσει των ειδικών συνθηκών κάθε τάξης (Λιακοπούλου - Sawyer 2004). Σε αυτό το πλαίσιο, η παρακολούθηση εκ μέρους των μελών του Εργαστηρίου διδασκαλιών από κάποιο άλλο μέλος του Εργαστηρίου σε μία τάξη, μιας προσχεδιασμένης διδασκαλίας, με ακόλουθη την οργανωμένη αξιολόγησή της, βάσει σχετικού φύλλου παρατήρησης και τη σχετική ανατροφοδότηση, συμβάλλει ουσιαστικά στη στάση των συμμετεχόντων. Αυτές οι «εργαστηριακές πρακτικές» που υιοθετήθηκαν και μέσω των συγκεκριμένων διδακτικών ενεργειών που προσχεδιάζονται συμβάλλουν επιπρόσθετα και στην αυτοπεποίθηση του διδάσκοντα (Knowles 1991). Επιπλέον, καλλιεργείται κλίμα εμπιστοσύνης μεταξύ των εκπαιδευτικών και θετική στάση ως προς την αξιολόγηση, όταν αυτή γίνεται σε ένα τέτοιο διαμορφωμένο κλίμα. Η συμμετοχή προσωπικοτήτων που χαρακτηρίζονται από εμπειρία και

γνώση (έμπειρων συναδέλφων, σχολικών συμβούλων, πανεπιστημιακών) και ο αμοιβαίος σεβασμός δρα επίσης θετικά προς αυτήν την κατεύθυνση και γι' αυτόν το λόγο είναι συστηματική επιδίωξη του Εργαστηρίου Άλγεβρας. Στη συνέχεια παρουσιάζονται συνοπτικά κάποιες από τις δράσεις και τα παραδοτέα του Εργαστηρίου, τα προηγούμενα έξι σχολικά έτη, καθώς επίσης και οι αρχικές επιδιώξεις για το τρέχον σχολικό έτος.

Δράσεις Εργαστηρίου

Σχολικό έτος 2012 – 2013

Το Εργαστήριο δημιουργήθηκε και λειτούργησε τον πρώτο χρόνο με σκοπό τη "Βελτίωση της Διδασκαλίας της Άλγεβρας στην Α' Λυκείου", με συνολική διάρκεια ενενήντα ώρες. Η διαδικασία που ακολουθήθηκε ήταν τακτικές (εβδομαδιαίες ως επί το πλείστον) συναντήσεις στο Πρότυπο Γ.Ε.Λ. Ευαγγελικής Σχολής Σμύρνης, κατά τη διάρκεια των οποίων συζητούνταν θέματα και ζητήματα που αφορούσαν στον τρόπο διδασκαλίας της Άλγεβρας Α' Λυκείου. Συμμετείχαν περίπου τριάντα συνάδελφοι από όλη την Αττική. Άξονες δράσης ήταν οι εξής:

- Η αναμόρφωση του προγράμματος και της ύλης του σχολικού βιβλίου.
- Η εκπόνηση και ανάλυση διαγνωστικού υλικού - Παραγωγή διδακτικού υλικού.
- Ο σχεδιασμός και η παρακολούθηση διδασκαλιών.
- Η χρήση μαθηματικού λογισμικού.

Στο τέλος της σχολικής χρονιάς έγινε αποτίμηση της λειτουργίας του Εργαστηρίου και τα αποτελέσματα παρουσιάστηκαν σε ημερίδα, η οποία πραγματοποιήθηκε στο αμφιθέατρο του Προτύπου Γ.Ε.Λ. Ευαγγελικής Σχολής Σμύρνης, με τίτλο «Διδασκαλία της Άλγεβρας στην Α' Λυκείου, Πειραματισμοί και Πρακτικές». Οι εισηγήσεις στην ημερίδα από τα μέλη του Εργαστηρίου είναι ενδεικτικές: Μαθήματα στο Εργαστήριο: Διδακτική πράξη - Εξωσχολικές εργασίες στην Άλγεβρα Α' Λυκείου - Διαβάζω το σχολικό βιβλίο - Το Πρόβλημα στα Μαθηματικά της Α' Λυκείου - Τι «κουβαλάει» στις αποσκευές του ο μαθητής/η μαθήτρια;

Σχολικό έτος 2013 - 2014

Τον δεύτερο χρόνο λειτουργίας του, διάρκειας εξήντα ωρών, το Εργαστήριο συνέχισε ουσιαστικά τις εργασίες της πρώτης χρονιάς, με επιπλέον επιδίωξη η δουλειά του:

- Να γίνει πιο συστηματική. Δηλαδή, προσεκτική επιλογή των δράσεων, προσήλωση σε αυτές και πραγματοποίησή τους.
- Να συνοδεύεται από ενημέρωση. Εκτός από τη λίγη ή πολλή πείρα μας, τις λίγες ή πολλές γνώσεις μας, υπάρχουν για όλα τα θέματα άνθρωποι που έχουν προηγηθεί και έχουν σημαντικά πράγματα να πουν. Είναι καταταθειμένα σε περιοδικά, βιβλία, βίντεο κ.ά. Ακόμη και αν δεν υπάρχει επιθυμία να κινηθεί κάποιος στην ξενόγλωσση βιβλιογραφία, τα αποθετήρια μεταπτυχιακών εργασιών των ελληνικών Πανεπιστημίων περιέχουν αρκετό αξιόλογο υλικό που δεν μπορούμε να αγνοήσουμε.
- Να υπάρχουν παραδοτέα. Αφήνοντας σημειώσεις, περιγραφές των δράσεων και άλλο ενδιαφέρον υλικό, δίνουμε το στίγμα της δουλειάς μας (ακόμη και σε προσωπικό επίπεδο), προσφέρουμε στην εκπαιδευτική κοινότητα, δημιουργούμε πηγές έμπνευσης για όσους συμμετέχουν στο μέλλον, δίνοντας συγχρόνως και ένα «ιστορικό» βάθος.
- Να συνδέεται οπωσδήποτε με δουλειά στην τάξη. Ο χαρακτήρας του Εργαστηρίου είναι κυρίως πρακτικός: η μελέτη κειμένων είναι σημαντική, αλλά δεν προσφέρει πολλά αν δεν συνδυαστεί με διδασκαλία.

- Να συνοδεύεται από συνεπή συμμετοχή. Όσο πιο πυκνή είναι η παρουσία, τόσο μεγαλύτερη η ωφέλεια και τόσο λιγότερο δυσχεραίνεται η δουλειά του Εργαστηρίου.
- Να εστιάζεται στην αλληλεπίδραση με τους/τις μαθητές/-τριες. Με όποιον ορισμό και να προσεγγίσει κανείς την μάθηση, ο ορισμός θα περιέχει στοιχεία αλλαγής. Αυτή η αλλαγή έχει σημασία να αναζητείται και να αποτελεί αντικείμενο παρατήρησης.

Η Δομή για το σχολικό έτος 2013-2014

Διαπιστώθηκε μετά τον πρώτο χρόνο λειτουργίας ότι:

- Η συστηματικότητα απαιτεί μεγαλύτερη ευελιξία. Ο συντονισμός μιας μεγάλης ομάδας είναι πιο δύσκολος και η «ενορχήστρωση» περίπου αδύνατη, ιδίως αν πρόκειται η ομάδα να ασχοληθεί με κάποιο θέμα που έχει δυσκολίες.
- Τα ενδιαφέροντα των μελών ποικίλλουν. Η μεγάλη ομάδα (αύξηση συμμετεχόντων) δεν δίνει τη δυνατότητα στα μέλη της να δουλέψουν κυρίως με αυτά που τους εμπνέουν.

Για τους παραπάνω λόγους δημιουργήθηκαν ομάδες εργασίας που εστίασαν την προσοχή τους σε κάποια θέματα, διατηρώντας την τακτική επικοινωνία όλων των μελών (ολομέλεια). Έτσι, τα μέλη του Εργαστηρίου χωρίστηκαν σε ομάδες με ένα θέμα. Πραγματοποιούνταν τρεις συναντήσεις τον μήνα μόνο για τα μέλη του Εργαστηρίου διάρκειας δύο ωρών καθεμία. Τα πρώτα τριάντα λεπτά σε ολομέλεια για σχεδιασμό και αλληλοενημέρωση. Τα υπόλοιπα ενενήντα λεπτά για την εργασία των ομάδων. Αν υπήρξε διδασκαλία, έγιναν τροποποιήσεις. Μία συνάντηση τον μήνα ήταν ανοικτή για το κοινό, στο οποίο παρουσιαζόταν κάποιο θέμα από αυτά που είχαν ετοιμάσει ή προχωρήσει οι ομάδες.

Οι Ομάδες Εργασίας:

A. Άλγεβρα για όλους

Διαγνωστική Αξιολόγηση, Παιδαγωγικό κλίμα, Συμβόλαιο, Υποστήριξη. Κατάστρωση ενός σχεδίου ετήσιας δράσης σε ένα συγκεκριμένο τμήμα. Τα μέλη της ομάδας πλαισιώνουν τον εκπαιδευτικό του τμήματος και υποστηρίζουν την προσπάθεια του. Δημιουργείται βοηθητικό υλικό. Δοκιμάζονται εναλλακτικές προσεγγίσεις στην τάξη ή εξατομικευμένα. Τα μέλη της ομάδας μπορούν να κάνουν μικροδιδασκαλίες. Οι δράσεις καταγράφονται και σχολιάζονται.

B. Η διδασκαλία της Απόδειξης

Δράσεις για την εξοικείωση με την αποδεικτική διαδικασία. Επιλεγμένα παραδείγματα με ιδιαίτερη έμφαση στο τι αποτελεί και τι όχι απόδειξη. Διαμόρφωση μίας πρότασης για την ανάδειξη της απόδειξης στην Α' Τάξη. Δημιουργία υλικού.

Γ. Ρεαλιστικά Μαθηματικά. Επίλυση Προβλήματος

Απάντηση στο αίτημα για σύνδεση της διδασκαλίας των Μαθηματικών με τη ζωή. Νοηματοδότηση αλγεβρικών εννοιών και διαδικασιών. Εύρεση και δοκιμή καλών παραδειγμάτων για την εισαγωγή εννοιών. Αντιμέτωπιση προβλημάτων. Ενσωμάτωση λογισμικού.

Δ. Ομάδα μελέτης μαθήματος

Η μελέτη μαθήματος θεωρείται ως η βέλτιστη πρακτική για τη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης όλων των μαθητών/-τριών μέσω της προσεκτικής παρατήρησης του έργου τους και ως τέτοια μπορεί να συμβάλει στη διαμόρφωση της «ταυτότητας» της διδασκαλίας. Επίσης, θεωρείται ως ένα ισχυρό εργαλείο στρατηγικής για τη διδασκαλία και σχετίζεται με την επαγγελματική μάθηση και ανάπτυξη των συμμετεχόντων σε αυτήν.

Οι συμμετέχοντες στην ομάδα μελέτης μαθήματος κατανόησαν γιατί η μελέτη μαθήματος είναι ένα εργαλείο στρατηγικής για την ενίσχυση της διδασκαλίας και της μάθησης στα σχολεία, ιδίως εκείνων που οι επιδόσεις των μαθητών/-τριών τους είναι χαμηλές. Αφετέρου, αντιλαμβάνονται τον ρόλο που παίζουν τα δεδομένα στη μελέτη μαθήματος, πώς συλλέγονται αυτά κατά τη διάρκεια της εφαρμογής σε πραγματική σχολική τάξη. Επιπλέον,

μαθαίνουν πώς να αναζητούν και να μελετούν δεδομένα, να γράφουν, να σχεδιάζουν και να εφαρμόζουν, καθώς και να αξιολογούν οι ίδιοι ένα τέτοιο μάθημα. Γνωρίζουν και άλλες επαγγελματικές δραστηριότητες μάθησης που σχετίζονται με τη μελέτη μαθήματος. Σχεδιάζουν και προσαρμόζουν τη μελέτη μαθήματος στο δικό τους περιβάλλον. Αναπτύσσουν σχέσεις και αποκτούν εμπειρίες με τα χαρακτηριστικά επαγγελματικής κοινότητας μάθησης.

Στο πλαίσιο της συνεργασίας με ερευνητές του αντικειμένου έγινε διοργάνωση ομιλιών από ειδικούς με θέμα "Η απόδειξη στα Μαθηματικά και την διδασκαλία τους" σε διαφορετικές ημέρες: «Ο ρόλος της απόδειξης στη διδασκαλία των μαθηματικών», Θ. Ζαχαριάδης, «Αποδεικτικές συλλογιστικές εκπαιδευτικών και μαθητών», Ν. Μεταξάς, «Μαθηματικά: Ιστοριογραφικές και φιλοσοφικές προσεγγίσεις», «Τα Μαθηματικά και η μαθηματική απόδειξη» Α. Μπαλάς, «Τα Μαθηματικά ως συνθήκη δυνατότητας της Φυσικής», Κ. Στεργιόπουλος, «Πρώιμες διαδρομές της Απόδειξης», «Η Αριστοτέλεια συλλογιστική», Κ. Δημητρακόπουλος και «Απόδειξη, η Τέχνη της Πειθούς», Χ. Φίλη. Οι διαλέξεις αυτές πραγματοποιήθηκαν σε διαφορετικά σχολεία της περιοχής με στόχο και τη διάχυση των ιδεών του Εργαστηρίου. Η ολοκλήρωση των εργασιών έγινε με ετήσια ημερίδα στο Ίδρυμα Ευγενίδου.

Εικόνα 1. Αφίσα 2ης ημερίδας Εργαστηρίου Άλγεβρας 2013-14



Σχολικά έτη 2014 - 2015 και 2015 - 2016

Δύο είναι τα καινούργια στοιχεία που προστέθηκαν στο Εργαστήριο τα δύο επόμενα έτη:

A. Η παραγωγή διδακτικού υλικού, με τη μορφή φύλλων εργασίας και διδακτικών σεναρίων για όλη την ύλη της Άλγεβρας Α' και Β' Λυκείου. Επιπροσθέτως, η επέκταση της δράσης του Εργαστηρίου στην Αναλυτική Γεωμετρία.

B. Σε συνεργασία με το Τμήμα Μαθηματικών του Ε.Κ.Π.Α. διοργανώνεται "Σεμινάριο για την Άλγεβρα του Λυκείου και συναφή θέματα". Οι ομιλητές και τα μαθηματικά ζητήματα που ανέλυσαν με τις εισηγήσεις τους σε διαφορετικές ημέρες μέσα στη χρονιά ήταν:

- Ο Αρ. Κοντογεώργης, Αν. Καθηγητής Τμήματος Μαθηματικών Ε.Κ.Π.Α., μίλησε για «Πυθαγόρειες Τριάδες, Τριγωνομετρία και Υπολογισμό Ολοκληρωμάτων».

- Ο Ιακ. Ανδρουλιδάκης, Επ. Καθηγητής Τμήματος Μαθηματικών Ε.Κ.Π.Α., μίλησε με θέμα «Οι συμμετρίες και η χρησιμότητά τους».
- Ο Δημ. Χελιώτης, Καθηγητής Τμήματος Μαθηματικών Ε.Κ.Π.Α., μίλησε με θέμα «Τυχειότητα και η σημασία της πιθανότητας».
- Ο Χρ. Αθανασιάδης, Καθηγητής Τμήματος Μαθηματικών Ε.Κ.Π.Α., μίλησε για «Άλγεβρα και Συνδυαστική».
- Η Μ. Μητρούδη, Αν. Καθηγήτρια Τμήματος Μαθηματικών Ε.Κ.Π.Α., μίλησε με θέμα «Οι πίνακες Hadamard στην Αριθμητική Γραμμική Άλγεβρα».

Στη συνέχεια και με αφορμή τις διαλέξεις, μέλη του Εργαστηρίου παρήγαγαν συμπληρωματικές σημειώσεις, με θέματα: «Ρητές Καμπύλες, Τριγωνομετρία και Ολοκληρώματα», «Συμμετρίες - Μετασχηματισμοί και Διαφορικές Εξισώσεις», «Η Τυχειότητα και η σημασία της Πιθανότητας». Η χρονιά έκλεισε με ημερίδα στο Ίδρυμα Ευγενίδου, στην οποία τα μέλη του Εργαστηρίου παρουσίασαν τις εργασίες τους και προσκεκλημένοι ομιλητές μίλησαν για ζητήματα Μαθηματικών.

Σχολικά έτη 2016 - 2017 και 2017 – 2018

Τα ζητήματα που απασχόλησαν τα μέλη του εργαστηρίου τα επόμενα δύο έτη είναι τα ακόλουθα:

- Η Ιστορία της έννοιας - Διάφορα στοιχεία εξέλιξής της - Εισαγωγή της έννοιας.
- Θέματα εξετάσεων (Πανελληνίων, Διαγωνισμών, Προαγωγικών άλλων χωρών, κ.λπ), όπως μπορεί να εμφανίζονται σχετικά με την εκάστοτε έννοια και πώς μπορεί να επηρεάζουν τη διδασκαλία.
- Εφαρμογές - Προβλήματα (Σύνδεση με επιστήμες, στην πραγματική ζωή, στρατηγικές επίλυσης σχετικών προβλημάτων, σύνδεση με την Ανάλυση.)
- Νέες τεχνολογίες (Ψηφιακά εργαλεία στην Άλγεβρα, δημιουργία περιβαλλόντων διερεύνησης των εννοιών).

Έτσι, παρήχθη διδακτικό υλικό και συγκεντρώθηκε υλικό απαραίτητο για τον καθηγητή. Έγιναν διδασκαλίες, οι οποίες σχεδιάστηκαν από κοινού, τις παρακολούθησαν τα μέλη του Εργαστηρίου και τις αξιολόγησαν με την απαραίτητη ανατροφοδότηση. Τα μέλη του Εργαστηρίου εργάστηκαν και παρήγαγαν εκπαιδευτικό υλικό που αφορούσε στη σύνδεση των μαθηματικών αντικειμένων της Γεωμετρίας, της Άλγεβρας και της Ανάλυσης, ακολουθώντας την πορεία των τριών τάξεων του Λυκείου, αναδεικνύοντας έτσι τη συνοχή και εξέλιξη των μαθηματικών εννοιών, καθώς και τον ρόλο της στη διδασκαλία στην τάξη. Στο πλαίσιο της συνέχειας των σεμιναρίων για τα Μαθηματικά, έγινε ομιλία και διάλεξη του ομότιμου Καθηγητή Μαθηματικών και Ακαδημαϊκού, Γεωργίου Δάσιου, με θέμα «Ανασκευή και Γενίκευση Απειροστικών Τελεστών». Τέλος, το Εργαστήριο Άλγεβρας διοργάνωσε ημερίδα σχετικά με την "Αξιοποίηση των προβλημάτων (κάθε μορφής) στη διδασκαλία και στη μάθηση των Μαθηματικών". Όλο το σχετικό υλικό (παραδοτέα, σημειώσεις, φύλλα εργασίας, οπτικοακουστικό, παρουσιάσεις, κ.ά.), είναι αναρτημένα στη σελίδα του Εργαστηρίου Άλγεβρας του Προτύπου ΓΕΛ Ευαγγελικής Σχολής Σμύρνης <http://algebrateacherlab.blogspot.com/>.

Προγραμματισμός για το σχολικό έτος 2018-19

Η δράση του Εργαστηρίου θα συνεχιστεί με τον ίδιο τρόπο, όπως τα προηγούμενα σχολικά έτη, σε συνεργασία με τους νέους Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου και με τον βασικό πυρήνα των μελών του Εργαστηρίου να συνεχίζουν να συμμετέχουν και να φέρνουν νέα μέλη. Σε αυτό το πλαίσιο θα υπάρξει μία εναρκτήρια ημερίδα, όπου θα παρουσιαστούν οι στόχοι. Η

δράση του Εργαστηρίου θα εμπλουτιστεί με τη δημιουργία ενός wiki, το οποίο θα επιδιωχθεί να γίνει σημαντικό εργαλείο για τη δημιουργία, τον σχολιασμό και την ανατροφοδότηση φύλλων εργασίας, ακόμα και από συναδέλφους απομακρυσμένους χωροταξικά, που όμως όλα αυτά τα χρόνια έχουν επιδιώξει τη συμμετοχή στο Εργαστήριο (Υπήρξαν συμμετοχές ακόμα και από τον νομό Φθιώτιδας, με παρουσία στις τακτικές συναντήσεις του Εργαστηρίου). Βέβαια, βασικός στόχος θα παραμείνει η εφαρμογή στην τάξη.

Συμπεράσματα

Η λειτουργία του Εργαστηρίου Άλγεβρας τα προηγούμενα έξι έτη συνέβαλε στη συνεργασία και την επαγγελματική ανάπτυξη περισσότερων από εκατό μαθηματικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, στο πλαίσιο που περιγράφηκε και ωθεί διαρκώς περισσότερους συναδέλφους να αναζητήσουν τρόπους βελτίωσης της διδασκαλίας τους. Η λειτουργία μιας τέτοιας κοινότητας μάθησης είναι εφικτή στη σημερινή εποχή και μπορεί να βοηθηθεί και με τις σύγχρονες τεχνολογίες. Το όφελος των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών αποτιμάται ως πολύ θετικό και ουσιαστικό, στο πλαίσιο που έχει οργανωθεί και λειτουργεί και γι' αυτόν τον λόγο θα συνεχίσει να αναπτύσσεται. Τελικά, τα σημαντικότερα στοιχεία, σύμφωνα με τη δική μας αποτίμηση, που επικάθονται αφορούν στις συνεργασίες των μαθηματικών μεταξύ τους, στο άνοιγμα των τάξεων μεταξύ των συναδέλφων, στην καλλιέργεια εμπιστοσύνης για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών δράσεων που παράγονται και των τελικών αποτελεσμάτων τους. Τέλος, το παραγόμενο υλικό μπορεί να αποτελεί τη βάση για τη δημιουργία από κάθε συνάδελφο διδασκαλιών βασισμένων στη δική του φιλοσοφία.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Αρβανίτη, Ε. (2013). *Εκπαιδευτικές κοινότητες πρακτικής και επαγγελματική μάθηση στο νέο σχολείο*. Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος». Τόμος 1, τεύχος 1, 2013. Ανοικτής πρόσβασης ελληνικό e-journal. Ανακτήθηκε από http://journal.educircle.gr/images/teuxos/2013/1/teuxos_1_1.pdf.

Λιακοπούλου, Μ., *Η σχολική μονάδα ως εστία επαγγελματικής μάθησης των εκπαιδευτικών*, Ανάκτηση από http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/index.php/110-odigos-liakopo-2?showall=1.

Σιώπη, Κ., Χασάπης, Σ., *Κοινότητες πρακτικής και συνδιαμόρφωση περιβαλλόντων μάθησης από ομάδες εκπαιδευτικών με βάση τις ανάγκες των μαθητών*, 30ο Συνέδριο Μαθηματικής Παιδείας, Ελληνική Μαθηματική Εταιρεία, 2013.

Ξενόγλωσση

Knowles, J. & Holt-Reynolds, D., *Shaping pedagogies through personal histories in pre-service teacher education*. Teacher College Record, 93, 87-113, 1991.

Krainer, K., *Individuals, teams, communities and networks: Participants and ways of participation in mathematics teacher education.*, Sense Publishers, Rotterdam, 2008. Ανάκτηση από <https://www.sensepublishers.com/media/1083-the-handbook-of-mathematics-teacher-education-volume-3.pdf>

Χρήση εργαλείων ασύγχρονης επικοινωνίας και συνεργασίας για τη δημιουργία νοημάτων για τα Μαθηματικά από μαθητές/-τριες Γυμνασίου: Η περίπτωση της συμμεταβολής.

Δημήτρης Διαμαντίδης¹, Χρήστος Μάλλιαρης²

¹ 2^ο Πειραματικό Γυμνάσιο Αθηνών dimitrd@ppp.uoa.gr

² 2^ο Πειραματικό Γυμνάσιο Αθηνών, chrismalliaris@gmail.com

Περίληψη

Η έννοια της συμμεταβολής, η ένταξή της στα σχολικά μαθηματικά, η διδασκαλία της και η χρήση της από τους/τις μαθητές/-τριες έχει απασχολήσει και συνεχίζει να απασχολεί την έρευνα της μαθηματικής εκπαίδευσης και της Διδακτικής των Μαθηματικών. Στην παρούσα έρευνα, ακολουθώντας κυρίως την προσέγγιση των Saldanha και Thompson για τα νοήματα που δημιουργούν οι μαθητές/-τριες γύρω από τη συμμεταβολή, αναλύουμε τις ενέργειες μαθητών/-τριών Β' Γυμνασίου που διερευνούν έναν μικρόκοσμο σχεδιασμένο σε περιβάλλον ψηφιακής τεχνολογίας, με ευκαιρίες δημιουργίας προσωπικών νοημάτων για τη συγκεκριμένη έννοια και ανταλλάσσουν ιδέες, συζητώντας με τη χρήση ενός εργαλείου ασύγχρονης επικοινωνίας μεταξύ τους και με τους καθηγητές τους.

Abstract

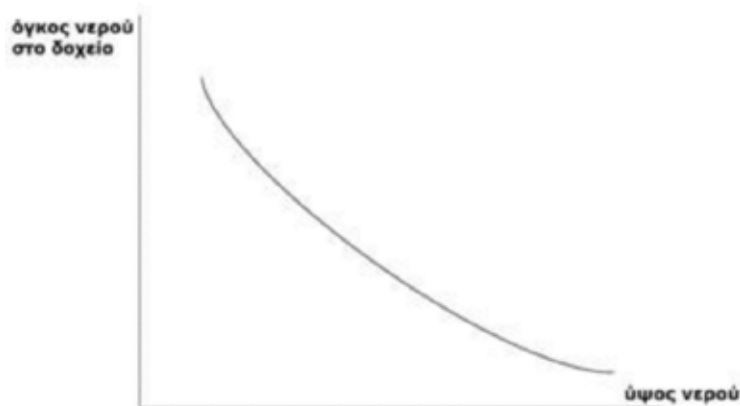
The concept of co-variation in Mathematics Education is a common domain of research among researchers that are interested in students' meaning making around Mathematics, learning and teaching Mathematics at school and using mathematical concepts to address tasks. In this study, we adapt mostly Saldanha and Thompson's approach to co-variation and co-variational thinking in order to understand the process of students' meaning making around co-variation in more detail. We analyze the actions of Grade-8 students investigating a challenging microworld designed in a digital environment, while discussing their ideas with their peers and their teachers in a threaded discussion forum.

Εισαγωγή και θεωρητικό πλαίσιο

Η έννοια της συμμεταβολής υπεισέρχεται στο περιεχόμενο των σχολικών Μαθηματικών, και αυτό φαίνεται να ξεκινά στο Γυμνάσιο. Αν θέλαμε να μιλήσουμε για τη συμμεταβολή με «δύο λόγια» -και πριν ακόμα αναλυθεί στη συνέχεια του κειμένου- θα λέγαμε ότι πρόκειται για τη νοητική εικόνα του ατόμου για δύο ποσότητες που μεταβάλλονται από κοινού με μία αντιστοιχία μεταξύ των τιμών τους. Σύμφωνα με τον Kleiner (1989), κάποιες προσεγγίσεις της έννοιας της συνάρτησης, όπως η αντίληψη ενός συνεχούς τρόπου μεταβολής ποσοτήτων που η σχέση μεταξύ τους μπορεί να προσδιοριστεί από έναν τύπο ή μία γραφική παράσταση, ή όπως η θεώρηση ότι οι τιμές μίας μεταβλητής καθορίζονται πλήρως και με μοναδικό τρόπο από τις τιμές μίας άλλης μεταβλητής, με μία ορισμένη και ρητή αντιστοιχία μεταξύ τους, σχετίζονται με τη συμμεταβολή.

Δύο είναι οι πιο διαδεδομένες προσεγγίσεις για την έννοια της συμμεταβολής και τον τρόπο που νοηματοδοτείται από τους/τις μαθητές/-τριες. Σύμφωνα με τους Confrey και Smith (1994), η συμμεταβολή μεταξύ δύο ποσοτήτων y και x γίνεται αντιληπτή ως η δυνατότητα να μπορεί κανείς να αλλάξει την τιμή της y από y_m σε y_{m+1} σε συντονισμό με την αλλαγή της τιμής της x από x_m σε x_{m+1} . Σε αυτήν την προσέγγιση, χαρακτηριστική είναι η αναφορά στον συντονισμό. Συνήθως, η αποτύπωση της εικόνας μίας συμμεταβολής (π.χ. με μία γραφική παράσταση) σε συγκεκριμένο πρόβλημα με τρόπο που δεν ανταποκρίνεται στη πραγματικότητα σχετίζεται με την αδυναμία συντονισμού των μεταβαλλόμενων ποσοτήτων (ibid).

Εικόνα 1. Μορφή γραφικής παράστασης της σχέσης ύψους-όγκου νερού σε δοχείο/δεξαμενή που αδειάζει, στην έρευνα των Stanley & Vidakovic, που δείχνει την αδυναμία συντονισμού της μεταβολής των δύο ποσοτήτων



Για παράδειγμα, οι Stanley & Vidakovic (2015) ζήτησαν από μαθητές/-τριες να κάνουν μία γραφική παράσταση της σχέσης του ύψους-όγκου του νερού σε ένα δοχείο/δεξαμενή που αδειάζει. Κάποιοι/Κάποιες μαθητές/-τριες σχεδίασαν γραφικές παραστάσεις που δήλωναν ότι, καθώς το ύψος αύξανε (στον οριζόντιο άξονα), ο όγκος μειωνόταν, κάτι που έδειξε ότι οι μαθητές/-τριες δεν μπόρεσαν να συντονίσουν μεταξύ τους τις δύο μεταβλητές (ύψος νερού και όγκο), καθώς μεταβάλλονταν με τον χρόνο, ώστε να περιγράφεται σωστά η μεταξύ τους σχέση (Εικόνα 1).

Στην παρούσα εργασία ακολουθούμε κυρίως την προσέγγιση των Saldanha και Thompson (1998), όπως αυτή εξελίχθηκε από τον Thompson (2002) και τους Thompson και Carlson (2017), και η οποία αποτελεί επέκταση της προσέγγισης των Confrey και Smith, καθώς αναφέρεται πιο λεπτομερώς στον τρόπο που οι μαθητές/-τριες αντιλαμβάνονται καταστάσεις που περιγράφονται από ποσότητες και σχέσεις μεταξύ ποσοτήτων. Οι Saldanha και Thompson

(1998) μιλούν για τη συμμεταβολή ως τη νοητική εικόνα δύο ποσοτήτων που οι τιμές τους μεταβάλλονται ταυτόχρονα, με τη σημείωση ότι η εικόνα αυτή κυριαρχεί της νοητικής εικόνας της μεταβολής κάθε ποσότητας χωριστά. Έτσι, ο συντονισμός ως χαρακτηριστικό της συμμεταβολής δύο ποσοτήτων A και B αντικαθίσταται από ένα «παραγόμενο νοητικό αντικείμενο» (multiplicative image & object) που εκφράζει κάθε στιγμιότυπο αυτής της μεταβολής και είναι επίσης μεταβαλλόμενο. Κάθε κατάσταση αυτού του παραγόμενου αντικειμένου εκφράζει το «ταίριασμα» των αντίστοιχων τιμών των A και B . Το σημαντικό στοιχείο που μας ώθησε, ώστε να χρησιμοποιήσουμε την προσέγγιση των Saldahna και Thompson, ήταν η προέκταση της ερμηνείας τους όχι μόνο στην αντίληψη αλλά και στη χρήση της έννοιας της συμμεταβολής, από τους/τις μαθητές/-τριες. Συγκεκριμένα, η «ύπαρξη» του παραγόμενου νοητικού αντικειμένου που προαναφέρθηκε δίνει τη δυνατότητα στο άτομο να εντοπίσει και να εξεικονίσει μέσω συγκεκριμένων ιδιοτήτων αυτού του αντικειμένου τη συμμεταβολή των ποσοτήτων. Για παράδειγμα, η γραφική παράσταση της σχέσης δύο ποσοτήτων (μία σε κάθε άξονα ενός ορθοκανονικού συστήματος συντεταγμένων) είναι η εξεικόνιση ενός τέτοιου παραγόμενου νοητικού αντικειμένου.

Οι Johnson et al (2017), ακολουθώντας την προσέγγιση των Saldahna και Thompson, προσπάθησαν να περιγράψουν κάποιες από τις συνθήκες κάτω από τις οποίες μαθητές/-τριες Γυμνασίου παράγουν τέτοια νοητικά αντικείμενα για να απαντήσουν σε προβλήματα. Έτσι, συμπέραναν ότι αυτό συμβαίνει αμεσότερα σε προβλήματα που οι σχετιζόμενες ποσότητες μετρώνται με γραμμικές μονάδες μέτρησης (π.χ. μήκος) και όχι τετραγωνικές ή κυβικές (π.χ. εμβαδόν ή όγκος). Με αφορμή αυτό το συμπέρασμα, στην παρούσα εργασία προσπαθήσαμε να καταλάβουμε βαθύτερα τον μηχανισμό πίσω από τη δημιουργία τέτοιων παραγόμενων νοητικών αντικειμένων από μαθητές/-τριες, χρησιμοποιώντας έναν μικρόκοσμο κατασκευασμένο σε ψηφιακό περιβάλλον που τα παιδιά μπορούσαν να διερευνήσουν και στη συνέχεια να συζητήσουν τις υποθέσεις και τα συμπεράσματά τους με τους/τις συμμαθητές/-τριές τους σε ένα περιβάλλον ασύγχρονης επικοινωνίας. Η απόφασή μας για έναν τέτοιο σχεδιασμό προέκυψε από τα χαρακτηριστικά του μικρόκοσμου αλλά και την αξία της επικοινωνίας στη μαθησιακή διαδικασία: Οι υπολογιστικοί μικρόκοσμοι ενσωματώνουν ένα σύνολο από μαθησιακές έννοιες και σχέσεις, ώστε να δίνουν στους/στις μαθητές/-τριες τη δυνατότητα να εμπλακούν σε διερευνητική δραστηριότητα που έχει νόημα για τους/τις ίδιους/ίδιες και στη δημιουργία μαθηματικών νοημάτων μέσα από κατάλληλα σχεδιασμένα προβλήματα (Noss & Hoyles, 1996, Healy & Kynigos, 2010). Η πρόσθετη αξία των μικρόκοσμων ως περιβαλλόντων μάθησης ενισχύεται, όταν η διερευνητική διαδικασία γίνεται σε ένα περιβάλλον πυκνής δημοσιοποίησης και ανταλλαγής ιδεών μεταξύ των παιδιών (Harel & Papert, 1991), κάτι που μπορεί να συμβεί σε ένα περιβάλλον ασύγχρονης επικοινωνίας.

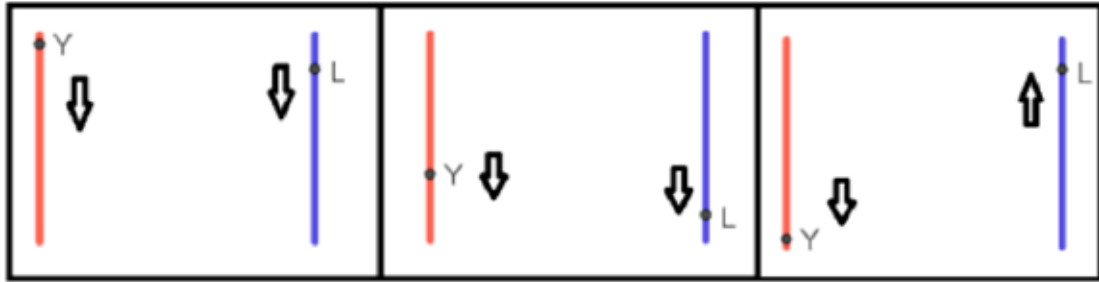
Η έρευνα και τα αποτελέσματα

Ο μικρόκοσμος

Ο υπολογιστικός μικρόκοσμος που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα σχεδιάστηκε στο λογισμικό GeoGebra. Πρόκειται για έναν μικρόκοσμο του οποίου μία σειρά στιγμιότυπων φαίνονται στην εικόνα 2. Ο χρήστης του μικρόκοσμου πατώντας ένα κουμπί θέτει σε κίνηση τα σημεία (Y και L) πάνω στα αντίστοιχα ευθύγραμμα τμήματα. Η κίνηση επαναλαμβάνεται (τα σημεία παλινδρομούν) και η θέση των δύο σημείων είναι συσχετισμένη με τρόπο που η ύπαρξη της σχέσης αυτής αλλά και η μορφή της δεν είναι ορατή στο χρήστη. Το ερώτημα που τίθεται προς διερεύνηση είναι: «Υπάρχει κάποια σχέση που να συνδέει την κίνηση των δύο σημείων;» Ο μικρόκοσμος έχει δύο μορφές. Στη μορφή A υπεισέρχεται μία «ομαλή» σχέση μεταξύ των θέσεων των σημείων Y και L (εικόνες 2 και 3). Συγκεκριμένα η θέση των Y και L είναι συνάρτηση μίας τριγωνομετρικής σχέσης με όρισμα t και $2t$ αντίστοιχα (όπου t είναι μία

«κρυφή» μεταβλητή, στο πρωτόκολλο κατασκευής του μικρόκοσμου, κάτι σαν «χρόνος»). Στη μορφή B (εικόνα 4) η σχέση που καθορίζει τη θέση του Y παραμένει η ίδια, ενώ η σχέση που καθορίζει τη θέση του W είναι μία πολύκλαδη συνάρτηση του t κατά τμήματα γραμμική (δηλ. πολυγωνική γραμμή), που για κάποια διαστήματα του t είναι ακόμα και σταθερή, κι έτσι το W παραμένει ακίνητο, για αυτά τα διαστήματα.

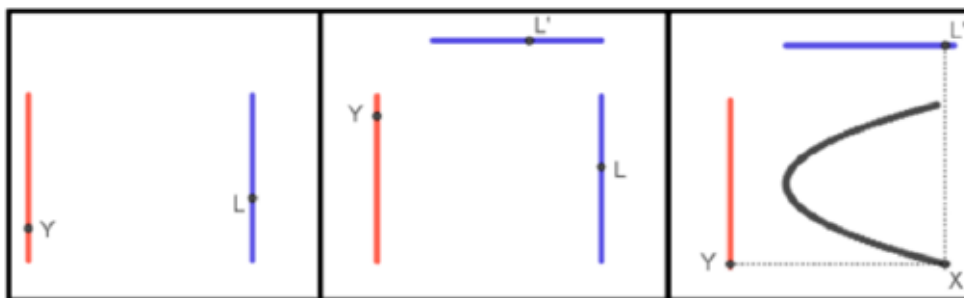
Εικόνα 2. Τρία διαδοχικά στιγμιότυπα (από αριστερά προς τα δεξιά) του μικρόκοσμου που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα. Σε κάθε στιγμιότυπο τα σημεία Y και L κινούνται κατά τη φορά του αντίστοιχου βέλους επί του κόκκινου και του μπλε ευθύγραμμου τμήματος, αντίστοιχα.



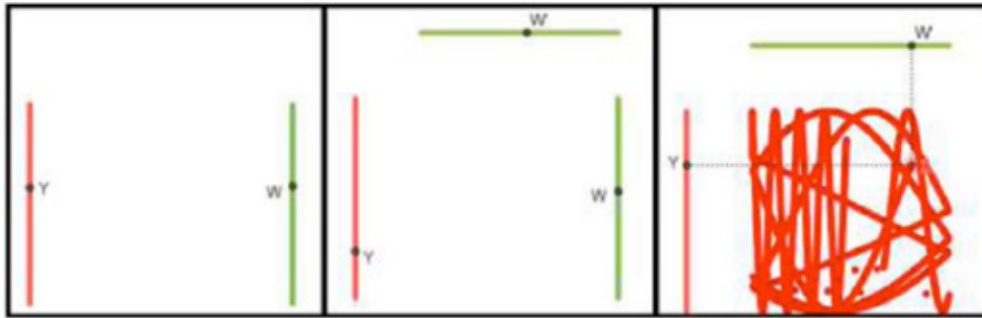
Η μεθοδολογία της έρευνας

Ο μικρόκοσμος αναρτήθηκε σε περιβάλλον η-τάξης (eclass) και οι είκοσι επτά μαθητές/-τριες ενός τμήματος της Β' Γυμνασίου είχαν την ευκαιρία να συζητήσουν στις «Συζητήσεις» (περιβάλλον ασύγχρονης επικοινωνίας) της η-τάξης γύρω από τη δραστηριότητα. Η συζήτηση είχε διάρκεια δέκα ημερών και αναρτήθηκαν 83 μηνύματα. Σε αυτήν συμμετείχαν ενεργά δέκα μαθητές/-τριες και δύο εκπαιδευτικοί ως συμμετέχοντες/παρατηρητές. Ενδεικτικά αναφέρεται ότι, ενώ όλο τον μήνα Οκτώβριο συνολικά υπήρξαν στην η-τάξη 1071 επισκέψεις, διάρκειας κατά μέσο όρο 8,6 περίπου λεπτών ανά επίσκεψη, τις δέκα ημέρες της συζήτησης σημειώθηκαν 759 επισκέψεις με μέσο όρο 12,9 λεπτά περίπου ανά επίσκεψη. Η ανάλυση του περιεχομένου των συζητήσεων συμπεριλάμβανε αναγνώριση κρίσιμων περιστατικών, που ορίζονται ως επιλεγμένα τμήματα διαλόγου με ένα κεντρικό θέμα συζήτησης (Kynigos & Κολονου, 2018). Παρακάτω επικεντρωνόμαστε σε δύο τέτοια περιστατικά.

Εικόνα 3. Από αριστερά προς τα δεξιά η πρώτη, δεύτερη και τρίτη φάση της μορφής A του μικρόκοσμου



Εικόνα 4. Από αριστερά προς τα δεξιά η πρώτη, δεύτερη και τρίτη φάση της μορφής B του μικρόκοσμου



Πρώτο κρίσιμο περιστατικό: Η μορφή A του μικρόκοσμου

Αρχικά στους/στις μαθητές/-τριες δόθηκε η πρώτη φάση της μορφή A, όπως φαίνεται στην εικόνα 3. Οι μαθητές/-τριες προσπάθησαν να εντοπίσουν τη σχέση μεταξύ των θέσεων των Y και L, όπως φαίνεται στο παρακάτω απόσπασμα της συζήτησης, ανάμεσα στους μαθητές/-τριες M1 & M2.

1: M1 [06/10/2017]: Να μετρήσουμε σε πόσο χρόνο το Y πάει από τη μία άκρη στην άλλη και το L. Στη συνέχεια να κάνουμε το ίδιο και για το L. Έτσι θα βρούμε αν υπάρχει μία σχέση μεταξύ των κινήσεων.

2: M2 [07/10/2017]: Συμφωνώ με την ιδέα σου, αλλά θα πρέπει να το κάνουμε πολλές φορές κι όχι μόνο μία. Επίσης, θα πρέπει να ξεκινήσουν τα Y και L από το ίδιο σημείο του για να μπορούμε να τα συγκρίνουμε.

Οι μαθητές/-τριες προσπάθησαν να εντοπίσουν μία σχέση όπως περιέγραψαν, αλλά είχαν διαφωνίες ως προς τα αποτελέσματα των μετρήσεών τους. Στη συνέχεια, οι εκπαιδευτικοί έδωσαν στους μαθητές/-τριες τη δεύτερη φάση μορφής A, όπου το σημείο L' κινείται οριζόντια ακριβώς όπως το L κινείται κατακόρυφα (διατηρώντας την ίδια σχέση με το t, αλλά αυτή τη φορά μετατοπίζεται παλινδρομώντας οριζόντια). Οι μαθητές/-τριες το διαπίστωσαν αυτό, όπως φαίνεται παρακάτω:

15: M2 [08/10/2017]: Είτε συγκρίνουμε τα Y και L, είτε τα Y και L' είναι το ίδιο, γιατί απλώς τα Y και L κινούνται στον άξονα y, αλλά το L' κινείται οριζόντια.

16: M1 [08/10/2017]: Ναι, αλλά καλύτερα να είναι και τα δύο στον άξονα y (πρώτη φάση), γιατί έτσι είναι δίπλα-δίπλα και τα συγκρίνουμε καλύτερα.

Το επόμενο βήμα έγινε από τους εκπαιδευτικούς που έδωσαν στους/στις μαθητές/-τριες την τρίτη φάση της μορφής A (εικόνα 3). Σε αυτήν τη φάση, το L δεν είναι απαραίτητο, εφόσον οι μαθητές/-τριες έχουν ήδη συμφωνήσει μεταξύ τους ότι η οριζόντια και η κατακόρυφη θέση των L' και L, αντίστοιχα, είναι ισοδύναμες για το συγκεκριμένο πρόβλημα. Ο μικρόκοσμος έχει τη δυνατότητα αποτύπωσης του ίχνους του σημείου X, καθώς αυτό κινείται, όπως φαίνεται στο σχήμα. Στα επόμενα μηνύματα συμπεριλαμβάνεται και ένα μήνυμα του εκπαιδευτικού E:

19: M2 [10/10/2017]: Το σημείο X μας «δείχνει» τη σχέση που έχουν τα σημεία L' και Y (εννοεί τη σχέση που έχουν οι θέσεις τους). Αν ξέρουμε κάθε φορά πού είναι το X, γνωρίζουμε πού βρίσκονται τα L' και Y. Άρα, γνωρίζουμε και για τα L και Y.

20: E [10/10/2017]: Άρα υπάρχει κάποια σχέση μεταξύ των θέσεων Y και L;

22: M2 [11/10/2017]: Ναι, υπάρχει και φαίνεται από το X, που από αυτό καταλαβαίνουμε που είναι τα L και Y κάθε φορά, χωρίς να χρειάζεται να τα βλέπουμε.

Δεύτερο κρίσιμο περιστατικό: Η μορφή B του μικρόκοσμου

Στη συνέχεια, δόθηκε στους/στις μαθητές/-τριες η πρώτη φάση της μορφής B, γρήγορα όμως ζήτησαν κάτι σαν τη δεύτερη και τρίτη φάση της προηγούμενης μορφής, καθώς δυσκολεύονταν να εντοπίσουν μία «σχέση» ανάμεσα στη θέση των Y και W (εικόνα 4 στο κέντρο και δεξιά, αντίστοιχα). Έτσι, οι εκπαιδευτικοί προχώρησαν, δίνοντας τη δεύτερη και τρίτη φάση της μορφής B:

53: M1 [15/10/2017]: Στην πρώτη φάση, πατάω το κουμπί και αρχίζει η κίνηση, αλλά δεν μπορώ να καταλάβω τι γίνεται. Μία σταματάει το W, μία πάει γρήγορα, μία αργά, μάλλον κινείται στην τύχη.

55 : M2 [15/10/2017]: Στην τρίτη φάση να δεις πώς βγαίνει το ίχνος που αφήνει το X! Είναι χάλια, τελείως ακανόνιστο. Ενώ στο προηγούμενο (μορφή A) έβγαине ένα ωραίο σχήμα, εδώ είναι σαν μουτζούρα. Είναι σίγουρο ότι το W και το W κινούνται άσχετα με το Y.

Συμπεράσματα

Όπως φάνηκε από τα παραπάνω αποσπάσματα, στη μορφή A οι μαθητές/-τριες αρχικά (πρώτη φάση) προσπάθησαν να συντονίσουν την μεταβολή των Y και L (γραμμή 16). Ωστόσο, όταν εμφανίστηκε το X, η παρουσία του φάνηκε να είναι «όχημα» για την παραγωγή ενός παραγόμενου νοητικού αντικείμενου που εξεικονίζεται με το X (και το ίχνος του) και μπορούν να το χειριστούν για να απαντήσουν σχετικά ερωτήματα για τη σχέση των θέσεων των Y και L (γραμμή 22). Έτσι, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι οι μαθητές/-τριες δημιούργησαν νοήματα σχετικά με την έννοια της συμμεταβολής, τα οποία περιγράφονται αρχικά με την προσέγγιση των Confrey και Smith και τελικά (προς το τέλος της ενασχόλησης με τη μορφή A) με την προσέγγιση των Saldanha και Thompson.

Ωστόσο, δεν συνέβη το ίδιο στην περίπτωση της μορφής B. Η σχέση μεταξύ των θέσεων των σημείων Y και W της μορφής B είναι πιο ασαφής και ασυνήθιστη. Η προσέγγιση των Confrey και Smith δείχνει ότι οι μαθητές/-τριες δεν μπορούν να συντονίσουν τη μεταβολή των Y και W (γραμμή 53). Επίσης όταν οι μαθητές/-τριες προσπαθούν να χρησιμοποιήσουν το παραγόμενο νοητικό αντικείμενο της μορφής A (με την προσέγγιση των Saldanha και Thompson), για να βγάλουν συμπεράσματα για τη μορφή B, τότε το ίχνος που προκύπτει δεν είναι εύχρηστο για εκείνους (εικόνα 4 και γραμμή 55). Φαίνεται μάλιστα ότι συγκρίνουν το ίχνος που προκύπτει με το αντίστοιχο της μορφής A. Το ίχνος είναι «ακανόνιστο» και έτσι οι μαθητές/-τριες βγάζουν ως συμπέρασμα ότι δεν υπάρχει σχέση μεταξύ των θέσεων των σημείων Y και W, άρα και Y και W. Συνεπώς – ισχυριζόμαστε - προσθέτοντας στα συμπεράσματα των Johnson et al (2017), ότι οι μαθητές/-τριες χρησιμοποίησαν τα παραγόμενα νοητικά αντικείμενα που δημιούργησαν, πιο αποτελεσματικά όταν η σχέση/συμμεταβολή που προσπάθησαν να περιγράψουν ήταν «ομαλή» και όχι «ασυνήθιστη» με απότομες αλλαγές και περιόδους που μία από τις δύο ποσότητες παρέμεινε αμετάβλητη.

Συζήτηση

Με την παρούσα έρευνα επιχειρήσαμε να προσθέσουμε στην κατανόηση του τρόπου που οι μαθητές/-τριες Γυμνασίου δημιουργούν νοήματα γύρω από την έννοια της συμμεταβολής, όταν εμπλέκονται σε μία διερευνητική δραστηριότητα με ψηφιακό εργαλείο. Για να περιγράψουμε τα νοήματα αυτά, αλλά και τις νοητικές διεργασίες καθώς και εμπόδια που συνάντησαν οι μαθητές/-τριες χρησιμοποιήσαμε τις προσεγγίσεις των Confrey-Smith και Saldanha-Thompson. Τα συμπεράσματα που προέκυψαν δεν είναι ανεξάρτητα από τη χρήση

του μικρόκοσμου στο GeoGebra σε συνδυασμό με το περιβάλλον ασύγχρονης επικοινωνίας, που βοήθησε να αποτυπωθούν οι ενέργειες των μαθητών/-τριών. Έτσι, θεωρούμε αναγκαία τη διεξαγωγή παρόμοιων ερευνών σε διαφορετικά μαθησιακά περιβάλλοντα για την πλουσιότερη κατανόηση του μηχανισμού της δημιουργίας νοημάτων από τους/τις μαθητές/-τριες για την έννοια της συμμεταβολής.

Βιβλιογραφία

- Confrey, J., & Smith, E. (1994). Exponential functions, rates of change, and the multiplicative unit. *Educational Studies in Mathematics*, 26(2-3), 135-164.
- Healy, L. & Kynigos, C. (2010). Charting the microworld territory over time: design and construction in mathematics education. *ZDM - Mathematics Education*, 42(1), 63-76.
- Johnson, H. L., McClintock, E., Hornbein, P., Gardner, A. & Grieser, D. (2017). When a critical aspect is a conception: Using multiple theories to design dynamic computer environments and task to promote secondary students' discernment of co-variation. In T. Dooley, & G. Gueudet (Ed.), *Proceeding of the 10th Congress of European Research in Mathematics Education* (pp. 2738-2745). Dublin, Ireland: DCU Institute of Education & ERME.
- Kleiner, I. (1989). Evolution of the function concept: A brief survey. *College Mathematics Journal*, 20, 232-300.
- Kynigos, C., & Kolovou, A. (2018). Teachers as designers of digital educational resources for creative mathematical thinking. In L. Fan, L. Trouche, C. Qi, S. Rezat, & J. Visnovska (Eds.), *Research on Mathematics Textbooks and Teachers' Resources: Advances and issues ICME-13*. Cham, Switzerland: Springer.
- Noss, R. and Hoyles, C. (1996). *Windows on Mathematical Meanings: Learning Cultures and Computers*. Dordrecht: Kluwer.
- Papert, S. & Harel, I. (1991). *Situating Comstructionism*. Ablex Publishing Corpotation.
- Saldanha, L.A., & Thompson, P.W. (1998). Re-thinking co-variation from quantitative perspective: Simultaneous continuous variation. In S.B. Berenson & W.N. Coulombe (Eds.) *Proceeding of the Annual Meeting of the Psychology of Mathematics Education-North America* (pp. 298-304), Raleigh: North Carolina State University.
- Stalvey, H.E., & Vidakovic, D. (2015). Students' reasoning about relationships between variables in a real-world problem. *The Journal of Mathematical Behavior*, 40, 192-210.
- Thompson, P. W. (2002). Didactic objects and didactic models in radical constructivism. To appear in K. Gravemeijer, R. Lehrer, B. van Oers, L. Verschaffel (Eds.), *Symbolizing, Modeling, and Tool Use in Mathematics Education* (pp. 191-212). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.
- Thompson P.W. & Carlson M. P. (2017) Variation, co-variation & functions. Foundational ways of thinking mathematically. In J. Cai (Ed.) *Compendium for research in mathematics education* (pp. 421-456). Reston VA: National Council of Teachers of Mathematics.

**ΘΕΩΡΗΤΙΚΑ ΡΕΥΜΑΤΑ
ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ – ΜΑΘΗΣΗ:
Η ΜΕΘΟΔΟΣ CLIL
(ΟΕΠΓ: Ολοκληρωμένη Εκμάθηση
Περιεχομένου και Γλώσσας)**

Η εφαρμογή της προσέγγισης CLIL στο ευρωπαϊκό πρόγραμμα Erasmus+ CLILprime και οι απόψεις των μαθητών/-τριών

Δρ. Ιωάννα Ζιάκα¹, Δρ. Κυριακή Εμμανουηλίδου², Δρ. Θωμάς Ζαπουνίδης³

¹ Διευθύντρια 3ου Πειραματικού Δ.Σ. Ευόσμου, ziakaioanna@gmail.com

² Εκπαιδευτικός ΠΕ11 3ου Πειραματικού Δ.Σ. Ευόσμου, kemmanoui@gmail.com

³ Εκπαιδευτικός ΠΕ06 3ου Πειραματικού Δ.Σ. Ευόσμου, thomaszapounidis@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εισήγηση εστιάζει στην εφαρμογή της προσέγγισης CLIL σε ένα τριετές ευρωπαϊκό πρόγραμμα ERASMUS+ με την επωνυμία CLILprime (Promoting CLIL Implementation in Europe). Το πρόγραμμα, που συντονίζεται από ένα ελληνικό δημόσιο σχολείο με τη συμμετοχή έξι εταίρων από πέντε διαφορετικές χώρες, έχει ποικίλους εκπαιδευτικούς στόχους με τελικό παραδοτέο τη δημιουργία ενός πλήρους Μαζικού Ανοιχτού Διαδικτυακού Μαθήματος (MOOC) για την ανοιχτή επιμόρφωση εκπαιδευτικών και φοιτητών/-τριών αναφορικά με την προσέγγιση του CLIL μέσω θεωρητικών αλλά και πρακτικών παραδειγμάτων (βίντεο). Κεντρικός άξονας του ευρωπαϊκού αυτού προγράμματος είναι η καταγραφή των απόψεων των εμπλεκόμενων μαθητών/-τριών, που αποτελεί και μια μορφή διαρκούς αξιολόγησης του προγράμματος. Στην προκειμένη εισήγηση θα παρουσιαστούν και θα σχολιαστούν τόσο τα ποσοτικά όσο και τα ποιοτικά αποτελέσματα της πρώτης συλλογής και αποτίμησης δεδομένων της έρευνας σχετικά με τις απόψεις των μαθητών/-τριών για τα διδακτικά αντικείμενα που διδάσκονται με τη προσέγγιση CLIL.

Abstract

This paper focuses on the implementation of the CLIL approach in a three-year ERASMUS+ European project under the title "CLILprime" (Promoting CLIL Implementation in Europe). This project is coordinated by a Greek public school with six partners from five different countries and involves multiple educational aims. One such aim, which also constitutes a deliverable of this project, is the development of a MOOC for the theoretical and practical training of teachers and students regarding the CLIL approach. One of the key pillars of this European project and a form of its ongoing evaluation is the recording of the views of the pupils involved. This paper will present and comment on both the quantitative and qualitative results of the first collection and evaluation of the research data with reference to the learners' views on the subjects taught via the CLIL approach.

Εισαγωγή

Σε μια εποχή που οι κοινωνικοπολιτικές και τεχνολογικές εξελίξεις φέρνουν στο προσκήνιο την ανάγκη επαναπροσδιορισμού εννοιών όπως αυτές του γραμματισμού, της πολυγλωσσίας αλλά και της ίδιας της έννοιας της "μητρικής" γλώσσας καθίσταται επιτακτική η υιοθέτηση νέων μεθοδολογικών προσεγγίσεων που να καλύπτουν τις σύγχρονες αυτές ανάγκες. Μια τέτοια νεότερη προσέγγιση, αυτή της Ολιστικής Προσέγγισης Εκμάθησης Περιεχομένου και Γλώσσας (CLIL: Content and Language Integrated Learning) αποτελεί την απάντηση: (α) σε ζητήματα ταυτόχρονης ανάπτυξης γλωσσικών αλλά και διαπολιτισμικών δεξιοτήτων επικοινωνίας (Gimeno, Ó Dónaill, and Zygmantaitė, 2013) και προώθησης της πολυγλωσσίας και της πολυπολιτισμικότητας (Järvinen, 2007), (β) στην ανάπτυξη πολιτιστικής ευαισθητοποίησης και ευαισθησίας (Korosidou and Griva, 2014; Papadopoulos and Griva, 2014), και (γ) στις βασικές ευρωπαϊκές προδιαγραφές διδασκαλίας ξένων γλωσσών (European Commission/ EACEA/ Eurydice, 2017).

Η προσέγγιση CLIL εμφανίστηκε στον ευρωπαϊκό χώρο στις αρχές της δεκαετίας του 2000, υιοθετώντας μια διπλή εστίαση, στη γλώσσα και στο περιεχόμενο (Mehisto, Marsh, and Frigols, 2008; Coyle, Hood, and Marsh, 2010) και αφορά στη διδασκαλία διδακτικού αντικειμένου μέσω μιας 'πρόσθετης' γλώσσας, δηλαδή διαφορετικής από τη μητρική γλώσσα των μαθητών/-τριών. Η ένθερμη υποστήριξη και γρήγορη διάδοση της προσέγγισης CLIL στον χώρο των σχολείων της Ευρώπης (Eurydice, 2016) οδήγησε το 3ο Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο Ευόσμου, που επιβλέπεται από το Τμήμα Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Α.Π.Θ., να το εισάγει ως καινοτόμο πρόγραμμα το 2010. Η υποστήριξη που βρήκε από τους κηδεμόνες των μαθητών/-τριών του σχολείου αλλά και τα ενθαρρυντικά αποτελέσματα ερευνών κατά τη διάρκεια εφαρμογής του (Mattheoudakis, Alexiou and Laskaridou, 2014; Ziaka, 2014; Ζιάκα και Κουταλακίδου, 2017; Emmanouilidou and Laskaridou, 2017; Sofroniadou, 2017; Mattheoudakis, Alexiou, and Ziaka, 2018) έδωσαν ώθηση στην επέκταση του προγράμματος σε περισσότερες τάξεις και διδακτικά αντικείμενα. Ταυτόχρονα, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί έλαβαν μέρος σε διάφορες ημερίδες, εργαστήρια και συνέδρια με στόχο τη διάχυση της προσέγγισης στον ελληνικό χώρο.

Η διδακτική προσέγγιση CLIL εφαρμόζεται πλέον σε κάποια πειραματικά και σε ελάχιστα δημόσια σχολεία της Ελλάδας. Η εφαρμογή της αφορά είτε σε περιορισμένης έκτασης διδασκαλία τμημάτων της ύλης ορισμένων διδακτικών αντικειμένων είτε σε εντελώς αποσπασματική διδασκαλία. Έτσι, το πεδίο παιδαγωγικού και ερευνητικού διαλόγου για την εν λόγω προσέγγιση είναι περιορισμένο οδηγώντας στην ανάγκη εξεύρεσης ευρωπαϊκών σχολείων με τα οποία οι εκπαιδευτικοί του 3^{ου} Πειραματικού θα μπορούσαν να ανταλλάξουν απόψεις και ερευνητικά δεδομένα και παράλληλα να προσπαθήσουν να δημιουργήσουν αρχές και διαδικασίες για την κατάλληλη εφαρμογή της προσέγγισης. Το ευρωπαϊκό πρόγραμμα Erasmus+ έδωσε την ευκαιρία ενός τέτοιου διαλόγου.

Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα Erasmus+ (Η ταυτότητα της έρευνας)

Το 3ο Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο Ευόσμου είναι ο συντονιστής οργανισμός του προγράμματος Erasmus+ CLILprime από τον Σεπτέμβριο του 2016 με εταίρους σχολεία από την Ιταλία, τη Ρουμανία, τη Λιθουανία, τη Δημοκρατία της Τσεχίας και το Τμήμα Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Α.Π.Θ. Στόχους του σχεδίου CLILprime αποτελούν η πρόσβαση, η επεξεργασία και η προσαρμογή μαθησιακών πόρων αναφορικά με την προσέγγιση CLIL, η προώθηση καινοτόμων μαθητοκεντρικών προσεγγίσεων, η συμμετοχή σε παιδαγωγικό διάλογο με εκπαιδευτικούς για τη στάθμιση διδακτικών τεχνικών και πόρων, η καθιέρωση μιας κοινής αντίληψης αναφορικά με την προσέγγιση CLIL, η διευκόλυνση της ανταλλαγής διδακτικών

ιδεών και καλών πρακτικών καθώς και η ανταλλαγή εμπειριών, η περαιτέρω έρευνα, ο αναστοχασμός για τις τεχνικές και η διάδοση των αποτελεσμάτων.

Παράλληλα, εξελίσσεται βιντεοσκόπηση πληθώρας μαθημάτων των εκπαιδευτικών των εμπλεκόμενων οργανισμών με τελικό σκοπό τη δημιουργία σειράς μαθημάτων σε μορφή MOOC (Massive Open Online Course), δηλαδή μαζικού ανοιχτού διαδικτυακού μαθήματος, για την επιμόρφωση εκπαιδευτικών και φοιτητών/-τριών στην προσέγγιση CLIL, που αποτελεί και την τελική φάση του σχεδίου. Για την εξυπηρέτηση των στόχων αυτών το σχέδιο περιλαμβάνει κοινά μαθήματα μέσω Skype, ανταλλαγή διδακτικών υλικών μεταξύ των εκπαιδευτικών των συνεργαζόμενων σχολείων και των ερευνητών του Πανεπιστημίου, από κοινού επεξεργασία και προσαρμογή αυτών των υλικών, καθώς και εφαρμογή, αξιολόγηση, αναδιαμόρφωση και δημοσίευσή τους στην ιστοσελίδα του προγράμματος, που είναι προσπελάσιμη στη διεύθυνση <http://clilprime.com>.

Κεντρικό άξονα του προγράμματος αποτελεί η καταγραφή των απόψεων μαθητών/-τριών και εκπαιδευτικών μέσω ερωτηματολογίων και μαθησιακών ημερολογίων αναφορικά με τη προσέγγιση CLIL. Συγκεκριμένα, μετά την ολοκλήρωση κάθε μαθήματος μέσω Skype με κάποιον εταίρο χορηγούνται ερωτηματολόγια αξιολόγησης τόσο στους εμπλεκόμενους εκπαιδευτικούς για αυτοαξιολόγηση της διδασκαλίας, όσο και στους μαθητές/-τριες για τη διαπίστωση του επιπέδου γνωστικής κατανόησης και τη διερεύνηση των απόψεων και των συναισθημάτων τους για τα μαθήματα αυτά. Το ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών είναι γραμμένο σε κοινό κώδικα (αγγλική γλώσσα), ενώ το ερωτηματολόγιο των μαθητών/-τριών στη μητρική γλώσσα της κάθε χώρας ώστε να καταστεί σίγουρο πως οι απαντήσεις των παιδιών δεν θα περιορίζονται από τυχόν δυσκολία έκφρασης στην ξένη γλώσσα.

Σκοπός

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν η καταγραφή των απόψεων των Ελλήνων μαθητών για τη διδακτική προσέγγιση CLIL τόσο κατά την εφαρμογή της σε μαθήματα μέσω Skype όσο και σε μαθήματα του σχολείου.

Μεθοδολογία

Δείγμα

Στην καταγραφή των απόψεων με χρήση ερωτηματολογίου συμμετείχαν 79 μαθητές/-τριες από τέσσερα μαθήματα μέσω Skype και συγκεκριμένα 22 μαθητές/-τριες της Γ' (Μελέτη Περιβάλλοντος), 21 μαθητές/-τριες της Δ' (Ιστορία), 13 μαθητές/-τριες της Δ' (Μελέτη Περιβάλλοντος) και 23 μαθητές/-τριες της Ε' (Θρησκευτικά).

Επιπρόσθετα, αναλύθηκαν οι καταγραφές από τα Μαθησιακά Ημερολόγια μαθητών/τριών της Δ' για τη Μελέτη Περιβάλλοντος και της ΣΤ' για τη Γεωγραφία που διδάχθηκαν με την προσέγγιση CLIL.

Εργαλεία

Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε για τη διερεύνηση των απόψεων των μαθητών/τριών αποτελείται από 11 ερωτήσεις κλειστού τύπου, που απαντήθηκαν σε πενταβάθμια κλίμακα Likert από 1=διαφωνώ απόλυτα έως 5= συμφωνώ απόλυτα και μία ερώτηση ανοιχτού τύπου σχετικά με προσθήκη σχολίων και απόψεων που δεν αποτυπώνονται στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου. Το ερωτηματολόγιο αναπτύχθηκε για τις ανάγκες της έρευνας και έχει υψηλό δείκτη εσωτερικής συνοχής Cronbach $\alpha=0.90$. Αποφασίστηκε να

συμπληρώνεται αμέσως μετά από κάθε μάθημα ώστε να διασφαλιστεί πως οι απόψεις και τα συναισθήματα που αποτυπώνονται είναι νωπά και αυτά που πραγματικά βίωσαν οι μαθητές/-τριες. Εκτός από τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, οι μαθητές/-τριες τηρούσαν και ημερολόγιο, έντυπο ή ηλεκτρονικό (padlets), στο οποίο κατέγραφαν ελεύθερα τις απόψεις και τα συναισθήματά τους τόσο για τα μαθήματα μέσω Skype όσο και για τα υπόλοιπα μαθήματα που γίνονταν με την προσέγγιση CLIL. Η απόφαση τήρησης των ημερολογίων κρίθηκε σκόπιμη ώστε να διασφαλιστεί περαιτέρω η αξιοπιστία των απόψεων και των συναισθημάτων των μαθητών/-τριών σχετικά με την εφαρμογή της προσέγγισης. Αρχικά συγκεντρώθηκαν όλα τα σχόλια από τα ημερολόγια που τηρούνταν κατά τη διάρκεια του έτους για το κάθε διδακτικό αντικείμενο. Έπειτα δημιουργήθηκαν ξεχωριστά σώματα κειμένου για τον/την κάθε μαθητή/-τρια ανά διδακτικό αντικείμενο ώστε να μπορούν να αναλυθούν οι απόψεις και τα συναισθήματά τους για το CLIL στο κάθε αντικείμενο ανά μαθητή/-τρια, ανά περίοδο και συνολικά.

Αποτελέσματα

Τα αποτελέσματα όλων των σχολίων από τα ημερολόγια αποτυπώνονται ποσοτικά μέσω πινάκων συχνότητας της κάθε λέξης που γράφτηκε από τους/τις μαθητές/-τριες. Δηλαδή μετρήθηκε η συχνότητα όλων των λέξεων, όλων των μαθητών/-τριών, κατά τη διάρκεια της χρονιάς για να διαπιστωθεί αν υπάρχουν θετικές ή αρνητικές απόψεις αρχικά σε επίπεδο λέξεων και μετά προτάσεων. Όπως φαίνεται στην Εικόνα 1, από το δείγμα των 35 συχνότερων λέξεων ανά μαθητή/-τρια Δ' τάξης, υπήρχαν αρκετές θετικές λέξεις (πράσινο χρώμα) και καμία αρνητική καθώς ακόμα και το 'δεν' (στον 3ο και 4ο μαθητή/-τρια) αφορά σε μια αναφορά σε χαμένο μάθημα εξαιτίας απουσίας του εκπαιδευτικού (άρα θετικό για το CLIL).

Εικόνα 1. Στιγμιότυπο δείγματος λεξικολογικής ανάλυσης συχνότητας των ημερολογίων

Λέξεις 1: 164/326		Λέξεις 2: 66/116		Λέξεις 3: 82/143		Λέξεις 4: 69/208	
Κλίμακ	Φρεκβουλέτες	Κλίμακ	Φρεκβουλέτες	Κλίμακ	Φρεκβουλέτες	Κλίμακ	Φρεκβουλέτες
1	από	1	από	1	από	1	από
2	να	2	να	2	να	2	να
3	να	3	να	3	να	3	να
4	να	4	να	4	να	4	να
5	να	5	να	5	να	5	να
6	να	6	να	6	να	6	να
7	να	7	να	7	να	7	να
8	να	8	να	8	να	8	να
9	να	9	να	9	να	9	να
10	να	10	να	10	να	10	να
11	να	11	να	11	να	11	να
12	να	12	να	12	να	12	να
13	να	13	να	13	να	13	να
14	να	14	να	14	να	14	να
15	να	15	να	15	να	15	να
16	να	16	να	16	να	16	να
17	να	17	να	17	να	17	να
18	να	18	να	18	να	18	να
19	να	19	να	19	να	19	να
20	να	20	να	20	να	20	να
21	να	21	να	21	να	21	να
22	να	22	να	22	να	22	να
23	να	23	να	23	να	23	να
24	να	24	να	24	να	24	να
25	να	25	να	25	να	25	να
26	να	26	να	26	να	26	να
27	να	27	να	27	να	27	να
28	να	28	να	28	να	28	να
29	να	29	να	29	να	29	να
30	να	30	να	30	να	30	να
31	να	31	να	31	να	31	να
32	να	32	να	32	να	32	να
33	να	33	να	33	να	33	να
34	να	34	να	34	να	34	να
35	να	35	να	35	να	35	να

Σε επίπεδο προτάσεων η ποιοτική ανάλυση είχε ως προαπαιτούμενο την ανάγνωση όλων των απόψεων και την κατηγοριοποίησή τους (με χρώματα όπως στο παράδειγμα της εικόνας 2) σε πέντε επίπεδα, ανάλογα με το αν η κάθε άποψη είναι αρκετά θετική (σκούρο πράσινο), θετική (πράσινο), ουδέτερη (πορτοκαλί,) αρνητική (κόκκινο) ή αρκετά αρνητική (έντονο κόκκινο).

Εικόνα 2. Στιγμιότυπο αυτούσιων (με τα ορθογραφικά τους λάθη) απόψεων μαθητών/-τριών

Σήμερα μιλήσαμε για τα biomes και έπρεπε να γράψουμε και ποιο μας άρεσε περισσότερο εμένα μου άρεσε το tundra επειδή μου άρεσει η βροχή και το χιόνι.

Σήμερα αρχίσαμε να μιλάμε για τα biomes αλλά τελειώσαμε και τα ecosystems, η κυρία μας μας έδωσε κιόλας ένα φυλλάδιο που έπρεπε να δούμε ένα βίντεο και να συμπληρώσουμε τα κενά στις προτάσεις!..

Προχθές η κυρία Ιωάννα μας έβαλε να δούμε ένα video και να απαντήσουμε στις ερωτήσεις που ήταν μέσα στο χαρτί που μας έδωσε και ήταν αρκετά εύκολα όταν τα έκανα και μου άρεσαν

Χτες και σήμερα μιλήσαμε για τα mammals και για τα vertebrats τα amphibians τα endotherms και τα ectotherms μιλήσαμε για το αν ο καρχαρίας είναι θηλαστικό αλλά τελικά δεν είναι αλλά ούτε και η νυχτερίδα! μου άρεσε πολύ επίσης.

Σήμερα μιλήσαμε για τους λύκους και μας έδωσε μία εργασία να κάνουμε πάνω στους λύκους.

Τα σχόλια αυτά διερευνήθηκαν επίσης ποιοτικά σε επίπεδο αιτίας για την κάθε θετική ή αρνητική άποψη. Έτσι για τη Μελέτη Περιβάλλοντος της Δ' διαπιστώθηκε, για παράδειγμα, πως οι θετικές απόψεις οφείλονται κυρίως στο περιεχόμενο και στον εκπαιδευτικό, ενώ οι λιγότερες αρνητικές απόψεις σε δυσαρέσκεια λόγω χαμένου μαθήματος. Όπως διαφαίνεται στον Πίνακα 1 (Μελέτη Περιβάλλοντος Δ') και στον Πίνακα 2 (Γεωγραφία ΣΤ'), υπάρχει μια θετική έως πολύ θετική αποδοχή της προσέγγισης CLIL στα μαθήματα αυτά.

Πίνακας 1. Πίνακας ποιοτικής αποτύπωσης συναισθημάτων στη Μελέτη Περιβάλλοντος Δ' τάξης

strongly positive	positive	neutral	negative	strongly negative
30	12	10	1	0

Πίνακας 2. Πίνακας ποιοτικής αποτύπωσης συναισθημάτων στη Γεωγραφία ΣΤ' τάξης

strongly positive	positive	neutral	negative	strongly negative
50,64%	18,83%	12,98%	16,88%	0,64%

Αναφορικά με τα αποτελέσματα για τις απόψεις των μαθητών/-τριών για τα μαθήματα μέσω Skype, όπως καταγράφηκαν με τη χρήση ερωτηματολογίου, οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων καθώς και η συχνότητα και το ποσοστό των απαντήσεων ανά ερώτηση στα επίπεδα της κλίμακας παρουσιάζονται στον Πίνακα 3.

Πίνακας 3. Συχνότητα, ποσοστό απαντήσεων ανά επίπεδο της κλίμακας, μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις σε κάθε ερώτηση

Ερωτήσεις	Συμφωνώ απόλυτα 5	Συμφωνώ 4	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ 3	Διαφωνώ 2	Διαφωνώ απόλυτα 1	M.O.	T.A.
1. Το μάθημα ήταν δύσκολο	5 6.3%	5 6.3%	11 13.9%	27 34.2%	31 39.2%	2.06	1.2
2. Το μάθημα ήταν βαρετό	6 7.6%	7 8.8%	10 12.7%	18 22.8%	38 48.1%	2.05	1.3
3. Μου άρεσε το μάθημα	46 58.2%	15 19%	9 11.4%	4 5.1%	5 6.3%	4.18	1.2
4. Συμμετείχα στις δραστηριότητες	25 31.6%	27 34.2%	21 26.6%	3 3.8%	3 3.8%	3.86	1.0
5. Ο εκπαιδευτικός ήταν φιλικός	49 62%	24 30.4%	6 7.6%	-	-	4.54	0.6
6. Ο εκπαιδευτικός με βοήθησε	30 38%	34 43%	11 13.9%	1 1.3%	3 3.8%	4.10	.96
7. Το μάθημα ήταν ενδιαφέρον	45 57%	18 22.8%	12 15.2%	2 2.5%	2 2.5%	4.29	.99
8. Έμαθα καινούργια πράγματα	32 40.5%	32 40.5%	12 15.2%	-	3 3.8%	4.14	.94
9. Μου άρεσε όπως έγινε το μάθημα	44 55.7%	21 26.6%	9 11.4%	1 1.3%	4 5.1%	4.27	1.1
10. Τα Αγγλικά που χρησιμοποιήθηκαν ήταν αρκετά απλά για να τα καταλάβω	39 49.4%	18 22.8%	17 21.5%	2 2.5%	3 3.8%	4.11	1.1
11. Το μάθημα ήταν αρκετά απλό για να το καταλάβω	34 43%	22 27.8%	16 20.3%	4 5.1%	3 3.8%	4.01	1.1

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης των απαντήσεων της «ανοιχτής» ερώτησης και των τεσσάρων μαθημάτων Skype έδειξαν πως υπήρχαν περισσότερες θετικές (80) από αρνητικές απόψεις (30).

Συμπεράσματα

Το μικρό πρώτο δείγμα των αναλύσεων των μαθησιακών ημερολογίων των μαθητών/-τριών και των απαντήσεών τους στα ερωτηματολόγια αναδεικνύουν τα πρώτα συμπεράσματα αναφορικά με τις τάσεις που διαμορφώνονται σε σχέση με την εφαρμογή του CLIL. Οι μαθητές/-τριες, στη συντριπτική τους πλειοψηφία, αντιδρούν θετικά σ' αυτήν. Κυρίαρχοι παράγοντες στη διαμόρφωση αυτής της στάσης αναδεικνύονται: (α) η διδακτική προσέγγιση, καθώς υπάρχουν πολλαπλές αναφορές σ' αυτή, και (β) ο εκάστοτε εκπαιδευτικός που υλοποιεί το μάθημα. Ανάλογα είναι και τα συμπεράσματα από την καταγραφή των απόψεων με χρήση ερωτηματολογίου μετά τα μαθήματα μέσω Skype. Γενικά, φάνηκε πως η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών/-τριών αποκόμισε θετικές εμπειρίες και κατέθεσε θετικά σχόλια για τα μαθήματα με τη προσέγγιση CLIL. Αυτό επιβεβαιώνεται από το γεγονός ότι μόνο το 12% των μαθητών/-τριών βρήκε τα μαθήματα δύσκολα και πολύ λίγοι (4-9%) δήλωσαν ότι το περιεχόμενο και η αγγλική γλώσσα που χρησιμοποιήθηκε δεν ήταν πολύ εύκολο να κατανοηθούν. Επίσης, οι θετικές απόψεις υποστηρίζονται από το γεγονός ότι στο 80% των μαθητών/-τριών άρεσαν τα μαθήματα και ο τρόπος που πραγματοποιήθηκαν, τα βρήκαν ενδιαφέροντα και έμαθαν καινούρια πράγματα. Επιπλέον, ένα ποσοστό πάνω από 80% βρήκε τους εκπαιδευτικούς που τους δίδαξαν φιλικούς και υποστηρικτικούς. Αναφορικά με την ύπαρξη σημαντικού αριθμού αρνητικών σχολίων στην ανοιχτού τύπου ερώτηση, θα πρέπει να τονισθεί ότι η ποιοτική ανάλυση των απόψεων σε επίπεδο αιτίας έδειξε πως αυτές δεν οφείλονταν στην προσέγγιση CLIL και στους εκπαιδευτικούς αλλά κυρίως σε παράγοντες όπως η κακή ποιότητα του ήχου από την άλλη χώρα, η σκληρή αυτοκριτική (π.χ. μαθητές/-τριες

εξέφρασαν απογοήτευση που δεν μπόρεσαν να είναι καλύτεροι) και το μικρό χρονικό διάστημα της συνομιλίας με τα παιδιά από την άλλη χώρα.

Το σχέδιο συνεχίζει την υλοποίησή του και στοχεύει στην παροχή ποιοτικών και ποσοτικών ερευνητικών στοιχείων στην επιστημονική κοινότητα που θα ενισχύσουν ή θα απορρίψουν τις πρώτες ενδεικτικές τάσεις των απόψεων των μαθητών/-τριών. Απώτερο σκοπό αποτελεί η αντιμετώπιση ζητημάτων ανάπτυξης δεξιοτήτων απόκτησης μιας ξένης γλώσσας και δεξιοτήτων χρήσης των εργαλείων πληροφορίας και επικοινωνίας, η ενδυνάμωση ανάπτυξης εγκάρσιων δεξιοτήτων στον διαθέσιμο διδακτικό χρόνο, η ενίσχυση της εφαρμογής της προσέγγισης CLIL μέσω της παροχής κοινών πρότυπων για τη διδασκαλία σε ευρωπαϊκό επίπεδο, η δημιουργία ανοιχτής πλατφόρμας εκπαιδευτικών πόρων καθώς και η συνεισφορά στον εκπαιδευτικό διάλογο για την προώθηση αλλαγών εκπαιδευτικής πολιτικής.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Ζιάκα, Ι., & Κουταλακίδου, Β. (2017). Η Προσέγγιση Εκμάθησης Γλώσσας Μέσω Περιεχομένου: ένα συνεχιζόμενο πείραμα. Στα *Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου Π.Π.Σ. Α/θμιας & Β/θμιας Εκπ/σης*, (203-208). Θεσσαλονίκη: 3ο Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο Ευόσμου.

Ξενόγλωσση

Coyle, D., Hood, P. & Marsh, D. (2010). *CLIL. Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Emmanouilidou, K. & Laskaridou, Ch. (2017). Physical Education through CLIL: Teaching movement vocabulary to young learners. *Research Papers in Language Teaching and Learning*, 18(2), 51-62.

European Commission/EACEA/Eurydice (2017). *Key Data on Teaching Languages at School in Europe - 2017 Edition*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi:10.2797/839825.

Eurydice (2006). *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe*. http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/CLIL_EN.pdf.

Gimeno, A., Ó Dónaill, C., & Zygmantaite, R. (2013). *CLILstore Guidebook for Teachers. Tools for CLIL Teachers*. Retrieved from: http://www.languages.dk/archive/tools/book/Clilstore_EN.pdf.

Järvinen, H. (2007). Language in content and language integrated learning (CLIL). In D. Marsh & D. Wolff (Eds.), *Diverse Contexts - Converging Goals: CLIL in Europe* (pp. 185-200). Frankfurt: Peter Lang.

Korosidou, E., & Griva, E. (2014). CLIL approach in primary education: Learning about Byzantine art and culture through a foreign language. *Studies in English Language Teaching*, 2(2), 216-232.

Mattheoudakis, M., Alexiou, T., & Laskaridou, C. (2014). To CLIL or Not to CLIL? The Case of the 3rd Experimental Primary School in Evosmos. In *Major Trends in Theoretical and Applied Linguistics Volume 3*, (pp. 215-234). <https://doi.org/10.2478/9788376560915.p13>.

Mattheoudakis, M., Alexiou, T., & Ziaka, I. (2018). The Impact of CLIL Instruction on Content Learning: Evidence from the Greek Context. In *International Journal of Innovation in Education* (under publication).

Mehisto, P., Marsh, D., & Frigols, M.J. (2008). *Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*. Oxford: Macmillan Education.

Papadopoulos, I., & Griva, E. (2014). Learning in the traces of Greek culture: A CLIL project for raising cultural awareness and developing L2 skills. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 8, 76-92.

Sofroniadou, E. (2017). CLIL 'ARENA'—EPISODE 3: Reflection on CLIL implementation in an EFL Primary School classroom. *Research Papers in Language Teaching and Learning Vol. 8, No. 2*, February 2017, 155-159 ISSN: 1792-1244 Available online at <http://rpltl.eap.gr>.

Ziaka, I. (2014). Multimodal input and learners' cognitive and emotional engagement - a case study of CLIL. In A. Psaltou-Joycey, E. Agathopoulou & M. Mattheoudakis (Eds.), *Cross-Curricular Approaches to Language Education*, (pp.323-340). Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.

«Διδασκαλία ενοτήτων της Χημείας μέσω της μεθοδολογίας CLIL: Εφαρμογή και αποτελέσματα»

Κώστας Χαρίτος, Στέλλα Βολυράκη

Πρότυπο Λύκειο Αναβρύτων

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται η εφαρμογή της μεθόδου CLIL (Content and Language Integrated Learning) στη διδασκαλία της Χημείας. Η μέθοδος χρησιμοποιήθηκε στη διδασκαλία της ενότητας που αφορά στην ιστορική εξέλιξη του Περιοδικού Πίνακα και της έννοιας του «ομοιοπολικού δεσμού». Διαπιστώσαμε ότι αυτή η μέθοδος προσελκύει το ενδιαφέρον των μαθητών/-τριών, οδηγεί στην αποφυγή παρανοήσεων και διευκολύνει τη συγκράτηση της γνώσης.

Abstract

The aim of the proposal under consideration is to present how the CLIL (Content and Language Integrated Learning) method can be exploited in the teaching of Chemistry. The method was employed in the presentation of the evolution of the Periodic Table and in the notion of “covalent bonding”. We ascertained, in both cases that students who attended the corresponding English language lesson before the Chemistry one expressed a higher interest in the lesson, avoided misconceptions in terms of science terminology and verbal content, thus supporting the importance of prior knowledge.

Εισαγωγή

Η μεθοδολογία CLIL είναι μια σύγχρονη διδακτική προσέγγιση (Marsh D. 2000; Eurýdice, 2006) μη γλωσσικού μαθήματος *μέσω* μιας ξένης γλώσσας (Dalton-Puffer, 2011). Η μεθοδολογία αυτή προτείνει τη συνεργασία των εκπαιδευτικών ξενόγλωσσων μαθημάτων με αυτούς των άλλων διδακτικών αντικειμένων, με σκοπό την ενεργοποίηση των μαθητών/-τριών, την καλύτερη εκμάθηση της γλώσσας αλλά και την πληρέστερη κατανόηση του περιεχομένου των υπολοίπων μαθημάτων.

Στο πρώτο σκέλος της παρούσας εργασίας παρουσιάζουμε την εφαρμογή της μεθόδου CLIL σε συγκεκριμένη ενότητα σχολικού μαθήματος (*modular model*), (Παύλου & Ιωάννου-Γεωργίου, 2008). Η ενότητα αφορά στην ιστορική εξέλιξη του Περιοδικού Πίνακα (Π.Π). Επίσης, παραθέτουμε κάποια αποτελέσματα που αντικατοπτρίζουν το πώς επηρεάζει αυτή η εφαρμογή τη συγκράτηση εκ μέρους των μαθητών/-τριών της γνώσης που αναφέρεται στους επιστήμονες οι οποίοι συνέβαλαν σε αυτήν την εξέλιξη. Η ιστορική εξέλιξη του περιοδικού πίνακα των χημικών στοιχείων διδάσκεται στην Α΄ Λυκείου στο μάθημα της Χημείας, αν και ο/η μαθητής/-τρια συναντά μια μικρή αναφορά στην Γ' Γυμνασίου. Είναι μία από τις λιγιστές φορές που η Χημεία διδάσκεται μέσα στο ιστορικό της πλαίσιο και προσφέρει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να δείξει τον τρόπο με τον οποίο εξελίσσεται η επιστήμη, σαν μια σειρά βημάτων όπου ο ένας επιστήμονας βασίζεται στις ανακαλύψεις του προηγούμενου. Οι μαθητές/-τριες συχνά δεν αντιλαμβάνονται τον τρόπο που λειτουργεί η επιστήμη και θεωρούν ότι ο επιστήμονας ανακαλύπτει πράγματα στηριγμένος μόνο στην προσωπική του ευφυΐα. Η ενότητα του περιοδικού πίνακα δίνει την ευκαιρία να αναδειχθεί η κοινωνική πλευρά των φυσικών επιστημών καθώς και η πτυχή της συνεργασίας μεταξύ των επιστημονικών κοινοτήτων και της βιβλιογραφικής ενημέρωσης. Στο συγκεκριμένο παράδειγμα του περιοδικού πίνακα, πολύ συχνά οι μαθητές/-τριες γνωρίζουν τη συνεισφορά του Mendeleev, αλλά αγνοούν τη συνεισφορά άλλων επιστημόνων, όπως των Dalton, Newlands, κ.ά.

Στο δεύτερο σκέλος της παρούσας εργασίας παρουσιάζουμε μια μελέτη περίπτωσης για τις παρανοήσεις των μαθητών/-τριών που σχετίζονται με την αναντιστοιχία του όρου και του περιεχομένου της έννοιας του «ομοιοπολικού δεσμού». Επίσης, παρουσιάζουμε μια πρόταση, βασισμένη στη μέθοδο CLIL, για έναν εναλλακτικό τρόπο διδασκαλίας με σκοπό την αποφυγή αυτών των παρανοήσεων. Η έννοια των παρανοήσεων και των προηγούμενων ιδεών στις φυσικές επιστήμες είναι γνωστή εδώ και χρόνια (Taber, 2002) και έχει αποτελέσει τη βάση για την ανάπτυξη της επικοινωνιακής προσέγγισης της διδασκαλίας. Μία πηγή παρανοήσεων είναι η γλώσσα. Πολλές φορές δημιουργείται σύγχυση στους/στις μαθητές/-τριες, όταν τα βιβλία ή οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν καθημερινές φράσεις για την εξήγηση χημικών φαινομένων, υποθέτοντας ότι οι μαθητές/-τριες κατανοούν την ειδική χρήση του όρου στο συγκεκριμένο πλαίσιο του μαθήματος (Schmidt, 1997). Για παράδειγμα, το επίθετο *pure* (καθαρός) δημιουργεί παρανοήσεις γιατί χρησιμοποιείται με διαφορετικό τρόπο στην καθημερινή ζωή απ' ό,τι στην επιστήμη της Χημείας (Chittleborough, 2004). Το ίδιο συμβαίνει και με λέξεις όπως το «διαλύω», η οποία είναι σαφής για τους εκπαιδευτικούς αλλά όχι για τους/τις μαθητές/-τριες με ανεπαρκή εμπειρία, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται προβλήματα επικοινωνίας και κατανόησης την ώρα της διδασκαλίας (Fensham, 1994). Μία ανάλογη περίπτωση είναι ο «ομοιοπολικός δεσμός». Μία ανασκόπηση στη βιβλιογραφία (Χηνιάδης, 2014) έχει δείξει ότι ο όρος «ομοιοπολικός» είναι απόδοση του αγγλικού όρου *homopolar* ο οποίος εισάχθηκε πριν γίνει κατανοητή η πραγματική φύση του δεσμού. Ο σύγχρονος όρος στα αγγλικά είναι *covalent*, ο οποίος αποδίδει τη σχέση του δεσμού με τη συνεισφορά των ηλεκτρονίων σθένους, εν αντιθέσει με τον ελληνικό όρο, που δεν αντανακλά αυτήν τη σχέση. Ο ομοιοπολικός δεσμός διδάσκεται στην Α' τάξη της Χημείας στο Λύκειο, αμέσως μετά τον ιοντικό δεσμό, και αποτελεί την πρώτη επαφή των μαθητών/-τριών με μία από τις βασικότερες έννοιες της Χημείας, δηλ., αυτήν του χημικού δεσμού. Η σωστή θεμελίωση και κατανόηση

αυτής της έννοιας επηρεάζει άμεσα τις αντιλήψεις του/της μαθητή/-τριας για τον μικρόκοσμο, τη χημική αντίδραση και τις μετατροπές της ενέργειας. Το γεγονός ότι όλες οι χημικές αντιδράσεις αφορούν στη διάσπαση και δημιουργία δεσμών, όπως και ότι οι μεταβολές της ενέργειας σε μια χημική αντίδραση αφορούν στη διαφορά ενέργειας των δεσμών που δημιουργούνται και διασπώνται δείχνει πόσο σημαντική είναι η έννοια του δεσμού στη Χημεία. Στο Λύκειο ο/η μαθητής/-τρια θα συναντήσει πολλές έννοιες που βασίζονται στη σωστή κατανόηση του χημικού δεσμού, όπως η χημική αντίδραση, η οξειδοαναγωγή, η θερμοχημεία, η χημική ισορροπία, κ.ά.

Η ταυτότητα της έρευνας

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν ήταν πώς επιδρά η διδασκαλία μιας ενότητας στο μάθημα των Αγγλικών: α) ως πρωθύστερη γνώση στο πλαίσιο του μαθήματος της Χημείας και β) στην αποφυγή παρανοήσεων εννοιών στις φυσικές επιστήμες. Προσπαθήσαμε να μελετήσουμε αυτήν την επίδραση σε δύο ενότητες: α) στην ενότητα της ιστορικής εξέλιξης του περιοδικού πίνακα και β) στην ενότητα του ομοιοπολικού δεσμού. Για τον σκοπό αυτό αξιοποιήσαμε τη διαφορετική επιλογή ξένης γλώσσας από τους/τις μαθητές/-τριες της Α' Λυκείου. Έτσι, για τη σχολική χρονιά 2018-2019, οι μαθητές/-τριες τεσσάρων τμημάτων χωρίστηκαν σε δύο ομάδες: στους/στις μαθητές/-τριες που διδάσκονται Αγγλικά στο σχολείο (ομάδα Α – είκοσι τέσσερις μαθητές/-τριες) και σε αυτούς που διδάσκονται άλλη ξένη γλώσσα, Γαλλικά και Γερμανικά (ομάδα Β – πενήντα δύο μαθητές/-τριες).

Οι μαθητές/-τριες που είχαν επιλέξει τα Αγγλικά ως ξένη γλώσσα (ομάδα Α) διδάχτηκαν ένα κείμενο σχετικό με την ιστορία του Π.Π. και τη συνεισφορά των επιστημόνων σε αυτόν, δίνοντας έμφαση στην κατανόησή του ως κειμένου με τη βοήθεια λεξιλογικών ασκήσεων. Τα κείμενα που επεξεργάστηκαν οι μαθητές/-τριες ήταν μια προσαρμογή του αντίστοιχου κειμένου σχολικού εγχειρίδιου που χρησιμοποιείται σε σχολεία του Ηνωμένου Βασιλείου (Lawrie et al, 2011). Οι υπόλοιποι/πες μαθητές/-τριες (ομάδα Β) δεν διδάχτηκαν τη συγκεκριμένη ενότητα στο ξενόγλωσσο μάθημα που είχαν επιλέξει. Στη συνέχεια όλοι/όλες οι μαθητές/-τριες διδάχτηκαν την ενότητα της ιστορικής εξέλιξης του Περιοδικού Πίνακα στο μάθημα της Χημείας. Πριν από τη διδασκαλία στο μάθημα της Χημείας, στο πλαίσιο διαγνωστικής αξιολόγησης, τους ζητήθηκε να αναφέρουν ονόματα επιστημόνων που συνέβαλαν στην εξέλιξη του Περιοδικού Πίνακα (Π.Π).

Σε ό,τι αφορά στην έννοια του ομοιοπολικού δεσμού, ακολουθήσαμε την ίδια περίπου δομή έρευνας για τη σχολική χρονιά 2016-2017. Η ομάδα Α, σε αντίθεση με την ομάδα Β, αρχικά διδάχθηκε στο μάθημα των Αγγλικών μία ενότητα η οποία αναφερόταν στον ομοιοπολικό δεσμό. Στη συνέχεια όλοι/όλες οι μαθητές/-τριες διδάχτηκαν την ενότητα του ομοιοπολικού δεσμού στο μάθημα της Χημείας. Πριν από τη διδασκαλία στο μάθημα της Χημείας, δόθηκε στους/στις μαθητές/-τριες ένα σχεδιάγραμμα με τη φράση «ομοιοπολικός δεσμός (covalent bond)» στο κέντρο και τους ζητήθηκε να γράψουν με τη μορφή νοητικού χάρτη οτιδήποτε θεωρούσαν ότι συνδέεται με αυτήν την έννοια. Οι αναφορές των μαθητών/-τριών χωρίστηκαν σε τέσσερις κατηγορίες. Η μία αφορούσε στον ομοιοπολικό δεσμό, όπου ταξινομήθηκαν αναφορές όπως: μόρια, συνεισφορά ηλεκτρονίων σθένους κ.τ.λ. Η άλλη αφορούσε στον ιοντικό δεσμό και ταξινομήθηκαν αναφορές όπως: ιόντα, κατίον κ.τ.λ. Οι δύο αυτές κατηγορίες βασίστηκαν στην κατηγοριοποίηση των αναφορών σε πανεπιστημιακά βιβλία (Παππά κ.ά, 2013). Η τρίτη κατηγορία περιλάμβανε αναφορές που σχετίζονται με την έννοια της ομοιότητας, όπως: όμοια άτομα, ίδια στοιχεία κ.τ.λ. Η τελευταία κατηγορία περιλάμβανε αναφορές που δεν μπορούσαν να ταξινομηθούν στις τρεις πρώτες κατηγορίες με σαφή τρόπο, όπως: χημικό στοιχείο, χημική ένωση κ.τ.λ.

Αποτελέσματα - Σχόλια

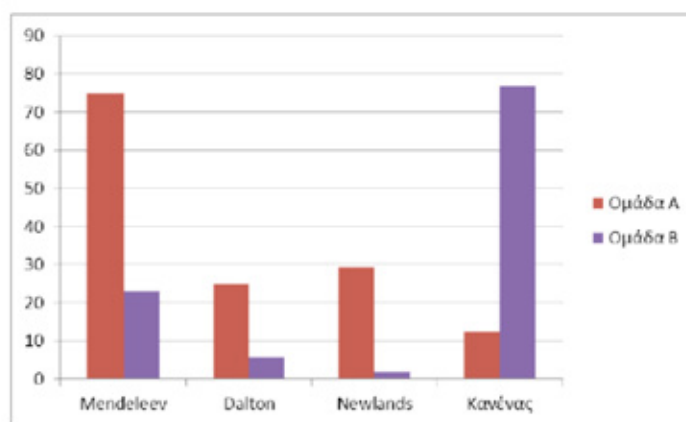
Όσον αφορά στην ενότητα της ιστορίας του περιοδικού πίνακα, ταξινομήσαμε τις απαντήσεις των μαθητών/-τριών ανάλογα με το αν ανήκαν στην ομάδα Α ή στην ομάδα Β και καταμετρήσαμε τις αναφορές σε κάθε επιστήμονα. Τα αποτελέσματα αυτής της ταξινόμησης σε απόλυτους αριθμούς δίνονται στον πίνακα 1.

Πίνακας 1. Ταξινόμηση των αναφορών των μαθητών/-τριών σε επιστήμονες που έχουν συμβάλει στην ιστορική εξέλιξη του περιοδικού πίνακα των χημικών στοιχείων

		Mendeleev	Dalton	Newlands
Ομάδα Α		18	6	7
Ομάδα Β		12	3	1

Για να γίνει πιο εμφανής η διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων, παραθέτουμε στο ακόλουθο σχήμα τα ποσοστά των αναφορών των μαθητών/-τριών των δύο ομάδων:

Σχήμα 1. Ποσοστά των αναφορών των μαθητών/-τριών κάθε ομάδας σε επιστήμονες που έχουν συμβάλει στην ιστορική εξέλιξη του περιοδικού πίνακα των χημικών στοιχείων

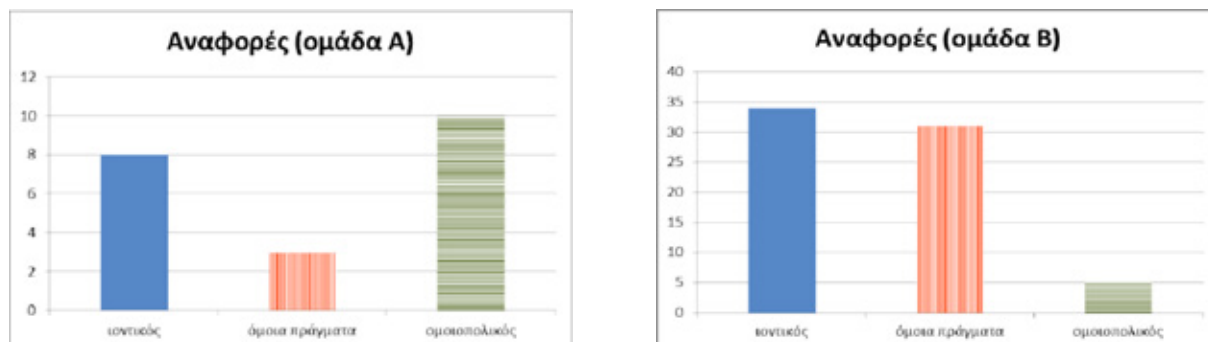


Διαπιστώνουμε ότι ο επιστήμονας που αναφέρεται συχνότερα και από τις δύο ομάδες είναι ο Mendeleev. Παρατηρούμε, όμως, ότι ένα πολύ μεγάλο ποσοστό της ομάδας Α (75%) αναφέρει τον Mendeleev έναντι ενός σαφώς μικρότερου ποσοστού (23%) της ομάδας Β. Επίσης οι μαθητές/-τριες της ομάδας Α αναφέρουν σε σημαντικά μεγαλύτερο ποσοστό τους Newlands και Dalton (29 και 25% αντίστοιχα) σε σχέση με τους/τις μαθητές/-τριες που δεν διδάχτηκαν την ενότητα στο μάθημα των Αγγλικών, οι οποίοι αναφέρουν αυτούς τους δύο επιστήμονες σε ποσοστό 2% και 6%. Είναι αξιοσημείωτο ότι οι μαθητές/-τριες της δεύτερης ομάδας δεν αναφέρουν κανέναν επιστήμονα σε ποσοστό 77%, έναντι μόνο 12,5 % των μαθητών/-τριών της πρώτης ομάδας.

Αναλυτικά αποτελέσματα από την έρευνα πάνω στην έννοια του ομοιοπολικού δεσμού έχουν παρουσιαστεί σε προηγούμενη εργασία (Χαρίτος & Βολυράκη, 2018). Εδώ, στο σχήμα 2, παραθέτουμε ένα μέρος από αυτά δίνοντας την ταξινόμηση των αναφορών των μαθητών/-

τριών, μετά από τη διδασκαλία της ενότητας ως γλωσσικού μαθήματος στα Αγγλικά και πριν από τη διδασκαλία της στη Χημεία.

Σχήμα 2. Αναφορές των μαθητών/-τριών των δύο ομάδων πριν από τη διδασκαλία της ενότητας «ομοιοπολικός δεσμός» στο μάθημα της Χημείας



Αυτό που είναι αξιοσημείωτο είναι ότι οι μαθητές/-τριες που έχουν διδαχθεί την ενότητα στα Αγγλικά (ομάδα A) κάνουν περισσότερες σωστές αναφορές στον ομοιοπολικό δεσμό και λιγότερες σε παρανοήσεις που αφορούν στον ιοντικό σε σχέση με τους υπόλοιπους μαθητές/-τριες (ομάδα B). Ένα άλλο ενδιαφέρον στοιχείο είναι ότι οι μαθητές/-τριες της ομάδας A κάνουν σαφώς λιγότερες αναφορές σε παρανοήσεις που αφορούν στην «ομοιότητα» στην οποία παραπέμπει ο όρος «ομοιοπολικός».

Συμπεράσματα

Από την παρούσα μελέτη προέκυψε ότι οι μαθητές/-τριες που είχαν διδαχθεί το κείμενο της ενότητας στα Αγγλικά αναφέρουν ονόματα επιστημόνων που σχετίζονται με τον Π.Π. σε πολύ μεγαλύτερο ποσοστό από τους/τις μαθητές/-τριες που δεν το διδάχτηκαν. Διαπιστώθηκε ότι πολλοί/πολλές μαθητές/-τριες της ομάδας που δεν διδάχτηκαν την ενότητα στα Αγγλικά δεν αναφέρουν κανένα όνομα. Είναι αξιοσημείωτο ότι κανένας/καμία μαθητής/-τρια δεν αναφέρει τον Moseley, τον επιστήμονα που κατασκεύασε τον σύγχρονο περιοδικό πίνακα. Μια εξήγηση είναι ότι ο Moseley δεν αναφέρεται στο βιβλίο του Γυμνασίου, από το οποίο τα παιδιά διδάχτηκαν τον περιοδικό πίνακα πριν έρθουν στο Λύκειο. Επιπλέον, παρατηρούμε ότι οι μαθητές/-τριες αναφέρουν πολύ συχνότερα το όνομα του Mendeleev, παρόλο που στο μάθημα Χημείας του Γυμνασίου γίνεται αναφορά και στον Newlands. Συγκεκριμένα, ο Newlands αναφέρεται από τους/τις μαθητές/-τριες με την ίδια συχνότητα που αναφέρεται και ο Dalton. Οπότε μπορούμε να συμπεράνουμε ότι οι μαθητές/-τριες συγκράτησαν τα ονόματα αυτών των δύο επιστημόνων κυρίως από τη διδασκαλία του μαθήματος των Αγγλικών. Αντίθετα, φαίνεται ότι ο Mendeleev είναι ο επιστήμονας που οι μαθητές/-τριες συσχετίζουν σε μεγάλο βαθμό με την κατασκευή του περιοδικού πίνακα. Μια πιθανή ερμηνεία γι' αυτό είναι ότι στο Γυμνάσιο δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στη δική του συνεισφορά έναντι αυτής του Newlands. Βέβαια, οι μαθητές/-τριες της ομάδας A αναφέρουν σε υπερτριπλάσιο ποσοστό τον Mendeleev έναντι των μαθητών/-τριών της ομάδας B, γεγονός που καταδεικνύει ότι η διδασκαλία στο μάθημα των Αγγλικών ενίσχυσε τη σύνδεση αυτού του επιστήμονα με την ιστορία κατασκευής του περιοδικού πίνακα. Όσον αφορά στην ενότητα του ομοιοπολικού δεσμού, διαπιστώνουμε ότι οι μαθητές/-τριες, όταν έχουν διδαχθεί την ενότητα στα Αγγλικά, κάνουν λιγότερες αναφορές

σε παρανοήσεις που σχετίζονται με τον ομοιοπολικό δεσμό έναντι αυτών που δεν τη διδάχτηκαν.

Μια ανασκόπηση της βιβλιογραφίας έχει δείξει ότι η πρωθύστερη γνώση είναι χρήσιμη, αλλά δημιουργεί δυσκολίες στους/στις μαθητές/-τριες, όταν εμπεριέχει παρανοήσεις (Dochy et. al. 1999). Επομένως, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι η διδασκαλία ενοτήτων των φυσικών επιστημών, ακόμα και σε διαφορετικό πλαίσιο (π.χ. ως κατανόηση κειμένου σε ξένη γλώσσα), ίσως να οδηγεί στην εγκαθίδρυση χρήσιμης πρωθύστερης γνώσης είτε ως πληροφορίας είτε και ως έννοιας. Επιπλέον, η χρήση της ξενόγλωσσης ορολογίας είναι πιθανόν να συνεισφέρει στην αποφυγή παρανοήσεων, τις οποίες δημιουργεί ο αντίστοιχος ελληνικός όρος. Θεωρούμε ότι η επέκταση αυτής της μελέτης και σε άλλες ενότητες και έννοιες της Χημείας θα βοηθούσε να συμπεράνουμε κατά πόσο η διδασκαλία της αγγλικής ορολογίας οδηγεί στην εγκαθίδρυση χρήσιμης πρωθύστερης γνώσης καθώς και στην αποφυγή παρανοήσεων που πιθανόν να δημιουργεί ο ελληνικός όρος.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Παππά, Ε., Τσαπαρλής, Γ., (2013). Η οργάνωση της γνώσης σε πανεπιστημιακά βιβλία γενικής χημείας και στην πρόταση SOMA για τη χημεία Α' Λυκείου: Η περίπτωση του χημικού δεσμού, 8ο Πανελλήνιο Συνέδριο Διδακτικής των Φυσικών Επιστημών και Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση.

Παύλου, Π. & Ιωάννου-Γεωργίου, Σ. (2008). Η εκπαιδευτική προσέγγιση CLIL και οι προοπτικές εφαρμογής της στην Δημοτική και Προδημοτική Εκπαίδευση της Κύπρου. Στο Πρακτικά του 10ου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας της Κύπρου, Λευκωσία 6-7 Ιουνίου 2008, 645-655 [26/6/2107 www.pek.org.cy/Proceedings_2008/pdf/i8.pdf].

Χαρίτος, Κ. & Βολυράκη, Σ., (2018). «Ομοιοπολικός δεσμός. Παρανοήσεις και αποφυγή αυτών μέσω της μεθοδολογίας CLIL», 10ο Πανελλήνιο Συνέδριο Διδακτικής των Φυσικών Επιστημών & Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση, Ρέθυμνο, 10, 291-296.

Χησιάδης, Δ., (2014). Η ιστορία της συγγένειας (affinity) και του σθένους (valence) και η εφαρμογή τους στη διδακτική της Χημείας, Διδακτορική διατριβή, Σχολή Χημικών Μηχανικών, ΕΜΠ.

Ξενόγλωσση

Chittleborough, D. G., (2004). The Role of Teaching Models and Chemical Representations in Developing Students' Mental Models of Chemical Phenomena, Dissertation Thesis, Curtin University of Technology.

Dalton-Puffer, C. (2011). Content and Language Integrated Learning: From Practice to Principles. *Annual Review of Applied Linguistics*, 31: 182-204.

Dochy, F., Segers, M., Buehl, M. M., (1999). The Relation Between Assessment Practices and Outcomes of Studies: The Case of Research on Prior Knowledge, *Review of Educational Research*, 69, 145-186.

Eurydice. (2006). *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe*, (64) Brussel: European Commission.

Fensham, P. J. (1994). Beginning to teach chemistry. P. J. Fensham, R. F. Gunstone & R. T. White (Eds.), *The content of science: A constructivist approach to its teaching and learning*. London: The Falmer Press.

Marsh, D. (2000). Using languages to learn and learning to use languages. Eds. D. Marsh - G. Lange. Finland: University of Jyväskylä.

Lawrie, R., Fullick, P., Cox, Bev., Scottow, J. (2011). *New AQA Science. GCSE Chemistry*. (684-687). Cheltenham: Nelson Thornes Ltd.

Schmidt, H. J. (1997). Students' misconceptions - looking for a pattern. *Science Education*, 81(2), 123-135.

Taber, K., (2002). Chemical misconceptions - prevention, diagnosis and cure, Royal Society of Chemistry.

Εφαρμογή της μεθόδου CLIL στο 1^ο Πειραματικό Γυμνάσιο Αθηνών

Κλεοπάτρα Καλογεράκου

1^ο Πειραματικό Γυμνάσιο Αθηνών, ckalogerakou@hotmail.com

Περίληψη

Σκοπός της εισήγησης είναι να περιγράψει την εφαρμογή της διδακτικής μεθόδου CLIL (Ολοκληρωμένη Εκμάθηση Περιεχομένου και Γλώσσας) στο 1ο Πειραματικό Γυμνάσιο Αθηνών και να παρουσιάσει τα αποτελέσματα της αξιολόγησης του προγράμματος. Το σχολείο εφαρμόζει τη μέθοδο CLIL από το 2015 σε μαθήματα όπως Ιστορία, Λογοτεχνία, Οικιακή Οικονομία, Γεωγραφία, Μαθηματικά, Βιολογία και Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή (ΚΠΑ). Για την εφαρμογή της μεθόδου συνεργάζονται καθηγητές αγγλικής γλώσσας και γνωστικών αντικειμένων και πραγματοποιείται σε επιλεγμένες ενότητες του σχολικού εγχειριδίου για μία ώρα την εβδομάδα. Η πειραματική αυτή εφαρμογή εντάσσεται στο πλαίσιο ενός συνεχιζόμενου ερευνητικού προγράμματος για την ανάπτυξη ενός παιδαγωγικού μοντέλου CLIL στο σχολείο, στο οποίο θα ενταχθούν περισσότερα γνωστικά αντικείμενα και θα γίνει πιο συστηματική η διδασκαλία με τη μέθοδο CLIL.

Abstract

The aim of the paper is to describe the implementation of the CLIL (Content and Language Integrated Learning) teaching method in the 1st Experimental Junior High School of Athens and to present the results of the evaluation of the program. The school has been implementing the CLIL method since 2015 in subject areas, such as History, Literature, Home Economics, Geography, Mathematics, Biology and Civics. For the implementation of the method, there is collaboration between English language teachers and content teachers and it is carried out in selected modules of the curriculum for one hour per week. This experimental implementation is part of an ongoing research on the development of a CLIL pedagogical model at school which will involve more subject areas and more systematic teaching with the CLIL method.

Εισαγωγή

Το Ευρωπαϊκό Δίκτυο Πληροφόρησης για την εκπαίδευση (Eurydice 2006) αναφέρεται σε μία σειρά στόχων του CLIL, όπως κοινωνικοοικονομικοί στόχοι, που αποβλέπουν στην προετοιμασία μαθητών/τριών για μία παγκοσμιοποιημένη αγορά εργασίας με καλύτερες προοπτικές απασχόλησης, κοινωνικοπολιτιστικοί στόχοι, που προωθούν αξίες και σεβασμό για τη διαφορετικότητα, γλωσσικοί στόχοι, με έμφαση στην αποτελεσματική επικοινωνία καθώς επίσης και εκπαιδευτικοί στόχοι, που ενθαρρύνουν την εμπέδωση του γνωστικού αντικειμένου μέσω μιας διαφορετικής και καινοτόμου προσέγγισης.

Οι περιπτώσεις CLIL διαφέρουν από χώρα σε χώρα και από σχολείο σε σχολείο, και αυτό είναι φυσικό, καθώς διαφέρουν τα εκπαιδευτικά συστήματα και διαφοροποιούνται οι τύποι μαθητών/-τριών και τα σχολικά περιβάλλοντα. Σύμφωνα με τους Puffer & Smit (2007), η τάξη αποτελεί ένα κοινωνικό περιβάλλον με συγκεκριμένους συμμετέχοντες, ρόλους, στόχους και κανόνες. Η μέθοδος CLIL έχει σαφή οφέλη, εφόσον κινείται πολύ περισσότερο στο κέντρο της μαθησιακής διαδικασίας, αναπτύσσοντας ταυτόχρονα τις εγκάρσιες δεξιότητες της κριτικής σκέψης, της συνεργασίας, της δημιουργικότητας, κ.ά.

Εφαρμογή CLIL στο 1^ο Πειραματικό Γυμνάσιο Αθήνας

Το μοντέλο CLIL στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο ανήκει στο 'soft CLIL', εφαρμόζεται στην τάξη της ξένης γλώσσας, σε δύο γνωστικά αντικείμενα ανά τάξη κατά τη διάρκεια του έτους. Πραγματοποιείται σε μία από τις τρεις προβλεπόμενες ώρες για τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας ανά εβδομάδα. Ο καθηγητής της ξένης γλώσσας είναι υπεύθυνος για τη διδασκαλία, αλλά εμπλέκει επίσης και τους καθηγητές του γνωστικού αντικείμενου όσον αφορά στη λήψη αποφάσεων σχετικά με τους στόχους και τον καθορισμό του περιεχομένου που πρέπει να διδαχτεί. Οι καθηγητές της ξένης γλώσσας και των γνωστικών αντικείμενων συνεργάζονται στενά και αποτελεσματικά, με σκοπό το CLIL να αποτελέσει μια πιο επίσημη μορφή διδασκαλίας.

α. Μεθοδολογία

Χαρακτηριστικά της μεθόδου είναι το πρωτογενές υλικό, η διαφοροποιημένη διδασκαλία, καθώς επίσης και οι τεχνικές ομαλής μετάβασης (scaffolding techniques), σύμφωνα με το διδακτικό σχήμα του Cummins (2000), που περιλαμβάνει ενεργή μετάδοση νοήματος, γνωστική πρόκληση, πλαισιακή στήριξη και ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης των μαθητών/-τριών. Οι τεχνικές περιλαμβάνουν την ενεργοποίηση προηγούμενης γνώσης, εξατομίκευση, επανάληψη βασικού λεξιλογίου, ταξινόμηση, γλωσσάρια, διαγράμματα, κ.ά. Οι δραστηριότητες ποικίλλουν εστιάζοντας τόσο στο περιεχόμενο όσο και στη γλώσσα.

Σύμφωνα με τη Dalton-Puffer (2008), οι μαθητές/-τριες αισθάνονται πιο άνετα με τη χρήση της ξένης γλώσσας, επειδή η προσοχή εστιάζεται στο νόημα και όχι στη γλωσσική μορφή, κάτι που είναι πολύ πιο κοντά στο πώς οι συνομιλίες διεξάγονται εκτός τάξης, και επομένως είναι πιο φυσικές. Η επικοινωνιακή προσέγγιση του CLIL οδηγεί σε μια πιο μαθητοκεντρική μάθηση, με τους/τις μαθητές/-τριες να αποφασίζουν για τη μάθησή τους και όσο πιο προχωρημένοι - σε επίπεδο γλώσσας και ηλικία - είναι οι μαθητές/-τριες, τόσο μεγαλύτερο έλεγχο έχουν για τη μάθησή τους.

β. Γνωστικά αντικείμενα

Τα γνωστικά αντικείμενα που διδάσκονται κάθε σχολικό έτος με τη μέθοδο CLIL αποφασίζονται από κοινού λαμβάνοντας υπόψη τη διαθεσιμότητα των καθηγητών που θέλουν να ασχοληθούν με τη μέθοδο. Αποφασίζεται η διάρθρωση των μαθημάτων και στη συνέχεια οι καθηγητές της αγγλικής γλώσσας σε συνεργασία με τους καθηγητές των γνωστικών αντικειμένων συμφωνούν στην επιλογή εκπαιδευτικού υλικού θέτοντας εκπαιδευτικούς στόχους. Ενδεικτικό υλικό πρακτικής εφαρμογής σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα υπάρχει στην ιστοσελίδα του σχολείου:

<http://www.1gympeirath.gr/sxoleio/didaskalia-ekpaidefsi/didaktikes-protaseis/for-lang>.

Αξιολόγηση προγράμματος

Η ανατροφοδότηση από τους/τις μαθητές/-τριες στο τέλος κάθε έτους και η ανάλυση των αποτελεσμάτων (SPSS, καταγραφή απαντήσεων ανοικτού τύπου, απομαγνητοφώνηση συνέντευξης) είναι σημαντικό κομμάτι της διαδικασίας, που στοχεύει στην αλλαγή, στην προσαρμογή και στον εμπλουτισμό. Επίσης, με την ολοκλήρωση κάθε προγράμματος, υπάρχει συζήτηση μεταξύ των εκπαιδευτικών σχετικά με θέματα που τίθενται κατά τη διάρκεια της υλοποίησής του.

Στατιστική ανάλυση των ερωτηματολογίων και ερμηνεία των αποτελεσμάτων του πρώτου έτους εφαρμογής μπορούν να βρεθούν στο άρθρο των **Kalogerakou, Baka and Lountzi (2017)**. Τα αποτελέσματα έδειξαν σαφώς ότι το πρόγραμμα είχε μεγάλη απήχηση στους/στις μαθητές/-τριες.

α. Αποτελέσματα ποιοτικής αξιολόγησης μέσω ερωτηματολογίου και σχόλια

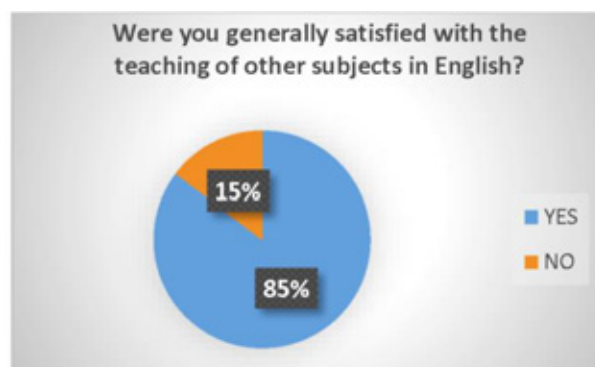
Με την ολοκλήρωση του προγράμματος κατά το σχολικό έτος 2017-2018, χρησιμοποιήθηκαν ανοικτού τύπου ερωτήσεις για ποιοτική αξιολόγηση του προγράμματος από τους/τις μαθητές/-τριες. Ακολουθούν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης του προγράμματος από την Α' και Β' τάξη Γυμνασίου σε Γεωγραφία και Λογοτεχνία/Μαθηματικά αντίστοιχα.

Στην πρώτη ερώτηση, εάν έμειναν ικανοποιημένοι από τη διδασκαλία με τη μέθοδο CLIL, η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών/-τριών (90% στην Α', 85% στη Β') απάντησαν ότι έμειναν ικανοποιημένοι/-νες.

Σχήμα 1. Τάξη Α' (Γεωγραφία)



Σχήμα 2. Τάξη Β' (Λογοτεχνία και Μαθηματικά)



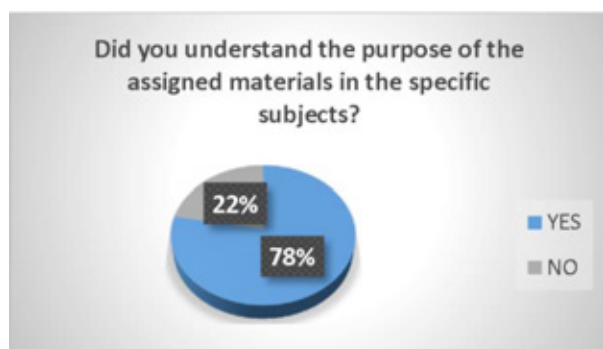
Στη δεύτερη ερώτηση για το τι τους άρεσε περισσότερο στη διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων στα αγγλικά, είναι αξιοσημείωτο ότι οι μαθητές/-τριες ανέφεραν πολλά θετικά σημεία των μαθημάτων, τα οποία συμφωνούν με τις αρχές και τους στόχους του προγράμματος. Παρατηρείται ότι στις απαντήσεις συναντάμε και τις τέσσερις αρχές του CLIL. Μία από τις αρχές που κυριαρχεί είναι η επικοινωνία (Communication), όπου οι μαθητές/-τριες αναφέρουν τα ενδιαφέροντα και χρήσιμα για το μέλλον θέματα προς συζήτηση, τον τρόπο παρουσίασης μέσω ποικίλων δραστηριοτήτων και ομαδικών εργασιών. Είναι αξιοσημείωτο ότι αναφέρεται η καλή συνεργασία μεταξύ ανομοιογενών ομάδων (Culture). Οι γνωστικές λειτουργίες (Cognition) τις οποίες ανέπτυξαν διαφαίνονται σε πολλές απαντήσεις των μαθητών/-τριών, όπως, για παράδειγμα, η πληροφόρηση σε τρέχοντα και ενδιαφέροντα ζητήματα, η οποία μπορεί να προβεί χρήσιμη στη μελλοντική τους ζωή, η εμπέδωση γνώσεων σε δύο γλώσσες, κ.ά. Τέλος, το περιεχόμενο (Content) αναφέρεται σε πολλές απαντήσεις όπως οι μαθηματικοί όροι, τα στατιστικά στοιχεία, η γνωριμία με την αγγλική λογοτεχνία, ο κάθετος και οριζόντιος διαμελισμός στη Γεωγραφία, κ.ά.

Είναι επίσης σημαντικό ότι οι μαθητές/-τριες μπορούν να διακρίνουν την ολοκληρωμένη μάθηση περιεχομένου και γλώσσας. Ενδεικτικές είναι οι απαντήσεις για τη γνώση περιεχομένου (Content), όπως 'έμαθα πολλά για τη Γεωγραφία σε διαφορετική γλώσσα', ή 'διδασκόμαστε ένα θέμα σε δύο γλώσσες'. Η γνώση της γλώσσας (Language) διαφαίνεται σε πολλές απαντήσεις μαθητών/-τριών, όπως η εκμάθηση νέου λεξιλογίου, η αντιστοιχία ελληνικών με αγγλικούς όρους, περιλήψεις, οι γλωσσικές δραστηριότητες, κ.ά. Πέραν των βασικών αρχών του CLIL, οι μαθητές/-τριες ανέφεραν πολλά άλλα στοιχεία της μεθόδου, όπως η ενεργοποίηση και το ενδιαφέρον των μαθητών/-τριών, ο καινοτόμος τρόπος διδασκαλίας, η διαδραστική και ενεργητική μάθηση, ο διασκεδαστικός τρόπος μάθησης, η καλή συνεργασία καθηγητών, η δημιουργικότητα, κ. ά.

Στην τρίτη ερώτηση σχετικά με τις αδυναμίες του προγράμματος, οι οποίες είναι ελάχιστες συγκριτικά με τα δυνατά σημεία, αναφέρονται η έλλειψη χρόνου για την ολοκλήρωση κάποιων δραστηριοτήτων, η δυσκολία σε κάποιες μαθηματικές έννοιες, οι μακρές συζητήσεις, η επανάληψη εννοιών σε δύο γλώσσες και το γεγονός ότι θα μπορούσαν να προχωρήσουν πιο γρήγορα. Στην ουσία, οι απαντήσεις τονίζουν εμμέσως και θετικά σημεία. Για παράδειγμα, οι μακρές συζητήσεις αποσκοπούν στην ελεύθερη έκφραση και βελτίωση των προφορικών δεξιοτήτων των μαθητών/-τριών. Η το γεγονός ότι κάποιοι πιστεύουν ότι θα μπορούσαν να προχωρήσουν πιο γρήγορα, δε σημαίνει ότι όλη η τάξη θα μπορούσε. Έτσι, πάλι η διαφοροποίηση, η επανάληψη και οι διευκρινίσεις εξασφαλίζουν τη συνολική κατανόηση.

Στην τέταρτη ερώτηση, εάν κατάλαβαν τον σκοπό του υλικού που τους ανατέθηκε στα συγκεκριμένα μαθήματα, παρατηρούμε ότι η πλειοψηφία των μαθητών/-τριών είχαν αντίληψη της χρησιμότητας του υλικού που χρησιμοποιήθηκε.

Σχήμα 3. Τάξη Α' (Γεωγραφία)



Σχήμα 4. Τάξη Β' (Λογοτεχνία και Μαθηματικά)

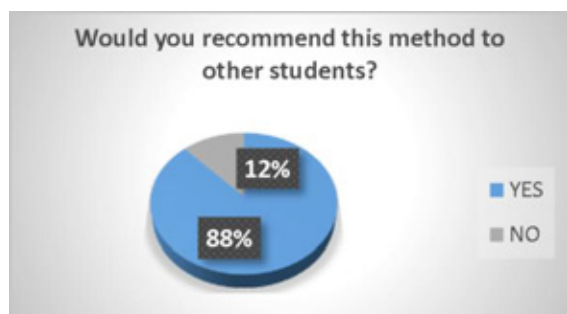


Αξίζει να αναφέρουμε κάποιες ανεπτυγμένες απαντήσεις μαθητών/-τριών στο συγκεκριμένο ερώτημα: 'να μας βοηθήσει να επεκτείνουμε τις γνώσεις μας και να κατανοήσουμε καλύτερα το περιεχόμενο', 'να δουλεύω σε ομάδες και ατομικά για να βλέπω τις δυσκολίες του κάθε τρόπου', 'να δουλεύω καλύτερα σε ομάδες, ακόμα και αν δεν είμαστε στην ίδια ομάδα με τους φίλους μας', 'ένας καλύτερος τρόπος να κατανοήσουμε το θέμα και να το απολαύσουμε περισσότερο', 'να μάθουμε νέα πράγματα και ταυτόχρονα να βελτιώσουμε την αγγλική γλώσσα', 'να βελτιώσω τα επιχειρήματά μου στα αγγλικά', 'να μας διευκολύνει να επικοινωνήσουμε'.

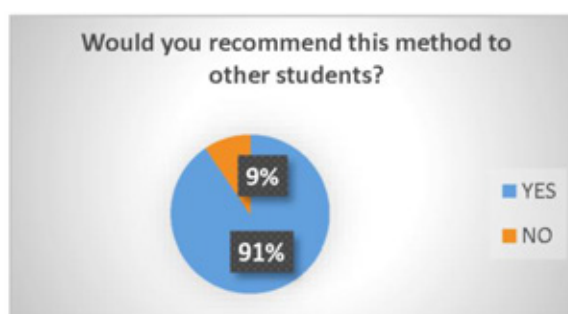
Στην πέμπτη ερώτηση, σχετικά με το τι θα ήθελαν περισσότερο απ' αυτήν τη μέθοδο, παρατηρούνται απαντήσεις παρόμοιες με αυτές του πρώτου έτους εφαρμογής, όπως περισσότερες διαδραστικές ασκήσεις, βίντεο, κουίζ, σταυρόλεξα, ομαδικές εργασίες, κ.ά. Επιπλέον, οι μαθητές/-τριες φαίνεται να θέλουν περισσότερες ώρες και περισσότερα μαθήματα με τη μέθοδο CLIL, περισσότερη βιωματική μάθηση και έρευνα/αναζήτηση δεδομένων, που πιστεύουν ότι θα τους χρησιμεύσουν στη μελλοντική τους ζωή.

Στην τελευταία ερώτηση, που αναφέρεται στην επέκταση της εφαρμογής CLIL και σε άλλα σχολεία, η ποσοτική αποτίμηση είναι θετική με 88% για την Α' τάξη και 91% για τη Β' τάξη.

Σχήμα 5. Τάξη Α' (Γεωγραφία)



Σχήμα 6. Τάξη Β' (Λογοτεχνία και Μαθηματικά)



Αξίζει να σημειωθούν κάποιες ανεπτυγμένες απαντήσεις, οι οποίες τονίζουν τη χρησιμότητα της μεθόδου, και δίνουν έμφαση στη διαδικασία πέραν του αποτελέσματος: 'θα αγαπούσαν όλη τη διαδικασία', 'κάνει τη μάθηση πιο εύκολη, γρηγορότερη και πιο

διασκεδαστική', 'θα σας βοηθήσει στη ζωή σας', 'είναι ένας τρόπος για να μάθουν νέα πράγματα και να προσαρμόσουν μια νέα γλώσσα στη σχολική ζωή', 'νομίζω ότι οι μαθητές/-τριες χρειάζονται έναν διαφορετικό τρόπο διδασκαλίας από τον παραδοσιακό-βαρετό', 'είναι ένας τρόπος να κάνεις τους/τις μαθητές/-τριες να κατανοήσουν τα πράγματα συνδυάζοντας δύο γλώσσες', 'βοηθά να μάθετε με βιωματικό και διασκεδαστικό τρόπο αναπτύσσοντας ταυτόχρονα τις δεξιότητές σας στην ξένη γλώσσα'.

β. Αποτελέσματα ποιοτικής αξιολόγησης μέσω δομημένης συνέντευξης και σχόλια

Στην Γ' τάξη έλαβε χώρα δομημένη συνέντευξη σε έξι ερωτήσεις από εξωτερικό παράγοντα (μεταπτυχιακή φοιτήτρια που έκανε την έρευνά της στην εφαρμογή της μεθόδου CLIL), οι απαντήσεις στις οποίες δείχνουν μία συνειδητοποιημένη, κριτική αξιολόγηση από μαθητές/-τριες που έχουν διδαχτεί με τη μέθοδο CLIL επί τρία συναπτά έτη.

Στην πρώτη ερώτηση, αναφορικά με τη διαφοροποίηση της μεθόδου από ένα συμβατικό μάθημα Αγγλικών, οι μαθητές/-τριες τονίζουν την καλή συνεργασία μεταξύ μαθητών/-τριών και τον επικοινωνιακό τρόπο μάθησης καθώς και το ενδιαφέρον υλικό, που δεν επικεντρώνεται τόσο στη γλωσσική μορφή αλλά στην επικοινωνία και στον τρόπο σκέψης. Την επικοινωνία τονίζουν και στη δεύτερη ερώτηση, σχετικά με το εάν προτιμούν τη μέθοδο αυτή από ένα συμβατικό μάθημα. Υποστηρίζουν ότι η μέθοδος CLIL αναπτύσσει τις γνωστικές τους δεξιότητες και την κριτική σκέψη και ακολουθεί τη μαθητοκεντρική προσέγγιση και διερευνητική μορφή διδασκαλίας (π.χ... basically YOU make the lesson, not the teacher ... you decide what we're going to do ... it's way more communicative and interactive). Είναι σημαντικό ότι αναφέρουν έναν από τους σημαντικότερους στόχους της μεθόδου, που είναι, σύμφωνα με τους Mehisto και Ting (2017), η ανάπτυξη της αυτονομίας των μαθητών/-τριών. Αναφέρονται, επίσης, στα σύγχρονα θέματα και στις ουσιαστικές συζητήσεις που τους ενδιαφέρουν άμεσα σε αυτήν τη φάση της ηλικίας τους.

Η τρίτη ερώτηση, εάν στην τάξη δίνουν μεγαλύτερη σημασία στη γλώσσα ή στο περιεχόμενο, παρουσιάζει μεγάλο ενδιαφέρον. Όλοι/Όλες οι μαθητές/-τριες υποστηρίζουν ότι είναι το περιεχόμενο κατά βάση που τους/τις κατευθύνει στην ομιλία τους στην τάξη, το οποίο, σύμφωνα με την Dalton-Puffer (2011), σταδιακά οδηγεί και σε γραμματική ορθότητα (accuracy). Αναφέρουν κάποιες δυσκολίες στην εύρεση κατάλληλου λεξιλογίου για να εκφραστούν, τις οποίες ξεπερνούν με τη βοήθεια είτε των συμμαθητών/-τριών τους είτε του καθηγητή και σταδιακά η χρήση της ξένης γλώσσας γίνεται πιο φυσική. Στην επόμενη ερώτηση, αναφορικά με τη χρήση της μητρικής γλώσσας στην τάξη, οι μαθητές/-τριες υποστηρίζουν ότι, εφόσον τους δίνεται η δυνατότητα, χρησιμοποιούν την ξένη γλώσσα περισσότερο απ' όσο σε ένα συμβατικό μάθημα κι έτσι αποκτούν μεγαλύτερη ευχέρεια λόγου (fluency). Αναφέρουν επίσης τη χρησιμότητα της ορολογίας (content-specific words) που συναντούν, όπως για παράδειγμα στη Βιολογία ή τα Μαθηματικά.

Η επόμενη ερώτηση αφορά στην κατανόηση των θεμάτων: αν χρειάζονται και τις δύο γλώσσες για να κατανοήσουν τις θεματικές ενότητες. Εδώ αναφέρουν κάποιες δυσκολίες κυρίως σε θετικά μαθήματα, όπως στα Μαθηματικά και στη Βιολογία, τις οποίες ξεπερνούν είτε με τη μετάφραση κάποιων λέξεων είτε από τα συμφραζόμενα. Είναι αξιοσημείωτο ότι τονίζουν τον ρόλο που παίζουν οι εργασίες που τους ανατίθενται (tasks) αντί εξάσκησης σε μεμονωμένες λέξεις, εφόσον έτσι μαθαίνουν να δουλεύουν πιο συστηματικά. Μαθήματα όπως η Ιστορία/ΚΠΑ δεν αποτελούν πρόβλημα στην κατανόησή τους. Αντίθετα βοηθούν στην έκφραση του λόγου με φυσικό τρόπο και στην ανάπτυξη του λεξιλογίου. Τέλος, οι απαντήσεις στην ερώτηση εάν πιστεύουν ότι η μέθοδος CLIL θα πρέπει να εφαρμοστεί και σε άλλα σχολεία επιβεβαιώνουν τον καινοτόμο χαρακτήρα και τη χρησιμότητα της μεθόδου. Αναφέρουν ότι στην Ελλάδα ψάχνουμε για κάτι διαφορετικό και δεν χρειάζεται να πάμε μακριά για να το

βρούμε, εφόσον η μέθοδος CLIL δημιουργεί ένα αίσθημα ελευθερίας και αυτονομίας στην τάξη και ταυτόχρονα προσφέρει περισσότερες γνώσεις τόσο στο γνωστικό αντικείμενο όσο και στη ξένη γλώσσα, πράγμα το οποίο ενισχύει την άποψη ότι χρειαζόμαστε μεθοδολογίες που οδηγούν σε θετικά διδακτικά αποτελέσματα (Coyle, Hood and Marsh 2010). Αναφέρουν τη χρησιμότητά της στο μέλλον για εύρεση εργασίας και γενικότερα για απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων που θα αποβούν χρήσιμες όχι μόνο στη σχολική τους ζωή αλλά και στη μελλοντική.

Συμπεράσματα

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των μαθητών/-τριών παρατηρούμε ότι το CLIL ασχολείται, πέραν της γλώσσας, με έννοιες και με διαδικασίες. Το Soft CLIL μπορεί να κινηθεί προς αυτόν τον προσανατολισμό με βάση το περιεχόμενο. Όπως υποστηρίζουν οι Ball, Kelly και Clegg (2015), η γλώσσα δεν μπορεί να παραμείνει για πάντα το ορφανό του προγράμματος σπουδών, που περιορίζεται στον δικό του κόσμο, αλλά είναι το όχημα με το οποίο οι μαθητές/-τριες θα αναπτύξουν τις γνωστικές τους δεξιότητες.

Αυτό που ενθαρρύνεται από τη μέθοδο CLIL είναι η ανάπτυξη υψηλών γνωστικών δεξιοτήτων. Και όσο μεγαλύτερο είναι το εύρος της γνωστικής διεργασίας, τόσο πιο πλούσιο είναι το εύρος της γλώσσας που τη συνοδεύει, εξοπλίζοντας τους/τις μαθητές/-τριες με δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων και ανάπτυξης πρωτοβουλιών και προετοιμάζοντάς τους για το μέλλον. Η πολύπλευρη και ολοκληρωμένη αυτή προσέγγιση, ενταγμένη σε ένα επίσημο πλαίσιο, μπορεί να βελτιώσει την εκμάθηση γλωσσών και τη μάθηση γνωστικών αντικειμένων του προγράμματος σπουδών.

Βιβλιογραφία

- Ball, P., Kelly, K. & Clegg, J. (2015). *'Putting CLIL into Practice'*. Oxford: Oxford University Press.
- Coyle, D., Hood, P. & Marsh, D. (2010). *'Content and Language Integrated Learning.'* Cambridge: Cambridge University Press.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy. Bilingual children in the crossfire Clevedon.* UK: Multilingual Matters.
- Dalton-Puffer, C. and Smit, U. (Eds) (2007). *Empirical Perspectives on CLIL Classroom Discourse.* Frankfurt; Vienna: Peter Lang.
- Dalton-Puffer, C. (2008). Outcomes and processes in Content and Language Integrated Learning (CLIL): Current research from Europe
- Dalton-Puffer, C. (2011). Content-and-Language integrated learning: from practice to principles? *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 182-204.
- Eurydice (2006). *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at school in Europe.* European Commission (Directorate-General for Education and Culture).
- Kalogerakou, K., Baka, M. & Lountzi, M. (2017). 'A CLIL model: teaching science at secondary education'. *Research Papers in Language Teaching and Learning*, 8/2: 136-148.
- Mehisto, P. & Ting, T. (2017). *'CLIL Essentials for Secondary School Teachers'*. Cambridge: Cambridge University Press.

**Ο όμιλος αγγλικών στο 2^ο Πειραματικό Νηπιαγωγείο Α.Π.Θ.:
μια διαδρομή με οδηγό την περιέργεια για ανακαλύψεις,
αφετηρία την παραδοσιακή διδασκαλία της ξένης γλώσσας
και τελευταίο σταθμό τη μέθοδο CLIL
(ΟΕΠΓ: Ολοκληρωμένη εκμάθηση περιεχομένου και γλώσσας).**

Βασιλική Αλεξίου

2^ο Πειραματικό Νηπιαγωγείο ΑΠΘ, vickyalexiou@gmail.com

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία περιγράφεται η λειτουργία και η εξέλιξη του ομίλου αγγλικής γλώσσας στο 2^ο Πειραματικό νηπιαγωγείο Α.Π.Θ. Παρουσιάζεται η διαχρονική πορεία και εξέλιξή του από την αρχή της λειτουργίας του έως σήμερα. Γίνεται αναφορά στους στόχους, στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, στα μέσα, στη θεματολογία, στις συνεργασίες και στις μεθόδους που χρησιμοποιήθηκαν.

Abstract

This paper describes the operation and development of the English language group in the 2nd Experimental Kindergarten of the Aristotle University of Thessaloniki. It presents its timeless evolution and development from the beginning of its operation to the present day. Reference is made to the objectives, the training program, the media, the themes, the collaborations and the methods used.

Εισαγωγή

Η επαφή των παιδιών με τις ξένες γλώσσες από μικρή ηλικία φαίνεται ότι συντελεί στην ανάπτυξη του αισθήματος ένταξής τους σε μια ευρύτερη κοινότητα, όπου θα έρθουν σε επαφή με διαφορετικούς πολιτισμούς και κουλτούρες και θα κατανοήσουν τις ευκαιρίες που τους δίνονται ως πολιτών μιας πολύγλωσσης διευρυμένης κοινωνίας. Όπως άλλωστε αναφέρει ο Figel (2005), σε μια πολύγλωσση Ευρώπη, η εκμάθηση ξένων γλωσσών από πολύ μικρή ηλικία μάς επιτρέπει να ανακαλύψουμε διαφορετικούς πολιτισμούς και να προετοιμαστούμε για την επαγγελματική κινητικότητα. (Ε. Γρίβα, Κ. Σέμογλου, 2013).

Το Συμβούλιο της Ε.Ε. τονίζει ότι η «γνώση γλωσσών είναι μια από τις βασικότερες δεξιότητες που κάθε πολίτης θα πρέπει να κατέχει για τρεις κυρίως λόγους: α) συμβάλλει στην ενεργή συμμετοχή του πολίτη στην παγκόσμια γνώση β) διευκολύνει την ενσωμάτωσή του

στην ευρύτερη κοινωνία, και γ) συνεισφέρει στην κοινωνική συνοχή» (Commission of the European Communities, 2008).

Ήδη από το 1995 στη *Λευκή Βίβλο (The White Paper)* με τίτλο “Teaching and Learning: Towards the Learning Society”, αναφέρεται ότι οι ευρωπαίοι πολίτες θα πρέπει να είναι σε θέση να μιλούν τρεις ευρωπαϊκές γλώσσες (M + 2: Mother tongue + two foreign languages), τη μητρική γλώσσα και άλλες δύο, και προτείνει η εκμάθηση της ξένης γλώσσας (ΞΓ) να ξεκινά ακόμη και από την προσχολική ηλικία.

Η πρώιμη εκμάθηση ξένης γλώσσας συμβάλλει στο να αποκτήσουν τα παιδιά υψηλότερο ποσοστό γλωσσικής επάρκειας, κάτι που είναι στις προτεραιότητες της Ε.Ε., εξαιτίας της μακροχρόνιας έκθεσής τους στη γλώσσα-στόχο. Οι μικροί/μικρές μαθητές/-τριες πλεονεκτούν σε υπο-δεξιότητες του προφορικού λόγου, όπως προφορά, επικοινωνιακή δεινότητα και άνεση και αυτό είναι κάτι που μπορεί να διατηρηθεί για πολλά χρόνια. (Cummins, 1981). Άλλωστε, σύμφωνα με τον Sorace (2011), ο ανθρώπινος εγκέφαλος από τη φύση του είναι πολύγλωσσος και όχι μονόγλωσσος. Η γλωσσική εκμάθηση είναι πιο αποτελεσματική μέχρι την ηλικία των 9 χρόνων, διότι ο εγκέφαλος μετά από αυτήν την ηλικία χάνει προοδευτικά την πλαστικότητά του. (Snow και συν., 2000).

Ο όμιλος αγγλικών στο 2^ο Πειραματικό Νηπιαγωγείο: Η δημιουργία του και η λειτουργία του βασισμένη σε παραδοσιακά μοντέλα διδασκαλίας ξένων γλωσσών

Όταν τον Σεπτέμβριο του 2013 το ΕΠΕΣ του σχολείου πρότεινε τη λειτουργία ομίλων στα Πειραματικά σχολεία, ανέλαβα τη δημιουργία ενός ομίλου αγγλικής γλώσσας στην προσχολική αγωγή για τους εξής λόγους: α) Πιστεύω ότι ο εγκέφαλος του παιδιού αυτής της ηλικίας είναι «ανοικτός» στην πρόσληψη και τη δημιουργία διαφορετικών κωδίκων επικοινωνίας περισσότερο από κάθε άλλη ηλικία. Και έχοντας κατακτήσει ένα βασικό πρώτο λεξιλόγιο στη μητρική του γλώσσα είναι ελκυστικό και διασκεδαστικό - γι' αυτό και ενισχυτικό της μνήμης του - να λέει κάποιες από τις λέξεις σε έναν διαφορετικό κώδικα και να ακούει διαφορετικούς ήχους β) Ζούμε στην εποχή της παγκοσμιοποίησης, της πολυπολιτισμικότητας, της πληροφορίας, της τεχνολογίας και καθώς τα παιδιά προσλαμβάνουν πολλά και ποικίλα ερεθίσματα, νιώθω ότι έχουν την ανάγκη μιας εκπαίδευσης στη γλώσσα που κυριαρχεί και είναι η αγγλική, η οποία έχει θεσπιστεί ως *lingua franca* γ) Ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα ξένης γλώσσας θεωρώ ότι αποτελεί ένα πρόσθετο πλεονέκτημα για το curriculum του σχολείου δ) Η εμπειρία/προϋπηρεσία μου ως δασκάλας ελληνικών ως δεύτερης γλώσσας σε ομογενείς και ξένους μαθητές/-τριες δημοτικού σε σχολεία της ελληνικής ομογένειας του Μόντρεαλ του Καναδά καθώς και στο Διεθνές σχολείο Πάινγουντ της Θεσσαλονίκης με εφοδίασαν με ποικίλα ερεθίσματα από διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα σε ένα κλίμα πολυπολιτισμικότητας και ε) Η προσωπική μου ευχαρίστηση από τη διενέργεια ενός προγράμματος εκμάθησης αγγλικών, για τη διδασκαλία των οποίων κατέχω μεν το δίπλωμα επάρκειας, αλλά μέχρι τώρα δεν μου είχε δοθεί η ευκαιρία να το αξιοποιήσω στον χώρο εργασίας μου.

Αμέσως μετά τη σύσταση του ομίλου και με τη στήριξη της τότε προέδρου του ΕΠΕΣ του σχολείου μας, κας. Σ. Αυγητίδου, η λειτουργία του στηρίχτηκε κατά κύριο λόγο σε ιδέες από δραστηριότητες ενός πρότζεκτ που είχε εφαρμοστεί πριν από 2 χρόνια στο 1^ο Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο Φλώρινας από τις κ. Ε. Γρίβα και Κ. Σέμογλου σε μαθητές/-τριες της Α' και Β' τάξης του Δημοτικού σχολείου, προσαρμοσμένες σε σχέδια διδασκαλίας και εποπτικό υλικό από τη γράφουσα.

Ο γενικός στόχος που ορίστηκε ήταν η σύνδεση της προσχολικής τάξης και της φιλοσοφίας της με τις δοκιμασμένες μεθοδολογίες και πρακτικές της διδασκαλίας των Αγγλικών ως ξένης γλώσσας μέσα από κατάλληλη διαφοροποίηση για παιδιά νηπιαγωγείου.

Επιμέρους στόχοι ορίστηκαν οι εξής: 1) τα παιδιά να έρθουν σε επαφή με την αγγλική γλώσσα με παιγνιώδη τρόπο και να την αγαπήσουν 2) να εκτεθούν σε οπτικοακουστικά ερεθίσματα και να εξοικειωθούν στους ήχους της γλώσσας και 3) να κατανοούν λεξιλόγιο, εντολές και να εκφράζονται όπως μπορούν, λεκτικά και εξωλεκτικά.

Η θεματολογία του ομίλου απαρτιζόταν από παιγνιώδεις δραστηριότητες, που διεξάγονταν στον χώρο της τάξης του νηπιαγωγείου και κινητικές στον χώρο του γυμναστηρίου του σχολείου, μια φορά την εβδομάδα για μία ώρα περίπου από τον Οκτώβριο έως τον Μάιο. Τα θέματα/ενότητες που παρουσιάστηκαν ήταν: τα παιδιά να μπορούν να: χαιρετούν τους ανθρώπους (greeting people), να συστήνουν τους εαυτούς τους (introducing themselves), να αναγνωρίζουν τα χρώματα (identifying colours), να ονοματίζουν σημεία του σώματος (naming parts of the body), να κατανοούν και να απαντούν σε οδηγίες (responding to instructions), να συστήνουν την οικογένειά τους (members of the family), να αναγνωρίζουν και να ονοματίζουν αντικείμενα της τάξης (identifying classroom objects), να εκφράζουν τι τους αρέσει/δεν τους αρέσει (expressing likes-dislikes) και να εκφράζουν συναισθήματα (expressing feelings).

Οι διδακτικές προσεγγίσεις/μέθοδοι που χρησιμοποιήθηκαν κατά κύριο λόγο ήταν: α) η φυσική προσέγγιση (natural approach) όπου σε ένα επικοινωνιακό πλαίσιο ο/η εκπαιδευτικός επιχειρεί να κάνει το γλωσσικό εισαγόμενο κατανοητό μέσα από συνεχή συζήτηση, τη διαδικασία της σκαλωσιάς, τη χρήση αντικειμένων/εικόνων καθώς και εξωγλωσσικών στοιχείων με κύριους στόχους τη μετάδοση νοήματος και την πρόσκτηση λεξιλογίου και β) η ολική αισθητηριακή κινητική απόκριση (total physical response), στην οποία εμπλέκονται λεκτικές πράξεις με εξωλεκτικές ενέργειες με στόχο τη μετάδοση νοήματος και οι μαθητές/-τριες ανταποκρίνονται κινητικά χωρίς να είναι απαραίτητο να χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα-στόχο.

Τα μέσα που χρησιμοποιήθηκαν για την υλοποίηση των δραστηριοτήτων ήταν 1) κάρτες με εικόνες/flash cards για εισαγωγή λεξιλογίου, κούκλες, ζωάκια, αντικείμενα, αφίσες/posters, φύλλα εργασίας/worksheets, θεματικές φιγούρες, αντικείμενα, σκηνικά φτιαγμένα από τη γράφουσα. και 2) εκπαιδευτικά παιχνίδια, όπως: the magic box, the lucky dice, spin the wheel, mix and match, the pantomime, bingo, simon says, bowling.

Η γενική διαπίστωση, σύμφωνα με την προσωπική μου παρατήρηση αλλά και σχολιασμούς γονέων στο τέλος του σχολικού έτους, ήταν θετική και αποτέλεσε μια ευχάριστη εμπειρία για τα παιδιά, χωρίς όμως να γίνει κάποια γραπτή αξιολόγηση.

2ος χρόνος/σταθμός λειτουργίας του ομίλου: Τεχνολογία και χρήση διαδικτύου με βίντεο τραγουδάκια, ήχους, μουσική

Κατά τη διάρκεια του δεύτερου χρόνου της λειτουργίας του ομίλου και καθώς ο εξοπλισμός του σχολείου βελτιώθηκε με ενίσχυση του σήματος και πρόσβαση στο διαδίκτυο χρησιμοποιήθηκαν πολλά βίντεο από το Youtube της σειράς “super simple learning”, τα οποία ανακάλυψα μετά από διερεύνηση και τα βρήκα καλαίσθητα και πολύ βοηθητικά για τα παιδιά αυτής της ηλικίας, που αγαπούν την κίνηση, τη μουσική, το χιούμορ και το τραγούδι, το οποίο βοηθάει στην απομνημόνευση.

Έτσι χρησιμοποιήθηκαν ως αφορμή για κάποιες ενότητες και, αφού συμπληρώθηκαν από τη γράφουσα με συνοδευτικό υλικό και παιχνίδια, προστέθηκαν ως εκπαιδευτικό υλικό για τη λειτουργία του ομίλου. Μετά το τέλος κάθε συνάντησης του ομίλου, το σχετικό βίντεο αποστέλλόταν με ηλεκτρονικό ταχυδρομείο στους γονείς για να το δουν μαζί με τα παιδιά τους και να το τραγουδήσουν.

Στο τέλος του δεύτερου έτους έγινε αξιολόγηση με ερωτηματολόγια, που απαρτίζονταν από δύο ερωτήσεις προς τους γονείς των παιδιών: 1. Αρέσει στο παιδί σας ο όμιλος Αγγλικών; Γιατί; 2. Εσείς είστε ευχαριστημένοι από τον όμιλο Αγγλικών; Γιατί; Τα αποτελέσματα ήταν πολύ θετικά και ενθαρρυντικά. Αναλυτικότερα: Σε σύνολο 18 ερωτηματολογίων, στην πρώτη ερώτηση το 50% απάντησε ΝΑΙ ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ, το 20% ΝΑΙ ΑΡΚΕΤΑ και το 30% ΝΑΙ. Λόγοι: α) γιατί διασκεδάζει μαθαίνοντας, β) το θεωρεί ιδιαίτερο μάθημα, γ) αποτέλεσε κίνητρο για να παρακολουθεί Αγγλικά σε φροντιστήριο με μεγάλη χαρά, δ) δείχνει χαρά με τα videos στα e-mail που στέλνονται στο σπίτι, της αρέσει η δασκάλα των Αγγλικών, ε) μάθημα ενδιαφέρον με ήχο, εικόνα, χαιρείται με τη γνωριμία μιας άλλης γλώσσας, στ) όλη την εβδομάδα προσπαθεί να «μιλήσει» λέξεις στα αγγλικά. Στη δεύτερη ερώτηση, το 60% απάντησε ΝΑΙ ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ, το 10% ΝΑΙ ΑΡΚΕΤΑ και το 30% ΝΑΙ. Λόγοι: α) Απαραίτητη η ένταξη ΞΓ από μικρή ηλικία, β) Τουλάχιστον 2 φορές την εβδομάδα ρωτάει αν έχει Αγγλικά, γ) Λέει ακόμα τα χριστουγεννιάτικα τραγούδια μόνος του, δ) Μου αρέσει πολύ που ενημερωνόμαστε κάθε φορά γιατί τα λέμε στο σπίτι και τα εμπεδώνει, ε) Για μια πρώτη επαφή με τη γλώσσα θεωρώ ότι είναι ό,τι καλύτερο, στ) Ο τρόπος προσέγγισης της δασκάλας στο μάθημα των Αγγλικών, ζ) Είναι κάτι που περιμένει το παιδί μου με αγωνία, η) Ευχαριστώ.

3^{ος} χρόνος/σταθμός λειτουργίας του ομίλου: Γνωριμία με την κουλτούρα της χώρας (Αγγλία), τα ήθη και έθιμα, σημαντικά πρόσωπα, μνημεία, ανθρώπους, φαγητό, παιχνίδια, λαχνίσματα. Παιδική λογοτεχνία στα αγγλικά: The Snow White and the 7 dwarfs

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα του ομίλου εμπλουτίστηκε με χρώμα και κουλτούρα της χώρας. Πραγματοποιήθηκε «ταξιδάκι στην Αγγλία» μέσω παιχνιδιού, παρουσίασης σε Power Point της χώρας με μνημεία, σημαντικά πρόσωπα, ανθρώπους και συνήθειες, διατροφή, μεταφορικά μέσα, διάσημους καλλιτέχνες στον κινηματογράφο, στη μουσική και ένα αφιέρωμα στο ποδόσφαιρο κατόπιν αιτήματος ομάδας των παιδιών (αγοριών) της τάξης. Δύο από τις συναντήσεις αφιερώθηκαν σε δυο μεγάλες/γνωστές γιορτές της χώρας, το Halloween και το Thanksgiving. Πραγματοποιήθηκαν παιχνίδια, τραγουδοπαιχνίδια και λαχνίσματα, όπως: one potato, duck duck goose, who took the cookie from the cookie jar, rock scissors paper κ. ά. όπως και πιο παραδοσιακά, όπως το “London bridge is falling down” σε διασκευή για παιδιά.

Για όλα τα παραπάνω έγινε επεξεργασία με κατασκευή υλικού για παιχνίδι και αναπαράσταση, για κατασκευή εικαστικού τύπου και φύλλου εργασίας.

Αφιερώθηκε μια συνάντηση στην ηρωίδα Mary Poppins και διοργανώθηκε γήπεδο και δραστηριότητες για αγγλικό ποδόσφαιρο με φύλλο εργασίας με τον David Beckham.

Παράλληλα, κάποιες συναντήσεις αφιερώθηκαν στην ανάγνωση αλλά και ακρόαση από CD του παραμυθιού της Χιονάτης και των 7 νάνων συνοδευόμενου από εικόνες για κατανόηση λεξιλογίου. Σε κάποια παιδιά είχε μεγάλη απήχηση, αφού αποτελούσε επιλογή τους στο ελεύθερο παιχνίδι κι έτσι σε κάποια συνάντηση διοργανώθηκε θεατρικό δρώμενο, όπου τα ίδια ετοίμασαν τα κοστούμια τους, τους δόθηκαν λόγια από τη γράφουσα και βιντεοσκοπήθηκε η δραματοποίησή τους.

4^{ος} χρόνος/σταθμός λειτουργίας του ομίλου: Συνεργασία με γονείς. Θεατρική παράσταση στα αγγλικά «The three little pigs» στη γιορτή λήξης του σχολείου

Καθόλη τη διάρκεια της λειτουργίας του ομίλου είχαμε την ενεργό συμμετοχή γονέα παιδιού, της κας Έφης Ρασσοπούλου, καθηγήτριας αγγλικών, σε κάθε συνάντησή μας, η οποία είχε τον ρόλο του αναγνώστη παιδικής λογοτεχνίας συμπληρωματικά στο πρόγραμμά μας. Διαβάστηκαν τρία παραμύθια και το πιο αγαπημένο των παιδιών έγινε θεατρική παράσταση

στη γιορτή λήξης του σχολείου με διαλόγους, κοστούμια και πολύ επιτυχία. Εδώ να προσθέσω ότι κάθε χρόνο ο όμιλος συμμετέχει με παρουσιάσεις στη χριστουγεννιάτικη και στην καλοκαιρινή γιορτή.

Δεύτερη συνεργασία πραγματοποιήθηκε με την κα. Κατερίνα Γουλέτη, καθηγήτρια στη σχολή της Αγγλικής Φιλολογίας, με εξειδίκευση στον υποτιλισμό και στη χρήση της τεχνολογίας μέσω της εφαρμογής *noiki*, κατά την οποία το παιδί, αφού διαλέξει τον ήρωα που θέλει να υποδυθεί, με τα χαρακτηριστικά που επιθυμεί να έχει (*red hair, blue eyes, big mouth, small nose, et.c.*) μιλάει, ηχογραφείται και βλέπει στην οθόνη τον ήρώα του να τα επαναλαμβάνει.

5^{ος} χρόνος/σταθμός λειτουργίας του ομίλου: Ένας διαμορφωμένος χώρος ειδικά για τον όμιλο

Κατά τη διάρκεια αυτής της χρονιάς της λειτουργίας του ομίλου και λόγω της συγκυριακής εύρεσης χώρου στο κτήριο του σχολείου, διαμορφώθηκε και διακοσμήθηκε ανάλογα ένας χώρος όπου πραγματοποιούνταν οι συναντήσεις. Ο στόχος αυτής της ενέργειας ήταν να προσλαμβάνουν τα παιδιά περισσότερα ερεθίσματα μέσω των πόστερς, των εικόνων, αλλά και να χρησιμοποιούν όσα παιχνίδια επιθυμούν όποτε υπήρχε ελεύθερος χρόνος ή τέλειωναν γρηγορότερα κάποια εργασία ώστε να απασχολούνται και να μην ενοχλούν τα υπόλοιπα παιδιά. Δυστυχώς όμως ο χώρος αυτός δεν υφίσταται πλέον. Παρόλα αυτά αποτέλεσε έναν πόλο έλξης για τα παιδιά.

6^{ος} χρόνος (ο τρέχων)/σταθμός λειτουργίας του ομίλου: Πειραματική εφαρμογή της μεθόδου CLIL (“weak” programme)

Η μέθοδος CLIL (ΟΕΠΓ: Ολοκληρωμένη Εκμάθηση Περιεχομένου και Γλώσσας) εφαρμόζεται σε αρκετές ευρωπαϊκές χώρες και σε διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα. Η εφαρμογή της επηρεάζεται από το εκπαιδευτικό, πολιτισμικό και γλωσσικό πλαίσιο της κάθε χώρας. Στη χώρα μας εφαρμόζεται από το 2010 με σχετική ανοδική διαβάθμιση στο 3^ο Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο Ευόσμου στη Θεσσαλονίκη και από το 2013 επεκτάθηκε και σε άλλα πειραματικά σχολεία σε διάφορες πόλεις της Ελλάδας.

Η μέθοδος CLIL (Content and Language Integrated Learning) στηρίζεται σε μία εκπαιδευτική προσέγγιση διπλής εστίασης, κατά την οποία χρησιμοποιείται μια πρόσθετη γλώσσα για τη μάθηση και την διδασκαλία περιεχομένου και γλώσσας συγχρόνως (Coyle, 2010).

Με τη μέθοδο αυτή παρατηρείται το εξής παράδοξο: Ο/Η μαθητής/-τρια παραβλέπει τον ρόλο της γλώσσας ως μέσου μάθησης στη διδασκαλία ενός γνωστικού αντικειμένου και κατά την εκμάθηση μιας γλώσσας ο/η μαθητής/-τρια παραβλέπει το γεγονός ότι κάποιο περιεχόμενο κοινοποιείται. (Mohan, 1986).

Η επιλογή της εν λόγω μεθόδου έγινε για τους εξής λόγους: α) Το φετινό μου ωράριο εργασίας είναι απογευματινό και λόγω του μεγάλου αριθμού παιδιών επέλεξα να ασχοληθώ με δραστηριότητες αυτόνομες από διάφορους τομείς του προγράμματος (φυσικές επιστήμες, ψυχοκινητική αγωγή, δημιουργία εικαστικά) σε ένα χαλαρό κλίμα χρησιμοποιώντας την αγγλική γλώσσα αλλά και βοηθητικά, ειδικότερα στην αρχή, όπου είναι απαραίτητο, β) η εμπλοκή μας σε ένα πρόγραμμα Erasmus+, για το οποίο πιθανώς να καταφέρουμε να παρουσιάσουμε κάτι στην αγγλική γλώσσα, γ) επειδή πιστεύω ότι δεν βλάπτει καθόλου το παιδί αν μάθει πρώτα το «it floats» και μετέπειτα το «επιπλέει» σε μια δραστηριότητα των φυσικών επιστημών· ίσα-ίσα μακροπρόθεσμα το “it floats” μπορεί να του φανεί πιο αναγκαίο δ) για τη

δική μου προσωπική εξέλιξη, την οποία για την ώρα στηρίζω στην αυτοεπιμόρφωση και στην αντιγραφή καλών πρακτικών από το διαδίκτυο.

Όσες φορές πραγματοποιήθηκαν δραστηριότητες με την εν λόγω μέθοδο, τα παιδιά ανταποκρίθηκαν αρκετά καλά και έδειξαν να κατανοούν. Τέλος, υπάρχει διαθέσιμο πλούσιο φωτογραφικό και οπτικοακουστικό υλικό για ό,τι έχει διεξαχθεί διαχρονικά στον όμιλο.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Γρίβα, Ε. & Σέμογλου, Κ (2013). Ξένη γλώσσα και παιχνίδι: Κινητικές δραστηριότητες δημιουργικής έκφρασης στην πρωτοσχολική εκπαίδευση: Αδελφοί Κυριακίδη α. ε.

Ξενόγλωσση

Commission of the European Communities (2008). Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Multilingualism: an asset for Europe and a shared commitment. COM (2008) 566 final, Brussels.

Cummins, J (1981). Age on arrival and immigrant second language learning in Canada: A reassessment. *Applied Linguistics*, 2, 132-149.

Figel, J. (2005). Education and entrepreneurship. Speech on SME Union, Brussels.

Mattheoudakis Marina (2016) Promoting CLIL Implementation in Europe, Joint staff seminar, The Presentations, Thessaloniki, 26/11/2016, http://clilprime.com/?page_id=25

Mohan, B. (1986). *Language and Content*. MA: Addison-Wesley.

Snow, C., Barnes, W, S., Chandler, J., Goodman, I. F, & Hemphill, L. (200). *Unfilled expectations: Home and school influences on literacy*, Cambridge, MA: Harvard University Press.

Sorace, A. (2011). Pinning down the concept of "interface" in bilingualism. *Linguistic Approaches t*

**ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ - ΜΑΘΗΣΙΑΚΗ
ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΣΕ ΘΕΜΑΤΑ
ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ**

Μία αλλιώτικη επίσκεψη... σε ένα αλλιώτικο μουσείο

Σοφία Σωτηρίου¹, Ιάκωβος Μαστρογιάννης²

¹ Καθηγήτρια ΠΕ04, Σ.Ε.Ε Φυσικών Επιστημών, 2^ο ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Β. Αιγαίου, sofisot@otenet.gr

² Καθηγητής ΠΕ11, Πειραματικό ΓΕΛ Μυτιλήνης του Πανεπιστημίου Αιγαίου, iakomas@sch.gr

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αναφέρεται στην περιγραφή ενός εκπαιδευτικού προγράμματος που εφαρμόστηκε σε μία ομάδα μαθητών λυκείου κατά την επίσκεψη στο Μουσείο Μαστίχας Χίου. Ο σχεδιασμός στόχευε στην ανάδειξη ενός Μουσείου τοπικού ενδιαφέροντος με την εφαρμογή μίας προσέγγισης όπου οι μαθητές, αφού έχουν διερευνήσει και επιλέξει τα εκθέματα και τον τρόπο παρουσίασης, γίνονται οι ίδιοι δημιουργοί και παρουσιάζουν το Μουσείο στους συμμαθητές τους. Με αυτή τη δράση αναδεικνύονται οι δυνατότητες συνεργασίας μεταξύ σχολείου και μουσείου έτσι ώστε, με τη σχεδίαση των κατάλληλων δραστηριοτήτων, η μουσειακή εκπαίδευση να αποτελέσει μία εναλλακτική διδακτική προσέγγιση με σημαντικά μαθησιακά οφέλη: όταν οι μαθητές γίνονται δημιουργοί, οι καθηγητές γίνονται ακροατές και η εκπαίδευση αποκτά νόημα.

Abstract

The present paper refers to the description of an educational program realized during the visit of a group of senior high school students at the Mastic Museum of Chios. The design of the implementation aimed at highlighting a Museum of local interest by applying an innovative approach during which students, after having explored the exhibits and the presentation means, become creators themselves and present the Museum to their classmates. This activity highlights the possibilities of cooperation between schools and museums so that, through the design of the appropriate activities, museum education may constitute an alternative teaching approach with significant learning benefits: when students become creators, teachers become listeners and education acquires new meaning.

Εισαγωγή

Οι οργανωμένες εκπαιδευτικές επισκέψεις μαθητών σε Μουσεία αποτελούν μία επιπρόσθετη διαδικασία εκπαίδευσης που προτείνεται συχνά στα εκπαιδευτικά προγράμματα. Ανάλογα με τη θεματολογία του Μουσείου, το περιεχόμενο μιας μουσειακής έκθεσης είναι δυνατόν να αγγίζει ή να είναι μακράν του αναλυτικού προγράμματος. Έτσι συνήθως η επίσκεψη μίας ομάδας μαθητών σε ένα Μουσείο συνιστά μία άτυπη μορφή εκπαίδευσης που ωστόσο είναι δυνατόν κάτω από προϋποθέσεις όπως η καταλληλότητα του χώρου, η ηλικιακή ομάδα και η δομή της δραστηριότητας, να οδηγήσει σε γνωστική πρόοδο. Όπως αναφέρουν οι Νικονάνου, Μπούνια, Φιλιππουπολίτη, Χουρμουζιάδη και Γιαννούτσου (2015, σ. 91), «Τα μουσειακά αντικείμενα κατέχουν όλες τις εκπαιδευτικές αξίες των πραγματικών αντικειμένων, οι οποίες αναγνωρίστηκαν πολύ πρώιμα στην παιδαγωγική, γεγονός το οποίο συνέβαλε στην αναγνώριση των μουσείων ως σημαντικών εξωσχολικών χώρων μάθησης».

Μία εκπαιδευτική επίσκεψη σε ένα Μουσείο έχει σαν βασικό στόχο την ανάπτυξη γνώσεων και κουλτούρας στους μαθητές που συμμετέχουν σε αυτήν. Εάν στην προσέγγιση ενός Μουσείου ακολουθηθεί η γραμμική σχέση μεταξύ επιμελητή της έκθεσης που διδάσκει και του επισκέπτη/μαθητή της έκθεσης που μαθαίνει, η διαδικασία της μάθησης ακολουθεί ένα συμπεριφοριστικό μοντέλο μεταφοράς γνώσης. Εάν όμως η εκπαιδευτική επίσκεψη ακολουθήσει έναν εναλλακτικό τρόπο προσέγγισης με τους μαθητές σε έναν πιο ενεργητικό ρόλο εφόσον η δομή του Μουσείου έχει κατάλληλο υπόβαθρο-, τότε η διαδικασία μάθησης αλλάζει και ακολουθεί ένα εποικοδομητικό μοντέλο προσέγγισης. Το Μουσείο, ως χώρος όπου προωθείται η μάθηση μέσω αντικειμένων, μπορεί να υποστηρίξει μεγάλο αριθμό και ποικιλία μαθησιακών στόχων, εφόσον η επίσκεψη σε αυτό οργανωθεί με τέτοιο τρόπο ώστε οι μαθητές να γίνουν συμμετοχοί των μαθησιακών δράσεων. Η απόπειρα περιγραφής ενός εικαστικού έργου σε μια άλλη γλώσσα, έναν άλλο κώδικα (λεκτικό, εικαστικό, σωματικής δημιουργικής έκφρασης), μπορεί να αποτελέσει για άτομα κάθε ηλικίας το πρώτο βήμα προσέγγισης οποιουδήποτε έργου/μουσειακού αντικειμένου (Λιάκου, 2009). Κατά την επεξεργασία των δεδομένων, οι αποτελεσματικές ερωτήσεις οδηγούν σε συγκρίσεις, ταξινομήσεις, υποθέσεις, γενικεύσεις και συμπεράσματα, που συμβάλλουν στην ερμηνεία του αντικειμένου και ενισχύουν την κριτική σκέψη και τη δημιουργία εννοιών (Καλεσοπούλου, 2008).

Ενώ οι ομαδικές ξεναγήσεις για σχολεία εξακολουθούν να υφίστανται, αναγνωρίζουμε πλέον πως τα παιδιά μαθαίνουν καλύτερα όταν υπάρχουν σχεδιασμένες εργασίες βασισμένες στην αναζήτηση (Black, 2009). Κατά τη διάρκεια της επίσκεψης σε ένα μουσείο αλληλεπιδρούν το προσωπικό πλαίσιο εμπειριών και γνώσεων με το μουσειακό μήνυμα, έτσι όπως έχει διαμορφωθεί από τους σχεδιαστές μίας έκθεσης. Εφόσον δοθεί η ευκαιρία σε έναν μαθητή να αναζητήσει μόνος του την πληροφορία και τη γνώση μέσα στο Μουσείο κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής δραστηριότητας βιωματικού χαρακτήρα, ο μαθητής είναι δυνατόν να δημιουργήσει το προσωπικό του νόημα ανεξάρτητα του επιπέδου κατανόησης και τρόπου μάθησης. Επιπλέον, όταν οι μαθητές εντάσσονται στο σχήμα μίας ομάδας, η σχέση τους με τα εκθέματα ενισχύεται μιλώντας, δείχνοντας και συζητώντας, στο πλαίσιο της αλληλεπίδρασης μεταξύ των μελών της ομάδας.

Η προτεινόμενη επίσκεψη μαθητών σε ένα Μουσείο είναι ένα δείγμα μίας ανακαλυπτικής διδακτικής προσέγγισης εποικοδομητικής θεώρησης που αποσκοπεί στην ενεργοποίηση των μαθητών ούτως ώστε, μέσα από τη σύνθεση και τη δημιουργία δράσεων από τους ίδιους τους μαθητές, η επίσκεψη να αποκτήσει νόημα για κάθε μαθητή που συμμετέχει. Όπως αναφέρουν οι Νικονάνου κ.ά. (2015, σ. 65), «Η μάθηση μέσα από την ανακάλυψη προϋποθέτει μια ενεργητική μαθησιακή διαδικασία, κατά την οποία οι επισκέπτες

έρχονται σε επαφή με τα ερεθίσματα του χώρου και πειραματίζονται, χειρίζονται, εξερευνούν, αποκτώντας εμπειρίες».

Η ταυτότητα της δράσης

Η παρέμβαση που περιγράφεται στην παρούσα εργασία πραγματοποιήθηκε τον Απρίλιο του 2017, από δεκαέξι μαθητές του Πειραματικού ΓΕΛ Μυτιλήνης του Πανεπιστημίου Αιγαίου και δύο καθηγητές που ήταν υπεύθυνοι για την οργάνωση της παρέμβασης. Η ομάδα των μαθητών περιλάμβανε έξι αγόρια (πέντε της Β΄ Λυκείου και έναν της Α΄ Λυκείου) και δέκα κορίτσια της Β΄ Λυκείου. Πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια ενός ταξιδιού στο νησί της Χίου και εξελίχθηκε κατά τη διάρκεια της επίσκεψης στο Μουσείο Μαστίχας Χίου.

Σκοπός και Στόχοι

Ο σκοπός της προτεινόμενης δράσης είναι η διερεύνηση μιας μουσειακής εκπαίδευσης που αντιλαμβάνεται τους επισκέπτες όχι ως θεατές αλλά ως δρώντα υποκείμενα, σε μια σχέση διάδρασης με τον περιβάλλοντα μουσειακό χώρο.

Οι στόχοι της δράσης είναι οι μαθητές να:

- διερευνήσουν και να εκτιμήσουν ένα Μουσείο τοπικού ενδιαφέροντος
- καλλιεργήσουν τα αισθητικά τους κριτήρια και πρότυπα
- εμπλουτίσουν με ευχάριστο και δημιουργικό τρόπο τις γνώσεις τους για το θεματικό αντικείμενο που παρουσιάζεται σε ένα Μουσείο
- εκφραστούν μέσα από δημιουργίες που έχουν γι' αυτούς προσωπικό νόημα
- παρατηρήσουν, εντοπίσουν και επιλέξουν τις σημαντικές πληροφορίες, να τις αξιολογήσουν, να τις ταξινομήσουν, να καταλήξουν σε συμπεράσματα και αποφάσεις
- καλλιεργήσουν την κριτική τους σκέψη και να αναπτύξουν τη φαντασία τους μέσα από την αναζήτηση δημιουργικών τρόπων παρουσίασης.

Ο σχεδιασμός που προηγήθηκε:

Κατά τον αρχικό σχεδιασμό αναζητήθηκε από τους καθηγητές η πραγματοποίηση μίας μουσειακής επίσκεψης που θα έδινε ένα αλλιώτικο πλαίσιο σε μία απλή επίσκεψη πολιτιστικού ενδιαφέροντος. Επιλέχτηκε το Μουσείο Μαστίχας Χίου, αφενός γιατί ήταν ένα καινούργιο Μουσείο που κανένας από τους μαθητές δεν είχε μέχρι τότε επισκεφτεί, αφετέρου επειδή η δομή του Μουσείου -περιλαμβάνει τρεις θεματικές ενότητες- βοηθούσε στον χωρισμό των μαθητών σε αντίστοιχες ομάδες εργασίας. Το θεματικό αντικείμενο αυτού του Μουσείου κρίθηκε κατάλληλο για την ηλικιακή ομάδα των μαθητών.

Η σύγχρονη εμφάνιση του Μουσείου Μαστίχας Χίου είναι ιδιαίτερα ελκυστική για τους επισκέπτες. Το Μουσείο είναι δημιούργημα του Πολιτιστικού Ιδρύματος του Ομίλου Πειραιώς (Π.Ι.Ο.Π.) και βρίσκεται χτισμένο σε μια πλαγιά πολύ κοντά στο Πυργί, στη θέση Ράχη, ενταγμένο απόλυτα στον περιβάλλοντα χώρο, λιτό, φτιαγμένο από τοπικά υλικά, την πέτρα και το ξύλο. Ανήκει στα Μουσεία τοπικού ενδιαφέροντος. Ορισμένες από τις βασικές επιδιώξεις των τοπικών μουσείων είναι η διάσωση, προβολή, ανάπτυξη και διατήρηση της τεχνολογικής και βιομηχανικής κληρονομιάς της περιοχής ή των χώρων με την/τους οποία/-ους συνδέονται οργανικά (Κολιόπουλος, 2005).

Ο σχεδιασμός περιλάμβανε τον χωρισμό των μαθητών σε τρεις τετραμελείς ομάδες που θα αναλάμβαναν την εξερεύνηση των τριών διαφορετικών χώρων του μουσείου, την ανάληψη του έργου της παρουσίασης του συνολικού χώρου του μουσείου από έναν μαθητή, καθώς και τη δημιουργία μίας τριμελούς ομάδας που θα αναλάμβανε τη βιντεοσκόπηση της δράσης. Ο χωρισμός των μαθητών στις τρεις πρώτες ομάδες έγινε με κριτήριο τις σχέσεις φιλίας που είχαν μεταξύ τους, ενώ οι υπόλοιποι τέσσερις μαθητές επιλέχθηκαν και κατανεμήθηκαν στο έργο που επρόκειτο να πραγματοποιήσουν με βάση τα ενδιαφέροντά τους. Οι υπεύθυνοι καθηγητές είχαν έρθει σε επαφή με τους υπεύθυνους του Μουσείου για να ενημερώσουν για την επικείμενη παρέμβαση και είχε επιλεγεί η κατάλληλη χρονική στιγμή της επίσκεψης, ώστε να υπάρχει μικρή επισκεψιμότητα και να μην προκληθεί πρόβλημα στη λειτουργία του Μουσείου.

Η διαδικασία

Το Μουσείο Μαστίχας Χίου είναι δυνατόν να χωρισθεί σε τρεις ενότητες. Η κάθε ενότητα στο Μουσείο διακρίνεται χωρικά και εννοιολογικά. «Στην πρώτη ενότητα ανακαλύπτουμε την παραδοσιακή τεχνογνωσία της μαστιχοκαλλιέργειας. Στην δεύτερη ενότητα παρατηρούμε πώς η διαχείριση της μαστίχας ιστορικά διαμόρφωσε το αγροτικό και οικισμένο τοπίο της νότιας Χίου και των Μαστιχοχωρίων. Στην τρίτη ενότητα ενημερωνόμαστε για τη συνεταιριστική εκμετάλλευση και μεταποίηση της μαστίχας στους νεότερους χρόνους, που σηματοδοτεί ένα σημαντικό κεφάλαιο της παραγωγικής ιστορίας της Χίου. Ιδιαίτερη αναφορά γίνεται στις χρήσεις με τις οποίες η μαστίχα σήμερα ταξιδεύει σε όλον τον κόσμο» (Μουσείο Μαστίχας, 2016).

Πρώτη φάση: Αρχική ενημέρωση - Διάρκεια: 20 λεπτά. Όλοι μαζί οι μαθητές (Εικόνα 1) παρακολούθησαν την ψηφιακή παρουσίαση στο χώρο προβολών του Μουσείου, όπου περιγράφεται η ιστορική εξέλιξη στην καλλιέργεια και τη διαχείριση της μαστίχας.

Εικόνα 1: Η παρουσίαση μίας από τις ομάδες εργασίας



Δεύτερη φάση: Χωρισμός σε ομάδες και προετοιμασία - Διάρκεια: 60 λεπτά. Οι μαθητές χωρίζονται σε πέντε ομάδες. Τρεις ομάδες ανέλαβαν τις ισάριθμες ενότητες στον χώρο του Μουσείου και είχαν σαν εργασία να γνωρίσουν και να παρουσιάσουν στους υπόλοιπους μαθητές την ενότητα που είχαν αναλάβει, με έναν εναλλακτικό τρόπο. Μία ομάδα ανέλαβε να κινηματογραφήσει τη δράση των τριών ομάδων, με στόχο το υλικό που θα δημιουργούσαν αργότερα να προβληθεί στο σχολείο σαν βίντεο ή σαν παρουσίαση. Η

τελευταία ομάδα ανέλαβε να παρουσιάσει συνολικά το Μουσείο στους μαθητές (αρχιτεκτονικά και χωροταξικά), με πληροφορίες που θα συγκέντρωνε μέσω συνέντευξης με τον Διευθυντή του Μουσείου.

Οι ομάδες περιπλανήθηκαν στον χώρο, αναζήτησαν πληροφορίες, διάβασαν. Μελέτησαν τα εκθέματα, επέλεξαν τα σημαντικότερα στοιχεία. Αποφάσισαν τον τρόπο παρουσίασης του τμήματος του μουσείου που είχαν αναλάβει. Οι εκπαιδευτικοί παρακολουθούσαν τις ομάδες των μαθητών χωρίς να παρεμβαίνουν παρά μόνον ελάχιστες φορές που τους ζητήθηκαν κάποιες διευκρινίσεις. Λειτουργήσαν ενθαρρυντικά ενισχύοντας την αυτενέργεια, τη δημιουργικότητα και τη φαντασία των μαθητών. Παρόλο που ο σχεδιασμός περιλάμβανε για αυτήν τη φάση μία ώρα, οι μαθητές ζήτησαν παράταση του χρόνου και τους δόθηκε ακόμα μισή ώρα για να ολοκληρώσουν την εργασία τους.

Τρίτη φάση: Παρουσίαση - Διάρκεια: 15 λεπτά ανά ομάδα μαθητών. Οι ομάδες μαθητών παρουσίασαν την ενότητα που είχαν επεξεργαστεί στους υπόλοιπους μαθητές. Στο Μουσείο υπήρχε αρκετός διαθέσιμος χώρος στην περιοχή των εκθεμάτων, όπου και παρουσιάστηκε η δραστηριότητα. Οι καθηγητές και οι μαθητές παρακολούθησαν στην παρουσίαση όπου: η μία ομάδα παρουσίασε ένα θεατρικό δράμα για τη διαδικασία συλλογής της μαστίχας με σενάριο και διαλόγους που είχαν οι ίδιοι δημιουργήσει. Η άλλη ομάδα περιέγραψε την ιστορική εξέλιξη της συγκομιδής της μαστίχας μέσω ραπ στίχων και αντίστοιχης μελωδίας. Η τρίτη ομάδα παρουσίασε την επεξεργασία της μαστίχας, συνδυάζοντας κείμενα που είχαν δημιουργήσει υπό τον ήχο μουσικού «χαλιού» που δύο μαθήτριες τραγουδούσαν.

Ο μαθητής που είχε πάρει τη συνέντευξη του Διευθυντή του Μουσείου παρουσίασε στην ολομέλεια μία συνολική λειτουργία του Μουσείου, καθώς και τα προβλήματα και τις προοπτικές του. Η τελευταία ομάδα κινηματογραφούσε την όλη δράση, επιλέγοντας τα πλάνα που θα ήταν χρήσιμα για τη δημιουργία ενός μικρού ντοκιμαντέρ.

Τέταρτη φάση: Σχολιασμός, ανατροφοδότηση και αυτοαξιολόγηση - Διάρκεια: 15 λεπτά. Όλες οι ομάδες συγκεντρώθηκαν σε μία παράπλευρη αίθουσα του Μουσείου. Έγινε σχολιασμός και συζήτηση για τη διαδικασία μεταξύ των μαθητών.

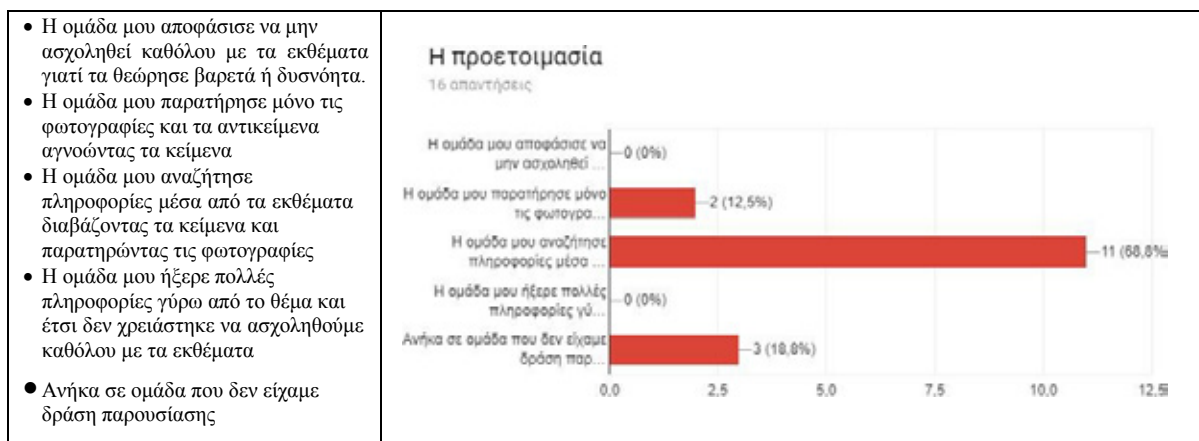
Τέλος, μία εβδομάδα μετά τη δράση, για λόγους συναισθηματικής αποφόρτισης, οι μαθητές συμπλήρωσαν ερωτηματολόγιο που είχε συνταχθεί από τους καθηγητές για τη συμμετοχή τους στην παρέμβαση.

Αποτελέσματα και σχόλια

Η όλη δράση χρειάστηκε τρεις ώρες για να ολοκληρωθεί. Η επεξεργασία της ταινίας που γυρίστηκε από τους μαθητές κατά τη διάρκεια της επίσκεψης, ολοκληρώθηκε αργότερα από τους ίδιους τους μαθητές και προβλήθηκε στο πλαίσιο προβολής των σχολικών δραστηριοτήτων σε ολόκληρο το σχολείο. Επίσης, αποτέλεσε και τη συμμετοχή του σχολείου στο 6ο Φεστιβάλ μαθητικών ταινιών Βορείου και Νοτίου Αιγαίου Cine-μάθεια. Στην ταινία απονεμήθηκε Ειδική Διάκριση για την «Ευρηματική παρουσίαση του θέματός της και τον οπτικό της ρυθμό». Το ερωτηματολόγιο που συμπληρώθηκε από τους μαθητές είχε ερωτήσεις που αφορούσαν σε τέσσερις άξονες: την προετοιμασία, τη διαδικασία, τα αποτελέσματα και τη συνεργασία.

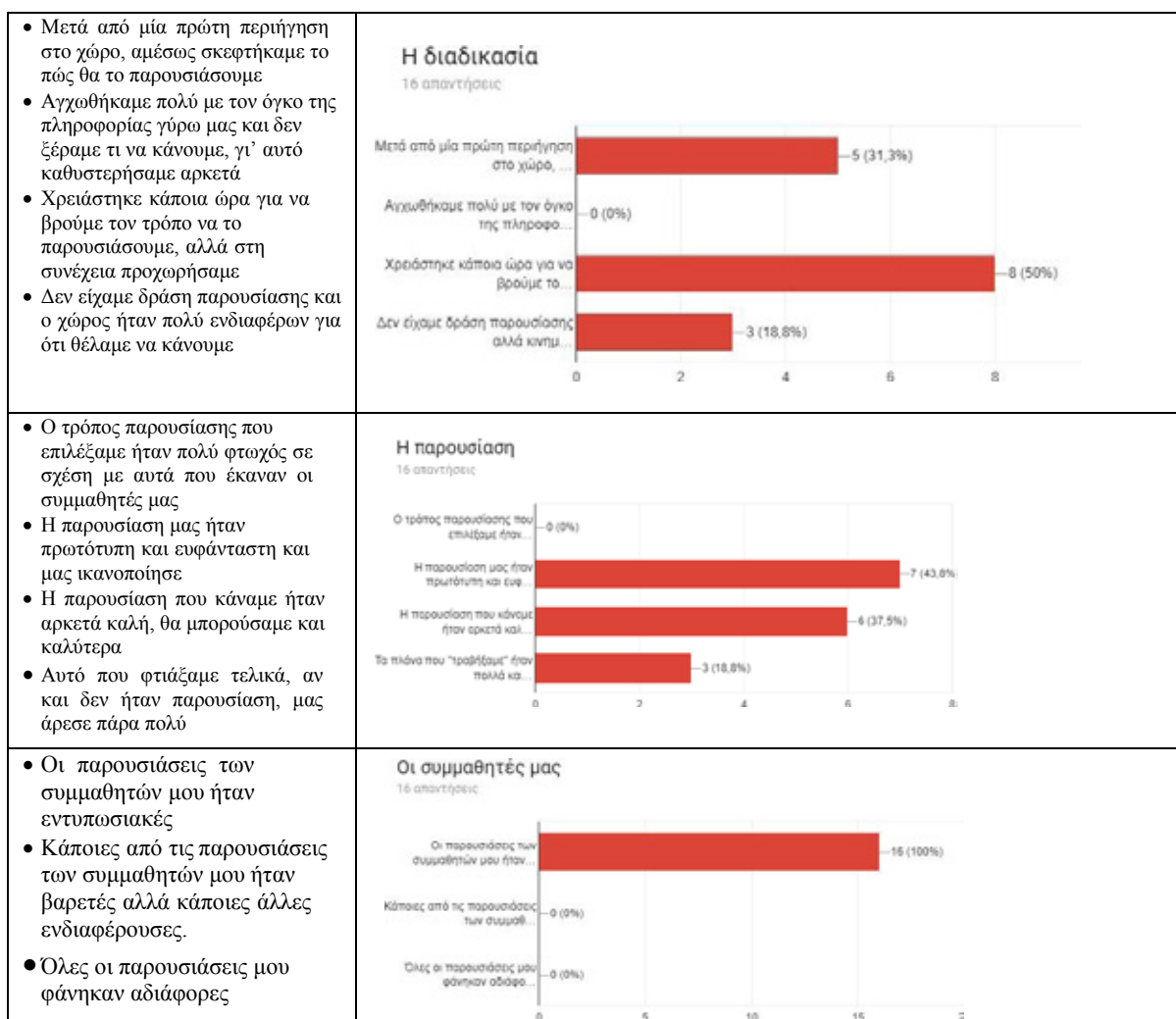
Ως προς την προετοιμασία, όπως φαίνεται στον Πίνακα 1, το 68,8% των συμμετεχόντων θεωρεί ότι ασχολήθηκε με τη μελέτη των εκθεμάτων και των επεξηγηματικών κειμένων που τα συνοδεύουν εφόσον είχαν έναν δημιουργικό στόχο που πιθανόν σε άλλη περίπτωση να προκαλούσαν ανία και κούραση.

Πίνακας 1. Γράφημα των απόψεων των συμμετεχόντων μαθητών για την προετοιμασία



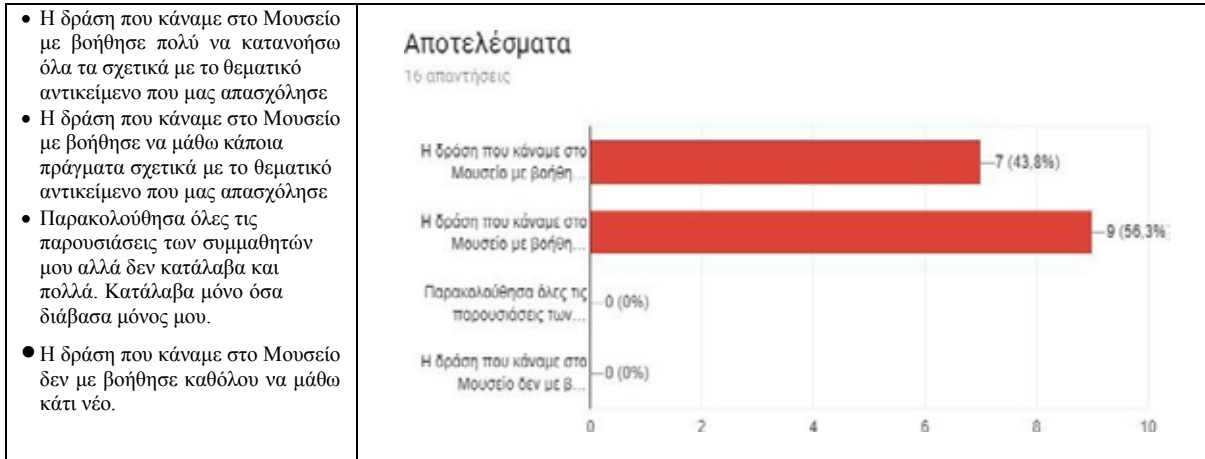
Ως προς τη διαδικασία, όπως φαίνεται στον Πίνακα 2, αναπτύσσεται ένας προβληματισμός και μία προσπάθεια (50%) αν και ένα σημαντικό ποσοστό (31%) εμπνέεται και δημιουργεί αμέσως. Όλες οι ομάδες είναι ευχαριστημένες ή σχεδόν ευχαριστημένες με ό,τι δημιούργησαν και όλοι (100%) επαινούν τις δημιουργίες των συμμαθητών τους, επιβεβαιώνοντας τη θετική στάση απέναντι στη διαδικασία.

Πίνακας 2. Γράφημα των απόψεων των συμμετεχόντων μαθητών για τη διαδικασία



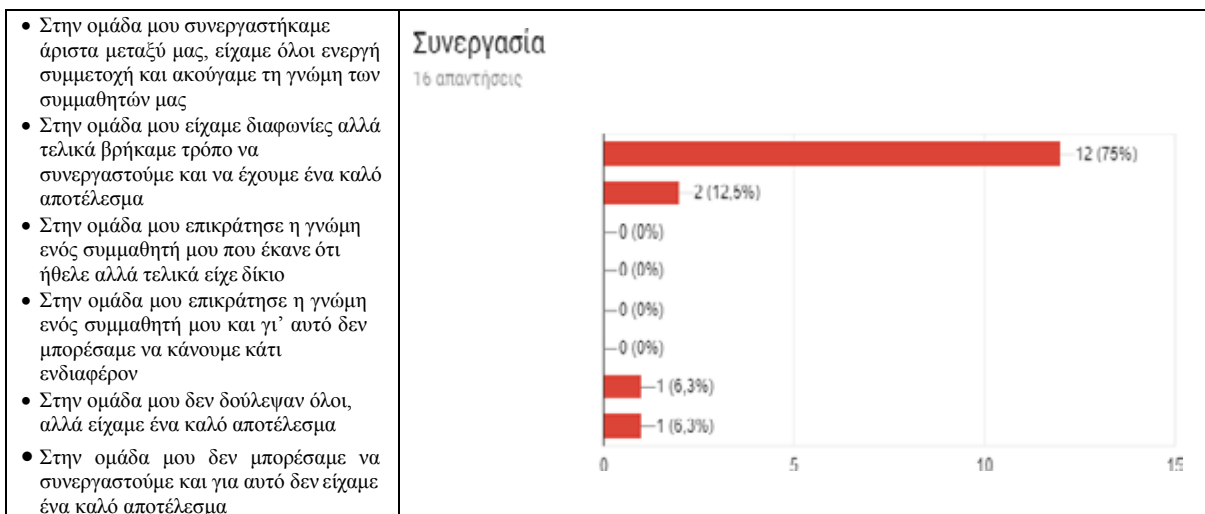
Ως προς τους γνωστικούς στόχους, όπως φαίνεται στον Πίνακα 3, οι ίδιοι οι μαθητές θεωρούν ότι ωφελήθηκαν πολύ (43,8%) από τη δράση τους στον χώρο, ενώ ένα ποσοστό (56,3%) εκφράζεται πιο συγκρατημένα ως προς την απόκτηση νέας γνώσης.

Πίνακας 3. Γράφημα των απόψεων των συμμετεχόντων μαθητών για τα αποτελέσματα



Ως προς τη συνεργασία, όπως φαίνεται στον Πίνακα 4, οι περισσότεροι μαθητές (75%) θεωρούν ότι συνεργάστηκαν πολύ αρμονικά με τους συμμαθητές τους, στοιχείο που συνδέεται και με τα δεδομένα του Πίνακα 2.

Πίνακας 4. Γράφημα των απόψεων των συμμετεχόντων μαθητών για τη συνεργασία



Συμπεράσματα

Οι μαθητές συμμετείχαν με ενθουσιασμό στη δράση που πραγματοποιήθηκε από το Πειραματικό ΓΕΛ Μυτιλήνης τον Απρίλιο του 2017 στο Μουσείο Μαστίχας Χίου. Το πιο ενδιαφέρον στοιχείο αποτέλεσαν οι παρουσιάσεις των μαθητών που ήταν δημιουργικές, ευφάνταστες και ενεργητικές, καθώς και το επίπεδο συνεργασίας και αλληλεπίδρασης που αναπτύχθηκε μεταξύ των μελών των ομάδων. Θεωρούμε ότι με την κατάλληλη προετοιμασία μπορεί να δημιουργηθεί μία σημαντική σχέση μεταξύ Μουσείων και σχολικών δραστηριοτήτων, εφόσον δοθεί ένας ενεργητικός ρόλος στους μαθητές. Όταν οι μαθητές γίνονται δημιουργοί, οι καθηγητές γίνονται ακροατές και η διαδικασία της εκπαίδευσης αποκτά νόημα.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Νικονάνου, Ν., Μπούνια, Α., Φιλίππουπολίτη, Α., Χουρμουζιάδη, Α., & Γιαννούτσου, Ν. (2015).

Μουσειακή Μάθηση και εμπειρία στον 21ο Αιώνα. Αθήνα: Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα Και Βοηθήματα.

Καλεσοπούλου, Δ. (2008). Μάθηση μέσω των αντικειμένων: τα χαρακτηριστικά της και η εφαρμογή της στο χώρο του μουσείου και του σχολείου. *Μουσειακή εκπαίδευση*.

Κολιόπουλος, Δ. (2005). *Η διδακτική προσέγγιση του μουσείου των φυσικών επιστημών*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Λιάκου, Ε. (2009). *Σχολείο και Πολιτισμός*. Ανάκτηση από

http://cultureedu.gr/images/paixnidia/mouseis/o_rolos_tvn_mouseiwn.PDF

Μουσείο Μαστίχας. (2016). Ανάκτηση από Πολιτιστικό Ίδρυμα Ομίλου Πειραιώς:

<http://www.piop.gr/el/diktuo-mouseiwn/Mouseio-Mastixas/to-mouseio.aspx>

Ξενόγλωσση

Black, G. (2009). *Το ελκυστικό Μουσείο. Μουσείο και επισκέπτες*. Αθήνα: Πολιτιστικό Ίδρυμα Ομίλου Πειραιώς.

Όμιλος δημιουργίας «το φανταστικό και το μυστήριο στην τέχνη»: μελέτη περίπτωσης

Αλεξάνδρα Δ. Μελίστα

Πειραματικό ΓΕΛ Αγίων Αναργύρων, almel@otenet.gr

Περίληψη

Στην εργασία αυτή παρουσιάζουμε την περίπτωση του Ομίλου Δημιουργίας «Το φανταστικό και το μυστήριο στην τέχνη» του Πειραματικού ΓΕΛ Αγίων Αναργύρων (2017-18). Εξετάζουμε κυρίως το θεωρητικό υπόβαθρο των εννοιών «φανταστικό» και «επιστημονική φαντασία» και υιοθετούμε το ευρύτερο δυνατό πλαίσιο προσδιορισμού τους, με βάση τις τυπολογίες και τους ορισμούς των Τοντόροφ, Mendlesohn, Suvin και Le Guin. Στη διάρκεια της λειτουργίας του Ομίλου προτάθηκαν και παρουσιάστηκαν από τις συντονίστριες και τους μαθητές έργα από τον χώρο της λογοτεχνίας, του κινηματογράφου, των κόμικς, της μουσικής, ζωγραφικής, φωτογραφίας και των ηλεκτρονικών παιχνιδιών, ενώ επιχειρήθηκαν και απόπειρες δημιουργικής γραφής. Η θεματική του φανταστικού και ειδικότερα η ρήξη της με την πραγματικότητα διαπιστώθηκε πως έχει θετικές συνέπειες στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της δυνατότητας αποκωδικοποίησης και νοηματοδότησης των έργων τέχνης από τους μαθητές, πέρα από τους συνηθισμένους στερεοτυπικούς τρόπους που ευνοεί στην πράξη το εκπαιδευτικό σύστημα και θεωρούμε πως θα είχε θέση σε ένα διεπιστημονικό διαθεματικό αναλυτικό πρόγραμμα με στόχο την κριτική του πολιτισμού.

Abstract

In this essay we present the work of the school club “Fantasy and mystery in art” (Experimental High School of Agioi Anargyroi, 2017-18). We study mainly the theoretical background of the concepts “fantasy” and “science fiction” and we define them in a most broad scope according to the typologies and definitions of Todorov, Mendlesohn, Suvin and Le Guin. The club coordinators and the students introduced and presented works of art (literature, cinema, photography, comics, music, painting, electronic games). Creative writing was also introduced. Fantasy, as it breaks the bond with reality, has been proven to enhance critical thinking and the students’ potential to decode and interpret art beyond the stereotypes that the formal teaching practices at school favour. Fantasy would have its place in an interdisciplinary curriculum and a cross-curricular critical approach.

Εισαγωγή

Στόχος της εργασίας αυτής είναι να παρουσιάσει τη λογική της οργάνωσης, την πορεία πραγματοποίησης, τους προβληματισμούς και την αξιολόγηση του έργου του Ομίλου «Το φανταστικό και το μυστήριο στην τέχνη», ο οποίος λειτούργησε στο Πειραματικό ΓΕΛ Αγίων Αναργύρων το σχολικό έτος 2017-18. Τον Όμιλο συντόνισαν δύο καθηγήτριες φιλολογίας και σε αυτόν συμμετείχαν 3 μαθητές και 8 μαθήτριες της Α΄ και Β΄ Λυκείου. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το αντικείμενο του Ομίλου από την άποψη ότι η θεματική του δεν περιλαμβάνεται στο σχολικό αναλυτικό πρόγραμμα. Σχετίζεται έντονα με την pop κουλτούρα (Storey, 2009⁵) και θεωρείται πως ως στοιχείο της κουλτούρας αυτής μπορεί να προσελκύσει το νεανικό κοινό. Ως εκ τούτου, θα μπορούσαμε να διερευνήσουμε σε μία πρώτη προσέγγιση, αν η θεματική του Ομίλου θα μπορούσε ή θα άξιζε να ενταχθεί στο σχολικό αναλυτικό πρόγραμμα υπηρετώντας την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της δημιουργικότητας ως σύνθεσης αναλυτικών, συνθετικών και πρακτικών δεξιοτήτων (Sternberg & Williams, 1996· πβ. Σταύρου, 2015· Γουλής, χ.χ.), όπως προβλέπεται από τη σχετική νομοθεσία για τη λειτουργία των ομίλων (ΥΑ ΓΙ/146715/9-10-2013).

Με δεδομένο το εξαιρετικά περιορισμένο ενδιαφέρον των μαθητών του Σχολείου να συμμετάσχουν σε ομίλους ανθρωπιστικού προσανατολισμού, επελέγη να περιληφθεί στο εύρος των αντικειμένων του Ομίλου μια σειρά από διαφορετικές τέχνες, τόσο στο πλαίσιο της υψηλής όσο και της pop κουλτούρας (π.χ. κόμικς ή τηλεοπτικές σειρές), ακόμα και μορφές οι οποίες δύσκολα εντάσσονται στον χώρο αυτόν (π.χ. ηλεκτρονικά ή διαδικτυακά παιχνίδια), καθώς και ο συνδυασμός φανταστικού και μυστηρίου. Θεωρήθηκε πως έτσι οι μαθητές θα είχαν ένα ευρύ πεδίο επιλογών (λογοτεχνία, ζωγραφική, φωτογραφία, κινηματογράφος, κόμικς, μουσική) και δυνατοτήτων, ώστε να εξερευνήσουν ή και να εργαστούν δημιουργικά, κινούμενοι τόσο στον χώρο του φανταστικού, του φανταστικού- μυστηρίου ή του μυστηρίου- αστυνομικής λογοτεχνίας. Από την πλευρά των συντονιστριών του Ομίλου η σχετική εμπειρία ήταν περιορισμένη ή εξειδικευμένη: μία από αυτές είναι πεζογράφος με ενδιαφέρον για το φανταστικό, ενώ η άλλη είχε συντονίσει ερευνητική εργασία σε άλλη σχολική μονάδα με θέμα την εικόνα του Άλλου στην επιστημονική φαντασία (κινηματογράφο και λογοτεχνία).

Η ταυτότητα του Ομίλου: θεωρητικό πλαίσιο και εννοιολογικές αποσαφηνίσεις

Στόχος του Ομίλου υπήρξε αφενός η γνωριμία των μαθητών με το είδος, τις μορφές και τα χαρακτηριστικά του (δομή, τεχνικές, θεματική και υλικά του φανταστικού, σχέση με πραγματικότητα κ.λπ.) με διερευνητικές διαδικασίες, φθίνουσα καθοδήγηση και αξιοποίηση στοιχείων της μεθόδου project, αφετέρου η ανάπτυξη δεξιοτήτων ανάγνωσης, ερμηνείας, κριτικής σκέψης και έκφρασης (δημιουργική γραφή και με χρήση ΤΠΕ, εικαστική ή μουσική δημιουργία) σε συνεργατική βάση με τις συντονίστριες σε διαμεσολαβητικό ρόλο.

Πρόβλημα αντιμετώπισαν οι συντονίστριες στη θεωρητική τεκμηρίωση του αντικειμένου, ειδικότερα στον προσδιορισμό της έννοιας του φανταστικού, καθώς η υιοθέτηση της μιας ή της άλλης προσέγγισης θα επηρέαζε σημαντικά το εύρος του πεδίου και τη μέθοδο της μελέτης του. Το καθαυτό μυστήριο παρουσίαζε λιγότερα προβλήματα: ο ορισμός του είναι αρκετά σαφής, με κατεξοχήν χαρακτηριστικό την πλοκή-γρίφο, την κεντρική θέση της εγκληματικής πράξης στην ιστορία, καθώς και τον ήρωα που εξιχνιάζει το έγκλημα (Τζαίμς, 2014). Εν προκειμένω, οι επιλογές των μαθητών περιορίστηκαν σε ένα διήγημα από το έργο του A. Conan Doyle («Η λίγκα των κοκκινομάλληδων») και μια κινηματογραφική μεταφορά μυθιστορήματος της A. Christie *Έγκλημα στο Όριαν Εξπρές* από τον K. Branagh (*Poirot*, 2017), ενώ οι συντονίστριες πρότειναν, μετά από συζήτηση με τους μαθητές, ένα κινηματογραφικό έργο του A. Hitchcock, καθώς αυτό συνδυάζει το μυστήριο με

το μεταφυσικό (*Vertigo/Δεσμώτης του Ιλίγγου*, 1958) και το σενάριό του βασίζεται σε αστυνομικό μυθιστόρημα (Boileau P. – Th. Narcejac, *D'entre les morts*, 1954).

Το φανταστικό ορίστηκε με τον πλέον ευρύ τρόπο σε όλα τα είδη του (επικό, αστικό, γοτθικό, τρόμου, με αναφορά στο επέκεινα κ.λπ., βλ. Παπαδάκης, 2005) και όχι αυστηρά ή και περιοριστικά ως «αμιγώς φανταστικό» κατά τον Τοντόροφ (1991). Οπωσδήποτε η έννοια αφορά στη σχέση φαινομένων ανορθολογικών ή υπερφυσικών τα οποία, επί τη βάσει της εμπειρίας και της επιστημονικής γνώσης, δεν έχουν συμβεί, δεν συμβαίνουν και δεν θα μπορούσαν να συμβούν, με την πραγματικότητα. Υπό το πρίσμα αυτό έγιναν δεκτές όλες οι κατηγορίες του Τοντόροφ: το «αμιγές παράξενο» (συμβάντα απίστευτα, αλλόκοτα, συγκλονιστικά, ανησυχητικά, που εξηγούνται με τους νόμους της λογικής), το «φανταστικό παράξενο» (συμβάντα που φαίνονται υπερφυσικά αλλά επιδέχονται ορθολογική εξήγηση), το «φανταστικό θαυμαστό» (αφηγήσεις στις οποίες τελικά το υπερφυσικό γίνεται αποδεκτό), το «αμιγές θαυμαστό» (το υπερφυσικό γίνεται εξ αρχής αποδεκτό από τον ήρωα και τον αναγνώστη όπως στα παραμύθια) και το «αμιγώς φανταστικό», σύμφωνα με το οποίο ο αναγνώστης ή χαρακτήρας του έργου αδυνατεί να αποφασίσει αν αυτό που αντιμετωπίζει συνέβη ή όχι στη πραγματικότητα, όπως στη νουβέλα του H. James, *Το στρίψιμο της βίδας*.

Περαιτέρω, η τυπολογία της σχέσης της πραγματικότητας με το φανταστικό της F. Mendlesohn (2008) παρείχε το υπόβαθρο της προσέγγισης των έργων. Πιο συγκεκριμένα, οι μορφές της σχέσης αυτής διακρίνονται με τρόπο σχετικό: 1) στην περίπτωση κατά την οποία ο ήρωας εισδύει στον φανταστικό κόσμο μέσα από κάποιο πέρασμα (παρατηρεί τον κόσμο, αναζητεί κάτι, έχει κάποια αποστολή, πληροφορείται, λαμβάνει βοήθεια), όπως στην *Ατέλειωτη Ιστορία* του M. Ende, 2) στην περίπτωση κατά την οποία το φανταστικό διεισδύει στον πραγματικό κόσμο σταδιακά, τον κυριεύει και ανατρέπει την ομαλότητα. Εν προκειμένω, το στοιχείο αυτό του φανταστικού πρέπει ή να ελεγχθεί ή να νικηθεί, όπως συμβαίνει στα έργα του Lovecraft ή στον *Πόλεμο των Κόσμων* του Wells, 3) στην περίπτωση κατά την οποία κυριαρχεί το φανταστικό: ο δευτερεύων κόσμος που επιβάλλει το έργο γίνεται εξ αρχής αποδεκτός από τον αναγνώστη και τους ήρωες ως ρεαλιστικός, όπως σε έργα της U. Le Guin και 4) στην περίπτωση του οριακά φανταστικού, όπου το φανταστικό υπονομεύεται από τον πρωταγωνιστή και ο αναγνώστης βρίσκεται σε σύγχυση, παροδηγείται ή το κείμενο μένει ανοιχτό σε πολλαπλές ερμηνείες, όπως στη *Μεταμόρφωση* του Κάφκα.

Η ίδια λογική υιοθετήθηκε και για την ιδιαίτερη πτυχή της επιστημονικής φαντασίας (ΕΦ). Παρότι οι παλαιότεροι ορισμοί του είδους τονίζουν τη θέση των επιστημονικών και τεχνολογικών επιτευγμάτων και τη διάθεση του είδους να προβλέψει ή και να μελετήσει έναν κόσμο που χαρακτηρίζεται από τα αληθοφανή αυτά επιτεύγματα (Ασίμοφ, Heinlein, Campbell), στον Όμιλο υιοθετήθηκαν κυρίως οι προσεγγίσεις των Suvin (1979) και Le Guin (Landon, 2002). Ο ορισμός του Suvin αναδεικνύει τη διαδικασία που βιώνει ο αποδέκτης του έργου ΕΦ, καθώς η γνώση του για τον εμπειρικό κόσμο συγκρούεται με τον εναλλακτικό και ανοίκειο κόσμο που προβάλλει το είδος διά της επιστημονικής ευλογοφάνειας (cognitive estrangement). Η μυθοπλαστική καινοτομία (novum) που εισάγει το έργο είναι συμβατή με γνώσεις αποδεκτές καθώς και την κοινή λογική. Η ρήξη ανάμεσα στον πραγματικό κόσμο και στον κόσμο τον οποίο το έργο συγκροτεί, κατά τον Suvin, δημιουργεί την αίσθηση του θαυμαστού και του δέους μπροστά σε μια υπεράνθρωπη και ακατανόητη πολυπλοκότητα παρόμοια με αυτήν των ηρωικών επών ή των γοτθικών μυθιστορημάτων. Η Le Guin, από άλλη οπτική, προσγράφει έντονη κοινωνική και πολιτική χροιά στο είδος, καθώς αυτό πραγματεύεται τις έννοιες του φύλου, της φυλής, της συμπεριφοράς, των αξιών και πεποιθήσεων, τις έννοιες του νου, του προσώπου, της προσωπικότητας και του σώματος, έννοιες που προέρχονται από διάφορες επιστήμες ή από τον χώρο της τεχνητής νοημοσύνης. Άξονας της μελέτης των έργων στον Όμιλο αποτέλεσε η υπόθεση ότι η ΕΦ ενισχύει τη ρεαλιστική μυθοπλασία με στοιχεία του φανταστικού και, μολονότι αποκομμένη από τον χώρο

του οικείου και του γνωστού, επικρίνει, απορεί και αμφισβητεί την πραγματικότητα της εποχής της (Broderick, 2000), καθώς προσεγγίζει κριτικά την επιστήμη, την τεχνολογία, τις κοινωνικές και πολιτικές μεταβολές, τον πολιτισμό, την ηθική (Martijntje, 2006), γεφυρώνοντας ανθρωπιστικές, κοινωνικές και θετικές επιστήμες.

Στο πλαίσιο αυτό, η επιλογή των έργων, καθώς και η έρευνα των μαθητών, έθεσε ως στόχο τον προσδιορισμό και την ερμηνεία του δευτερεύοντος κόσμου, τον χειρισμό του χρόνου και των ηρώων, τη φύση του *novum* και τις βάσεις της αληθοφάνειάς του, τη συσχέτισή του με την πραγματικότητα (κοινωνική, φιλοσοφική, πολιτική, ιστορική κ.λπ.), τα σύμβολα, τη θεματική, τις τεχνικές αφήγησης (λόγος, εικόνα, κινούμενη εικόνα, μουσική κ.λπ.). Ιδιαίτερα ενδιαφέρει η προθετικότητα του έργου, η οποία μπορεί να προσδιοριστεί από την απλή απόλαυση, την απόδραση ή την παρηγορία, ως την ανάδειξη κοινωνικών μοντέλων και δυνατοτήτων της τεχνολογίας, την αμφισβήτηση των βεβαιοτήτων, την ανακάλυψη νέας οπτικής για τα πράγματα και τον εαυτό μας, την απάντηση στο μεταφυσικό θέμα του πραγματικού και του μη πραγματικού και -τελικά- στην τροποποίηση της συνείδησης του αναγνώστη (Grant, 1998). Για την προσέγγιση και τη μελέτη των έργων αξιοποιήθηκαν στοιχεία από πολλές θεωρίες: από τη θεωρία της πρόσληψης ως τις ιστορικές ή αποδομιστικές ή σημειολογικές προσεγγίσεις ή και τη νέα κριτική, μεμονωμένα ή και σε συνδυασμό (Beach κ.ά., 2006), ή ακόμα η τυπολογία του ήρωα και οι λειτουργίες του Propp.

Τα λογοτεχνικά έργα (διηγήματα και μυθιστορήματα) που προτάθηκαν για συζήτηση ξεκινούν από την αρχαιότητα, τον Μεσαίωνα και την εποχή του Διαφωτισμού—ακόμα και αν το φανταστικό εντάσσεται στον χώρο της παρωδίας, της αλληγορίας ή του φιλοσοφικού μύθου. Στον ανοικτό κατάλογο περιελήφθησαν έργα ή αποσπάσματα από τον Ηρόδοτο, τον Πλάτωνα, τον Απολλώνιο τον Ρόδιο, τον Λουκιανό, τον Απουλήιο, τη *Φυλλάδα του Μεγαλέξανδρου*, τους Σουίφτ, Σαίξπηρ, Μουρ, Mahen, Poe, Lovecraft, Aston Smith, Howard, Γκόρκι, Γκόγκολ, Κάφκα, Wells, Στήβενσον, Dansany, H. James, W. Collins, Τόλκιν, Καραγάτση, Βουτυρά, Σαραμάγκου, Ασίμοφ, Clarke, Dick, Moorcock, Huxley, Le Guin, Pullman, Lafferty, Bradbury, Zelazny, Ballard, Simac, Aldiss, Ende, Chiang, Calvino, Μπόρχες, B. Shaw, Gaiman, Τριβιζά, Παμπούδη. Πρόκειται για μια επιλογή που λαμβάνει υπόψη την ιστορία του είδους, τις διαφορετικές γραφές και θεματικές. Κάποια από αυτά οργανώθηκαν σε ενότητες, όπως ιστορίες για φαντάσματα ή το επέκεινα, για το θέμα της ετερότητας, της αθανασίας, την επιστημονική φαντασία, τους δευτερεύοντες κόσμους, τους ήρωες, τις ουτοπίες και δυστοπίες. Η επιλογή έκλινε προς τον «κανόνα», την «υψηλή λογοτεχνία» και σε καταξιωμένους συγγραφείς, καθώς και στις νέες τάσεις του είδους, παρά τα προβλήματα που εμφάνιζε η ποιότητα των μεταφράσεων στα ελληνικά ή και της καταλληλότητας των έργων ως προς την ηλικία και τις εμπειρίες των μαθητών.

Το ίδιο ίσχυσε και στις επιλογές στον κινηματογράφο, με σκηνοθέτες από τον Μουρνάου ως τις ταινίες των υπερηρώων της Marvel και τις σειρές επιστημονικής φαντασίας *Star Wars* και *Star Trek* ή τηλεοπτικά επεισόδια. Οι επιλογές περιλάμβαναν ταινίες ΕΦ (R. Scott, G. Lucas, Blomkamp, Garland, Niccol, Schaffner, Proyas, Meyer), ταινίες φαντασίας - και κινουμένων σχεδίων-, με μεταφυσική διάσταση (Burton, Selick, Fincher, Miyazaki, Disney, Silberling, del Toro, Amenábar, Carpenter), και μεταφορές λογοτεχνικών έργων, όπως *Ο Τσάρλυ και το εργαστήριο σοκολάτας* (R. Dahl), η *Ιστορία του Μπέντζαμιν Μπάτον* (Scott-Fitzgerald), ταινίες σχετικές με τους Frankenstein (M. Shelley, βλ. και Golden, 2001) και Δράκουλα (B. Stocker), το *Blade Runner* (Ph. Dick) ή η *Coraline* (Gaiman) και η σειρά περιπετειών του Lemony Snicket. Εδώ απασχόλησε η μεταγραφή του μύθου σε άλλο κώδικα αλλά και η διαφορετική νοηματοδότηση σε κάθε εκδοχή και επεξεργασία. Ανοιχτός ήταν και ο κατάλογος των μουσικών επιλογών, ξεκινώντας από την όπερα και φτάνοντας σε gothic συγκροτήματα (όπως οι Blind Guardians ή οι Nightwish) ή των κόμικς, έντυπων,

διαδικτυακών και manga (π.χ. *ElfQuest*, *Conan*, *The Record of Lodoss War*). Στη ζωγραφική προτάθηκε, για παράδειγμα, ο Ιερώνυμος Μπος.

Πορεία διερεύνησης και υλοποίησης

Ο Όμιλος ξεκίνησε με τη σύναψη του παιδαγωγικού και διδακτικού συμβολαίου, καθώς και με την ανίχνευση των προσδοκιών, των γνώσεων και των επιθυμιών των μαθητών, τη διαμόρφωση προγράμματος έρευνας και την ενημέρωση επί βασικών στοιχείων της θεματικής. Οι γνώσεις και οι εμπειρίες των μαθητών ήταν περιορισμένες. Οι μαθητές αποφασίστηκε να εκτεθούν σε μια σειρά έργων ώστε να αποκτήσουν μια πρώτη εικόνα για το εύρος και τις δυνατότητες του θέματος (Ηρόδοτος, Λουκιανός, Calvino, μύθος Ατλαντίδας από *Τίμαιο* και *Κριτία* του Πλάτωνα σε συσχέτιση με τις κινηματογραφικές της εκδοχές *Atlantis: The lost Continent*/G. Pal-1961 και *Atlantis: The lost empire*/Disney-2001, Σουίφτ, Μουρ, Π. Παμπούδη, Lovecraft, Ballard, Μπόρχες, μουσικό συγκρότημα Nightwish).

Στη συνέχεια κινήθηκαν αυτόνομα και διερευνητικά, αξιοποιώντας βιώματα και εμπειρίες από οικείους τους χώρους: διαδικτυακά τραγούδια-βίντεο ιαπωνικής παραγωγής και δική τους ζωγραφική δημιουργία. Από το αδιέξοδο άρχισαν να βγαίνουν, όταν στράφηκαν σε ταινία από τον χώρο του μαγικού ρεαλισμού (*Το αγόρι και ο κόσμος*, A. Abreu, 2013 για τον μαγικό ρεαλισμό και το φανταστικό, βλ. Sieber, 2012). Μετά από αυτό ήταν έτοιμοι να επιλέξουν με βάση προσωπικά ενδιαφέροντα, να μελετήσουν με φύλλα εργασίας βασισμένα στο θεωρητικό υπόβαθρο και να παρουσιάσουν με ηλεκτρονικά εργαλεία τα έργα («Παλτό» του Γκόγκολ, *Στρίψιμο της βίδας* του H. James, *Βιβλίο του Νεκροταφείου* του Gaiman, διηγήματα με φαντάσματα της βικτωριανής περιόδου, διηγήματα ΕΦ των Shaw «Φως από άλλους καιρούς», Bradbury «Η μορφή των πραγμάτων», Chiang «Ο πύργος της Βαβυλώνας», την ιστορία του Δράκουλα από τον Stocker σε συνδυασμό με τις κινηματογραφικές μεταφορές των Murnau και Herzog, την ταινία *Blade Runner 2049*).

Στον κύκλο των εργασιών σχετικά με τον Δράκουλα οι μαθητές συνέγραψαν συνεργατικά μια σύντομη ιστορία-παρώδηση σκηνής από τον μύθο με διαφορετικές εκδοχές τέλους. Η τελική εκδοχή δόθηκε μετά από ηλεκτρονική ψηφοφορία ανάμεσα σε μαθητές εκτός Ομίλου της Α' και Β' Λυκείου. Στον κύκλο εργασιών της ΕΦ, οι μαθητές επισκέφθηκαν την έκθεση «Science Fiction. Ταξίδι στο Άγνωστο» (Στέγη Γραμμάτων και Τεχνών, Ίδρυμα Ωνάση), ενώ στον κύκλο του μυστηρίου παρακολούθησαν την ταινία *Poirot* σε κινηματογράφο. Από τους μαθητές προτάθηκε η παρουσίαση του ηλεκτρονικού παιχνιδιού ΕΦ Cytus, παράλληλα με τη συζήτηση για τον ορισμό της τέχνης και των ορίων της. Στις τελευταίες συναντήσεις προσεκλήθη στον Όμιλο εισηγήτρια-καθηγήτρια του Σχολείου Θ. Διέννη, για να παρουσιάσει παραδείγματα φανταστικού και μυστηρίου στην καλλιτεχνική σκηνοθετημένη φωτογραφία (κυρίως του Gr. Crewdson). Οι μαθητές δεν ενδιαφέρθηκαν για μια πιο δημιουργική αντιμετώπιση του φανταστικού: παραγωγή δικών τους έργων, συνέχιση ημιτελών ιστοριών, π.χ. του «Στους» του Λέρμοντοφ, ή μεταφράσεων. Για την επικοινωνία, την ανταλλαγή απόψεων και τον διαμοιρασμό υλικού χρησιμοποιήθηκε και ηλεκτρονική τάξη.

Η πορεία που διένυσαν οι μαθητές στον Όμιλο ξεκίνησε από την αρχική αμηχανία, την έκπληξη και τη μεγάλη δυσκολία νοηματοδότησης και αποκωδικοποίησης και εξελίχθηκε σε προσπάθεια τεκμηρίωσης του πώς το είδος μπορεί να «διευρύνει την ανθρώπινη συνείδηση». Στην πορεία αυτή συχνά αντιμετώπιζαν την αδυναμία εύρεσης κλειδιού για την ερμηνεία έργων όπως «Η αναγνώριση» του Ballard, «Το όνειρο του πεταλωτή» της Παμπούδη, το *Blade Runner* ή το *Βιβλίο του Νεκροταφείου*. Σχετικά μεγαλύτερη επιτυχία είχαν η παρουσίαση του manga *Claymore* και του ηλεκτρονικού παιχνιδιού. Η αδυναμία νοηματοδότησης ή ερμηνείας ή έστω κάποιας αποδοχής του έργου και η διαρκής απορία μπροστά στον λόγο του φανταστικού -πολύ καλύτερη ήταν η ανταπόκριση στη θεματική του μυστηρίου- δικαιολογείται και από τη γενικότερη δυσκολία των μαθητών στο θέμα της δημιουργικής -μη τυποποιημένης- προσέγγισης λογοτεχνικών κειμένων ή -πολύ περισσότερο- της κινηματογραφικής γραφής, ζητήματα που ανάγονται στον κρατούντα χαρακτήρα της σχολικής εκπαίδευσης. Η επιθυμία όμως αναζήτησης νοήματος και η τάση να συζητούν θέματα φυσικής επιστήμης και των επιπτώσεων της τεχνολογίας στη ζωή τους παρείχε τα στηρίγματα ώστε τελικά να προσεγγίσουν αυτόνομα και με αξιώσεις το είδος. Περαιτέρω, η θεματική του Ομίλου προσέλκυσε το ενδιαφέρον μαθητών εκτός ομίλου στο πλαίσιο του αναλυτικού προγράμματος (λογοτεχνία-μελέτη ολόκληρων λογοτεχνικών έργων). Από την πλευρά των συντονιστριών, η Ε. Γούλα συνέγραψε διήγημα του είδους αυτού με τον τίτλο «Μια ερωτική ιστορία», το οποίο πρόκειται να δημοσιευθεί.

Η αυτοαξιολόγηση του Ομίλου

Το έργο του Ομίλου αξιολογήθηκε από τους μαθητές με τη μορφή της τελικής αξιολόγησης -διαμορφωτική ούτως ή άλλως ήταν η αξιολόγηση κατά τη διάρκεια της λειτουργίας του, με διαρκείς αλλαγές διαδρομής και δοκιμές- με ηλεκτρονικό ανώνυμο ερωτηματολόγιο (15 ερωτήματα) κλειστού και ανοικτού τύπου, με άξονες το μαθησιακό αποτέλεσμα (γνώση, δεξιότητες και στάση), την οργάνωση και λειτουργία του Ομίλου. Στο ερώτημα σχετικά με τις γνώσεις των μαθητών για το θέμα μετά το πέρας των εργασιών του Ομίλου, οι περισσότεροι μαθητές θεωρούν πως κατέχουν τελικά το θέμα σε πολύ ικανοποιητικό βαθμό, κάτι που οφείλουν στον Όμιλο, τον οποίο επέλεξαν κυρίως από περιέργεια ή ενδιαφέρον. Θεωρούν στην πλειονότητά τους ότι εργάστηκαν ικανοποιητικά -παρά την αντίθετη άποψη των συντονιστριών-, αν και παραδέχονται πως συνάντησαν δυσκολίες που αφορούν τον χρόνο που θα μπορούσαν να διαθέσουν για τις δραστηριότητες.

Τα ενδιαφέροντα των μαθητών μετά τον Όμιλο τείνουν να εξειδικευθούν: στις ταινίες, τα κόμικς και τη φωτογραφία. Όλοι οι μαθητές θεωρούν πως οι παρουσιάσεις, οι αναλύσεις και οι συζητήσεις ήταν αυτά που εκτίμησαν περισσότερο από τις πραγματοποιηθείσες δραστηριότητες. Περαιτέρω, πως η σχέση μαθητών και συντονιστριών λειτούργησε πολύ ικανοποιητικά και πως η ηλεκτρονική τάξη ήταν σχετικά χρήσιμη. Ενδιαφέρον για περαιτέρω ενασχόληση σημειώθηκε ως προς τους δευτερεύοντες κόσμους, την επιστημονική φαντασία, το μυστήριο και τις ιστορίες τρόμου, περισσότερο στον κινηματογράφο και λιγότερο στη λογοτεχνία, ενώ οι προτάσεις τους για τη βελτίωση του Ομίλου προβάλλουν τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντά τους (π.χ. έμφαση σε επισκέψεις, ταινίες, νέες τεχνολογίες, επιστημονική φαντασία).

Ο τρόπος που περιγράφουν την εμπειρία τους αποτυπώνεται χαρακτηριστικά στις φράσεις: «το φανταστικό είναι πιο περίπλοκο και πιο ενδιαφέρον από ό,τι περίμενα», «έμαθα για άγνωστες πτυχές της ζωής», «έμαθα να αναλύω, να επεξεργάζομαι και να καταλαβαίνω το φανταστικό και το μυστήριο», «έμαθα πως το προφανές ποτέ δεν είναι η πρόθεση του συγγραφέα», «το φανταστικό είναι χαοτικό από πρώτης άποψης, ενώ, όταν αναλύεις το

περιεχόμενό του, μετατρέπεται σε κάτι εκπληκτικό και μυστηριώδες», «έμαθα έναν τρόπο έκφρασης», «έναν τρόπο να ξεφύγω από την πραγματικότητα, να γίνω ο θεός του δικού μου κόσμου, να παρακολουθήσω τον περίτεχνο τρόπο με τον οποίο εκτυλίσσει κάποιος άλλος την ιστορία του μέσα στον δικό του κόσμο», «το φανταστικό είναι κάτι περίεργο που ο καθένας το βλέπει διαφορετικά και έχει πολλές πτυχές». Είναι εμφανές πως οι μαθητές αντιμετώπισαν το φανταστικό με προσωπικό, βιωματικό και -ταυτόχρονα- πολυεπίπεδο και δυναμικό τρόπο και πως σε αυτήν τη διαδικασία ενέταξαν και την αξιοποίηση μεθόδων και εργαλείων έρευνας (βλ και Γουλής, χ.χ.).

Γενικότερα, η στάση τους απέναντι στην καινοτομία των Ομίλων είναι θετική με το σκεπτικό πως αποτελούν «διάλειμμα» ή πως βοηθούν «να διευρύνουμε οι μαθητές τους πνευματικούς ορίζοντες μας», αλλά και γιατί προσφέρουν τη δυνατότητα «να εξερευνήσουν οι μαθητές τα ενδιαφέροντα τους ή να τα ανακαλύψουν -αλλά με έναν πιο ενεργό τρόπο- και να αποκτήσουν γνώσεις που μπορεί να αποδειχθούν ιδιαίτερα σημαντικές για το μελλοντικό τους επάγγελμα».

Συμπεράσματα

Ο συγκεκριμένος Όμιλος, παρά τα προβλήματα που αντιμετώπισε ως προς την κατανόηση και το εύρος της θεματικής, τη δημιουργική κινητοποίηση των μαθητών, τον βαθμό της πολυπλοκότητας της οργάνωσής του και τις αντικειμενικές συνθήκες (κόπωση μετά το μάθημα, πείνα, περιορισμένος ελεύθερος χρόνος, περιβάλλον και υποδομές), έδειξε πως τουλάχιστον το αντικείμενο και η μεθοδολογία του μπορούν να αποτελέσουν ένα εξόχως ενδιαφέρον πειραματικό πεδίο για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας, του κινηματογράφου και άλλων μορφών τέχνης. Η ρήξη με την πραγματικότητα που ορίζει το φανταστικό ως είδος, η έκπληξη και η απορία που συνακόλουθα δημιουργεί και η συνειδητοποίηση πως οι συνήθειες κώδικες δεν επαρκούν για τη προσέγγιση του έργου τέχνης, φαίνεται πως λειτουργούν απελευθερωτικά για τους μαθητές στην πορεία αποκωδικοποίησης και νοηματοδότησης πέρα από τα στερεότυπα που έχει επιβάλει -με τον έναν ή τον άλλο τρόπο- η διδασκαλία πολλών γνωστικών αντικειμένων στο σχολείο. Θεωρούμε ως εκ τούτου πως σε ένα ανοικτό, διαθεματικό και διεπιστημονικό αναλυτικό πρόγραμμα, με έμφαση στη μελέτη ολόκληρων λογοτεχνικών έργων -αλλά και σε αναφορά με άλλες τέχνες ή επιστήμες ή στο πλαίσιο μιας συνολικότερης κριτικής προσέγγισης του πολιτισμού- θα είχε θέση το είδος, προσφέροντας ανανέωση και σύγχρονο προβληματισμό σε γνωστικά αντικείμενα και του Λυκείου (πβ. και Σταύρου, 2015).

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Bradbury, R. (1990). Η μορφή των πραγμάτων. Στο *Ιστορίες φανταστικής σάτιρας*. (σελ. 223- 247). μτφρ. Θ. Π. Μαστακούρης. Αθήνα: Ωρόρα.
- Γουλής, Δ. χ.χ. *Ενσυναίσθηση, κριτική σκέψη και δημιουργικότητα με αφετηρία την εικόνα του άλλου στην επιστημονική φαντασία*. (διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο <https://www.academia.edu/4350161/> (ανακτήθηκε στις 26-8-2018)
- Grant, R. (1998). «Άντε, κουνήσου, ρομποτάκι». *Big Bang*, 4, 72-79.
- Λέρμοντωφ Μ., (1988). «Στους». Στο Γκόγκολ, Πούσκιν κ.ά. *Ρώσικες ιστορίες μυστηρίου*. (σελ. 144-169). μτφρ. Ε. Αστερίου. Αθήνα: Κριτική.
- Παμπούδη, Π. (2012). *40 κάπως περίεργες ιστορίες*. Αθήνα: Ροές.
- Παπαδάκης, Γ. Πολ. (2005). «Εισαγωγή στο φανταστικό». Στο Παπαδάκης Γ. Πολ. (επιμ.) *Οι δρόμοι του φανταστικού*. (σελ. 15-31). Αθήνα: Οξύ.
- Shaw, B. (1997). «Φως από άλλους καιρούς». μτφρ. Γ. Γούλας. *Big Bang*, 3, 26-33.
- Σταύρου, Ι.Κ. (2015). *Συμβολή των κειμένων επιστημονικής φαντασίας στη διδασκαλία των φυσικών επιστημών*. Διδακτορική διατριβή. ΕΚΠΑ: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Τζαίημς, Π. Ντ. (2014). *Συζητώντας για το αστυνομικό μυθιστόρημα*. μτφρ. Τ. Τόλια. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Todorov, T. (1991). *Εισαγωγή στη φανταστική λογοτεχνία*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Chiang, T. (2016). Ο πύργος της Βαβυλώνας. Στο *Ιστορίες της ζωής σου και άλλες ιστορίες*. (σελ. 11-44). μτφρ. Δ. Αρβανίτης. Αθήνα: Κέδρος.

Ξενόγλωσση

- Beach, R., Appleman, D., Hynds, S., & Wilhelm, J. (2006). *Teaching Literature to Adolescents*. Mahwa/N.J.-London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Broderick, D. (2000). *Transrealist Fiction. Writing in the Slipstream of Science*. Westport/Connecticut: Greenwood Press.
- Golden, J. (2001). *Reading in the Dark. Using Film as a Tool in the English Classroom*. Urbana, Il.: National Council of Teachers of English.
- Landon, Br. (2002). *Science Fiction after 1900. From the Steam man to the Stars*. London: Routledge.
- Martijntje, S. (2006). Science Fiction: A Credible Resource for Critical Knowledge. *Bulletin of Science, Technology & Society*, τ. 26: 521-523
- Mendlesohn, F. (2008). *Rhetorics of Fantasy*. Middletown/Connecticut: Wesleyan University Press.
- Sieber, Sh. (2012). «Magical Realism». Στο James, E. & Mendlesohn F. (επιμ.) *The Cambridge Companion to Fantasy Literature*. (σελ. 167-178). Cambridge: CUP.
- Sternberg R.J. & Williams W.M. (1996). *How to develop students' creativity*. ASCD. Alexandria. Virginia
- Storey, J. (2009⁵). *Cultural Theory and popular Culture. An Introduction*. Harlow: Pearson
- Suvin, D. (1979). *Metamorphoses of Science Fiction. On the Poetics and History of a Literary Genre*. Bern: Peter Lang.

«Το Θέατρο... πειραματίζεται και ταξιδεύει: ένας συγγραφέας, ένας τόπος»

Αναστασία Μπιτσάνη¹, Τατιάνα Βαφειάδου², Νικόλαος Μελισσίδης³

¹Διευθύντρια 2^{ου} Πειραματικού Γενικού Λυκείου Θεσσαλονίκης, Φιλολόγος, tassabitsani@gmail.com

²Υποδιευθύντρια 2^{ου} Πειραματικό Γενικό Λύκειο Θεσσαλονίκης, Φιλολόγος, tvafeiadou@hotmail.com

³2ο Πειραματικό Γενικό Λύκειο Θεσσαλονίκης, Φιλολόγος, niksmeliss@sch.gr

Περίληψη

Το πρόγραμμα «Το Θέατρο... πειραματίζεται και ταξιδεύει: Ένας συγγραφέας, ένας τόπος...» αποτελεί μια προσπάθεια εξόδου από τα όρια του σχολείου και επικοινωνίας των μαθητών όχι μόνο με την τοπική κοινωνία αλλά και με περιοχές με ιστορικό και πολιτισμικό ενδιαφέρον, ιδιαίτερα από τη νησιωτική Ελλάδα. Πυρήνας του προγράμματος, που ξεκίνησε το 2012 και συνεχίζεται για 8^η σχολική χρονιά, αποτελεί η θεατρική παράσταση ενός έργου του οποίου ο συγγραφέας κατάγεται από την περιοχή που επισκεπτόμαστε ή που αναδεικνύει την τοπική καλλιτεχνική ατμόσφαιρα. Η προετοιμασία και η υλοποίησή του συνδέεται με τη λειτουργία των Θεατρικών Ομίλων του σχολείου μας. Η παράσταση απευθύνεται πάντα σε μαθητικά ακροατήρια, αλλά και στην ευρύτερη κοινωνία και επαναλαμβάνεται στη Θεσσαλονίκη. Αποτελεί ένα οδοιπορικό προσφοράς και δημιουργίας για τους συμμετέχοντες, μια ξεχωριστή εμπειρία, καθώς ερχόμαστε σε επαφή με διαφορετικά ακροατήρια σε διαφορετικούς τόπους και επικοινωνούμε με γέφυρα το θέατρο.

Abstract

The program "The Theater ... is Experimenting and Travelling: One writer, one place ..." is an attempt to get out of the school boundaries and communicate not only with the local community but also with areas of historical and cultural interest, especially from the Greek islands. The central point of this program, which began in 2012 and has continued for 8th year now, is the theatrical performance of a play whose author was born in the area we visit or it highlights the local artistic atmosphere. Its preparation and implementation are accomplished by the Theater Club of our school. The show is always addressed to student audiences, but also to the wider local society and is repeated in Thessaloniki as well. It is a route that combines travelling and creativity, a unique experience, as we communicate with different audiences in different places using the theater as a bridge.

Εισαγωγή

Κάθε σχολική μονάδα αποτελεί ζωντανό κύτταρο της κοινωνίας. Οι δράσεις συνεργασίας και επικοινωνίας του σχολείου με την εκπαιδευτική κοινότητα και την τοπική αλλά και την ευρύτερη κοινωνία εμπλέκουν μαθητές, εκπαιδευτικούς, γονείς και, γενικότερα, κατοίκους της περιοχής, ενώ στοχεύουν στην ενεργοποίηση και τη συμμετοχή τους στο εκπαιδευτικό και κοινωνικό γίγνεσθαι. Το άνοιγμα και η σύνδεση του σχολείου με την κοινωνία εξυπηρετούνται με δράσεις ποικίλης θεματολογίας, στο πλαίσιο της τυπικής εκπαίδευσης, αλλά, κυρίως, στο πλαίσιο ημιτυπικών και άτυπων σχολικών πρακτικών, που εμπλουτίζουν τη σχολική ζωή και συμβάλλουν στην ποιοτική αναβάθμιση της λειτουργίας του σχολείου (Σπυροπούλου, Δ., Αναστασιάκη, Α., Δεληγιάννη, Δ., Κούτρα, Χ., Λουκά, Ε. & Μπούρας, Σ., 2008).

Οι εκπαιδευτικές καινοτομίες και οι παρεμβάσεις που στηρίζονται σε πρωτοπόρες και πρωτότυπες ιδέες διαμορφώνουν ένα νέο εκπαιδευτικό πλαίσιο, καθώς επιφέρουν σημαντικές αλλαγές στη νοοτροπία, στις πρακτικές και στη γενικότερη ατμόσφαιρα του σχολείου, αναδεικνύοντας την επιστημονική, πολιτισμική και κοινωνική του διάσταση. Ένα Πειραματικό Σχολείο, από τον ρόλο και το θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας του, έχει ενεργή συμμετοχή στη διαμόρφωση κουλτούρας αλλαγής και προωθεί κατεξοχήν επιμορφωτικές δράσεις και διδακτικές-παιδαγωγικές προσεγγίσεις και δραστηριότητες. Βασικός στόχος είναι η υποστήριξη του πειραματισμού, της δημιουργικότητας και της καινοτομίας.

Το πρόγραμμα «Το Θέατρο ... πειραματίζεται και ταξιδεύει: Ένας συγγραφέας, ένας τόπος»

Το 2011, έτος Αλέξανδρου Παπαδιαμάντη, 100 χρόνια από το θάνατο του μεγάλου διηγηματογράφου, τολμήσαμε ένα ξεχωριστό αφιέρωμα στη μνήμη του. Στο πλαίσιο του μαθήματος της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α΄ Λυκείου δραματοποιήσαμε τέσσερα διηγήματα του Παπαδιαμάντη ώστε οι μαθητές μας να γνωρίσουν καλύτερα το έργο του μέσα από τη συμμετοχή τους στη θεατρική πράξη: *Η Μαυρομαντηλού*, *Η Δασκαλομάνα*, *ο Τυφλοσούρτης*, *Έρωτας στα χιόνια...* Σχεδιάσαμε ένα φιλόδοξο σχέδιο: να παρουσιάσουμε το αφιέρωμά μας στον Παπαδιαμάντη στην πατρίδα του, τη Σκιάθο, η οποία στα περισσότερα έργα του αποτελεί όχι απλά τον τόπο όπου εξελίσσεται η δράση, αλλά και το καταφύγιο της ψυχής του. Έτσι, γεννήθηκε το πρόγραμμα «Ένας συγγραφέας, ένας τόπος», που υλοποιούμε κάθε χρόνο, από το 2012 μέχρι σήμερα, με μεγάλη συμμετοχή των μαθητών μας και πολύ μεράκι και ενθουσιασμό, στοιχεία που βοηθούν να ξεπερνάμε τα πρακτικά, κυρίως, προβλήματα, που προκύπτουν κατά τη διάρκεια της προετοιμασίας μας.

Από το σχολικό έτος 2012-13 στο σχολείο μας λειτουργεί Όμιλος Θεάτρου, που συνδέεται με το πρόγραμμα, υλοποιώντας το. Από την αρχή της σχολικής χρονιάς επιλέγεται ο συγγραφέας και το έργο, καθώς και ο τόπος όπου παρουσιάζεται η παράσταση. Στη συνέχεια, όλοι οι μαθητές που συμμετέχουν στον Όμιλο και ύστερα από ακρόαση (audition/οντισιόν) για τη διανομή των ρόλων, ξεκινούν τις πρόβες. Ο τόπος, συνήθως, είτε είναι η πατρίδα του δημιουργού, εάν είναι Έλληνας, είτε συνδέεται άμεσα ή έμμεσα -λόγω της ιστορίας του και της ιδιαίτερης καλλιτεχνικής του ατμόσφαιρας- με την υπόθεση και το γενικότερο κλίμα του έργου, εάν είναι ξένος. Υπάρχει, όμως, μια σημαντική ιδιαιτερότητα σε σχέση με τον τόπο και τα κριτήρια επιλογής του. Είναι πάντα νησί, καθώς το συγκεκριμένο πρόγραμμα αποτελεί μια προσπάθεια εξόδου από τα στενά όρια του σχολείου και επικοινωνίας των μαθητών μας, όχι μόνο με την τοπική κοινωνία, αλλά και με περιοχές απομακρυσμένες, με δύσκολη πρόσβαση αλλά με εξαιρετικό ιστορικό, αρχαιολογικό και -γενικότερα- πολιτισμικό ενδιαφέρον. Τα νησιά μας, με τη φυσική ομορφιά τους και την πλούσια ιστορία τους, είναι ο ιδανικός προορισμός. Η τέχνη βοηθάει τους μαθητές μας να

επικοινωνήσουν με τους μαθητές του νησιού που επισκεπτόμαστε κάθε χρόνο και να δημιουργήσουν γέφυρες πολιτισμού. Η παράσταση «παίζεται» για την τοπική σχολική κοινότητα, σε θέατρα ή αίθουσες εκδηλώσεων που γεμίζουν με μαθητές και εκπαιδευτικούς. Το θέατρο μάς ενώνει με ένα μαγικό τρόπο, που αποτελεί μια μοναδική εμπειρία για όλους μας.

Πρώτος μας, λοιπόν, σταθμός και αφετηρία του προγράμματος ήταν η Σκιάθος. Τον Απρίλιο του 2012 παρουσιάσαμε στους μαθητές της Σκιάθου το αφιέρωμά μας στον Αλέξανδρο Παπαδιαμάντη. Ήταν το ξεκίνημα ενός γοητευτικού ταξιδιού.

Δεύτερος σταθμός μας ήταν η Ζάκυνθος με τον «Ποπολάρο» του Γρηγόριου Ξενόπουλου. Τον Απρίλιο του 2013 ανεβάσαμε την παράστασή μας στο Μουσικό Σχολείο Ζακύνθου, με το οποίο είχαμε μία εξαιρετική συνεργασία στο μουσικό κομμάτι της παράστασης.

Επόμενό μας σταθμό αποτέλεσε η Νάξος με τη «Γειτονιά των αγγέλων» του Ιάκωβου Καμπανέλλη. Τον Απρίλιο του 2014 ανεβάσαμε το έργο στο Δημοτικό Θέατρο Νάξου «Ιάκωβος Καμπανέλλης», στα πλαίσια εκδηλώσεων στη μνήμη του.

Επόμενος σταθμός ήταν η Λευκάδα με «Το Ξύλο βγήκε από τον Παράδεισο» του Αλέκου Σακελλάριου. Η Λευκάδα, ως τόπος προορισμού, ήταν αποτέλεσμα της συνεργασίας που είχαμε κατά τη σχολική χρονιά 2014-15 με το Μουσικό Σχολείο Λευκάδας. Τον Απρίλιο, λοιπόν, του 2015 παίξαμε το έργο στο Μουσικό Σχολείο, που μας υποδέχτηκε με πολλές παράλληλες καλλιτεχνικές εκδηλώσεις.

Από το σχολικό έτος 2015-16 περάσαμε στο ξένο ρεπερτόριο: «Όνειρο καλοκαιρινής νύχτας» του Ουίλιαμ Σαίξπηρ. Πρώτη παράσταση στη Ρόδο. Τον Απρίλιο του 2016 ανεβάσαμε το «Όνειρο καλοκαιρινής νύχτας» στο Δημοτικό Θέατρο Ρόδου. Η πόλη της Ρόδου, με την πλούσια ιστορία της και τον έντονο μεσαιωνικό της χαρακτήρα, ήταν η κατάλληλη επιλογή και το ιδανικό φυσικό σκηνικό για ένα σαιξπηρικό έργο.

Έτος 2016-17: «Λοκαντιέρα» του Κάρλο Γκολντόνι. Πρώτη παράσταση στα Χανιά, έναν καλό προορισμό για το ανέβασμα μιας ιταλικής κωμωδίας. Η βενετοκρατούμενη Κρήτη γνωρίζει μεγάλη πολιτιστική και λογοτεχνική άνθιση και ιδιαίτερα το θέατρο, στα τέλη του 16^{ου} - αρχές 17^{ου} αιώνα. Η «Λοκαντιέρα» παίχτηκε τον Μάρτιο του 2017 στο Δημοτικό Περιφερειακό Θέατρο Χανίων.

Κατά τη σχολική χρονιά 2017-2018 παρουσιάσαμε την «Στρίγγλα που έγινε αρνάκι» του Ουίλιαμ Σαίξπηρ, μια από τις πρώτες κωμωδίες του και από τις δημοφιλέστερες όλων των εποχών. Πρώτη παράσταση τον Απρίλιο στις Σπέτσες. Ανεβάσαμε το έργο μας στην Καποδιστριακή Στέγη Σπετσών, που ήταν ένα από τα πρώτα σχολεία που ίδρυσε ο Ιωάννης Καποδίστριας.

Το ταξίδι συνεχίζεται: τη φετινή χρονιά 2018-19 σχεδιάζουμε να ανεβάσουμε «Την Παναγία των Παρισίων» του Βίκτωρος Ουγκώ, σε διασκευή Ελένης Μερκενίδου, και να δώσουμε την πρώτη παράσταση στη Σύρο, που αποτελεί το τέλειο σκηνικό λόγω του ιστορικού παρελθόντος (Φραγκοκρατία) και της ιδιαίτερης πνευματικής ατμόσφαιρας του νησιού.

Μέθοδος

Στόχος μας είναι η ενθάρρυνση της αξιοποίησης σύγχρονων εκπαιδευτικών μεθόδων και πρακτικών, που προάγουν την έρευνα, την κριτική σκέψη, τη δημιουργικότητα και την κοινωνική μάθηση, ενώ παράλληλα ενισχύουν ποικίλους γραμματισμούς (γλωσσικό, κριτικό,

οπτικοακουστικό, θεατρικό, ψηφιακό κ.ά.) (Κουτσογιάννης, Δ. & Παυλίδου, Μ., 2012). Η ανακαλυπτική-διερευνητική και κοινωνική ομαδοσυνεργατική μάθηση, η βιωματική μέθοδος και προσέγγιση, σε συνδυασμό με τεχνικές όπως το παιχνίδι ρόλων, η δραματοποίηση και η προσομοίωση είναι τα βασικά μεθοδολογικά μας εργαλεία. Η πορεία προς τον τελικό στόχο, από την πρώτη συνάντηση του Ομίλου μέχρι την παράσταση στο νησί και την επικοινωνία με το μαθητικό του κοινό, καταγράφεται σε ημερολόγια κινήσεων, προβληματισμών, εντυπώσεων και συναισθημάτων, υλικό που περικλείει το θεατρικό οδοιπορικό μιας οκταετίας.

Αποτελέσματα – Συμπεράσματα

Ο Θεατρικός Όμιλος προσφέρεται ως η πλατφόρμα πάνω στην οποία οι έφηβοι μπορούν να στηρίξουν τη δημιουργική τους έκφραση σε στέρεες βάσεις, χωρίς να διακατέχονται από το άγχος της αποτυχίας ή της ματαιώσης, και ταυτόχρονα να αποφορτίζονται από την ένταση της σχολικής ρουτίνας. Μετά από τα αρχικά παιχνίδια ομαδοποίησης, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να επιλέξουν τη δραστηριότητα ή τις δραστηριότητες, με τις οποίες θα συμβάλλουν στη θεατρική παράσταση: ηθοποιία, σκηνοθεσία, σκηνογραφία, ενδυματολογία, μουσική επένδυση, χορός, φιλολογική και δραματολογική έρευνα. Επιπλέον, η ακρόαση (audition) των μαθητών που θα αναλάβουν τους ρόλους, η ανάθεση των ρόλων, οι ασκήσεις χαλάρωσης και ορθοφωνίας, οι αυτοσχεδιασμοί, η ανάγνωση και ανάλυση του έργου, οι συστηματικές πρόβες και οι σκηνοθετικές οδηγίες και σημειώσεις, η επιλογή της πόλης στην οποία θα δοθεί η πρεμιέρα και ο σχεδιασμός του ταξιδιού και του προγράμματός του, όλα αυτά κατ' ουσίαν συγκροτούν μια «τελετουργία της εφηβείας», μια τελετή μετάβασης προς έναν νέο προσδιορισμό του εαυτού, για να βρει ο έφηβος, ως διακριτό υποκείμενο, τη θέση του μέσα στην ομάδα, αλλά και να πάρει την ώθηση για την ομαλή ένταξή του στην ευρύτερη κοινωνία (Ντουβίλ, Ο., 2014: 171-177 και Frazer, J.G., 1987: 691-701).

Μια εποικοδομητική συνεργασία με εφήβους δεν είναι πάντα εύκολη. Μέσα στην οκταετή πορεία του Θεατρικού Ομίλου και της υλοποίησης του προγράμματος προέκυψαν αρκετές δυσχέρειες και παλινδρομήσεις, που έπρεπε να τις αντιμετωπίσουμε άμεσα και -στο μέτρο των δυνατοτήτων μας- με αποτελεσματικότητα, για να μη ματαιωθεί η συνολική προσπάθεια. Η επιλογή του συγγραφέα και του έργου είναι το πρώτο βήμα. Είναι μια σύνθετη διαδικασία, καθώς το έργο, με τα μηνύματα και τους χαρακτήρες του, πρέπει να είναι αποδεκτό από την ομάδα, να της ταιριάζει και να την εμπνεύσει.

Η επιλογή του τόπου είναι, επίσης, πολύ δύσκολη. Εάν είναι πατρίδα του συγγραφέα, είναι μονόδρομος. Εάν το έργο είναι ξένου συγγραφέα, ο τόπος θα πρέπει να έχει τα χαρακτηριστικά και την ατμόσφαιρα που το αναδεικνύουν.

Η ακρόαση (audition) και η τελική κατανομή των ρόλων είναι από τις πιο δύσκολες στιγμές για εμάς τους υπεύθυνους καθηγητές και ταυτόχρονα κριτές. Χρειάζονται λεπτοί χειρισμοί και πολύ προσεκτική και ευαίσθητη αντιμετώπιση ώστε να ξεπεραστούν δυσαρέσκεις και εντάσεις, καθώς συνήθως πολλοί διεκδικούν τους ίδιους πρωταγωνιστικούς ρόλους και απαιτείται προσπάθεια ώστε να γίνει αποδεκτό ότι όλοι οι ρόλοι είναι σημαντικοί και ξεχωριστοί. Προέχει η αρμονική συνεργασία της ομάδας και η ουσιαστική επικοινωνία, μέσα από την τέχνη, με τους συνομήλικους ενός άλλου τόπου. Η εύρεση του κατάλληλου χώρου για την παράσταση, που κλείνεται, βέβαια, πολλούς μήνες πριν, είναι, επίσης, μια ιδιαίτερα δύσκολη υπόθεση. Έχουμε παίξει σε αίθουσες εκδηλώσεων σχολείων αλλά και σε Δημοτικά Περιφερειακά Θέατρα, όπου ανεβαίνουν επαγγελματικές παραστάσεις. Σε αρκετές περιπτώσεις έπρεπε να επιλύσουμε πολλά τεχνικά προβλήματα και να παρουσιάσουμε το

έργο χωρίς τις απαραίτητες πρόβες στο χώρο της παράστασης και ύστερα από πολύωρο ταξίδι.

Υπάρχουν, όμως, και οι πρακτικές δυσκολίες, που είναι πολλές: οι πολύωρες πρόβες και η εύρεση κοινών ελεύθερων ωρών, ο τρόπος μετάβασης στο νησί για έναν μεγάλο αριθμό μαθητών, καθώς η παράσταση συνδυάζεται με την εκδρομή της Α΄ και Β΄ Λυκείου, η διαμονή τους, η μεταφορά των σκηνικών και των κοστούμιών, αλλά και η στοιχειώδης - έστω- προβολή και διαφήμιση ενός, κατά τη γνώμη μας, πολιτιστικού γεγονότος για τον εκάστοτε προορισμό μας.

Μια σημαντική μέριμνα, επίσης, είναι η έγκαιρη συνεννόηση με τους Διευθυντές των σχολείων, οι μαθητές των οποίων θα παρακολουθήσουν την παράσταση ή, σε μερικές περιπτώσεις, θα συνεργαστούν μαζί μας στο μουσικό κομμάτι, καθώς και η οργάνωση της επικοινωνίας μας. Οι δυσκολίες αυτές όμως αποτελούν, κάθε φορά, και το κίνητρο για περαιτέρω αναστοχασμό και έρευνα, με στόχο πάντα την ενδυνάμωση και βελτίωση της θεατρικής ομάδας και την ολοένα και μεγαλύτερη επιτυχία του προγράμματος.

Η εισαγωγή των μαθητών γίνεται σταδιακά: στην αρχή, την όλη διαδικασία την εκλαμβάνουν ως ακόμη ένα εφηβικό παιχνίδι, που καθυστερεί την επιστροφή τους στο σπίτι, ως μια ευκαιρία να είναι με τους φίλους ή τις φίλες τους περισσότερο χρόνο και να συζητούν (Ντελαρός, Π., 2014: 59).

Όταν όμως πλησιάζει ο καιρός για να φθάσουμε στον εκάστοτε προορισμό μας, στον «Τόπο» όπου θα παρουσιάσουμε «τον Συγγραφέα», και όσο πλησιάζει ο χρόνος για την παράσταση μακριά από το σπίτι και τους γνώριμους χώρους, τόσο οι προθεσμίες στενεύουν και προβάλλει η πρόκληση για την υπέρβαση της παιδικής ανεμελιάς, αλλά και για την επιβεβαίωση του εαυτού τους. Έρχεται η συνειδητοποίηση της ευθύνης: τότε αρχίζουν να αποστηθίζουν καλύτερα τον ρόλο τους και ακολουθούν τις σκηνοθετικές οδηγίες όλο και πιο πιστά. Και όταν φορέσουν τα θεατρικά ενδύματα στις τελευταίες πρόβες, η τελετή μύησης έχει σχεδόν συντελεστεί. Είναι έτοιμοι για τη δοκιμασία της παράστασης.

Σε αυτή την «εφηβική τελετουργία», εμείς οι υπεύθυνοι εκπαιδευτικοί προσπαθούμε να παραμένουμε, όσο γίνεται περισσότερο, «άγρυπνοι θεατές» απέναντι στους μαθητές. Παρεμβαίνουμε όλο και λιγότερο στην εσωτερική τους διεργασία. Στηρίζουμε και ενισχύουμε την αυτοπεποίθησή τους, όταν μας το ζητήσουν ή όταν καταλάβουμε ότι το έχουν ανάγκη για να προχωρήσουν. Δεν επιβάλλουμε απόψεις εκμεταλλευόμενοι την ασύμμετρη σχέση μας μαζί τους, δεν προτείνουμε λύσεις χωρίς αιτιολόγηση, αλλά πάντα με διάθεση συμβουλευτική.

Εκτός λοιπόν από την «εφηβική τελετουργία» και τη «μύηση», επιτυγχάνεται εντέλει και η επικοινωνία των μαθητών μας με άλλους μαθητές του «Τόπου» τον οποίο επισκεπτόμαστε κάθε φορά, και σε μεγάλο ποσοστό υπάρχει άνοιγμα του σχολείου και σύνδεσή του με την τοπική κοινωνία.

Το Θέατρο λειτουργεί ως γέφυρα επικοινωνίας με την τοπική εκπαιδευτική κοινότητα και το πρόγραμμα «Ένας συγγραφέας, ένας τόπος» είναι μια πρόταση κουλτούρας και πολιτισμού. Αποτελεί παράδειγμα διάχυσης καλών πρακτικών στην Εκπαίδευση και μια προσπάθεια πειραματισμού, δημιουργικότητας και καινοτομίας. Για όλους εμάς που συμμετέχουμε, μαθητές και καθηγητές, είναι ένα γοητευτικό οδοιπορικό, μια πολύ ξεχωριστή εμπειρία. Δίνουμε, αλλά και παίρνουμε, αναπνέουμε Ελλάδα και σχεδιάζουμε τον επόμενο σταθμό μας.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Κουτσογιάννης, Δ. & Παυλίδου, Μ. (2012). *Μελέτη για τον σχεδιασμό, την ανάπτυξη και την εφαρμογή σεναρίων στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων.

Ντελαρός, Πατρίκ (2014). *Γονείς, οι έφηβοι σας έχουν ανάγκη! Πώς να ξεπεράσετε τον σκόπελο μαζί*.

Μετάφραση: Γεωργία Ζακοπούλου, Εκδόσεις Πατάκη, Αθήνα.

Ντολτό, Φρανσουάζ και Κατρίν Ντολτό-Τολίτς, με τη συνεργασία της Κολέτ Περσεμινιέ (1993).

Έφηβοι, Προβλήματα και Ανησυχίες. Μετάφραση: Ιωάννα Παπαγιάννη, Εκδόσεις Πατάκη, Αθήνα.

Ντουβίλ, Ολιβιέ (2014). «Εφηβικές Τελετουργίες» στο Ντελαρός, Πατρίκ (2014), σ.σ. 169-177.

Σπυροπούλου, Δ., Αναστασάκη, Α., Δεληγιάννη, Δ., Κούτρα, Χ., Λουκά, Ε. & Μπούρας, Σ. (2008). Καινοτόμα Προγράμματα στην εκπαίδευση. Στο: *ΥΠ.Ε.Π.Θ. / Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση*. Αθήνα, σ.σ. 197-239.

Χαραβιτσίδης, Π. (2015). *Ανοιχτά σχολεία σε ανοιχτές κοινωνίες*:

<http://www.avgi.gr/article/5842709/anoixta-sxoleia-se-anoixtes-koinonies> (προσπελάστηκε στις 30/10/2016).

Ξενόγλωσση

Eisner, W. E. (1991). *The enlightened eye, qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. New York: Macmillan.

Frazer, James George (1987). *The Golden Bough. A Study in Magic and Religion*. Papermac, London (1922¹).

Kvale, S. (1996). *Interviews, an introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks: SAGE Publications

http://www.greeklanguage.gr/sites/default/files/digital_school/melete_gia_ta_diathrmatika_senaria_ku_tsogiannes-raulidou.pdf (προσπελάστηκε στις 30/10/2016).

<http://www.Avgi.gr/article/5842709/anoixtasxoleia-se-anoixtes-koinonies> (προσπελάστηκε στις 30/10/2016).

Φιλολογικό Εργαστήρι

Σοφία Μανωλοπούλου¹, Θεανώ Ποταμιάνου²

¹ Πειραματικό Γυμνάσιο Πατρών, sofiamanolop@gmail.com

² Πειραματικό Γυμνάσιο Πατρών, tpotamianou@yahoo.gr

Περίληψη

Το Φιλολογικό Εργαστήρι αποτελεί μια καινοτόμο δράση του Πειραματικού Γυμνασίου Πατρών, η αρχή της οποίας τοποθετείται στο σχολικό έτος 2016-2017, ενώ η συνέχεια και η ολοκλήρωσή της έλαβε χώρα κατά το σχολικό έτος 2017-2018. Η συγκεκριμένη δράση υπήρξε πρωτοβουλία των φιλολόγων, Μανωλοπούλου Σοφίας και Ποταμιάνου Θεανώς, και ήρθε να συμπληρώσει την επιτυχημένη πορεία του Ομίλου Αριστείας με θέμα «Εκφράζομαι και Δημιουργώ», την οργάνωση του οποίου είχαν αναλάβει ως υπεύθυνες οι προαναφερθείσες εκπαιδευτικοί κατά το σχολικό έτος 2014-2015. Στόχοι του Εργαστηρίου υπήρξαν η πολύπλευρη μελέτη της Ελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας, η καλλιέργεια της δημιουργικής έκφρασης των μαθητών, η φιλαναγνωσία, η συμμετοχή σε μαθητικά συνέδρια και γλωσσικούς-λογοτεχνικούς- καλλιτεχνικούς διαγωνισμούς. Πεποίθηση των υπεύθυνων καθηγητριών είναι ότι η συγκεκριμένη καινοτόμος δράση, που υλοποιήθηκε στο Πειραματικό Γυμνάσιο Πατρών, στέφθηκε με επιτυχία και αποτελεί εφελτήριο για νέες δημιουργικές δράσεις και μελλοντικές διακρίσεις.

Abstract

The Philological Club of Experimental Junior High School of Patras is an innovative action, which started in the school year 2016-2017 and it was completed during the school year 2017-2018. This project was the initiative of the philologists, Manolopoulou Sofia and Potamianou Theano, and it followed the successful course of the Excellence Club "Express and Create", which was organized by the aforementioned teachers during the school year 2014-2015. The objectives of the Philological Club were the multifaceted study of Greek Language and Literature, the cultivation of pupils' creative expression, philanagnosis, participation in student conferences and linguistic-literary-artistic competitions. The professors assume that this innovative project, which was implemented at the Experimental Junior High School of Patras, has been successful and is a springboard for new creative actions and future honorable distinctions.

Εισαγωγή

«Μόνο ό,τι δέχτηκες με την ψυχή σου, αυτό μόνο μαθαίνεις και αυτό ενσωματώνεις στη ζωή σου και το χαρακτήρα σου», Dewey

Το σχολείο έχει ως βασική αποστολή του να καλύψει τις ψυχοσυναισθηματικές ανάγκες των μαθητών μέσα από ένα υποστηρικτικό περιβάλλον και κατάλληλες διαδικασίες. Για την επίτευξη του στόχου αυτού χρειάζεται οι διδάσκοντες/-ουσες να εντάξουν στην εκπαιδευτική διαδικασία μεθόδους και δραστηριότητες που θα συμβάλλουν καθοριστικά και θα επηρεάσουν θετικά τη δημιουργικότητα των παιδιών. Με άλλα λόγια, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να υιοθετήσουν την καινοτομία και να καλλιεργήσουν τη δημιουργική σκέψη των μαθητών. «Δημιουργική σκέψη είναι η ικανότητα του ανθρώπινου νου να αναζητεί και να βρίσκει πολλές πρωτότυπες-καινοτόμες εναλλακτικές, για την επίλυση των διαφόρων προβλημάτων, ιδέες-λύσεις» (Παρασκευόπουλος, 2004, σ. 6).

«Η δημιουργικότητα λοιπόν πρέπει να έχει την πρώτη θέση στην εκπαίδευση. Και ο δάσκαλος μεταμορφώνεται σε 'εμψυχωτή'. Σ' αυτόν που ενθαρρύνει τη δημιουργικότητα. Δεν είναι εκείνος που μεταδίδει τη γνώση έτοιμη, μια μπουκιά κάθε μέρα, που δαμάζει νεαρά άλογα και εκγυμνάζει φώκιες. Είναι ένας ενήλικος που βρίσκεται με τα παιδιά για να εκφράσει ό,τι καλύτερο έχει, για να αναπτύξει και στον ίδιο τον εαυτό του τις έξεις της δημιουργίας, της φαντασίας, της εποικοδομητικής απασχόλησης, σε μια σειρά από δραστηριότητες» (Τζιάνι Ροντάρι, 2001). Μία καινοτόμος δράση του Πειραματικού Γυμνασίου Πατρών προς την κατεύθυνση αυτή υπήρξε το Φιλολογικό Εργαστήρι.

Δύο χρόνια Φιλολογικό Εργαστήρι

Σύμφωνα με το νέο θεσμικό πλαίσιο των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων (άρθρο 41 & 45 του Νόμου 3966/2011-ΦΕΚ 118, τ. Α), προβλέπεται η σύσταση ομίλων και η υλοποίηση καινοτόμων δράσεων στα Πειραματικά Γυμνάσια και Λύκεια. Στο πλαίσιο αυτό υποβλήθηκε στο ΕΠΕΣ του Πειραματικού Γυμνασίου Πατρών και εγκρίθηκε η καινοτόμος δράση «Φιλολογικό Εργαστήρι», στο οποίο συμμετείχαν μαθητές/-τριες από την Α', τη Β' και τη Γ' Γυμνασίου του Σχολείου μας κατά τη διετία 2016-2018.

Από τον Όμιλο στο Φιλολογικό Εργαστήρι

Η συγκεκριμένη δράση αποτέλεσε εγχείρημα των φιλολόγων, Μανωλοπούλου Σοφίας και Ποταμιάνου Θεανώς, που ήρθε να συμπληρώσει την επιτυχημένη πορεία του Ομίλου Αριστείας με θέμα «Εκφράζομαι και Δημιουργώ», την οργάνωση του οποίου είχαν αναλάβει ως υπεύθυνες οι προαναφερθείσες εκπαιδευτικοί κατά το σχολικό έτος 2014- 2015. Ο κεντρικός στόχος του Ομίλου «Εκφράζομαι και Δημιουργώ» ήταν η καλλιέργεια της δημιουργικής έκφρασης των μαθητών/-τριών. Έχοντας την πεποίθηση ότι η Δημιουργική Γραφή καλλιεργείται, ως υπεύθυνες καθηγήτριες του ομίλου καθοδηγήσαμε και ωθήσαμε τους μαθητές/τις μαθήτριες στην παραγωγή πεζών και ποιητικών κειμένων σε ατομικό ή ομαδικό επίπεδο.

Η ταυτότητα του Φιλολογικού Εργαστηρίου

Επειδή λοιπόν η πορεία του Ομίλου υπήρξε επιτυχής και το εγχείρημα, κατά την εκτίμησή μας, απέδωσε καρπούς, καθώς οι μαθητές/-τριες αντιμετώπισαν με ιδιαίτερο ενδιαφέρον τη διδασκαλία, αποφασίσαμε να κάνουμε πράξη το αίτημά τους, δηλαδή την πραγματοποίηση ανάλογης φιλολογικής δράσης και σε επόμενη σχολική χρονιά. Από τον

Όμιλο γεννήθηκε το Φιλολογικό Εργαστήρι, προκειμένου να συνεχίσουμε αλλά και να διευρύνουμε το έργο μας.

Στόχοι του Εργαστηρίου υπήρξαν:

- η πολύπλευρη μελέτη της Ελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας
- η εξοικείωση με διαφορετικά κειμενικά είδη
- η καλλιέργεια της δημιουργικής έκφρασης
- η παραγωγή κειμένων σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο
- η φιλαναγνωσία -παρουσίαση βιβλίου- αφιέρωμα σε λογοτέχνη- δραματοποίηση λογοτεχνικού κειμένου
- η προπαρασκευή μαθητών για συμμετοχή σε γλωσσικούς, λογοτεχνικούς, καλλιτεχνικούς διαγωνισμούς
- η προπαρασκευή μαθητών για συμμετοχή σε πανελλήνια και διεθνή μαθητικά συνέδρια
- η ενδεχόμενη συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς, σχολεία και φορείς

Μεθοδολογία της διδασκαλίας: μετωπική διδασκαλία (από καθέδρας λόγος), διάλογος-συζήτηση, βιωματική μάθηση¹, η διδασκαλία σε ομάδες και η μέθοδος project (σχέδιο εργασίας).²

Τεχνολογικά εργαλεία: προτζέκτορας, διαδίκτυο (μηχανή αναζήτησης, ιστοσελίδες), λογισμικό παρουσιάσεων (power-point), επεξεργαστής κειμένου (word).

Με δεδομένη ήδη από τον Όμιλο Αριστείας «Εκφράζομαι και Δημιουργώ» την προπαρασκευή στη δημιουργική έκφραση των μαθητών/-τριών, σταθερό μέλημά μας στις δραστηριότητες του Φιλολογικού Εργαστηρίου ήταν η καλλιέργεια της Δημιουργικής Γραφής. «Δημιουργική γραφή σημαίνει πάνω απ' όλα δημιουργικό σβήσιμο», σύμφωνα με τον Σουλιώτη Μ. (2012)³.

Η Δημιουργική Γραφή έχει τη δύναμη:

- να αναπτύξει, προωθήσει, εξελίξει τη δημιουργική φαντασία των παιδιών
- να προσδώσει κίνητρα για να αγαπήσουν τα παιδιά τη διαδικασία του γραψίματος αλλά και της ανάγνωσης (φιλαναγνωσία)
- να προσφέρει δημιουργικές διεξόδους στις ανησυχίες, τους προβληματισμούς και τα αδιέξοδα των μαθητών/-τριών
- να ωθήσει τα παιδιά ώστε να εμπλακούν συναισθηματικά με το κείμενο, υποδυόμενα ρόλους
- να χαρίσει στιγμές δημιουργικής ευχαρίστησης και εκτόνωσης στους/στις μαθητές/-τριες.

¹ Βοσνιάδου Σ., 2001: «Οι άνθρωποι μαθαίνουν καλύτερα όταν συμμετέχουν σε δραστηριότητες που θεωρούν χρήσιμες για την πραγματική ζωή».

² Αποστολίδου Β. & Χοντολίδου Ε., 2005-2007 (σελ. 25-29): «μαθητοκεντρικές μέθοδοι διδασκαλίας, που καλλιεργούν τη συνεργασία, την ομαδικότητα και προσφέρουν δυνατότητα συμμετοχής και κινητοποίησης στους αδύναμους και τους αδιάφορους, προωθούν την ενεργητική μάθηση, ενθαρρύνουν την ανάδειξη ενδιαφερόντων, συντελούν στην αναβάθμιση της αυτο-εικόνας και της αυτοπεποίθησης των μαθητών, δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να εκφράζουν ελεύθερα τη γνώμη τους στην ομάδα»

³ Σουλιώτης, Μ., 2012.

Οι δραστηριότητες του Φιλολογικού Εργαστηρίου

Έτσι, κατά τη διάρκεια της λειτουργίας του Φιλολογικού Εργαστηρίου, στο πλαίσιο της Δημιουργικής Γραφής οι μαθητές/-τριες:

- καλλιέργησαν την περιγραφή, την αφήγηση, τον διάλογο⁴
- ασκήθηκαν σε ποικίλα κειμενικά είδη όπως: επιστολή, προσωπικό ημερολόγιο, άρθρο, παραμύθι⁵, φανταστική βιογραφία
- δοκίμασαν τις δυνάμεις τους στον ποιητικό λόγο (χαϊκού-τάνκα⁶, λίμερικ⁷)
- πειραματίστηκαν σε ακροστιχίδα⁸, αναγραμματισμό
- έκαναν παρέμβαση- αλλαγή σεναρίου
- παρατήρησαν και επεξεργάστηκαν δημιουργικά την εικόνα-φωτογραφία⁹.

Φιλαναγνωσία

Η ανάπτυξη της φιλαναγνωσίας μπορεί να προσφέρει χαρά και απόλαυση στον έφηβο μαθητή-αναγνώστη. Ωστόσο, η αγάπη για το βιβλίο δε μεταδίδεται κληρονομικά ούτε αποτελεί μια έμφυτη λειτουργία. Αντίθετα, αποκτάται μέσω μιας μακροχρόνιας και συστηματικής παιδείας που δεν έχει καταναγκαστικό και υποχρεωτικό χαρακτήρα και καλλιεργείται από τη μικρή ηλικία (Γιαννικοπούλου, 1998).

Ο Ποσλάνιεκ (1990) θεωρούσε το σχολείο προνομιακό χώρο για την άσκηση δραστηριοτήτων που σχετίζονται με το βιβλίο και συμβάλλουν αποτελεσματικά στη θεμελίωση και ανάπτυξη της φιλαναγνωσίας. Στον όρο σχολείο συμπεριλαμβάνεται και ο εκπαιδευτικός, ο οποίος παίζει ρόλο διαμεσολαβητή ανάμεσα στο παιδί και το βιβλίο (Γκίβαλου, 1994) και συμβάλλει στη συγκρότηση της προσωπικότητας του παιδιού, στην καλλιέργεια της γλωσσικής του έκφρασης, τον εμπλουτισμό των γνώσεων και κυρίως την αισθητική του καλλιέργεια. Στο πλαίσιο της φιλαναγνωσίας επιχειρήθηκε η προσέγγιση λογοτεχνικών κειμένων. Επελέγη την πρώτη χρονιά «*Η Φόνισσα*» του Αλέξανδρου Παπαδιαμάντη και τη δεύτερη «*Το Αμάρτημα της μητρός μου*» του Γεωργίου Βιζυηνού.

⁴ Αγγελάκος Κ. κ.ά, 2010, (σελ. 40-46, 118-121, 47-51, 94, 131-134).

⁵ Σουλιώτης, Μ., 2012, σελ. 134 «Παραμύθια Αφηγηματικά αδρό, γεμάτο υπερβολές και αντιθέσεις, το παραμύθι έρχεται να ψυχαγωγήσει, να μαγέψει, να διδάξει με τον έμμεσο τρόπο του, μα περισσότερο να φτάσει μέσ' από κλιμακούμενες εντάσεις στην αριστοτελική κάθαρση: να ανακουφίσει και να εξαγνίσει».

⁶ Σουλιώτης, Μ., 2012, σελ. 102 « Χαϊκού, Τάνκα Το ιαπωνέζικο χαϊκού προσλαμβάνεται εύκολα και από μικρούς μαθητές: τρεις στίχοι με 5, 7 και 5 συλλαβές αντίστοιχα είναι η σταθερή δομή του. Πρόκειται για μιαν έντονη εικόνα που αντλεί κατά κανόνα από τον κόσμο του φυσικού περιβάλλοντος, για ποιητικό στιγμιότυπο στο οποίο πρέπει με κάποιον τρόπο να δηλώνεται και η εποχή (π.χ. το φθινόπωρο στο επόμενο παράδειγμα). Τα χαϊκού συνήθως δεν φέρουν τίτλο».

⁷ Σουλιώτης, Μ., 2012, σελ. 71: « Λίμερικ» Ακόμη και για τους μικρούς μαθητές η δημιουργία λίμερικ είναι εύκολη και αποδοτική άσκηση. Εδώ μπορούν να βοηθήσουν τα λίμερικ του Σεφέρη (Ποιήματα με ζωγραφιές σε μικρά παιδιά).

⁸ Σουλιώτης, Μ., 2012, σελ. 134: «Η ακροστιχίδα δημιουργείται όταν το πρώτο γράμμα κάθε στίχου, αν διαβαστεί κάθετα, συνδιαμορφώνει με τα προηγούμενα και τα επόμενα μία λέξη ή μία φράση, ανάλογα με την έκταση του ποιήματος. Συνήθως αυτή η λέξη που θα προκύψει κατά την κάθετη ανάγνωση έχει κάποια συνάφεια νοηματική με τα υπόλοιπα: δεν είναι όμως αυτό απαραίτητο για τις ανάγκες της σχολικής τάξης. Η ακροστιχίδα αποτελεί πάντως ένα εύκολο και παιχνιδιές μέσο γνωριμίας με τους μαθητές».

⁹ Σουλιώτης, Μ., 2012, σελ. 147: «Φωτογραφία: Το αποτέλεσμα της φωτογραφικής τέχνης θα πρέπει να είναι το ίδιο μ' αυτό της γραπτής αφήγησης», δήλωση του διάσημου Καταλανού φωτογράφου Català-Roca. Η φωτογραφία μπορεί να είναι... μόνο η αφορμή».

Οργανώσαμε τη διδασκαλία μας στα χνάρια ενός project ακολουθώντας φάσεις (πριν από την ανάγνωση, κατά την ανάγνωση, μετά από την ανάγνωση) με διακριτή στοχοθεσία στην καθεμία¹⁰. Στο πλαίσιο αυτό μελετήσαμε το βίο και την εργογραφία των συγγραφέων μέσα από σχετικά ντοκιμαντέρ της εκπαιδευτικής τηλεόρασης¹¹. Στην πορεία της ανάγνωσης επιμείναμε στη γλωσσική επεξεργασία των λογοτεχνικών έργων. Ο ενδιαμέσος σχολιασμός και η βαθύτερη ανάλυση αποτελούσαν το έναυσμα για τη διεξαγωγή συζητήσεων και ανταλλαγή απόψεων ανάμεσα στους μαθητές και στις μαθήτριες.

Δημιουργική Γραφή

Στο στάδιο της παραγωγής λόγου οι μαθητές/-τριες έγιναν συγγραφείς και παρήγαγαν το δικό τους κείμενο με τίτλο «*Το θαύμα της ζωής*», κάνοντας πράξη τη Δημιουργική Γραφή. Είχαν ως αφορμή το περιεχόμενο του λογοτεχνικού έργου «*Φόνισσα*» του Αλέξανδρου Παπαδιαμάντη. Στο συγγραφικό τους εγχείρημα εμπνεύστηκαν από τον θεματικό του άξονα, αλλά ταυτόχρονα προσπάθησαν να διαφοροποιηθούν θεματικά, ακολουθώντας όμως κατά το δυνατόν το γλωσσικό ιδίωμα του Παπαδιαμάντη. Επιχείρησαν να προβάλουν πόσο αξίζει η γυναικεία φύση αφού αποτελεί μέρος της ανθρώπινης ζωής και να τονίσουν ότι δεν υπολείπεται καθόλου της αντρικής. Για τους μαθητές μας δεν έπρεπε μία γυναικεία ύπαρξη να θανατωθεί για να σωθεί, αλλά να σωθεί για να ζήσει. Από το σύνολο του παραγόμενου υλικού του Φιλολογικού Εργαστηρίου εκτιμούμε ότι αξίζει να παραθέσουμε στη συνέχεια το κείμενό τους με τίτλο «*Το θαύμα της ζωής*», με το οποίο θέλησαν να δείξουν την αξία της ανθρώπινης ζωής (βλ. Παράρτημα).

Συμμετοχές του Φιλολογικού Εργαστηρίου σε Λογοτεχνικούς-Καλλιτεχνικούς Διαγωνισμούς

(για το 2016-2017)

- 5^{ος} Πανελλήνιος Λογοτεχνικός Διαγωνισμός Πρωτόλειου Διηγήματος του Ιδρύματος Αικατερίνης Λασκαρίδη
- Λογοτεχνικός Διαγωνισμός του Μορφωτικού Συλλόγου Πετρούπολης: 3^ο Βραβείο διηγήματος για το μαθητή Παπαγιαννόπουλο Κωνσταντίνο
- Λογοτεχνικός-Καλλιτεχνικός Διαγωνισμός που διοργάνωσε ο Σύνδεσμος Φιλολόγων Πατρών με θέμα «*Αν θα μπορούσα τον κόσμο να άλλαζα*». Τιμητική διάκριση για τις μαθήτριες: Σολωμού Λεωνόρα στο ποίημα, Νταφογιάνη Παναγιώτα στο διήγημα

(για το 2017-2018)

Το φιλολογικό Εργαστήρι δήλωσε συμμετοχή με ποιήματα και διηγήματα στον Πανελλήνιο Λογοτεχνικό Διαγωνισμό με θέμα: «*Αν δεν στηρίζεις το ένα σου πόδι έξω απ' τη Γη, ποτέ σου δεν θα μπορέσεις να σταθείς επάνω της*» του Πειραματικού Γυμνασίου Πανεπιστημίου Πατρών. Το Φιλολογικό Εργαστήρι δραστηριοποιήθηκε σε όλο το σχολείο, παροτρύνοντας τους μαθητές και τις μαθήτριες να συμμετέχουν σε λογοτεχνικούς διαγωνισμούς.

- Η μαθήτρια Γιαννικοπούλου Μυρτώ συμμετείχε στο Διαγωνισμό που προκήρυξε ο Δήμος Καλαβρύτων με θέμα το «*Ολοκαύτωμα*».

¹⁰ Αποστολίδου Β. & Χοντολίδου Ε., 2005-2007 (σελ. 25-29)

¹¹ <http://www.edutv.gr>

- Οι μαθητές της Γ΄ Γυμνασίου Παναγόπουλος Αναστάσης, Λεχουρίτη Αικατερίνη, Χαράλαμπος Φωτόπουλος συμμετείχαν στον ΙΕ΄ Πανελλήνιο Μαθητικό Διαγωνισμό Δοκιμίου, με θέμα «*Η Συνθήκη της Λωζάννης (1923)*», που προκήρυξε το Ίδρυμα «Ελευθέριος Βενιζέλος» στα Χανιά. Στον συγκεκριμένο διαγωνισμό ο Παναγόπουλος Αναστάσης κατάφερε να αποσπάσει το 7ο βραβείο.

Συμμετοχή του Φιλολογικού Εργαστηρίου στο Συμπόσιο Ποίησης

Στη διάρκεια των συναντήσεών μας δόθηκε ιδιαίτερη βαρύτητα στην ποίηση. Δημιουργήσαμε έναν κύκλο μικρών ποιητών. Στο πλαίσιο αυτού του κύκλου μελετήσαμε παραδοσιακή και μοντέρνα ποίηση και ενθαρρύνουμε τους μαθητές μας να εκφραστούν και οι ίδιοι ποιητικά σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο. Μάλιστα, το φιλολογικό Εργαστήρι δήλωσε συμμετοχή με ποιήματα στον Πανελλήνιο Ποιητικό Διαγωνισμό Συμποσίου Ποίησης που διεξήχθη στον Νομό Αχαΐας στο Πανεπιστήμιο Πατρών(1-2 Ιουλίου 2017). Μας δόθηκε η ευκαιρία να παρουσιάσουμε το σύνολο της δουλειάς του Φιλολογικού Εργαστηρίου και τη συλλογή ποιημάτων με τίτλο «Ο κύκλος των μικρών ποιητών». Στον συγκεκριμένο διαγωνισμό η μαθήτρια της Α΄ Γυμνασίου, Δούκουρη Ιωάννα, απέσπασε το πρώτο βραβείο Ποίησης.

Συμμετοχές του Φιλολογικού Εργαστηρίου σε Γλωσσικούς Διαγωνισμούς

3^{ος} Διαγωνισμός Γλώσσας στην Αχαΐα: 1^ο βραβείο για τη μαθήτρια Δούκουρη Νίκη.

4^{ος} Διαγωνισμός Γλώσσας στην Αχαΐα.

Συμμετοχές του Φιλολογικού Εργαστηρίου σε Μαθητικά Συνέδρια

Τα συγκεκριμένα συνέδρια αποτελούν προσομοίωση των συνεδριάσεων του Ο.Η.Ε., όπου οι μαθητές/-τριες κλήθηκαν να εκπροσωπήσουν συγκεκριμένα κράτη και να υπερασπιστούν τα δικαιώματά τους:

1^η Πανελλήνια Μαθητική Προσομοίωση των Επιτροπών του Ο.Η.Ε για τα δικαιώματα του Ανθρώπου με τίτλο «*Μαθητές σε ρόλο διπλωμάτη*» στη Θεσσαλονίκη. Διάκριση της μαθήτριας Νταφογιάννη Παναγιώτας: Βραβείο καλύτερου Αγορητή.

2^ο Διεθνές Μαθητικό Συνέδριο Μοντέλου Ηνωμένων Εθνών - MUN (στην Αγγλική Γλώσσα) στο Αρσάκειο Πατρών. Τιμητική διάκριση στον μαθητή Παναγόπουλο Αναστάση: Βραβείο Καλύτερου Διπλωμάτη.

2^η Πανελλήνια Μαθητική Προσομοίωση των Επιτροπών του Ο.Η.Ε για τα δικαιώματα του Ανθρώπου με τίτλο «*Μαθητές σε ρόλο διπλωμάτη*» στη Θεσσαλονίκη.

3^ο Διεθνές Μαθητικό Συνέδριο Μοντέλου Ηνωμένων Εθνών – MUN (στην Αγγλική Γλώσσα) στο Αρσάκειο Πατρών.

Ενασχόληση με το Θέατρο

- Συνεργασία με το Πειραματικό Λύκειο Πατρών στην επετειακή εκδήλωση «Όχι στο Φασισμό, ναι στον Ανθρωπισμό».
- Κατά τη διάρκεια της χρονιάς συναντηθήκαμε και εκτός σχολείου και παρακολουθήσαμε θεατρικές παραστάσεις του Δήμου μας (Ρωμαίος και Ιουλιέτα του Μποστ στο θέατρο Λιθογραφείο) και καλλιτεχνικά δρώμενα.

Συμμετοχή σε Πιλοτικό Καινοτόμο Πρόγραμμα Συνεκπαίδευσης «Ματιές που ακούνε»

Το Φιλολογικό Εργαστήριο συμμετείχε στο τετράμηνο Πιλοτικό Καινοτόμο Πρόγραμμα Συνεκπαίδευσης «Ματιές που ακούνε», που υλοποίησε το Ειδικό Δημοτικό Σχολείο Πατρών και το Ειδικό Ν/Γ Κωφών και Βαρήκων Πατρών.

Στο πλαίσιο του προγράμματος οι μαθητές/-τριες:

1. Παρακολούθησαν στο Ειδικό Σχολείο Κωφών και Βαρήκων Πάτρας διάλεξη της Ουρανίας Αναστασιάδου, καθηγήτριας στη σχολή Καλών Τεχνών της Αθήνας σε κωφούς φοιτητές.
2. Επισκέφτηκαν την έκθεση Κωφών Καλλιτεχνών «Ταυτότητες» που πραγματοποιήθηκε στο Αρχαιολογικό Μουσείο Πάτρας.
3. Παρακολούθησαν τη θεατρική παράσταση « Η Μυθιστορία του Κύριου Μολιέρου» από τη Θεατρική Ομάδα Κωφών «Τρελά Χρώματα».

Το συγκεκριμένο πρόγραμμα συμμετείχε στον Πανελλήνιο Σχολικό Διαγωνισμό Bravo Schools «Δημιουργούμε έναν καλύτερο κόσμο» και έλαβε ένα μεγάλο Μπράβο! Βραβεύτηκε για τις καλές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που εφάρμοσε, προκειμένου να αναδειχθεί ο σημαντικός ρόλος του σχολείου ως ένας δυναμικός πυρήνας αφύπνισης και ενεργοποίησης των μαθητών, των οικογενειών και της ευρύτερης τοπικής κοινωνίας.

Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, το Φιλολογικό Εργαστήριο (2016 έως 2018), ως συνέχεια του Ομίλου «Εκφράζομαι και Δημιουργώ», είχε μεγάλη απήχηση στους/στις μαθητές/-τριες. Το αγάλιασαν από την πρώτη στιγμή και το υπηρέτησαν με πολλή αγάπη. Ανταποκρίθηκαν με χαρακτηριστική προθυμία και θετική διάθεση. Η συγκεκριμένη δραστηριότητα έδωσε τη δυνατότητα στους/στις μαθητές/-τριες να συνεργαστούν με τους/τις συμμαθητές/-τριές τους, να εκφραστούν ελεύθερα και δημιουργικά, να καλλιεργήσουν τις ικανότητές και τις δεξιότητές τους, να διευρύνουν τις γνώσεις τους και να αποτυπώσουν τις ιδέες τους και τα συναισθήματα τους λογοτεχνικά.

Πεποίθηση των υπεύθυνων καθηγητριών είναι ότι η συγκεκριμένη καινοτόμος δράση, που υλοποιήθηκε στο Πειραματικό Γυμνάσιο Πατρών, στέφθηκε με επιτυχία και αποτελεί εφαλτήριο για νέες δημιουργικές δράσεις και μελλοντικές διακρίσεις. Το καινοτόμο εγχείρημα, που καλείται Φιλολογικό Εργαστήριο, επιβεβαίωσε ότι η καινοτομία στην εκπαιδευτική διαδικασία έχει τη δύναμη να προσφέρει γνώση, να καλλιεργήσει δεξιότητες, να αποκαλύψει «ταλέντα», αλλά πάνω από όλα να κινητοποιήσει τη σκέψη και τη φαντασία.

Βιβλιογραφία

- Αγγελάκος Κ., Κατσαρού Ελ., Μαγγανά Αν. (2010). *Νεοελληνική Γλώσσα. Α' Γυμνασίου*. Αθήνα: Εκδόσεις ΟΕΔΒ.
- Αποστολίδου Β. & Χοντολίδου Ε., *Διδάσκοντας Λογοτεχνία στο Γυμνάσιο*, Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων, 2005-2007.
- Αρχοντάκη Ζ. & Φιλίππου Δ.(2003). *205 Βιωματικές ασκήσεις για εμπύχωση ομάδων*.
- Βασιλάκη, Ασπ., Γιαννακουδάκης, Λ. (2009). *Η Δημιουργική Γραφή στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Κέδρος.
- Βιζυηνός Γ., (2011). *Το αμάρτημα της μητρός μου*. Αθήνα: Εκδόσεις Εστία.
- Βοσνιάδου, Σ. (2001). *Πώς μαθαίνουν οι μαθητές*. Αθήνα: Εκδοτικές Επιχειρήσεις Δαρδάνου.
- Γιαννικοπούλου, Α. (1998). *Από την προανάγνωση στην ανάγνωση, Οδηγός για γονείς και εκπαιδευτικούς*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Γκίβαλου, Α. (1994). Ο δάσκαλος ανάμεσα στο παιδί και το βιβλίο. *Φιλαναγνωσία και παιδική λογοτεχνία* (σσ. 31-45). Αθήνα: Δελφίνι.
- Παπαδιαμάντης Αλ. (2011). *Η Φόνισσα*. Αθήνα: Εκδόσεις Εστία.
- Παρασκευόπουλος Ι. Ν. (2004). *Δημιουργική Σκέψη στο Σχολείο και στην Οικογένεια*, Αθήνα: Κοράλλι.
- Ποσλάνιεκ, Κ. (1990). *Να δώσουμε στα παιδιά την όρεξη για διάβασμα*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Ροντάρι, Τ. (2001). *Γραμματική της φαντασίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Σουλιώτης, Μ., (2012). *Δημιουργική Γραφή - Οδηγίες Πλεύσεως*: Βιβλίο εκπαιδευτικού.
- Ψαθάς Δ. (1993). *Φον Δημητράκης*. Αθήνα: Εκδόσεις Μαρία Δ. Ψαθά.

<http://www.edutv.gr>

Μουσική και επικοινωνία στην τάξη

Δέσποινα Καλανταρίδου

3^ο Πειραματικό Νηπιαγωγείο Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ), dkaladar@gmail.com

Περίληψη

Έργο του σχολείου, εκτός από το να παρέχει γνώσεις, είναι να βοηθάει τους μαθητές να εκτιμούν τον εαυτό τους και τις σχέσεις τους με τους άλλους, να μάθουν να ζουν μαζί, να γίνουν μία ομάδα. Είναι σημαντικό να αποκτήσουν δεξιότητες έκφρασης των συναισθημάτων τους, να μπορούν να ακούν και να κατανοούν τον άλλον, να συνεργάζονται, να αντιμετωπίζουν τις συγκρούσεις τους με θετικό και δημιουργικό τρόπο. Για να υιοθετήσουν τα παιδιά θετικές στάσεις και αξίες χρειάζονται εμπλοκή σε ποικιλία βιωματικών δραστηριοτήτων προσωπικής ανάπτυξης και πειραματισμό μέσα στο ασφαλές κλίμα της ομάδας. Καλλιτεχνικές δραστηριότητες όπως η μουσική μας δίνουν τη δυνατότητα να γνωρίσουμε τον εαυτό μας και τους άλλους, ενώ διευκολύνουν στο δέσιμο της ομάδας. Στο νηπιαγωγείο μας έγινε μια προσπάθεια να δημιουργήσουμε ένα κλίμα ομαδικότητας στην τάξη, χρησιμοποιώντας ως μέσο μουσικές δραστηριότητες όπως κίνηση, ακρόαση, τραγούδι και παιχνίδια σύνθεσης και δημιουργίας.

Abstract

The aim of the school, except from providing knowledge, is to help students appreciate themselves and their relationships with others, learn to live together and work as a team. It is important for them to acquire the skills to express their feelings, to be able to listen to and understand the others, to cooperate, to deal with arguments in a positive and creative way. In order to adopt positive attitudes and values children need to get involved in a variety of experiential activities for their personality development and experimentation within the safety provided by the team. Artistic activities such as music help us to get to know ourselves and others and make it easier for a team to create strong bonds. Such an effort to create a team spirit was made in our kindergarten using musical activities like movement, listening, singing and creativity games.

Εισαγωγή

Η επικοινωνία είναι συνυφασμένη με κάθε ανθρώπινη δραστηριότητα, όπως φαίνεται σε έναν από τους πρώτους ορισμούς του όρου, όπου προσδιορίζεται ως «ο μηχανισμός μέσω του οποίου υπάρχουν και αναπτύσσονται οι ανθρώπινες σχέσεις» (Cooley, 1909). Αλλά και όλοι οι μεταγενέστεροι ορισμοί αναφέρονται στην ανάγκη επικοινωνίας ως βασικού χαρακτηριστικού του ανθρώπινου είδους και ως χαρακτηριστικού που υπάρχει «φύσει» σε κάθε άνθρωπο, το οποίο αφορά στη μεταβίβαση ή εκπομπή και λήψη μηνυμάτων, πληροφοριών, ιδεών, σκέψεων και συναισθημάτων από έναν άνθρωπο (πομπό) σε έναν άλλο, με στόχο να επηρεάσει την κατάσταση και τη συμπεριφορά του (Verderber, 1998· Μανούσου, 2017). Βέβαια, πρέπει να τονίσουμε ότι η επικοινωνία δεν αφορά σε καμία περίπτωση την απλή μεταβίβαση πληροφοριών, αλλά αποτελεί μια πολύ πιο σύνθετη διαδικασία εξαιρετικά ζωτικής σημασίας, η οποία απαιτεί αλληλοκατανόηση μεταξύ ανθρώπων, ομάδων, οργανισμών και είναι καθοριστική για τη συνεργασία, το συντονισμό και την επιβίωσή τους (Βαρδακόστα, 2001· Watzlawick, Barelak & Jackson, 2005). Ο τρόπος που πραγματώνεται από κάθε άνθρωπο λεκτικά ή μη λεκτικά η επικοινωνία των σκέψεων, των επιθυμιών, των ιδεών και των αναγκών είναι μοναδικός και αποτελεί ένα ιδιαίτερο γνώρισμα της προσωπικότητάς του (Kotzman, 1989).

Σύμφωνα με τον Μπακιρτζή (2002) διακρίνουμε τρεις διαστάσεις της επικοινωνίας:

α) Η πρώτη αφορά τη λειτουργία της επικοινωνίας σε σχέση με το άτομο που επικοινωνεί για τις δικές του ανάγκες, για τον ίδιο του τον εαυτό. Πρόκειται για αυτοκεντρική λειτουργία της επικοινωνίας που μπορεί να πάρει διάφορες μορφές. Ο εγωκεντρικός λόγος του Piaget ανήκει σε αυτή τη διάσταση της επικοινωνίας.

β) Η δεύτερη αφορά τη λειτουργία της επικοινωνίας σε σχέση με το ανθρώπινο περιβάλλον, με τον άλλον, όταν επικεντρώνεται σε αυτόν και ενδιαφέρεται για την ικανοποίηση αναγκών και αιτημάτων του. Πρόκειται για ετεροκεντρική λειτουργία της επικοινωνίας. Η διδασκαλία και η εκπαίδευση ανήκουν σε αυτή τη δεύτερη διάσταση.

γ) Η τρίτη αφορά την ίδια τη σχέση μεταξύ των προσώπων που επικοινωνούν, τη συνάντηση, την κοινωνία. Πρόκειται για αλληλοκεντρική λειτουργία της επικοινωνίας.

Στο αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου (ΔΕΠΠΣ, 2003) σημαντική θέση κατέχει η κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Ιδιαίτερα στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών (2014) η προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη κατέχει ξεχωριστή μαθησιακή περιοχή. Τα παιδιά είναι σημαντικό να αποκτήσουν δεξιότητες έκφρασης των συναισθημάτων τους, να μπορούν να ακούν και να κατανοούν τον εαυτό τους και τους άλλους, να συνεργάζονται, να αντιμετωπίζουν τις συγκρούσεις τους με θετικό και δημιουργικό τρόπο. Για να υιοθετήσουν τα παιδιά θετικές στάσεις και αξίες χρειάζονται εμπλοκή σε ποικιλία βιωματικών δραστηριοτήτων προσωπικής ανάπτυξης και πειραματισμό μέσα στο ασφαλές κλίμα της ομάδας.

Καλλιτεχνικές δραστηριότητες όπως η μουσική δίνουν τη δυνατότητα για βαθύτερη γνωριμία με τον εαυτό μας και τους άλλους, ενώ διευκολύνουν το δέσιμο της ομάδας (Αρχοντάκη & Καραντάνα, 2010). Αποτελούν πρόσφορο έδαφος για να αναπτυχθούν η πολυφωνία, ο σεβασμός στην ατομικότητα του άλλου, η φαντασία και η δημιουργικότητα. Συμμετέχοντας με τις αισθήσεις, το σώμα, το συναίσθημα, τα άτομα έχουν τη δυνατότητα να εκφραστούν και να κινητοποιήσουν το δημιουργικό δυναμικό τους. Η κινητοποίηση του ψυχοσωματικού οργανισμού αποτελεί θετική εμπειρία, υπό την έννοια ότι υπάρχει κίνηση αντί για πάγωμα (Μπακιρτζής, 2002).

Την περσινή χρονιά η παρατήρηση της αδυναμίας ενός παιδιού να ενταχθεί στην ομάδα και η έντονη αντιπαράθεσή του με το παιδί-ηγέτη των υπολοίπων παιδιών έδωσε το

κίνητρο για τη συγκεκριμένη παρέμβαση. Οργανώθηκε λοιπόν ένα πρόγραμμα χρησιμοποιώντας ως μέσο μουσικές δραστηριότητες όπως κίνηση, ακρόαση, τραγούδι, παιχνίδια σύνθεσης και δημιουργίας για την ανάπτυξη της δυναμικής της ομάδας της τάξης. Η χρήση διαφορετικών κατηγοριών μουσικών παιχνιδιών και δραστηριοτήτων στην εκπαίδευση διευκολύνει την αβίαστη επίτευξη σημαντικών ψυχοπαιδαγωγικών στόχων, όπως η ενεργοποίηση και η συμμετοχή σε ομαδικές δραστηριότητες, η συνεργασία των παιδιών μεταξύ τους και με την/τον εκπαιδευτικό, η συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξή τους (Θεοδωρίδης, 2017).

Μεθοδολογία

Το πρόγραμμα της συγκεκριμένης παρέμβασης διήρκεσε περίπου έξι μήνες. Συμμετείχαν 15 παιδιά (12 νήπια και 3 προνήπια). Στην αρχή υπήρξε συστηματική παρατήρηση από την εκπαιδευτικό για τον εντοπισμό των στοιχείων των παιδιών που χρειαζόταν ενδυνάμωση. Το πρόγραμμα αρχικά αφορούσε παιχνίδια ενεργοποίησης, γνωριμίας και εξοικείωσης των μελών της ομάδας μεταξύ τους. Στις δραστηριότητες τα παιδιά συμμετείχαν ατομικά ή στην ολομέλεια και στη συνέχεια σε ζευγάρια. Οι δραστηριότητες σε ζευγάρια βοηθούν στην ανάπτυξη της οικειότητας και την αύξηση των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των μελών (Αρχοντάκη & Φιλίππου, 2010). Η δημιουργία των ζευγαριών ήταν τυχαία (μετά από κλήρωση) για να αλληλεπιδράσουν όλα τα παιδιά μεταξύ τους. Μετά από κάθε δραστηριότητα ακολουθούσε συζήτηση στην ολομέλεια για τα συναισθήματα που δημιουργήθηκαν, τις δυσκολίες που τυχόν υπήρξαν και για ό,τι άλλο είχε να προτείνει η ομάδα.

Το συγκεκριμένο πρόγραμμα εφαρμοζόταν συστηματικά στο πλαίσιο του ομίλου μουσικής του νηπιαγωγείου, στο πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης που λάμβανε χώρα εκείνη τη χρονιά με τίτλο «Η μουσική της φύσης και η φύση στη μουσική», αλλά και κάθε φορά που η εκπαιδευτικός «ένοιθε» ότι χρειαζόταν κάποια μουσική δραστηριότητα για να εκτονωθεί ή να διευκολυνθεί μια «δύσκολη» κατάσταση στην τάξη.

Το κομμάτι της επικοινωνίας προσεγγίστηκε με τρόπο ολιστικό. Επικοινωνία με τον εαυτό μου, με τον διπλανό μου, με το σύνολο της τάξης, με το περιβάλλον και τη φύση μέσω ήχων, τραγουδιών και μουσικής έκφρασης.

Οι κατηγορίες των δραστηριοτήτων αφορούσαν:

- παιχνίδια χαιρετισμών από άλλες χώρες και τραγουδοπαιχνίδια του κόσμου
- μουσικά παιχνίδια σωματικής επαφής
- παιχνίδια εσωτερικού ρυθμού
- ομαδικά μουσικά παιχνίδια
- παιχνίδια με τους ήχους της φύσης
- έκφραση συναισθημάτων μέσα από στίχους τραγουδιών
- δημιουργία ορχήστρας
- ελεύθερη έκφραση με μουσική.

Η εκπαιδευτικός παρατηρούσε συνεχώς την εξέλιξη της ομάδας κάνοντας καταγραφές σε ημερολόγιο, καταγραφές με βίντεο, ηχογραφήσεις και φωτογραφίες και στο τέλος του προγράμματος πήρε μικρές συνεντεύξεις από τα παιδιά για τον τρόπο που βίωσαν το

πρόγραμμα της παρέμβασης. Όλο το υλικό που συλλέχθηκε μελετήθηκε και αναλύθηκε με τη μέθοδο ανάλυσης περιεχομένου για την εξαγωγή των συμπερασμάτων.

Ενδεικτικές δραστηριότητες

Παρακάτω παρατίθενται μερικές ενδεικτικές δραστηριότητες που εφαρμόστηκαν στο πρόγραμμα.

1. *Βρες την ομάδα σου/στόχοι: επικοινωνία-εμπιστοσύνη (Schafer, R.M., 2011)*

Η εκπαιδευτικός ψιθυρίζει στα παιδιά ένα ζώο. Φροντίζει ανά πέντε παιδιά να έχουν το ίδιο ζώο χωρίς όμως εκείνα να το γνωρίζουν. Τα παιδιά απλώνονται στο χώρο και με το σύνθημα ξεκινάνε να κάνουν τη φωνή του ζώου τους. Στόχος είναι να ακούσουν, να βρουν τα υπόλοιπα παιδιά που έχουν την ίδια «φωνή», να ενωθούν μαζί τους και να γίνουν μια ομάδα. Η άσκηση μπορεί να γίνει και με κλειστά μάτια εφόσον τα παιδιά νιώσουν ασφάλεια στον χώρο και μεταξύ τους.

2. *Τα ρομπότ/στόχοι: επικοινωνία-εμπιστοσύνη (Θεοδωρίδης, υπό έκδοση).*

Τα παιδιά κρατάνε από ένα μουσικό όργανο. Η ομάδα συμφωνεί σε ποια κίνηση αντιστοιχεί ο ήχος του κάθε οργάνου. Ένα άλλο παιδί είναι το ρομπότ. Η ομάδα των ήχων πρέπει να κινήσει το ρομπότ κάνοντας διαδοχικά ήχους με τα όργανά τους. Το ρομπότ θα κινείται ανάλογα όταν ακούει τον κάθε ήχο. Όταν δεν παίζει κανείς το ρομπότ μένει ακίνητο. Τα τρία παιδιά πρέπει να επικοινωνούν μεταξύ τους για το ποιος θα παίζει και πόσο, χωρίς όμως να μιλάνε για να ακούγονται καθαρά οι ήχοι. Όταν το ρομπότ φτάσει στο καθορισμένο από την ομάδα σημείο οι ρόλοι μπορούν να αλλάξουν.

3. *Μαράκες σε κύκλο/στόχοι: επικοινωνία-συντονισμός (βασισμένο σε μια ιδέα του Χρήστου Ερκέκογλου)*

Τα παιδιά είναι καθισμένα σε κύκλο και κρατάνε όλα από μία μαράκα. Απαγγέλουν ρυθμικά το ποίημα: «Μια μαράκα έχω εγώ, την κουνώ, την κουνώ και τη δίνω δίπλα μου». Στις λέξεις «χτυπώ» κουνάνε ρυθμικά τη μαράκα και στη λέξη «δίνω» πρέπει όλα τα παιδιά ταυτόχρονα να αφήσουν τη μαράκα μπροστά στα πόδια του παιδιού που βρίσκεται στα δεξιά τους. Στην αρχή το παιχνίδι λαμβάνει χώρα σε πολύ αργό ρυθμό, όσο όμως τα παιδιά εξοικειώνονται η ταχύτητα του παιχνιδιού μεγαλώνει.

Αποτελέσματα

Τα παιδιά συμμετείχαν ευχάριστα στις δραστηριότητες λόγω της παιγνιώδους φύσης τους. Στα παιχνίδια που γινόταν ατομικά ή στην ολομέλεια δεν παρατηρήθηκε κάποια δυσκολία στη συμμετοχή τους. Στις ασκήσεις σε ζευγάρια στην αρχή υπήρχε έντονη αντίδραση από τα παιδιά που κληρώνονταν με το παιδί που είχε τη δυσκολία ένταξης στην ομάδα. Η αυστηρή τήρηση του κανόνα ότι δεχόμαστε όλοι το αποτέλεσμα της κλήρωσης είχε ως αποτέλεσμα τα παιδιά να «αναγκάζονται» να συνεργαστούν, όπως ανέφεραν χαρακτηριστικά, με τον συμμαθητή τους. Όμως γρήγορα φάνηκε να συνειδητοποιούν ότι η συνεργασία αυτή μπορούσε να είναι ομαλή. Σε αυτό βοήθησε πολύ και ο χαρακτήρας των παιχνιδιών που παρέσερνε τα παιδιά και συμμετείχαν με τόση χαρά που ξεχνούσαν τις διαφορές που είχαν μεταξύ τους.

*Χαράλαμπος, 5 ετών : «Ωωχ κυρία! Πάλι εγώ με αυτόν. Πότε θα μπω με το φίλο μου;».
(Μετά από συζήτηση για το θέμα της κλήρωσης): «Καλάαα! Θα το κάνω».*

Γιώργος, 5 ετών: «Ο Π. δεν παίζει καθόλου καλά και μας χαλάει το παιχνίδι». (Στο παιχνίδι με τις ομάδες των ζώων που είναι με τον Π. και βρίσκονται με τους υπόλοιπους της ομάδας): «Έλα φίλε! Είμαστε όλοι οι φίλοι εδώ!».

Κατά τη διάρκεια του προγράμματος παρατηρήθηκε σταδιακή αλλαγή των σχέσεων και στην τάξη, κυρίως κατά τη διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων αλλά και στο διάλειμμα. Τα παιδιά ξεκίνησαν να αποκαλούν «φίλο» το παιδί που αρχικά δεν ήθελαν ούτε να καθίσουν δίπλα του. Στις τελικές συνεντεύξεις τα περισσότερα παιδιά ανέφεραν ότι:

«νόμιζαν πως θα τα χτυπούσε αν έπαιζε μαζί τους», αλλά τελικά «μπορεί να κάνει ωραία πράγματα». Στο τέλος μάλιστα της χρονιάς τον πρότειναν και για αρχηγό της ομάδας των αγοριών. Ο «αρχηγός» της τάξης βελτιώθηκε κι εκείνος, δίνοντας χώρο και σε άλλα παιδιά να αποφασίζουν για το παιχνίδι τους.

Νικόλας, 5 ετών: «Μπορούμε να μπαίνουμε ένας-ένας (ενν. αρχηγός). Χθες ήσουν εσύ Αντώνη. Σήμερα ποιος;».

Αντώνης, 4 ετών: «Ναι αλλά εγώ έλεγα τουβλάκια κι εσύ δεν ήθελες»

Νικόλας, 5 ετών: «Καλά θα λέει ο αρχηγός και θα λέμε κι όλοι»

Γιώργος, 5 ετών: «Να είναι και ο Π. (ενν. αρχηγός). Μπορεί! Να είναι αυτός άρριο, αν θέλει. Είναι ο καλύτερος dj (επειδή επιλέγει και βάζει συνέχεια μουσική στις ελεύθερες δραστηριότητες)».

Τα παιδιά πολύ συχνά κατά τη διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων επαναλάμβαναν παιχνίδια του προγράμματος. Επίσης, έστηναν τις δικές τους ορχήστρες όπου αυτοοργανώνονταν, μοίραζαν ρόλους μεταξύ τους και μας καλούσαν -τις εκπαιδευτικούς- αλλά και παιδιά από άλλα τμήματα να απολαύσουμε/-σουν το αποτέλεσμα. Παρατηρήθηκε ότι υπήρχαν μουσικοί αυτοσχεδιασμοί από παιδιά που συνοδεύονταν από κινητικούς αυτοσχεδιασμούς παιδιών που κινούνταν σύμφωνα με το ύφος, την ένταση και τη διάθεση της μουσικής που άκουγαν από την ορχήστρα.

Τα συναισθήματα που τους προκάλεσε το πρόγραμμα ήταν θετικά, όπως φάνηκε από τις συνεντεύξεις:

Μαριαλένα, 5 ετών: «Χαίρομαι πολύ όταν παίζουμε με τα τύμπανα. Μ' αρέσουν όμως πιο πολύ τα παιχνίδια που μας κάνεις».

Ηλέκτρα, 5 ετών: «Γιατί τελειώνει τόσο γρήγορα η μουσική; (ενν. το εργαστήρι). Θέλω να κρατάει λίγο ακόμα».

Αναφορικά με τη σχέση τους με άλλα παιδιά κατά τη διάρκεια του προγράμματος εκφράστηκαν και οι δυσαρέσκεις τους. Όταν όμως ρωτηθήκαν αν πλέον μπορούσαν να συνεργαστούν και να παίξουν με όλα τα παιδιά, αυτά απάντησαν θετικά και ότι δεν τους πειράζει, αλλά απλά προτιμούν περισσότερο κάποιους συγκεκριμένους φίλους τους.

Ελένη, 5 ετών: «Δε μου άρεσε όταν έπρεπε να αλλάζω ζευγάρι. Ήθελα να είμαι με τη φίλη μου.... Μπορώ να παίζω με τα παιδιά. Τους δείχνω κιόλας επειδή ξέρω».

Συμπεράσματα

Η εφαρμογή ενός προγράμματος παρέμβασης με άξονα τη μουσική βελτίωσε την επικοινωνία και τις σχέσεις των παιδιών μεταξύ τους και ενδυνάμωσε την ομάδα. Οι αρχικές επιφυλάξεις έδωσαν τη θέση τους στην αποδοχή όλων των μελών της ομάδας. Με την ολοκλήρωση της παρέμβασης όλα τα παιδιά μπορούσαν να έχουν τη θέση τους στην ομάδα και να συνεργαστούν αρμονικά ή να παίξουν με τους υπόλοιπους.

Η ολιστική προσέγγιση της επικοινωνίας βοήθησε τα παιδιά να ανακαλύψουν μονοπάτια επαφής με τον εαυτό τους, τους άλλους και τη φύση, δημιουργώντας ένα ευχάριστο, ήρεμο και ισορροπημένο κλίμα στην τάξη αλλά και στα ίδια τα παιδιά.

Είναι εμφανές ότι η μουσική μπορεί να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στο πλαίσιο μιας αγωγής της συναισθηματικής νοημοσύνης των μαθητών και στην ανάπτυξη της δυναμικής της ομάδας τους, φέρνοντας ισορροπία στα πλαίσια ενός σχολικού προγράμματος.

Τελικός στόχος της παρέμβασης που παρουσιάστηκε ήταν να δημιουργηθεί ένα κλίμα χαράς και προσωπικής ικανοποίησης στην ομάδα, όπου η μουσική σε συνδυασμό με το παιχνίδι ήταν το πιο κατάλληλο μέσο για την επίτευξή του. Άλλωστε η ίδια η μουσική είναι επικοινωνία: του «μουσικού» με τον εαυτό του και τα συναισθήματά του, του «μουσικού» με το «κοινό» του, των «μουσικών» μεταξύ τους για να δημιουργηθεί ένα αρμονικό μουσικό αποτέλεσμα.

Η βιβλιογραφία προσφέρει πλέον ένα πλούσιο υλικό με προτάσεις σχετικών δραστηριοτήτων. Το μόνο που χρειάζεται είναι οι εκπαιδευτικοί να τολμήσουν να εφαρμόσουν ανάλογα προγράμματα που σχετίζονται με τη μουσική, είτε έχουν ειδικευμένες γνώσεις είτε όχι!

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αρχοντάκη, Ζ. & Καραντάνα, Π. (2010). *Ιστορίες για να ονειρεύεσαι... Παιχνίδια για να μεγαλώνεις*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Αρχοντάκη, Ζ. & Φιλίππου, Δ. (2010). *205 βιωματικές ασκήσεις για εμπύχωση ομάδων*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Βαρδακώστα, Ι. (2001). *Η έννοια της επικοινωνίας και η εφαρμογή της στις Ακαδημαϊκές Βιβλιοθήκες: Μια πρώτη προσέγγιση* στο 10^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών, Θεσσαλονίκη.
- Θεοδωρίδης, Ν. (2017). *Τραγουδοχοροί της γης*. Θεσσαλονίκη.
- Θεοδωρίδης, Ν. (υπό έκδοση). *Φίλοι Μουσικόφιλοι- Μουσικό Εργαστήρι για παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας*.
- Κοκκίδου, Μ. (2014). *Η εμπύχωση στη διδασκαλία- μάθηση: Το σχολείο της χαράς και της καρδιάς*. Αθήνα: Fagotto.
- Μανούσου, Ε. (2017). *Οι δεξιότητες των φοιτητών που εκπονούν μεταπτυχιακή- ερευνητική εργασία*. Ελληνικό Δίκτυο ανοιχτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.
- Μπακιρτζής, Κ. (2002). *Επικοινωνία και αγωγή*. Αθήνα: Gutenberg.
- Schafer, R.M. (2011). Επιμ. Ετμεκτσόγλου Ι. *Άκου Λαλείτε*. Αθήνα: Orpheus.
- Verderber, R. (1998). *Η τέχνη της επικοινωνίας*. Αθήνα: Έλλην
- Watzlawick, P., Bavelas, B. & Jackson, B. (2005). Επιμ. Χαραλαμπίκη Κ. *Ανθρώπινη επικοινωνία και οι επιδράσεις της στη συμπεριφορά*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ.- Π.Ι. (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ.- Π.Ι., ΦΕΚ 304B/13-03-2003.
- Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2014). *Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου*. Ανακτήθηκε στις 2/4/2018 από: <https://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/7058/1947.pdf>

Ξενογλώσση

Cooley, C. (1909). *Social Organization: a Study of the Larger Mind*. New York: Charles Scribner's Sons.

Kotzman, A. (1989). *Listen to me, listen to you: international skills*. Ringwood, Vic.: Penguin Book.

**Ο ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΩΣ ΣΧΕΔΙΑΣΤΗΣ
ΚΑΙΝΟΤΟΜΩΝ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ –
ΚΡΙΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ**

«Γυάλινη οροφή»: Η εργασιακή εκμετάλλευση των γυναικών στην Ευρώπη του 21ου αιώνα με αφορμή το διήγημα του Τσέχοφ «Ένας αριθμός»

Μαρία Μιχάλη

2ο Γυμνάσιο Αγίου Δημητρίου «Δημήτρης Γληνός», mariamchl2@gmail.com

Περίληψη

Βασικό θέμα της εργασίας είναι η «γυάλινη οροφή», τα εμπόδια δηλαδή που συναντούν οι γυναίκες στον εργασιακό χώρο. Οι μαθητές/-τριες αναζητούν περιπτώσεις του φαινομένου στο διαδίκτυο, αφηγούνται τυχόν προσωπικές εμπειρίες από το συγγενικό ή φιλικό περιβάλλον, αναρωτιούνται για τα αίτια του φαινομένου και μαθαίνουν για τα θεσμικά όργανα της ΕΕ που προασπίζουν τα εργασιακά δικαιώματα των γυναικών. Η εκπαιδευτική δράση υλοποιήθηκε στο πλαίσιο του μαθήματος της Λογοτεχνίας με αφορμή το πρόγραμμα «Teachers4Europe». Το διήγημα του σχολικού βιβλίου Λογοτεχνίας «Ένας αριθμός» του Α. Τσέχοφ, που θίγει το θέμα της εργασιακής εκμετάλλευσης και της παθητικής στάσης μιας γυναίκας στη Ρωσία του 19ου αιώνα, αποτελεί το έναυσμα, για να εξετάσουν οι μαθητές/-τριες τι συμβαίνει στην Ευρώπη του 21ου αιώνα σε σχέση με τις γυναίκες στον εργασιακό χώρο. Οι μαθητές/-τριες εργάστηκαν κυρίως ομαδοσυνεργατικά αλλά και ατομικά πάνω σε ένα μοντέλο Κριτικού Γραμματισμού, αξιοποιώντας, συγχρόνως, λειτουργικά τις Νέες Τεχνολογίες.

Abstract

The main theme of the survey is the “glass ceiling”, that is, the obstacles that women encounter in the workplace. The students have searched for relative cases on the internet, have narrated every personal experience heard from family or friendly environment, they have reflected on the causes of the phenomenon and have learned about the EU institutions which defend the labor rights of women. The teaching action was implemented during the subject of Literature within the framework of the “Teachers4Europe program”. The narrative text of reference has been “A Number” by A. Chekhov, included in the school book. Chekhov raises the question of labor exploitation and a woman’s passive attitude in Russia, in the 19th century. The text has triggered students to examine what was happening in Europe in the 21st century in relation to women in the workplace. The students have worked mainly collaboratively and individually on a Critical Literacy model exploiting, at the same time, the New Technologies functionally.

Εισαγωγή

Η ισότητα των δύο φύλων αποτελεί βασική προτεραιότητα της Ευρωπαϊκής Ένωσης και στον τομέα της εργασίας, καθώς «η αρχή της ίσης αμοιβής για όμοια εργασία ή για εργασία ίσης αξίας (...) συνιστά σημαντική πτυχή της αρχής της ίσης μεταχείρισης ανδρών και γυναικών καθώς και καίριο και αναπόσπαστο κομμάτι του κοινοτικού κεκτημένου» (βλ. Lipinsky, 2014: 26-27). Ωστόσο η εν λόγω ισότητα δεν έχει ακόμη επιτευχθεί στα κράτη μέλη της ΕΕ. Οι γυναίκες στην ΕΕ πληρώνονται κατά μέσο όρο 16,4% λιγότερο ανά ώρα από τους άνδρες (βλ. ιστοσελίδα ΕΕ: <https://europa.eu>).

Τα τεχνητά ή «αόρατα» εμπόδια που συναντούν οι γυναίκες στην επαγγελματική τους εξέλιξη είναι γνωστά με τον όρο «γυάλινη οροφή», με τον οποίο ουσιαστικά περιγράφεται η ανισότητα μεταξύ ανδρών και γυναικών στον εργασιακό τομέα. Για παράδειγμα, οι αποφάσεις σχετικά με τις προαγωγές στην ανώτατη διοίκηση βασίζονται λιγότερο σε «αντικειμενικά» κριτήρια, όπως είναι η εκπαίδευση και τα τυπικά προσόντα και περισσότερο σε υποκειμενικούς παράγοντες (Powell, 2012). Το θέμα έχει μελετηθεί, κυρίως, στην περίπτωση των στελεχών, μπορεί όμως να ισχύσει σε οποιαδήποτε άλλη κατηγορία απασχόλησης από τη στιγμή που είναι δυνατή μια ανέλιξη στη σταδιοδρομία (Meurs & Ponthieux, 2008: 343).

Το φαινόμενο της «γυάλινης οροφής» έχει τις ρίζες του στις «οικογενειακές ευθύνες», με την έννοια ότι το αρχικό δίλημμα «εργασία ή όχι» φαίνεται να έχει μετατοπιστεί, με την αύξηση της γυναικείας απασχόλησης, στο δίλημμα «περισσότερη ή λιγότερη εργασία», καθώς οι «οικογενειακές και οικιακές εργασίες» αποτελούν ακόμη σε μεγάλο μέρος, κυρίως, αρμοδιότητες των γυναικών. Σε αυτό το γεγονός, αν προστεθούν και ορισμένες προκαταλήψεις, επαληθεύεται το στερεότυπο που αποδίδει στις γυναίκες μικρότερη «προτίμηση» για επαγγελματικές ευθύνες σε σχέση με τους άνδρες (Meurs & Ponthieux, 2008: 343).

Η παρούσα εργασία, με αφορμή το διήγημα του Τσέχοφ «Ένας αριθμός», εξετάζει σημερινές καταστάσεις που δείχνουν την εργασιακή εκμετάλλευση και τα εμπόδια που συναντούν οι γυναίκες στον εργασιακό τους χώρο. Η όλη δράση εντάχθηκε στο πλαίσιο του Κριτικού Γραμματισμού και συγκεκριμένα στο μοντέλο των πολυγραμματισμών των Kalantzis & Cope (1999, 2001) και Cope & Kalantzis, (2000, 2015), το οποίο περιλαμβάνει τέσσερις τομείς:

Την *Τοποθετημένη πρακτική (Situated practice)*, που περιλαμβάνει τη συλλογή προφορικού και γραπτού αφηγηματικού υλικού. Με αυτόν τον τρόπο αξιοποιείται και η εμπειρία των μαθητών/-τριών μέσα από κείμενα που συναντούν στο ευρύτερο κοινωνικοπολιτισμικό τους περιβάλλον. Να σημειωθεί ότι στη συγκεκριμένη δράση οι προφορικές αφηγήσεις προέρχονται από το συγγενικό-φιλικό περιβάλλον και, κατά αυτόν τον τρόπο, έχουν έναν βιωματικό χαρακτήρα.

Την *Ανοικτή διδασκαλία (Overt instruction)*, που στοχεύει στο να αντιληφθούν οι μαθητές/-τριες τους μηχανισμούς οικοδόμησης των αφηγηματικών κειμένων, που συμβάλλουν στην οργάνωση και την κατανόησή τους και γενικά τη μελέτη πραγματολογικών και γλωσσολογικών φαινομένων σε αυτά. Με άλλα λόγια, η φάση αυτή αφορά στην κατανόηση από την πλευρά των μαθητών/-τριών όλων εκείνων των στοιχείων με τα οποία έρχονται σε επαφή κατά τη φάση της Τοποθετημένης πρακτικής.

Την *Κριτική πλαισίωση (Critical framing)*, που αφορά στην κριτική ερμηνεία ενός κειμένου. Πιο συγκεκριμένα, στον τομέα αυτό εξετάζονται θέματα, όπως πώς ο αφηγητής τοποθετεί τους χαρακτήρες στο κείμενο, τι είδους ταυτότητες προβάλλονται κάθε φορά, πώς τοποθετείται ο αφηγητής απέναντι στο γεγονός, κ.λπ.

Τη *Μετασχηματισμένη πρακτική (Transformed practice)*, η οποία αφορά στην *αναπλαισίωση*, δηλαδή στη δημιουργία ενός νέου κειμένου σε ένα άλλο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο. Ουσιαστικά πρόκειται για ένα είδος αξιολόγησης της διδασκαλίας, καθώς ζητείται από τους/τις μαθητές/-τριες να δημιουργήσουν κείμενα σε πραγματικές ή προσομοιωμένες επικοινωνιακές καταστάσεις μέσα από τα οποία φαίνεται και ο βαθμός κατάκτησης του αντικειμένου που επεξεργάστηκαν (βλ. και Αρχάκης & Τσάκωνα, 2011: 215-217).

Κρίθηκε σκόπιμο να εφαρμοστεί ένα μοντέλο Κριτικού Γραμματισμού, για να ωθήσει τους μαθητές και τις μαθήτριες σε μια κριτική στάση για τις ταυτότητες που κατασκευάζονται σε ποικίλα κείμενα και να προβληματιστούν μέσα από όλη αυτή τη διαδικασία για τα θέματα που θίγονται σε αυτά. Επίσης, οι μαθητές/-τριες αποκτούν *«τόσο την αφηγηματική ικανότητα παραγωγής και πρόσληψης όσο και μετα-αφηγηματική ικανότητα κριτικής επίγνωσης και κριτικής προσέγγισης των διαφόρων αφηγηματικών ειδών τα οποία συναντούν και προσλαμβάνουν»*. (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2011: 217). Μέσα από τα στάδια της δράσης οι μαθητές/-τριες γνωρίζουν σταδιακά και «βοηθούνται» στο να συνειδητοποιήσουν ένα σημαντικό πρόβλημα, αυτό της ανισότητας των φύλων στον εργασιακό τομέα, γνωστό και ως φαινόμενο της «γυάλινης οροφής», όπως αυτό παρουσιάζεται από διάφορα άρθρα των ΜΜΕ αλλά και από προσωπικές αφηγήσεις.

Αρχικά, οι μαθητές/-τριες καλούνται να εντοπίσουν και να συζητήσουν τα προβλήματα που παρουσιάζονται σε δοθέντα κείμενα και σχετίζονται με τον εργασιακό χώρο των γυναικών. Στη συνέχεια, αναρωτιούνται για τα αίτια των προβλημάτων και αβίαστα προκύπτει το ερώτημα ποιοι θεσμοί προστατεύουν τα εργασιακά δικαιώματά τους. Με άλλα λόγια, με ποιον τρόπο η ΕΕ προασπίζεται τα δικαιώματα των γυναικών. Η όλη δράση αποτελεί την αφορμή ή την ευκαιρία να γνωρίσουν οι μαθητές/-τριες τα όργανα της ΕΕ που ασχολούνται με αυτά τα θέματα, αλλά και να διερευνήσουν την πολιτική της για το εν λόγω θέμα μέσα από σχετικές συνθήκες. Αναμένεται οι μαθητές/-τριες ως αυριανοί ενήλικες εργαζόμενοι/ες να διεκδικούν τα δικαιώματά τους, γνωρίζοντας ότι υπάρχουν συνθήκες που τα προστατεύουν· άλλωστε, αυτό είναι ένα θέμα που άμεσα ή έμμεσα αφορά και στα δύο φύλα.

Σκεπτικό, σκοπός και στόχοι της διδακτικής πρότασης

Αφόρμηση της δράσης αποτελεί το διήγημα του Α. Τσέχοφ *«Ένας αριθμός»*. Στο διήγημα ο συγγραφέας σκιαγραφεί την παθητική συμπεριφορά μιας εργαζόμενης γυναίκας της εποχής του με απώτερο στόχο να στηλιτεύσει την εκμετάλλευση των εργαζόμενων από τα αφεντικά τους. Η παθητική στάση της ηρωίδας στην κατάφωρη αδικία από την πλευρά του εργοδότη της αποτελεί το έναυσμα για μια σειρά ερωτημάτων, που διερευνώνται σταδιακά στις επόμενες φάσεις της όλης δράσης. Πιο αναλυτικά, οι μαθητές/-τριες, αφού διαβάσουν το διήγημα, εντοπίζουν το βασικό θέμα και διερευνούν την ταυτότητα της γυναίκας. Πώς αναπαρίσταται η γυναίκα; Πώς ο εργοδότης; Σε ποιο σημείο εντοπίζουν την ανατροπή; Γνωρίζουν κάποια περιστατικά εργασιακής εκμετάλλευσης εργαζόμενων γυναικών από εργοδότες; Οι μαθητές/-τριες έχουν προσωπικά βιώματα/ακούσματα τέτοιων περιστατικών; Τι συμβαίνει σήμερα στην Ευρώπη του 21ου αιώνα όσον αφορά στο θέμα της εργασιακής εκμετάλλευσης και μάλιστα της εκμετάλλευσης γυναικών; Πού οφείλονται αυτά τα περιστατικά; Ποιοι θεσμοί της Ε.Ε. ασχολούνται με αυτό το θέμα;

Πιο συγκεκριμένα, με τη διδακτική πρόταση επιδιώκεται οι μαθητές/-τριες: 1) να διερευνήσουν τη θέση των γυναικών στην Ευρώπη του 21ου αιώνα στον εργασιακό τομέα, 2) να μουν στη διαδικασία να *«διαβάσουν»* ένα κείμενο στο ευρύτερο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού και μέσω αυτού να αποκτήσουν δεξιότητες του 21ου αιώνα, 3) να χρησιμοποιήσουν αποτελεσματικά τις μηχανές αναζήτησης για την άντληση πληροφοριών και

4) να γνωρίσουν τους θεσμούς της Ε.Ε που προστατεύουν τα εργασιακά δικαιώματα των γυναικών και μάχονται την εργασιακή τους εκμετάλλευση.

Τα στάδια της ερευνητικής εργασίας

1η φάση (τοποθετημένη πρακτική): Γίνεται συγκέντρωση υλικού. Οι μαθητές/-τριες αναζητούν στο διαδίκτυο με λέξεις-κλειδιά, όπως «*Μισθολογικό χάσμα στην Ευρώπη*», «*Ανισότητα ανδρών-γυναικών στην εργασία*», κ.λπ., σχετικό υλικό, το οποίο συγκεντρώνουν σε έναν ψηφιακό πίνακα. Παράλληλα, συγκεντρώνεται υλικό από προσωπικές αφηγήσεις, δηλαδή σχετικά περιστατικά εργασιακής εκμετάλλευσης που έχει βιώσει κάποιο γνωστό ή συγγενικό τους πρόσωπο.

2η φάση (ανοικτή διδασκαλία): Οι μαθητές/-τριες εργάζονται ομαδοσυνεργατικά σε ομάδες των 4 ατόμων με φύλλα εργασίας που βασίζονται στα κείμενα που συγκεντρώθηκαν στην προηγούμενη φάση. Κάθε ομάδα έχει διαφορετικό φύλλο εργασίας. Οι μαθητές/-τριες καλούνται να απαντήσουν σε ερωτήματα, όπως το είδος και το ύφος των κειμένων, τα δομικά στοιχεία τους, οι προθέσεις του αρθρογράφου, ποια σημεία αποκλίνουν από το αναμενόμενο και το συνηθισμένο. Με άλλα λόγια, καλούνται να «δουλέψουν» με τα στοιχεία εκείνα που συμβάλλουν στην κατανόηση των κειμένων.

3η φάση (κριτική πλαισίωση): Οι μαθητές/-τριες, αφού έχουν ήδη κατανοήσει τα κείμενα, καλούνται να τα δουν με κριτική ματιά. Τι είδους ταυτότητες προβάλλονται σε αυτά; Σε ποιες σχέσεις επιλέγει ο αρθρογράφος να τοποθετήσει τους χαρακτήρες του; Ο λόγος των κειμένων αποτελεί έναν τρόπο αντίστασης και μεταβολής κάποιων αντιλήψεων ή αναπαράγει στερεότυπα εδραιώνοντάς τα; (βλ. και Αρχάκης & Τσάκωνα, 2011). Στο τέλος της 3ης φάσης, αφού η κάθε ομάδα παρουσιάσει τις εργασίες της στην ολομέλεια και γίνει σχετική συζήτηση και κριτική θεώρηση των εργασιών, οι μαθητές/-τριες κάνουν μια λίστα με την τεχνική του καταγιγισμού ιδεών (brainstorming) για τα αίτια του φαινομένου της «*γυάλινης οροφής*». Με άλλα λόγια, εξετάζουν πού μπορεί, κατά τη γνώμη τους, να οφείλεται η άνιση μεταχείριση ανδρών-γυναικών στον εργασιακό τομέα. Επιπλέον, στη φάση αυτή δίνεται μία ατομική εργασία, στην οποία οι μαθητές/-τριες καλούνται να συγκρίνουν την Ιουλία, τη γυναίκα του διηγήματος που κρατάει παθητική στάση απέναντι στην εργασιακή εκμετάλλευση και την κατάφορη αδικία, με την Κωνσταντίνα Κούνεβα - μέλος του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου σήμερα - η οποία αποτελεί μια χαρακτηριστική περίπτωση γυναίκας που αγωνίστηκε τόσο για τα δικά της εργασιακά δικαιώματα όσο και των συναδερφισσών της.

Η παρούσα εργασία αποτελεί μια ευκαιρία να γνωρίσουν οι μαθητές/-τριες όργανα και θεσμούς της ΕΕ που προστατεύουν τα εργασιακά δικαιώματα των γυναικών και μάχονται το φαινόμενο της «γυάλινης οροφής». Έτσι, ξεκινάει μια δεύτερη έρευνα-αναζήτηση των μαθητών/-τριών στο διαδίκτυο με λέξεις-κλειδιά, προκειμένου να συγκεντρώσουν και στη συνέχεια να παρουσιάσουν κείμενα ή Συνθήκες της ΕΕ που ασχολούνται με το εξεταζόμενο θέμα. Επίσης, αποτελεί αφορμή να ανακαλέσουν γνώσεις που πιθανώς έχουν για τα θεσμικά όργανα της ΕΕ (σχετική αναφορά γίνεται στο μάθημα της Γεωγραφίας της Β' Γυμνασίου) και να εντοπίσουν ποιο από αυτά είναι υπεύθυνο να καταρτίζει προτάσεις, προκειμένου να προασπιστεί τα δικαιώματα των γυναικών.

4η φάση (μετασχηματιστική πρακτική): Οι μαθητές/-τριες εργάζονται ατομικά και καλούνται να δημιουργήσουν «αντι-ιστορίες»¹ με αφορμή το διήγημα. Στόχος είναι να δώσουν

¹ Η «αντι-ιστορία» (counterstories) είναι μια ιστορία που αντιτίθεται σε μια υπάρχουσα ιστορία που εκφράζει τον κυρίαρχο λόγο. Η Nelson (2001) στο βιβλίο της «Damage Identities: Narrative Repair» επικεντρώνεται σε ιστορίες ατόμων των οποίων η ταυτότητά τους έχει οριστεί και κατασκευαστεί από εκείνους που έχουν εξουσία, δηλαδή από εκείνους που εκφράζουν τον κυρίαρχο λόγο και περιορίζουν ουσιαστικά την αυτενέργεια αυτών των ατόμων.

«φωνή» στη γυναίκα, για να διεκδικεί τα δικαιώματά της. Έτσι, τους ζητείται να ξαναγράψουν την ιστορία του διηγήματος «Ένας αριθμός» του Τσέχοφ μεταφέροντάς τη στο σήμερα και δίνοντας «φωνή» στη γυναίκα.

Να σημειωθεί ότι με πρωτοβουλία κάποιων μαθητριών μία από τις «αντι-ιστορίες» δημιουργήθηκε με τη μορφή της ψηφιακής αφήγησης με το λογισμικό storybird. Επίσης, κάποιοι μαθητές με δική τους πρωτοβουλία αποφάσισαν να ζωγραφίσουν αφίσες, τις οποίες παρουσίασαν στην ολομέλεια της τάξης, και στη συνέχεια δόθηκε ψηφιακή προέκταση από το σύνολο των μαθητών/-τριών. Τελικά παραδοτέα προϊόντα της όλης δράσης αποτελούν:

- 1) Ένα e-book με τις αντι-ιστορίες:
<https://issuu.com/mariamichali/docs/>
- 2) Μία ψηφιακή αφήγηση:
<https://storybird.com/books/jepdmrd965/?token=zkv8967d29>
- 3) Δύο ψηφιακές αφίσες:
<https://edu.glogster.com/glog/5afb254ec7587/2mfn5qhhdc>
<https://edu.glogster.com/glog/2mf8b2j2nhb/2mf8b2j2nhb>

Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση της δράσης προκύπτει, καταρχάς, μέσα από το παραδοτέο υλικό: το e-book με τις αντι-ιστορίες των μαθητών/-τριών, τις ψηφιακές αφίσες και την ψηφιακή ιστορία, που δείχνουν ότι επιτεύχθηκαν οι στόχοι που τέθηκαν. Οι μαθητές/-τριες εργάζονται στο πλαίσιο ενός μοντέλου κριτικού γραμματισμού, όπως περιγράφηκε στις τέσσερις φάσεις της δράσης, γνωρίζουν μέσα από τη δική τους έρευνα το φαινόμενο της «γυάλινης οροφής» και ευαισθητοποιούνται. Με άλλα λόγια, οι μαθητές/-τριες είναι αυτοί που επιλέγουν, κατανοούν, παράγουν και αντιμετωπίζουν κριτικά τα κείμενα. Επίσης, αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, ερευνούν και μαθαίνουν για τους θεσμούς και τα όργανα της ΕΕ και τη στάση της απέναντι σε αυτό το φαινόμενο. Τέλος, αξιοποιούν λειτουργικά τις Νέες Τεχνολογίες αποκτώντας αναγκαίες ψηφιακές δεξιότητες ως αυριανοί πολίτες της ΕΕ σε ένα ψηφιακό μέλλον.

Η δράση στηρίζεται στις σύγχρονες θεωρήσεις για τη μάθηση. Συγκεκριμένα, ακολουθεί τον εποικοδομιστικό του J. Piaget, ο οποίος υποστηρίζει ότι η γνώση οικοδομείται ενεργά από τον ίδιο τον μαθητή/την ίδια τη μαθήτριά σε ένα περιβάλλον πλούσιο σε ποικίλα εξωτερικά ερεθίσματα, την ανακαλυπτική και διερευνητική μάθηση του J. Bruner, σύμφωνα με τον οποίο οι μαθητές/-τριες ανακαλύπτουν σταδιακά τη γνώση μέσα από ανακαλυπτικές διαδικασίες και τις κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες του L. Vygotsky, σύμφωνα με τις οποίες η ανάπτυξη της νόησης είναι διαδικασία κοινωνικής αλληλεπίδρασης και επιτυγχάνεται μέσω της συνεργασίας (βλ. και ΙΤΥΕ, 2013: 38-41).

Προκειμένου να επιτευχθεί η διάχυση της όλης δράσης, οι εργασίες των μαθητών/-τριών αναρτώνται στο ιστολόγιο της διδάσκουσας και κοινοποιούνται σε κοινωνικά δίκτυα.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Αρχάκης, Α. & Τσάκωνα, Β. (2011). Ταυτότητες, αφηγήσεις και γλωσσική εκπαίδευση. Αθήνα: Πατάκης.

ΠΥΕ Διόφαντος. (2013). Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης, Γενικό Μέρος. Πάτρα: Υπουργείο Παιδείας & Θρησκευμάτων, Πολιτισμού & Αθλητισμού. Ανακτήθηκε 12/4/2018 από <https://goo.gl/U6q1bI>

Kalantzis M. & Cope (1999). Πολυγραμματισμοί: Επανεξέταση του τι εννοούμε ως γραμματισμό και τι διδάσκουμε ως γραμματισμό στα πλαίσια της παγκόσμιας πολιτισμικής πολυμορφίας και των νέων τεχνολογιών επικοινωνίας. Στο Α.-Φ. Χριστίδης (επιμ.), «Ισχυρές» και «ασθενείς» γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση: Όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού. Πρακτικά διεθνούς συνεδρίου, 26-28 Μαρτίου 1997, τ.2. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 680-695.

Kalantzis, M., & Cope, B. (2001). Πολυγραμματισμοί. Στο Α.-Φ. Χριστίδης, & Μ. Θεοδοροπούλου, Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα (Ν. Γεωργίου, Μεταφρ., σσ. 214-216). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Meurs, D., & Ponthieux, S. (2006). Μισθολογικές αποκλίσεις. Στο Μ. Maruani, Γυναίκες, φύλο, κοινωνίες. Τι γνωρίζουμε σήμερα (Π. Μαρκέτου, Μεταφρ. σσ. 335-345). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ξενόγλωσση

Cope, B., & Kalantzis, M. (2000). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London: Routledge.

Cope, B., & Kalantzis, M. (2015). *The Things You Do to Know: An Introduction to the Pedagogy of Multiliteracies*. Στο B. Cope, & M. Kalantzis, *A Pedagogy of Multiliteracies: Learning by Design* (σσ. 1-36). New York: Palgrave Macmillan.

Lipinsky, A. (2014). *Gender Equality Policies in Public Research*. Based on a survey among Members of the Helsinki Group on Gender in Research and Innovation, 2013. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Ανακτήθηκε 17/7/2018 από http://ec.europa.eu/research/pdf/1996272014%202971_rtd_report.pdf.

Nelson, H. L. (2001). *Damage Identities: Narrative Repair*. Ithaca: Cornell University Press.

Powell, G. (2012). Six ways of seeing the elephant: the intersection of sex, gender, and leadership. *Gender in Management: An International Journal*, 27(2), 119-141.

Δικτυογραφία

<https://europa.eu>

http://europa.eu/rapid/press-release-IP-11-255_en.htm

«Προσομοιώσεις Ηνωμένων Εθνών» Η εμπειρία του Προτύπου Γενικού Λυκείου Αναβρύτων μέσω του Ομίλου 'Anavryta MUN Club' (2013-2018)

Ευαγγελία Καραγιαννίδου

Πρότυπο Γενικό Λύκειο Αναβρύτων, ekaragia@hotmail.com

Περίληψη

Το εκάστοτε επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα πολλές φορές συμπληρώνεται από ένα πρόγραμμα 'εξωσχολικών' δραστηριοτήτων όπου οι μαθητές/-τριες αλλά και οι διδάσκοντες έχουν τη μοναδική ευκαιρία να αναπτύξουν σχέσεις, γνώσεις και δεξιότητες, πέρα από το κλασικό ακαδημαϊκό μοντέλο διδασκαλίας/μάθησης, πέρα από την τυποποιημένη, μετωπική διδασκαλία του ενός και μόνο διδακτικού αντικειμένου. Η λειτουργία Ομίλων σε δομές όπως τα Πρότυπα/Πειραματικά σχολεία αποτελεί ένα τέτοιο παράδειγμα εξωσχολικής δραστηριότητας, η οποία διευρύνει τους ορίζοντες των συμμετεχόντων/-χουσών μαθητών/-τριών και δίνει την ευκαιρία στον συντονιστή εκπαιδευτικό να δράσει σε ερευνητικό επίπεδο και να εφαρμόσει καινοτόμες διδακτικές πρακτικές προς όφελος όλων των εμπλεκόμενων σε αυτές τις ομάδες ατόμων· μια πραγματικά μοναδική εμπειρία εναλλακτικής μάθησης. Στόχος της παρούσας εργασίας είναι η παρουσίαση αυτής της εμπειρίας, μέσω της περιγραφής της περίπτωσης του Ομίλου «Προσομοιώσεων Ηνωμένων Εθνών» ('Anavryta MUN Club') του Προτύπου Γενικού Λυκείου Αναβρύτων, μιας διαδρομής που κρατά αμείωτο το ενδιαφέρον των συμμετεχόντων μελών τα τελευταία πέντε χρόνια.

Abstract

The official core curriculum is many a time supplemented by an extra-curricular programme, where learners and teachers alike share the unique opportunity of developing relationships, knowledge and skills beyond the formal academic teaching/learning model, far from the usual one-on-one instruction where each discipline is taught in isolation. School Clubs, running in model institutions such as Model/ Experimental Schools, provide such an example of an extra-curricular activity in which all participant students are given the opportunity to broaden their horizons, and the teacher, as Club Coordinator, is allowed to apply innovative teaching practices, thus benefiting all members- a unique practice of alternative teaching, by all means! This paper aims at presenting this experience by means of describing the Anavryta Model Lyceum Model United Nations (AML MUN) Club; a five-year journey, which is still going strong for all its members.

Εισαγωγή

Αναπόσπαστο μέρος του θεσμού των Προτύπων/ Πειραματικών σχολείων της επικράτειας αποτελούν οι όμιλοι αριστείας και δημιουργικότητας (Νόμος 3966/2011 (ΦΕΚ 118, τ. Α΄), «*Θεσμικό πλαίσιο των Προτύπων Πειραματικών Σχολείων, Ίδρυση Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Οργάνωση του Ινστιτούτου Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ» και λοιπές διατάξεις*». Στο πλαίσιο αυτό, το Πρότυπο Γενικό Λύκειο Αναβρύτων, έχει εντάξει τη λειτουργία Ομίλου αριστείας/δημιουργικότητας με τον τίτλο «Προσομοιώσεις Ηνωμένων Εθνών» ('Anavryta Model United Nations Club') στις απογευματινές εξωσχολικές δραστηριότητες με τη συμμετοχή μαθητών/μαθητριών από όλες τις ηλικιακές ομάδες και τάξεις. Συγκεκριμένα, η ενασχόληση με την εκπαιδευτική δραστηριότητα των προσομοιώσεων της λειτουργίας των οργάνων των Ηνωμένων Εθνών αποτελεί μοναδική εμπειρία για τους εμπλεκόμενους μαθητές/-τριες και ο Όμιλος «Προσομοιώσεων Ηνωμένων Εθνών» είναι από τους πλέον σταθερούς και δημοφιλείς ανάμεσα στα παιδιά, από το ξεκίνημα της λειτουργίας του το σχολικό έτος 2013 μέχρι σήμερα. Οι συμμετέχοντες, σε ομάδες ή ομίλους, όπως συνηθίζεται να ονομάζονται τα MUN Clubs, έχουν πολλά θετικά οφέλη από αυτή τη δραστηριότητα, καθώς ασκούνται συστηματικά στην ανάπτυξη δεξιοτήτων (π.χ. ρητορική τέχνη, δημόσιος λόγος, διαπραγμάτευση, έρευνα, ομαδοσυνεργατικότητα, κριτική σκέψη, ηγεσία, κοινωνικοποίηση, κ.ά.). Αυτό το μοντέλο εκπαιδευτικής πρακτικής προσομοιώνει τις ενέργειες των ηγετών σε παγκόσμιο επίπεδο στην προσπάθειά τους να επιλύσουν προβλήματα όπως αυτά της πείνας, της κλιματικής αλλαγής, της εκτεταμένης φτώχειας, των πολεμικών συρράξεων, της διεθνούς τρομοκρατίας, κ.ά.

Θεωρητικό υπόβαθρο

Η συμμετοχή στις Προσομοιώσεις Ηνωμένων Εθνών ενδυναμώνει τους μαθητές όλων των ηλικιακών φασμάτων στην εκμάθηση αντιφατικών θέσεων, απόψεων καθώς και στάσεων, ιδωμένων υπό το πρίσμα αντιπροσώπευσης μελών ή προέδρων επιτροπών διαφορετικών χωρών-κρατών μελών του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών (Ο.Η.Ε.). Μαθαίνουν δηλαδή πώς να εργάζονται μαζί με τους/τις συμμαθητές/-τριές τους ώστε να δημιουργήσουν ρεαλιστικές λύσεις σε πραγματικά προβλήματα με τρόπο δημοκρατικό και σύμφωνα με τον καταστατικό χάρτη των ανθρωπίνων δικαιωμάτων του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών. Με λίγα λόγια, οι προσομοιώσεις Ηνωμένων Εθνών είναι το τέλειο εργαλείο για τους/τις μαθητές/-τριες εκείνους/εκείνες που επιδιώκουν να γίνουν οι μελλοντικοί πολίτες του κόσμου, με όραμα και σεβασμό στις πανανθρώπινες αξίες.

Το συγκεκριμένο άρθρο αναφέρεται στα παιδαγωγικά οφέλη του σχεδιασμού καθώς και της επιτυχημένης λειτουργίας του Ομίλου Προσομοιώσεων Ηνωμένων Εθνών στο Πρότυπο Γενικό Λύκειο Αναβρύτων, σύμφωνα με τις αρχές της βαθιάς μάθησης και με απώτερο στόχο την ανάπτυξη γλωσσικών και κοινωνικών δεξιοτήτων σε ανώτερο επίπεδο, με όχημα την αγγλική γλώσσα. Η βαθιά μάθηση (deep learning) αναπτύχθηκε στον χώρο του σχεδιασμού αναλυτικών προγραμμάτων/ Προγραμμάτων Σπουδών, καθώς συνέδεσε τους γνωστικούς στόχους με τη θεωρία των Anderson and Krathwohl (2001) για τα τέσσερα επίπεδα γνώσης ή γνωστικής λειτουργίας: την πραγματική, δηλαδή βασισμένη σε δεδομένα, την εννοιολογική, τη διαδικαστική και τη μεταγνωστική. Αυτό που αξίζει να σημειωθεί είναι πως οι εμπλεκόμενοι/-νες μαθητές/-τριες του Ομίλου κατάφεραν να συνδυάσουν παραδοσιακές θεωρίες, όπως αυτές του ρεαλισμού και του φιλελευθερισμού, με πιο σύγχρονες τάσεις καταλήγοντας στην εφαρμογή ενός μεταγνωστικού μοντέλου. Εδώ, οι μαθητές/-τριες μπόρεσαν να αναλύσουν πολύπλοκα προβλήματα (μέσω της διαπραγμάτευσης) και επέδειξαν υψηλό επίπεδο επαγγελματισμού στη διαχείριση έκτακτων κρίσεων και διαπροσωπικών σχέσεων. Η μάθηση ενισχύθηκε περαιτέρω με τη χρήση ανοιχτής πλατφόρμας πρόσβασης

υλικού/ πηγών μελέτης (Διαδίκτυο) αλλά και μέσω των συναντήσεων της ολομέλειας διαζώσης, σε εβδομαδιαία βάση, με τη φυσική παρουσία του καθηγητή συντονιστή του Ομίλου. Το σύνολο της ύλης σχεδιάστηκε με τρόπο μαθητοκεντρικό, στο μοντέλο των προσομοιώσεων, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση σε ζητήματα διδακτικής διεθνών σχέσεων, και άσκησης ρητορικού/δημόσιου λόγου.

Η ενεργή μάθηση, ως μέσο για την επίτευξη ποιοτικής, δηλαδή 'βαθιάς' μάθησης, έχει γίνει πλέον αποδεκτή μορφή μάθησης αλλά και διδασκαλίας στην εκπαίδευση εφήβων μαθητών/ μαθητριών, κυρίως λόγω των προγραμμάτων εξωσχολικών δραστηριοτήτων (με ιδιαίτερη αυτή της συμμετοχής σε Ομίλους μελέτης της λειτουργίας των διεθνών οργανισμών, θεσμών, κ.α.). Η εισαγωγή του Μοντέλου Ηνωμένων Εθνών (Model United Nations) εμφανίζεται ως καινοτόμος εκπαιδευτική δράση γύρω στις αρχές του 20ου αιώνα. Στις μέρες μας, παρά το γεγονός ότι οι προσομοιώσεις των Ηνωμένων Εθνών αποτελούν ιδιαίτερα αγαπητή δραστηριότητα ανάμεσα στους εφήβους, δεν παύουν να έχουν και φανατικούς 'πολέμιους'. Αυτού του είδους η εκπαιδευτική καινοτομία έρχεται ως νέα 'μόδα' να ταράξει τα νερά της μετωπικής διδασκαλίας, δημιουργώντας νέα πρότυπα έρευνας, διδασκαλίας και υλοποίησης του εκάστοτε αναλυτικού προγράμματος. Η αναφορά των Kalantzis & Cope (2011) στον όρο *Νέα Μάθηση* είναι χαρακτηριστική αυτής της τάσης για αλλαγή στον συσχετισμό των δυνάμεων και των δυναμικών στον χώρο της εκπαίδευσης με βάση τις νέες κοινωνικές και τεχνολογικές προκλήσεις. Η διαρκής εναλλαγή ρόλων, τεχνικών, μεθόδων, στόχων, κ.α. κατατάσσει τις προσομοιώσεις Ηνωμένων Εθνών σε ύψιστο δείγμα 'βέλτιστης εκπαιδευτικής πρακτικής'.¹

Ιστορική αναδρομή του θεσμού των Προσομοιώσεων Ηνωμένων Εθνών

Στην πολυετή ιστορία του θεσμού των Προσομοιώσεων Ηνωμένων Εθνών, στις αρχές του 1947 και λίγους μήνες μετά την ίδρυση του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών (Ο.Η.Ε.), έχουν συμβάλει εκατοντάδες χιλιάδες μαθητών/-τριών και φοιτητών/-τριών παγκοσμίως, οικοδομώντας με αυτόν τον τρόπο μια απaráμιλλη ιστορική κληρονομιά. Ο συνδυασμός της ερευνητικής εργασίας με την ανάληψη ρόλων στο πλαίσιο της συζήτησης, διαπραγμάτευσης και επίλυσης προβλημάτων διεθνούς ενδιαφέροντος, όπως πολύ χαρακτηριστικά αναφέρει ο McIntosh (2001: 270-271), κάνει μοναδικά συναρπαστική τη συγκεκριμένη εκπαιδευτική δραστηριότητα.

Η εκάστοτε προσομοίωση συχνά αναφέρεται και ως Συνέδριο (μαθητικό ή πανεπιστημιακό) ανάλογα με την ηλικία των συμμετεχόντων/-χουσών μαθητών/-τριών και φοιτητών/-τριών και τη θεματολογία της διοργάνωσης (MUN Conference Agenda). Οι συμμετέχοντες αναλαμβάνουν τον ρόλο του Προέδρου Επιτροπής, Αντιπροσώπου Διπλωματικής Αποστολής, Δικαστού, Συνηγόρου, κ.ά. αναλόγως των οργάνων και επιτροπών Ο.Η.Ε. που φιλοξενούνται κάθε φορά (π.χ. βασικές επιτροπές της Γενικής Συνέλευσης Ο.Η.Ε., μη κυβερνητικές οργανώσεις, αρχές, κ.ά.) και διοργανώνονται από σχολεία/ πανεπιστήμια σε ετήσια βάση. Προς διευκόλυνση της προετοιμασίας των συμμετεχόντων, οι εκάστοτε διοργανωτές αναλαμβάνουν την εκπόνηση οδηγών μελέτης (Study Guides) παράλληλα με την οργάνωση εργαστηριακών μαθημάτων υπό μορφής σεμιναρίων, σε τακτά διαστήματα, στοχεύοντας σε μια όσο το δυνατόν επιτυχημένη προσομοίωση (Endless and Wolfe, 2003). Επιπρόσθετα, η εκτεταμένη χρήση Νέων Τεχνολογιών, ψηφιακών μέσων και πλήθους ηλεκτρονικών πηγών και εκδόσεων του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών συνεπικουρούν προς αυτόν τον σκοπό (Barrs and Juffkins, 1995).

¹ https://www.researchgate.net/publication/229448429_UN_Studies_and_the_Curriculum_as_Active_Learning_Tool [accessed Sep 18 2018].

Η εμπειρία των Προσομοιώσεων Ηνωμένων Εθνών του Προτύπου Γενικού Λυκείου Αναβρύτων

Από το 2013 μέχρι σήμερα, ο Όμιλος Προσομοιώσεων Ηνωμένων Εθνών του Προτύπου Γενικού Λυκείου Αναβρύτων έχει φιλοξενήσει περισσότερα από 150 ενεργά μέλη καθώς και αποφοίτους του σχολείου, με τεράστια εμπειρία σε πολυάριθμες εθνικές αντιπροσωπείες (delegations), σε ποικίλους ρόλους (π.χ. προέδρων επιτροπών, δικαστών στο Διεθνές Δικαστήριο, Συνηγόρων, κ.ά.) και συμμετοχές σε Μαθητικά Συνέδρια (κυρίως ιδιωτικών εκπαιδευτηρίων), που ξεπερνούν τις τριάντα πέντε συνολικά, σε εθνικό επίπεδο. Με γνώμονα αυτήν την εμπειρία και με βαθύ αίσθημα ευθύνης, κατέστη δυνατό να διοργανωθεί, με εξαιρετικές κριτικές, το πρώτο Μαθητικό Συνέδριο Ηνωμένων Εθνών από δημόσιο σχολείο, κατά τη σχολική χρονιά (2017-2018) και συγκεκριμένα στις 24-25 Φεβρουαρίου 2018. Τα συμμετέχοντα σχολεία (τόσο δημόσια όσο και ιδιωτικά) μέσω των μαθητών και των Συμβούλων-Καθηγητών τους αποκόμισαν τις καλύτερες εντυπώσεις για τη διοργάνωση, την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου και του υλικού που παρήχθη κατά τη διάρκεια του διήμερου της προσομοίωσης, καθώς είχαν την ευκαιρία να δημιουργήσουν νέες επαφές, να ανταλλάξουν απόψεις και να καλλιεργήσουν δεξιότητες κοινωνικές, γλωσσικές, επικοινωνιακές αλλά και ακαδημαϊκές, μέσω της συγκεκριμένης καινοτόμου εκπαιδευτικής δράσης. Οι συμμετέχοντες/-χουσες μαθητές/-τριες κατάφεραν να αρθρώσουν ισχυρό λόγο, να επιχειρηματολογήσουν και να ασκηθούν στην τέχνη της ηγεσίας και της διεθνούς διπλωματίας μέσω της εμπειρικής μάθησης και της ενεργούς συμμετοχής στην διαδικασία. Η εμπλοκή στη συγκεκριμένη δραστηριότητα δημιουργεί τις προϋποθέσεις για ενεργή συμμετοχή στα κοινά, στην προάσπιση των δημοκρατικών ιδεωδών και αναδεικνύει το μοντέλο των προσομοιώσεων σε άριστη διδακτική πρακτική για την εκπαίδευση ενεργών, κριτικά σκεπτόμενων πολιτών του 21ου αιώνα. Η παιδαγωγική που υποστηρίζει τη βαθύτερη μάθηση, άλλωστε, περιλαμβάνει εξατομικευμένες στρατηγικές μάθησης, συνεργατική αλλά και άτυπη μάθηση (Gijssbers and van Schoonhoven, 2012; Leadbeater, 2008; Learnovation, 2009; Redecker and Punie, 2013). Ευρύτερος προβληματισμός γύρω από το ζήτημα της εκπαίδευσης του 21ου αιώνα αναγνωρίζει την ανάγκη ανάδειξης νέων μορφών και λειτουργιών μάθησης, οι οποίες θα προστεθούν στους παγκόσμιους εκπαιδευτικούς στόχους ώστε να απογειώσουν την ποιότητα της εν λόγω εκπαίδευσης. Το παράδοξο σε αυτόν τον συλλογισμό είναι πως δεν ικανοποιούνται πάντα οι συνθήκες εκείνες που θα οδηγήσουν στην πολυπόθητη αλλαγή και στην εφαρμογή της καινοτομίας στην εκπαίδευση (UNESCO-IBE, 2013)². Κατά συνέπεια, η εμπλοκή των μαθητών/-τριών με τις προσομοιώσεις Ηνωμένων Εθνών καλλιεργεί μεγαλύτερη αυτονομία και αποτελεί μεγάλη έμπνευση για την περαιτέρω γνωστική και μεταγνωστική εξέλιξη των συμμετεχόντων (Hampson, Patton and Shanks, 2011; NZME, 2007). Αξίζει να σημειωθεί ότι οι μεγαλύτερης ηλικίας απόφοιτοι του σχολείου, με την εμπειρία που διαθέτουν πλέον, επιστρέφουν στον Όμιλο και προσφέρουν εθελοντικά τις υπηρεσίες τους, ως βοηθοί-Μέντορες των μικρότερων σε ηλικία μαθητών/-τριών και συμβάλλουν τα μέγιστα στην ολόπλευρη προετοιμασία των αποστολών ή της διοργάνωσης ενός Μαθητικού Συνεδρίου. Τόσο η καινοτομία όσο και η δημιουργία αποτελούν το ζητούμενο σε όλες τις σύγχρονες κοινωνίες. Μένει τώρα στον εκπαιδευτικό να τολμήσει την εκπαιδευτική αυτή αλλαγή και να ενθαρρύνει όσο και να εμπνεύσει την ομάδα προς τη σωστή κατεύθυνση (Saavedra and Opfer, 2012, p. 17). Αρωγός στην προσπάθεια για εκπαιδευτική αλλαγή βρίσκεται και η τεχνολογία (π.χ. ψηφιακές συσκευές, εφαρμογές, μέσα κοινωνικής δικτύωσης, κ.ά.), που προσφέρει όλο και περισσότερες ευκαιρίες για τη 'διεύρυνση' των φυσικών ορίων της σχολικής αίθουσας. Επιπρόσθετα, η αλλαγή στον ρόλο του εκπαιδευτικού είναι έκδηλη, καθώς δεν υπάρχει σχεδόν τίποτα παραδοσιακό στη συγκεκριμένη εκπαιδευτική πρόταση και αυτός ή αυτή καλείται να

² Cynthia Luna Scott. THE FUTURES of LEARNING 3: What kind of pedagogies for the 21st century? UNESCO Education Research and Foresight, Paris. [ERF Working Papers Series, No. 15].

ερμηνεύσει τον ρόλο του διαπραγματευτή, του καθοδηγητή, του αξιολογητή, του Μέντορα, του αρχιτέκτονα ή απλώς του συνοδοιπόρου στη δύσκολη αλλά πολλά υποσχόμενη διαδρομή των προσομοιώσεων των Ηνωμένων Εθνών.

Συμπεράσματα

Αναμφίβολα, οι προσομοιώσεις Ηνωμένων Εθνών, σε όλες τους τις μορφές έχουν αυξημένη παιδαγωγική αξία, παρά τα επικριτικά σχόλια όσων βρίσκονται στην απέναντι όχθη ως πολέμιοι του θεσμού. Οι μαθητές/-τριες του Ομίλου συμμετέχουν στη διαμόρφωση του προγράμματος ενεργά και εκφράζουν τεκμηριωμένη άποψη για όλες τις φάσεις της εκπαιδευτικής δράσης. Αυτό και μόνο ενδυναμώνει τις διαπροσωπικές τους σχέσεις, τους γεμίζει με θετικά συναισθήματα και αισιοδοξία, παράλληλα με πλούσιες εμπειρίες, δεξιότητες ζωής και γνώσεις που θα τους θωρακίσουν για την μετέπειτα ακαδημαϊκή και επαγγελματική τους ζωή.

Η εφαρμογή ενός τέτοιου φιλόδοξου εκπαιδευτικού προγράμματος αποτελεί πρόκληση για το σύγχρονο σχολείο του 21ου αιώνα, καθώς απαιτεί αρκετές ώρες προετοιμασίας, τόσο από την πλευρά του εκπαιδευτικού/Συμβούλου Προσομοιώσεων (MUN Adviser) όσο και από την πλευρά των συμμετεχόντων/-χουσών μαθητών/-τριών, δέσμευση στον κοινό στόχο, ομαδικό πνεύμα συνεργασίας αλλά και διαρκή επιμόρφωση σε θέματα διαχείρισης ομάδων, δημιουργίας πρωτότυπου διδακτικού υλικού, κ.ά. Συνολικά, η όλη εμπειρία των Προσομοιώσεων Ηνωμένων Εθνών (ΠΗΕ) αποτιμάται ως μια ιδιαίτερα καινοτόμος εκπαιδευτική πρακτική, με πολλαπλά οφέλη για την ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα, εντός και εκτός της σχολικής αίθουσας· μια πραγματική εμπειρία ζωής.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Kalantzis, M., Cope, B. & Arvanitis, E., 2011, «Ο Εκπαιδευτικός ως Σχεδιαστής: Η Παιδαγωγική στην Εποχή των Νέων Ψηφιακών Μέσων», Στο ΚΑ Μαλαφάντης, Μ. Σακελλαρίου & Θ. Μπάκας (επιμ.) Πρακτικά ΙΓ' Διεθνούς Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας. Αναλυτικά Προγράμματα και Σχολικά Εγχειρίδια: Ελληνική Πραγματικότητα και Διεθνής Εμπειρία. (Τόμος Α'). Αθήνα: Διάδραση: 27-58.

Ξενόγλωσση

Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives: Complete Edition*. New York: Longman.

Barrs, D. and Juffkins, M. (eds.) (1995) *Intermediate School Kit on the United Nations*, New York and Geneva: United Nations. Google Scholar.

Endless, B. and Wolfe, A.D. (2003) *Model UN 'in a Box': A Guide for Faculty and Students -Teaching Model United Nations and Running Your Own Simulation*, Oak Park: American Model United Nations. Google Scholar.

Gijsbers, G. and van Schoonhoven, B. 2012. *The future of learning: a foresight study on new ways to learn new skills for future jobs*. European Foresight Platform (EFP) Brief, No. 222. www.foresight-platform.eu/wp-content/uploads/2012/08/EFPBrief-No.-222_Future-of-Learning.pdf (Accessed 17 February 2015).

Hampson, M., Patton, A. and Shanks, L. 2011. *Ten Ideas for 21st Century Education*. London, Innovation Unit. www.innovationunit.org/knowledge/our-ideas/21st-century-education (Accessed 10 February 2014).

Leadbeater, C. (2008). What's next? 21 ideas for 21st century learning. Retrieved from www.innovationunit.org/sites/default/files/What%27s%20Next%20%2021%20ideas%20for%2021st%20century%20learning.pdf [Google Scholar].

Learnovation. 2009. Inspiring Young People to Become Lifelong Learners in 2025. Vision Paper 1. Brussels, MENON, pp. 1-12. www.menon.org.gr/wp-content/uploads/2012/10/Learnovation-Vision-Paper-1_Learning-at-School-Ages1.pdf (Accessed 10 March 2014).

McIntosh, D. (2001) 'The uses and limits of the Model United Nations in an international relations classroom', *International Studies Perspectives* 2 (3): 269-280. CrossRefGoogle Scholar.

NZME. 2007. The New Zealand Curriculum Online: Effective Pedagogy. Wellington, New Zealand Ministry of Education. <http://nzcurriculum.tki.org.nz/The-New-Zealand-Curriculum/Effective-pedagogy> (Accessed 12 July 2014).

Redecker, Christine & Punie, Yves. (2013). The Future of Learning 2025: Developing a vision for change. *Future Learning*. 2. 3-17. 10.7564/13-FULE12.

Saavedra, A. and Opfer, V. 2012. Teaching and Learning 21st Century Skills: Lessons from the Learning Sciences. A Global Cities Education Network Report. New York, Asia Society. <http://asiasociety.org/files/rand-0512report.pdf> (Accessed 8 July 2014).

Συμμετοχή στη δράση «Εθελοντική δωρεά μυελού των οστών»

Γεωργία Γιάννου¹, Γεωργία Παπαβασιλείου², Μαρία Παπαχρήστου³

¹ Πρότυπο Γυμνάσιο Αναβρύτων, zegiannou@gmail.com

² Πρότυπο Γυμνάσιο Αναβρύτων, tzinaparavas@gmail.com

³ Πρότυπο Γυμνάσιο Αναβρύτων, papachrim@yahoo.com

Περίληψη

Το Πρότυπο Γυμνάσιο Αναβρύτων συμμετείχε στη δράση «Εθελοντική Δωρεά Μυελού των Οστών» κατά το σχολικό έτος 2017-2018. Στη δράση συμμετείχαν περίπου τριάντα πέντε μαθητές και μαθήτριες από όλες τις τάξεις με την καθοδήγηση εκπαιδευτικών του σχολείου. Η ευαισθητοποίηση των μαθητών/-τριών, των οικογενειών τους, της εκπαιδευτικής κοινότητας και της ευρύτερης κοινωνίας στις αξίες του εθελοντισμού και ειδικότερα στη σημασία της δωρεάς αιμοποιητικών κυττάρων και μυελού των οστών και της αιμοδοσίας αποτελούν βασικό στόχο και πυλώνα της δράσης. Οι συμμετέχοντες/-χουσες μαθητές/-τριες ανέπτυξαν πολύ υψηλής ποιότητας ενημερωτικό υλικό και συμμετείχαν ενεργά στις εκδηλώσεις που οργανώθηκαν στο πλαίσιο της δράσης με την παράλληλη σύνδεση της δράσης με επιμέρους γνωστικά αντικείμενα του προγράμματος σπουδών, όπως η Βιολογία, η Γερμανική γλώσσα και η Μουσική. Παράλληλα, και καθώς η δράση συνεχίζεται, οι μαθητές/-τριες αξιοποιούν τα ιδιαίτερα ταλέντα και τις ικανότητές τους για ανθρωπιστικό όφελος. Το σχολείο αναπτύσσει ισχυρότερους δεσμούς και συντονισμό με την ευρύτερη σχολική κοινότητα, αλληλεπιδρά και προσφέρει στην κοινωνία εκπαιδύοντας τους αυριανούς ενεργούς πολίτες στη διαρκή αναζήτηση της γνώσης, της δημιουργικότητας και της αλληλεγγύης.

Abstract

The Anavryta Model Middle School participated in the project “Voluntary donation of Bone Marrow” during the school year 2017-2018 with approximately 35 students tutored by certain teachers. The core aim of the project is the promotion of the culture of volunteering with focus on donating blood and bone marrow stem cells. Students developed a high-standard material and exchanged information and experience during relevant events while being benefited by the connection of the project to certain subjects of their curriculum like Biology, Science, German Language and Music. The students are benefited by developing strong community commitment bonds while the values of creativity and solidarity are being promoted.

Η ταυτότητα της δράσης

Το σχολείο μας συμμετείχε στη δράση «Εθελοντική Δωρεά Μυελού των Οστών», που διοργάνωσε η ΕΛΜΕ Προτύπων Πειραματικών Σχολείων σε συνεργασία με το Σχολείο των Νοσοκομείων Παίδων «Η Αγία Σοφία» και «Παναγιώτη και Αγλαΐας Κυριακού», με τη στήριξη του Προέδρου της Δημοκρατίας, κ. Προκόπιου Παυλόπουλου, της Ιεράς Αρχιεπισκοπής Αθηνών, της Δ.Ε.Π.Π.Σ. και τη συμμετοχή του Συλλόγου «Όραμα Ελπίδας» και Σχολείων, Πρότυπων και Πειραματικών και άλλων σχολείων της Αττικής.

Οι βασικοί σκοποί της δράσης είναι η ενημέρωση των νέων στις αξίες του εθελοντισμού και η συμμετοχή τους σε δράσεις εθελοντισμού, η προσέλκυση νέων εθελοντών αιμοδοτών και δοτών μυελού των οστών, η ενημέρωση και η διάδοση του μηνύματος στις οικογένειες των μαθητών και μαθητριών, στο φιλικό περιβάλλον τους και στην κοινωνία, έτσι ώστε να μεγιστοποιηθεί η πιθανότητα εύρεσης μοσχεύματος για τη σωτηρία των πασχόντων συνανθρώπων μας.

Η δράση σχεδιάστηκε και οργανώθηκε με βάση τη μέθοδο project και τη μέθοδο επίλυσης προβλήματος (Frey, K., 1986, Χρυσαφίδης, Κ., 2002). Οι μαθητές και οι μαθήτριες ενθαρρύνθηκαν να παραγάγουν μόνοι τους έργο μέσω της ενεργητικής και ανακαλυπτικής προσέγγισης του θέματος. Προκειμένου να επιτευχθούν οι σκοποί και οι στόχοι της δράσης, οι μαθητές/-τριες ανέτρεξαν σε πολλαπλές πηγές και χρησιμοποίησαν ποικίλης φύσης έντυπα (εγκυκλοπαίδειες, συγγράμματα, άρθρα κ.λπ.) και ψηφιακές επιστημονικές πηγές επιστημονικού επιπέδου εναρμονισμένου με την ηλικία τους. Με τη μέθοδο αυτή καλλιεργείται η αναλυτική και συνθετική σκέψη καθώς και η επινοητική ικανότητα των παιδιών στη λύση προβλημάτων (Καμαρινού, Δ., 2000). Σε όλα τα στάδια της δράσης καλλιεργήθηκε η κριτική στάση απέναντι στη γνώση και στην επιστημονική μεθοδολογία σε σχέση με την εγκυρότητα των πηγών. Επιπλέον, παράλληλα με την εμβάθυνση στην επιστημονική γνώση και την καλλιέργεια των δεξιοτήτων, οι μαθητές/-τριες εργάστηκαν με συνέπεια για την επίτευξη των στόχων τόσο των επιμέρους μικρών ομάδων όσο και της συνολικής ομάδας με αποτέλεσμα οι μαθητές/-τριες να εθίζονται στην αυτενέργεια και να αναπτύσσεται κλίμα συνεργασίας μέσα στο σχολείο (Καμαρινού, Δ., 2000, Βασάλα Π., 2011).

Στη δράση συμμετείχαν ενεργά μαθητές και μαθήτριες της Α΄, Β΄ και Γ΄ τάξης με την ενθάρρυνση και την καθοδήγηση της Φυσικού Διευθύντριας και των διδασκόντων των μαθημάτων της Βιολογίας, των Γερμανικών και της Μουσικής, αντίστοιχα. Οι μαθητές και οι μαθήτριες ανταποκρίθηκαν με μεγάλο ενθουσιασμό και εργάστηκαν με συνέπεια στην παραγωγή ποιοτικού και πρωτότυπου υλικού, όπως παρουσιάσεις σχετικές με την αιμοδοσία και τη δωρεά του μυελού των οστών, αφίσες, βίντεο και άλλα.

Οι μαθητές και οι μαθήτριες εργάστηκαν σε ομάδες ή ατομικά με εφευρετικότητα, φαντασία και κυρίως αγάπη για τους πάσχοντες συνανθρώπους μας. Με τη βοήθεια και την καθοδήγηση των καθηγητριών τους μελέτησαν κείμενα από την ελληνική και διεθνή επιστημονική βιβλιογραφία, έντυπη και ηλεκτρονική, και ενημερώθηκαν σχετικά με συναφείς δράσεις και καλές πρακτικές. Πολύ ενδιαφέρουσες και εποικοδομητικές συζητήσεις έγιναν στην τάξη με αφορμή την έρευνα των μαθητών/-τριών, που αντάλλαζαν τις ιδέες τους με τους συμμαθητές/-τριές τους, συζήτησαν και προβληματίστηκαν πάνω στις αξίες του εθελοντισμού και ειδικότερα της δωρεάς μυελού των οστών και της αιμοδοσίας (Εθνικό Κέντρο Αιμοδοσίας, Επίσημη Ιστοσελίδα). Τα οφέλη από την αιμοδοσία και τη δωρεά μυελού των οστών συζητήθηκαν αναλυτικά και στη συνέχεια αποτυπώθηκαν στο πρωτότυπο υλικό που ετοίμασαν και παρουσίασαν οι μαθητές/-τριες κατά τη διάρκεια της δράσης. Ανάμεσα στα οφέλη για τους εθελοντές δότες μυελού των οστών και τους εθελοντές αιμοδότες, οι μαθητές και οι μαθήτριες ξεχώρισαν το αίσθημα της ασφάλειας που αισθάνεται ο δότης, την ηθική ικανοποίηση και υπερηφάνεια για τη συμμετοχή, το υψηλό αίσθημα κοινωνικής ευθύνης και τη χαρά της

προσφοράς. Παρά το γεγονός ότι οι μαθητές/-τριες Γυμνασίου δεν μπορούν λόγω ηλικίας να είναι αιμοδότες και δότες μυελού των οστών, ο ενθουσιασμός και η εσωτερική χαρά που ένοιωθαν καθρεφτιζόταν στα πρόσωπά τους, ιδιαίτερος κατά τη διάρκεια της εκδήλωσης για την προώθηση της εθελοντικής Δωρεάς Μυελού των Οστών και της Αιμοδοσίας στον σταθμό Μετρό του Συντάγματος με άμεσο θετικό αντίκτυπο στην επίτευξη των στόχων της δράσης. Ανάμεσα στα θέματα που αποτέλεσαν αντικείμενο συζήτησης περιλαμβάνονται η σημασία της δωρεάς του μυελού των οστών, η διαδικασία μεταμόσχευσης, η κατάσταση στην Ελλάδα, ενώ συζητήθηκαν επιστημονικές έννοιες όπως η ιστοσυμβατότητα, οι τύποι μεταμόσχευσης, οι ασθένειες που αντιμετωπίζονται, τα διαδικαστικά βήματα για τη δωρεά αιμοποιητικών κυττάρων/μυελού των οστών και άλλα (Εθνικό Μητρώο Αιμοδοτών, Επίσημη Ιστοσελίδα). Οι μαθητές και οι μαθήτριες προβληματίστηκαν για τις διαφορές των κυττάρων του μυελού των οστών με τα κύτταρα των άλλων ανθρώπινων ιστών και αφού αναζήτησαν τις απαντήσεις με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών τους, τις παρουσίασαν και τις συζήτησαν στην τάξη (Allot, A., Mindorff, D., 2014).

Οι μαθητές/-τριες είχαν την ευκαιρία να συζητήσουν αναλυτικά ποιος και πώς μπορεί να γίνει δότης, να ενημερωθούν σχετικά με τις Τράπεζες Εθελοντών Δοτών και επιπλέον να επισημάνουν την ανάγκη διεύρυνσης της Ελληνικής Δεξαμενής Δοτών και να προβληματιστούν σχετικά με τον μικρό αριθμό εθελοντών δοτών στην Ελλάδα σε σχέση με άλλες χώρες. Οι μαθητές/-τριες παρουσίασαν στην τάξη τις εργασίες τους, απάντησαν στις απορίες των συμμαθητών/-τριών τους και συζήτησαν τρόπους βελτίωσης του υλικού που ανέπτυξαν.

Το σχέδιο δράσης οικοδομήθηκε ακολουθώντας τα εξής ορόσημα (Βασάλα, Π., 2011, Hannam, J.):

- Ενημέρωση των καθηγητριών που συμμετείχαν στη δράση και συντονισμός τους μέσω της οργανωτικής επιτροπής της ευρύτερης δράσης «Εθελοντισμός – Σχολείο – Κοινωνία»
- Ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των μαθητών/-τριών για τους σκοπούς του προγράμματος από τις υπεύθυνες καθηγήτριες. Συζήτηση για τους σκοπούς, τους στόχους, την κατανομή εργασιών, το είδος και την έκταση των παραδοτέων.
- Παρουσίαση, αποτίμηση και συζήτηση σε επίπεδο τάξης του αρχικού υλικού που αναπτύχθηκε από τους/τις μαθητές/-τριες. Οι έννοιες του εθελοντισμού, της δωρεάς αιμοποιητικών κυττάρων και της δωρεάς μυελού των οστών αποτέλεσαν το κύριο αντικείμενο στην αρχική αυτή προσέγγιση και αναπτύχθηκαν με μεγάλη και θερμή συμμετοχή των μαθητών/-τριών.
- Προετοιμασία και συμμετοχή στην Ημερίδα με θέμα «Εθελοντισμός – Σχολείο – Κοινωνία», που διοργανώθηκε στις 11/11/2017 στο Εθνικό Ιστορικό Μουσείο (κτήριο της Παλαιάς Βουλής).
- Προετοιμασία, παρουσίαση, συζήτηση, βελτίωση και συγκέντρωση του τελικού υλικού. Σε αυτό περιλαμβάνονται παρουσιάσεις, εικόνες, ενημερωτικά φυλλάδια, αφίσες με πλήθος επιστημονικά έγκυρων πληροφοριών για τη διαδικασία της δωρεάς μυελού των οστών και της αιμοδοσίας. Μέρος του υλικού μεταφράστηκε στη γερμανική γλώσσα.
- Οι μαθητές και οι μαθήτριες έγραψαν τους στίχους και μελοποίησαν το πρωτότυπο τραγούδι «Ο Δότης».
- Προετοιμασία και συμμετοχή στην εκδήλωση - καμπάνια για την εθελοντική Δωρεά Μυελού των Οστών και Αιμοδοσία, που πραγματοποιήθηκε στις 5 Μαΐου, ημέρα Σάββατο, από τις 10 το πρωί μέχρι τις 9 το βράδυ, στον Σταθμό του Μετρό «Σύνταγμα». Κατά τη διάρκεια της εκδήλωσης οι μαθητές/-τριες συνεργάστηκαν με τους/τις συμμαθητές/-τριές τους από άλλα σχολεία, αντάλλαξαν απόψεις και ιδέες για την προώθηση των ιδεών του εθελοντισμού και εργάστηκαν μαζί για την εξεύρεση νέων δοτών μυελού των οστών και

αιμοδοτών μεταξύ των επισκεπτών της εκδήλωσης. Ο καλός συντονισμός μεταξύ των σχολείων από τους διοργανωτές διευκόλυνε και ενίσχυσε την θετική και εποικοδομητική ατμόσφαιρα που δημιουργήθηκε κατά τη διάρκεια της εκδήλωσης

- Αξιολόγηση της δράσης και σκέψεις για μελλοντική αξιοποίησή της.

Βασικό ορόσημο της δράσης αποτέλεσε η καμπάνια ενημέρωσης για την εθελοντική Δωρεά Μυελού των Οστών και Αιμοδοσία. Προκειμένου η καμπάνια να έχει ως αποδέκτες και τους μη ομιλούντες την ελληνική γλώσσα, όπως είναι οι μετανάστες και οι τουρίστες, δημιουργήθηκε υλικό στη γερμανική γλώσσα, ενεργοποιώντας έτσι επιπλέον ένα αντιπροσωπευτικό αριθμό μαθητών/-τριών κυρίως της Β΄ τάξης με υψηλό επίπεδο γλωσσομάθειας στα Γερμανικά και στη Βιολογία. Στόχος ήταν να αποδώσουν στην ξένη γλώσσα μέρος του υλικού, που περιλαμβάνει εξειδικευμένους ιατρικούς όρους, τους οποίους μόνο φοιτητές της Ιατρικής θα μπορούσαν να αποδώσουν. Έτσι, έχοντας επεξεργασθεί τη διαδικασία της μεταμόσχευσης στο μάθημα της Βιολογίας και έχοντας εκπονήσει ανάλογες εργασίες και παρουσιάσεις, κατόρθωσαν να ανταποκριθούν στη δυσκολία της γερμανικής γλώσσας και να εκπονήσουν παρουσιάσεις που συνήθως αντιστοιχούν σε μαθητές/-τριες αρκετά μεγαλύτερης ηλικίας. Ως εφαλτήριο υλικό χρησιμοποιήθηκε το πρωτότυπο -έντυπο και ηλεκτρονικό - υλικό που διατέθηκε από την Επιστημονική Επιτροπή της ΕΛΜΕ Προτύπων και Πειραματικών Σχολείων και το «Όραμα Ελπίδας». Οι μαθητές/-τριες της Α΄ τάξης αντίστοιχα διαμόρφωσαν την αφίσα της δράσης στα Γερμανικά (Schneck, D., 2017).

Παράλληλα οι μαθητές και μαθήτριες της χορωδίας του σχολείου μας, ενεργοποιώντας τα δικά τους ταλέντα με συλλογικό τρόπο και με την καθοδήγηση της καθηγήτριας της Μουσικής, έγραψαν και παρουσίασαν το πρωτότυπο τραγούδι «*Ο Δότης*», σχετικό με τη δωρεά μυελού των οστών, ειδικά για την εκδήλωση αυτή. Μέσα από τη μύηση στην έννοια του Εθελοντισμού, ανέπτυξαν τις καλλιτεχνικές τους ανησυχίες για έναν ανώτερο σκοπό, συνεργάστηκαν γι' αυτόν και προετοίμασαν τους/τις συμμαθητές/-τριές τους ως μελλοντικούς δότες, ενημέρωσαν τους γονείς τους και το ευρύτερο κοινό. Η επιτυχία της εκδήλωσης ήταν σημαντική όχι μόνο για τη διάδοση του μηνύματος της δωρεάς μυελού των οστών, τη διάδοση της ιδέας του εθελοντισμού, αι τη μελλοντική προσέλκυση αιμοδοτών αλλά και για την άμεση εγγραφή νέων δοτών, σε αριθμό που ξεπέρασε κάθε προσδοκία.

Η συγκεκριμένη δράση αποτιμήθηκε μέσω της διεξοδικής ανάλυσης των επιμέρους φάσεων. Στο πλαίσιο της αποτίμησης αξιολογήθηκε από τους οργανωτές εκπαιδευτικούς η συνολική επίτευξη των στόχων του προγράμματος, η ποιότητα, η συνάφεια και η καταλληλότητα του υλικού που αναπτύχθηκε και διατυπώθηκαν προτάσεις για την περαιτέρω αξιοποίηση και διάχυση των αποτελεσμάτων του. Οι μαθητές/-τριες συμμετείχαν στην αποτίμηση του προγράμματος μέσω σύντομου στοχευμένου ερωτηματολογίου βασισμένου στην κλίμακα Linkert, που περιλάμβανε έξι ερωτήσεις σχετικές με τη γνώμη των μαθητών/-τριών για τη σημασία των σκοπών της δράσης, την κοινωνική ωφέλεια, τις νέες γνώσεις που αποκόμισαν μέσω της δράσης και τη θέλησή τους να συμμετέχουν σε πιθανή συνέχιση της δράσης.

Αποτελέσματα και σχόλια

Ο ενθουσιασμός και η αίσθηση ικανοποίησης και πληρότητας που εκδήλωσαν οι μαθητές και οι μαθήτριες κατά τη διάρκεια της δράσης έδειξαν ότι οι μαθητές/-τριες βίωσαν μια συναρπαστική εμπειρία. Η συμμετοχή τους ήταν πολύ μεγάλη και θερμή, έδρασε συμπληρωματικά με το επίσημο πρόγραμμα σπουδών και ενίσχυσε την κουλτούρα του σχολείου. Στο πλαίσιο της δράσης δόθηκε στους/στις μαθητές/-τριες η δυνατότητα να αυτενεργήσουν, να σχεδιάσουν, να ανακαλύψουν και να επικοινωνήσουν με την καθοδήγηση και την υποστήριξη των καθηγητριών τους που οργάνωσαν τη δράση (Ματσαγγούρας, Η.,

2002). Η κοινωνική ευαισθητοποίηση και η αφιλοκερδής προσφορά στο σύνολο αποτελούν υψηλή προτεραιότητα για τη διαμόρφωση του χαρακτήρα των μαθητών/-τριών μας και των αυριανών πολιτών. Μέσω της αξιολόγησης της δράσης διαφάνηκε η μεγάλη σημασία της δράσης για τους/τις μαθητές/-τριες, τα γνωστικά και συναισθηματικά οφέλη που αποκόμισαν από τη συμμετοχή τους στη δράση και η επιθυμία τους να συνεχιστεί.

Το υλικό που ανέπτυξαν οι μαθητές/-τριες ήταν πλούσιο, πρωτότυπο, καλαισθητό, δουλεμένο με κέφι και αγάπη. Εργάστηκαν κυρίως σε μικρές ομάδες, υπήρχαν όμως και ατομικές εργασίες. Κατά τη διάρκεια της εκδήλωσης-καμπάνιας στον Σταθμό Μετρό του Συντάγματος είχαν την ευκαιρία να παρουσιάσουν τις εργασίες τους, να επικοινωνήσουν και να ενημερώσουν τους γονείς και τους επισκέπτες της έκθεσης στα Ελληνικά αλλά και στα Γαλλικά, στα Αγγλικά και στα Γερμανικά. Οι μαθητές/-τριες συνέβαλαν στη διάδοση του μηνύματος για τη δωρεά μυελού των οστών, τη διάδοση της ιδέας του εθελοντισμού, τη μελλοντική προσέλκυση αιμοδοτών αλλά και για την άμεση εγγραφή νέων δοτών σε αριθμό που ξεπέρασε κάθε προσδοκία. Πολύ σημαντική, επίσης, ήταν και η αλληλεπίδραση και συνεργασία με μαθητές και μαθήτριες άλλων σχολείων που συμμετείχαν στην εκδήλωση και η ανταλλαγή σκέψεων και καλών πρακτικών. Η χορωδία του σχολείου μας με την καθοδήγηση της καθηγήτριας της Μουσικής παρουσίασε στο κοινό της εκδήλωσης το πρωτότυπο τραγούδι «Ο Δότης», σχετικό με τη δωρεά μυελού των οστών, ειδικά γραμμένο και μελοποιημένο για τη συγκεκριμένη εκδήλωση από τους/ τις μαθητές/-τριες -μέλη της χορωδίας, ενώ παράλληλα διεύρυναν την παρουσίασή τους με τραγούδια από το ελληνικό και το ξένο ρεπερτόριο.

Οι δράσεις που αναφέρθηκαν είναι ένα μόνο μέρος και η αρχή της ευρύτερης καμπάνιας, που συντονίζεται με πρωτοπόρα τα Πρότυπα και Πειραματικά Σχολεία και το σχολείο μας δείχνει να έχει το δυναμικό για την ανάπτυξη της δράσης με διαθεματικό προσανατολισμό, σε τοπικό και ευρύτερο περιβάλλον, σχολικό και ευρύτερα κοινωνικό.

Συμπεράσματα

Η δράση αυτή, επιπλέον του προφανούς ανθρωπιστικού οφέλους, όσον αφορά στην ανάγκη αιμοδοσίας, φαίνεται πως έχει ένα σημαντικό παιδαγωγικό και εκπαιδευτικό όφελος. Φαίνεται πως αξιοποίησε ταλέντα και ιδιαίτερες ικανότητες καλύπτοντας παράλληλα μέρος των γνωστικών, κοινωνικών, συναισθηματικών αναγκών όλων των μαθητών/-τριών και εκπαιδευτικών που ενεπλάκησαν. Για τον λόγο αυτό οι μαθητές/-τριες, οι καθηγητές αλλά και οι γονείς έδειξαν μεγάλη ικανοποίηση. Η παρατήρηση αυτή, ιδιαίτερα για μαθητές/-τριες με ιδιαίτερες ικανότητες και ταλέντα, συνάδει με τη βιβλιογραφία (Τσιάμης, 2006), που αναφέρει πως η αποδοχή και αναγνώριση των ιδιαίτερων αναγκών των μαθητών/-τριών μπορεί να τους βοηθήσει να αναπτύξουν και να καλλιεργήσουν τα όποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους με τέτοιο τρόπο που θα τους δώσει την ευκαιρία μιας πιο ενεργητικής συμμετοχής σε εκπαιδευτικές και κοινωνικές δραστηριότητες.

Το πρόγραμμα ως παράδειγμα κοινωνικής δράσης επιβεβαιώνει την άποψη πως ο ρόλος των Προτύπων και Πειραματικών Σχολείων μπορεί να είναι κάτι περισσότερο από τη σχολική επίδοση και τις ακαδημαϊκές γνώσεις ή ακριβέστερα ότι η ακαδημαϊκή γνώση μπορεί να συνδυάζεται με την κοινωνική δράση, την αλληλεγγύη και την αλληλεπίδραση, ανοίγοντας τις πόρτες του σχολείου προς την κοινωνία, διαχέοντας προς και από αυτήν τη γνώση, ξεπερνώντας προκαταλήψεις και αποκλεισμούς. Ιδιαίτερη σημασία φαίνεται να έχει ο συντονισμός των δράσεων, καθώς αυξάνει την αποτελεσματικότητα πολλαπλασιάζοντας την εμβέλεια των δράσεων και εμπλουτίζοντάς τις πολλαπλά με υλικό και εμπειρία.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Βασάλα, Π., «Η μέθοδος project στην Εκπαίδευση. Θέματα εκπαίδευσης και κατάρτισης e-book», 2011.

Καμαρινού, Δ., «Βιωματική μάθηση στο σχολείο», 2000.

Ματσαγγούρας, Η., «Διεπιστημονικότητα, διαθεματικότητα και ενιαιοποίηση στα νέα Προγράμματα Σπουδών: τρόποι οργάνωσης της σχολικής γνώσης» Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 2002.

Τσιάμης, Α., «Τα χαρισματικά παιδιά ζουν ανάμεσά μας, Ανακαλύπτοντας τα ίδια και τις ανάγκες τους», 2006.

Χρυσ αφίδης, Κ., «Βιωματική – επικοινωνιακή διδασκαλία», 2002.

Ξενόγλωσση

Allot, A., Mindorff, D., «Biology», Oxford IB Diploma Programme 2014.

Frey, K., «Η μέθοδος project», 1986.

Ηλεκτρονική Βιβλιογραφία

Dr. Med Schneck, D., «Knochenmarktransplantation Blutstammzelltransplantation», 2017.

Εθνικό Κέντρο Αιμοδοσίας, Επίσημη Ιστοσελίδα.

Εθνικό Μητρώο Αιμοδοτών, Επίσημη Ιστοσελίδα.

Hannam, J., “5 ways to apply project management methods in your school” Focus blog.

Βιωματική εκπαίδευση μαθητών/-τριών σχολικής ηλικίας στην Καρδιοπνευμονική Αναζωογόνηση

Αναστάσης Στεφανάκης¹, Χαρίκλεια Ορφανίδου²

¹ Ανανήπτης, ΕΚΑΒ Χαλκιδικής, Πρόεδρος Ανθρωπιστικού Οργανισμού Kids Save Lives, anastasis.kidssavelives@gmail.com

² Νοσηλεύτρια, PGCEd, MEd, PhD(c) Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης, Εκπαιδευτικός Δ.Ι.Ε.Κ. Γενικού Νοσοκομείου Δράμας, Εκπαιδύτρια Ανθρωπιστικού Οργανισμού Kids Save Lives, charaorf@gmail.com

Περίληψη

Χιλιάδες άνθρωποι ετησίως παθαίνουν εξωνοσοκομειακή καρδιακή ανακοπή. Η έγκαιρη έναρξη Καρδιοπνευμονικής Αναζωογόνησης (ΚΑΡΠΑ), στο πλαίσιο της Βασικής Υποστήριξης της Ζωής (ΒΥΖ) από τους πρώτους παρευρισκόμενους θα μπορούσε να αυξήσει τα ποσοστά επιβίωσης τους. Η δημιουργία ανεπτυγμένου δικτύου διασωστών αποτελεί κοινωνική επιταγή, ενώ η καλλιέργεια της ιδιότητας του ενεργού πολίτη είναι πρόκληση για την εκπαίδευση σήμερα. Συνεπώς, προτεραιότητα για την εκπαίδευση στην ΚΑΡΠΑ αποτελούν οι μαθητές/ριες. Στο πλαίσιο των σχολικών δραστηριοτήτων και με τη χρήση βιωματικής μεθόδου, μαθητές και μαθήτριες ηλικίας άνω των δέκα ετών και εκπαιδευτικοί ευαισθητοποιούνται, ενημερώνονται και εκπαιδεύονται στην ΚΑΡΠΑ, σύμφωνα με τις τελευταίες οδηγίες του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου Αναζωογόνησης (European Resuscitation Council -ERC). Το πρόγραμμα υλοποιείται από τον Ανθρωπιστικό Οργανισμό KIDS SAVE LIVES - ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΣΩΖΟΥΝ ΖΩΕΣ σε συνεργασία με την Ελληνική Εταιρεία Επείγουσας Προνοσοκομειακής Φροντίδας (ΕΕΕΠΦ) και είναι εγκεκριμένο σε εθνικό επίπεδο από το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων (ΥΠΠΕΘ) και το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ).

Λέξεις-κλειδιά: Καρδιοπνευμονική Αναζωογόνηση, Αυτόματος Εξωτερικός Απινιδωτής, πρώτες βοήθειες, εκπαίδευση μαθητών και μαθητριών.

Abstract

Thousands of people per year are victims of out-of-hospital cardiac arrest. The early onset of Cardiopulmonary Resuscitation (CPR), in the context of Basic Life Support (BLS), by the first attendees could increase their survival rates. The development of an expanded rescue network is a crucial social need and the cultivation of active citizenship are a challenge for education nowadays. Therefore, pupils are a priority for CPR training. In the context of school activities and through the use of experiential methods, pupils aged over 10 and teachers become consciously aware, educated and trained in CPR, according to the latest European Resuscitation Council (ERC) guidelines. The program is being implemented by the Humanitarian

Organization KIDS SAVE LIVES in cooperation with the Hellenic Society for Emergency Prehospital Care (EEEEPF) and is approved on a national level by the Ministry of Education, Research and Religious Affairs and the Institute for Educational Policy (IEP).

Key-words: Cardiopulmonary Rejuvenation, Automatic External Defibrillator, First Aid, Pupil Training.

Εισαγωγή

Κάθε χρόνο στην Ευρώπη και στις Η.Π.Α. 750.000 άντρες, γυναίκες και παιδιά, παθαίνουν εξωνοσοκομειακή καρδιακή ανακοπή. Αποδεικνύεται πως η έγκαιρη έναρξη Καρδιοπνευμονικής Αναζωογόνησης και η έγκαιρη Απινίδωση από τους πρώτους παρευρισκόμενους, πολλαπλασιάζουν τις πιθανότητες επιβίωσης των θυμάτων της εξωνοσοκομειακής καρδιακής ανακοπής. Σε χώρες όπου είναι διαδεδομένοι οι Αυτόματοι Εξωτερικοί Απινιδωτές (AEDs) και θεσμοθετημένη η εκπαίδευση πολιτών, και ιδιαίτερα των μαθητών και μαθητριών σχολικής ηλικίας (π.χ. στη Δανία), παρατηρήθηκε πως μέσα σε λίγα χρόνια τριπλασιάστηκε το ποσοστό των θυμάτων που επιβιώνουν από μια εξωνοσοκομειακή καρδιακή ανακοπή.

Η Ελλάδα βρίσκεται στην τελευταία θέση ανάμεσα σε 27 Ευρωπαϊκές Χώρες στην αναζωογόνηση θυμάτων εξωνοσοκομειακής καρδιακής ανακοπής (Μελέτη EURECA ONE) (Grasner et al, 2016). Στην Ελλάδα ελάχιστοι πολίτες του γενικού πληθυσμού είναι εκπαιδευμένοι στην Καρδιοπνευμονική Αναζωογόνηση (ΚΑΡΠΑ) και στην χρήση των Αυτόματων Εξωτερικών Απινιδωτών (AEDs), με αποτέλεσμα να μην ξεκινάει έγκαιρα η αναζωογόνηση του θύματος από τους πρώτους παρευρισκόμενους, γεγονός που μειώνει δραματικά τις πιθανότητες επιβίωσης.

Με προτροπή του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας (ΠΟΥ) και του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου Αναζωογόνησης, την προτεραιότητα στην εκπαίδευση της Βασικής Υποστήριξης της Ζωής και της Χρήσης Αυτόματου Εξωτερικού Απινιδωτή την έχουν τα παιδιά. Τα παιδιά είναι συχνά παρόντα σε επείγουσες καταστάσεις για τη ζωή και, αν είναι κατάλληλα εκπαιδευμένα, μπορούν να είναι εξίσου αποτελεσματικά με τους ενήλικες στη διάσωση μίας ζωής.

Το 90% των παιδιών σχολικής ηλικίας (Huang, Hu & Mao, 2016) αναφέρουν πως θα ήθελαν να ξέρουν πώς να ανταποκριθούν σε μια κατάσταση έκτακτης ανάγκης. Το σχολικό περιβάλλον είναι το ιδανικό περιβάλλον, καθώς εκεί η μάθηση είναι η κύρια δραστηριότητα. Οι δεξιότητες που αποκτώνται αυξάνουν την αυτοεκτίμηση των μαθητών/-τριών, το αίσθημα προσωπικής ευθύνης, καθώς και την έννοια του προσωπικού καθήκοντος στην κοινωνία.

Οι δεξιότητες της Βασικής Υποστήριξης της Ζωής (BYZ) είναι απλές, διασκεδαστικές πολλές φορές, εύκολες στη διδασκαλία και στη μάθηση, και με μόλις τρεις ώρες της σχολικής τους ζωής τα παιδιά μπορούν να διδαχθούν τις βασικές δεξιότητες που χρειάζονται για να σώσουν μια ζωή (Kids Save Lives - Τα παιδιά σώζουν ζωές, χ.χ.)!

Το KIDS SAVE LIVES - ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΣΩΖΟΥΝ ΖΩΕΣ αποτελεί τον πρώτο Ανθρωπιστικό Οργανισμό στην Ελλάδα με αποκλειστικό στόχο την εκπαίδευση μαθητών και μαθητριών σχολικής ηλικίας και εκπαιδευτικών στην ΚΑΡΠΑ, ώστε στο μέλλον να υπάρξει ένα μεγαλύτερο δίκτυο ενηλίκων διασωστών.

Η ταυτότητα της δράσης

Η εξέλιξη του προγράμματος

Από το 2010, μια ομάδα εθελοντών εκπαιδευτών, των δύο φορέων υλοποίησης που προαναφέρθηκαν, ξεκίνησε την εκπαίδευση μαθητών/-τριών και εκπαιδευτικών στις Πρώτες Βοήθειες σε σχολεία της χώρας. Η εκπαίδευση έτυχε μεγάλης αποδοχής από τους μαθητές και τις μαθήτριες, τις σχολικές μονάδες και την Κοινότητα, με αποτέλεσμα την εξέλιξη του προγράμματος και την έγκρισή του από το ΥΠΠΕΘ και το ΙΕΠ, αρχικά για τα σχολεία της Περιφέρειας της Κεντρικής Μακεδονίας και στη συνέχεια, από τον Νοέμβριο του 2017, σε εθνικό πλέον επίπεδο. Σήμερα, σχολεία κάθε Περιφέρειας μπορούν να εκπαιδευτούν με αυτό το πρόγραμμα μετά από σχετική ηλεκτρονική αίτησή τους στην ιστοσελίδα του Οργανισμού (Kids Save Lives - Τα παιδιά σώζουν ζωές, χ.χ.).

Σκοπός του προγράμματος είναι η ενημέρωση και εκπαίδευση μαθητών/-τριών και εκπαιδευτικών σε:

- ΚΑΡΠΑ
- Πρώτες βοήθειες σε επείγουσες για τη ζωή καταστάσεις
- Πρόληψη από παιδικούς και εφηβικούς τραυματισμούς
- Χρήση και διάδοση AEDs σε σχολεία και δημόσιους χώρους.

Το πρόγραμμα απευθύνεται σε μαθητές και μαθήτριες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Π.Ε.), ηλικίας άνω των 10 ετών, και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Δ.Ε.) καθώς και εκπαιδευτικών κάθε ειδικότητας. Δεν απαιτούνται εξειδικευμένες γνώσεις για τη συμμετοχή στην εκπαίδευση. Προτείνεται η ένδυση με άνετο ρουχισμό και το μάζεμα των μακρινών μαλλιών, ώστε να διευκολυνθεί η πρακτική εξάσκηση στις δεξιότητες.

Μέσα υλοποίησης

Οι εκπαιδευτές του προγράμματος είναι πιστοποιημένοι και ενεργοί εκπαιδευτές στη ΒΥΖ από το ERC, οι οποίοι έχουν ενημερωθεί σχετικά με τις ιδιαιτερότητες της εκπαίδευσης παιδιών και εφήβων. Η συμμετοχή αποκλειστικά και μόνο πιστοποιημένων εκπαιδευτών του ERC αποσκοπεί στη διασφάλιση της ποιότητας, της αξιοπιστίας, της συνοχής και της αποτελεσματικότητας του προγράμματος. Πρέπει με έμφαση να σημειωθεί ότι οι εκπαιδευτές προσφέρουν τις υπηρεσίες τους αποκλειστικά σε εθελοντική βάση.

Η εκπαίδευση υλοποιείται εντός του σχολείου, σε αμφιθέατρο ή χώρο κατάλληλο να φιλοξενήσει τον αριθμό των συμμετεχόντων και με επαρκή χώρο για την τοποθέτηση των προπλάσμάτων κατά τρόπο που να ευνοεί την πρακτική εξάσκηση των συμμετεχόντων. Τα ειδικά εκπαιδευτικά προπλάσματα τοποθετούνται επάνω σε υποστρώματα, διασφαλίζοντας μεγαλύτερη άνεση στους εκπαιδευόμενους. Δίπλα σε κάθε πρόπλασμα είναι διαθέσιμα γάζες και αντισηπτικά για τον καθαρισμό των προπλάσμάτων πριν τη χρήση τους από τον επόμενο συμμετέχοντα. Επιπλέον, για τις ανάγκες της παρουσίασης, απαιτούνται φορητός Η/Υ, βιντεοπροβολέας, μικρόφωνο και ηχεία.

Το περιεχόμενο της εκπαίδευσης και η διδακτική προσέγγιση

Μαθητές/μαθήτριες και εκπαιδευτικοί εκπαιδεύονται ώστε με την ολοκλήρωση του προγράμματος να είναι ικανοί:

- Να αξιολογήσουν ένα θύμα το οποίο κατέρρευσε
- Να καλέσουν ορθά την Υπηρεσία Επείγουσας Προνοσοκομειακής Φροντίδας

- Να καλέσουν, όταν απαιτείται, τον Ευρωπαϊκό Αριθμό Επείγουσας Κλήσης (112)
- Να ξεκινήσουν έγκαιρα ΚΑΡΠΑ
- Να αναγνωρίζουν την ασφαλή χρήση του AED
- Να τοποθετήσουν σε πλάγια θέση ασφαλείας (θέση ανάνηψης) ένα αναισθητο θύμα
- Να αντιμετωπίσουν την πνιγμονή ενός θύματος από ξένο σώμα
- Να αντιμετωπίσουν ένα θύμα πνιγμού
- Να αντιμετωπίσουν κατάλληλα έναν ασθενή με επιληπτική κρίση (μαθητές Δ.Ε.)
- Να προβλέψουν και να αποφύγουν έναν σοβαρό τραυματισμό (μαθητές Δ.Ε.)
- Να αντιμετωπίσουν μία εξωτερική αιμορραγία (μαθητές Δ.Ε.)

Οι συμμετέχοντες εκπαιδεύονται σύμφωνα με τις τελευταίες κατευθυντήριες οδηγίες του ERC (European Resuscitation Council, 2015a). Η εκπαίδευση ξεκινάει με καλωσόρισμα και παρουσίαση των εκπαιδευτών. Με μια σύντομη διάλεξη οι συμμετέχοντες ενημερώνονται για τους εκπαιδευτικούς στόχους και το περιεχόμενο του προγράμματος και ακολουθεί η προβολή οπτικοακουστικού υλικού, το οποίο τους κινητοποιεί συναισθηματικά (ευαισθητοποίηση) και αυξάνει τη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ακολουθεί η κύρια εισήγηση, ώστε οι συμμετέχοντες να αποκτήσουν το επιθυμητό γνωστικό υπόβαθρο και σταδιακά η επίδειξη των δεξιοτήτων από τους εκπαιδευτές. Η επίδειξη γίνεται αρχικά σε πραγματικό χρόνο και χωρίς διακοπές για ανάλυση, ενώ στη συνέχεια η επίδειξη επαναλαμβάνεται από τους εκπαιδευτές, οι οποίοι επεξηγούν το κάθε βήμα. Ακολουθώς, δίνεται ένα εκπαιδευτικό σενάριο από τον συντονιστή-εκπαιδευτή του προγράμματος και κάθε ένας από τους συμμετέχοντες πραγματοποιεί τη δεξιότητα στο πρόπλασμα υπό την επίβλεψη και καθοδήγηση των εκπαιδευτών. Η εκπαιδευτική διαδικασία περιλαμβάνει στάδια εκπαίδευσης, σύμφωνα με τις οδηγίες του ERC για την εκπαίδευση στη BYZ (European Resuscitation Council, 2015b).

Ο συντονιστής προτείνει τη χρήση εκπαιδευτικών παιχνιδιών μετά το πέρας του προγράμματος, τα οποία είναι διαθέσιμα στην ιστοσελίδα του Οργανισμού (Kids Save Lives - Τα παιδιά σώζουν ζωές, χ.χ.). Ενημερώνει για τον Χάρτη Απινιδωτών, ο οποίος δημιουργήθηκε με πρωτοβουλία του Οργανισμού και αποτυπώνει με ακρίβεια τα σημεία όπου υπάρχουν AEDs στην Ελλάδα (Kids Save Lives - Τα παιδιά σώζουν ζωές, χ.χ.). Στο τέλος, δίνεται ο απαραίτητος χρόνος για ερωτήσεις και διευκρινίσεις και ανακεφαλαιώνονται τα κυριότερα σημεία της εκπαίδευσης.

Αποτελέσματα

Γνωστικά οφέλη του προγράμματος

Τα γνωστικά οφέλη των συμμετεχόντων στο πρόγραμμα είναι πολλαπλά:

1. Μαθαίνουν πώς να προσεγγίζουν ένα θύμα με ασφάλεια, να αξιολογούν την κατάσταση του θύματος και να παρεμβαίνουν έγκαιρα και κατάλληλα με στόχο τη διασφάλιση της επιβίωσης και της λειτουργικής αποκατάστασής του.
2. Αντιλαμβάνονται με βιωματικό τρόπο πως η άμεση έναρξη ΚΑΡΠΑ από τους παρευρισκόμενους μάρτυρες, ιδιαίτερα όταν συνδυάζεται με τη χρήση AED, μπορεί να καλύψει το κενό μεταξύ του χρόνου κατάρρευσης και της άφιξης των Υπηρεσιών Επείγουσας Προνοσοκομειακής Φροντίδας και να οδηγήσει σε σημαντική αύξηση της επιβίωσης.
3. Αντιλαμβάνονται την κοινωνική ευθύνη για τη μαζική εκπαίδευση των πολιτών και την δημιουργία δικτύου εκπαιδευμένων ανανηπτών για την επίτευξη του παραπάνω στόχου, ενώ μέσα από το παράδειγμα των εθελοντών εκπαιδευτών και του εθελοντικού χαρακτήρα

ολόκληρου του προγράμματος γίνονται κοινωνοί των θεαματικών αποτελεσμάτων που μπορεί να αποφέρει η δραστηριοποίηση μέσα στην Κοινότητα.

4. Αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα διάδοσης των AEDs και απομυθοποιείται η δυσκολία χρήσης τους.

Οι μαθητές αυτοί θα αποτελέσουν την δεξαμενή των επόμενων διασωστών και εκπαιδευτών σε δεξιότητες της ΚΑΡΠΑ, έχοντας αποκτήσει την ιδιότητα του ενεργού πολίτη. Η απόκτηση της ιδιότητας αυτής γίνεται αντιληπτή από δράσεις (Καρακατσάνη 2003, Σκουλάς 2006) που παρουσιάζονται μετά τις εκπαιδεύσεις, όπως η συμμετοχή μαθητών/-τριών σε εκπαιδεύσεις ΚΑΡΠΑ με την ιδιότητα πλέον του εκπαιδευτή, η ανάληψη πρωτοβουλιών για προμήθεια AEDs στα σχολεία τους, καθώς και η δωρεά AEDs από κάποια σχολεία σε άλλα, τα οποία δεν είναι δυνατό να τα προμηθευτούν λόγω οικονομικής δυσχέρειας.

Παιδαγωγικά οφέλη του προγράμματος

Οι διαρκείς ερωτήσεις των εκπαιδευτών, η χρήση οπτικοακουστικών μέσων και διδακτικών σεναρίων, τα οποία βασίζονται σε στοιχεία από την καθημερινή ζωή των εκπαιδευομένων, καθώς και η πρακτική εξάσκηση όλων διασφαλίζουν την ενεργητική συμμετοχή και τον βιωματικό χαρακτήρα του προγράμματος.

Η χρήση εκπαιδευτικών παιχνιδιών, η οποία προτείνεται με την εύκολη λήψη των εφαρμογών σε ηλεκτρονικές συσκευές, είναι δυνατό να επεκτείνει χρονικά τα μαθησιακά αποτελέσματα της δράσης και να συμβάλει στη δημιουργία θετικού κλίματος για την εκμάθηση των δεξιοτήτων. Στο τελευταίο, σημαντικό ρόλο έχει και το γεγονός ότι οι εκπαιδευτές συμμετέχουν εθελοντικά, και κατά συνέπεια με αγάπη και ενθουσιασμό για το πρόγραμμα αυτό.

Η συμμετοχή μεγάλου αριθμού μαθητών και μαθητριών σε κάθε εκπαιδευτική δράση, παρότι οργανωτικά αποτελεί πρόκληση για τους φορείς υλοποίησης, κάνει εμφανές το γεγονός ότι η απόκτηση δεξιοτήτων της ΚΑΡΠΑ είναι ένας επιτεύξιμος στόχος για όλους ανεξαιρέτως τους συμμετέχοντες.

Συμπεράσματα

Η Ελλάδα είναι μία από τις 22 Ευρωπαϊκές Χώρες, η οποία εκπαιδεύει μαθητές και μαθήτριες σχολικής ηλικίας και εκπαιδευτικούς στην Καρδιοπνευμονική Αναζωογόνηση και η έκτη που τρέχει το πρόγραμμα KIDS SAVE LIVES σε εθνική εμβέλεια.

Ο Οργανισμός KIDS SAVE LIVES - ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΣΩΖΟΥΝ ΖΩΕΣ σε συνεργασία με την ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΤΑΙΡΕΙΑ ΕΠΕΙΓΟΥΣΑΣ ΠΡΟΝΟΣΟΚΟΜΕΙΑΚΗΣ ΦΡΟΝΤΙΔΑΣ, μέσα από ένα αυτοχρηματοδοτούμενο πιλοτικό πρόγραμμα, εκπαιδευσε επίσημα από το 2017 μέχρι και σήμερα πάνω από 17.500 μαθητές/-τριες σχολικής ηλικίας και εκπαιδευτικούς στην Καρδιοπνευμονική Αναζωογόνηση σε 192 σχολεία της Χώρας, διαδίδοντας ταυτόχρονα την τοποθέτηση των Απινιδωτών [AEDs] σε σχολεία, Υπηρεσίες και δημόσιους χώρους.

Η δράση των εκατοντάδων εκπαιδευτών του Οργανισμού χρονολογείται πρώιμα από το 2010, με παρουσία σε περισσότερα από 300 ελληνικά σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της χώρας. Συμμετέχοντας σε Συνέδρια με διεθνή συμμετοχή (1ο - 2ο Συνέδριο Επείγουσας Προνοσοκομειακής Φροντίδας, κ.ά.), οργανώνοντας μαζικές εκπαιδεύσεις ανοιχτές στο ευρύ κοινό (Κέντρο Πολιτισμού Ίδρυμα Σταύρος Νιάρχος, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης κ.ά.), αυξάνονται καθημερινά οι υποστηρικτές της

θεσμοθέτησης του μαθήματος Καρδιοπνευμονικής Αναζωογόνησης και της ένταξής του στο ωρολόγιο πρόγραμμα των ελληνικών σχολείων.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Καρακατσάνη Δ. (2003). Εκπαίδευση και πολιτική διαπαιδαγώγηση. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Σκουλάς Γ. (2006). Εκπαίδευση και συνδικαλισμός στην εποχή μας, στο Τιμητικός τόμος εις μνήμην Αναπληρωτή Καθηγητή Απόστολου Κομπότη (1952-2003). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Ξενόγλωσση

European Resuscitation Council (2015a). ERC Guidelines 2015. <https://cprguidelines.eu/> [retrieved 03/09/2018]

European Resuscitation Council, (2015b). BLS Instructor Course Manual - ERC Guidelines 2015 Edition, (Edition 3). Belgium: ERC.

Gräsner J.T., Lefering R., Koster R.W., Masterson S., Bottiger B.W., Herlitz J., Wnent J., Tjelmeland I.B.M., Ortiz F.R., Maurer H., Baubin M., Mols P., Hadzibegovic I., Ioannides M., Skulec R., Wissenberg M., Salo A., Hubert H., Nikolaou N.I., Loczi G., Svavarsdottir H., Semeraro F., Wright P.J., Clarens C., Pijls R., Cebula G., Correia V.G., Cimpoesu D., Raffay V., Trenkler S., Markota A., Strömsöe A., Burkart R., Perkins G.D., Bossaert L.L. (2016). EuReCa ONE—27 Nations, ONE Europe, ONE Registry. A prospective one month analysis of out-of-hospital cardiac arrest outcomes in 27 Countries in Europe. *Resuscitation*, 109: 145-146.

Huang, Q., Hu, C. & Mao, J. (2016). Are Chinese Students Willing to Learn and Perform Bystander Cardiopulmonary Resuscitation? *The journal of emergency Medicine*, 51: 712-720.

Kids Save Lives - Τα παιδιά σώζουν ζωές. (χ.χ.) <https://www.kidssavelives.gr/poioi-eimaste/> [retrieved 03/09/2018].

Kids Save Lives - Τα παιδιά σώζουν ζωές.(χ.χ.)

<http://www.kidssavelives.gr/%CE%B8%CE%B5%CE%BB%CF%89-%CE%BD%CE%B1-%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%84%CF%89/> [retrieved 03/09/2018].

Kids Save Lives - Τα παιδιά σώζουν ζωές. (χ.χ.) <https://www.kidssavelives.gr/e-learning/> [retrieved 03/09/2018].

Kids Save Lives - Τα παιδιά σώζουν ζωές. (χ.χ.) <https://www.kidssavelives.gr/map-wide/> [retrieved 03/09/2018].

“Lab break” - Δραπετεύοντας από το εργαστήριο: Μια καινοτόμος δημιουργική εργασία

Κυριακή Γρηγοριάδου¹, Χριστίνα Μιχαηλίδου², Δημήτριος Οικονόμου³, Αθανάσιος
Ρίτσας⁴, Αναστάσιος Ταχτατζής⁵, Απόστολος Φιδάνης⁶, Παναγιώτης Χονδρός⁷

1ο Πειραματικό ΓΕΛ Θεσσαλονίκης “Μανόλης Ανδρόνικος”

[1kgrigoriad@gmail.com](mailto:kgrigoriad@gmail.com), [2chrismichailidou@gmail.com](mailto:chrismichailidou@gmail.com), [3dimisoiko@gmail.com](mailto:dimisoiko@gmail.com), [4thritsas@gmail.com](mailto:thritsas@gmail.com),
[5tasostachtatzis@gmail.com](mailto:tasostachtatzis@gmail.com), [6apofidanis@gmail.com](mailto:apofidanis@gmail.com), [7pan0spoliceforce@gmail.com](mailto:pan0spoliceforce@gmail.com)

Περίληψη

Το ακαδημαϊκό έτος 2017-2018 στο πλαίσιο των δημιουργικών εργασιών μια ομάδα 5 μαθητών/-τριών της Α΄ Λυκείου αποφάσισε να δημιουργήσει ένα παιχνίδι ενταγμένο στο θετικό πυλώνα ΙΙ, φυσικές επιστήμες και μαθηματικά. Δημιούργησαν ένα δωμάτιο απόδρασης με τίτλο «lab break». Για την υλοποίηση του παιχνιδιού αξιοποιήθηκαν 4 χώροι του σχολείου, η αίθουσα πολλαπλών χρήσεων, η βιβλιοθήκη, τα παρασκήνια και η σκηνή του θεάτρου. Οι μαθητές/-τριες που σχεδίασαν το παιχνίδι συμμετείχαν σε αυτό και ως ηθοποιοί-βοηθοί. Οι παίκτες έπρεπε σε διάστημα μιας ώρας να επιλύσουν γρίφους λογικής, μαθηματικών, χημείας και βιολογίας. Οι πόροι που χρησιμοποιήθηκαν ήταν ελάχιστοι χάρη στην ευρηματικότητα των μαθητών/-τριών. Το escape room λειτούργησε για 2 μέρες και συμμετείχαν-έπαιξαν 60 μαθητές/-τριες και καθηγητές του σχολείου σε ομάδες των 5-6 ατόμων. Η εμπειρία όλων των συμμετεχόντων ήταν θετική και τα σχόλια ενθουσιώδη.

Abstract

During the academic year 2017-2018 in the context of an «activity» session, a 10th grade group of 5 students, decided to create a game incorporated in the science pillar II, including natural sciences and mathematics. They created an escape room titled "lab break". Four school venues, the multipurpose room, the library, the backstage and the theater stage were used for the game. The students who designed the game participated in it as actors-assistants. Players had to solve puzzles of logic, mathematics, chemistry and biology within one hour. The resources used were minimal, thanks to the students' inventiveness. The escape room worked for 2 school days and 60 students and teachers of the school played in teams of 5-6 participants. The experience of all the participants was positive and the comments enthusiastic.

Εισαγωγή

Η διδασκαλία και η μάθηση αποτελούν βασικά και θεμελιώδη χαρακτηριστικά του ανθρώπινου πολιτισμού, είναι μια σχέση αμφίδρομη μεταξύ διδάσκοντος και διδασκόμενου που περιλαμβάνει ανταλλαγή γνώσεων, πληροφοριών και συναισθημάτων. Τα εργαλεία που αξιοποιούνται για τη μάθηση διαφοροποιούνται ανάλογα με την ηλικία του/της μαθητή/-τριας. Στην προσχολική αγωγή κυριαρχεί το παιχνίδι ως μέσο μάθησης και επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών/-τριών. Στην εκπαιδευτική βαθμίδα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης η χρήση του παιχνιδιού ως εκπαιδευτικού μέσου σταδιακά μειώνεται καθώς ο/η μαθητής/-τρια προχωρά από τάξη σε τάξη. Στη δευτεροβάθμια ο ρόλος και η σπουδαιότητα του παιχνιδιού ελαχιστοποιείται, με εξαίρεση το μάθημα της Φυσικής Αγωγής. Σποραδικά μόνο κάποιοι εκπαιδευτικοί ενσωματώνουν στη διδασκαλία του γνωστικού τους αντικείμενου σύντομες δραστηριότητες, όπως γρίφους ή σταυρόλεξα, προκειμένου να εμπλουτίσουν τη διδασκαλία τους. Συχνά οι εκπαιδευτικοί διαπιστώνουν ότι οι μαθητές/-τριές τους δεν συμμερίζονται τον ενθουσιασμό τους·αντιθέτως υπάρχει έλλειψη ενδιαφέροντος και κινήτρων για μάθηση (Borrego et al, 2017).

Επιπλέον, το σύγχρονο σχολείο οφείλει, πέρα από τη γενική παιδεία που προσφέρει, να συμβάλει στην καλλιέργεια ενός ευρέως φάσματος δεξιοτήτων στους σημερινούς μαθητές/στις σημερινές μαθήτριες, απαραίτητων τόσο για την σταδιοδρομία τους στον επαγγελματικό τομέα, όσο και για την προσωπική τους εξέλιξη και ευημερία. Ανάμεσα στις δεξιότητες αυτές συναντώνται δεξιότητες επικοινωνίας και διαχείρισης της πληροφορίας, κριτικής σκέψης και επίλυσης προβλημάτων καθώς και διαπροσωπικών σχέσεων και αυτοδιαχείρισης. Η συμμετοχή σε μία διαδικασία όπως η δημιουργία ενός δωματίου απόδρασης από την αρχή, μέσα σε ένα κλίμα συνεργασίας, σεβασμού και ανταλλαγής ιδεών, διαπιστώθηκε ότι συμβάλλει σημαντικά στην καλλιέργεια των παραπάνω δεξιοτήτων.

Η ταυτότητα της δημιουργικής εργασίας

Σύμφωνα με τον νόμο 4521/2018, άρθρο 8: *“Οι δημιουργικές εργασίες είναι υποχρεωτικές για τους μαθητές της Α΄ και Β΄ Λυκείου. Οι μαθητές καλούνται να επιλύσουν με τρόπο δημιουργικό ένα πρόβλημα/ ερώτημα το οποίο σχετίζεται με ένα ή περισσότερα μαθήματα, ή να εκφραστούν δημιουργικά μέσα από ένα δικό τους έργο”*. Αυτή η διατύπωση ήταν η αφορμή για να σχεδιαστεί ένα παιχνίδι, ένα δωμάτιο απόδρασης ενταγμένο στον θεματικό πυλώνα II.

Γιατί παιχνίδι;

Πολλές έρευνες υποστηρίζουν ότι τα οφέλη από την ένταξη παιχνιδιών στην τάξη είναι πολλαπλά. Η δυνατότητα αξιοποίησης των παιχνιδιών στη μαθησιακή διαδικασία συνεπάγεται την κινητοποίηση των μαθητών/-τριών και την αύξηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων με ευχάριστο και ελκυστικό τρόπο (Ματσαγγούρας, 2003). Η ομαδική συνεργασία δημιουργεί μια δυναμική που επιτρέπει στα μέλη της ομάδας να ξεπεράσουν τα ατομικά τους όρια σκέψης και πράξης, τα οποία κάθε μέλος ατομικά εκτός ομάδας δεν θα μπορούσε να αναπτύξει (Ματσαγγούρας 2000). Επίσης, τα παιχνίδια ευνοούν την άμεση αντίδραση και παρέχουν υψηλότερα κίνητρα ενθαρρύνοντας την ενεργητική συμμετοχή του/της μαθητή/-τριας και παρέχοντας άμεση ανατροφοδότηση (Βοσνιάδου, 2006).

Καθώς ιδιαίτερα τα δωμάτια απόδρασης είναι πολύ δημοφιλή στους εφήβους, θεωρήσαμε ότι έπρεπε να προσπαθήσουμε να δημιουργήσουμε ένα «εκπαιδευτικού περιεχομένου» δωμάτιο, που θα καλλιεργούσε εκτός από τους γνωστικούς στόχους, τη συνεργασία μεταξύ των μελών της ομάδας και ταυτόχρονα την ανάδειξη των ιδιαίτερων δεξιοτήτων του κάθε ατόμου, οι μαθητές/-τριες επιβάλλεται να συνεργαστούν με τελικό

στόχο να νικήσει η ομάδα. Οι παίκτες μοιράζονται το ίδιο περιβάλλον, εστιάζουν σε συγκεκριμένα αποτελέσματα και τίθενται οι βάσεις για ενεργητική και εποικοδομητική μάθηση. Το ενδιαφέρον και τα μαθησιακά αποτελέσματα είναι σημαντικότερα όταν οι μαθητές καλούνται αντί να παίξουν σε ένα δωμάτιο απόδρασης, να δημιουργήσουν ένα που να αξιοποιεί τις γνώσεις τους σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα (Nicholson, 2018). Ένας άλλος παράγοντας είναι ο συγκεκριμένος χρόνος μέσα στον οποίο πρέπει να ολοκληρωθεί η απόδραση. Μπορεί ως μέγιστος χρόνος υλοποίησης να οριστεί η διάρκεια μιας διδακτικής ώρας, δηλαδή 45 λεπτά. Ο ήχος της αντίστροφης μέτρησης του χρόνου στη διάρκεια του παιχνιδιού κρατά την ομάδα σε εγρήγορση.

Στην καθημερινότητα της σχολικής τάξης η διδασκαλία και η μάθηση έχουν καλύτερα αποτελέσματα και γίνονται ευχάριστες και δημιουργικές, όταν οι σχέσεις μεταξύ των μαθητών και μεταξύ διδάσκοντα-μαθητών είναι ομαλές και υπάρχει αμοιβαία αποδοχή. Η αποδοχή πρέπει να εκδηλώνεται ενεργητικά τόσο μέσω λεκτικής όσο και μη λεκτικής επικοινωνίας, ώστε να γίνει αντιληπτή από τον μαθητή και να αποτελέσει για αυτόν μια θετική δύναμη. Η συναισθηματική στήριξη των μαθητών δημιουργεί θετικό κλίμα και βελτιώνει τις μαθησιακές επιδόσεις τους (Allen et al, 2013). Στο πλαίσιο της βελτιστοποίησης των σχέσεών μας με τους/τις μαθητές/-τριες, αποφασίσαμε να εμπιστευτούμε μια ομάδα 5 μαθητών/-τριών της Α΄ Λυκείου που ήθελαν να σχεδιάσουν ένα δωμάτιο απόδρασης με γρίφους βασισμένους στο πεδίο των θετικών επιστημών. Ενημερώθηκαν για τις ημερομηνίες εκπόνησης των δημιουργικών εργασιών και ανέλαβαν την προετοιμασία των γρίφων και των χώρων του παιχνιδιού. Οι μαθητές/-τριες εκτός από την οργάνωση του δωματίου απόδρασης συμμετείχαν σε αυτό και ως ηθοποιοί/βοηθοί. Αξιοποιήθηκαν 4 χώροι του υπογείου του σχολείου: η αίθουσα πολλαπλών χρήσεων, η βιβλιοθήκη, τα παρασκήνια και η σκηνή του θεάτρου. Ο χρόνος που είχε στη διάθεση της κάθε ομάδα για να επιλύσει τους γρίφους και να διαφύγει από το δωμάτιο απόδρασης ήταν 50 λεπτά.

Σενάριο lab break

Βρίσκεστε στο Όσλο στο διασημότερο ερευνητικό κέντρο βοτανολογίας στον κόσμο. Η επιστημονική ομάδα του εργαστηρίου έχει απομονώσει από ένα ενδημικό φυτό του Ολύμπου μια δραστική ουσία που εμποδίζει τον ανεξέλεγκτο πολλαπλασιασμό των κυττάρων. Η ανακάλυψη δίνει ελπίδες για την οριστική θεραπεία του καρκίνου και υπάρχει έντονο ενδιαφέρον από την ιατρική κοινότητα. Πριν από την επίσημη ανακοίνωση των αποτελεσμάτων της έρευνας, όλοι οι επιστήμονες του εργαστηρίου δολοφονούνται μυστηριωδώς. Κυκλοφορούν φήμες για την εμπλοκή μεγάλων φαρμακευτικών εταιρειών στις δολοφονίες με σκοπό την κλοπή της φόρμουλας για τον περαιτέρω πλουτισμό τους. Σκοπός σας είναι να τρυπώσετε στο εργαστήριο, να ανακαλύψετε το βότανο και την ιατρική φόρμουλα για να την διαθέσετε σε όλους τους ασθενείς δωρεάν. Προσοχή όμως! Το βότανο δεν το ψάχνετε μόνο εσείς. Έχετε 50 λεπτά για να μπειτε στο εργαστήριο, να πάρετε το βότανο και να δραπετεύσετε πριν σας δολοφονήσουν κι εσάς.

Γρίφοι 1^{ου} χώρου (αίθουσα πολλαπλών χρήσεων)

Μπαίνοντας στον 1^ο χώρο, οι παίκτες αντικρίζουν το γραφείο του δολοφονημένου διευθυντή και τον γραμματέα του, ο ρόλος του γραμματέα είναι να ελέγχει και καθοδηγεί την ομάδα στον συγκεκριμένο χώρο. Ξεκινώντας η ομάδα πρέπει να βρει διάφορα στοιχεία στον χώρο, για να προχωρήσει στους επόμενους χώρους του εργαστηρίου.

Αρχικά βρίσκουν ένα κλειδί, στην τσέπη του παλτού του διευθυντή, ένα κλειδωμένο κουτί στο συρτάρι του γραφείου, έναν δοκιμαστικό σωλήνα με μία χημική ένωση γραμμένη πάνω σε αυτόν και ένα ντοσιέ. Με το κλειδί ανοίγουν το κουτί και βρίσκουν γραμμένο ένα γρίφο:










Η μητέρα είναι 21 χρόνια μεγαλύτερη από το παιδί της. Σε 6 χρόνια η μητέρα θα έχει την πενταπλάσια ηλικία από την ηλικία που θα έχει τότε το παιδί της. Πού βρίσκεται τώρα ο πατέρας; Η λύση του γρίφου δίνεται από την εξίσωση:

$$x+21+6=5(x+6) \Leftrightarrow x+27=5x+30 \Leftrightarrow 4x=-3 \Leftrightarrow x=-\frac{3}{4}$$

Αφού τα τρία τέταρτα του χρόνου είναι οι εννιά μήνες, τότε βρισκόμαστε ακριβώς στη σύλληψη, συνεπώς ο πατέρας βρίσκεται μαζί με τη μητέρα. Στον χώρο υπάρχει μία φωτογραφία της Μητέρας Τερέζας. Αυτό το στοιχείο οδηγεί τον παίκτη να ψάξει πίσω από τη φωτογραφία και να ανακαλύψει ένα κλειδί για να συνεχίσει. Με το κλειδί αυτό ανοίγουν τον υπολογιστή του διευθυντή, ο οποίος έχει όμως κωδικό. Για να τον ανοίξουν, παίρνουν βοήθεια από τον γραμματέα, ο οποίος τους λέει τον παρακάτω γρίφο: Ο διευθυντής είχε αποφασίσει να κάνει μία επένδυση για τον γιο του. Κάθε επέτειο των γενεθλίων του κάνει γι' αυτόν μία κατάθεση στην τράπεζα 10.000 €. Όταν ο μικρός έγινε είκοσι χρονών, πήγε στην τράπεζα να εισπράξει το ποσό. Προς έκπληξή του όμως διαπίστωσε ότι στον λογαριασμό του έχουν κατατεθεί μόνο 50.000 €. Πώς γίνεται αυτό; Η λύση του γρίφου είναι η ημερομηνία γέννησης του παιδιού, στις 29 Φεβρουαρίου, δηλαδή σε δίσεκτο έτος, τα είκοσι χρόνια περιέχουν 5 δίσεκτα έτη, άρα: $5 \times 10.000 = 50.000$ €.

Ο υπολογιστής ανοίγει με τον κωδικό 2902 και τους αποκαλύπτει τρεις φωτογραφίες με καρπούς δέντρων. Οι τρεις αυτοί καρποί αντιστοιχούν σε ένα δέντρο-φυτό από το ντοσιέ που έχουν προηγουμένως βρει στο γραφείο του διευθυντή. Όπως φαίνεται στην εικόνα 1, σε κάθε δέντρο αντιστοιχεί ένα διαφορετικό φύλλο. Τα φύλλα βρίσκονται κρεμασμένα στο πίσω μέρος του γραφείου και ο αριθμός των φύλλων του κάθε φυτού, με τη σειρά που τους δίνονται από τον υπολογιστή, είναι και η απάντηση του γρίφου.

Εικόνα 1. Φωτογραφίες καρπών, φυτών και φύλλων του γρίφου του 1^{ου} χώρου

	Καστανιά	Φράξος	Κόκκινο τριφύλλι
Καρπός - Άνθος			
Δέντρο - Φυτό			
Φύλλο			
Κωδικός	7	9	3

Γρίφοι 2^{ου} χώρου (βιβλιοθήκη)

Ένα ντοσιέ με τίτλους βιβλίων τούς οδηγεί στον επόμενο χώρο, τη βιβλιοθήκη. Εκεί η ομάδα πρέπει να βρει τρία βιβλία και να τα αντιστοιχίσει με τρεις εικόνες οι οποίες βρίσκονται σε αυτά. Ο κωδικός είναι ο αριθμός στην λεζάντα της κάθε εικόνας με τη σειρά που εμφανίζονταν οι τίτλοι στο ντοσιέ. Για να πάρουν όμως τις εικόνες πρέπει να λύσουν τους γρίφους που έλεγε ο βιβλιοθηκάριος. Αυτοί ήταν οι εξής:

α. Είναι κάτι που το έχει ο Πάπας, αλλά δεν το χρησιμοποιεί. Οι καλόγριες δεν το χρειάζονται. Το έχει ο πατέρας σου, αλλά το χρησιμοποιεί και η μητέρα σου. Του Άρνολντ Σβαρτσενέγκερ είναι μεγάλο, της Μέγκαν Φοξ μικρό. Τι είναι; Απάντηση: Το επώνυμο.

β. Πότε η Παρασκευή είναι πριν από την Πέμπτη; Απάντηση: Όταν τις ψάχνεις στο λεξικό.

γ. Ένας άντρας από την Αθήνα έχει κάνει ως τώρα 43 γάμους με 43 διαφορετικές γυναίκες. Μόνο μια απ' αυτές έχει πεθάνει και μόνο 3 απ' αυτές έχουν πάρει διαζύγιο. Ο άντρας αυτός εν τούτοις δεν έχει παραβεί κανέναν νόμο. Πώς γίνεται; Απάντηση: Είναι ιερέας.

Γρίφοι 3^{ου} χώρου (παρασκήνια)











Με τον κωδικό ανοίγουν ένα κουτί, βρίσκουν το κλειδί του εργαστηρίου και έναν ακόμη δοκιμαστικό σωλήνα που περιέχει μία έγχρωμη χημική ένωση. Η ομάδα επιστρέφει στο γραφείο και συναντά τον επιστήμονα που τους οδηγεί στο εργαστήριο. Στο εργαστήριο βρίσκουν άλλους δύο δοκιμαστικούς σωλήνες με έγχρωμες χημικές ενώσεις. Σε μία γωνιά τους εργαστηρίου υπάρχει μία αλυσίδα με χρωματιστές κλειδαριές που υποδηλώνουν την σειρά των δοκιμαστικών σωλήνων. Οι δοκιμαστικοί σωλήνες στην σωστή σειρά έχουν ετικέτες με τις χημικές ενώσεις: H_3XO_4 , X_2O , CX_2 , H_2XO_4 . Για κάθε μία από τις χημικές ενώσεις οι παίκτες καλούνται να βρουν το X, το οποίο είναι αντίστοιχα P - H - O - S. Ο κωδικός αυτός ανοίγει μία κλειδαριά με γράμματα και τους δίνει άλλο ένα κλειδί, με αυτό ανοίγουν ένα κουτί το οποίο περιέχει μαγειρική σόδα σε ένα μπαλόκι και ξύδι σε ένα μπουκαλάκι. Η χημική αντίδραση της σόδας με το ξύδι σκάει το μπαλόκι και το κλειδί που περιέχει ανοίγει την πόρτα του μουσείου.

Γρίφοι 4^{ου} χώρου (σκηνή του θεάτρου)

Ο επιστάτης του μουσείου τούς καλωσορίζει στον επόμενο χώρο. Οι παίκτες καλούνται να συμπληρώσουν μία δήλωση, η οποία μεταξύ άλλων περιέχει και ένα κενό για να συμπληρώσουν οι παίκτες τον κωδικό της ημέρας. Ο κωδικός της ημέρας δίνεται από τον γρίφο: Δευτέρα=718, Τρίτη=527, Τετάρτη=?, Πέμπτη=6410, Παρασκευή=9514, Σάββατο=7613, Κυριακή=7714.

Η ομάδα πρέπει να καταλάβει ότι ο πρώτος αριθμός είναι ο αριθμός των γραμμάτων της κάθε ημέρας, ο δεύτερος είναι η σειρά της μέρας μέσα στην εβδομάδα (1^{η} , 2^{η} , 3^{η} , ...) και ο τρίτος το άθροισμα των δύο προηγούμενων. Βρίσκοντας τον κωδικό της ημέρας και συμπληρώνοντας την δήλωση, ο επιστάτης του μουσείου τούς παραδίδει ένα φακό blacklight. Σέ έναν σκοτεινό τοίχο του μουσείου βρίσκονται κρεμασμένα 10 φύλλα διαφόρων φυτών με τις επιστημονικές τους ονομασίες, όπως φαίνονται στη εικόνα 2. Πάνω σε τρία από τα φύλλα, όταν φωτίζονται με blacklight, εμφανίζονται κάποια βέλη, τα οποία δείχνουν προς συγκεκριμένα γράμματα της ονομασίας του φυτού. Τα γράμματα αυτά με αναγραμματισμό δίνουν αριθμούς. Η σειρά με την οποία θα πρέπει να τοποθετηθούν οι αριθμοί δίνεται από ένα ηχητικό μήνυμα, το οποίο λέει τις επιστημονικές ονομασίες φυτών με μία συγκεκριμένη σειρά. Μεταξύ αυτών λέει και τα τρία φυτά που ενδιαφέρουν τους παίκτες. Βάζοντας τον κωδικό στο τελευταίο κουτί, βρίσκουν το βότανο και την πατέντα του φαρμάκου μαζί με το κλειδί της εξόδου και αποδρούν.

Εικόνα 2. Φωτογραφίες των φυτών του γρίφου του 4^{ου} χώρου

				
Platanus Orientalis	Ficus carica	Eucalyptus globulus	Mentha spicata	Quercus frainetto
				
Cannabis sativa	Rosmarinus Officinalis	Pinus Halepensis	Vitis Vinifera	Pittosporum tobira

Υλοποίηση δραστηριότητας

Στο 1^ο Πειραματικό ΓΕΛ Θεσσαλονίκης «Μ. Ανδρόνικος» φοιτούν συνολικά 168 μαθητές/-τριες: κάθε τάξη έχει 2 τμήματα με 28 μαθητές. Στο ίδιο κτήριο στεγάζεται και το όμορο Γυμνάσιο με αντίστοιχο αριθμό μαθητών και τμημάτων. Οι διαθέσιμοι χώροι είναι ελάχιστοι και μετά βίας καλύπτουν τις ανάγκες των δύο σχολείων. Για τις δραστηριότητες του σχολείου πολύ συχνά αξιοποιούνται οι χώροι του υπογείου, όπου υπάρχει μια αίθουσα πολλαπλών χρήσεων, η σκηνή του θεάτρου και τα παρασκήνια. Πρόσφατα μετατρέψαμε ένα συνεχόμενο αποθηκευτικό χώρο σε βιβλιοθήκη-αίθουσα διδασκαλίας. Με δεδομένο ότι οι μαθητές/-τριες του Γυμνασίου και της Γ΄ τάξης Λυκείου τις ημέρες των δημιουργικών εργασιών συνέχιζαν κανονικά τα μαθήματά τους, ο μόνος χώρος που θα μπορούσε να αξιοποιηθεί για το escape room ήταν το υπόγειο. Οι μαθητές/-τριες χρησιμοποίησαν τους 4 διαφορετικούς χώρους του για να στήσουν το παιχνίδι.

Για την υλοποίηση των δημιουργικών εργασιών διατέθηκαν δυο συνεχόμενες μέρες στις αρχές Μαΐου. Το δωμάτιο απόδρασης επισκέφθηκαν και έπαιξαν περίπου 60 άτομα σε μεικτές ομάδες μαθητών-καθηγητών. Κάθε ομάδα αποτελείτο από 5-6 άτομα. Οι μαθητές/-τριες που συμμετείχαν στο παιχνίδι ήταν κυρίως της Α΄ τάξης του Λυκείου, αλλά υπήρξαν και 2 ομάδες της Γ΄ Λυκείου, οι οποίες παρά τον φόρτο εργασίας και το άγχος των εξετάσεων διεκδίκησαν τον απαιτούμενο χρόνο για να παίξουν. Στη διάρκεια των δυο ημερών οι 5 μαθητές ήταν συνεχώς στον χώρο και συμμετείχαν στο παιχνίδι ως ηθοποιοί-βοηθοί. Ένας μαθητής ήταν υπεύθυνος για κάθε χώρο και ο πέμπτος ήταν υπεύθυνος για τον συντονισμό των ηχητικών εφέ, όπως να λέει τα επιστημονικά ονόματα των φυτών του 4^{ου} χώρου ή να μετρά αντίστροφα το τελευταίο λεπτό του χρόνου και να παρατείνει την αγωνία των παικτών. Δυστυχώς δεν υπήρχε μεγαλύτερο χρονικό περιθώριο, παρά το γεγονός ότι υπήρχε λίστα ομάδων σε αναμονή.

Οι πόροι που χρησιμοποιήθηκαν για το παιχνίδι ήταν ελάχιστοι: κλειδαριές, δοκιμαστικοί σωλήνες και φιάλες από το εργαστήριο φυσικών επιστημών, laptop του σχολείου, και πολύ φαντασία και δουλειά. Οι πέντε μαθητές/-τριες ήταν αυστηρά προσηλωμένοι στον ρόλο τους, δεν συμμετείχαν στα πειράγματα και τα σχόλια των παικτών

και όταν το απαιτούσε ο ρόλος τους, φερόντουσαν αυστηρά και επιθετικά.

Αποτελέσματα

Οι περισσότεροι/-ρες μαθητές/-τριες και καθηγητές είχαν παίξει σε δωμάτια απόδρασης που υπάρχουν στην πόλη, δεν ήταν δηλαδή μια πρωτόγνωρη εμπειρία· παρόλα αυτά ήταν για όλους πολύ θετική. Οι δυο καθηγήτριες που ήταν υπεύθυνες για τη δραστηριότητα μαζί με 4 μαθητές/-τριες της Α΄ τάξης ήταν από τις πρώτες ομάδες που επισκέφθηκαν το δωμάτιο απόδρασης και ουσιαστικά τότε είδαμε το ολοκληρωμένο σενάριο. Μέχρι τότε υπήρχε μόνο αποσπασματική ενημέρωση κυρίως στο επίπεδο της επίλυσης κάποιων μικροπροβλημάτων που ανέκυπταν. Διαπιστώσαμε ότι η προετοιμασία των πέντε μαθητών για τη δημιουργία του δωματίου ήταν σχολαστική και ευρηματική. Κατασκεύασαν ένα περιβάλλον πρωτότυπο και έντονα διαδραστικό. Η πλειονότητα των γρίφων ήταν ενταγμένη στη θεματική ενότητα των θετικών επιστημών.

Η συνεργασία με στόχο την αποτελεσματική λύση του μυστηρίου έκανε το παιχνίδι ιδανικό για την ανάπτυξη του ομαδικού πνεύματος μεταξύ των ομάδων (team building). Υπήρχε έντονη αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών των ομάδων, ενθουσιασμός, ευχάριστη διάθεση και πάθος για την επίλυση των γρίφων, δεν υπήρξε κανένα απαθές ή αμέτοχο άτομο. Αμέσως μετά την απόδραση της πρώτης ομάδας, η είδηση ότι λειτουργεί στο υπόγειο escape room εξαπλώθηκε σε όλο το σχολείο. Οι μαθητές/-τριες των άλλων τμημάτων διεκδίκησαν τη συμμετοχή τους παιχνίδι, ιδιαιτέρως οι μαθητές της Γ΄ τάξης. Οι οργανωτές του παιχνιδιού δημιούργησαν ένα χρονοδιάγραμμα για τις ομάδες που ήταν σε αναμονή. Κανείς δεν μπορούσε να μπει στον χώρο πριν να οργανωθεί ξανά από τους δημιουργούς του παιχνιδιού. Οι μαθητές/-τριες ήταν απόλυτα εναρμονισμένοι με τον ρόλο τους και υπήρχε άψογος συντονισμός των ηχητικών εφέ με τους χώρους δράσης.

Συμπεράσματα –Συζήτηση

Τα Δωμάτια Απόδρασης (Escape Rooms) είναι χώροι με ζωντανά βιωματικά παιχνίδια με στόχο οι μαθητές-παίκτες να χρησιμοποιήσουν τη φαντασία τους και να συγκεντρώσουν, να συνδυάσουν όλα τα απαραίτητα στοιχεία (αντικείμενα, κλειδιά, κωδικούς, γρίφους), προκειμένου να διαλευκάνουν την υπόθεση και να προλάβουν να δραπετεύσουν στην ώρα τους. Η εκπαίδευση μετατράπηκε σε μία διασκεδαστική δραστηριότητα, όπου η μάθηση επιτυγχάνεται ευκολότερα, ταχύτερα και ουσιαστικότερα, όταν συνδυάζεται με το παιχνίδι (Lund & Nielsen, 2002), αφού δίνεται η δυνατότητα να δοκιμάσουν οι μαθητές/-τριες τις γνώσεις τους, να τις εφαρμόσουν ή ακόμα και να μάθουν πράγματα που δεν γνωρίζουν ή να εμπεδώσουν νέες έννοιες (Malone, 1980). Τα παιχνίδια προσφέρουν τη δυνατότητα για απόκτηση γνώσεων μέσα από την πράξη (learning by doing), και όχι ως αποτέλεσμα απομνημόνευσης πληροφοριών. Επιπλέον, η παιγνιώδης δραστηριότητα μπορεί να οδηγήσει σε μαθησιακά αποτελέσματα που χαρακτηρίζονται από μεγαλύτερο βάθος και διάρκεια. Η επιστημονική λογική σκέψη, η συνεργασία, η ανάπτυξη στρατηγικής για την κατανόηση και επίλυση των προβλημάτων, η ψυχραιμία και ο αυτοέλεγχος είναι κάποια από τα απαραίτητα στοιχεία για την επιτυχή απόδραση.

Στις συζητήσεις που ακολούθησαν μετά το διήμερο, τα σχόλια ήταν πολύ θετικά και δεν υπήρχε καμιά αρνητική κριτική από τους συμμετέχοντες. Οι οργανωτές ήταν εμφανώς ικανοποιημένοι από την συμμετοχή και τα ενθουσιώδη σχόλια και δεν παραπονέθηκαν για την κούραση του συνεχούς ωραρίου 8.15 π.μ.-2.10 μ.μ για δυο συνεχόμενες μέρες. Ήταν μια δημιουργική εργασία, της οποίας ο αντίκτυπος ήταν εμφανής τόσο μεταξύ των μαθητών/-τριών που συμμετείχαν όσο και μεταξύ των μελών του Συλλόγου Διδασκόντων. Στα μελλοντικά σχέδια της ομάδας είναι η δημιουργία και οργάνωση ενός ακόμη δωματίου απόδρασης με γρίφους ενταγμένους σε διαφορετική θεματική ενότητα και συνδυασμό

περισσότερων επιστημονικών πεδίων μετά από απαίτηση συναδέλφων άλλων ειδικοτήτων.

Ευχαριστίες

Ευχαριστούμε τους/τις μαθητές/-τριές μας που βοήθησαν στην οργάνωση και υλοποίηση αυτής της πρωτότυπης δραστηριότητας και τον Σύλλογο Διδασκόντων, που συμμετείχε με θέρμη στο παιχνίδι επαινώντας τους/τις δημιουργούς του.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Βοσνιάδου, Σ.(2006), «Παιδιά, Σχολεία και Υπολογιστές». Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Κλεφταράς, Γ. (1997). «Η διαπροσωπική σχέση ως θεμελιώδης έννοια στη διαδικασία της εκπαίδευσης: Πρακτικές προσεγγίσεις και τεχνικές βελτίωσης της». Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg, 275-302.
- Ματσαγγούρας Η. (2000), Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση. Αθήνα Εκδόσεις Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2003), «Η Σχολική Τάξη»,107, Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.
- Νόμος 4521/2018, άρθρο 8 “Δημιουργικές εργασίες”. ΦΕΚ 38/Α/2-3-2018.

Ξενόγλωσση

- Allen, J., Gregory, A., Mikami, A., Lun, J., Hamre, B., & Pianta, R. (2013) Observations of Effective Teacher-Student Interactions in Secondary School Classrooms: Predicting Student Achievement with the Classroom Assessment Scoring System-Secondary. *School Psychology Review*, 42(1): 76–98. Available online at: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5602545/>
- Borrego, C., Fernández, C., Blanes & I., Robles, S. (2017) Room escape at class: Escape games activities to facilitate the motivation and learning in computer science. *Journal of Technology and Science Education*, 7(2): 162-171.
- Lund, H. & Nielsen, J. (2002). An Edutainment Robotics Survey. In Proceedings of the Third International Symposium on Human and Artificial Intelligence Systems: The Dynamic Systems Approach for Embodiment and Sociality, Fukui.
- Malone, T. W. (1980), What make things fun to learn? A study of intrinsically motivating computer games, Cognitive and Instructional Science Series, CIS-7, Xerox Palo Alto Research Center, Palo Alto.
- Nicholson, S. (2018). Creating engaging escape rooms for the classroom. *Childhood Education*, 94(1): 44-49. Available online at: <http://scottnicholson.com/pubs/escapegamesclassroom.pdf>

ΟΜΙΛΙΑ

Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας: το παράδειγμα PISA και οι κριτικές.

Χρύσα Σοφianoπούλου

Χαροκόππειο Πανεπιστήμιο

Περίληψη

Το Διεθνές Πρόγραμμα για την Αξιολόγηση των μαθητών (Programme for International Student Assessment) PISA του Ο.Ο.Σ.Α, αποτελεί ένα από τα καλύτερα παραδείγματα εφαρμογής της μεθοδολογίας επιστημονικής έρευνας.

Από το 2000 έχουν μελετηθεί, παρουσιαστεί και αναλυθεί με ποικίλους τρόπους στη διεθνή κυρίως βιβλιογραφία τα αποτελέσματα του PISA. Δεν έχει, όμως, δοθεί η αντίστοιχη βαρύτητα στα θέματα μεθοδολογίας. Πρόκειται για μία εκπαιδευτική έρευνα που έχει δεχθεί και δέχεται μεγάλη κριτική λιγότερο στα θέματα ανάλυσης και περισσότερο στα θέματα αξιοποίησης των δεδομένων του. Το σημαντικό λάθος που πραγματοποιείται από επικριτές και υποστηρικτές αφορά στην εμμονή στην κατάταξη των χωρών, η οποία ενισχύεται από εκείνους που ασκούν εκπαιδευτική πολιτική. Η επιστημονική μεθοδολογία σχεδιασμού και υλοποίησης της συγκεκριμένης έρευνας έχει πάντα μεγάλο ενδιαφέρον και αποτελεί, αν μη τι άλλο, πεδίο γνώσης και μάθησης.

Abstract

The Programme for International Student Assessment (PISA) carried out by OECD, is one of the best examples of the application of scientific research methodology. Since 2000, PISA has been studied, presented and analyzed in a variety of ways in international literature. However, the corresponding weight on the methodology is not given. This is an educational research that has received much criticism, less on the issues of analysis and more on the use of its data. The major mistake made by critics and supporters concerns the persistence in the ranking of countries which is reinforced by those who practice education policy. The scientific methodology of designing and implementing this research is always of great interest and is an important field of knowledge and learning.

Εισαγωγή

Ο φιλόσοφος της τεχνολογίας Feibleman (1972) ορίζει ως καθαρή επιστήμη ή βασική έρευνα τη μελέτη της φύσης «σε μια απόπειρα να ικανοποιηθεί η ανάγκη της γνώσης» και ως εφαρμοσμένη επιστήμη τη «χρήση της καθαρής επιστήμης για ορισμένους πρακτικούς ανθρώπινους σκοπούς». Κατά τον Feibleman, η βασική έρευνα έχει ως στόχο την κατανόηση της φύσης, ενώ η εφαρμοσμένη έρευνα τον έλεγχο της φύσης.

Βασική έρευνα [basic research] είναι η πειραματική ή θεωρητική εργασία της οποίας ο πρωταρχικός σκοπός είναι η απόκτηση νέας γνώσης των υποκείμενων θεμελίων φαινομένων και παρατηρήσιμων γεγονότων χωρίς να αποβλέπει σε καμία συγκεκριμένη εφαρμογή ή χρήση.

Η βασική και η εφαρμοσμένη έρευνα δεν διαφέρουν ως προς τα μέσα και τις μεθόδους που χρησιμοποιούν, για να πραγματώσουν τους στόχους τους, διαφέρουν όμως στο εξής σημείο: ενώ η πρώτη μελετά θεμελιώδη επιστημονικά ερωτήματα ξεκινώντας από την αιτιακή βάση τους και κινούμενη σταδιακά προς τη φαινομενολογική κορυφή τους, η δεύτερη ακολουθεί συνήθως την αντίστροφη κατεύθυνση, επιχειρώντας να επιλύσει διάφορα πρακτικά προβλήματα, όπως αυτά εμφανίζονται στην καθημερινή μας ζωή (problem solving).

Οι κοινωνικές επιστήμες, στις οποίες ανήκουν και οι επιστήμες της αγωγής, στοχεύουν στη συγκρότηση θεωριών, οι οποίες στηρίζονται σε εμπειρικό υλικό.

Η εμπειρική κοινωνική έρευνα αναλαμβάνει τη συστηματική σύλληψη, τεκμηρίωση, ανάλυση και ερμηνεία του συγκεκριμένου εμπειρικού υλικού.

Για τη διεξαγωγή της κοινωνικής έρευνας χρησιμοποιούνται ποσοτικές ή/και ποιοτικές μέθοδοι που έχουν τις δικές τους τεχνικές και τα δικά τους εργαλεία. Η επιλογή των μεθόδων σχετίζεται κυρίως με τη στοχοθεσία, το σχεδιασμό και τον τύπο της έρευνας.

Κρατώντας τον ορισμό του Kerlinger (1970) θεωρούμε ότι έρευνα είναι «η συστηματική, ελεγχόμενη, εμπειρική και κριτική διερεύνηση υποθετικών προτάσεων σχετικά με τις εικαζόμενες σχέσεις ανάμεσα σε φυσικά φαινόμενα». Η έρευνα είναι ένας συνδυασμός εμπειρίας και λογικής και ίσως η πιο επιτυχής προσέγγιση στην ανακάλυψη της αλήθειας.

Παράλληλα, ως επιστημονική μέθοδος ορίζεται το σύνολο των διαδικασιών οι οποίες δεν δείχνουν μόνον πώς φτάνει κανείς στα ευρήματα, αλλά έχουν επίσης επαρκή σαφήνεια, έτσι ώστε να τις επαναλάβουν άλλοι επιστήμονες και να θέτουν σε δοκιμασία τα αποτελέσματά.

Αυτό που είναι σημαντικό είναι η συνολική θεμελιώδης ιδέα της επιστημονικής έρευνας ως μία «ελεγχόμενη ορθολογική πορεία κριτικής αναζήτησης, η αλληλοεξαρτώμενη φύση των μερών της πορείας και η ύψιστη σημασία του προβλήματος και της διατύπωσης του». (Kerlinger, 1970)

Το πρόγραμμα PISA

Το Διεθνές Πρόγραμμα για την Αξιολόγηση των Μαθητών (Programme for International Student Assessment) είναι μία επιστημονική έρευνα που πραγματοποιείται κάθε τρία χρόνια σε μαθητές 15 χρονών στις 34 χώρες-μέλη του ΟΟΣΑ και σε πολλές συνεργαζόμενες χώρες. Βασικός στόχος του PISA είναι να προσδιορίσει την ικανότητα εφαρμογής των γνώσεων και των δεξιοτήτων που έχουν αποκτήσει στο σχολείο οι δεκαπεντάχρονοι μαθητές για την επίλυση των προβλημάτων της καθημερινής ζωής. Άλλοι στόχοι του είναι η διερεύνηση ευρέος φάσματος εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων, όπως τα

κίνητρα για μάθηση, οι στάσεις απέναντι στη μάθηση, οι μαθησιακές στρατηγικές. Επίσης, μελετάται η σχέση της επίδοσης με παράγοντες πλαισίου, όπως το κοινωνικο-οικονομικό (και πολιτισμικό) επίπεδο του μαθητή, η δομή της οικογένειας, η προέλευση και η γλώσσα, η οργάνωση του σχολείου και οι θεσμικές διαδικασίες.

Μεθοδολογία και PISA

Ο σχεδιασμός του προγράμματος ακολουθεί τις αρχές κάθε επιστημονικής έρευνας. Συγκεκριμένα ακολουθούνται όλα τα απαραίτητα βήματα: i) Ορισμός του προβλήματος, ii) Περιγραφή του θέματος, iii) Θεωρητικό υπόβαθρο (προβληματισμός), iv) Διατύπωση ερευνητικού ερωτήματος, v) Δειγματοληψία, vi) Κατασκευή ερευνητικών εργαλείων, vii) Συλλογή και ανάλυση δεδομένων, viii) Συμπεράσματα .

Η περιγραφή του θέματος

Η περιγραφή του θέματος για το PISA αφορά στους τρεις εγγραμματισμούς, τον γλωσσικό, τον μαθηματικό και τον επιστημονικό.

Αλφαριθμητικός - Γλωσσικός εγγραμματισμός: η ικανότητα του αναγνώστη να κατανοεί, να χρησιμοποιεί, να προβληματίζεται πάνω σε γραπτά κείμενα και να ενεργεί ανάλογα, ώστε να επιτυγχάνει τους στόχους του, να διευρύνει συνεχώς τις γνώσεις του και να συμμετέχει στην κοινωνική ζωή.

Μαθηματικός εγγραμματισμός: η ικανότητα του ατόμου να προσδιορίζει και να κατανοεί πλήρως το ρόλο των Μαθηματικών στον κόσμο, να διατυπώνει τεκμηριωμένες κρίσεις, να χρησιμοποιεί και να ενασχολείται με τα Μαθηματικά, έτσι ώστε να αντιμετωπίζει τις ανάγκες της ζωής του ως σκεπτόμενος, δημιουργικός και ενεργός πολίτης.

Επιστημονικός εγγραμματισμός: η ικανότητα του ατόμου να χρησιμοποιεί την επιστημονική γνώση, να αναγνωρίζει ερωτήματα και να εξάγει συμπεράσματα που βασίζονται σε επιστημονικά δεδομένα, έτσι ώστε να κατανοεί το φυσικό κόσμο που τον περιβάλλει και να συμβάλλει στη λήψη των αποφάσεων για τις αλλαγές που η ανθρώπινη δραστηριότητα επιφέρει σε αυτόν.

Ο προβληματισμός του PISA

Ο προβληματισμός αναφέρεται πάντα σε σύγχρονα θέματα που έχουν προκύψει μέσα από ενδελεχή ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας. Ενδεικτικά για τον επιστημονικό εγγραμματισμό οι επιστήμονες έχουν διαπιστώσει ότι τις τελευταίες δεκαετίες η διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών στην υποχρεωτική εκπαίδευση έχει αναδείξει πολλά ερωτήματα σχετικά με την επιστημονική και τεχνολογική κατάρτιση των μελλοντικών πολιτών. Ερωτήματα που αφορούν τη δυνατότητα του σχολείου να καθιστά τους αυριανούς πολίτες επιστημονικά ενημερωμένους. Σε έναν κόσμο που διαμορφώνεται όλο και περισσότερο από τις επιστήμες και την τεχνολογία, οι βασικές επιστημονικές γνώσεις και διαδικασίες αποτελούν αναπόσπαστα στοιχεία μιας γενικής παιδείας σύμφωνης με τις απαιτήσεις της εποχής. Το περιεχόμενο αυτών των επιστημονικών γνώσεων περιγράφεται με τον όρο επιστημονικός εγγραμματισμός (scientific literacy).

Ερευνητικά ερωτήματα.

Το βασικό ερευνητικό ερώτημα αφορά στη διερεύνηση των ικανοτήτων, γνώσεων και δεξιοτήτων των μαθητών και στον συσχετισμό αυτών με κοινωνικο-οικονομικο-πολιτισμικά χαρακτηριστικά, με στάσεις/αντιλήψεις, εκπαιδευτικές δομές και υποδομές κάθε χώρας

Η αξιολόγηση του εγγραμματος σε κάθε αντικείμενο της έρευνας οργανώνεται έτσι ώστε να ελέγχονται αλληλένδετα στοιχεία του, όπως η γνώση και οι δεξιότητες που απαιτούνται για την επεξεργασία κάθε θέματος, το πλαίσιο της καθημερινής ζωής μέσα στο οποίο εμφανίζονται τα θέματα κλπ.

Η διαδικασία υλοποίησης

Βασικά χαρακτηριστικά της υλοποίησης αποτελούν:

- i) Η κοινή διαδικασία για όλες τις χώρες
- ii) Η τήρηση καθορισμένων προδιαγραφών (Λεπτομερείς οδηγίες & έλεγχοι ποιότητας)
- iii) Οι αυστηρές διαδικασίες μετάφρασης του υλικού
- iv) Η πιλοτική έρευνα και η κύρια έρευνα

Οι διαδικασίες αυτές είναι μόνο ένα τμήμα των διαδικασιών που εξασφαλίζουν την αξιοπιστία και την εγκυρότητα της έρευνας και τη δυνατότητα σύγκρισης των αποτελεσμάτων μεταξύ των χωρών που συμμετέχουν.

Δειγματοληψία

Σε καθεμιά από τις συμμετέχουσες χώρες παίρνουν μέρος 4.500 έως 10.000 περίπου μαθητές. Οι μαθητές επιλέγονται με απλή τυχαία δειγματοληψία από ένα δείγμα σχολείων (που και αυτό έχει επιλεγεί με τον ίδιο τρόπο) με κριτήριο την ηλικία (από 15 ετών και 3 μηνών έως 16 χρονών και 2 μηνών στην αρχή της έρευνας), και όχι με βάση την τάξη φοίτησης. Ειδικότερα για την Ελλάδα, η δειγματοληψία γίνεται στρωματοποιημένη σε τρία στρώματα με βάση την αστικότητα και σύμφωνα με τα στοιχεία που αντλούνται από την Ελληνική Στατιστική Αρχή (ΕΛΣΤΑΤ).

Ειδικά για το PISA 2018 στην Ελλάδα πραγματοποιήθηκαν τα ακόλουθα:

A. Επιλογή σχολείων

Δειγματοληψία κατά στρώματα:

Αστικές, ημιαστικές, αγροτικές περιοχές

Τύπος σχολείου

Γυμνάσιο/Γενικό Λύκειο/ΕΠΑ.Λ.

Δημόσιο/Ιδιωτικό

B. Επιλογή μαθητών

35 (το μέγιστο) μαθητές σε κάθε σχολείο του δείγματος

Γ. Δείγμα

268 σχολεία

6000 περίπου μαθητές

Ερευνητικά εργαλεία

Το PISA χρησιμοποιεί τέσσερα βασικά ερωτηματολόγια, εκτός από το γνωστικό tέστ στο οποίο απαντούν οι μαθητές. Το ερωτηματολόγιο του μαθητή, του εκπαιδευτικού, του διευθυντή σχολείου και του γονέα. Στην Ελλάδα δεν εφαρμόζεται το ερωτηματολόγιο του εκπαιδευτικού και του γονέα.

Συλλογή και ανάλυση δεδομένων

Μετά τη διεξαγωγή της έρευνας στα σχολεία και τη συλλογή των ερωτηματολογίων, πραγματοποιείται βαθμολόγηση (coding) των ανοιχτών ερωτήσεων των γνωστικών tεστ. Όλο το υλικό συγκεντρώνεται στην πλατφόρμα του ΟΟΣΑ και του εταιρου που αναλαμβάνει κάθε φορά την στατιστική ανάλυση των δεδομένων όλων των χωρών. Σε όλες τις αναλύσεις υπολογίζονται τα βάρη των μεταβλητών που διαθέτει η βάση δεδομένων. Τα βάρη αποτελούν ξεχωριστές μεταβλητές στη βάση και συντελούν στον κατάλληλο υπολογισμό του τυπικού σφάλματος (SE) για την πραγματοποίηση ελέγχων στατιστικής σημαντικότητας και στον υπολογισμό κατάλληλων διαστημάτων εμπιστοσύνης. Με τον τρόπο αυτό, οι μαθητές που έχουν επιλεγεί σε κάθε χώρα αντιπροσωπεύουν τους μαθητές στον ευρύτερο πληθυσμό, ενώ παρομοίως τα επιλεγμένα σχολεία αντιπροσωπεύουν τα σχολεία της χώρας.

Για όλες τις κλίμακες επίδοσης των μαθητών οι τιμές κυμαίνονται από 0 έως 1000 μονάδες. Προκειμένου να αποδοθούν ιδιότητες παράγοντα σε ορισμένες περιπτώσεις υπερ-μεταβλητών, όπως για παράδειγμα στις στάσεις και πεποιθήσεις των μαθητών, ο συνεργαζόμενος φορέας του PISA, Educational Testing Service (ETS), δημιούργησε και εγκυροποίησε δείκτες με ειδικές στατιστικές τεχνικές (Item Response Theory, Rasch Analysis) (OECD, 2017).

Η τελική βάση με τα δεδομένα όλων των χωρών είναι διαθέσιμη και προσβάσιμη από όλους στο site του ΟΟΣΑ.

Συμπεράσματα

Τα βασικά συμπεράσματα του PISA, εκτός της κατάταξης των χωρών που συμμετέχουν, συνίστανται σε μία πλήρη εικόνα των γνώσεων και ικανοτήτων των μαθητών, σε συσχετισμούς ανάμεσα στα αποτελέσματα των επιδόσεων και στα ατομικά τους χαρακτηριστικά ή τα χαρακτηριστικά υποδομής των σχολείων καθώς και σε στοιχεία που αφορούν στα κίνητρα για μάθηση, στις στάσεις απέναντι στη μάθηση, στο σχολείο κ.α.

Βασικά ευρήματα και κατευθύνσεις του PISA

Τα δεδομένα του PISA είναι διαθέσιμα σε κάθε ερευνητή αλλά και στους φορείς που χαράσσουν εκπαιδευτική πολιτική. Κάθε χώρα επομένως έχει τη δυνατότητα να μελετήσει τον τεράστιο όγκο των δεδομένων που την αφορούν και να εξάγει τα σχετικά συμπεράσματα. Ο ΟΟΣΑ παράλληλα πραγματοποιεί πλήθος αναλύσεων και εισηγείται προτάσεις. Ενδεικτικά κάποιες από αυτές είναι:

1. Πολλές κατευθύνσεις πολιτικής, μερικές φορές συνδυασμένες, μπορούν να βελτιώσουν την επίδοση και την ισότητα στην εκπαίδευση.
2. Στόχευση στις χαμηλές επιδόσεις ανεξάρτητα από το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των μαθητών, είτε με τη στόχευση σχολείων με χαμηλή επίδοση είτε με τη στόχευση μαθητών

με χαμηλή επίδοση στα σχολεία, ανάλογα με το βαθμό συγκέντρωσης των χαμηλών επιδόσεων στα σχολεία.

3. Στόχευση στους μαθητές που μειονεκτούν μέσω ενός προγράμματος πρόσθετων εκπαιδευτικών πόρων ή οικονομικής βοήθειας.
4. Υιοθέτηση λιγότερο στοχοθετημένων πολιτικών για τη βελτίωση του επιπέδου όλων των φοιτητών.
5. Εκπαίδευση για τους περιθωριοποιημένους μαθητές σε τάξεις και κανονικά σχολεία.

PISA και επιφυλάξεις

Κατά καιρούς διατυπώνονται διάφορες επιφυλάξεις από ειδικούς αλλά κυρίως από μη ειδικούς αναφορικά με την έρευνα PISA. Το λάθος που συντελείται είναι ότι οι επιφυλάξεις αλλά και οι κριτικές αυτές ασκούνται κατά κύριο λόγο στην χρήση των αποτελεσμάτων και κυρίως στα συμπεράσματα του ΟΟΣΑ. Η αξία του PISA όμως έγκειται στον τεράστιο όγκο δεδομένων για κάθε εκπαιδευτικό σύστημα, τέτοιο που καμμία χώρα δεν θα μπορούσε να συλλέξει. Η αξιοποίηση των δεδομένων αυτών είναι στη διακριτική ευχέρεια κάθε χώρας, η οποία με τους ερευνητές και επιστήμονές της μπορεί να πραγματοποιήσει τις κατάλληλες στατιστικές αναλύσεις, να μελετήσει τα στοιχεία που την απασχολούν περισσότερο, να απορρίψει όσα δεν χρειάζεται, να δει τι ταιριάζει στην κουλτούρα της και στις αρχές της περί εκπαίδευσης, να προβληματισθεί από τις πρακτικές άλλων χωρών και τέλος να προτείνει και να εφαρμόσει σχετικές πολιτικές.

Μία από τις ενδιαφέρουσες κριτικές είναι εκείνη της γαλλίδας καθηγήτριας στη Science-Po της Σορβόννης, Marie Duru-Bellat (2016). Ένα από τα θέματα στα οποία αναφέρεται η Duru-Bellat είναι η ερμηνεία των αποτελεσμάτων: ισχυρίζεται ότι η ερμηνεία εξαρτάται από την οπτική που ο καθένας τα αντιμετωπίζει· αναφέρει συγκεκριμένα:

«Πάρτε το παράδειγμα της ερμηνείας των καλών φινλανδικών αποτελεσμάτων. Αν κάποιος είναι συνδικαλιστής, τα συνδέει με το υψηλό επίπεδο των αμοιβών και το κύρος των εκπαιδευτικών. Αν δίνουμε βαρύτητα στην επιστήμη της παιδαγωγικής, θα αποδώσουμε τα καλά αποτελέσματα στην εξατομικευμένη παρακολούθηση των μαθητών με χαμηλές επιδόσεις. Εάν έχουμε μια a priori ευνοϊκή στάση για την αυτονομία των θεσμικών οργάνων, θα δοθεί έμφαση στο γεγονός ότι τα σχολεία της Φινλανδίας έχουν υψηλότερο επίπεδο αυτονομίας από τις άλλες χώρες, ξεχνώντας ότι αυτό αφορά μόνο την πολιτική των αξιολογήσεων των μαθητών (για τις άλλες διαστάσεις της αυτονομίας όπως η πρόσληψη εκπαιδευτικών ή ο προϋπολογισμός τα σχολεία της Φινλανδίας είναι συχνά λιγότερο αυτόνομα από τον μέσο όρο του ΟΟΣΑ)».

Συμπεράσματα

Το πρόγραμμα PISA είναι μία εκπαιδευτική έρευνα που πληροί όλες τις προδιαγραφές και απαιτήσεις του σχεδιασμού και της μεθοδολογίας μιας επιστημονικής έρευνας. Η αξιοποίηση των αποτελεσμάτων δεν βαραίνει την μεθοδολογία αυτή. Τα θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής δεν εξαρτώνται από το PISA, μπορούν όμως να ‘συμβουλευτούν’ τα αποτελέσματα της έρευνας ή τα δεδομένα της. Το σίγουρο είναι ότι μία έρευνα δεν κάνει την εκπαιδευτική πολιτική και ότι αυτή προφανώς δεν μπορεί να σταματήσει στην έρευνα PISA. Για πολλούς λόγους, ο κυριότερος εκ των οποίων είναι ότι παρόλο που οι εκπαιδευτικές επιλογές και προτεραιότητες που διέπουν το PISA προκύπτουν μετά από διεξοδικές και δημοκρατικές συζητήσεις μεταξύ εμπειρογνομώνων, διεθνών οργανισμών και των επισήμων

εκπροσώπων των χωρών, πολλές φορές δεν είναι συμβατές με τις πολιτικές των χωρών που συμμετέχουν. Επίσης, διότι τα ερωτήματα αναφορικά με τις ακαδημαϊκές επιδόσεις είναι πολύπλευρα. Επί παραδείγματι μπορεί κανείς να αναρωτηθεί εάν η αριστεία ενός συστήματος μετράται από το μέσο επίπεδο επίδοσης ή / και από το επίπεδο επίδοσης των καλύτερων ή, αντίθετα, από το επίπεδο στο οποίο έχουν πρόσβαση οι ασθενέστεροι. Επιπλέον, θα ήταν θεμιτό να γίνει διάκριση μεταξύ εσωτερικής και εξωτερικής αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων: είναι επιτυχημένο ένα σύστημα στο οποίο οι μαθητές επιτυγχάνουν υψηλές δεξιότητες ή ενσωματώνονται καλά στη ζωή;

Επομένως, τα πρώτα που πρέπει κανείς να στοχαστεί πριν αρχίσει να κατακρίνει κάθε επιστημονική εκπαιδευτική έρευνα είναι: Ποια είναι η γνώση που έχει αξία; Ποιες είναι οι γνώσεις που θέλουμε για τους μαθητές; Τι μπορεί να μας προσφέρει η έρευνα PISA;

Και συμφωνώντας με την κατάληξη της Duru-Bellat “Mais de toute évidence, il ne faut pas jeter le bébé avec l’eau du bain et les résultats de la vague 2015 devront être examinés à la loupe...”

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Babbie, E. (2018) *Εισαγωγή στην κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Εκδόσεις: Κριτική
- Bryman, A. (2017) *Μέθοδοι Κοινωνικής Έρευνας*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg
- de Vaus, D. (2002) *Ανάλυση κοινωνικών δεδομένων*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα
- Robson, C (2010) *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg
- Σοφianoπούλου, Χ., Εμβαλωτής, Α., Πίτσια, Β. & Καρακολίδης, Α. (2017). Έκθεση Αποτελεσμάτων του Διεθνούς Προγράμματος PISA 2015 για την Αξιολόγηση των Μαθητών στην Ελλάδα. Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ)
- Σοφianoπούλου, Χ. (2012) *Ανάλυση της εκπαιδευτικής επίδοσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση

Ξενόγλωσση

- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, N.J.: L. Erlbaum Associates.
- Duru-Bellat, M. (2016), *Comment lire la prochaine enquête PISA ?* <https://theconversation.com/comment-lire-la-prochaine-enquete-pisa-69430> (Ημερομηνία ανάκτησης 10/3/19)
- Feibleman, J. K. (1972), *Scientific Method*. The Hague: M. Nijhoff
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (4th ed.). London, England: SAGE.
- Hannu Simola (2005) The Finnish miracle of PISA: historical and sociological remarks on teaching and teacher education, *Comparative Education*, 41:4, 455-470, DOI: 10.1080/03050060500317810
- Kerlinger, F. N. (1970) *Foundation of Behavioural Research*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- OECD (2010). *PISA 2009 Results (Volume I): What Students Know and Can Do – Student Performance in Reading, Mathematics and Science*. Paris, France: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091450-en>
- OECD (2010). *PISA 2009 Results (Volume V): Learning Trends*:

Changes in Student Performance Since 2000.

Paris, France: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091580-en>

OECD (2016), *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264266490-en>.

OECD (2016), *PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264267510-en>

OECD (2017). *PISA 2015 Technical Report*. Paris, France: OECD Publishing.

OECD (2017), *PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264273856-en>.

OECD (2017), *PISA 2015 Results (Volume V): Collaborative Problem Solving*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264285521-en>

**ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ
ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΙΣΤΟΡΙΑ**

«Από πού κρατά η σκούφια μας;» Ένα πρόγραμμα προφορικής ιστορίας στο σχολείο

Μαρία Τολουμένου¹, Κατερίνα Τσουβαλτζίδου²

¹ 4^ο Γυμνάσιο Κερατσινίου, mtolme@gmail.com

² 4^ο Γυμνάσιο Κερατσινίου, kattytsou@yahoo.com

Περίληψη

Κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς 2017- 2018 εργαστήκαμε με μαθητές της Α' γυμνασίου στο πρόγραμμα «Από πού κρατά η σκούφια μας;». Αξιοποιήθηκε η προφορική ιστορία ως μεθοδολογικό εργαλείο. Στόχος μας ήταν η κινητοποίηση του ενδιαφέροντος των μαθητών σχετικά με την οικογενειακή τους ιστορία και τη σχέση της με τα ιστορικά γεγονότα και τις κοινωνικές εξελίξεις. Με τις συνεντεύξεις από συγγενείς τους, οι μαθητές αντιλήφθηκαν ότι οι πληροφορητές τους μετέφεραν την ατομική αλλά και τη συλλογική μνήμη. Γνώρισαν πρωτογενείς πηγές της ιστορίας, αναρωτήθηκαν για την αξιοπιστία τους και ανέπτυξαν ιστορικές, κοινωνικές και γλωσσικές δεξιότητες κατά την επικοινωνία τους με τους αφηγητές.

Abstract

During the school year 2017 – 2018 we carried out the project “Where do we hail from?” with students of the first class of Gymnasium. Oral history was used as our method. Our aim was to awaken students’ interest about their family history and its relation with historical facts and social developments. The interviews from their relatives helped students to realize that the interviewees conveyed not only their personal remembrance but collective memory as well. Students got acquainted with primary sources of history, wondered about their reliability and developed historical, social and linguistic skills through communication with their narrators.

Εισαγωγή

Τη σχολική χρονιά 2017-2018 εντάξαμε στις πολιτιστικές δραστηριότητες του σχολείου μας για την Α' Γυμνασίου το πρόγραμμα «Από πού κρατά η σκούφια μας;», που αξιοποίησε ως κύριο μεθοδολογικό εργαλείο την προφορική ιστορία. Η πρακτική αυτή επιλέχθηκε γιατί μπορεί να λειτουργήσει ως μέσο προσέγγισης του παρελθόντος και να συμβάλει στην καλλιέργεια ιστορικής σκέψης και συνείδησης στους μαθητές της Υποχρεωτικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Εξάλλου αυτές οι σχολικές δραστηριότητες εκτός ωρολογίου προγράμματος και με εθελοντική συμμετοχή, ως μορφή ημιτυπικής εκπαίδευσης (Κουτσογιάννης, 2014:51), προσφέρονται περισσότερο για την επίτευξη των στόχων μας σε σχέση με το μάθημα της Ιστορίας, όπου σε μεγάλο βαθμό μας περιορίζει η υποχρέωση της γραμμικής διεκπεραίωσης της ύλης και τα ασφυκτικά Προγράμματα Σπουδών.

Στο πρόγραμμα ακολουθήσαμε τις αρχές των σύγχρονων Προγραμμάτων Σπουδών για την Ιστορία, σύμφωνα με τα οποία η γνώση του παρελθόντος και η σύνδεσή του με το παρόν, η επίγνωση του κοινωνικού και πολιτικού γίνεσθαι οδηγούν σε κριτικά σκεπτόμενους μαθητές και μελλοντικούς πολίτες. Συγκεκριμένα, η συμβολή του μαθήματος στην καλλιέργεια ιστορικής συνείδησης, κριτικής σκέψης και ανθρωπιστικών αξιών στους μαθητές (Σχέδιο Προγράμματος Σπουδών, 2017) μας οδήγησε να θέσουμε ως κεντρικό στόχο των δραστηριοτήτων μας την ιστορικοποίηση του οικείου χώρου των μαθητών, προκειμένου να κατανοήσουν τη σημασία της οικογενειακής ιστορίας ως καθρέφτη των ιστορικών γεγονότων και των κοινωνικών εξελίξεων. Ανάμεσα στους στόχους μας ήταν η γνωριμία με τις εμπειρίες των οικογενειών τους και η συγκρότηση μνήμης μέσα από δραστηριότητες που είχαν νόημα για εκείνους. Μέσω των συνεντεύξεων που οι μαθητές συγκέντρωσαν από τους συγγενείς τους και τη συζήτηση γύρω από αυτές, επιδιώξαμε να αντιληφθούν ότι αυτές έδιναν βεβαίως πληροφορίες για το οικογενειακό τους παρελθόν, κυρίως όμως μετέφεραν όχι μόνο την ατομική αλλά και τη συλλογική μνήμη (Thompson, 2008:215).

Ξεκινήσαμε από τον κοντινό, τον οικείο χώρο των μαθητών, προκειμένου να κινήσουμε το ενδιαφέρον τους για τη ζωή των προγόνων τους στη συγκεκριμένη περιοχή κατοίκησης τους, για τις ρίζες τους, για το παρελθόν, ώστε να προκύψει διάλογος με αυτό για την ιστορική κατανόησή του (Husbands, 2004:18, 31) και την ένταξη των αναμνήσεων στο ευρύτερο ιστορικό και κοινωνικό περιβάλλον της περιοχής. Προσπαθήσαμε να αντιληφθούν οι μαθητές ότι απευθυνόμαστε στο παρελθόν -στην πορεία της οικογένειας στην προκειμένη περίπτωση- για να κατανοήσουμε πώς και γιατί φτάσαμε στο συγκεκριμένο παρόν. Κι ακόμη να συνειδητοποιήσουν ότι η ταυτότητα που διαμορφώνουμε είναι απόρροια της ιστορικής και πολιτισμικής μας εμπειρίας, που η προσέγγιση και η ερμηνεία της μπορεί να μας καταστήσει συνειδητά και δρώντα πολιτικά υποκείμενα.

Στοχεύαμε τέλος στην άμεση γνωριμία με ορισμένα από τα εργαλεία της ιστορίας, με τις πρωτογενείς πηγές, όπως είναι οι προφορικές μαρτυρίες, οι φωτογραφίες, το αρχαιολογικό υλικό - δημόσια έγγραφα και εφημερίδες. Η άμεση εμπλοκή των μαθητών με τις ιστορικές πηγές και τη διαδικασία δημιουργίας της ιστορίας οδηγεί στην καλλιέργεια ιστορικών δεξιοτήτων, ενδεικτικά την κριτική επεξεργασία των πηγών, την προσέγγιση του λεξιλογίου του ιστορικού, τη διατύπωση κρίσεων και επιχειρημάτων, την κατανόηση της ετερότητας, της ιστορικότητας των γεγονότων και των φαινομένων, την καλλιέργεια ενσυναίσθησης (Παληκίδης, 2010:28). Η αμεσότητα της συνέντευξης εξάλλου προσφέρεται για να ζητηθούν την ίδια στιγμή από τον πληροφορητή διευκρινίσεις και περαιτέρω εξηγήσεις, να λυθούν απορίες κι έτσι οι μαθητές να συνομιλήσουν δια ζώσης με την ιστορική τους πηγή (Thompson, 2008:217).

Πόσο όμως αξιόπιστη μπορεί να είναι μια προφορική μαρτυρία εφόσον αυτή εμπεριέχει ό,τι ο κάθε άνθρωπος αντιλήφθηκε ότι έγινε στο παρελθόν και μεταφέρει την ερμηνεία που ο πληροφορητής δίνει σε καθετί; Πρόκειται για το βίωμά του τελικά, υπό το πρίσμα όμως του παρόντος. Πώς θα πρέπει να προσεγγίσουμε την προσωπική αφήγηση ως ιστορική πηγή αφού τη χαρακτηρίζει η υποκειμενικότητα; Όλες όμως οι ιστορικές πηγές δεν χαρακτηρίζονται από υποκειμενικότητα; Και ακόμα η χρονική απόσταση από τα γεγονότα πόσο επηρεάζει τη μνήμη του πληροφορητή; Πόσο ο πληροφορητής αυτολογοκρίνεται ή εξωραϊζεται η ανάμνηση ακόμα και για λόγους ηθικοπλαστικούς, μιας και η αφήγηση απευθύνεται στις νεότερες γενιές; (Γραίκος, 2013:408-410). Οι προσωπικές αναμνήσεις αποτελούν τελικά έγκυρα ιστορικά τεκμήρια; Ίσως αυτά τα ερωτήματα που θίξαμε προς το τέλος του προγράμματος να φαίνεται ότι αφορούν περισσότερο τους επαγγελματίες ιστορικούς και να μην σχετίζονται τόσο με εκπαιδευτικούς σκοπούς γνωριμίας με την οικογενειακή και τοπική ιστορία. Θέτουν όμως προβληματισμούς και στους μαθητές ώστε να αρχίσουν τελικά να αναρωτιούνται αν η ιστορία είναι μία και μοναδική, πάγια και διαμορφωμένη ή αν υπάρχουν πολλές ερμηνείες και πολλές ιστορίες. Τα ερωτήματα αυτά θα προσπαθήσουμε να διερευνήσουμε και στη συνέχεια του προγράμματος την τρέχουσα σχολική χρονιά, με διασταυρώσεις των μαρτυριών με τεκμήρια, όπως το αρχαιακό υλικό από τα Πρακτικά του Δήμου, από συλλόγους της περιοχής, αλλά και εφημερίδες.

Παρουσίαση του προγράμματος

Το πρόγραμμα το αντιμετωπίσαμε ως ένα είδος αφήγησης. Κατά τη διαμόρφωση των δραστηριοτήτων διατηρήσαμε ένα συνδετικό νήμα μεταξύ τους, εξασφάλισαμε τη μεταξύ τους εσωτερική συνοχή. Η πρώτη μας δραστηριότητα ήταν αναγνωριστική σχετικά με τους μελλοντικούς πληροφορητές. Περιοριστήκαμε σε κατοίκους του Κερατσινίου και της Δραπετσώνας, περιοχές οικείες στους μαθητές μας. Διερευνήσαμε με ερωτηματολόγιο ποιοι κατάγονταν από την περιοχή και αν επιθυμούσαν να δώσουν συνέντευξη για τη ζωή τους εκεί. Απευθυνθήκαμε σε περίπου πενήντα μαθητές, συγκεντρώσαμε 18 θετικές απαντήσεις για συνεντεύξεις κι έτσι συγκροτήθηκε η ομάδα του προγράμματος. Καθώς η προφορική ιστορία και η μέθοδος των συνεντεύξεων ήταν πρωτόγνωρες για τους μαθητές, στις πρώτες μας συναντήσεις παρουσιάστηκαν διεξοδικά. Έπρεπε να γίνει κατανοητό ότι για την προσέγγιση της ιστορίας μιας περιοχής δεν αρκεί μόνο η μελέτη των επίσημων εγγράφων, των εφημερίδων ή της δευτερογενούς βιβλιογραφίας. Πολύ σημαντική είναι η συστηματική καταγραφή και η μελέτη των ανθρώπινων εμπειριών των κατοίκων, των ίδιων των οικογενειών των μαθητών. Διευκρινίσαμε ότι τη ζωή αυτών των ανθρώπων θα προσπαθήσουμε να προσεγγίσουμε μέσα από τις δράσεις μας, τις συνεντεύξεις, τις φωτογραφίες και τα παλιά αντικείμενα. Εξηγήσαμε τι εννοούμε με τον όρο προφορική ιστορία. Με ερωτήματα και προβληματισμούς, όπως:

«Πώς βρέθηκαν οι πρόγονοί σας στην περιοχή;

Πώς ζούσαν οι γιαγιάδες, οι παππούδες σας και οι γονείς σας; Πώς ήταν οι γειτονιές σας;

Πώς εξελίχθηκε η ζωή μέχρι την εποχή μας;»,

θελήσαμε να αφυπνίσουμε κυρίως την περιέργεια των μαθητών, βασικό κίνητρο για την ενεργοποίηση και την πρόκληση πρωτοβουλιών. Ο ενθουσιασμός ήταν μεγάλος και οι ιδέες έπεσαν βροχή! Όλοι ήθελαν να φέρουν υλικό και να παρουσιάσουν την ιστορία των οικογενειών τους. Αρχισαν να προτείνουν πληροφορητές και θέματα για τη συνέντευξη. Ένα αποφασιστικό βήμα της δράσης είχε επιτευχθεί: οι μαθητές είχαν κινητοποιηθεί.

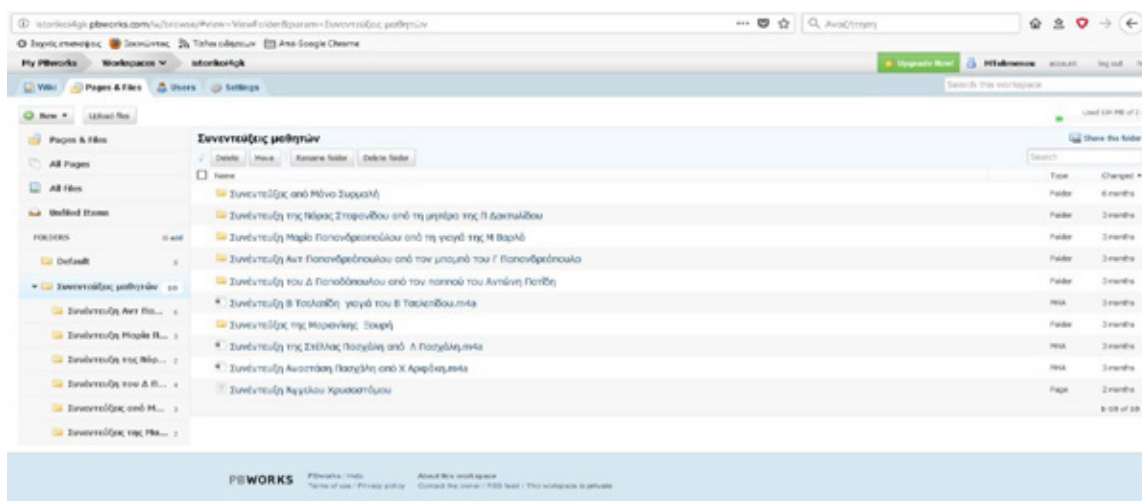
Τα επόμενα βήματα στηρίζονταν στη σταθερή επιδίωξή μας το πρόγραμμα να κινείται με όρους που σχετίζονται άμεσα με την ιστορική έρευνα και να γνωρίσει στους

μαθητές τα μεθοδολογικά της εργαλεία. Γι' αυτό συζητήσαμε και θέσαμε τους «κανόνες» - οδηγίες για τη συνέντευξη, όπως έχουν καθοριστεί από την Ένωση Προφορικής Ιστορίας: ευγένεια και σεβασμός, υπομονή και προσοχή προς τον πληροφορητή, ενθάρρυνση και ενδιαφέρον για όσα αφηγείται, χωρίς όμως πίεση. Διευκρινίσαμε ακόμη ποιες ερωτήσεις θεωρούνται «καλές», συγκεκριμένα οι ανοιχτές, απλές και σύντομες ερωτήσεις, και τους παροτρύναμε να θέτουν και διευκρινιστικές ερωτήσεις όποτε το θεωρούν απαραίτητο. Είδαμε επιπλέον βιντεοσκοπημένες συνεντεύξεις της ομάδας προφορικής ιστορίας του 56^{ου} Γυμνασίου Αθήνας, με πλούσιο έργο και μεγάλη εμπειρία στο πεδίο αυτό. Επισημαίναμε να προσέξουν τις καλές πρακτικές της συνέντευξης, πώς έθεταν οι συμμαθητές τους τις ερωτήσεις, πώς άφηναν χρόνο στον πληροφορητή τους να θυμηθεί και να μιλήσει. Οι οδηγίες μας και οι βιντεοσκοπημένες συνεντεύξεις ήταν προσιτές στους μαθητές μέσω ενός ηλεκτρονικού περιβάλλοντος wiki που είχαμε δημιουργήσει, το οποίο αργότερα λειτούργησε και ως αποθετήριο των συνεντεύξεων των μαθητών.

Η ώρα της δράσης έφτασε. Οι μαθητές έπρεπε να πάρουν τις πρώτες τους συνεντεύξεις. Σχετικά με τις ερωτήσεις που θα έθεταν καταρτίσαμε μαζί ένα ερωτηματολόγιο. Είχαμε ζητήσει να προτείνουν θέματα γύρω από τα οποία θα έθεταν τις ερωτήσεις τους. Τα παιδιά στρέφονταν κυρίως γύρω από την παιδική ζωή των πληροφορητών τους, τη σχολική τους ζωή, πώς περνούσαν τον ελεύθερο χρόνο τους, πώς ήταν οι γειτονιές τους. Συμβουλευτήκαμε επίσης τον «Οδηγό συνέντευξης για την αφήγηση ζωής» του Paul Thompson (Thompson, 2008: 371-385), που με τις θεματικές και πολύ λεπτομερείς ερωτήσεις που πρότεινε τους βοήθησε να αντιληφθούν πόσο σημαντικό είναι να υπάρχει προκαθορισμένη δομή και πλαίσιο στην ερευνητική εργασία. Καταλήξαμε ότι αρχικά θα ζητούσαν ορισμένα γενικά βιογραφικά στοιχεία (χρόνος και τόπος γέννησης, σπουδές κι επαγγελματική ειδίκευση), τις πρώτες μνήμες από τα παιδικά χρόνια, τις σχέσεις με τους γονείς και την υπόλοιπη οικογένεια, το σχολείο, τα παιχνίδια και γενικά την κοινωνική ζωή στον τόπο που έζησε. Ακολουθούσαν ερωτήσεις για την ενήλικη ζωή, την εργασία, τον γάμο, τα παιδιά, τη ζωή στην πόλη, τις αναμνήσεις σε αυτή, τον τρόπο διασκέδασης. Τέλος, περιελάμβανε ερωτήσεις για τις αναμνήσεις τους από σημαντικά ιστορικά γεγονότα, (δευτερος παγκόσμιος πόλεμος, δικτατορία). Σε περιπτώσεις πληροφορητών που είχαν γεννηθεί και ζήσει στις περιοχές που τώρα κατοικούσαν τα παιδιά, θα ήταν ενδιαφέρον να επιμείνουν σε ερωτήσεις για την εικόνα της πόλης και της γειτονιάς, ώστε να δούμε την εξέλιξή τους και τις αλλαγές μέσα στο χρόνο.

Καθορίσαμε επίσης ότι το μέσο που θα χρησιμοποιούσαν για τις συνεντεύξεις θα ήταν το κινητό τηλέφωνο, ώστε να υπάρχει ψηφιακό αρχείο κάθε συνέντευξης και να μπορεί πολύ εύκολα να αναρτηθεί στο ηλεκτρονικό περιβάλλον του προγράμματος:

Εικόνα 1. Η σελίδα από το wiki με τις συνεντεύξεις των μαθητών



Τα περισσότερα μέλη προχώρησαν με συνεντεύξεις καταγεγραμμένες στο κινητό τους τηλέφωνο, εκτός από τρία μέλη της ομάδας που αντιμετώπισαν δυσκολίες και προτίμησαν να καταγράψουν χειρόγραφα τις συνεντεύξεις τους. Για κάθε συνέντευξη τους είχαμε δώσει να συμπληρώνουν Καρτέλα με το προφίλ της, προκειμένου να δημιουργήσουν οι ίδιοι την καταγραφή των τεκμηρίων και να γνωρίσουν ένα από τα εργαλεία της ιστορικής έρευνας. Συγκεντρώθηκαν συνολικά δεκαπέντε συνεντεύξεις, οι περισσότερες από γιαγιάδες και παππούδες των παιδιών.

Στη συνέχεια προχωρήσαμε στην επεξεργασία των συνεντεύξεων. Κάθε συνέντευξη την ακούγαμε στις συναντήσεις μας. Οι μαθητές χωρισμένοι σε ομάδες κατέγραφαν τις παρατηρήσεις τους για τις ζωές των πληροφορητών και κατέληγαν σε κάποια πρώτα συμπεράσματα. Έτσι μάθαμε για τους πιο ηλικιωμένους ότι:

- παντρεύονταν σε μικρή ηλικία, συνήθως με προξενιό. Πριν παντρευτούν, εξασφάλιζαν την κατοικία τους – συνήθως προίκα της γυναίκας
- ζούσαν μονιασμένα με τους συγγενείς, μαζεύονταν σε ονομαστικές γιορτές
- η διασκέδαση ήταν περιορισμένη (κινηματογράφος, ταβερνάκια, πάρτι σε σπίτια)
- οι γυναίκες αναλάμβαναν τη φροντίδα των παιδιών και του σπιτιού
- υπήρχαν οικονομικά προβλήματα, αλλά το ζευγάρι τα ξεπερνούσε ενωμένο
- τα παιδιά δεν αγόραζαν παιχνίδια, αλλά τα έφτιαχναν από διάφορα υλικά
- πολύ συχνά τα παιδιά δεν ολοκλήρωναν το σχολείο γιατί έπρεπε να εργαστούν
- σημαντικά ιστορικά γεγονότα, ο δεύτερος παγκόσμιος πόλεμος κυρίως, τους άφησε ανεξίτηλες και οδυνηρές μνήμες.

Συγκέντρωναν επίσης φωτογραφίες οικογενειακές και διάφορα παλιά αντικείμενα, χαρακτηριστικά της ζωής των συγγενών τους. Τα φωτογράφησαμε και τα αναρτήσαμε στο wiki του προγράμματος. Αξίζει να αναφέρουμε την περίπτωση ενός μαθητή που έφερε τρεις φωτογραφίες της οικογένειάς του σε τρεις διαφορετικές χρονικές στιγμές, αλλά με το ίδιο θέμα, τα οικογενειακά τραπέζια σε γιορτές. Ο ίδιος μάλιστα έγραψε και κείμενο όπου αναφέρεται στην αγαπημένη συνήθεια της οικογένειάς του και πώς εξελίχθηκε μέσα στον χρόνο.

Το πρόγραμμα ολοκληρώθηκε τον Μάιο με συνάντηση στο σχολείο με την κ. Ελένη Κυραμαργιού, ιστορικό του Εθνικού Ιδρύματος Ερευνών και υπεύθυνη στον δήμο Κερατσινίου - Δραπετσώνας για τις βιβλιοθήκες και τα αρχεία του δήμου. Τους πρότεινε συνεργασία την επόμενη σχολική χρονιά με μελέτη στα αρχεία του δήμου που αφορούν την περιοχή μας. Οι μαθητές πρότειναν νέες συνεντεύξεις από γείτονες και άλλους συμπολίτες τους με ενεργό δράση στο Κερατσίνι σε συλλόγους και σχολεία.

Μετά τη συγκέντρωση λοιπόν αυτήν τη χρονιά των συνεντεύξεων και τις πρώτες προσπάθειες επεξεργασίας τους, ζητούμενο στην επόμενη φάση θα είναι να απομακρυνθούμε από τον «αυθόρμητο ενθουσιασμό» (Νάκου, 2015: 173), από τη γοητεία της συνέντευξης, και να προχωρήσουμε περισσότερο στην ερμηνευτική διαδικασία.

Συμπεράσματα

Με την ολοκλήρωση της πρώτης φάσης του προγράμματος, οι μαθητές συνειδητοποίησαν ότι η ιστορία είναι κάτι πολύ κοντινό τους, βρίσκεται μέσα στα σπίτια τους. Κατανόησαν ότι οι πληροφορητές τους μπορεί να μην είναι οι πρωταγωνιστές της ιστορίας, αλλά είναι οι ανώνυμοι αγωνιστές που κινούν την ιστορία, είναι το πραγματικό

υλικό της. Μέσα από τις αφηγήσεις τους ζωντάνεψαν διάφορες έννοιες: προσπάθεια, θέληση, αγωνία, φτώχεια, ενδιαφέρον, αλληλεγγύη, κοινωνικότητα, προκοπή. Παρακολούθησαν πώς συγκροτείται η συλλογική μνήμη μέσω της ατομικής, πώς στην εμπειρία του ενός ατόμου ενσωματώνονται οι όμοιες εμπειρίες των πολλών (Νέστορος – Κυριακίδου, 1987: 177-188; Thompson, 2008:326). Μέσα από την αφηγημένη εμπειρία της γιαγιάς του Μάνου Σ. ως μοδίστρα σε εργοστάσιο στη Δραπετσώνα, ακούγονταν οι φωνές όλων των γυναικών που εργάστηκαν ως μοδίστρες του εμβληματικού για την περιοχή εργοστασίου ΚΟΠΗ.

Ακόμη, μέσα από την επικοινωνία τους με μεγαλύτερους σε ηλικία, γνώρισαν ένα διαφορετικό από το δικό τους σύστημα αξιών, άκουσαν να μιλάνε για διαφορετικές από τις δικές τους ανάγκες και αρχές. Αυτή η εμπειρία είναι που τους έφερε κοντά στην ιστορική ενσυναίσθηση, μέσα από αυθεντικές περιστάσεις και όχι μέσα από υποχρεωτικές εργασίες κατ' εντολή του καθηγητή τους, αναποτελεσματικές εν πολλοίς.

Κοντά στις ιστορικές και κοινωνικές δεξιότητες, καλλιεργήθηκαν συγκεκριμένες γλωσσικές δεξιότητες κατά την προφορική επικοινωνία τους με τους πληροφορητές, τη γνωριμία με νέα κειμενικά είδη και τη δημιουργία κειμένων από τους μαθητές, όπως η συνέντευξη ή ο σχολιασμός των οικογενειακών φωτογραφιών. Ασχολήθηκαν με την ακρόαση και την κατανόηση του προφορικού λόγου, συμμετείχαν σε λεκτικές πράξεις και γλωσσικές συμβάσεις –χαιρετισμός, αυτοπαρουσίαση και παρουσίαση του προγράμματος–, ενώ χρησιμοποίησαν γλωσσικές δομές που μέχρι εκείνη τη στιγμή είχαν μάθει ως σχολική γνώση. Μέσα από τις διδακτικές πρακτικές που εφαρμόσαμε προσεγγίσαμε το ζητούμενο των σύγχρονων επιστημονικών αναζητήσεων: η γλωσσική εκπαίδευση να απλώνεται σε όλο το εύρος της σχολικής ζωής και να μην αποτελεί απλώς ύλη προς διεκπεραίωση (Κουτσογιάννης & Παυλίδου, 2012).

Τέλος, η εργασία σε ομάδες, ως μέσο κοινωνικής αλληλεπίδρασης, κινητοποίησε τους μαθητές, ανέδειξε ερευνητικές δεξιότητες, ενδυνάμωσε τη μεταξύ τους συνεργασία και καλλιέργησε την αποδοχή των διαφορετικών απόψεων.

Με το πρόγραμμα «Από πού κρατά η σκούφια μας;» δημιουργήσαμε μία «ρωγή» στη σχολική ζωή. Ελπίζουμε ότι ήταν ένα βήμα ώστε να αποκτήσουν οι μαθητές μας μια συνολική εγγράμματη ταυτότητα, με δυνατότητες κριτικής ανάγνωσης της πραγματικότητας.

Βιβλιογραφία

Γραίκος, Ν. (2013). «Μαθητικές δράσεις της τοπικής μνήμης. Εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και ερωτήματα μεθόδου και νοήματος» στο Ρ. Βαν Μπούσχοτεν, Τ. Βερβενιώτη, Κ. Μπάδα, Ε. Νάκος, Π. Πανταζής, Π. Χαντζαρούλα (επιμ.) *Γεφυρώνοντας τις γενιές: Διεπιστημονικότητα και αφηγήσεις ζωής στον 21^ο αιώνα. Προφορική Ιστορία και άλλες Βιο-ιστορίες*. Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου Προφορικής Ιστορίας (Βόλος, 25 – 27 Μαΐου 2012), (σ. 401 – 419). Ανάκτηση 8.8.2018 από: <http://extras.ha.uth.gr/oralhistory/el/proceedings.html>

Husbands, Ch. (2004). *Τι σημαίνει διδασκαλία της Ιστορίας; Γλώσσα Ιδέες και Νοήματα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κουτσογιάννης, Δ. και Παυλίδου, Μ. (2012). *Μελέτη για τον σχεδιασμό, την ανάπτυξη και την εφαρμογή σεναρίων στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: για διαθεματικές δραστηριότητες στο πλαίσιο της ζώνης φιλολογικών μαθημάτων και με άλλα γνωστικά αντικείμενα, για ημιτυπικές και άτυπες σχολικές πρακτικές, με διαδραστικούς πίνακες και φορητούς υπολογιστές*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Ανάκτηση 10.5.2018 από http://old.greek-language.gr/sites/default/files/digital_school/melete_gia_ta_diathematika_senaria_koutsogiannes-paulidou.pdf

Νάκου, Ει. (2015). «Προφορική ιστορία και εκπαίδευση. Βασικά ζητήματα και προβληματισμοί» στο Ειρήνη Νάκου, Ανδρομάχη Γκαζή (επιμ.) *Η προφορική ιστορία στα μουσεία και την εκπαίδευση* (σ. 169 – 185). Αθήνα: Νήσος.

Νέστορος – Κυριακίδου, Αλ. (1987). «Ο χρόνος της προφορικής ιστορίας», *Mètis. Anthropologie des mondes grecs anciens*, vol. 2, n°1, 1987, σ. 177-188.

Παληκίδης, Αγ. (2010). «Διδακτική της Τοπικής Ιστορίας» στο Ρουδομέτωφ Ν. (επιμ.) *Στοιχεία Ιστορίας του Νομού Καβάλας. Πρακτικά του Σεμιναρίου Τοπικής Ιστορίας. Δήμος Καβάλας* (27 Ιανουαρίου – 22 Μαρτίου 2010).

Σχέδιο Προγράμματος Σπουδών για το μάθημα της Ιστορίας στην υποχρεωτική εκπαίδευση (2017). Ανάκτηση 10.5.2018 <http://iep.edu.gr/index.php/el/component/k2/139-sxedio-programmaton-spoudon-gia-to-mathima-tis-istorias-stin-yproxreotiki-ekpaidefsi>

Thompson, P. (2008). *Φωνές από το παρελθόν. Προφορική Ιστορία*. Αθήνα: Πλέθρον.

Η εικόνα του Έλληνα πρόσφυγα στη Νεότερη Ελληνική Ιστορία: έρευνα πεδίου στο 2ο Πειραματικό Γενικό Λύκειο Θεσσαλονίκης

Αναστασία Μπιτσάνη¹, Κωνσταντίνος Κοκογιάννης², Νικόλαος Μελισσίδης³,
Σπύρος Χαλκίδης⁴

¹Διευθύντρια., Φιλολόγος, PhD, 2ο ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟ ΓΕΛ Θεσσαλονίκης, tassabitsani@gmail.com

²Φιλολόγος, PhD, 2ο ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟ ΓΕΛ Θεσσαλονίκης, kostas.kokogiannis@outlook.com

³Φιλολόγος, PhD, 2ο ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟ ΓΕΛ Θεσσαλονίκης, niksmeliss@sch.gr

⁴Καθηγητής Πληροφορικής, PhD, 2ο ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟ ΓΕΛ Θεσσαλονίκης, spyrosthalkidis@yahoo.gr

Περίληψη

Γενικότερος στόχος της παρούσας έρευνας πεδίου είναι να καταγραφεί η διαμορφωμένη γνώση-γνώμη που έχουν οι μαθητές/-τριες της Α', Β' και Γ' Λυκείου του σχολείου για την εικόνα του Έλληνα πρόσφυγα στη νεότερη ελληνική ιστορία. Διαπιστώνεται ότι διαθέτουν κάποιες βασικές ιστορικές γνώσεις σχετικά με τα προσφυγικά ρεύματα, που προέρχονται κυρίως από τα σχολικά εγχειρίδια της Ιστορίας. Υπάρχει επίσης αρκετά υψηλός βαθμός ευαισθητοποίησης σχετικά με το προσφυγικό ζήτημα, που ευελπιστούμε να αναπτυχθεί περισσότερο· η ευαισθητοποίηση αυτή οφείλεται αφενός στις γνώσεις που έχουν για τους κινδύνους που αντιμετώπισαν οι Έλληνες πρόσφυγες στις διάφορες ιστορικές περιόδους, και αφετέρου στη διαπίστωση ότι στις μέρες μας οι πρόσφυγες από άλλες χώρες αντιμετωπίζουν επίσης κινδύνους που προέρχονται από εστίες πολεμικής, πολιτικής και οικονομικής έντασης.

Abstract

The general aim of this field research is to record the well-formed knowledge- opinions of the students of the A, B and C classes of our High School about the image of the Greek refugee in modern Greek history. They are found to have some basic historical knowledge about refugee flows, mainly from the school textbooks of history. There is also quite a high degree of awareness of the refugee issue, which we hope to be developed even more; this awareness is due to the knowledge they have about the dangers faced by Greek refugees in various historical periods, and secondly to the fact that nowadays refugees from other countries also face risks originating from war outbreaks and political and economic tension.

Εισαγωγή

Η ιστορία δείχνει ότι οι μετακινήσεις πληθυσμών, που ζούμε έντονα στις μέρες μας, δεν είναι σύγχρονο γεγονός αλλά διαχρονικό και οφείλονται σε διάφορους παράγοντες (Γκόλντιν, Κάμερον, Μπαλαρατζάν, 2013).



Η διάκριση μεταξύ της έννοιας του πρόσφυγα, που κινδυνεύει η ζωή του και της έννοιας του μετανάστη, που επιδιώκει την καλύτερευση της οικονομικής του κατάστασης, έχει ιδιαίτερη σημασία για την αντικειμενική μελέτη των λόγων και διαστάσεων του προσφυγικού ζητήματος (βλ. http://www.unhcr.org/gr/wp-content/uploads/sites/10/2017/10/2012_Migration_Asylum_GR.pdf).

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να καταγραφεί η διαμορφωμένη γνώση- γνώμη που έχουν οι μαθητές/-τριες της Α΄, Β΄ και Γ΄ Λυκείου για την εικόνα του πρόσφυγα στην νεότερη ελληνική ιστορία, συνυπολογίζοντας από τη δική μας ερευνητική θέση και τον παράγοντα φύλο, όπως επίσης και η στάση τους απέναντι στο συγκεκριμένο θέμα (Χριστιάς, 2003:47). Διενεργήσαμε την παιδαγωγική αυτή έρευνα πεδίου για τον εντοπισμό θετικών στοιχείων, αδυναμιών και παραγόντων που επιδρούν στη μαθητική πρόοδο και τις επιδόσεις.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που θέσαμε στην έρευνα είναι τα εξής:

- α) Ποιες είναι οι στάσεις και αντιλήψεις των μαθητών/-τριών για τα θέματα αυτής της ιστορικής πραγματικότητας
- β) Μπορούν να ευαισθητοποιηθούν περισσότερο οι μαθητές/-τριες στο θέμα της σύγχρονης προσφυγικής κρίσης, στο πλαίσιο καλλιέργειας πνεύματος αλληλεγγύης και κατανόησης, σε μια προσπάθεια εξάλειψης της μισαλλοδοξίας και του ρατσισμού μεταξύ των ατόμων και των διαφόρων κοινωνικών και εθνοτικών ομάδων;
- γ) Μπορούν να εφαρμοστούν μέθοδοι και καινοτόμες παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο μάθημα της Ιστορίας, στο πλαίσιο ανανέωσης διδασκαλίας των ιστορικών φαινομένων, πράγμα που επιδιώκεται από την παιδαγωγική παράδοση και τη φιλοσοφία λειτουργίας και δομής των Πειραματικών Σχολείων;

Σημειώνουμε ότι η έρευνα αυτή έδωσε δύο ενδιαφέρουσες ανακοινώσεις:

α) <http://www.alfavita.gr/arhron/ekpaideysi/koinonia/i-istoria-kykloys-kanei-mia-ereyna-toy-2oy-peiramatikoy-gel#ixzz4XS8vN5cl>

β) Δημοσίευση στο ΑΠΕ-ΜΠΕ: <http://www.amna.gr/articlepagination.php?id=140414>

Μεθοδολογία

Αφού προσδιορίσαμε τους κεντρικούς άξονες του θέματος, διαμορφώσαμε ένα ερωτηματολόγιο με 17 ερωτήσεις ανοικτού και κλειστού τύπου και ορισμένες φορές με δυνατότητα επιλογής περισσότερων της μιας απαντήσεων (Altrichter, Posch, Somekh, 2001) για τους μαθητές/-τριες της Α΄, Β΄ και Γ Λυκείου, θεωρώντας αυτά τα πλέον κατάλληλα ερευνητικά εργαλεία (Παρατηρητήριο της ΑΕΕ, 2012), ώστε να διερευνηθεί το θέμα σφαιρικά και να αναδειχθούν οι απόψεις, η στάση, οι γνώσεις και οι ευαισθησίες των μαθητών/-τριών στο συγκεκριμένο θέμα. (Cohen, Manion, 1997). Οι μαθητές/-τριες απάντησαν ανώνυμα και γραπτώς στο ερωτηματολόγιο. Μετά τη συλλογή των δεδομένων, έγινε στατιστική επεξεργασία τους και παρουσίασή τους μέσω πινάκων και γραφικών παραστάσεων με χρήση του Google Drive.

Έρευνα Πεδίου – Ερωτηματολόγιο μαθητών

Ο εξεταζόμενος πληθυσμός των μαθητών ήταν 156 μαθητές/-τριες από τους οποίους 82 είναι αγόρια και 74 κορίτσια. Στην ερώτηση ποιος νομίζουν ότι θεωρείται πρόσφυγας, σε συντριπτική πλειοψηφία (90%) οι μαθητές/-τριες απάντησαν ότι είναι κάθε άνθρωπος που βρίσκεται έξω από το κράτος του οποίου είναι πολίτης, εξαιτίας δικαιολογημένου φόβου ότι εκεί θα υποστεί διωγμούς λόγω της φυλής, της θρησκείας ή της εθνικότητάς του και άρα γνωρίζουν τη διαφορά με τον μετανάστη

(https://www.unric.org/el/index.php?option=com_content&view=article&id=27423:lr-lr&catid=38:together).

Ερωτώμενοι/-ες αν γνωρίζουν πότε έφυγαν ελληνικοί πληθυσμοί βίαια από τον τόπο κατοικίας τους στην Ελλάδα ή σε άλλη χώρα, με προορισμό αντίστοιχα είτε κάποια άλλη χώρα είτε την Ελλάδα, το μεγαλύτερο ποσοστό (61%) απάντησε το έτος 1922, έτος της Μικρασιατικής καταστροφής, γνωστό από αφηγήσεις ίσως από την οικογένειά τους και τα εγχειρίδια Ιστορίας. Απογοητευτικό είναι το γεγονός ότι το 14% απάντησε δεν γνωρίζω, ενώ σε μικρότερα ποσοστά κυμάνθηκαν: η Τουρκοκρατία -Επανάσταση του '21 με 7,5%, η Γερμανική Κατοχή (1940-1944) με 4,5%, ο «Αττίλας» στην Κύπρο (1974) με 4%, ο Εμφύλιος (1946-1949) με 2,3% και τα «Σεπτεμβριανά» στην Κωνσταντινούπολη (1955) με 2,3%.

Όταν ρωτήθηκαν από ποιες περιοχές έφυγαν οι πρόσφυγες, το μεγαλύτερο ποσοστό (36%) απάντησε Μικρά Ασία, το 16,2% από τη Σμύρνη, το 14% από τον Πόντο, όπως ήταν άλλωστε αναμενόμενο από την προηγούμενη απάντηση. Η θέση της Κωνσταντινούπολης στην 4^η θέση με 9,2%, συσχετίζεται με το ποσοστό μαθητών που δήλωσε στην προηγούμενη ερώτηση τα γεγονότα του Σεπτεμβρίου 1955 στην Πόλη, αναφορά που μάλλον συνδέεται με την κατάληψη της Πόλης το 1453 ή, συνειρμικά, με τα προσφυγικά ρεύματα από τη Μικρά Ασία και τον Πόντο.

Απαντώντας λογικά σε σχέση με τις προηγούμενες απαντήσεις, δήλωσαν ότι έφυγαν από τον τόπο κατοικίας τους με πλοία (70%), έχοντας προφανώς στο μυαλό τους τις θαλάσσιες διαδρομές που διανύουν οι πρόσφυγες και τότε έως και σήμερα, επηρεασμένοι ίσως και από την εικόνα των προσφύγων που στοιβάζονται σε επικίνδυνα πλοία.

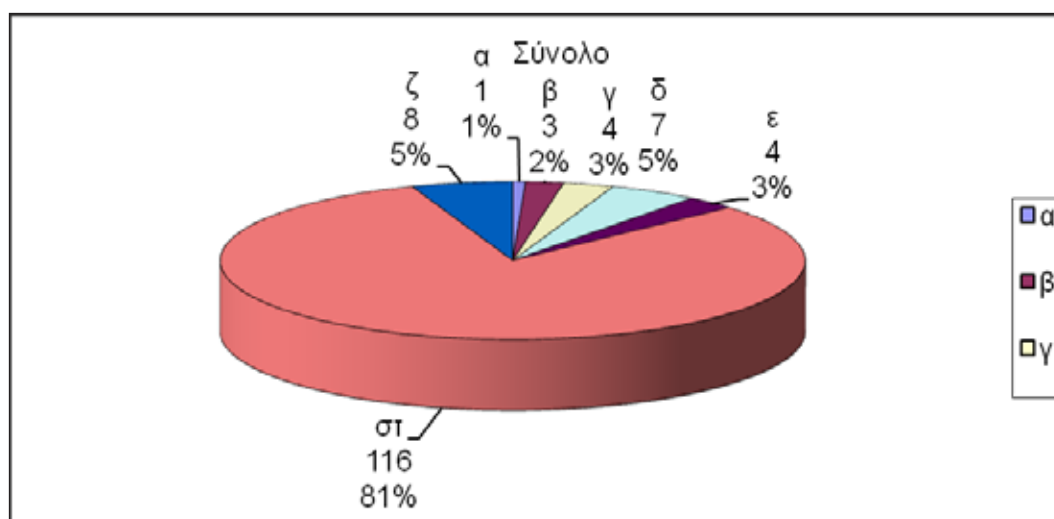
Στην κρίσιμη ερώτηση αν γνωρίζουν για ποιους λόγους έφυγαν, απάντησαν σε ποσοστό 36% ότι οφείλονται σε διωγμό-γενοκτονία-εθνοκάθαρση, σε πολέμους το 21,4%, σε ανταλλαγή πληθυσμών το 9%, σε πολιτικούς λόγους το 4,1%. Τα ποσοστά αυτά παραπέμπουν εν μέρει στον Μικρασιατικό πόλεμο και εν μέρει, λόγω παρανόησης της ερώτησης, σε νεότερες συρράξεις. Πρέπει επίσης να επισημάνουμε ότι σχεδόν δύο στους

δέκα μαθητές δηλώνουν άγνοια (19,6%).

Πάνω από τους μισούς μαθητές/-τριες (55,4%) δηλώνουν ότι οι Έλληνες πρόσφυγες κατέφυγαν κυρίως στην Ελλάδα (Θεσσαλονίκη, Αθήνα, Μακεδονία – Θράκη), καθώς τους είναι γνωστή η άφιξη στην Ελλάδα του μεγάλου προσφυγικού ρεύματος, αποτέλεσμα της Μικρασιατικής καταστροφής και της Σύμβασης της Λωζάννης. Ένα μικρό ποσοστό (5,6%) δεν διακρίνει την έννοια του πρόσφυγα από την έννοια του μετανάστη, καθώς απαντά σε Αμερική-Η.Π.Α, Αυστραλία.

Αξιοσημείωτο μάλιστα είναι ότι απαντώντας σε ερώτηση αν αντιμετώπισαν κινδύνους στο δρόμο, στην πλειονότητά τους οι μαθητές/-τριες (70%) επέλεξαν την περίπτωση που περιλαμβάνει όλες τις περιπτώσεις κινδύνων (επιβίωσης, οικονομικής εκμετάλλευσης, ρατσισμού). Αυτό προφανώς οφείλεται στις γνώσεις που έχουν οι μαθητές/-τριες για την πολλαπλότητα των κινδύνων που αντιμετώπισαν οι πρόσφυγες στις διάφορες ιστορικές περιόδους.

Στην ερώτησή μας «Πώς νομίζετε ότι ένιωσαν, όταν έφυγαν από την πατρίδα τους;»: α) απογοήτευση, β) πικρία, γ) απώλεια, δ) συναισθηματική ταραχή, ε) θλίψη, στ) όλα τα παραπάνω, ζ) κάτι άλλο, απάντησαν σε συντριπτικό ποσοστό (81%) όλα τα παραπάνω,



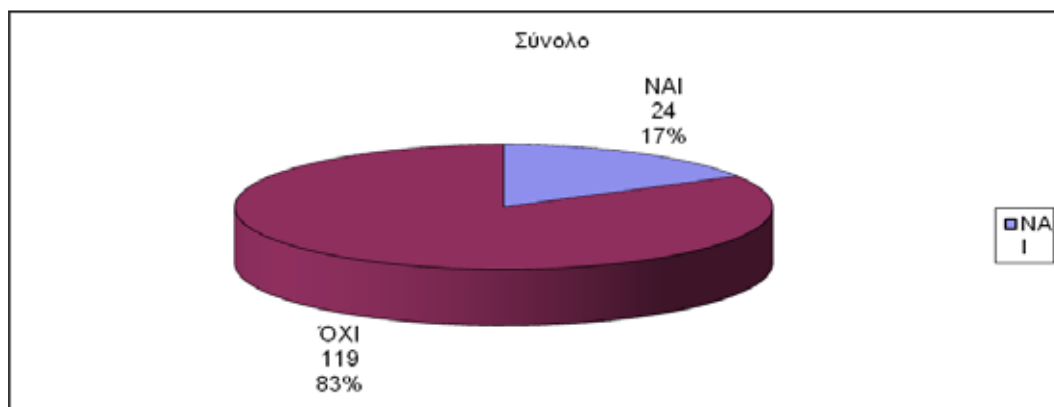
θεωρώντας πως ένα μεμονωμένο συναίσθημα δεν μπορεί να καλύψει τη φόρτιση και ένταση των αρνητικών συναισθημάτων που διακατέχει κάποιον που εγκαταλείπει την πατρίδα του βίαια και αναγκαστικά. Ίσως η ενσυναίσθηση από την πλευρά των παιδιών, τους οδήγησε στην πλειονότητά τους (81%) να επιλέξουν το σύνολο των συναισθημάτων (πικρία, απογοήτευση, ταραχή), εκφράζοντας με αυτόν τον τρόπο, αφενός, τη δυσβάστακτη συναισθηματική ένταση που φαντάζονται ότι κατατρέχει έναν πρόσφυγα και, αφετέρου, την έμμεση καταδίκη τους για το γεγονός της προσφυγιάς και κατά συνέπεια τον υψηλό βαθμό ευαισθητοποίησής τους στο εν λόγω ζήτημα (Τάκης, Παυλόπουλος, Ντάλλα, Παπαθανασίου, Καπώνη, Μόττη-Στεφανίδη, 2006: 92-111)

Οι πρόσφυγες προσπάθησαν να διασφαλίσουν τα μέσα επιβίωσης (στέγη, τροφή, ενδυμασία κ.λπ.), την εκπαίδευση των παιδιών (εγγραφή σε σχολείο) και έκαναν προσπάθειες ενσωμάτωσης μέσω εύρεσης εργασίας δήλωσε η πλειοψηφία των μαθητών/-τριών (Παυλόπουλος, Μπεζεβέγκης, 2011: 93-12). Η απάντηση των μαθητών/-τριών υποδηλώνει τη συνειδητοποίηση των δυσκολιών επιβίωσης που βίωναν οι πρόσφυγες στον τόπο εγκατάστασής τους, φέρνοντας ταυτόχρονα μαζί τους όλες τις τραυματικές εμπειρίες της εγκατάλειψης του τόπου τους. Όσο για το πώς τους δέχθηκαν στο νέο τόπο

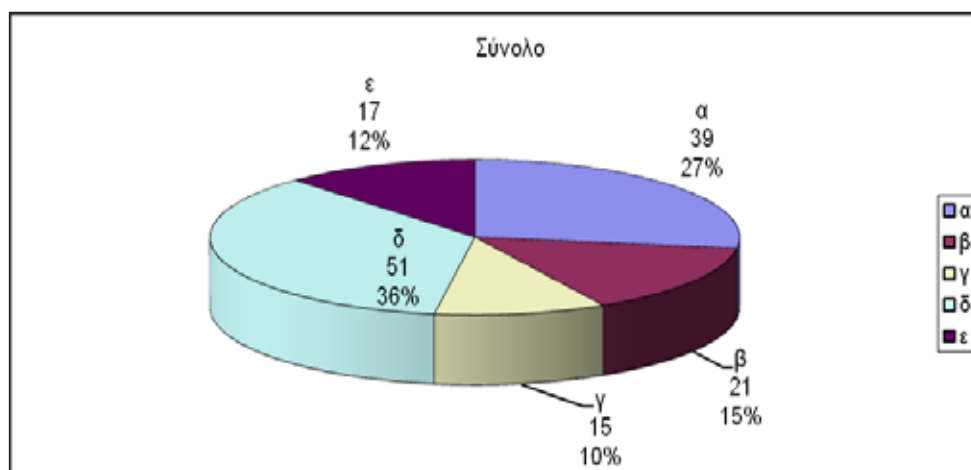
εγκατάστασης, οι μαθητές/-τριες, σε ποσοστό 41%, απάντησαν «με σκεπτικισμό» και σε ποσοστό 34%, «με αποστροφή». Οι μαθητές-τριες, παρά το νεαρό της ηλικίας τους, φαίνεται να γνωρίζουν ότι το καινούργιο, νεοφερμένο και διαφορετικό, αντιμετωπίζεται από τους περισσότερους μάλλον αρνητικά παρά θετικά.

Στην ερώτηση αν θεωρούν ότι γνώριζαν τα δικαιώματά τους και τις υποχρεώσεις τους στον τόπο που πήγαν, σε σημαντικό ποσοστό 76% απάντησαν ότι οι πρόσφυγες δεν γνώριζαν τα δικαιώματά τους και τις υποχρεώσεις τους στον τόπο που πήγαν, πράγμα που εγκυμονούσε πολλούς κινδύνους για την ομαλή διαβίωσή τους εκεί, καθώς δεν θα μπορούσαν έτσι να απαιτήσουν σεβασμό για τα ανθρώπινα δικαιώματά τους, αλλά ούτε οι ίδιοι θα μπορούσαν να ανταποκριθούν στις υποχρεώσεις τους ως πολίτες ενός άλλου κράτους.

Στη συνέχεια, σε συντριπτικό ποσοστό 83% οι μαθητές/-τριες θεωρούν ότι δεν έγιναν σεβαστά τα δικαιώματά τους στον τόπο που πήγαν, πράγμα που δείχνει την άποψή τους ότι πρέπει να έγιναν πολλές παραβιάσεις των ανθρωπίνων δικαιωμάτων τους στους τόπους εγκατάστασής τους, κρίνοντας ίσως από προφορικές αφηγήσεις των παππούδων τους, αλλά και από τα φαινόμενα της σημερινής προσφυγικής κρίσης, με συνέπειες την καταρράκωση της ανθρωπίνης προσωπικότητας, την κυριαρχία της αδικίας και της περιφρόνησης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων (Μπέλλας, Λειβαδίτης, 2013: 50, 100-103).



Ερωτώμενοι/-ες αν έχουν πληροφόρηση σχετικά με το βαθμό συνεισφοράς των προσφύγων στους νέους τόπους εγκατάστασης, θεωρούν ότι σημαντικότερη ήταν η συνεισφορά τους συνολικά στην ανάπτυξη γεωργίας, εκβιομηχάνισης του τόπου και εμπορίου. Ως άλλη πιθανή απασχόληση σημειώνουν την ενασχόληση των προσφύγων με την επιχειρηματικότητα, με την οικονομική ανόρθωση της χώρας και με τη δημιουργία πρότυπων οικισμών. Τα παιδιά αγνοούν πιθανώς ότι οι πρόσφυγες προβαίνουν στην εκτέλεση μεγάλων έργων, ανοίγουν δρόμους, κατασκευάζουν γέφυρες, εκτελούν μεγάλα λιμενικά έργα, εγχειοβελτιωτικά και αρδευτικά έργα και ασχολούνται με την υφαντουργία, ταπητουργία και τις οικοδομές (Ίδρυμα Μείζονος Ελληνισμού, 2003).



Τα παιδιά -και πολύ σωστά- απαντούν σε πολύ υψηλό ποσοστό ότι οι Έλληνες πρόσφυγες συνέβαλαν στην πολιτιστική αναβάθμιση του τόπου εγκατάστασης, καθώς αποδεδειγμένα έδωσαν ώθηση στον πολιτισμό της χώρας εγκατάστασής τους, αφού προέρχονταν από τόπους με μακραίωνη πολιτισμική παράδοση.

Τα αγόρια σε ποσοστό 60% και τα κορίτσια σε ποσοστό 43% θεωρούν ότι στη μουσική, στο θέατρο και στην πολυγλωσσία οι πρόσφυγες είχαν σημαντική συμβολή, πράγμα που οφείλεται στο υψηλό επίπεδο μόρφωσης που είχαν πολλοί από αυτούς πριν έλθουν στους τόπους εγκατάστασής τους. Κατά δεύτερο λόγο δίνουν έμφαση στην πολυγλωσσία, λιγότερο στη μουσική και σχεδόν καθόλου στο θέατρο, αγνοώντας προφανώς το υψηλό επίπεδο μουσικής και θεατρικής παιδείας που είχαν οι πρόσφυγες π.χ. από τη Σμύρνη και άλλες πόλεις της Μ. Ασίας και του Πόντου (Σολωμονίδης, 1954: 18). Είναι πράγματι γνωστό ότι οι πρόσφυγες μετέφεραν στην νέα τους πατρίδα τον πολιτισμό τους. Η μουσική τους επηρέασε τα λαϊκά στρώματα, παρέχοντας νέους τρόπους έκφρασης (σύζευξη του σμυρνέικου με το ρεμπέτικο). Προερχόμενοι εξάλλου οι Μικρασιάτες από περιοχές στις οποίες λειτουργούσαν σημαντικά εκπαιδευτικά ιδρύματα και εκτεταμένο σχολικό δίκτυο, με κοσμοπολίτικο χαρακτήρα, αναζωογόνησαν το ελλαδικό παιδαγωγικό και πολιτισμικό τοπίο με νέες αντιλήψεις και πολιτισμικές αξίες.

Συμπεράσματα

α) Ο παράγοντας φύλο δεν παρουσίασε σημαντικές διαφοροποιήσεις, μάλλον αμελητέες, στις περισσότερες απαντήσεις.

β) Οι μαθητές/-τριες διαθέτουν κάποιες βασικές ιστορικές γνώσεις σχετικά με τα προσφυγικά ρεύματα, προερχόμενες κυρίως από τα σχολικά εγχειρίδια της Ιστορίας, χρειάζονται όμως περισσότερη ιστορική γνώση και πληροφόρηση.

γ) Ο υψηλός βαθμός ευαισθητοποίησης των μαθητών/τριών στο προσφυγικό ζήτημα - με περιθώριο ανάπτυξης της περαιτέρω- οφείλεται στις γνώσεις που έχουν για την πολλαπλότητα των κινδύνων που αντιμετώπισαν οι πρόσφυγες στις διάφορες ιστορικές περιόδους, οι οποίες προέρχονται πιθανώς από προφορικές αφηγήσεις που άκουγαν από συγγενείς τους, κυρίως όσον αφορά τη Μικρασιατική καταστροφή, καθώς σε πολλές γειτονιές της πόλης εγκαταστάθηκαν πρόσφυγες από τη Μ. Ασία και τον Πόντο (Γ. Ιωάννου, *Για ένα φιλότιμο*, 1964)· επίσης, στους κινδύνους που αντιμετωπίζουν στις μέρες μας οι πρόσφυγες, προερχόμενοι από εστίες πολεμικής, πολιτικής και οικονομικής έντασης, καθώς σύμφωνα με το Αθροιστικό Μοντέλο του Gagne, οι πληροφορίες μαθαίνονται καλύτερα όταν

συσχετισθούν και συγκεντρωθούν σε ευρύτερες κατηγορίες γνώσεων (Φλουρής, 1992). Οφείλονται όμως και στην ενσυναίσθησή τους αναφορικά με το εν λόγω πρόβλημα, εκφράζοντας μέσω των απαντήσεών τους την έμμεση, αλλά αναμφισβήτητη καταδίκη των αρνητικών φαινομένων.

δ) Η κρίση τους ότι καταπατήθηκαν τα ατομικά δικαιώματα των Ελλήνων προσφύγων εξηγείται ίσως από τα φαινόμενα της σημερινής προσφυγικής κρίσης, με συνέπειες την καταρράκωση της ανθρώπινης προσωπικότητας και την περιφρόνηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.

ε) Η συγκεκριμένη έρευνα πεδίου είχε θετική υποδοχή από τους μαθητές/-τριες, καθώς θεωρήθηκε ως κάτι νέο και ενδιαφέρον, αλλά και από τη δική μας πλευρά, καθώς ως δάσκαλοι-παιδαγωγοί εμπλουτίσαμε τις γνώσεις μας σχετικά με τις στάσεις των μαθητών/-τριών στο καίριο αυτό ζήτημα, αποκτώντας περισσότερη μεθοδολογική εμπειρία και συνειδητοποιήσαμε την παιδαγωγική ευθύνη που έχουμε για συνέχιση και ανάπτυξη των καινοτόμων δράσεων στο πλαίσιο των διδακτικών μας καθηκόντων.

στ) Επιπλέον, προτείνουμε ότι η έρευνα πεδίου ως ερευνητική καινοτόμος διαδικασία μπορεί να περάσει στην καθημερινή διδακτική πρακτική του μαθήματος της Ιστορίας, αλλά και άλλων γνωστικών αντικειμένων, και να αξιοποιηθεί κατάλληλα βασιζόμενη σε παιδαγωγικά μοντέλα, όπως η ανακαλυπτική μάθηση και η θεωρία των κινήτρων. Επίσης, μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως εναλλακτική/συμπληρωματική μορφή διδασκαλίας τόσο στα Πειραματικά σχολεία όσο και στους υπόλοιπους τύπους ελληνικών σχολείων (Κασιμάτη, 2008: 36).

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Altrichter, H., Posch, P., Somekh, B. (2001). *Οι Εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Μια Εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας Δράσης*, Δεληγιάννη Μ. (μτφ), Αθήνα, εκδ. Μεταίχμιο.

Γκόλντιν Ίαν, Κάμερον Τζέφρυ και Μίρα Μπαλαρατζάν (2013). *Αυτοί δεν είναι σαν εμάς*. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης.

Cohen, L., Manion, L. (1997). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, Μητσοπούλου Χ., Φιλοπούλου Μ. (μτφρ), Αθήνα: Έκφραση.

Ίδρυμα Μείζονος Ελληνισμού (2003). *Πέρα από την Καταστροφή. Μικρασιάτες πρόσφυγες στην Ελλάδα του Μεσοπολέμου*, Αθήνα.

Ιωάννου Γιώργος (1964). *Για ένα φιλότιμο*. Αθήνα: Κέδρος.

Κασιμάτη Αικατερίνη (2008). *Εισαγωγή στη Διδακτική Μεθοδολογία –Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, Αθήνα.

Καυιάλης, Α.Γ. (1987). *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Κυριακίδη.

Κοντογιώργη, Έλσα (2003). «Η αποκατάσταση: 1922-1930» στο *Ιστορία του Νέου Ελληνισμού: Ο Μεσοπόλεμος 1922-1940*, τ. 7^{ος}. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μπέλλας, Γ. - Λειβαδίτης, Μ. (2013). *Ψυχοπαθολογικές επιπτώσεις της μετανάστευσης*. Εγκέφαλος.

Μπίκος, Κ.(1995). *Εκπαιδευτικοί και Ηλ. Υπολογιστές*. Θεσ/νίκη: Εκδοτικός Οίκος Κυριακίδη.

Ξωχέλλης, Π. Δ (1994). *Παιδαγωγική του σχολείου*. Θεσ/νίκη: Εκδοτικός Οίκος Κυριακίδη.

Παρατηρητήριο της ΑΕΕ (2012). *Μεθοδολογία και Εργασία*.

Παυλόπουλος, Β., & Μπεξεβέγκης, Η. (2011). Ποιοτικά χαρακτηριστικά της προσαρμογής ενηλίκων μεταναστών: Ο ρόλος των διεργασιών επιπολιτισμού. Στο Α. Κόντης (Επιμ.), *Η εργασία ως αναπτυξιακός παράγων: μετανάστευση, οικονομία, τεχνολογία* (σελ. 93-121). Αθήνα: Παπαζήσης.

Σολωμονίδης Χρήστος (1954). *Το Θέατρο στη Σμύρνη*. Αθήνα.

Τάκης, Ν., Παυλόπουλος, Β., Ντάλλα, Μ., Παπαθανασίου, Α., Καπόνη, Κ., & Μόττη-Στεφανίδη, Φ. (2006). Ψυχική ανθεκτικότητα και ψυχοπαθολογία μεταναστών, παλιννοστούντων και γηγενών εφήβων. *Παιδί και Έφηβος*, 8(2), 92-111.

Φλουρής Γ., (1992). *Αρχιτεκτονική της Διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Χριστιάς, Ι., (2003). *Θεωρία και Μεθοδολογία της Διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Ξενόγλωσση

Abe, J.A. & Izard, C.E (1999). “A longitudinal study of emotion expression and personality relations in early development”, *Journal of Personality and Social Psychology* 77(3), 566-577.

Burns, R. (1982). *Self-concept development and education*. London: Holt, Rinehart & Winston.

Lazarus, R.,S. (1991). *Emotion and adaptation*. N. York: Oxford University Press.

Δικτυογραφία

http://www.unhcr.org/gr/wpcontent/uploads/sites/10/2017/10/2012_MigrationAsylum_GR.df

(Υπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες – Γραφείο Ελλάδας Συμβολή στο διάλογο για το μεταναστευτικό και το άσυλο), 25/08/2018.

https://www.unric.org/el/index.php?option=com_content&view=article&id=27423:lr-lr&catid=38:together (Ποια η διαφορά ανάμεσα στον πρόσφυγα και στον μετανάστη;), 25/08/2018.

Ένας Εικονικός Κήπος: Μία Διδακτική Παρέμβαση στο μάθημα της Τοπικής Ιστορίας

Πολυξένη Γιαννακοπούλου¹, Ιωάννης Ξυδάκης²

¹ο Πειραματικό Γυμνάσιο Αθηνών, giannakp@windowslive.com

²ο Πειραματικό Γυμνάσιο Αθηνών, 1996jxk@gmail.com

Περίληψη

Στόχος του άρθρου είναι η παρουσίαση διδακτικής πρακτικής για το επιλεγόμενο μάθημα «Τοπική Ιστορία», σε συνδυασμό με τα διαδραστικά εργαλεία που προσφέρει ένα ψηφιακό περιβάλλον. Ο κεντρικός άξονας του μαθήματος αναπτύχθηκε με τους όρους ενός εφαρμοσμένου-εκπαιδευτικού παιχνιδιού (serious game). Κατά τη διάρκεια της υλοποίησης του project, οι μαθητές και οι μαθήτριες κλήθηκαν να ερευνήσουν τον Εθνικό Κήπο, μαζί με το Ζάππειο, ώστε να μπορούν να τα αναγνωρίζουν ως φυσικό και αστικό περιβάλλον. Στη συνέχεια, τρεις ομάδες δημιουργήθηκαν με διαφορετικούς ρόλους η καθεμία, των «σχεδιαστών», των «αρχιτεκτόνων», των «διακοσμητών». Τα μέλη των ομάδων σχεδίασαν πρώτα την κάτοψη του Εθνικού Κήπου και έπειτα ενός μη πραγματικού, πιθανού και πιστευτού κήπου. Μετέφεραν τα στοιχεία της κάτοψης του νέου Κήπου σε περιβάλλον υπολογιστή και δημιούργησαν ένα τρισδιάστατο μοντέλο. Με αυτόν τον τρόπο, μέσω ενός «παιχνιδιού ρόλων», ο υπολογιστής χρησιμοποιήθηκε από τις μαθητικές ομάδες ως εκπαιδευτικό εργαλείο, για να προσεγγιστεί βιωματικά ένα στοιχείο του πολιτισμού και να προβληθεί μια διαφορετική εκδοχή του.

Abstract

The aim of this article is to present the teaching practice for the optional project of “Local History”. The central idea of this project has been developed within the context of a serious game. The students had to research the National Garden and Zappeio in Athens, in order to identify them as natural and urban environments. Afterwards, the students were divided into three groups, each one with a different role, namely, the “designer”, the “architect”, and the “decorator”. Within each group, the students first designed the floor plan of the National Garden and then they designed a make believe garden. They transmitted the data of the floor plan of the new garden in a digital environment (PC) and they created a 3D-model. So, through a Role Playing Game, the digital environment was used by the groups of students as an educational tool in order to approach, in an experiential way, a component of culture and to present it in an innovative way.

Τα serious games ως εργαλεία παρέμβασης στην εκπαιδευτική διαδικασία

Τα ηλεκτρονικά παιχνίδια αποτελούν την πιο δημοφιλή πτυχή της σύγχρονης πολιτισμικής ζωής. Είναι προορισμένα για διασκέδαση, όπως τα παραδοσιακά παιχνίδια, και απαιτούν για τη λειτουργία τους υπολογιστή, παίκτη-χειριστή και μέσο διεπαφής με τον ηλεκτρονικό κόσμο, δηλαδή χειριστήριο.

Ένα είδος ηλεκτρονικών παιχνιδιών αποτελούν και τα serious games. Η διαφορά τους από τα υπόλοιπα βιντεοπαιχνίδια είναι ότι εμπεριέχουν τη χωρίς ανταγωνισμό διασκέδαση και κυρίως επιτελούν παιδαγωγικούς και διδακτικούς στόχους.

Σύμφωνα με τους Κυριαζή-Ζαχαριά (2015), η ψυχαγωγία δεν είναι ο βασικός σκοπός ενός serious game· οι δραστηριότητες εκπαίδευσης και εξάσκησης είναι εκείνες που το χαρακτηρίζουν. Με άλλα λόγια, διέπεται από παιδαγωγικές αρχές, οι οποίες ενσωματώνουν δραστηριότητες που εκπαιδεύουν και εξασκούν τον παίκτη. Η παιδαγωγική του ιδιότητα επιτυγχάνεται με την αλληλοεπικάλυψη των ρόλων του παίκτη και του μαθητή. Τα «σοβαρά» παιχνίδια δομούνται και αποκτούν τα χαρακτηριστικά τους από γνώσεις σχετικά με τη θεωρία της εκπαίδευσης (theory), με το περιεχόμενο της εκπαίδευσης (content), καθώς και με τον σχεδιασμό του παιχνιδιού (game design) (Winn, 2009, σ. 1010-1011).

Ο όρος serious games χρησιμοποιείται ευρέως για να δηλώσει μια ελκυστική και προσιτή μορφή πειραματικής διδασκαλίας, για την οποία συχνά δεν υφίσταται μια επίσημη εκπαιδευτική θεωρία (Ruskon and Seager, 2011, σ. 49). Η ιδέα εξάλλου να χρησιμοποιούμε τα σύγχρονα ηλεκτρονικά παιχνίδια -ώστε να επιτύχουμε σοβαρούς εκπαιδευτικούς στόχους- συγκινεί διδάσκοντες, ερευνητές και προγραμματιστές, αφού αυτά καλύπτουν ένα ευρύ πεδίο της ψυχο-παιδαγωγικής έρευνας και τελικά θα έχουν έναν σημαντικό ρόλο στο εκπαιδευτικό τοπίο του μέλλοντος. Σε αυτήν τη βάση, τα «σοβαρά» παιχνίδια μπορούν να μετατρέψουν τη μάθηση σε μια ευχάριστη δραστηριότητα, πιο αποτελεσματική από τους συμβατικούς εκπαιδευτικούς τρόπους (Kickmeier-Rust, Augustin, and Albert, 2011, σ. 13).

Όπως αναφέρεται από την Deborah Lieberman (2006), τα διαδραστικά παιχνίδια, συμβάλλουν στη μαθησιακή διαδικασία σε εννέα σημεία: κινητοποιούν για τη μάθηση, βοηθούν στην αντίληψη και τη συνεργασία, διευρύνουν τη γνώση, καλλιεργούν ικανότητες, συμβάλλουν στην αυτορρύθμιση, οδηγούν στην αυτογνωσία, προάγουν κοινωνικές σχέσεις, καθορίζουν στάσεις και αξίες.

Το εκπαιδευτικό/μαθησιακό παιχνίδι λοιπόν είναι μια οργανωμένη δραστηριότητα με μορφή παιχνιδιού, που επιδιώκει να συνδυάσει την ψυχαγωγία με τη μάθηση (Michael and Chen, 2006). Επομένως, έχει δύο βασικά χαρακτηριστικά: πλοκή και μηχανισμό παιχνιδιού (gameplay scenario), που εμπλέκουν τον μαθητή, καθώς και μηχανισμό μάθησης (learning mechanism), που ενεργοποιεί τις γνωστικές διεργασίες του μαθητή-παίκτη, ώστε να επεξεργαστεί πληροφορίες για να επιτευχθεί ο μαθησιακός στόχος (Δημητριάδης, 2015).

Είναι δεδομένο ότι το «σοβαρό παιχνίδι» τονίζει το στοιχείο της αμεσότητας με το γνωστικό αντικείμενο· γι' αυτόν τον λόγο, υπάρχει ειδικά για να βοηθήσει στη διαδικασία της διδασκαλίας.

Στη συγκεκριμένη λοιπόν εισήγηση παρουσιάζεται ο σχεδιασμός ενός serious game, το οποίο χρησιμοποιήθηκε στη διδασκαλία του μαθήματος της Τοπικής Ιστορίας. Το διακύβευμα εδώ ήταν από τη μία πλευρά οι μαθητές να κινητοποιηθούν, ώστε να διερευνήσουν στοιχεία της ιστορίας του Εθνικού Κήπου, ο οποίος αποτελεί «κομμάτι» της τοπικής Ιστορίας και του χώρου στον οποίο κινούνται, ενώ από την άλλη να χρησιμοποιήσουν την τεχνολογία, για να τον αποτυπώσουν ως πραγματικό αλλά και φανταστικό γεγονός.

Προβληματισμοί σχετικά με την παιγνιοκεντρική μάθηση

Σύμφωνα με τον Σ. Δημητριάδη (2015), στις μέρες μας γίνεται μια προσπάθεια στοχευμένης αξιοποίησης του ψηφιακού παιχνιδιού στην εκπαίδευση και διερεύνησης των θετικών/αρνητικών επιπτώσεων που αυτό συνεπάγεται. Η προσέγγιση αυτή (παιγνιοκεντρική μάθηση, game-based learning, GBL) θέτει ως στόχο τη δημιουργία εκπαιδευτικού περιβάλλοντος που συνδυάζει ισορροπημένα τη μάθηση με την ψυχαγωγία και την ικανοποίηση που εισπράττει ο παίκτης ενός καλοσχεδιασμένου παιχνιδιού. Για τον σκοπό αυτόν, γίνεται χρήση καινοτόμων τεχνολογιών που περιλαμβάνουν φορητές συσκευές, εργαλεία Web2.0, τρισδιάστατους εικονικούς κόσμους (3D virtual worlds), εκπαιδευτική ρομποτική και απτικές διεπαφές (tangible user interfaces).

Τα οφέλη από αυτήν την προσπάθεια συνδέονται πρώτιστα από το κίνητρο για αυξημένη εμπλοκή με το παιχνίδι, την οποία εκτιμάται ότι θα έχουν οι μαθητές-παίκτες. Ο μαθητής θα θελήσει να παίξει το παιχνίδι, ώστε να βιώσει τα ενδιαφέροντα συναισθήματα που δημιουργεί αυτή η εμπειρία. Ως συνέπεια, θα πρέπει να ενεργοποιήσει τις γνωστικές διεργασίες που απαιτεί ο μηχανισμός μάθησης, ο ενσωματωμένος στο παιχνίδι. Το αποτέλεσμα αναμένεται να είναι η αυξημένη αλληλεπίδραση (μαθητών μεταξύ τους, με τον δάσκαλο, με το παιχνίδι και το εκπαιδευτικό υλικό), που λογικά θα οδηγήσει στην επίτευξη ουσιαστικών μαθησιακών στόχων όπως:

- εμπάθυνση στο γνωστικό αντικείμενο (μάθηση βασικών/προχωρημένων γνώσεων, εξοικείωση με πολλαπλές οπτικές/ερμηνείες, σύνδεση της γνώσης με καθημερινές καταστάσεις, ανάλυση στρατηγικών),
- ανάπτυξη δεξιοτήτων (αυτενέργεια για την επίλυση προβλήματος, συνεργασία, κοινωνική συναναστροφή, χρονικός προγραμματισμός έργου, αναζήτηση και οργάνωση πληροφοριών) (Δημητριάδης, 2015).

Το αναμενόμενο είναι ότι θα υπάρξει αυξημένος βαθμός εμπλοκής και ενδιαφέροντος από τους συμμετέχοντες, όταν μία δραστηριότητα ενσωματώνει στοιχεία παιγνιοποίησης. Στην περίπτωση της εκπαίδευσης, το αυξημένο ενδιαφέρον και η εμπλοκή των μαθητών μέσω της παιγνιοποίησης στην τάξη αναμένεται να μεταφραστεί σε αυξημένο ποσοστό επίτευξης των στόχων μάθησης, και επομένως σε ποιοτικότερη μάθηση συνολικά.

Για τον Domínguez, αυτή η τυποποίηση σε πλατφόρμες ηλεκτρονικής μάθησης έχει τη δυνατότητα αύξησης των κινήτρων των μαθητών. Όπως ο ίδιος επισημαίνει, απαιτείται μεγάλη προσπάθεια στον σχεδιασμό και στην εφαρμογή της εμπειρίας, για να υπάρξει ανταπόκριση από τους συμμετέχοντες. Η ποιοτική ανάλυση της μελέτης υποδηλώνει ότι η παιγνιοκεντρική μάθηση (gamification) μπορεί να έχει μεγάλο συναισθηματικό και κοινωνικό αντίκτυπο στους μαθητές. Ο λόγος είναι ότι τα συστήματα επιβράβευσης και οι ανταγωνιστικοί κοινωνικοί μηχανισμοί εμφανίζονται να αποτελούν κίνητρο γι' αυτούς. Από την ποσοτική βέβαια ανάλυση φαίνεται ότι τα αποτελέσματα στο γνωστικό πεδίο μπορεί να μην είναι πολύ σημαντικά (Domínguez et al., 2013).

«Ένας εικονικός κήπος»: σενάριο και στάδια

Με βάση τα όσα αναφέρθηκαν, στο πλαίσιο του επιλεγόμενου μαθήματος «Τοπική Ιστορία», το οποίο διδάσκεται ως project στη Γ' τάξη του 1^{ου} Πειραματικού Γυμνασίου Αθηνών, διερευνήθηκε, κατά το σχολικό έτος 2017-18, η μελέτη του Εθνικού Κήπου και του Ζαπείου.

Οι μαθητές και οι μαθήτριες κλήθηκαν να αναζητήσουν στοιχεία της ιστορίας του

παραπάνω χώρου από τη στιγμή της δημιουργίας του, να τον αναγνωρίσουν ως τμήμα της πόλης και να τον εντάξουν σε αυτήν, να τον μελετήσουν ως χώρο με μνημειακά οικοδομήματα και ως περιβάλλον με χλωρίδα και πανίδα. Στο πλαίσιο του project ήρθαν σε επαφή με την ιστορική πραγματικότητα και με τα στοιχεία ενός αστικού κήπου, αλλά και διασκέδασαν, ιδιαίτερα μέσα από τη δυναμική των ομάδων και τον αυθορμητισμό των μελών τους.

Προτάθηκε από τους διδάσκοντες όχι μόνο να μελετήσουν, αλλά και να αναπαραστήσουν, με βάση τα στοιχεία της έρευνάς τους, έναν δικό τους Εθνικό Κήπο με άξονα τον πραγματικό του Ζαπτείου.

Τα στάδια του project ήταν τα εξής:

1. Έρευνα αναφορικά με τον Εθνικό Κήπο.
2. Επίσκεψη στον χώρο.
3. Καταγραφή των στοιχείων της ιστορικής έρευνας, συλλογή φωτογραφικού υλικού και παρουσίαση αυτών σε powerpoint.
4. Κατανομή ρόλων μεταξύ τριών ομάδων (των «αρχιτεκτόνων», των «σχεδιαστών», των «διακοσμητών»), στο πλαίσιο ενός «παιχνιδιού ρόλων».
5. Σχεδιασμός κάτοψης του χώρου.
6. Σχεδιασμός κάτοψης ενός φανταστικού-πιθανού και πιστευτού κήπου.
7. Μεταφορά των στοιχείων της κάτοψης σε περιβάλλον υπολογιστή. Ο υπολογιστής χρησιμοποιήθηκε ως εργαλείο, για να σχεδιαστεί ένας φανταστικός κήπος και να γίνει κατανοητό το πώς αυτός δημιουργήθηκε.
8. Ο κήπος ως τρισδιάστατος εικονικός χώρος. Δημιουργία ενός τρισδιάστατου μοντέλου (επί της οθόνης και σε τρισδιάστατο εκτυπωτή). Προβολή σε υπολογιστή του τρόπου της κατασκευής.
9. Δημιουργία μακέτας με βάση το τρισδιάστατο μοντέλο.

Ως προς το τελευταίο βήμα, η μακέτα, φτιαγμένη από μακετόχαρτο, χρώμα και πλαστικό, στηρίζεται στα βασικά δομικά στοιχεία του τρισδιάστατου μοντέλου, αλλά αφήνει στους μαθητές και στις μαθήτριες το περιθώριο της διάδρασης με το πρωτότυπο μοντέλο – για παράδειγμα, κάποια σημεία που απεικονίζονται στη μακέτα έχουν εμπλουτιστεί με λεπτομέρειες χρώματος.

Με αυτόν τον τρόπο, το τελικό δημιούργημα, ως σύνδεση υπολογιστή-τρειςδιάστατης μακέτας-χάρτινης μακέτας, μπορεί να αποτελέσει παιχνίδι (game). Είναι δεδομένο ότι το serious game προϋποθέτει τη μεσολάβηση ενός είδους προγραμματισμού σε υπολογιστικό περιβάλλον, όπως και κάποιου είδους λογισμικό. Το συγκεκριμένο project εντάσσεται σε αυτό το πλαίσιο, έστω και με διεύρυνση του όρου “serious game”, λόγω του ότι, από τη μία πλευρά, το τελικό προϊόν είναι αποτέλεσμα μιας διαδικασίας που τη διακρίνει ο ψυχαγωγικός παράγοντας -από τη συγκέντρωση του υλικού έως τη σύσταση των ομάδων και την ολοκλήρωσή του. Από την άλλη πλευρά, η σκοποθεσία της διαδικασίας είναι σαφώς εκπαιδευτική, αφού αποβλέπει με συστηματικό τρόπο να διδαχτούν οι μαθητές και οι μαθήτριες της τάξης τα στοιχεία του Κήπου.

Μαθησιακοί και παιδαγωγικοί στόχοι

Μαθησιακοί στόχοι

- i. Να αντιληφθούν με βιωματικό τρόπο τα παιδιά, στο πλαίσιο του μαθήματος της Τοπικής Ιστορίας, τι σημαίνει ιστορική έρευνα και να κατανοήσουν ότι η Ιστορία δεν είναι κάτι στατικό, αλλά χαρακτηρίζεται από την ιδιαίτερη κινητικότητα των ανθρώπων και του χώρου που τους περιβάλλει.
- ii. Να συνειδητοποιήσουν ότι ο χώρος στον οποίο κινούνται σήμερα έχει ιδιαίτερη ιστορική βαρύτητα και να αγγίξουν το νήμα της συνέχειας και της διασύνδεσης του παρελθόντος με το παρόν.
- iii. Να λειτουργήσουν βιωματικά στην εμπειρική αναγνώριση ενός χώρου και να συλλέξουν στοιχεία από το φυσικό και πολιτισμικό περιβάλλον, τα οποία θα ανασυνθέσουν.
- iv. Να σχεδιάσουν την κάτοψη ενός εθνικού κήπου σε ρεαλιστική αλλά και σε φανταστική μορφή με ρεαλιστικά στοιχεία.
- v. Να αναπαραστήσουν το σχέδιο που δημιούργησαν σε μακέτα και να κάνουν χρήση των κατάλληλων υλικών γι' αυτήν την αναπαράσταση.
- vi. Να δημιουργήσουν ένα τρισδιάστατο μοντέλο, μαθαίνοντας στην ουσία να χρησιμοποιούν το κατάλληλο λογισμικό και εκτυπωτή.

Παιδαγωγικοί στόχοι

- vii. Να καλλιεργήσουν οι μαθητές και οι μαθήτριες τις διαπροσωπικές σχέσεις, την επικοινωνία, το ομαδικό πνεύμα και τη συνεργασία, στοιχεία που θα τους βοηθήσουν ιδιαίτερα στην καλλιέργεια της προσωπικότητάς τους.
- viii. Να αναπτύξουν ικανότητες και βασικές δεξιότητες μάθησης: γνωστική επεξεργασία, λογική σκέψη και ανεξάρτητη λήψη αποφάσεων.
- ix. Να επιδείξουν υπευθυνότητα και πρωτοβουλία, χαρακτηριστικά που θα τους βοηθήσουν να αναλαμβάνουν ενεργό ρόλο και σε άλλες δραστηριότητές τους.
- x. Να διδαχτούν πώς θα συμβάλουν στην επίλυση προβλημάτων και θα ασκήσουν τη βραχυπρόθεσμη και μακροπρόθεσμη μνήμη.
- xi. Να αντιληφθούν με εμπειρικό τρόπο πώς συνδέονται οι δραστηριότητες εντός τάξης με τον εξωτερικό-πραγματικό κόσμο.

Αποτελέσματα του project

Ποσοτική Αξιολόγηση

Οι μαθητές και οι μαθήτριες χωρίστηκαν σε τρεις ομάδες: την ομάδα των «αρχιτεκτόνων», των «σχεδιαστών» και των «διακοσμητών». Στα στάδια 1, 2, 3 της διαδικασίας ανταποκρίθηκαν σε ποσοστό 77%. Στα στάδια 4-8, η ομάδα των «αρχιτεκτόνων», η οποία αποτελούνταν από αγόρια, κινητοποιήθηκε σε ποσοστό 50% και δημιούργησε την 3D μακέτα. Η ομάδα των «σχεδιαστών», μεικτή από αγόρια και κορίτσια, η οποία σχεδίασε τον φανταστικό κήπο, ανταποκρίθηκε κατά 80%. Η ομάδα των «διακοσμητών», στην οποία συμμετείχαν κορίτσια, επιμελήθηκε αισθητικά τη μακέτα σε ποσοστό 100%.

Ποιοτική Αξιολόγηση

Στο project συμμετείχαν δύο εκπαιδευτικοί του κλάδου των ανθρωπιστικών επιστημών. Αφού ολοκληρώθηκε η διαδικασία, οι εκπαιδευτικοί ζήτησαν τη γνώμη των μαθητών και μαθητριών σχετικά με το project. Η γενική εικόνα αναφορικά με την εμπειρία τους και την προώθηση της μάθησης, όπως αποτυπώνεται από τις απαντήσεις τους, είναι ότι αναγνώρισαν τον Εθνικό Κήπο ως τμήμα της πόλης των Αθηνών και τον κατανόησαν ως κομμάτι της σύγχρονης ελληνικής ιστορίας. Με βάση τα βιβλιογραφικά στοιχεία που είχαν συλλέξει και τις εντυπώσεις τους από τον χώρο, δημιούργησαν μία καινοτόμο κατασκευή μέσω του υπολογιστικού προγράμματος Autocad. Οι μαθητές και οι μαθήτριες αναγνώρισαν ότι το παιχνίδι τους έδωσε το κίνητρο να εμπλακούν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Προβλήματα λειτουργικά παρουσιάστηκαν κυρίως στην ομάδα των «αρχιτεκτόνων» και ειδικά με εκείνους τους μαθητές που δεν γνώριζαν επαρκώς τη χρήση του υπολογιστικού περιβάλλοντος. Το πρόγραμμα επισφράγισε θετικά την όλη διαδικασία και τη μετέφρασε αλγοριθμικά, αφού η κάτοψη του νέου Κήπου -από τη μία πλευρά- βασίστηκε στους άξονες του πραγματικού, ενώ -από την άλλη- είχε την υπόσταση ενός πιθανού κήπου στον πραγματικό κόσμο.

Συμπεράσματα

Το παιχνίδι αποτελεί το πιο σύγχρονο και δημοφιλές εργαλείο στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ένα serious game πρέπει βέβαια να είναι ελκυστικό, αλλά και με το κανονιστικό του πλαίσιο να βοηθά το υποκείμενο (μαθητή) να ανακαλύπτει και να αναπαριστά εικονικά και καινοτομικά το αντικείμενο (πραγματικότητα). Με αυτόν τον τρόπο, οι στόχοι της διδασκαλίας ξεπερνούν το στάδιο της απομνημόνευσης και φθάνουν σε εκείνο της σύνθεσης και της παραγωγής της γνώσης.

Στην περίπτωση του επιλεγόμενου μαθήματος «Τοπική Ιστορία», το serious game έδωσε τη δυνατότητα σε μαθητές και καθηγητές να ξεφύγουν από τα στενά όρια μίας συμβατικής διδακτικής πρακτικής. Οι μαθητές και οι μαθήτριες γνώρισαν τον Εθνικό Κήπο ως ιστορικό και πολιτισμικό χώρο, αλλά και πειραματίστηκαν με την ίδια τους τη γνώση. Χρησιμοποιώντας τη φαντασία τους, σχεδίασαν και ολοκλήρωσαν έναν δικό τους Κήπο.

Τα «σοβαρά παιχνίδια» βοηθούν επομένως στην εκπλήρωση του διδακτικού σκοπού, δηλαδή να μπορέσει ο/η μαθητής/-τρια όχι απλώς να αποκτήσει τη γνώση του αντικειμένου, αλλά να αναπτύξει και την ικανότητα, με βάση ό,τι έχει διδαχθεί, να δημιουργήσει κάτι τολμηρά πρωτότυπο.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Δημητριάδης Στ. (2015). «Παιχνίδια Μάθησης» στο *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτικό λογισμικό*, κεφ. 9.2.1., Τμήμα Πληροφορικής, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/3405/1/247_chapter09.pdf (πρόσβαση 19-8-2018).

Κυριαζής Ν., Ζαχαριάς Π. (2015). «Ανάπτυξη Ενός Εκπαιδευτικού Ψηφιακού Παιχνιδιού για Εκμάθηση Κοινωνικών Δεξιοτήτων και Anti-Bullying Συμπεριφορών σε Σχολεία» στο *Πρακτικά Εργασιών 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου: «Ένταξη των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία»* της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης ΤΠΕ στην Εκπαίδευση (ΕΤΠΕ), Β. Δαγδιλέλης, Α. Λαδιάς, Κ. Μπίκος, Ε. Ντρενογιάννη, Μ. Τσιτουρίδου (επιμ.), Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης & Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.

Ξενόγλωσση

Domínguez A., Saenz-de-Navarrete J., de-Marcos L., Fernández-Sanz L., Pagés C., Martínez- Herráiz J. (2013). “Gamifying learning experiences: Practical implications and outcomes” in *Computers & Education*, V. 63, pp. 380–392.

Kickmeier-Rust D. Michael, Augustin Thomas, and Albert Dietrich (2011). “Personalized Storytelling for Educational Computer Games” in Proceedings in Second International Conference, *Serious Games Development and Applications*, Lisbon, Portugal, pp.13-22.

Michael D.R. and Chen S. (2006). *Serious games: Games that educate, train and inform*, Thomson Course Technology, Boston, Mass.

Lieberman D. A. (2006). “What can we learn from playing interactive games?” in P. Vordener and J. Bryant (eds.), *Playing video games motives, responses, and consequences*, Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Mahwah, N.J., pp. 379-397.

Ruskov Martin and Seager William (2011). “What Can Bits Teach about Leadership: A Study of the Application of Variation Theory in Serious Games” in Proceedings in Second International Conference, *Serious Games Development and Applications*, Lisbon, Portugal, pp. 49-60.

Winn M. Brian (2009). *The Design, Play and Experience Framework*, Michigan State University, U.S.A. pp. 1010-1024.

Από τον John Lock και τον Διαφωτισμό στην Αμερικανική Επανάσταση και την ίδρυση του Αμερικανικού Κράτους – διδακτικό σενάριο για την αγγλική γλώσσα

Σοφία Ξυπολιά

Βαρβάκειο Πρότυπο Γυμνάσιο, s_xypolia@hotmail.com

Περίληψη

Το σενάριο «Από τον John Lock και τον Διαφωτισμό στην Αμερικανική Επανάσταση και την ίδρυση του Αμερικανικού κράτους» επιχειρεί την προσέγγιση του Διαφωτισμού, της Αμερικανικής Επανάστασης και της σύστασης του αμερικανικού κράτους με διαθεματική διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας και της Ιστορίας. Αξιοποιεί στοιχεία της μεθόδου CLIL (= ολοκληρωμένη εκμάθηση γλώσσας και περιεχομένου), συνεργατικής μάθησης και κοινωνικού εποικοδομισμού, ενσωματώνοντας ψηφιακά μέσα στη διδακτική πράξη. Εφαρμόστηκε και αξιολογήθηκε στη διδακτική πράξη στους μαθητές αγγλικών προχωρημένου επιπέδου της Γ΄ τάξης του Βαρβακείου Προτύπου Γυμνασίου το σχολικό έτος 2016-17. Προτείνεται η χρησιμοποίησή του σε μαθητές Γ΄ Γυμνασίου με προχωρημένο επίπεδο αγγλικών (advanced – Γ1¹) ως υποστηρικτικό υλικό για τον εμπλουτισμό με πρωτογενείς πηγές και κείμενα αναφοράς των αντίστοιχων κεφαλαίων της Ιστορίας της Γ΄ τάξης, ή -εναλλακτικά- ως αυτόνομη διδακτική πρόταση για την αγγλική γλώσσα σε όλες τις τάξεις του Λυκείου.

Abstract

The teaching scenario “From John Lock and the Enlightenment to the American Revolution and the foundation of the American State” attempts to approach historical phenomena such as The Enlightenment, the American Revolution and the foundation of the American State in a cross-curricular way through English language and history teaching. The theoretical background encompasses elements from the CLIL (= Content Language Integrated Learning) method, collaborative learning and social constructivism while making use of ICT means. It was implemented and evaluated in teaching practice with advanced -English 3rd-year students in Varvakio Model Junior High School during school year 2016-17. It is intended for students at an advanced level of English (C1), either as supplementary material for enriching the relevant History Chapters in the last year of Junior High School or as independent English teaching material for all years of Senior High School (Lykeio).

¹ Με βάση το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Ξένες Γλώσσες

Εισαγωγή

Στο πλαίσιο εφαρμογής των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών για τις ξένες γλώσσες, σύμφωνα με το οποίο ο εκπαιδευτικός μπορεί να σχεδιάζει και να προσαρμόζει το εκπαιδευτικό υλικό με βάση το επίπεδο, τις γνώσεις και τα ενδιαφέροντα των μαθητών του, το σενάριο επιχειρεί να συνδυάσει τις αρχές του ΕΠΣ-ΞΓ με τη μέθοδο CLIL (=Content Language Integrated Learning). Καθώς η μέθοδος CLIL δεν προάγει μόνο τη γλωσσική ικανότητα αλλά και τη γνωστική ευελιξία (Coyle et al., 2010), η στοχοθεσία κατά τον σχεδιασμό ενός μαθήματος CLIL πρέπει να περιλαμβάνει τα επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα των εμπλεκόμενων γνωστικών αντικειμένων. Έτσι, λοιπόν, τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα που τέθηκαν κατά το σχεδιασμό του σεναρίου αναφέρονται στην αγγλική γλώσσα για το επίπεδο Γ1 σύμφωνα με το ΕΠΣ-ΞΓ² και την Ιστορία Γ' Γυμνασίου (κεφ. 1.1) αντίστοιχα.

Συγκεκριμένα, για την Αγγλική Γλώσσα το σενάριο στοχεύει: 1) στην κατανόηση και επεξεργασία βιογραφικού κειμένου μέσα από δραστηριότητες κατανόησης προφορικού λόγου (Reading Comprehension), 2) στην εξάσκηση της κατανόησης προφορικού λόγου (Listening Comprehension) μέσα από αυθεντικό οπτικοακουστικό υλικό (βίντεο), 3) στην ενθάρρυνση της προσωπικής έκφρασης των μαθητών μέσα από την παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου (Writing, Speaking) και 4) στην γνωριμία των μαθητών με στοιχεία αμερικανικού πολιτισμού. Για την Ιστορία τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα διαμορφώνονται ως εξής: 1) εμβάθυνση στο έργο των Διαφωτιστών, 2) συνειδητοποίηση της σπουδαιότητας και της επιρροής τους στο ιστορικό γίνεσθαι, 3) ευαισθητοποίηση στην προάσπιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.

Το θεωρητικό πλαίσιο

Ο σχεδιασμός του σεναρίου έγινε με βάση μαθητοκεντρικά μοντέλα διδασκαλίας και μάθησης, στα οποία ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι συντονιστικός και συμβουλευτικός έτσι ώστε να τους βοηθήσει να κατακτήσουν τη δική τους Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης (Vygotsky, 1978), χτίζοντας τη νέα γνώση πάνω στην προϋπάρχουσα. Διέπεται ως επί το πλείστον από τις αρχές της CLIL, μιας εκπαιδευτικής προσέγγισης *«με διπλό στόχο, κατά την οποία χρησιμοποιείται επιπρόσθετη γλώσσα για τη διδασκαλία και την εκμάθηση τόσο της γλώσσας όσο και του περιεχομένου»* (EuroClic, 1994, στο Εγχειρίδιο CLIL) και η οποία ανταποκρίνεται στα προγράμματα γλωσσομάθειας της ΕΕ. Μπορεί επίσης να αποτελέσει έναν τρόπο υλοποίησης της διαθεματικότητας στη σχολική γνώση ((Ματσαγγούρας, 2002), όπου *«οι ποικίλες μορφές γνώσης ενιαιοποιούνται στα πλαίσια των θεμάτων και μέσα από την ενιαιοποιημένη τους μορφή συμβάλλουν στην προσωπική ανάπτυξη των μαθητών...»*). Η μέθοδος αυτή εξάλλου συνάδει και με τις αρχές της ολιστικής εκπαίδευσης, η οποία δίνει σημασία σε παράγοντες όπως το περιβάλλον και η αλληλεπίδραση με αυτό, αλλά και η ολόπλευρη καλλιέργεια του ατόμου (Hare, 2006). Μια από τις δυνατότητες χρήσης που προσφέρει η μέθοδος είναι *«η μερική διδασκαλία ενός γνωστικού αντικειμένου, όπου μια συγκεκριμένη ενότητα ή περιεχόμενο μπορεί να διδαχθεί για περιορισμένο χρονικό*

² Σύμφωνα με τους περιληπτικούς στόχους του ΕΠΣ-ΞΓ, για το επίπεδο Γ1 οι μαθητές θα πρέπει: 1) να κατανοούν απαιτητικά κείμενα που μπορεί να είναι μεγάλης έκτασης, με σύνθετα νοήματα, τα οποία ίσως θα πρέπει να συνάγουν, 2) να παράγουν συνεκτικά κείμενα για κοινωνικούς, ακαδημαϊκούς και επαγγελματικούς σκοπούς, οργανώνοντας τα επιμέρους νοήματα, ανακεφαλαιώνοντας όπου είναι απαραίτητο και κάνοντας τις κατάλληλες κάθε φορά υφολογικές επιλογές και 3) να επικοινωνούν με ευχέρεια και αμεσότητα, προσαρμόζοντας τις γλωσσικές τους επιλογές στο σκοπό και την κατάσταση επικοινωνίας.

διάστημα και σε μια άλλη γλώσσα» (Coyle et al., 2010). Κατά την Emanuela Atz «*Η ιδιαιτερότητα του CLIL είναι ότι είναι διαθεματικό - διεπιστημονικό και εμπεριέχει πρώτα απ' όλα την εκπαίδευση γενικά, στη συνέχεια τα συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα και τα αντίστοιχα μαθησιακά περιβάλλοντα, τις θεωρίες μάθησης [...], την ψυχολογία και τις θεωρίες μάθησης της ξένης γλώσσας*» (2011-2014). Υπό αυτό το πρίσμα, εναρμονίζεται με τις αρχές των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών για τις Ξένες Γλώσσες που αντιμετωπίζουν το Σχολικό Πρόγραμμα Σπουδών ως ολότητα και τα Προγράμματα Σπουδών των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων ως ομοιογενή τμήματα του όλου. Αν και φαινομενικά είναι αρκετά καθοδηγητικό, εντούτοις το σενάριο δίνει περιθώρια αυτονομίας και προσωπικής έκφρασης στους μαθητές, καθώς ενθαρρύνει την έρευνα, την κριτική σκέψη και τη συνεργασία.

Περιγραφή και Υλοποίηση

Το σενάριο καλύπτει 5 διδακτικές ώρες. Για την υλοποίησή του απαιτείται τεχνολογικός εξοπλισμός της αίθουσας που να περιλαμβάνει Η/Υ με σύνδεση στο διαδίκτυο, διαδραστικό πίνακα ή βιντεοπροβολέα και ηχεία. Τα τεχνολογικά μέσα κρίνονται απαραίτητα, καθώς ζωντανεύουν τον ρυθμό του μαθήματος και προσφέρουν πολυαισθητηριακά ερεθίσματα. Είναι γεγονός ότι οι μαθητές μας είναι γεννημένοι και μεγαλώνουν σε ηλεκτρονικά περιβάλλοντα, προτιμούν την άμεση και γρήγορη πρόσληψη πληροφοριών, ενώ χρησιμοποιούν τις ΤΠΕ και εκτελούν πολλαπλές δραστηριότητες ταυτόχρονα (Oblinger & Oblinger, 2005). Το υλικό που χρησιμοποιείται είναι αυθεντικά πολυτροπικά κείμενα (βλ. ΕΠΣ-ΞΓ), που αποτελούν τη βάση σχεδιασμού ποικίλων δραστηριοτήτων ανοιχτού και κλειστού τύπου και που περιλαμβάνονται στα Φύλλα Εργασίας που δίνονται στους μαθητές. Το σενάριο ολοκληρώνεται με την εκπόνηση ομαδικών εργασιών (project) από τους μαθητές.

1^η διδακτική ώρα: «ο Διαφωτισμός και ο Τζον Λοκ». Στους μαθητές δίνεται το 1^ο Φύλλο Εργασίας³. Ανακαλούν και αξιοποιούν τις γνώσεις τους από το μάθημα της Ιστορίας για τον Διαφωτισμό και τα βασικά σημεία των απαντήσεών τους καταγράφονται στον πίνακα. Κατόπιν, παρακολουθούν βίντεο για τη σχέση του Λοκ με τον Διαφωτισμό και παράλληλα συμπληρώνουν δραστηριότητα κατανόησης προφορικού λόγου. Οι απαντήσεις συζητούνται στην τάξη και εξηγείται το νέο λεξιλόγιο. Στη συνέχεια, ακολουθεί συζήτηση σχετική με το περιεχόμενο του βίντεο και προβληματισμός για το εάν οι ιδέες του Λοκ φαίνεται να έχουν επηρεάσει τη δημιουργία των σύγχρονων κρατών.

2^η διδακτική ώρα: «η ζωή και το έργο του Λοκ» - 1ο Φύλλο Εργασίας (συνέχεια). Μέσα από εκτενές βιογραφικό κείμενο, οι μαθητές γνωρίζουν τη ζωή και το έργο του Λοκ. Επιπλέον, δραστηριότητες κλειστού τύπου, συμπλήρωσης και αντιστοίχισης βοηθούν τη βαθύτερη κατανόηση του κειμένου, ενώ παράλληλα διδάσκεται και επεξηγείται το νέο λεξιλόγιο. Όλες οι δραστηριότητες εδώ δουλεύονται ανά ζεύγη ή μικρές ομάδες (3 ατόμων), καθώς η πράξη έδειξε ότι ο τρόπος αυτός αυξάνει τη συμμετοχή των μαθητών και ενθαρρύνει τη συνεργασία μεταξύ τους.

3^η διδακτική ώρα: «η Αμερικανική Επανάσταση και η Διακήρυξη της Ανεξαρτησίας»- 2^ο Φύλλο Εργασίας.⁴ Ξεκινώντας με γλωσσική άσκηση συμπλήρωσης, οι μαθητές ανακαλούν τις ιστορικές τους γνώσεις, για να συνθέσουν ένα σύντομο κείμενο για την Αμερικανική Επανάσταση, το οποίο κατόπιν επεξεργάζονται και νοηματικά. Στη συνέχεια, μελετούν ένα απόσπασμα από το αυθεντικό κείμενο της Διακήρυξης της

³ https://www.dropbox.com/s/wl13vi80rq2tfs5/John%20Locke_worksheet.pdf?dl=0

⁴ https://www.dropbox.com/s/58zmkqwn0mtfghr/Enlightenment_americanrevolution.pdf?dl=0

Ανεξαρτησίας και το αναλύουν νοηματικά και γλωσσικά. Το συγκρίνουν με τη βιογραφία του Λοκ που εξέτασαν την προηγούμενη φορά και εντοπίζουν τις επιρροές των ιδεών του στη σύνταξη του δεύτερου κειμένου. Σε όλες τις δραστηριότητες οι μαθητές εργάζονται σε ζεύγη ή ομαδικά και οι απαντήσεις τους συζητούνται στην ολομέλεια της τάξης. Το μάθημα ολοκληρώνεται με αναζήτηση συγκεκριμένων πληροφοριών για το ιστορικό γεγονός σε εγκυκλοπαίδειες ή το Διαδίκτυο.

4^η διδακτική ώρα: «Γνωριμία με τον Χάμιλτον» – 3^ο Φύλλο Εργασίας.⁵ Ο Alexander Hamilton ήταν ένας από τους ιδρυτές του αμερικανικού κράτους. Μετανάστης ταπεινής καταγωγής έφτασε στην Αμερική σε νεαρή ηλικία, μορφώθηκε, μελέτησε τα συγγράμματα του Διαφωτισμού και κατέλαβε ανώτερα αξιώματα στο νεοσύστατο κράτος. Η ζωή του αποτελεί το θέμα του πολυβραβευμένου ομώνυμου μιούζικαλ του Μπρόντγουεη που κινείται σε ρυθμούς χιπ-χοπ. Οι μαθητές τον γνωρίζουν μέσα από σύντομη εισαγωγική κειμενική δραστηριότητα αλλά, κυρίως, αναλύοντας τόσο ερμηνευτικά όσο και γλωσσικά το βασικό τραγούδι του μιούζικαλ που αφηγείται τη ζωή του. Μέσω της μουσικής, εμβαθύνουν στο κοινωνικο-πολιτικό περιβάλλον της εποχής και συνειδητοποιούν τις επιρροές που είχε το κίνημα του Διαφωτισμού στην άλλη πλευρά του Ατλαντικού.

5^η διδακτική ώρα: «Project: Αγωνιστές των ανθρωπίνων δικαιωμάτων» -4^ο Φύλλο Εργασίας.⁶ Εμπνευσμένοι και ορμώμενοι από τις ιδέες του Λοκ και την περιπετειώδη ζωή του Χάμιλτον, οι μαθητές καλούνται να δημιουργήσουν ομαδικές εργασίες για μια προσωπικότητα από τον χώρο της πολιτικής, της τέχνης, της διανόησης ή του ακτιβισμού που υπερασπίστηκε τα ανθρώπινα δικαιώματα. Οι μαθητές είναι ελεύθεροι να επιλέξουν τη μορφή της εργασίας τους, αλλά οφείλουν να ακολουθήσουν συγκεκριμένες οδηγίες ως προς το περιεχόμενο και να χρησιμοποιήσουν όσο το δυνατόν περισσότερο το λεξιλόγιο που διδάχθηκαν. Ακολούθως, ορίζεται η προθεσμία παράδοσης και παρουσίασης των εργασιών τους στην ολομέλεια της τάξης, όπου θα αξιολογηθούν από τους συμμαθητές τους και από τη διδάσκουσα, με βάση τις προδιαγραφές του Φύλλου Εργασίας. Οι περισσότερες εργασίες αναρτώνται σε ψηφιακό τοίχο Padlet.⁷

Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση του σεναρίου είχε τρεις μορφές: μέσω των εργασιών για το σπίτι (homework), με σκοπό τον έλεγχο της εμπέδωσης της νέας γνώσης, μέσα από την αξιολόγηση των ομαδικών εργασιών και, τέλος, με τη χρήση ερωτηματολογίου που δόθηκε στους μαθητές στο τέλος του σεναρίου.

Η πρώτη μορφή αποτέλεσε και ένα είδος διαμορφωτικής αξιολόγησης, καθώς απεικόνισε και την πραγματική δυνατότητα των μαθητών να ανταποκριθούν στις αυξημένες απαιτήσεις του μαθήματος αλλά και τον βαθμό εμπέδωσης των γλωσσικών δομών. Για παράδειγμα, η δυσκολία που είχαν μερικοί μαθητές να ανταποκριθούν στις ερωτήσεις κατανόησης κειμένου του 3^{ου} Φ.Ε. οδήγησε στον εμπλουτισμό του με επιμέρους ερωτήσεις και παροχή περισσότερων ιστορικών πληροφοριών από τη διδάσκουσα.

Οι άλλες δύο μορφές λειτούργησαν ως τελική ή απολογιστική αξιολόγηση, αφού κατέγραψαν είτε ποιοτικά είτε ποσοτικά τον τελικό βαθμό επίτευξης των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων. Να σημειωθεί ότι κατά την αξιολόγηση του project ως

⁵ <https://www.dropbox.com/s/wiere8neff4viww/HAMILTON%20%20worksheet.pdf?dl=0>

⁶ <https://www.dropbox.com/s/kh3w5pprqepq5hg/PROJECT%20INSTRUCTIONS.pdf?dl=0>

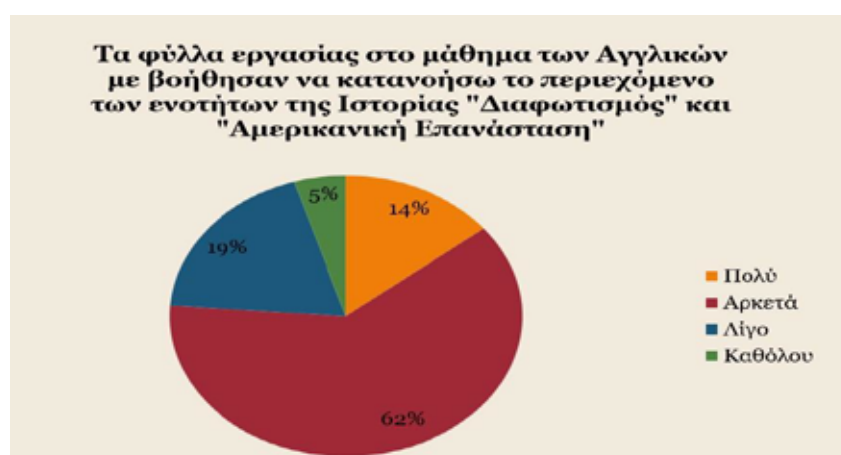
⁷ https://padlet.com/sofxyplia/humanrights_c1c2 και https://padlet.com/sofxyplia/humanrights_c3c4

αξιολογητές συμμετείχαν και οι ίδιοι οι μαθητές, γεγονός που προσέδωσε στη μαθησιακή διαδικασία μεταγνωστική αξία.

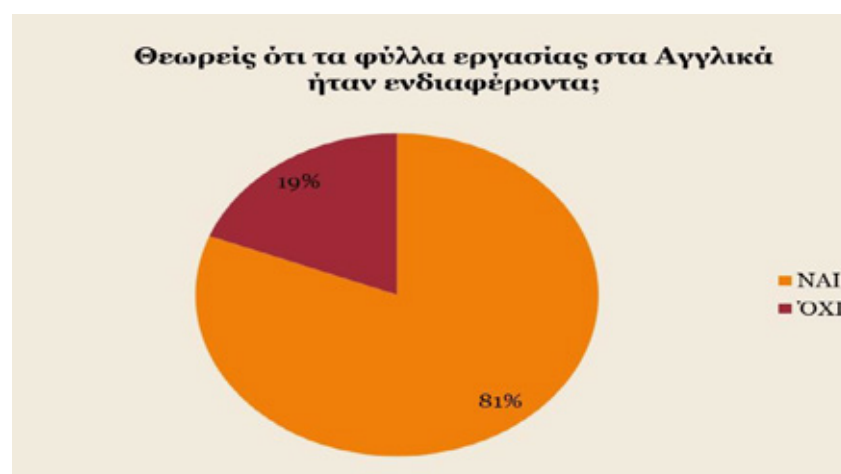
Το ερωτηματολόγιο⁸ συμπληρώθηκε από τους 48 μαθητές του προχωρημένου επιπέδου αγγλικών της Γ΄ τάξης που εφάρμοσαν το σενάριο και των οποίων οι απαντήσεις απεικονίζονται στα παρακάτω γραφήματα.

Οι μαθητές στην πλειοψηφία τους πιστεύουν πως το σενάριο τους βοήθησε αρκετά να κατανοήσουν καλύτερα τα ιστορικά γεγονότα (εικόνα 1), ενώ βρήκαν ενδιαφέροντα τα φύλλα εργασίας (εικόνα 2). Θεωρούν επίσης πως βοηθήθηκαν τόσο στο μάθημα της Ιστορίας όσο και στις δεξιότητες στην ξένη γλώσσα (εικόνα 3). Επίσης, θα ήθελαν και άλλες διαθεματικές προσεγγίσεις στο μάθημα της Ιστορίας (εικόνα 4).

Εικόνα 1. Ερώτηση 1η - Απαντήσεις



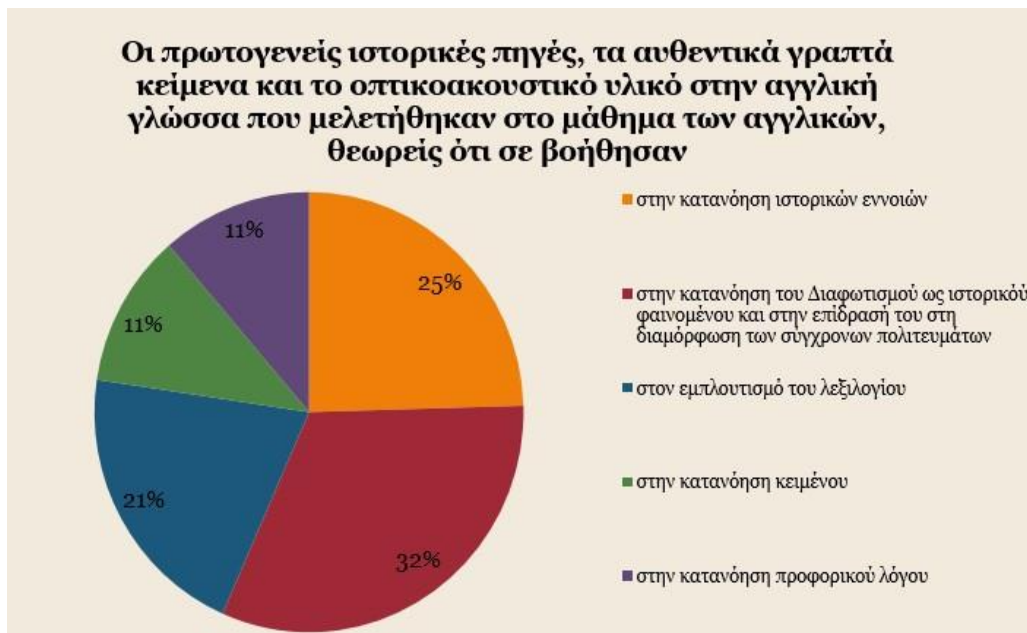
Εικόνα 2. Ερώτηση 2η - Απαντήσεις



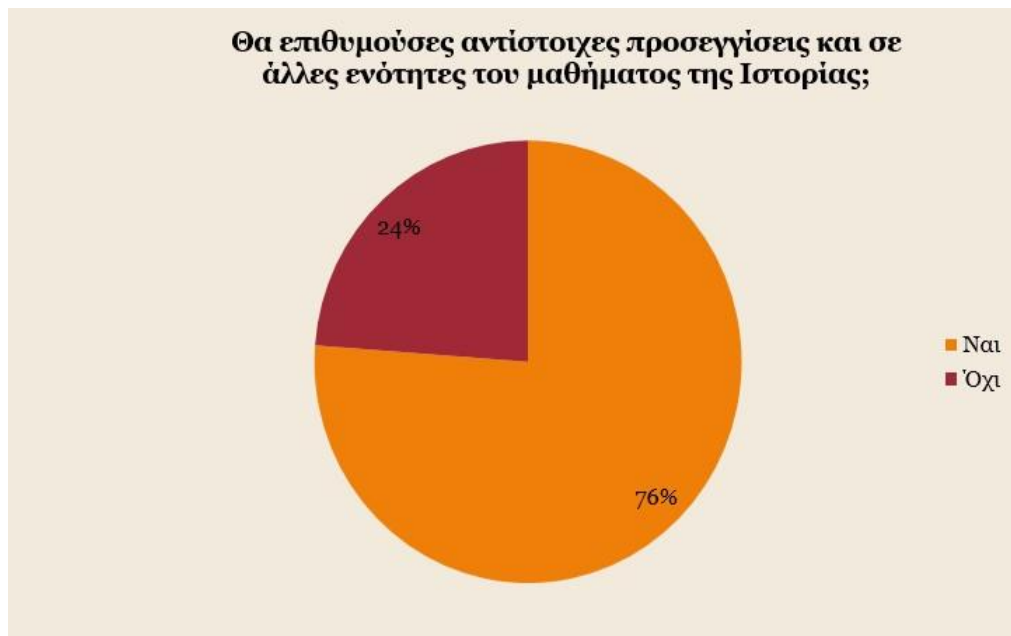
Να σημειωθεί ότι σε υποερώτημα της 2^{ης} ερώτησης, όπου οι μαθητές καλούνταν να δικαιολογήσουν την απάντησή τους, στην πλειονότητά τους απάντησαν πως δεν τους ελκύει η Ιστορία ως γνωστικό αντικείμενο.

⁸ <https://www.dropbox.com/s/y42xeumpy011m0g/Evaluation%20Questionnaire.pdf?dl=0>

Εικόνα 3. Ερώτηση 3η - Απαντήσεις



Εικόνα 4. Ερώτηση 4η – Απαντήσεις



Συμπεράσματα

Οι απαντήσεις των μαθητών, αλλά και οι συζήτηση μαζί τους η οποία δεν μπορεί να καταγραφεί ποσοτικά με κανένα στατιστικό εργαλείο, έδειξαν πως το σενάριο αποτέλεσε μια πολύ θετική εμπειρία για τους περισσότερους, ενώ συντέλεσε και στην επίτευξη των στόχων που τέθηκαν για κάθε γνωστικό αντικείμενο. Τους ευχαρίστησε ιδιαίτερα το γεγονός ότι το μάθημα ξέφυγε από το πλαίσιο του διδακτικού εγχειριδίου, όπως και η εμπλοκή τους στο

project. Η ύπαρξη κοινού αυξάνει τον βαθμό εμπλοκής των μαθητών και βελτιώνει την ποιότητα του τελικού προϊόντος. Επίσης, νοηματοδοτεί την προσπάθειά τους και προσφέρει επιπλέον κίνητρο (Laur, 2013). Το 4^ο Φύλλο Εργασίας για τον Χάμιλτον δημιουργήθηκε ύστερα από απαίτηση αρκετών μαθητών για ενασχόληση με το θέμα, σε μια χρονική περίοδο που το ομώνυμο μιούζικαλ πρωταγωνιστούσε στους τίτλους των καλλιτεχνικών ειδήσεων του διαδικτύου στο εξωτερικό. Ο καλλιτεχνικός τρόπος που σχεδόν ολοκληρώθηκε το σενάριο αύξησε τη συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα για το υπόλοιπο της σχολικής χρονιάς. Απόδειξη της ικανοποίησης που έλαβαν οι μαθητές αποτελεί και το γεγονός ότι μια ομάδα από αυτούς επέλεξε να δραματοποιήσει το κεντρικό τραγούδι που εξετάστηκε στην τάξη και να το παρουσιάσει μαζί με τον σχετικό πρόλογο στο Πολιτιστικό Απόγευμα, που αποτελεί θεσμό του σχολείου μας.

Η διδασκαλία και η μάθηση δεν είναι μια γραμμική, στατική διαδικασία αλλά μια δυναμική συνεχής επικοινωνία. Ο/Η εκπαιδευτικός οφείλει να αφογκράζεται τις ανάγκες και τις δυνατότητες των μαθητών του και να προσαρμόζει τη διδασκαλία του ανάλογα. Η ψηφιακή γενιά στην οποία ανήκουν οι μαθητές μας, με τη μειωμένη ανοχή σε δασκαλοκεντρικές μεθόδους που βασίζονται στη διάλεξη, μας καλεί να προσαρμόσουμε τη διδασκαλία μας σε πιο μαθητοκεντρικά μοντέλα, που βασίζονται στη συνεργασία και αγγίζουν τα ενδιαφέροντά τους (Tapscott, 2009). Ο/Η εκπαιδευτικός αισθάνεται διπλά ικανοποιημένος/-η όταν τα προσδοκώμενα αποτελέσματα έχουν επιτευχθεί και το μάθημα έχει αποτελέσει μια πολύ ευχάριστη εμπειρία για τους μαθητές. Τείνει, συνεπώς, στη βελτιωμένη επανάληψη των διαδικασιών εκείνων που οδήγησαν στα αποτελέσματα αυτά, εξελίσσοντάς έτσι συνεχώς και τη διδασκαλία του/της, πρακτική που εφαρμόζεται στο σχολείο μας.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- ΕΝΙΑΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΞΕΝΩΝ ΓΛΩΣΣΩΝ (ΕΠΣ-ΞΓ) ΕΣΠΑ 2007-13\Ε.Π. Ε&ΔΒΜ\Α.Π. 1-2-3 «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) – Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, Οριζόντια Πράξη». MIS: 295450.
- Ματσαγγούρας, Η.(2002). *Η Διαθεματικότητα στη σχολική γνώση*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Attard Montalto S., Chrysanthou K., Walter L., Theodorou M. Εγχειρίδιο CLIL έκδοση Ευρωπαϊκής Ένωσης στα Ελληνικά.

Ξενόγλωσση

- CLIL Objectives and Resource Kit in Education 517181-LLP-2011-NO-COMENIUS.CMP 7
- Coyle D., Hood Ph., Marsh D. (2010) CLIL Content and Language Integrated Learning, Cambridge, Cambridge University Press.
- Laur, D. (2013). *Authentic Learning Experiences A Real-World Approach to Project-Based Learning*. New York London: Routledge.
- Pareja-Lora, A., Calle-Martínez, C., and Rodríguez-Arancón, P., Editors. (2016) *New perspectives on teaching and working with languages in the digital era* Dublin: Research-publishing.net.
- Oblinger, D. G. and Oblinger, J. L., Editors (2005). *Educating the Net Generation* EDUCAUSE.
- Tapscott, D. (2008). *Grown Up Digital: How the Net Generation is Changing Your World*. New York: McGraw Hill Professional.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. London England, Cambridge Massachusetts: Harvard University Press.
- <http://www.onestopenglish.com/clil/methodology/articles/article-planning-clil-lessons/500472.article>
- <https://www.teachingenglish.org.uk/article/clil-a-lesson-framework>

Ιστορία και «ιστορίες»: εφαρμόζοντας την αφηγηματική ανασύνθεση ιστορικών γνώσεων στο Γυμνάσιο

Τόνια Καφετζάκη

Πρότυπο Γυμνάσιο Ευαγγελικής Σχολής Σμύρνης, akafetzaki@ath.forthnet.gr

Περίληψη

Η προφορική αυτή ανακοίνωση παρουσιάζει μία καλή πρακτική στο πλαίσιο του μαθήματος της Ιστορίας στο Γυμνάσιο. Πρόκειται για δραστηριότητα η οποία αξιοποιεί την αφηγηματική ανασύνθεση των ιστορικών γνώσεων, δηλαδή την απόδοση μιας φανταστικής ιστορίας, με βάση ιστορικά τεκμηριωμένες πληροφορίες. Οι μαθητές γράφουν τη δική τους μυθοπλασία τοποθετημένη σε ένα συγκεκριμένο ιστορικό περιβάλλον, με στόχο την εμβάθυνση στις σχετικές ιστορικές γνώσεις και την κατανόησή του μέσω των δικών τους ερμηνειών. Ως μέθοδος, βασίζεται σε αντιλήψεις περί βιωματικής μάθησης, με έμφαση στον ρόλο της γραφής και της ενσυναίσθησης στη διδασκαλία της Ιστορίας. Στην ανακοίνωση, κατατίθεται η εμπειρία από την επί σειρά ετών εφαρμογή της στη διδακτική πράξη (από το σχολικό έτος 2010-2011 κ. εξής στις τάξεις Α΄ και Γ΄ Γυμνασίου), ενώ παρουσιάζονται το θεωρητικό πλαίσιο, η διαδικασία υλοποίησής της, ενδεικτικά παραδείγματα της εφαρμογής της, ο βαθμός εκπλήρωσης των επιδιωκόμενων στόχων, και, εντέλει, τα οφέλη της για τους μαθητές.

Abstract

This paper presents an effective practice for the subject of History in Junior High School. It is about an activity using the narrative re-creation of historical knowledge, which produces an imaginary story based on historically documented facts. Pupils create their own fiction, within a certain historical environment, with the purpose of deepening the relevant historical knowledge and understanding through their own interpretations. As a method, it is based on perceptions about experiential learning, with emphasis on the role of writing and empathy in the teaching of history. In the present paper, the experience of many years of application of this method is presented (from the academic year 2010-11 onwards to the A and C classes of Junior High), along with a presentation of the theoretical basis, the process of its application, indicative examples, the level of fulfillment of the goals set, and finally the benefits for the students.

Εισαγωγή

Εκτιμώντας, όπως και πολλοί άλλοι συνάδελφοι, ότι η διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας, αποτελεί δύσκολο εγχείρημα τόσο ως προς το να κερδίσει το ενδιαφέρον των μαθητών, οι οποίοι συχνά συνδέουν την ιστορία με κοπιαστική απομνημόνευση, όσο και ως προς την εκπλήρωση των διδακτικών του στόχων (συγκρότηση ιστορικής γνώσης και κατανόηση του παρελθόντος, καλλιέργεια κριτικής σκέψης), και αναζητώντας τρόπους εμπλουτισμού της διδασκαλίας (Κόκκινος, 1998· Βοσνιάδου, 2001), ενέταξα στη διδασκαλία μου μία δραστηριότητα, βασισμένη στην αφηγηματική ανασύνθεση ιστορικών γνώσεων, η οποία, σύμφωνα με την εμπειρία από την εφαρμογή της, έχει αξιοσημείωτα μαθησιακά και παιδαγωγικά οφέλη, ικανά να την καταστήσουν μία καλή πρακτική. Ειδικότερα, ως προς τα παιδαγωγικά οφέλη, σημαντική είναι η συμβολή της στην κατεύθυνση της θεώρησης της μάθησης ως κοινωνικής συμμετοχής, όπως έχει προταθεί από τον Jarvis (Illeris, 2009: 39-54) και στη δυνατότητα της μετασχηματιστικής μάθησης του Mezirow σε σχέση με τον κριτικό στοχασμό (Illeris, 2009: 126-146).

Πρόκειται για δραστηριότητα η οποία μπορεί να εφαρμοστεί με διάφορες μορφές: ως μικρή άσκηση εμπέδωσης στην τάξη ή στο σπίτι στο πέρας μιας διδακτικής ενότητας, ως εκτεταμένο διδακτικό σενάριο διάρκειας δύο-τριών ωρών μέσα στην τάξη ή ως εναλλακτική δημιουργική συνθετική εργασία (ή και ερευνητική εργασία-project) μεγαλύτερης διάρκειας εκτός σχολικής τάξης, με επικοινωνία του/της διδάσκοντος/-ουσας με τους μαθητές, επίβλεψη της πορείας της εργασίας τους και διάθεση διδακτικού χρόνου για παρουσίαση στην τάξη μετά την ολοκλήρωσή της. Παρόμοιες δραστηριότητες εμπεριέχονται στα προγράμματα σπουδών για τη διδασκαλία της ιστορίας σε άλλες χώρες, όπως για παράδειγμα στη Βρετανία (Harris και Foreman-Peck 2004: 1-14 και Historical Association, 2018) και τη Γαλλία (Ministère de l' Education Nationale, 2017), ενώ προτείνονται πλέον και στις δικές μας πρόσφατες αναλυτικές οδηγίες για τη διδασκαλία του μαθήματος στο Γυμνάσιο.

Ορμώμενη, τέλος, από τα προσωπικά μου ενδιαφέροντα και έχοντας υπόψη επιστημονικές εργασίες έγκριτων ιστορικών με παρόμοια λογική, όπως ενδεικτικά, αυτές που ανθολογούνται στον τόμο «Μια μέρα...» *Δεκαπέντε ιστορίες καθημερινότητας από τα αρχαία χρόνια ως την εποχή μας* (Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας 1988), στο βιβλίο του Δημήτρη Λυπουρλή, *ήν ποτε... τρεις ιστορίες αρχαίας ελληνικής καθημερινότητας* (Λυπουρλής, 1998), στον τόμο *Έργα και ημέρες στην Κρήτη. Από την προϊστορία στο Μεσοπόλεμο* (Χανιώτης, 2000), προέβην στον αντίστοιχο πειραματισμό με τους μαθητές μου του Γυμνασίου.

Θα σας παρουσιάσω την εμπειρία από την εφαρμογή της εν λόγω πρακτικής, στην τρίτη από τις παραπάνω εκδοχές, στις τάξεις Α΄ και Γ΄ Γυμνασίου στο Πρότυπο Γυμνάσιο της Ευαγγελικής Σχολής Σμύρνης.

Θεωρητικό πλαίσιο - Επιδιωκόμενοι διδακτικοί στόχοι

Ως αφηγηματική ανασύνθεση ιστορικών γνώσεων ορίζεται μία μορφή βιωματικής μάθησης, η οποία συνίσταται στην απόδοση μιας φανταστικής ιστορίας που στηρίζεται σε τεκμηριωμένες ιστορικές πληροφορίες (Δεδούλη, 2001: 145-159). Οι μαθητές, αφού μελετήσουν σχετικές πηγές (πρωτογενείς και δευτερογενείς), δημιουργούν ένα δικό τους ιστορικό αφήγημα. Εμπλέκονται έτσι ενεργητικά στην εκπαιδευτική διαδικασία, προσεγγίζουν το αντικείμενο με τρόπο διερευνητικό-ανακαλυπτικό (Bruner, 1997), οικοδομούν ιστορική γνώση, λαμβάνοντας οι ίδιοι πρωτοβουλίες, τόσο στη φάση της μελέτης και της επεξεργασίας των πηγών τους, όσο και σε αυτή της αφηγηματικής ανασύνθεσής τους. Η γραφή, ως διαδικασία ταξινόμησης, «τακτοποίησης» και εμπέδωσης

της ιστορικής γνώσης (Husbands, 2000: 135-157), η κινητοποίηση της φαντασίας, η προσπάθεια τεκμηριωμένης αναβίωσης των συνθηκών μιας ιστορικής περιόδου, με βάση τις πηγές, η δημιουργία ηρώων που αντιστοιχούν στην εξεταζόμενη εποχή και τις ζητούμενες κάθε φορά ιστορικές συγκυρίες, η ανάληψη διαφορετικών ρόλων για τις ανάγκες της συγγραφής, αποτελούν κατεξοχήν τρόπους ενεργητικής μάθησης. Υπηρετεί συνεπώς μία σειρά σημαντικών μαθησιακών στόχων, την αποτελεσματική εμπέδωση των διδασκόμενων γνώσεων και τη δημιουργική αξιοποίησή τους, τη διερευνητική προσέγγιση πηγών, την ανάπτυξη κριτικής σκέψης, την άσκηση της φαντασίας, την άσκηση στη δημιουργική γραφή, τη διαθεματική προσέγγιση (Αγγελάκος, 2003· Ματσαγούρας, 2003), την καλλιέργεια της κατανόησης του εαυτού και του άλλου, της ενσυναίσθησης (Husbands, 2000: 80 και 94).

Στις μικρές αφηγήσεις που καλούνται να δημιουργήσουν, οι μαθητές οφείλουν να λάβουν υπόψη και να διαχειριστούν επιτυχώς δύο βασικές παραμέτρους: α) οι ήρωες που δημιουργούν είναι απλοί καθημερινοί άνθρωποι της εποχής. Οι ιστορικές προσωπικότητες έχουν έμμεση μόνο παρουσία, στο μέτρο που φωτίζουν το κλίμα της εποχής, αλλά δεν πρωταγωνιστούν· β) οφείλουν να τοποθετήσουν τους ήρωες στον χρόνο και τον χώρο που ανήκουν, να τους παρουσιάσουν να σκέφτονται, να αισθάνονται και να μιλούν όπως θα «όφειλε» ένα πρόσωπο της εποχής.

Ενδιαφέρουσα παράμετρος αυτής της προσπάθειας αποτελεί η γνωριμία και η διαχείριση εκ μέρους τους πολιτισμικών ζητημάτων, μακρινών σε σχέση με την εμπειρία τους και τις σύγχρονες αξίες, όπως για παράδειγμα η δουλεία, η θέση των γυναικών, η αντιμετώπιση του Άλλου (φυλετικού, εθνικού, θρησκευτικού) κ.ά., και -εντέλει- η συνειδητοποίηση της ιστορικότητας των κοινωνικών φαινομένων, αξιών, αντιλήψεων, σχέσεων, ακόμα και των συναισθημάτων, αλλά και η συνειδητοποίηση ότι η ανασύνθεση του παρελθόντος επηρεάζεται από αντιλήψεις, βιώματα, νοοτροπίες του παρόντος και του εκάστοτε γράφοντος.

Εξέλιξη της δραστηριότητας

Μετά το πέρας της διδασκαλίας συγκεκριμένων, πρόσφορων για το εγχείρημα, ενοτήτων, προτείνεται στους μαθητές μία σειρά θεμάτων. Οι μαθητές, σε ομάδες (ή κατ' εξαίρεση και ατομικά), επιλέγουν το θέμα που τους φαίνεται πιο ενδιαφέρον. Στη συνέχεια, τους δίδεται αντίστοιχη βιβλιογραφία (διαδικτυακές και έντυπες πηγές) και προσδιορίζεται η δομή της κάθε εργασίας. Η αποδελτίωση και η καταγραφή του εποπτικού/πραγματολογικού υλικού αποτελεί σημαντικό μέρος του εγχειρήματος, αφού τους ασκεί στην έρευνα πηγών και τους κανόνες της. Κατά τις δυνατότητες του γενικότερου προγραμματισμού του σχολείου, πραγματοποιούνται και επισκέψεις σε μουσεία ή άλλους σχετικούς με το θέμα χώρους, καθώς και παρακολούθηση -πιθανώς- σχετικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

Ο στόχος είναι να ανασυνθέσουν το πραγματολογικό υλικό σε α' πρόσωπο, ως λόγο ενός φανταστικού προσώπου της εξεταζόμενης εποχής. Συνήθως ως κειμενικό είδος επιλέγεται η ημερολογιακή καταγραφή, η επιστολή, απλοί μονόλογοι/αυτοπαρουσιάσεις ή εξιστόρηση αναμνήσεων των ηρώων. Σημαντικό στάδιο της εργασίας αποτελεί και η εικονογράφηση του κειμένου. Οι μαθητές αναζητούν οι ίδιοι σε ιστότοπους μουσείων -ή διαφορετικούς- εικόνες που συνάδουν με το αφηγηματικό υλικό, ικανές να κοσμήσουν και να τεκμηριώσουν τα γραφόμενά τους. Σπανιότερα μπορεί να υπάρξει και εικονογράφηση από τους ίδιους.

Πέραν της αρχικής συνεννόησης, σχεδιασμού της δραστηριότητας, κατανομής των μαθητών σε ομάδες, ανάθεσης των εργασιών -συνήθως σε χρόνο διδακτικό- η επικοινωνία

μεταξύ της διδάσκουσας και των μαθητών είναι τακτική. Στη διάρκεια δηλαδή της εκπόνησης των εργασιών, οι μαθητές απευθύνονται στη διδάσκουσα για ενδεχόμενες απορίες και συζήτηση ζητημάτων. Την ολοκλήρωση και κατάθεση των εργασιών ακολουθεί η παρουσίασή τους στην ολομέλεια της τάξης, στη διάρκεια της οποίας οι συμμαθητές ανταλλάσσουν απόψεις, κάνουν παρατηρήσεις για την ιστορική πιστότητα των κειμένων, επεκτείνουν προβληματισμούς. Οι παρουσιάσεις είναι το στάδιο της αποτίμησης και ανατροφοδότησης της εργασίας. Πέραν της συμβατικής αξιολόγησής τους (συμπερίληψη στη βαθμολογία των τετραμήνων), η επιλογή των καλύτερων εργασιών προς «δημοσίευση», δηλαδή η συμπερίληψή τους στο τεύχος που κάθε χρόνο επιμελείται η διδάσκουσα με τις εργασίες τους, αποτελεί ένα επιπλέον κίνητρο, προσδίδοντας έτσι και έναν «διαγωνιστικό» χαρακτήρα στο εγχείρημα.

Παραδείγματα εφαρμογής της δραστηριότητας

Από την ιστορία της Α΄ Γυμνασίου

Αφόρμηση αποτέλεσαν οι ενότητες του σχολικού βιβλίου της Α΄ Γυμνασίου, οι οποίες παρουσιάζουν την κοινωνία και την καθημερινή ζωή στην κλασική Αθήνα. Τα προτεινόμενα θέματα αφορούσαν ζητήματα, όπως: τοπογραφικά στοιχεία της αρχαίας Αθήνας, ο δημόσιος βίος, η αθηναϊκή οικία, ο γάμος και η οικογένεια, η ζωή των γυναικών και των παιδιών, η εκπαίδευση, η ενδυμασία και η περιποίηση του σώματος, η διατροφή, η στρατιωτική θητεία, οι γιορτές κ.ά. Οι προτεινόμενες πηγές ήταν ένα corpus επιλεγμένων πηγών από τη διδάσκουσα. Για τα παραδείγματα που ακολουθούν, πραγματοποιήθηκαν επισκέψεις σε μουσεία, όπως το Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο, το Μουσείο Ακροπόλεως, το Μουσείο Κυκλαδικής Τέχνης, όπου προτεινόνταν σχετικά εκπαιδευτικά προγράμματα.

Παράδειγμα πρώτο (2010-2011): Λυσίππου, Αθηναίου εφήβου αφήγησις. Μια ματιά στην καθημερινή ζωή στην κλασική Αθήνα

Πρόκειται για εκτενές αφήγημα, σε μορφή μονολόγου του ήρωα, που προέκυψε από την ενοποίηση των επιμέρους αφηγημάτων των μαθητών, το καθένα από τα οποία πραγματευόταν κάποιο από τα θέματα που αναφέρθηκαν παραπάνω. Η «ιστορία» ήταν η ακόλουθη: Βρισκόμαστε στο 432 π.Χ., λίγο πριν την έναρξη του Πελοποννησιακού πολέμου. Ο Λυσίππος είναι ένας δεκαοκτάχρονος Αθηναίος, ο οποίος μόλις εγκαινιάζει την «εφηβεία» του, δηλ. τη στρατιωτική του θητεία. Ο ήρωάς μας, αναστατωμένος από την προοπτική της ορκωμοσίας του ως εφήβου την επόμενη μέρα, δεν μπορεί να αποκοιμηθεί και ξενυχτά στοχαζόμενος τη ζωή του. Με αγάπη για τη συγγραφή, παίρνει τα φύλλα παπύρου και την «πένα» του και καταγράφει τις σκέψεις του, αποτυπώνοντας τον εαυτό του και τη ζωή του, την οικογένειά του, αλλά και τη ζωή της πόλης του. Ας σημειωθεί ότι, καθώς η σύνταξη του εν λόγω αφηγήματος απαιτούσε την ενοποίηση των επιμέρους αφηγήσεων που ετοίμασε η κάθε ομάδα μαθητών, η ανάμειξη της διδάσκουσας αποδείχθηκε μεγαλύτερη από το δέον, γι' αυτό και στο εξής εγκαταλείφθηκε το ενιαίο αφήγημα, προκειμένου η δουλειά των μαθητών να είναι περισσότερο αυτόνομη.

Παράδειγμα δεύτερο (2014-2015): Αφηγούμαστε ιστορίες με αφορμή εκθέματα του Νέου Μουσείου Ακρόπολης

Μετά την ολοκλήρωση της διδασκαλίας των ενοτήτων για την αθηναϊκή κοινωνία και την επίσκεψη στο Μουσείο Ακροπόλεως, οι μαθητές επέλεξαν το θέμα της εργασίας τους με αφορμή ένα έκθεμα ή μία ενότητα εκθεμάτων του Μουσείου. Με οδηγό αντίστοιχα φύλλα εργασίας, δημιούργησαν κείμενα σε α΄ πρόσωπο, παρουσιάζοντας πτυχές της καθημερινής ζωής στην αρχαία Αθήνα. Συντάχθηκαν κείμενα όπως: «Η νιόπαντρη Ιφιγένεια αφιερώνει τη

λουτροφόρο του γάμου της στο Ιερό της Νύμφης» (με αφορμή λουτροφόρους από την Αίθουσα των κλιτύων), «Ο Πραξίας εκπληρώνει το τάμα του στο Ασκληπιείο» (με αφορμή εκθέματα που βρέθηκαν στο Ασκληπιείο από την Αίθουσα των κλιτύων), «Ο Λύσιππος καλεί τους φίλους του σε συμπόσιο» (με αφορμή τα σκεύη του συμποσίου από την Αίθουσα των κλιτύων), «Ο Σπεύσιππος με το άλογό του λίγο πριν αγωνιστεί στους ιππικούς αγώνες της γιορτής των Παναθηναίων» (με αφορμή τον «Ιππέα Rampin» από την Αίθουσα των Αρχαϊκών έργων), «Η Αθηναία κόρη Ανδρομάχη ετοιμάζεται για τη γιορτή των Παναθηναίων» (με αφορμή τις αρχαϊκές Κόρες στην Αίθουσα των Αρχαϊκών έργων), «Ο Αθηναίος Ξενοφών μας ξεναγεί στο σπίτι του» (με αφορμή εκθέματα από τον οικισμό νότια της Ακρόπολης, που εκτίθενται στην Αίθουσα των κλιτύων) κ.ά.

Παραδείγματα τρίτο και τέταρτο (2016-2017 & 2017-2018): Μία μέρα από τη ζωή ενός Αθηναίου/μίας Αθηναίας στην κλασική Αθήνα και Μικρές ιστορίες από τη ζωή στην Αθήνα του 5ου αι. π.Χ.

Στα σχολικά αυτά έτη οι μαθητές ανέλαβαν να αναπαραστήσουν μία μέρα από τη ζωή κάποιου Αθηναίου (ή Αθηναίας), μικρού ή μεγάλου, πολίτη, μέτοικου ή δούλου, σε κάποια από τις παρακάτω συνθήκες: ασκώντας το επάγγελμά του, στον γάμο και τα καθήκοντα της *δέσποινας*, σε μία σχολική ημέρα, συμμετέχοντας σε κάποια από τις γιορτές του αθηναϊκού εορτολογίου, λαμβάνοντας μέρος στην Εκκλησία του Δήμου, περνώντας ένα πρωινό στην Αγορά, εκπληρώνοντας κάποιο πολιτικό καθήκον, συναντώντας συμπολίτες και συνομιλώντας μαζί τους, κάνοντας αγορές ή αναζητώντας τις υπηρεσίες κάποιου επαγγελματία.

Στις ομάδες των μαθητών μοιράστηκε το αντίστοιχο φύλλο εργασίας, με την απαιτούμενη βιβλιογραφία και σαφείς οδηγίες για τη σύνταξη των κειμένων. Έτσι, στα κείμενα των μαθητών «ακούμε» τον λόγο των «προσώπων» που έχουν επιλέξει οι μαθητές. Ενδεικτικά παρατίθενται οι παρακάτω τίτλοι από τις «ανθολογίες» των μαθητικών εργασιών και των δύο ετών: «Ο Αθηναίος Αλκμήνης στην Αγορά», «Ο ηλιαστής Καλλίνικος στην πρώτη του συνεδρίαση στην Ηλιαία», «Ο Πρόδικος και ο γιος του Κλεινίας παρακολουθούν την πομπή των Παναθηναίων», «Μία μέρα από τη ζωή του αγρότη Λυσίμαχου», «Μία μέρα από τη ζωή του μικρού Κλέαρχου», «Ο Ιφικλής του Ιφίτου ομιλητής σε συνεδρίαση της Εκκλησίας του Δήμου», «Ο γάμος της Κλεαρέτης», «Η γέννηση του Αθηνόδωρου», «Η Αθηναία Μελίτη αφηγείται τη ζωή της», «Τα όνειρα της Αθηναίας κόρης Ξανθίππης», «Ετοιμάζοντας ένα συμπόσιο», «Μία μέρα από τη ζωή του δούλου παιδαγωγού Ερμογένη», «Μία μέρα από τη ζωή του Αθηναίου αγγειοπλάστη Καλλιτέλλη», «Ο έφηβος Αγήνωρ στα Οσχοφόρια» κ.ά.

Εκτιμώ ότι οι εργασίες των μαθητών της Α΄ Γυμνασίου, εστιασμένες στην καθημερινή ζωή στην κλασική Αθήνα, αποτελούν ενδιαφέρον παράδειγμα συγκρότησης ενός ζωντανού διαλόγου μαθητών με την Ιστορία, και επιβεβαιώνουν την πεποίθηση ότι το ιστορικό παρελθόν γίνεται οικείο και εύληπτο στους μαθητές, αν αυτοί εξοικειωθούν με την ιδιαίτερη φυσιογνωμία του καθημερινού βίου της εξεταζόμενης εποχής.

Από την ιστορία της Γ΄ Γυμνασίου

Η δραστηριότητα εφαρμόστηκε και στο πλαίσιο της ύλης της Ιστορίας της Γ΄ Γυμνασίου. Στην τάξη αυτή, η δραστηριότητα είχε επιπλέον τον χαρακτήρα της θέσης ενός προβλήματος, απέναντι στο οποίο οι μαθητές καλούνταν να πάρουν θέση και να προσδώσουν μία δική τους εκδοχή. Εκπονήθηκαν οι παρακάτω εργασίες:

Παράδειγμα πρώτο (2013-14 & 2015-16): Μια μέρα σ' ένα αλληλοδιδασκτικό σχολείο της καποδιστριακής περιόδου...

Οι μαθητές όφειλαν να συντάξουν ένα μικρό αφήγημα στο οποίο να ζωντανεύουν την ημέρα ενός μικρού μαθητή αλληλοδιδασκτικού σχολείου στο Ναύπλιο ή την Αθήνα του 1831. Τους δόθηκε βιβλιογραφία για την αλληλοδιδασκτική εκπαίδευση και άλλες πηγές σχετικά με την εποχή του Ι. Καποδίστρια. Το αποτέλεσμα ήταν κείμενα στα οποία φανταστικά πρόσωπα αφηγούνται μία σχολική μέρα, αλλά ταυτόχρονα επιχειρούν να δώσουν το κλίμα της εποχής. Παρήχθησαν κείμενα όπως τα παρακάτω: επιστολές, όπως: «Αγαπητέ Ιωάννη...», «Σεβαστέ μου πατέρα...», ημερολογιακές σελίδες, όπως: «15 Μαρτίου 1831», «10 Μαΐου 1831», μονόλογοι και αναμνήσεις, όπως «Μονόλογος μικρού μαθητού», «Ένας παππούς αφηγείται τις σχολικές του αναμνήσεις» κ.ά.

Οι μαθητές, περιγράφοντας τη σχολική ημέρα του ήρωά τους, επιχειρήσαν να αποδώσουν όχι μόνο το εκπαιδευτικό σύστημα της εποχής και στοιχεία από τον καθημερινό βίο, αλλά ακόμα να αναβιώσουν και να σχολιάσουν αντιλήψεις: για τον ρόλο της παιδείας, τη σχέση με το αρχαίο παρελθόν, το αίτημα της προόδου του ελληνικού έθνους ώστε να αποτελέσει σύγχρονο ευρωπαϊκό κράτος: να αναφερθούν σε γεγονότα και ιστορικά πρόσωπα, να λάβουν θέση στην πολιτική διαμάχη της εποχής, τασσόμενοι υπέρ ή κατά του Καποδίστρια, εντέλει να αποδώσουν την κρίσιμη εκείνη εποχή. Ενδιαφέρουσα και η προσπάθειά τους να προσεγγίσουν -έστω και λίγο- τη γλώσσα της εποχής, όπως τη γνώρισαν από σύγχρονα κείμενα-πηγές.

Παράδειγμα δεύτερο (2015-2016): Ένας στρατιώτης των Βαλκανικών πολέμων καταγράφει στο ημερολόγιό του τις εμπειρίες του από το μέτωπο ή Ένας στρατιώτης των Βαλκανικών πολέμων γράφει στην αγαπημένη του επιστολές από το μέτωπο

Οι μαθητές όφειλαν να ζωντανέψουν έναν νεαρό Αθηναίο που επιστρατεύτηκε τον Οκτώβριο του 1912, πολέμησε σε μάχες του Α' και του Β' Βαλκανικού πολέμου και επέστρεψε στην Αθήνα το φθινόπωρο του 1913 για να συνεχίσει τη ζωή του. Στο ημερολόγιό του ή στις επιστολές στην αγαπημένη του από το μέτωπο, καταγράφει την ατμόσφαιρα της εποχής, την πορεία του στρατού, τις εμπειρίες, τις σκέψεις και τα συναισθήματά του στη διάρκεια της επιστράτευσής του.

Με βάση λοιπόν τις προτεινόμενες γραπτές πηγές -ιστορικές και αυτοβιογραφικές- παρήχθησαν κείμενα, κάποια ως ημερολόγια και άλλα ως επιστολές, που κατέγραφαν πράγματι το συνολικό κλίμα της εποχής, την πορεία του στρατού, τις συνθήκες ζωής στο μέτωπο, την πολεμική δράση, αναδεικνύοντας και τις δυο πτυχές του πολέμου: από τη μία, ο ενθουσιασμός για τις εθνικές νίκες, από την άλλη, η ευαισθησία απέναντι στη βία, τον θάνατο, την προσφυγιά, τις κακουχίες, τον φόβο, την ελπίδα της επιβίωσης και της επιστροφής. Ενδιαφέρον παρουσιάζει η διαχείριση από τους μαθητές ζητημάτων όπως η ενθουσιώδης συμμετοχή ή η αμφισβήτηση της Μεγάλης Ιδέας, η ισορρόπηση ανάμεσα στον πατριωτικό ενθουσιασμό και το εθνικό καθήκον, με θέματα όπως η βαρβαρότητα του πολέμου, η άμβλυνση αξιών και κανόνων της ζωής που ο πόλεμος επιφέρει, ο πόνος για την απώλεια συντρόφων, η συγκίνηση για το δράμα της προσφυγιάς, προβληματισμοί πάνω στη συνύπαρξη με τους Άλλους, ο φόβος του θανάτου, το αποτύπωμα του πολέμου στις ζωές των νέων ανθρώπων και άλλα.

Συμπεράσματα

Είναι προφανές ότι τα παραπάνω αποτελούν ενδεικτικά παραδείγματα εφαρμογής της εν λόγω πρακτικής και μία ενδεικτική, επίσης, πρόταση διαδικασίας υλοποίησής της. Αυτό

που έχει η σημασία είναι ότι η εμπειρία από την εφαρμογή της είναι εξαιρετικά ενθαρρυντική για τα παιδαγωγικά και μαθησιακά της αποτελέσματα. Πέραν των γενικών, προφανών και γνωστών, ωφελημάτων της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου -βασικός τρόπος εργασίας των μαθητών για το όλο εγχείρημα- και της ανάπτυξης του ψηφιακού γραμματισμού, καθώς μέρος του εποπτικού υλικού αναζητείται πλέον σταθερά στο διαδίκτυο, η αξία της πρακτικής έγκειται κυρίως στην ανανέωση της σχέσης των μαθητών με το μάθημα της Ιστορίας, αφού αποδεδειγμένα τους κινητοποιεί και τους καθιστά ενεργητικούς και δημιουργικούς στην απόκτηση, εμπέδωση και εμπάθυνση ιστορικής γνώσης. Και αυτό συμβαίνει, γιατί οικοδομούν οι ίδιοι ιστορική γνώση με την προσωπική διερεύνηση πηγών, και στη συνέχεια, εμβαθύνουν σε αυτήν, καθώς με οδηγό τη φαντασία και τη γραφή (η οποία λειτουργεί ταυτόχρονα ως μέσο και ως αποτέλεσμα), προβαίνουν στην αναβίωση προσώπων ιστορικών εποχών, κατανοώντας έτσι ιστορικά φαινόμενα, αντιμετωπίζοντας εναλλακτικές συμπεριφορές και στάσεις, δημιουργώντας τις δικές τους ερμηνείες, αποκτώντας εντέλει συνείδηση της πολυφωνίας στην ιστορία και την ιστορική προσέγγιση. Συνεπώς, η εν λόγω δραστηριότητα αποτελεί ένα αποτελεσματικό μέσο για την εκπλήρωση σημαντικών διδακτικών στόχων που αφορούν το μάθημα της Ιστορίας και την ανάπτυξη μιας δημιουργικής σχέσης των μαθητών με τη γνώση, την άσκηση στη δημιουργική γραφή, την κριτική σκέψη και την ενσυναίσθηση.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Αγγελάκος Κώστας (επιμ.), *Διαθεματικές προσεγγίσεις της γνώσης στο ελληνικό σχολείο*, Αθήνα, Μεταίχμιο, 2003.

Βοσνιάδου Στέλλα, «Πώς μαθαίνουν οι μαθητές», Διεθνές Γραφείο Εκπαίδευσης της Unesco, 2001: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/Publications/educationalpracti_cesseriespdf/prac07gr.pdf

Bruner Jerome, *Πράξεις νοήματος*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 1997.

Δεδούλη Μαρίνα, «Βιωματική μάθηση –Δυνατότητες αξιοποίησής της στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης», *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τεύχ. 6 (2001), σ. 145-159.

Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας Σχολής Μωραΐτη, «*Μια μέρα...*» *Δεκαπέντε ιστορίες καθημερινότητας από τα αρχαία χρόνια ως την εποχή μας*, Αθήνα 1988.

Husbands Chris, *Τι σημαίνει διδασκαλία της Ιστορίας; Γλώσσα, ιδέες και νοήματα*, (μτφρ. Αποστόλης Λυκούργος), Αθήνα, Μεταίχμιο, 2000.

Pleris Knud (επιμ.), *Σύγχρονες θεωρίες μάθησης. 16 θεωρίες μάθησης ... με τα λόγια των δημιουργών τους*, (μτφρ. Γ. Κουλαουζίδης), Αθήνα, Μεταίχμιο, 2009.

Κόκκινος Γιώργος, *Από την ιστορία στις ιστορίες. Προσεγγίσεις στην ιστορία της ιστοριογραφίας, την επιστημολογία και τη διδακτική της ιστορίας*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 1998.

Λυπουρλής Δημήτρης, *ήν ποτε... τρεις ιστορίες αρχαίας ελληνικής καθημερινότητας*, Θεσσαλονίκη, University Studio Press, 1998.

Ματσαγγούρας Ηλίας, *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση*, Αθήνα, Γρηγόρης, 2003.

Χανιώτης Άγγελος (επιμ.), *Έργα και ημέρες στην Κρήτη. Από την προϊστορία στο Μεσοπόλεμο*, Ηράκλειο, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, 2000.

Ξενόγλωσση

Harris, R. and Foreman-Peck, L. (2004) «“Stepping into other people's shoes”: teaching and assessing empathy in the secondary history curriculum», *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 4(2), σ. 1-14.

Historical Association, “Write Your Own Historical Fiction Competition 2018”:

<https://www.history.org.uk/secondary/news/3599/write-your-own-historical-fiction-competition-2018>

Ministère de l' Education Nationale, Eduscol, “Pratiquer différents langages en histoire et en géographie”: http://cache.media.eduscol.education.fr/file/HG_Compétences/74/9/RA16_C3C4_HIGE_Langage_écrit_oral_819749.pdf

**ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ
ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΣΤΙΣ ΦΥΣΙΚΕΣ
ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ – ΚΑΛΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ**

Η διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών μέσα από την τέχνη του θεάτρου με τη δημιουργία βιντεοσκοπημένης θεατρικής παράστασης

Βάια Γαβριηλίδου, Δρ. Χημείας ¹,

Ευτέρπη Χριστοφορίδου, MSc Βιολογίας ,
MSc Στις Επιστήμες της Εκπαίδευσης και της Δια Βίου Μάθησης ²

¹ 2ο Πειραματικό Γενικό Λύκειο Θεσσαλονίκης, gavriilchem@gmail.com

² 2ο Πειραματικό Γενικό Λύκειο Θεσσαλονίκης, effiechristo@gmail.com

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία μελετάται η εφαρμογή της δραματουργικής τέχνης ως μίας εναλλακτικής διδακτικής προσέγγισης στη διδασκαλία των φυσικών επιστημών και ειδικότερα στη διδασκαλία της Χημείας και της Βιολογίας. Η συγγραφή σεναρίου, η δραματοποίησή του και η δημιουργία θεατρικού δρώμενου είναι μία καινοτόμα και δημιουργική διαδικασία που προσφέρει στους μαθητές τη δυνατότητα να αυτοσχεδιάσουν και να προσεγγίσουν τη γνώση με βιωματικό τρόπο, αφού χρησιμοποιήθηκαν τεχνικές θεάτρου που εμπλέκουν την αυτενέργεια των μαθητών/-τριών. Η διδακτική προσέγγιση εφαρμόστηκε στο πλαίσιο της λειτουργίας του Ομίλου του σχολείου μας με θεματική «Μαθαίνοντας Φυσικές Επιστήμες μέσα από το Θέατρο» και κατέδειξε βελτίωση στο γνωστικό και συναισθηματικό επίπεδο των μαθητών/-τριών όσο και στην κοινωνικοποίησή τους.

Abstract

The present paper focuses on the application of drama as an alternative approach to teaching in the domain of natural sciences and specifically in the field of chemistry and biology. A script, a dramatization and a performance are innovative and creative processes providing students with the opportunity to improvise and apply their knowledge through a mere experiential way of learning, since they involve self-acting. This teaching approach was used within the operation of our school club under the title “Learning about the Natural Sciences through drama” and soon proved to be beneficial in terms of their cognitive and emotional skills as well as of their social ability.

Εισαγωγή

Για το σχολικό έτος 2017-2018, κατατέθηκε πρόταση στη Διευθύντρια του 2ου Πειραματικού Γενικού Λυκείου Θεσσαλονίκης, για την υλοποίηση Ομίλου Φυσικών Επιστημών, με θεματική: «Μαθαίνοντας Φυσικές Επιστήμες μέσα από το Θέατρο». Ο όμιλος λειτουργούσε μία φορά την εβδομάδα μετά το πέρας του Ωρολογίου Προγράμματος, με συμμετοχή δώδεκα (12) μαθητών/-τριών από την Α΄ και Β΄ Λυκείου και υπεύθυνους καθηγητές τη Βιολόγο και τη Χημικό του σχολείου.

Σκοπός της δράσης, ήταν η διεπιστημονική διασύνδεση των θετικών επιστημών με εκφάνσεις της τέχνης (Σαλαούρα, 2017). Διδακτικοί και συναισθηματικοί στόχοι που τέθηκαν ήταν οι μαθητές να ενισχύσουν το ενδιαφέρον τους για την επιστήμη, να κατανοήσουν επιστημονικές έννοιες και φαινόμενα, να αναπτύξουν πνεύμα συνεργασίας, να καλλιεργήσουν δημιουργικές και κριτικές δεξιότητες, καθώς και να συμμετάσχουν ενεργά στη διαπραγμάτευση επιστημονικών εννοιών. Προϊόν του Ομίλου ήταν το *video* της θεατρικής παράστασης με το οποίο το σχολείο συμμετείχε στις προγραμματισμένες εκδηλώσεις της δράσης «Μαθαίνοντας επιστήμη μέσα από το θέατρο», ώστε να διαγωνισθεί μεταξύ άλλων παραστάσεων. Η δράση αυτή, που είναι μια πρωτοβουλία της Science View σε συνεργασία με διάφορους φορείς, όπως το Τμήμα ΦΠΨ του Εθνικού & Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών και το Κέντρο Διάδοσης Επιστημών & Μουσείο Τεχνολογίας Noesis, τελεί υπό την Αιγίδα της Γενικής Διεύθυνσης Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Υπουργείου Παιδείας και υιοθετεί τη διερευνητική μέθοδο μάθησης των θετικών επιστημών. Στο πλαίσιο αυτό οι μαθητές/-τριες έγραψαν σενάριο, δραματοποίησαν επιστημονικές έννοιες και γνώσεις από το αναλυτικό πρόγραμμα των μαθημάτων τους, και δημιούργησαν θεατρική παράσταση (η οποία βιντεοσκοπήθηκε), σχετική με επιστημονικά θέματα που άπτονται του γνωστικού αντικείμενου της Βιολογίας και της Χημείας.

Η ταυτότητα της δράσης

Σύμφωνα με τον Bruner (1986), με δύο τρόπους μπορεί να επάγει κάποιος την γνωστική διαδικασία: την αφήγηση και το καλά διατυπωμένο επιχειρήμα. Και οι δύο επιλογές, με διαφορετικό τρόπο η κάθε μία, δομούν την πραγματικότητα και μπορούν να πείσουν για την ορθότητά τους. Η χρήση επιχειρημάτων πείθει για την αλήθεια του κόσμου, ενώ η αφήγηση για τη ρεαλιστικότητά του. Οι ιστορίες χρησιμοποιούνται σαν ένας τρόπος: α) να αποκτήσουν νόημα γεγονότα που συμβαίνουν καθημερινά και β) να επικοινωνήσουμε αυτά τα γεγονότα στους άλλους (Avraamidou & Osborne, 2009). Έτσι, η αφήγηση βρήκε τη θέση της στη διδασκαλία των φυσικών επιστημών με θετικά αποτελέσματα, αφού δίνεται οι ευκαιρία στους μαθητές να συνθέσουν τις δικές τους ιστορίες, συνδέοντας τις επιστημονικές έννοιες με τις δικές τους εμπειρίες και ενδιαφέροντα (Cao, χ.χ.· Zabel & Gropengiesser, 2015· Sohmer & Michaels, 2005).

Για τον Vygotsky (1978), ο οποίος πρεσβεύει την κοινωνική και ατομική διάσταση της γνώσης, ο μαθητής κατασκευάζει την προσωπική του γνώση μέσα από την αλληλεπίδρασή του με άλλα άτομα και δεν αποτελεί παθητικό δέκτη της προσφερόμενης γνώσης.

Η διερευνητική μέθοδος είναι μια μαθητοκεντρική μέθοδος διδασκαλίας, στην οποία το υπό μελέτη αντικείμενο τίθεται με μορφή ερωτήματος ή προβλήματος, στο οποίο καλούνται οι μαθητές να δώσουν απάντηση, είτε με αναζήτηση πληροφοριών είτε με τη διεξαγωγή μικρής έρευνας, με κύριο σκοπό να προκληθεί το ενδιαφέρον τους ώστε να ενταχθούν ενεργητικά στη διαδικασία της μάθησης. Ως μεθόδους χρησιμοποιεί τη λύση προβλήματος, την υπόδυση ρόλων, τη μέθοδο Project, τον πειραματισμό, τη διερεύνηση-

ανακάλυψη και την προσομοίωση.

Η τέχνη του Θεάτρου στην εκπαιδευτική διαδικασία, ως μέσο κατανόησης επιστημονικών εννοιών, αναγνωρίζεται και χρησιμοποιείται όλο και περισσότερο. Για τον Deldime (1996), το θέατρο και η εμπύχωση έχουν στόχο τη διερεύνηση όλων των δυνατοτήτων του παιδιού, με έμφαση στο χώρο της φαντασίας. Στις Φυσικές Επιστήμες η τέχνη του δράματος περιλαμβάνει στατικές εικόνες, οπτική επαφή με αντικείμενα, έκφραση μέσα από την κίνηση του σώματος και ακουστικά εφέ, ενώ χρησιμοποιεί ως δραστηριότητες την οπτική αφήγηση ενός φαινομένου, την αναπαράσταση του τρόπου με τον οποίο συνδέονται τα βασικά μέρη του, την εκδήλωση της αλληλουχίας των γεγονότων και την εξήγηση της επικείμενης αλλαγής (Varelas et al., 2010).

Μια άλλη διδακτική προσέγγιση με έμφαση στην έρευνα και το μαθητοκεντρικό μοντέλο, εστιάζει στον τρόπο που ο εκπαιδευτικός προάγει τη γνώση, με χρήση διδακτικών πρακτικών όπου ομάδες μαθητών διαπραγματεύονται διάφορα θέματα (Abrahams & Braund, 2012).

Η χρήση του παιχνιδιού ρόλων στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών βασίζεται στην ενεργή, μαθητοκεντρική προσέγγιση της γνώσης (Cakici & Bayir, 2012). Έτσι οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά, διατυπώνουν ερωτήσεις, λύνουν προβλήματα, στηρίζοντας τη γνώση σε προηγούμενες εμπειρίες και πληροφορίες (Agieli, 2008).

Μεθοδολογία της δράσης

Με έναυσμα τη διαφορετική διδακτική προσέγγιση γνωστικών αντικειμένων της Επιστήμης της Βιολογίας και της Χημείας, χρησιμοποιήθηκε το βιβλίο της Ευθυμίας Χασιώτου (2012) με τίτλο «Ρόζαλιντ Φράνκλιν: Στη σκιά του DNA», που πραγματεύεται τη ζωή, αλλά κυρίως την επιστημονική δραστηριότητα-έρευνα της επιστήμονος αλλά και άλλων διακεκριμένων επιστημόνων της εποχής της (James Watson, Francis Crick, Maurice Wilkins και Linus Pauling), με παρεμφερές ερευνητικό αντικείμενο.

Η προσπάθεια αφορούσε την ανάδειξη του επιστημονικού έργου της Rosalind Franklin, την αναζήτηση της στερεοχημικής διάταξης του μορίου του DNA και την αποτύπωση των διαφορετικών -όσο και αντίξοων- συνθηκών που επικρατούσαν στον επιστημονικό κόσμο τη δεκαετία του '50, όπου οι γυναίκες-επιστήμονες ήταν λιγιστές. Αρχικά αναγνώστηκαν αποσπάσματα του βιβλίου στο πλαίσιο των συναντήσεων του Ομίλου, που κίνησαν το ενδιαφέρον των μαθητών/-τριών.

Κάποια από τα ερευνητικά ερωτήματα που απασχόλησαν τους/τις μαθητές/-τριες αναφέρονται παρακάτω: α) Ποια είναι η στερεοχημική διάταξη του δεσοξυριβονουκλεϊκού οξέος (DNA) και οι δομικοί λίθοι που το αποτελούν (αζωτούχες βάσεις, σάκχαρα), β) πώς και με ποιους δεσμούς ενώνονται οι δομικοί λίθοι του DNA, γ) ποιοι ανακάλυψαν και τι πρεσβεύει το μοντέλο της διπλής έλικας του DNA, δ) τι είναι η κρυσταλλογραφία περίθλασης ακτίνων X, ε) ποια η συμβολή της επιστημονικής έρευνας της Rosalind Franklin στην ανακάλυψη της διπλής έλικας του DNA και στ) ποιες δυσκολίες αντιμετώπισαν οι γυναίκες επιστήμονες στην ανδροκρατούμενη επιστημονική κοινότητα τη δεκαετία του 1950.

Με στόχο την απάντηση στα παραπάνω ερωτήματα, δημιουργήθηκαν ομάδες εργασίας και άρχισε η έρευνα για συλλογή πληροφοριών στο διαδίκτυο, τόσο για τις επιστημονικές έννοιες, όσο και για τη ζωή και το έργο των εμπλεκόμενων επιστημόνων, ενώ παρουσιάστηκαν εκπαιδευτικά videos για την επιστημονική έρευνα σχετικά με την αναζήτηση της δομής του DNA, τις βασικές έννοιες της κρυσταλλογραφίας περίθλασης ακτίνων X και την εφαρμογή της σε δείγματα DNA.

Ακολούθησε συγκέντρωση, οργάνωση και ταξινόμηση του υλικού σε κατηγορίες με κριτήριο το περιεχόμενο π.χ. επιστημονικό/κοινωνικό. Έγινε επεξήγηση βασικών εννοιών της κρυσταλλογραφικής μεθόδου περίθλασης ακτίνων X, διόρθωση εσφαλμένων αντιλήψεων από τους μαθητές/τις μαθήτριες, καθώς και συζήτηση και ερμηνεία των επιστημονικών εννοιών που εμπλέκονται στην έρευνα. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στην απόδοση των επιστημονικών εννοιών και στην προσπάθεια αναπαράστασης με το σώμα της διπλής έλικας του DNA. Στη συνέχεια, δημιουργήθηκαν ομάδες σεναρίου, σκηνοθεσίας, μουσικής επένδυσης, σκηνικών, κοστουμιών, κινησιολογικού δράμενου, παραγωγής βίντεο, ηχοληψίας, φωτισμού και προωθητικών ενεργειών, ανάλογα με τις προτιμήσεις και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, προκειμένου να αναδειχθεί η φαντασία, η δημιουργικότητα και η συνεργατικότητα τους στη δημιουργία ενός θεατρικού σεναρίου και μιας ολοκληρωμένης βιντεοσκοπημένης θεατρικής παράστασης.

Αποτελέσματα έρευνας

Το σενάριο γράφηκε από δύο μαθήτριες του Ομίλου, εστιάζοντας στην τριετία 1950-1953, περίοδος όπου επιτελείται ένας αγώνας δρόμου ανάμεσα σε διακεκριμένους επιστήμονες της εποχής, για την ανεύρεση της διπλής έλικας του DNA και την κατάκτηση του Nobel Χημείας.

Ακολούθησε η διανομή των ρόλων σε μαθητές του Ομίλου και άρχισαν οι πρόβες. Η ομάδα μουσικής επένδυσης ασχολήθηκε με τη δημιουργία πρωτότυπης μουσικής σύνθεσης, ενώ η ομάδα προώθησης της παράστασης δημιούργησε αφίσα τόσο για τη διάδοση της δράσης όσο και για τους τίτλους έναρξης και τέλους της βιντεοσκοπημένης παράστασης.

Έγινε ανάρτηση του video που προέκυψε από τη θεατρική παράσταση στην ιστοσελίδα του σχολείου, στο Facebook και στο YouTube, ενώ η δράση αξιολογήθηκε με συμπλήρωση ερωτηματολογίου αποτίμησης της δράσης.

Από τις παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών και την αποτίμηση του ερωτηματολογίου παρατηρήθηκε εκδήλωση ενδιαφέροντος από τους μαθητές/τις μαθήτριες για την επεξήγηση, κατανόηση και απόδοση των εμπλεκόμενων επιστημονικών εννοιών και τη σύνδεσή τους με αντίστοιχα γνωστικά πεδία της διδακτέας ύλης.

Σχεδόν οι μισοί μαθητές (Σε μεγάλο βαθμό: 5 στους 11 μαθητές) (Πίνακας 1)¹ επέλεξαν τη συμμετοχή και παραμονή τους στον Όμιλο για να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους στις Φυσικές Επιστήμες, με εισαγωγή σε νέα γνωστικά αντικείμενα, για να συντελέσουν στη δημιουργία βιντεοσκοπημένης παράστασης, αλλά και για τους εκπαιδευτικούς που τον υλοποιούν, ενώ δεν αποτέλεσε σημαντικό κριτήριο επιλογής η λήψη πιστοποιητικού ή η συμμετοχή στο Διαγωνισμό «Μαθαίνοντας Επιστήμη μέσα από το Θέατρο» καθώς και η συμμετοχή των φίλων τους.

Όσον αφορά στην ενασχόληση με το αντικείμενο μελέτης, την αναζήτηση πληροφοριών για τη συγγραφή σεναρίου και τις δραστηριότητες βιντεοσκόπησης (Πίνακας 2)¹, περισσότεροι από τους μισούς μαθητές (Σε μεγάλο βαθμό: 6 μαθητές στους 10, Σίγουρα ναι: 3 μαθητές στους 10) θεωρούν ότι εμπλούτισαν τις γνώσεις τους για επιστήμονες που τιμήθηκαν με Βραβείο Νόμπελ και ότι οι δραστηριότητες του Ομίλου τους βοήθησαν να εκτιμήσουν τις απαιτήσεις οργάνωσης του υλικού χρονολογικά και θεματολογικά (Σε μεγάλο βαθμό, Σίγουρα ναι: 8 μαθητές στους 10), ενώ δημιουργήθηκε θετικό κλίμα κατά τη διάρκεια

¹ Το σύνολο των μαθητών στον Πίνακα 1 και στους Πίνακες 2 και 3 είναι αντίστοιχα 11 και 10, καθώς λόγω βιασύνης ή από λάθος οι μαθητές δεν απάντησαν σε όλες τις ερωτήσεις.

των γυρισμάτων (Σε μεγάλο βαθμό, Σίγουρα ναι: 9 στους 10 μαθητές) και αποκτήθηκαν πολύτιμες πρόσθετες γνώσεις σχετικά με τη δημιουργία video (Σε μεγάλο βαθμό: 5 μαθητές στους 10).

Πίνακας 1. Λόγοι συμμετοχής και παραμονής στον Όμιλο «ΕΠΙΣΤΗΜΗ ΚΑΙ ΘΕΑΤΡΟ»

Επέλεξα να συμμετέχω στον Όμιλο:					
	Σίγουρα όχι	Όχι τόσο	Σε μεγάλο βαθμό	Σίγουρα ναι	ΣΥΝΟΛΟ
Για να μάθω όσα περισσότερα μπορώ για τις ΦΕ με εμβάθυνση γνώσεων εντός ύλης	2	6	3	-	11
Για να μάθω όσα περισσότερα μπορώ για τις ΦΕ με εισαγωγή σε νέα γνωστικά αντικείμενα εκτός ύλης	-	5	5	1	11
Για να καλλιεργήσω το υπάρχον ταλέντο/κλίση μου με τη συγγραφή σεναρίου θεατρικού δρώμενου που σχετίζεται με τις ΦΕ	3	3	2	3	11
Για να πρωταγωνιστήσω σε βιντεοσκοπημένο θεατρικό δρώμενο	5	5	1	-	11
Για να συντελέσω στη δημιουργία βιντεοσκοπημένης παράστασης	-	3	5	3	11
Για τους εκπαιδευτικούς που τον υλοποιούν	-	3	5	3	11
Για το πιστοποιητικό που θα λάβω	6	3	2	-	11
Για τη συμμετοχή στο Διαγωνισμό «Μαθαίνοντας Επιστήμη μέσα από το Θέατρο»	2	6	3	-	11
Γιατί συμμετέχουν οι φίλοι μου	5	2	1	3	11

Πίνακας 2. Αναζήτηση πληροφοριών για τη συγγραφή σεναρίου και τις δραστηριότητες βιντεοσκόπησης

Η αναζήτηση πληροφοριακού υλικού για τη συγγραφή σεναρίου:					
	Σίγουρα όχι	Όχι τόσο	Σε μεγάλο βαθμό	Σίγουρα ναι	ΣΥΝΟΛΟ
διεύρυνε τις γνώσεις μου στα μαθήματα της Χημείας και της Βιολογίας	1	5	1	3	10
ενίσχυσε την κατανόηση εννοιών και με βοήθησε στην βαθύτερη ερμηνεία της λειτουργίας βιολογικών μορίων (DNA)		5	5	-	10
εμπλούτισε τις γνώσεις μου για επιστήμονες που τιμήθηκαν με Βραβείο Νόμπελ	1	-	6	3	10
με βοήθησε να εκτιμήσω τις απαιτήσεις οργάνωσης του υλικού χρονολογικά και θεματολογικά	1	1	3	5	10
πυροδότησε τη φαντασία μου για τη συγγραφή του σεναρίου	5	3	1	1	10
Δραστηριότητες βιντεοσκόπησης					
τα γυρίσματα δημιούργησαν θετικό κλίμα στις συναντήσεις του Ομίλου	-	1	1	8	10
αποκτήθηκαν πολύτιμες πρόσθετες γνώσεις σχετικά με τη δημιουργία video (εικονοληψία, montage, μουσική επένδυση, κλπ.)	-	5	5	-	10

Τέλος, από την συνολική αποτίμηση των δραστηριοτήτων του Ομίλου (Πίνακας 3), 5 μαθητές από τους 10 κρίνει θετική την επίδραση στην εμπέδωση της ύλης στα μαθήματα της Χημείας και της Βιολογίας, με εμβάθυνση σε έννοιες εντός και εκτός ύλης του Αναλυτικού Προγράμματος (7 μαθητές στους 10) και επεξήγηση θεωριών και μεθόδων ανάλυσης βιολογικών μορίων (DNA), μέσω της δημιουργίας video (Σε μεγάλο βαθμό, Σίγουρα ναι: 6 μαθητές στους 10) και ψηφιακού υλικού (Σε μεγάλο βαθμό, Σίγουρα ναι: 9 μαθητές στους 10). Οι μαθητές μας θεωρούν ότι με τη συμμετοχή στον Όμιλο δημιουργήθηκαν νέες ιδέες (Σε μεγάλο βαθμό, Σίγουρα ναι: 6 μαθητές στους 10), ενώ σχεδόν όλοι οι μαθητές κρίνουν ότι αυξήθηκε η ικανότητά στην ομαδική εργασία, αναπτύχθηκε το ταλέντο, οι κλίσεις και οι

επικοινωνιακές ικανότητές τους (9 μαθητές στους 10), αυξήθηκε η αυτοπεποίθησή τους και βελτιώθηκε η ικανότητά επίλυσης τεχνικών προβλημάτων (8 μαθητές στους 10).

Πίνακας 3. Συνολική αποτίμηση

Η ενασχόλησή μου με το αντικείμενο του Ομίλου με βοήθησε να εμπεδώσω καλύτερα την ύλη στα μαθήματα της Χημείας και της Βιολογίας					
	Σίγουρα όχι	Όχι τόσο	Σε μεγάλο βαθμό	Σίγουρα ναι	ΣΥΝΟΛΟ
	1	3	5	1	10
Με τη συμμετοχή μου στον Όμιλο αισθάνομαι πρωταγωνιστής στην κατάκτηση της γνώσης:					
εμβαθύνοντας σε έννοιες εντός και εκτός ύλης του Αναλυτικού Προγράμματος	1	2	6	1	10
εξηγώντας έννοιες, θεωρίες και μεθόδους ανάλυσης βιολογικών μορίων (DNA) δημιουργώντας βιντεοσκοπημένο θεατρικό δράμενο	1	3	5	1	10
συμμετέχοντας στη δημιουργία ψηφιακού υλικού	-	1	6	3	10
Η συμμετοχή μου στον Όμιλο:					
με βοήθησε να εξασκώ τη σκέψη μου και να δημιουργώ νέες ιδέες	1	3	1	5	10
αύξησε την αυτοπεποίθησή μου	1	1	5	3	10
βελτίωσε τις επιδόσεις μου στα αντίστοιχα μαθήματα	3	5	2	-	10
ανέπτυξε το ταλέντο και τις κλίσεις μου	1	3	6	-	10
ανέπτυξε την ικανότητά μου στην επίλυση τεχνικών προβλημάτων	1	1	5	3	10
ανέπτυξε την ικανότητά μου να εργάζομαι ομαδικά	-	-	5	5	10
ανέπτυξε τις επικοινωνιακές μου ικανότητες	1	-	6	3	10
ενίσχυσε την επιθυμία μου για συμμετοχή σε διαγωνισμούς	-	3	6	1	10
άλλαξε τη στάση μου για τη διδασκαλία των ΦΕ	3	4	3	-	10
δικαίωσε τις προσδοκίες που είχα όταν δήλωσα συμμετοχή σε έναν Όμιλο Φυσικών Επιστημών	2	-	5	3	10
Από τον Όμιλο Φυσικών Επιστημών άντλησα ευχαρίστηση	-	3	1	6	10

Συμπεράσματα

Η αποτίμηση των μαθητών, για τη συμμετοχή τους στον Όμιλο Αριστείας και Δημιουργικότητας και στη δράση «Μαθαίνοντας Επιστήμη μέσα από το Θέατρο» κρίνεται ιδιαίτερος θετική. Αξίζει να τονισθεί η ιδιαίτερα θερμή και ενθουσιώδης ανταπόκριση του

μαθητικού κοινού κατά την προβολή της τελικής βιντεοσκοπημένης παράστασης, την οποία έκριναν πρωτότυπη, καινοτόμα και δημιουργική. Σημαντική νίκη αποτελούν τα τρία βραβεία που αποδόθηκαν στο σχολείο μας από την κριτική Επιτροπή της δράσης «Μαθαίνοντας επιστήμη μέσα από το θέατρο» για την «Ανάπτυξη διαδικτυακού περιβάλλοντος για την παράσταση», την «Προσέγγιση ομάδων-στόχων και δημιουργία καναλιών διάδοσης» και την «Ανάπτυξη υλικού διάδοσης της παράστασης».

Εν κατακλείδι, οι επιστημονικές έννοιες μπορούν να γίνουν πιο κατανοητές μέσα από την αφήγηση και την υπόδυση ρόλων και η μάθηση μπορεί να επιτευχθεί και εκτός σχολικού προγράμματος, μέσα από δράσεις που συμβάλλουν στην επίτευξη των στόχων των προγραμμάτων σπουδών.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Σαλταούρα, Α. Μ. (2017). Η θεατρική αγωγή ως μέσο ενίσχυσης της διδασκαλίας των φυσικών επιστημών. *Πτυχιακή Εργασία*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Χασιώτου, Ε. (2012). *Ρόζαλιντ Φράνκλιν: Στη σκιά του DNA*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης. Deldime, R. (1996). *Θέατρο για την παιδική και νεανική ηλικία*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Ξενόγλωσση

Abrahams, I., & Braund, M. (2012). *Performing Science: Teaching Chemistry, Physics and Biology through Drama*. London: Ian Abrahams, Msrtin Braund and Contributors.

Arieli, B. (2008). *The Integraion of Creative Drama into Science Teaching*. Michigan: ProQuest Information and Learning Company.

Avraamidou, L. & Osborne, J. (2009). The Role of Narrative in Communicating Science. *International Journal of Science Education*, 31(12), 1683-1707.

Bruner, J. (1986). *Actual Minds, Possible Words*. MA: Harvard University Press.

Cakici, Y., & Bayir, E. (2012). Developing Children's Views of the Nature of Science through Role Play. *International Journal of Science Education*, 34(7), 1075-1091.

Cao, Y. (χ.χ.). *Making Sense of Physics through Stories: High School Students' Narratives about Electric Charges and Interactions*. Ανακτήθηκε στις 20/10/18 από arxiv.org/ftp/arxiv/papers/1707.00175.

Sohmer, R. & Michaels, S. (2005). The “two puppies” story: The role of narrative in teaching and learning science. In U. Quasthoff & T. Becker (Eds.), *Narrative Interaction* (pp. 57–91). Philadelphia: John Benjamins.

Varelas, M., Pappas, C., Tucker-Raymond, E., Kane, J., Hanks, J., Ortiz, I., & Keblawe-Shamah, N. (2010). Drama Activities as Ideational Resources for Primary-Grade Children in Urban Science Classrooms. *Journal of Research in Science Technology*, 47(3), 302-325.

Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: the development of higher psycholological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Zabel, J. & Gropengiesser, H. (2015). What can Narrative contribute to Students' Understanding of Scientific Concepts, e.g. Evolution Theory? *Journal of the European Teacher Education Network* 10, 136-146.

Φυσική και Ποίηση, με χρήση ΤΠΕ και εργαστήρια συγγραφής επιστημονικών ποιημάτων από τους μαθητές

Χρύσα Βελισσαρίου

6^ο ΓΕΛ Λάρισας, velissariou1@gmail.com

Περίληψη

Σ' αυτή την έρευνα ερεύνησα την αποτελεσματικότητα μιας καινοτόμου διδακτικής παρέμβασης την οποία εφάρμοσα πάνω από πέντε μήνες σε ελληνικό δημόσιο σχολείο (γυμνάσιο) και σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα διδασκαλίας της Φυσικής. Το δείγμα μου ήταν σε ένα τμήμα 27 μαθητών της Γ' Γυμνασίου του 6ου Γυμνασίου Λάρισας το σχολικό έτος 2014-15. Δίδαξα τη θεωρία δύο κεφαλαίων της Φυσικής Γ' Γυμνασίου, Ταλαντώσεις και Κύματα αντίστοιχα, με εποικοδομητική διδασκαλία, ομάδες εργασίας, πειράματα και ΤΠΕ, καθώς και με τη βοηθητική χρήση ενός Wiki. Στη συνέχεια, πραγματοποίησα εργαστήρια ποίησης, σχετικά με τη διδαχθείσα θεωρία Φυσικής. Η μεθοδολογία που εφαρμόστηκε ήταν κατά κύριο λόγο ένας προ-πειραματικός σχεδιασμός (προέλεγχος και μεταέλεγχος μιας ομάδας μαθητών). Τα αποτελέσματα της μελέτης δείχνουν τη θετική επίδραση των εργαστηρίων ποίησης στη μάθηση.

Abstract

In this research I investigated the effectiveness of an innovative teaching intervention that I applied for over five months in a Greek public school (Gymnasium) and according to the Science Education Program. My sample was in a class of 27 students, 14-15 years old, in the 6th Gymnasium of Larissa in the school year 2014-15. I taught them the theory of two chapters of their Science book (Oscillations and Waves respectively) through constructive teaching, working groups, experiments and ICT and a Wiki. Then they took part to Poetry workshops related to their new Science themes. The methodology applied was predominantly a pre-experimental design (pre-test and post-test of a group of students). The results of the study show the positive influence of poetry workshops on learning.

Εισαγωγή

Γιατί μπορεί η συγγραφή ποίησης ειδικά -και όχι η πρόζα- να συμβάλει στην κατανόηση φυσικών εννοιών που μελετώνται από ένα επιστημονικό κείμενο; Ιδιαίτερα σημαντική για αποτελεσματική διδασκαλία και μάθηση είναι η αμφίδρομη σχέση αλληλεπίδρασης ανάμεσα στις εσωτερικές και τις εξωτερικές αναπαραστάσεις (Goldin & Shteingold, 2001). Πολλοί ερευνητές (Mitchell, 1994; Wileman, 1980) πιστεύουν ότι η ανάπτυξη της σκέψης των μαθητών συνδέεται με την ικανότητά τους να λειτουργούν με νοητικές εικόνες. Αντίθετα, ο Piaget θεωρεί ότι η κατεύθυνση της αιτιώδους σχέσης είναι αντίστροφη, έτσι που η κατανόηση των παιδιών και η χρήση εξωτερικών αναπαραστάσεων εξαρτάται από την ανάπτυξη των εσωτερικών αναπαραστάσεων (Piaget, 1967). Τα δύο είδη των αναπαραστάσεων συνδέονται ανάλογα με την ικανότητα του ατόμου να εκφραστεί μέσα από τις εξωτερικές αναπαραστάσεις και την αποτελεσματικότητα των εσωτερικών αναπαραστάσεων του (Dettori & Lemut, 1995).

Όσον αφορά τις εσωτερικές και τις εξωτερικές αναπαραστάσεις που θα εκφράσει ο μαθητής γράφοντας ή διαβάζοντας ποίηση: «Τα ποιήματα εκφράζουν μουσικότητα με τον τονισμό, την αρμονία και τη διατύπωση. Αυτό είναι ένα από τα πιο εμφανή διακριτικά και χαρακτηριστικά της ποίησης έναντι κάθε άλλης μορφής γραπτού λόγου (πεζογραφίας)» (Wengrowicz & Cooper, 2002). Ο μεταφορικός λόγος που εκφράζει η ποίηση έχει σχέση με τις εικόνες που χρησιμοποιεί. «Μια λεπτομερής ανάλυση με τη χρησιμοποίηση των κατηγοριών Goodman βοηθά σε μεγάλο βαθμό στην κατανόηση του πώς διαφορετικά πεδία αναφοράς, όπως σημασιολογικά και ακουστικά, συμβάλλουν στη μετάδοση του νοήματος με τη γλώσσα, που είναι τόσο μαγευτική στην ποίηση» (Wengrowicz & Cooper, 2002).

Αντίθετα σ' ένα επιστημονικό κείμενο που διαβάζουν στο βιβλίο τους οι μαθητές «το έργο της επιστήμης διενεργείται πριν να γραφεί σε επιστημονικό κείμενο και ο τομέας αναφοράς είναι ένα μοντέλο του φυσικού κόσμου» (Wengrowicz & Cooper, 2002). Οπότε θεωρώ ότι αν οι μαθητές καταφέρουν να συγγράψουν ποιήματα με βάση κάποιο επιστημονικό κείμενο από το βιβλίο τους, πιθανώς θα αυξήσουν την κατανόηση, την απομνημόνευση και το επικοινωνιακό του βάθος, χρησιμοποιώντας τις πολλαπλές ηχητικές-ρυθμικές, περιγραφικές και μεταφορικές αναπαραστάσεις που η ποιητική συγγραφή προσφέρει. Για να γράψουν το ποίημα θα πρέπει να αναλύσουν το μοντέλο που περιγράφει το επιστημονικό κείμενο, να βρουν εικόνες και συνδέσεις με το περιγραφόμενο μοντέλο από τα βιώματά τους και να συνθέσουν στη συνέχεια τις έννοιες με νέες ανάλογες μεταφορές. Η μουσικότητα και ο ρυθμός του ποιήματος ίσως θα βοηθήσει στην αποστήθιση των δυσνόητων σημείων και όρων.

Ερευνητικά εργαλεία – Μεθοδολογία

Τα αποτελέσματα της καινοτόμου δράσης διερευνήθηκαν με έξι ερευνητικά εργαλεία.

Ερωτηματολόγιο κινητοποίησης πριν και μετά την καινοτόμο δράση

Χρησιμοποίησα, για να ελέγξω τα κίνητρα των μαθητών, το πρότυπο ερωτηματολόγιο «Questionnaire on Current Motivation»/QCM (Rheinberg et al., 2001), ειδικά διαμορφωμένο για τη διδακτική μου παρέμβαση. Το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε 18 ερωτήσεις που εξέταζαν 4 παράγοντες κινητοποίησης (άγχος, πιθανότητα επιτυχίας, ενδιαφέρον, πρόκληση), με κλίμακες Likert 7 σημείων. Το ερωτηματολόγιο δόθηκε στους μαθητές πριν τη διδακτική παρέμβαση και μετά το πέρας της, ελαφρώς διαφοροποιημένο. Έγινε αρίθμηση των ερωτηματολογίων, ώστε να υπάρχει αντιστοιχία πριν και μετά στον ίδιο

μαθητή. Έγινε έλεγχος εσωτερικής εγκυρότητας κατά Cronbach alpha, για να ελεγχθεί η δυνατότητα εξαγωγής μέσω των όρων της μεταβολής των απαντήσεων πριν και μετά και διαπίστωση στατιστικής σημασίας κατά Wilcoxon των αποτελεσμάτων.

Έλεγχος γνώσεων στο κεφάλαιο Ταλαντώσεις/Κύματα πριν και μετά το 1^ο / 2^ο Εργαστήριο Ποίησης

Με βάση τη σχετική βιβλιογραφία ανά κεφάλαιο, τις παρανοήσεις των μαθητών και τις ομάδες διδακτικών στόχων, δημιουργήθηκαν από τη διδάσκουσα έλεγχοι γνώσεων ανά κεφάλαιο που διδάχθηκε. Η εξέταση ήταν βασισμένη σε 4 ομάδες διδακτικών στόχων στις Ταλαντώσεις και 8 ομάδες διδακτικών στόχων στα Κύματα. Τα τεστ ήταν ονομαστικά. Το τεστ (προέλεγχος γνώσεων) στις Ταλαντώσεις κατ' αρχήν δόθηκε, αφού προηγουμένως διδάχθηκε η θεωρία του κεφαλαίου με ΤΠΕ, πειράματα, φύλλα εργασίας και εποικοδομητική ομαδοσυνεργατική διδασκαλία. Το ίδιο τεστ (μεταέλεγχος γνώσεων) δόθηκε ελαφρώς διαφοροποιημένο μετά το 1^ο Εργαστήριο Ποίησης. Η ίδια διαδικασία επαναλήφθηκε και για το κεφάλαιο Κύματα πριν και μετά το 2^ο Εργαστήριο Ποίησης. Οι ερωτήσεις των τεστ ήταν κλιμακούμενης δυσκολίας, ανοιχτού και κλειστού τύπου, ενώ η βαθμολόγηση έγινε σταθμισμένα, ανάλογα με τον βαθμό δυσκολίας. Στη συνέχεια εξήχθη ο μέσος όρος της βαθμολογίας των ερωτημάτων ανά ομάδα στόχων. Δεν έγινε έλεγχος κατά Cronbach alpha, γιατί η βαθμολόγηση θεωρήθηκε σταθμισμένη. Τέλος, διαπιστώθηκε κατά Wilcoxon η στατιστική σημασία του μέσου όρου ανά ομάδα στόχων των εξαχθέντων διαφορών μεταξύ του προελέγχου και του μεταελέγχου γνώσεων, με στόχο να μελετηθεί η βελτίωση ή όχι των γνώσεων των μαθητών μετά από κάθε εργαστήριο ποίησης και ανά διδαχθέν κεφάλαιο.

Βαθμολόγηση και ανάλυση ποιημάτων 1ου / 2^{ου} Εργαστηρίου Ποίησης

Δημιουργήθηκε ρούμπρικα βαθμολόγησης των ποιημάτων των ομάδων των μαθητών για κάθε εργαστήριο ποίησης. Έγινε διπλή βαθμολόγηση των ποιημάτων ως προς α) την λογοτεχνική αξία του ποιήματος, β) την κατανόηση και εμπέδωση της έννοιας σε κλίμακα 0-5 για κάθε περίπτωση (σύνολο 10). Οι ομάδες των μαθητών αποτελούνταν από μαθητές παρόμοιας απόδοσης στη Φυσική και έτσι ο ατομικός βαθμός θεωρήθηκε ότι ταυτίζεται με τον ομαδικό.

Μαγνητοφωνήσεις της διαδικασίας συγγραφής ποιημάτων από τους μαθητές κατά το 1^ο / 2^ο Εργαστήριο Ποίησης

Έγιναν απομαγνητοφωνήσεις της διαδικασίας συγγραφής ποιημάτων από τους μαθητές σε κάθε εργαστήριο. Ελήφθησαν σημειώσεις σχετικά με τα ερευνητικά ερωτήματα, έγινε ομαδοποίηση σημειώσεων και εξαγωγή συμπερασμάτων.

Τελικό ερωτηματολόγιο αξιολόγησης της διδακτικής παρέμβασης

Τρεις έως τέσσερις μήνες μετά τη διδακτική παρέμβαση και αφού οι μαθητές διδάχθηκαν και τα υπόλοιπα κεφάλαια του αναλυτικού προγράμματος διδασκαλίας της Φυσικής χωρίς ΤΠΕ και ποίηση, δόθηκε στους μαθητές προς συμπλήρωση το τελικό ερωτηματολόγιο αξιολόγησης της διδακτικής παρέμβασης. Χρησιμοποιήθηκε ως πρότυπο ένα ερωτηματολόγιο του Cornell University, ως τελικό ερωτηματολόγιο μετά το πέρας της διδακτικής παρέμβασης. Το ερωτηματολόγιο προσαρμόστηκε στα αντίστοιχα ερευνητικά ερωτήματα. Ακολούθως, σχολίασα τα αποτελέσματα σε συνδυασμό με τα αποτελέσματα των άλλων εργαλείων.

Διδακτικά εργαλεία

Κατά την καινοτόμο δράση χρησιμοποιήθηκαν τα εξής διδακτικά εργαλεία:

1. Ερωτήσεις – Σωκρατικοί διάλογοι
2. Νέες Τεχνολογίες
3. Προσομοιώσεις

Οι προσομοιώσεις που χρησιμοποιήθηκαν για να μελετηθούν οι Ταλαντώσεις και το Εκκρεμές ήταν οι εξής:

α) Ελατήρια & Βαρίδια <http://phet.colorado.edu/el/simulation/pendulum-lab>

β) Εργαστήριο εκκρεμούς

https://phet.colorado.edu/sims/pendulum-lab/pendulum-lab_el.html

και για τα Κύματα οι εξής:

α) Κύματα σε χορδή

<https://phet.colorado.edu/el/simulation/wave-on-a-string>

β) Συμβολή κυμάτων

<https://phet.colorado.edu/el/simulation/legacy/wave-interference>

4. Παρουσιάσεις PowerPoint
5. Βίντεο
6. Έρευνα στο διαδίκτυο μέσω μηχανών αναζήτησης
7. Wiki

Κατά τη διδακτική παρέμβαση, λαμβάνοντας υπόψη τα πλεονεκτήματα της χρήσης του Wiki κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, δημιούργησα αρχικά ένα Wiki.


8. Πειράματα
9. Επίλυση ασκήσεων και προβλημάτων
10. Εργαστήρια συγγραφής ποιημάτων

Στο 1^ο Εργαστήριο Ποίησης μετά τη διδασκαλία του κεφαλαίου των Ταλαντώσεων η μέθοδος που ακολούθησα ήταν παρόμοια με τη μέθοδο που προτεινόταν από την M.Cabrera (Cabrera, 2007; 2012), αλλά και από την Casselman (2009). Το αντίστοιχο φύλλο εργασίας φαίνεται στο Σχήμα 1.

Σχήμα 1. Φύλλο εργασίας για τη συγγραφή πεντάστιχων από τους μαθητές στο 1^ο Εργαστήριο Ποίησης

ΣΧΕΔΙΟ ΣΥΓΓΡΑΦΗΣ ΠΕΝΤΑΣΤΙΧΩΝ

Πεντάστιχο είναι ένα ποίημα πέντε στίχων που περιγράφει ένα πρόσωπο, τόπο ή πράγμα



Μήλο
Κόκκινο, Γυαλιστερό
Κόβεις, δαγκώνεις,μασάς
Μην τρως τους σπόρους
Καρπός μηλιάς

Φυσική
Τύποι, Πειράματα
Παρατηρείς, Εξετάζεις, Συμπεραίνεις
Ψάχνεις όλο και πιο ακριβή προσέγγιση
Μελέτη Φαινομένων

Χρησιμοποίησε αυτό το σχέδιο για να συνθέσεις το δικό σου πεντάστιχο

Μια λέξη για το τι μιλάει το ποίημα (το θέμα)

Δυο λέξεις που περιγράφουν το θέμα σου

Τρία ρήματα που περιγράφουν κάτι που κάνει το θέμα σου

Μια φράση που περιγράφει κάτι άλλο σχετικό με το θέμα

Μια ή δυο λέξεις για να ξαναονομάσεις το θέμα σου (ένα συνώνυμο)

Στο 2ο Εργαστήριο Ποίησης μετά τη διδασκαλία του κεφαλαίου των Κυμάτων ακολούθησα μέθοδο παρόμοια με τη μέθοδο που προτεινόταν από την N.S.Gorrell (Gorrell & Colfax, 2012). Το αντίστοιχο φύλλο εργασίας για τη συγγραφή επιστημονικών ποιημάτων από τους μαθητές φαίνεται στο σχήμα 2.

Συμπεράσματα

Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας αυτής θεωρήθηκε κατ' αρχήν ως αποδεδειγμένη η θετική επίδραση των ΤΠΕ σε ένα μάθημα Φυσικής. Διαπιστώθηκε δε ότι, μετά από διδασκαλία των κεφαλαίων Ταλαντώσεις και Κύματα της Γ' Γυμνασίου με ΤΠΕ και μετά από ελάχιστη προετοιμασία των μαθητών από λογοτεχνικής άποψης, αυτοί ήταν ικανοί να συγγράψουν ανά ομάδα ποιήματα, που βασίζονταν στις έννοιες που έμαθαν, κατά μέσον όρο από καλά έως αξιόλογα και μάλιστα με δύο διαφορετικές τεχνολογίες γραφής.

Σχήμα 2. Φύλλο εργασίας για την ελεύθερη συγγραφή επιστημονικών ποιημάτων από τους μαθητές στο 2^ο Εργαστήριο Ποίησης

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΓΓΡΑΦΗ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗΣ ΠΟΙΗΣΗΣ

- **Επιστημονικά δεδομένα:** (Προσδιορίστε ποιες φυσικές έννοιες, αρχές, θεωρίες ή διαδικασίες θα χρησιμοποιήσετε στο ποίημά σας)
 1. -----
 2. -----
 3. -----
 4. -----
 5. -----
- **Ποιοτικά δεδομένα:** (Προσδιορίστε ποια συναισθήματα, προσωπικές και κοινωνικές ιδέες θα χρησιμοποιήσετε μεταφορικά στο ποίημα σας)
 1. -----
 2. -----
 3. -----
 4. -----
 5. -----
- **Θέμα του ποιήματός σας:** -----
- **Τίτλος του ποιήματος σας:** -----
- **Γράψτε το ποίημά σας** (Χρησιμοποιήστε την πίσω σελίδα αν είναι ανάγκη)
- **Να δώσετε κυκλικά στις άλλες ομάδες το ποίημα που συνθέσατε και να διαβάσετε διαδοχικά τα ποιήματα των άλλων ομάδων.**
- **Να συζητήσετε και να κρίνετε αν τα ποιήματα των άλλων ομάδων τηρούν τους κανόνες του διαγράμματος συλλογής δεδομένων για τη συγγραφή επιστημονικής ποίησης και αν αποδίδουν σωστά κατά τη γνώμη σας τις έννοιες στις οποίες αναφέρονται μεταφορικά ή κυριολεκτικά.**
- **Να ανακοινώσετε και να συζητήσετε στην ολομέλεια των ομάδων και με την καθηγήτριά σας τις κρίσεις σας.**

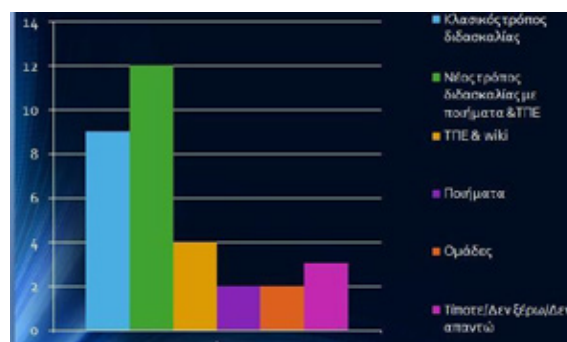
Πίνακας 1. Σύγκριση λογοτεχνικής και επιστημονικής ανταπόκρισης των μαθητών μεταξύ του 1ου & του 2ου Εργαστηρίου Ποίησης

	Φιλολογική Ανταπόκριση	Επιστημονική Ανταπόκριση
1 ^ο Εργαστήριο Ποίησης-Ταλαντώσεις	ΚΑΛΗ	ΚΑΛΗ
2 ^ο Εργαστήριο Ποίησης-Κύματα	ΠΟΛΥ ΚΑΛΗ	ΠΟΛΥ ΚΑΛΗ
ΣΥΓΚΡΙΣΗ	Βελτιώθηκε	Βελτιώθηκε

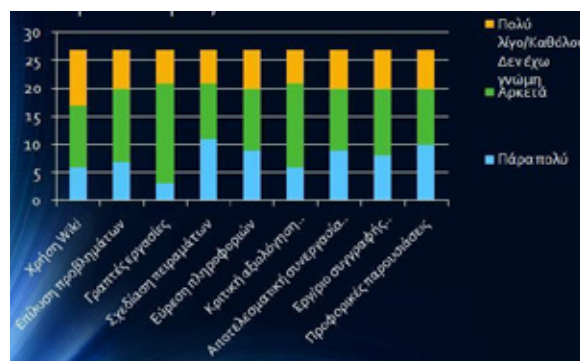
Η πλειοψηφία των μαθητών με απαντήσεις τους στο τελικό ερωτηματολόγιο δηλώνει ότι η διδακτική παρέμβαση αύξησε την ικανότητα τους να εκφράζονται ποιητικά, με βάση ένα θέμα Φυσικής που διδάχτηκαν, καθώς και ότι έμαθαν καλύτερα να χρησιμοποιούν τη μεταφορά για να κατανοούν και να ερμηνεύουν φυσικές έννοιες, και να τις συσχετίζουν με την καθημερινότητά τους και την κοινωνική τους ταυτότητα (Σχήματα 3 και 4).

Όσον αφορά την κινητοποίηση των μαθητών, σε όλες τις διαστάσεις που έλεγξε κυρίως το ερωτηματολόγιο κινητοποίησης, υπήρξε σημαντική αύξηση (πιθανότητα επιτυχίας, ενδιαφέρον, πρόκληση) ή ελάττωση (άγχος) μετά τη διδασκαλία με ΤΠΕ και εργαστήρια ποίησης και υπέρ της επιτυχίας της διδασκαλίας για αλλαγή προς το θετικότερο των στάσεων και απόψεων των μαθητών. Μεγαλύτερη επίδραση φαίνεται να είχε η διδασκαλία στη μείωση του άγχους των μαθητών. Η ποίηση ήταν σε θέση να ενισχύσει τα κίνητρα των μαθητών που διδάχθηκαν τη Φυσική με εργαστήρια ποίησης, σε σύγκριση με τα κίνητρα που είχαν μέχρι τώρα διδασκόμενοι τη Φυσική χωρίς ποίηση (Σχήμα 5). Τα δεδομένα της έρευνας, ειδικά στο τελικό ερωτηματολόγιο αξιολόγησης, το επιβεβαιώνουν επιπροσθέτως (Σχήματα 6 και 7).

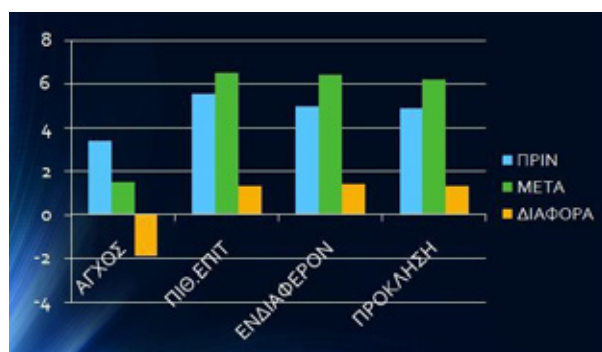
Σχήμα 3. Τι λειτουργεί καλά για εσάς σε αυτή τη διδασκαλία Φυσικής από την άποψη της μάθησής σας;



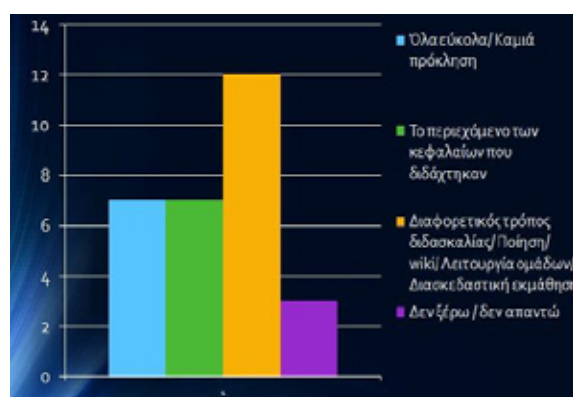
Σχήμα 4. Πόσο αυτό το είδος διδασκαλίας πρόσθεσε στις ικανότητές σας στα παρακάτω θέματα;



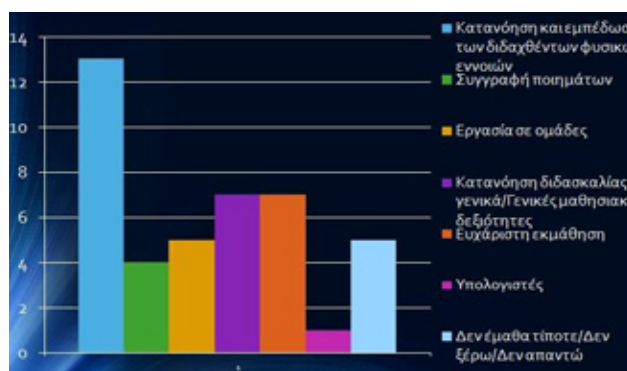
Σχήμα 5. Συνολική Μεταβολή για όλους τους Παράγοντες Κινητοποίησης



Σχήμα 6. Τι προκλήσεις αντιμετωπίσατε σε αυτή την τάξη στη Φυσική από την άποψη της μάθησής σας;



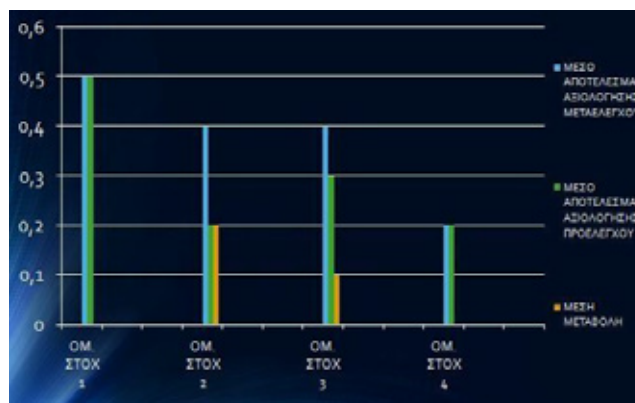
Σχήμα 7. Ποια είναι τα 2-3 πιο σημαντικά πράγματα που έχετε μάθει με αυτή τη διδασκαλία;



Η έρευνα αποκάλυψε πως, αν η ποίηση ενσωματωθεί στα μαθήματα Φυσικής, βοηθούνται οι μαθητές να αποδώσουν υψηλότερα στην κατανόηση των εννοιών του κεφαλαίου που διδάσκονται. Η δημιουργία ποιημάτων μπορεί να σχετίζεται με την ευκολότερη αποστήθιση των ορισμών και των φυσικών διαδικασιών. Τα εργαστήρια ποίησης δημιούργησαν μια ατμόσφαιρα που βοήθησε. Όπως έδειξε η έρευνα και στα δύο κεφάλαια, όταν έγινε ο προέλεγχος γνώσεων, αλλά και από τις απαντήσεις των μαθητών στο τελικό

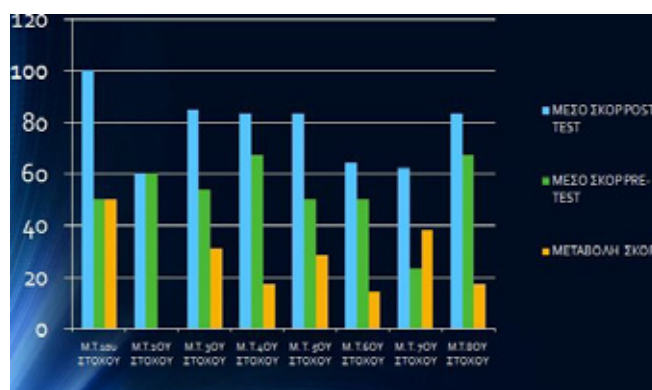
ερωτηματολόγιο, η χρήση των ΤΠΕ σε συνδυασμό με το Wiki και τα πειράματα, αλλά πολύ περισσότερο η εργασία των μαθητών σε ομάδες και με εποικοδομητική διδασκαλία, βοήθησε πολύ να παρατηρηθούν υψηλές επιδόσεις στην αποστήθιση, κατανόηση και εμπέδωση των εννοιών. Μετά το 1ο Εργαστήριο Ποίησης, με σύγκριση των αποτελεσμάτων των προ και μετά ελέγχων, παρατηρήθηκε μικρή, αλλά όχι στατιστικά σημαντική, επίδραση της ποίησης στη βελτίωση του αποτελέσματος στη μάθηση από το εργαστήριο ποίησης (Σχήμα 8).

Σχήμα 8. Μεταβολή αποτελέσματος αξιολόγησης ανά ομάδα στόχων μεταξύ προελέγχου και μεταελέγχου στις Ταλαντώσεις

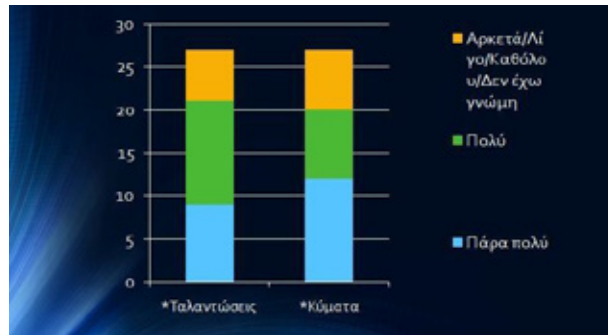


Αντίθετα, αυτή υπήρξε καίρια μετά το 2ο Εργαστήριο Ποίησης. Το ίδιο επιβεβαιώνει και η βαθμολόγηση των ποιημάτων από επιστημονικής και καλλιτεχνικής απόψεως, όπου ο μέσος όρος βαθμολογίας στο 2ο Εργαστήριο Ποίησης βελτιώνεται φανερά σε όλες τις ομάδες στόχων και με στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα (Σχήμα 9). Το ίδιο επιβεβαιώνεται και από το τελικό ερωτηματολόγιο, όπου περισσότεροι μαθητές δηλώνουν ότι κατανόησαν καλύτερα τις έννοιες των κυμάτων, λαμβάνοντας υπόψη ότι σ' αυτό βοήθησε μετρήσιμα κατά πολύ το 2ο Εργαστήριο Ποίησης (Σχήματα 10 και 11).

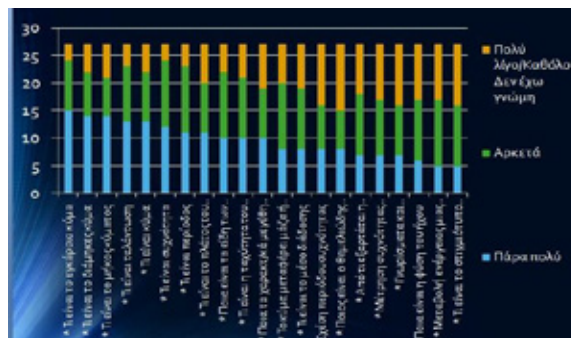
Σχήμα 9. Μεταβολή αποτελέσματος αξιολόγησης ανά ομάδα στόχων μεταξύ προελέγχου και μεταελέγχου στα Κύματα



Σχήμα 10. Σαν αποτέλεσμα της εργασίας σας στην τάξη, πόσο καλά πιστεύετε πως τώρα καταλαβαίνετε καθένα απ' τα παρακάτω θέματα;



Σχήμα 11. Πόσα από τα παρακάτω νομίζετε ότι θα θυμάστε και θα κουβαλάτε μαζί σας σε άλλα μαθήματα ή τομείς της ζωής σας;



Από τη μια, ίσως οι δύο μέθοδοι συγγραφής ποιημάτων να είναι το ίδιο χρήσιμες σε ένα μάθημα Φυσικής και οι χαμηλές επιδόσεις κατά το 1ο Εργαστήριο Ποίησης μπορεί να οφείλονται στην απειρία των μαθητών. Από την άλλη, η αίσθηση της διδάσκουσας είναι διαφορετική: τα επιστημονικά ποιήματα έδωσαν στους μαθητές άνεση κίνησης και επεξεργασίας, που δεν τους έδωσαν τα πεντάστιχα. Σε ό, τι αφορά τη Φυσική, φαίνεται ότι η ποίηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να συμπληρώνει άλλες στρατηγικές αποτελεσματικής διδασκαλίας στις Φυσικές Επιστήμες.

Η παρούσα έρευνα επέδειξε καλύτερες επιδόσεις των μαθητών από παλαιότερες έρευνες με εργαστήρια ποίησης και χωρίς ΤΠΕ. Είναι γνωστό ότι οι ΤΠΕ χρησιμοποιούν πολλαπλές αναπαραστάσεις και η ποίηση επίσης. Οι ΤΠΕ ίσως αποτελούν υπόβαθρο και προεργασία για τη στιγμή που οι μαθητές θα γράψουν ποίηση. Μέσω των εξωτερικών πολλαπλών αναπαραστάσεων οι ΤΠΕ οι μαθητές ενδέχεται να κάνουν πιο πλούσιες μεταφορικές συνδέσεις με τη συναισθηματική τους κατάσταση. Ενδείξεις μόνο της παραπάνω επίδρασης ανακάλυψα στα ποιήματα των μαθητών. Φυσικά, επιβάλλεται περαιτέρω έρευνα.

Βιβλιογραφία

- Cabrera, Matilda. (2007). The Poetry of Science: Effects of Using Poetry in a Middle School ELD Science Classroom. *Electronic Journal of Literacy Through Science*, 7, 1-42.
- Cabrera, M., (2014). *The poetry of science: effects of using poetry in a middle school eld science classroom*. Davis: University of California.
- Casselmann, K.A. (2009). *Roses are red, violets are blue how poetry in science can help students learn something new*. Orlando, Florida: University of Central Florida.
- Dettori, G., & Lemut, E. (1995). *External Representations in Arithmetic Problem Solving*. In R. Sutherland & J. Mason (Eds), *Exploiting Mental imagery with Computers in Mathematics Education*, (pp. 20-33). Berlin : Springer-Verlang.
- Goldin, G. & Shteingold, N. (2001). *System of mathematical representations and development of mathematical concepts*. In F.R. Curcio (Ed.), *The roles of representation in school mathematics: 2001 yearbook*. Reston: National Council of teachers of Mathematics.
- Correll, N.S., & Colfax, E. (2012). *Writing poetry through the eyes of scienc:A teacher's guide to scientific literacy and poetic response*. Oakville: Equinox Sheffield.
- Mitchell, W. (1994). *Picture theory*. Chicago: University of Chicago Press.
- Piaget, J. (1961). *The child's conception of the world*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Rheinberg, F., Vollmeyer, R., & Burns, B. D. (2001). FAM: Ein Fragebogen zur Erfassung aktueller Motivation in Lern- und Leistungssituationen [QCM: A questionnaire to assess current motivation in learning situations]. *Diagnostica*, 47, 57–66.
- Wengrowicz Cooper, M., (2002). Poetry and scientific exposition: An analysis of two forms of symbolic representation. *Journal of Aesthetic Education*, Vol. 36, No. 1 (Spring, 2002), pp. 86-99. Illinois: University of Illinois Press.
- Wileman, R. (1980). *Exercises in visual thinking*. New York: Hastings House.

Η διερευνητική μέθοδος στη διδασκαλία της Χημείας στο Γυμνάσιο

Σουλτάνα Β. Λευκοπούλου

*Δρ. Χημείας, Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου ΠΕ04 1^ο ΠΕΚΕΣ Κεντρικής Μακεδονίας,
soulefk36@gmail.com*

Περίληψη

Η πραγματοποίηση δραστηριοτήτων που ακολουθούν τη διερευνητική διαδικασία στις Φυσικές Επιστήμες θεωρείται ζητούμενο στην εκπαίδευση, διότι έτσι οι μαθητές εξασκούνται στην ικανότητα να διατυπώνουν επιστημονικές ερμηνείες χρησιμοποιώντας πειραματικά δεδομένα και να διαχέουν τα συμπεράσματα της -επιστημονικού τύπου- έρευνάς τους. Στην κατεύθυνση αυτή βοηθούν οι εργαστηριακές ασκήσεις «ερευνητικού τύπου», οι οποίες εμπλέκουν τους μαθητές σε δραστηριότητες που αναπτύσσουν δεξιότητες όπως κριτική σκέψη και ικανότητα επίλυσης προβλήματος. Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές αναπτύσσουν ικανότητα επιχειρηματολογίας και νοητικές δεξιότητες υψηλού επιπέδου. Αντίθετα, οι πειραματικές δραστηριότητες με λεπτομερή περιγραφή της διαδικασίας και πλήρεις οδηγίες για τη λήψη, καταγραφή και επεξεργασία των δεδομένων που θα τους ωθήσουν στην εξαγωγή του/των συμπεράσματος/-των δεν δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να εκτιμήσουν την επιστημονική διαδικασία. Στην εργασία αυτή παρουσιάζεται διδακτική παρέμβαση η οποία εφαρμόστηκε στο 2^ο Πειραματικό Γυμνάσιο Θεσσαλονίκης για δύο συνεχόμενα σχολικά έτη στη Χημεία Β΄ Γυμνασίου και περιλαμβάνει ένα σύνολο εργαστηριακών ασκήσεων σχεδιασμένο με διερευνητική προσέγγιση και συνδυασμένο με προβλήματα της καθημερινής ζωής.

Abstract

The existence of inquiry-based activities is considered to be a requisite in education because the students exercise their ability to formulate scientific interpretations using experimental data and to disseminate the conclusions of their scientific research. This is aided by inquiry-based experimental activities that involve students in activities that develop critical thinking and problem-solving skills. In this way students develop the ability to formulate arguments and high-level cognitive skills. On the contrary, experimental activities through a detailed description of the process and complete instructions for collecting and recording data and formulating conclusions do not enable students to evaluate the scientific process. This paper presents a series of experimental activities that was applied at the 2nd Experimental Gymnasium of Thessaloniki for two consecutive school years in Chemistry of the second class of Gymnasium designed with an inquiry-based approach and combined with problems of everyday life.

Εισαγωγή

Ο τύπος της εργαστηριακής ασκήσεως που ακολουθεί τον τύπο «συνταγής», με σαφώς προκαθορισμένες οδηγίες, έχει δεχθεί κριτική όσον αφορά στην αποτελεσματικότητά του να ενεργοποιήσει τη σκέψη των μαθητών και να διδάξει έννοιες. Κατηγορήθηκε ότι παρουσιάζει μία μη ρεαλιστική εικόνα της πειραματικής διαδικασίας και απαιτεί μικρή συμμετοχή της σκέψεως (Meritt et al., 1993). Ακόμη θεωρείται αναποτελεσματική για την κατανόηση εννοιών -οι μαθητές δεν είναι αυτονόητο ότι θα κατανοήσουν κάτι επειδή απλώς το «είδαν»-, ενώ συγχρόνως παρουσιάζει μία λανθασμένη άποψη για την οικοδόμηση της επιστημονικής γνώσεως.

Αντίθετα, έρευνες έχουν δείξει ότι οι εργαστηριακές ασκήσεις με ανοιχτή διαδικασία εμπλέκουν τους μαθητές σε δραστηριότητες που αναπτύσσουν δεξιότητες όπως κριτική σκέψη, ικανότητα επιλύσεως προβλήματος και αναστοχασμού. Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές αναπτύσσουν ικανότητα επιχειρηματολογίας και νοητικές δεξιότητες υψηλού επιπέδου (Donaldson, 2001).

Η διερευνητική διδασκαλία, παρ' όλο που μπορεί να ακολουθήσει διαφορετική προσέγγιση κάθε φορά, έχει ως γενικά χαρακτηριστικά της πορείας της το ότι ξεκινά από μία κατάσταση-πρόβλημα, η οποία θέτει ερώτημα ή ερωτήματα που δεν έχουν προφανή απάντηση. Στη συνέχεια διατυπώνονται ως υποθέσεις πιθανές απαντήσεις στο πρόβλημα, οι οποίες πρέπει να επαληθευθούν. Με βάση τις υποθέσεις σχεδιάζονται δραστηριότητες που μπορεί να στηρίζονται σε παρατήρηση, πείραμα, μελέτη κειμένου ή/και μελέτη ή κατασκευή μοντέλου. Η ερμηνεία των αποτελεσμάτων των δραστηριοτήτων οδηγεί σε συμπεράσματα που επαληθεύουν ή απορρίπτουν τις αρχικές υποθέσεις.

Με αυτό τη διαδικασία η διερευνητική διδασκαλία και μάθηση:

- οδηγεί τους μαθητές σε περισσότερη και βαθύτερη γνώση,
- επιτυγχάνει υψηλά αποτελέσματα στις επιδόσεις των μαθητών χωρίς να «θυσιάζει» τους συνήθεις στόχους του Προγράμματος Σπουδών,
- μπορεί να μειώσει το χάσμα των «ικανών» και «μη ικανών» μαθητών.

Επιπλέον, μια εργαστηριακή άσκηση Χημείας θεωρήθηκε ως «επιτυχημένη», εφόσον διδάσκει χρήσιμες δεξιότητες, εστιάζεται σε κεντρικές έννοιες της Χημείας, πληροί τους κανόνες ασφαλείας, χρησιμοποιεί προσιτά όργανα και αντιδραστήρια (Shiland, 1999).

Συγκριτική έρευνα μεταξύ μαθητών Γυμνασίου και Λυκείου έδειξε ότι οι επιδόσεις μαθητών Γυμνασίου που διδάχθηκαν βασικές έννοιες Φυσικών Επιστημών με τη διερευνητική μέθοδο ήταν υψηλότερες από τις αντίστοιχες μαθητών Λυκείου που διδάχθηκαν τις ίδιες έννοιες με συμβατικές μεθόδους. Η διερευνητική διδασκαλία, αντί να εστιάζει σε δεδομένα και λεπτομέρειες, ενέπλεκε τους μαθητές σε αυθεντικές προβληματικές καταστάσεις. Με τον όρο αυτό εννοούμε καταστάσεις της καθημερινότητάς τους τις οποίες καλούνται να αντιμετωπίσουν ως πρόβλημα προς επίλυση. Έτσι, όταν κλήθηκαν στη συνέχεια να εφαρμόσουν τις γνώσεις τους σε πραγματικές καταστάσεις, διαφορετικές από εκείνες του προβλήματος που επεξεργάστηκαν, ξέπεσαν τους αντίστοιχους μαθητές Λυκείου (White et al., 1999).

Τα θετικά αποτελέσματα της διδασκαλίας με διερεύνηση είναι περισσότερο εμφανή σε περιπτώσεις μαθητών με προηγούμενη χαμηλή επίδοση και μαθητών από δυσμενή οικογενειακά περιβάλλοντα, οι οποίοι εμφανίζουν στατιστικά σημαντική βελτίωση όταν αξιολογήθηκαν, πριν και μετά τη διδασκαλία, στο γνωστικό περιεχόμενο, την κατανόηση διαδικασιών και στη συνολική επίδοση, με βάση κριτήρια που θέτει το ισχύον εθνικό πρόγραμμα σπουδών (Marx et al., 2004).

Ενταγμένο στο παραπάνω πλαίσιο εφαρμόστηκε στο 2^ο Πειραματικό Γυμνάσιο Θεσσαλονίκης για τα σχολικά έτη 2016-2017 και 2017-2018 στη Χημεία Β΄ Γυμνασίου ένα σύνολο εργαστηριακών ασκήσεων, σχεδιασμένο με διερευνητική προσέγγιση και συνδυασμένο με προβλήματα της καθημερινής ζωής. Να σημειωθεί ότι, μετά από έγκριση της ΔΕΠΠΣ, η Χημεία διδάχθηκε τα συγκεκριμένα σχολικά έτη δύο ώρες εβδομαδιαία.

Η διδακτική πρόταση

Η συγκεκριμένη διδακτική παρέμβαση στόχευε στο να μπορεί ο μαθητής:

- να κάνει ερωτήσεις για αντικείμενα και γεγονότα του περιβάλλοντος,
- να σχεδιάζει και να διεξάγει μια απλή αναζήτηση,
- να χρησιμοποιεί απλά εργαλεία για να συγκεντρώσει δεδομένα και να επεκτείνει τις αισθήσεις του,
- να χρησιμοποιεί τα δεδομένα για να κατασκευάζει μια λογική περιγραφή/εξήγηση ενός φαινομένου,
- να κοινοποιεί/παρουσιάζει την έρευνά του.

Η θεματολογία των ασκήσεων ήταν εκείνη που προβλέπεται από το ισχύον Πρόγραμμα Σπουδών. Ο σχεδιασμός των εργαστηριακών ασκήσεων ακολούθησε τη ροή του προγράμματος σπουδών και εντάχθηκε στη συνολική διδασκαλία του μαθήματος. Η διδασκαλία του θεωρητικού τμήματος προηγείτο της αντίστοιχης πειραματικής δραστηριότητας.

Το πρόγραμμα που εφαρμόστηκε περιελάμβανε 11 εργαστηριακές ασκήσεις διάρκειας μίας διδακτικής περιόδου 45 λεπτών η καθεμία, με την παρακάτω θεματολογία:

- Εργάζομαι με ασφάλεια στο εργαστήριο (1 εργαστηριακή άσκηση)
- Διαβάζω ετικέτες προϊόντων και ερμηνεύω τα σήματα ασφαλείας (1 εργαστηριακή άσκηση)
- Μελετώντας τη διαλυτότητα- Διατήρηση της μάζας στα διαλύματα (1 εργαστηριακή άσκηση)
- Διαχωρίζω τα συστατικά μειγμάτων με απόχυση, διήθηση, χρήση διαχωριστικού χωνιού, απόσταξη, χρωματογραφία, εκχύλιση (4 εργαστηριακές ασκήσεις)
- Παρασκευάζω και αραιώνω ένα διάλυμα (2 εργαστηριακές ασκήσεις)
- Ανιχνεύοντας το νερό, το οξυγόνο και το διοξείδιο του άνθρακα (2 εργαστηριακές ασκήσεις)

Ο σχεδιασμός των εργαστηριακών ασκήσεων και η σύνταξη των αντίστοιχων φύλλων εργασίας έγινε με βάση τη θέση ότι διερεύνηση σημαίνει διαδικασία επίλυσης προβλημάτων, σχεδιασμού πειραμάτων και αναζήτησεως πληροφοριών καθώς και ερμηνεία δεδομένων (Κατσαμποξάκη-Hodgetts, 2018· Παπασταματίου, 2011). Από τα είδη της διερευνητικής διδακτικής προσέγγισης επιλέχθηκε η καθοδηγούμενη διερεύνηση, σύμφωνα με την οποία το πρόβλημα τίθεται από τον εκπαιδευτικό, ενώ η διαδικασία επίλυσής του επιλέγεται από τον μαθητή.

Τα σημεία-κλειδιά στη διαδικασία της διερεύνησής ήταν:

- α) Η αρχική προβληματική κατάσταση, η οποία έπρεπε να είναι διατυπωμένη με τέτοιο

τρόπο ώστε να αποτελεί γνωστικό εμπόδιο, να κινητοποιεί τους μαθητές σε έρευνα, να έχει νόημα για τους μαθητές και να τους οδηγεί σε συγκεκριμένο στόχο.

β) Η σύνθεση: η ουσιαστική φάση στην οποία ο εκπαιδευτικός:

- μορφοποιούσε και δομούσε τις γνώσεις ώστε να βασίζονται στην εμπειρία των μαθητών,
- καθοδηγούσε τη διαδικασία ώστε να επιτευχθούν οι αρχικοί στόχοι και τους συνέδεε με τα ήδη γνωστά στους μαθητές,
- ενεργοποιούσε τους μαθητές,
- ενίσχυε τη γραπτή έκφραση,
- βοηθούσε την αυτοαξιολόγηση των μαθητών ως προς την επίλυση του αρχικού προβλήματος και
- καθοδηγούσε την ένταξη της νέας γνώσεως στο γνωστικό υπόβαθρο των μαθητών.

Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές:

- παρατηρούσαν,
- διατύπωναν ερωτήσεις,
- αλληλεπιδρούσαν με τη βοήθεια των πειραματικών δραστηριοτήτων και των ερωτήσεων,
- διεξήγαγαν αιτιολογημένες έρευνες,
- εκτελούσαν συγκεκριμένες πειραματικές δραστηριότητες,
- μελετούσαν κείμενα,
- επιχειρηματολογούσαν,
- ασκούσαν στον προφορικό και στον γραπτό λόγο,
- άκουγαν και σέβονταν τους συμμαθητές τους.

Αντίστοιχα, ο διδάσκων:

- δημιουργούσε τις συνθήκες για την παραγωγική νοητική εργασία των μαθητών και εμπλούτιζε τα ερωτήματα,
- ενέτασσε τη δραστηριότητα στο αντίστοιχο ερευνητικό πλαίσιο, τη νοηματοδοτούσε και τη συνέδεε διαθεματικά,
- καθοδηγούσε την αιτιολόγηση,
- προωθούσε τη σωστή έκφραση,
- δεχόταν τη γλώσσα των μαθητών,
- τόνιζε την ακρίβεια στη διατύπωση,
- ενθάρρυνε την κριτική.

Η δομή των εργαστηριακών ασκήσεων ακολουθούσε τα στάδια της πειραματικής διερεύνησης (Πίνακας 1).

Πίνακας 1. Παρατίθενται οι φάσεις και τα ερωτήματα της καθοδηγούμενης ερευνητικής διαδικασίας που ακολουθήθηκε στη συγκεκριμένη διδακτική παρέμβαση

Φάση	Ερώτημα
Προβληματισμός	Τι ψάχνω;
Στρατηγική της έρευνας - σχεδιασμός δραστηριότητας	Πώς θα το βρω;
Πραγματοποίηση του σχεδιασμού	Παρατήρηση-πειραματική δραστηριότητα: Πώς ερμηνεύονται τα ευρήματα από την παρατήρηση ή/και την πειραματική δραστηριότητα σε σχέση με το αρχικό ερώτημα;
Αναστοχασμός	Βρήκα αυτό που έψαχνα;
Συμπέρασμα-Εφαρμογή σε νέες καταστάσεις	Τι έμαθα; Μπορώ να βρω λύσεις με τη βοήθεια των συμπερασμάτων σε ανάλογες προβληματικές καταστάσεις

Συγκεκριμένα, η αρχική φάση ήταν μία προβληματική κατάσταση που κατέληγε σε ένα ερώτημα προς απάντηση. Το αρχικό αυτό πρόβλημα είχε σχέση με καταστάσεις που αντιμετωπίζονται στην πραγματικότητα. Ενδεικτικά αναφέρεται η προβληματική κατάσταση στην ενότητα διαχωρισμός μειγμάτων:

«Μία ομάδα εξερευνητών διασχίζει το δάσος του Αμαζονίου. Στην καρδιά του τροπικού αυτού δάσους και μετά από πεζοπορία πολλών ημερών μετά τον τελευταίο σταθμό τους στο πλησιέστερο χωριό, η πορεία τους έγινε πολύ δύσκολη εξαιτίας της πυκνής βλαστήσεως και οι άνθρωποι της αποστολής έχασαν τον δρόμο τους. Έχοντας έλλειψη πόσιμο νερό έψαξαν για πηγή αλλά δεν βρήκαν παρά λίμνες με θολό νερό. Καθισμένοι στην όχθη της λίμνης, αναρωτιούνται τι μπορούν να κάνουν. Οι στιγμές είναι κρίσιμες...».

Οι μαθητές, για την επίλυσή του, έπρεπε να το συσχετίσουν με γνώσεις από ανάλογη ενότητα του μαθήματος και να επαναδιατυπώσουν το ερώτημα με όρους επιστημονικούς. Η νέα αυτή διατύπωση θα τους οδηγούσε στη συνέχεια στον σχεδιασμό των δραστηριοτήτων τους. Για τον σκοπό αυτό διατύπωναν οι μαθητές τις δικές τους υποθέσεις και επέλεγαν μία από αυτές, σχεδίαζαν οι ίδιοι την πειραματική δραστηριότητα που θα ελέγξει την υπόθεσή τους και την πραγματοποιούσαν μετά από έγκριση του εκπαιδευτικού. Αυτό απαιτούσε χρόνο και ο εκπαιδευτικός έδινε στους μαθητές αυτή την άνεση του χρόνου ώστε να σκεφτούν μόνοι τους, χωρίς ο ίδιος να προτρέχει, παρά μόνον παρενέβαινε διορθωτικά στα κρίσιμα και πολύπλοκα σημεία.

Τέλος, έλεγαν τα ευρήματα των πειραματικών δραστηριοτήτων που πραγματοποίησαν, ως προς το κατά πόσο έδιναν απάντηση στην αρχική υπόθεση, ενώ διατύπωναν γραπτά τα ανάλογα συμπεράσματα. Στη συνέχεια απαντούσαν σε ερωτήσεις μεταεργαστηριακού τύπου που απαιτούσαν εφαρμογή των συμπερασμάτων της πειραματικής διαδικασίας που προηγήθηκε. Για παράδειγμα, μετά από τη μελέτη των παραγόντων που επηρεάζουν τη διαλυτότητα, ακολουθούσε το ερώτημα:

«Υποθέστε ότι είστε φαρμακοβιομήχανοι και θέλετε να φτιάξετε δύο παρασκευάσματα του ίδιου φαρμάκου, στο οποίο το δραστικό συστατικό είναι μία στερεή ουσία που διαλύεται στο νερό. Το παρασκεύασμα Α θέλετε να απορροφάται κυρίως στο στομάχι του ασθενούς, ενώ το παρασκεύασμα Β θέλετε να απορροφάται κυρίως στο λεπτό έντερο του ασθενούς. Πώς θα διαφέρουν τα παρασκευάσματα Α και Β; Να θεωρήσετε ότι η διάλυση του φαρμάκου αυτού δεν επηρεάζεται από τις ιδιαίτερες συνθήκες που επικρατούν στο στομάχι και στο λεπτό έντερο».

Σε ορισμένες περιπτώσεις συμπλήρωναν φύλλο εργαστηριακής αναφοράς, το οποίο είχε συγκεκριμένη δομή: α) το ερώτημα που τέθηκε, β) οι υποθέσεις, γ) η πειραματική διαδικασία, δ) τα συμπεράσματα.

Οι μαθητές εργάστηκαν σε ομάδες των 4-5 μαθητών και οι απαντήσεις τους έπρεπε να είναι ομαδικές. Όλοι οι μαθητές συνεργάζονταν για τον σχεδιασμό και συμμετείχαν στην πραγματοποίηση της πειραματικής εργασίας, συζητούσαν, συνέκριναν και συμφωνούσαν σε ένα κοινό συμπέρασμα, όριζαν έναν εκπρόσωπο και ανακοίνωναν τα συμπεράσματα της ομάδας. Το ίδιο ομαδική ήταν και η διατύπωση των υποθέσεων, ενώ η συμπλήρωση του φύλλου εργασίας ήταν ατομική.

Φροντίδα του εκπαιδευτικού ήταν να ελέγχει την ποσότητα των δραστηριοτήτων ώστε να είναι πραγματοποιήσιμες στον διαθέσιμο χρόνο.

Αποτελέσματα

Παρ' όλο που οι μαθητές δεν αντιμετώπιζαν για πρώτη φορά τη διερευνητική διαδικασία, δεδομένου ότι τα μαθήματα της Φυσικής της Α' Γυμνασίου που διδάχθηκαν το προηγούμενο σχολικό έτος ήταν δομημένα κατά ανάλογο τρόπο, συνάντησαν δυσκολίες, οι οποίες κυρίως εντοπίζονταν στα παρακάτω σημεία:

- Στη μετατροπή της πραγματικής προβληματικής καταστάσεως σε ερώτημα που μπορεί να επιλυθεί με τη βοήθεια πειραματικής διαδικασίας, η οποία στηρίζεται στις γνώσεις τους από την ανάπτυξη της θεωρίας που είχε προηγηθεί. Συνήθως επαναδιατύπωναν το αρχικό ερώτημα αλλάζοντας τη σειρά των λέξεων, χωρίς ουσιαστικές αλλαγές.
- Στη διατύπωση επιχειρημάτων που στηρίζουν τις υποθέσεις τους. Οι υποθέσεις τους στηρίζονταν, ως επί το πλείστον, σε διαίσθηση.
- Στην κατασκευή λογικής ακολουθίας συλλογισμών που οδηγούν σε συμπέρασμα. Η σκέψη τους έκανε συχνά λογικά άλματα, ενώ σπανιότερα παρατηρήθηκε αντίληψη του ζητούμενου.
- Στην εφαρμογή των όσων είχαν διδαχθεί στο θεωρητικό τμήμα σε συγκεκριμένη κατάσταση. Ενώ ήταν σε θέση να παραθέσουν την αντίστοιχη θεωρία, αδυνατούσαν να επιλέξουν τι από αυτή τους ήταν χρήσιμο για την επίλυση του προβλήματος που είχαν να αντιμετωπίσουν.

Η αξιολόγηση της συγκεκριμένης διδακτικής μεθοδολογίας από τους μαθητές ήταν θετική, όπως συνάγεται από τις απαντήσεις τους σε γραπτό ερωτηματολόγιο στο οποίο τους ζητήθηκε να επισημάνουν:

- τα σημεία που έκαναν τη διαδικασία ενδιαφέρουσα,
- τα σημεία που τους δυσκόλεψαν,

- τις αλλαγές που θα ήθελαν να γίνουν,
- να δηλώσουν εάν θα ήθελαν να πραγματοποιούνται οι εργαστηριακές ασκήσεις με αυτό τον τρόπο και στις άλλες τάξεις.

Τα ερωτηματολόγια περιείχαν ερωτήσεις γενικές και ανοικτού τύπου γι' αυτό και η ανάλυσή τους κρίθηκε σκόπιμο να είναι καθαρά ποιοτική.

Ενδιαφέρον βρήκαν στην ενεργό εμπλοκή τους στην πειραματική διαδικασία καθώς και στην ομαδική εργασία, στη διατύπωση υποθέσεων και την εύρεση λύσεων.

Δυσκολίες εντόπισαν όταν έπρεπε να αιτιολογήσουν τις επιλογές και τα συμπεράσματά τους, στη σύνταξη της γραπτής αναφοράς και στη μεταφορά των γνώσεών τους στην πράξη.

Τέλος, το σύνολο των μαθητών δήλωσαν ότι θα ήθελαν και στη συνέχεια να πραγματοποιούνται οι εργαστηριακές ασκήσεις με αυτή τη διδακτική διαδικασία διότι, όπως ανέφεραν, τους βοήθησαν να αφομοιώσουν τη θεωρία συνδέοντάς την με την πράξη.

Συμπεράσματα

Από τα παραπάνω αποτελέσματα συμπεραίνεται ότι η διδασκαλία των πειραματικών δραστηριοτήτων με τη συγκεκριμένη διδακτική μεθοδολογία έδωσε στους μαθητές την ικανότητα:

- να εξασκηθούν στο να διατυπώνουν ερωτήματα για τον κόσμο γύρω τους,
- να δίνουν ερμηνευτικές απαντήσεις στα ερωτήματα αυτά,
- να σχεδιάζουν εμπειρικές έρευνες και
- να εξάγουν συμπεράσματα από συγκεκριμένα δεδομένα.

Επίσης οι μαθητές, μέσα από τα λάθη και την αβεβαιότητα που αντιμετώπισαν στις πειραματικές διαδικασίες στις οποίες ενεπλάκησαν, απομυθοποίησαν τη βεβαιότητα με την οποία συνήθως περιβάλλουν τις φυσικές επιστήμες και συνειδητοποίησαν ότι η ανακάλυψη στις επιστήμες αυτές δεν είναι χωρίς προβλήματα, ούτε οδηγεί πάντοτε σε αδιαμφισβήτητο αποτέλεσμα. Επιπλέον, δεδομένου ότι αντιμετώπισαν τη διαδικασία μετατροπής πραγματικής προβληματικής καταστάσεως σε επιστημονικό πρόβλημα, εκτίμησαν την πολυπλοκότητα της πραγματικότητας και αντιλήφθηκαν -μαζί με τις διαδικασίες των φυσικών επιστημών- τα όριά τους.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Κατσαμποξάκη-Hodgetts, K. (2018). Διερευνητική Μάθηση. Ανακτήθηκε 18 Νοεμβρίου 2018 από <https://slideplayer.gr/slide/1991618/>.

Παπασταματίου, Ν. (2011). Οδηγίες για τη χρήση της διερευνητικής μεθόδου και δημιουργία υποστηρικτικού υλικού. Ανακτήθηκε 22 Νοεμβρίου 2018 από http://www.pi-schools.gr/programs/pathway/files/dier_gymnasio.pdf.

Ξενόγλωσση

Balpe, C. et Respaud, S. (2002). *Modèle de cahier*. Ανακτήθηκε 16 Νοεμβρίου 2018 από http://www.edu-project.eu/moulins1/IMG/pdf/modele_cahier_Balpe_Respaud_commentaires.pdf.

Donaldson N.L. and Odom A. L. (2001). What makes swing time? A directed inquiry-based lab assessment, *Science Activities* 38 (2), 29-33.

Ha-Sum, M. (2009). *La demarche d' investigation et le cahier d' experiences*. Ανακτήθηκε 18 Νοεμβρίου 2018 από <https://slideplayer.fr/slide/511486/>.

Henning Toman, S.J. "Writing a Chemistry Textbook that Supports Inquiry Based Learning" (2010). *Masters Theses*. 662. Ανακτήθηκε 16 Νοεμβρίου 2018 από <https://scholarworks.gvsu.edu/theses/662>.

Marx, R. W., Blumenfeld, P. C., Krajcik, J. S., Fishman, B., Soloway, E., Geier, R., and Tal, R. T. (2004). Inquiry-based science in the middle grades: Assessment of learning in urban systemic reform. *Journal of Research in Science Teaching*, 41(10), 1063-1080.

Meritt, M.V., Schneider, M.J., Darlington, J.A. (1993), Experimental Design in the General Chemistry Laboratory, *Journal of Chemical Education*, 70, 660-662.

La démarche d'investigation dans l'enseignement de la technologie au collège, où en est-on ? (2011, 31 Ιανουαρίου). Ανακτήθηκε 18 Νοεμβρίου 2018 από <http://eduscol.education.fr/sti/sites/eduscol.education.fr.sti/files/seminaires/3462/3462-1-la-demarche-investigation.ppt>.

Shiland, T. (1999), Constructivism: The Implication for Laboratory Work, *Journal of Chemical Education*, 76, 107-109.

Taraban R., Box C., Myers R., Pollard R., Bowen C.W. (2007). Effects of Active-Learning Experiences on Achievement, Attitudes, and Behaviors in High School Biology, *Journal of Research in Science Teaching*, 44 (7), 960-979.

White, B. Y., Shimoda, T. A. and Frederiksen, J. R. (1999). Enabling Students to Construct Theories of Collaborative Inquiry and Reflective Learning: Computer Support for Metacognitive Development. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 10, 151-182.

Δημιουργικότητα - Καινοτομία και καλές πρακτικές στο Πειραματικό Γυμνάσιο Ηρακλείου Κρήτης: παρελθόν, παρόν και μέλλον

Μιχαήλ Καλογιαννάκης¹, Μανόλης Καρτσωνάκης², Παναγιώτης Αμβροσιάδης³, Τακούη Βακιρτζιάν⁴, Μαρία Βασιλάκη⁵, Ιωάννης Καραδάμογλου⁶, Διονυσία Μαράκη⁷, Χαρά Μαρκάκη⁸, Αλεξάνδρα Μπάκου⁹, Βασιλική Πιτερού¹⁰, Νικόλαος Σπανουδάκης¹¹, Παναγιώτης Τουμπανιάρης¹², Ασημένια Χαρκιωτάκη¹³, Νικόλαος Ψαρουδάκης¹⁴

¹ Πρόεδρος Ε.Π.Ε.Σ Πειραματικού Γυμνασίου Ηρακλείου,

Επίκουρος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Κρήτης, mkalogian@edc.uoc.gr

² Διευθυντής Πειραματικού Γυμνασίου Ηρακλείου, manolis.kartsonakis64@gmail.com

³ Πειραματικό Λύκειο Ηρακλείου, panagos@sch.gr

⁴ Πειραματικό Γυμνάσιο Ηρακλείου, tacouivak@gmail.com

⁵ Πειραματικό Γυμνάσιο Ηρακλείου, vas.artemis@gmail.com

⁶ Τμήμα Φυσικής Πανεπιστημίου Κρήτης, gkara@physics.uoc.gr

⁷ Πειραματικό Γυμνάσιο Ηρακλείου, dionmare@gmail.com

⁸ Πειραματικό Γυμνάσιο Ηρακλείου, haramar31@gmail.com

⁹ Πειραματικό Γυμνάσιο Ηρακλείου, alekabk5@gmail.com

¹⁰ Πειραματικό Γυμνάσιο Ηρακλείου, vpiterou@gmail.com

¹¹ Πειραματικό Γυμνάσιο Ηρακλείου, nikosspanoud@gmail.com

¹² Πειραματικό Γυμνάσιο Ηρακλείου, pantou@pantou.gr

¹³ Πειραματικό Γυμνάσιο Ηρακλείου, acharkiotaki@sch.gr

¹⁴ Πειραματικό Γυμνάσιο Ηρακλείου, psaroudnik@sch.gr

Περίληψη

Στις μέρες μας, η έννοια της δημιουργικότητας και της καινοτομίας αποκτά ιδιαίτερη προστιθέμενη αξία για τα εκπαιδευτικά συστήματα των συνεχών αλλαγών και δομικών ανακατατάξεων. Η δημιουργικότητα σχετίζεται με την πρωτοτυπία και την καινοτομία, και βασική προϋπόθεση για την καλλιέργειά της αποτελεί η ενθάρρυνση της διαφορετικής θέασης των πραγμάτων. Τα πειραματικά σχολεία, για να επιτύχουν τη δημιουργικότητα, έχουν τη δυνατότητα να υλοποιούν Ομίλους σε ποικίλους τομείς, ώστε να αναπτύσσονται πυρήνες δημιουργικότητας αξιοποιώντας το δυναμικό της σχολικής μονάδας. Ουσιαστικά, οι Όμιλοι αποτελούν ένα από τα κλειδιά για τη δημιουργικότητα. Μέσα από τους Ομίλους οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν ως γέφυρες ανάμεσα στους/στις μαθητές/-τριες και τις διάφορες πηγές εξελίξεων και γνώσης. Η παρούσα εισήγηση προσπαθεί να αναδείξει τα παραπάνω στοιχεία εστιάζοντας στους Ομίλους και στις καινοτόμες δράσεις του Πειραματικού

Γυμνασίου Ηρακλείου Κρήτης, καθώς και στις προκλήσεις που ανοίγονται για τους/τις μαθητές/-τριες του σχολείου αλλά και τους εκπαιδευτικούς για το άμεσο μέλλον.

Abstract

Nowadays, the concept of creativity and innovation has acquired a special accumulative value especially in those educational systems aiming at continuous changes and structural rearrangements. Creativity is related to originality as well as innovation and a basic prerequisite for its cultivation is the encouragement of viewing things from a different perspective. Experimental Schools in order to achieve creativity have the ability to implement extra-curricular Clubs in a variety of fields so as to develop areas of creativity while taking full advantage of the capabilities of the members of the staff. In a sense, these Clubs could be seen as one of the keys to creativity. In these Clubs, teachers act as the link between students and the various sources of development and knowledge. This paper attempts to highlight the above mentioned elements by focusing on these Clubs and the innovative actions taken by the Experimental High School of Heraklion, Crete and on the future challenges met by both students and teachers alike.

Εισαγωγή – Συνοπτικό θεωρητικό πλαίσιο

Από την ίδρυση των Πειραματικών Σχολείων (Π.Σ) είχε προβλεφθεί η ανάγκη να διατεθεί η παιδαγωγική ελευθερία να διαφοροποιήσουν το πρόγραμμα και τις διδακτικές τους λειτουργίες (ΦΕΚ 300, 1929). Για την επίτευξη του στόχου της δημιουργικότητας και της καινοτομίας, τα Π.Σ έχουν τη δυνατότητα να τροποποιούν το ωρολόγιο πρόγραμμα ανάλογα με τις ιδιαίτερες ανάγκες και ερευνητικές κατευθύνσεις τους. Συχνά, η επίτευξη της καινοτομίας θεωρείται ότι ταυτίζεται με τον ίδιο το σκοπό της ύπαρξης των Π.Σ ως έναν από τους στόχους τους. Επιπρόσθετα, με την εισαγωγή του θεσμού των Ομίλων ενσωματώνονται στη γενικότερη κουλτούρα των Π.Σ δυναμικοί πυρήνες δημιουργικότητας. Το στοιχείο αυτό αποτελεί και ένα από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των Π.Σ που θεωρείται ότι δύνανται να ενισχύσουν ολόκληρη την ελληνική εκπαίδευση (Χριστοπούλου, 2014).

Στη σημερινή εποχή, η δημιουργικότητα αποκτά ιδιαίτερη προστιθέμενη αξία για όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα (Hargreaves, 2003; Ball, 2008). Από την προσχολική εκπαίδευση έχει αναδειχθεί η σημαντικότητά της (Craft, 2003) και για μεγαλύτερα παιδιά στη σχετική βιβλιογραφία του πεδίου γίνεται συστηματική αναφορά στη δημιουργικότητα μέσω της δημιουργίας προβλημάτων για τις θετικές επιστήμες (Csikszentmihalyi, 1996; DeHaan, 2009; Kind & Kind 2007), τη συσχέτισή της με την ανάπτυξη της επιστημονικής σκέψης (Heller, 2007), καθώς και τη χρήση των ψηφιακών τεχνολογιών (Wheeler, Waite & Bromfield, 2002). Στην παρούσα εργασία πραγματοποιούμε μία συνοπτική παρουσίαση/περιγραφή ενός μέρους των ομίλων του Πειραματικού Γυμνασίου Ηρακλείου Κρήτης και μίας σχετικά πρόσφατης δράσης, με βασικό στόχο να αναδειχθούν οι καλές πρακτικές του σχολείου και η δημιουργικότητα ολόκληρης της σχολικής μονάδας.

Όμιλοι στο Πειραματικό Γυμνάσιο Ηρακλείου Κρήτης

Στο επόμενο τμήμα του κειμένου μας παρουσιάζουμε συνοπτικά μέρος των Ομίλων του Πειραματικού Γυμνασίου Ηρακλείου Κρήτης (Πίνακας 1).

Πίνακας 1. Ποσοτική αποτίμηση Ομίλων και καινοτόμων δράσεων του Πειραματικού Γυμνασίου Ηρακλείου Κρήτης

Ομίλοι – Καινοτόμες δράσεις Πειραματικού Γυμνασίου		Έτη λειτουργίας	Αριθμός μαθητών μαθητριών	Συμμετέχουσες τάξεις
ΟΜΙΛΟΙ	Μικροί Δημοσιογράφοι «εν τάξει»	2016-18	40	A', B', Γ'
	Ταξιδεύοντας στην αρχαία Αίγυπτο	2016-17	20	A', B', Γ', A' ΛΥΚΕΙΟΥ
	Η πλατφόρμα Arduino σε γενικές ηλεκτρονικές και μετεωρολογικές εφαρμογές	2015-18	60	A', B', Γ'
	Ο Ανθρώπινος Εγκέφαλος	2012-13	20	A', B', Γ'
	Φωτογραφία: χθες - σήμερα - αύριο	2015-18	180	A', B', Γ'
	Ταξίδι δημιουργίας και πειραματισμού με διάφορα υλικά	2015-16 & 2017-18	30	A', B', Γ'
	Ορειβατική ομάδα	2015-18	50	A', B', Γ'
ΚΑΙΝΟΤΟΜΕΣ ΔΡΑΣΕΙΣ	Αναζητώντας τεκμήρια Μινωικού πολιτισμού στο Αρχαιολογικό Μουσείο Ηρακλείου	2014-15	96	A'

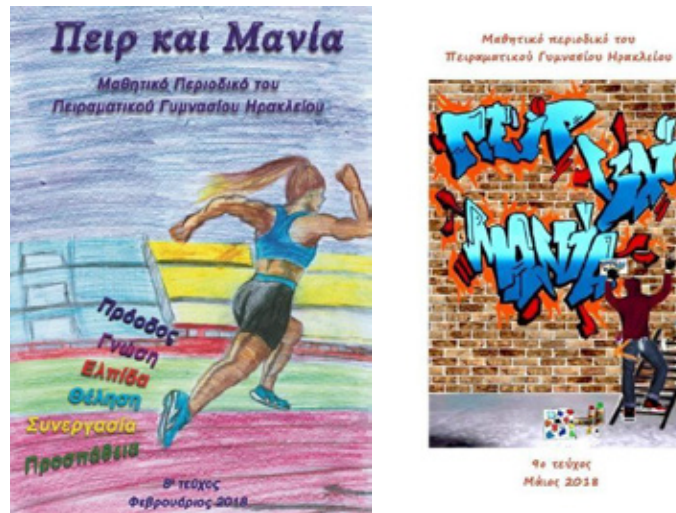
Αξίζει να επισημανθεί ότι όλα τα παραπάνω (Ομίλοι, καινοτόμες δράσεις, καθώς και άλλοι Όμιλοι και δράσεις που δεν παρουσιάζονται στο παρόν κείμενο) δεν αποτέλεσαν μια υποχρεωτική προσαρμογή εκπαιδευτικών και μαθητών/-τριών σε επιβεβλημένα πλαίσια, αλλά εμπεριέχουν το στοιχείο της προσωπικής επιλογής και ελευθερίας.

Μικροί Δημοσιογράφοι “εν τάξει”

Στο πλαίσιο του Ομίλου «Μικροί Δημοσιογράφοι “εν τάξει”» έχουν εκδοθεί 9 τεύχη του περιοδικού «Πειρ και Μανία» του Πειραματικού Γυμνασίου. Ξεκίνησε ως ιστολόγιο και στη συνέχεια εκδόθηκε σε έντυπη μορφή και σε μορφή flip book <http://gympira.datacenter.uoc.gr>. Οι μαθητές/-τριες παρήγαγαν διαφορετικά κειμενικά είδη, εκφράστηκαν δημιουργικά και αποτύπωσαν τα γεγονότα μέσα από τη δική τους ματιά. Επίσης, εκπαιδεύτηκαν στη συγγραφή άρθρων και τη διεξαγωγή συνεντεύξεων, ενώ εξοικειώθηκαν με τις έννοιες της ηθικής και δεοντολογίας της συγγραφής και δημοσιοποίησης άρθρων και συνεντεύξεων. Το πιο σημαντικό όμως ήταν, κατά κοινή ομολογία των παιδιών, ότι ανέλαβαν πρωτοβουλία και εργάστηκαν ομαδικά (Εικόνα 1). Επεδείκνυαν πάντα συνέπεια και υπευθυνότητα για την τήρηση των χρονοδιαγραμμάτων, ακριβώς επειδή ήταν μια δραστηριότητα που τους έδινε βήμα ελεύθερης έκφρασης και τη δυνατότητα να λειτουργούν συμπληρωματικά, οικοδομώντας ένα δημιουργήμα, αποτέλεσμα

της συλλογικής προσπάθειας και της προσωπικής συμβολής τους. Είναι σπουδαίο ότι, παρόλο που η δημοσιογραφική ομάδα αποτελούνταν από 20 μαθητές/-τριες ανά σχολικό έτος, επιθυμούσαν να δημοσιεύσουν άρθρα και άλλα παιδιά του σχολείου. Από το σχολικό έτος 2015-2016 μέχρι σήμερα το περιοδικό «Πειρ και Μανία» έχει κερδίσει τρεις φορές αντίστοιχα στον 2^ο, 3^ο και 4^ο Παγκρήτιο Διαγωνισμό Δημοσιογραφικών Δεξιοτήτων που οργανώνει ο Σύλλογος Νεανικής Δημοσιογραφίας «Τύπος και Ουσία» το βραβείο στις κατηγορίες του μαθητικού εντύπου στο σύνολό του, μαθητικού άρθρου και συνέντευξης.

Εικόνα 1: Εξώφυλλα του περιοδικού «Πειρ και Μανία» 8^ο και 9^ο τεύχος



Ταξιδεύοντας στην αρχαία Αίγυπτο

Ο Όμιλος «*Ταξιδεύοντας στην αρχαία Αίγυπτο*» περιελάμβανε μαθήματα, επισκέψεις σε μουσεία και ένα βιωματικό εργαστήριο. Οι μαθητές/-τριες γνώρισαν τη χώρα του Νείλου, την κοινωνική διαστρωμάτωση, την καθημερινή ζωή, τη θρησκεία, τη γραφή, τη διαδικασία της ταρίχευσης, τις αντιλήψεις των αρχαίων Αιγυπτίων για τη Ζωή και τον Θάνατο, όπως αυτές αποτυπώθηκαν στην αιγυπτιακή τέχνη: την αρχιτεκτονική, τη γλυπτική, τη ζωγραφική, τη μικροτεχνία αλλά και τα αντικείμενα της καθημερινής χρήσης. Τον Φεβρουάριο του 2018 πραγματοποιήθηκε διήμερη εκπαιδευτική επίσκεψη στην Αθήνα. Το κενό της νομοθεσίας που αφορά στις εκπαιδευτικές επισκέψεις των Ομίλων κάλυψε ο Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων του σχολείου, καθώς προθυμοποιήθηκε να συνοδεύσει τους/τις μαθητές/-τριες στην Αθήνα. Τα παιδιά ξεναγήθηκαν στην έκθεση «*Τουταγχαμών-ταξίδι στην αιωνιότητα*» στο Ίδρυμα Μείζονος Ελληνισμού, καθώς και στις μόνιμες αιγυπτιακές συλλογές του Εθνικού Αρχαιολογικού Μουσείου. Επίσης, επισκέφθηκαν τον Μάιο του 2018 το Αρχαιολογικό Μουσείο Ηρακλείου, για να εντοπίσουν και να μελετήσουν τις αμφίδρομες επιρροές ανάμεσα στον μινωικό και τον αιγυπτιακό πολιτισμό. Στο βιωματικό εργαστήριο, με εμπνευσμένα, αρχαιολόγο-εκπαιδευτικό, οι μαθητές/-τριες μνήθηκαν στην αιγυπτιακή γραφή. Το τελικό προϊόν του Ομίλου αποτυπώθηκε σε ντοκιμαντέρ 17 λεπτών που έχει αναρτηθεί στην ιστοσελίδα του σχολείου, στην κατηγορία ΟΜΙΛΟΙ ΑΡΙΣΤΕΙΑΣ, στον παρακάτω σύνδεσμο

<https://drive.google.com/open?id=0B7uXTe7WvuWmdmtfbGV0UjlMTWM>.

Η πλατφόρμα Arduino σε γενικές ηλεκτρονικές και μετεωρολογικές εφαρμογές

Ο παραπάνω Όμιλος υλοποιήθηκε μέσω της κατανόησης της πλατφόρμας Arduino και της χρήσης της τόσο στον έλεγχο συσκευών όσο και στην καταγραφή δεδομένων από αισθητήρες, δίνοντας τη δυνατότητα στα παιδιά να γνωρίσουν νόμους της Φυσικής και να αντιληφθούν τις ρομποτικές εφαρμογές. Το Arduino είναι ένας μικροελεγκτής μονής πλακέτας, δηλαδή μια απλή μητρική πλακέτα ανοικτού κώδικα με ενσωματωμένο μικροελεγκτή και εισόδους/εξόδους, η οποία μπορεί να προγραμματιστεί με τη γλώσσα Wiring (ουσιαστικά πρόκειται για τη γλώσσα προγραμματισμού C++ και ένα σύνολο από βιβλιοθήκες, υλοποιημένες επίσης στην C++). Το Arduino μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την ανάπτυξη ανεξάρτητων διαδραστικών αντικειμένων αλλά και να συνδεθεί με υπολογιστή. Στο πλαίσιο αυτό οι μαθητές/-τριες έμαθαν τις βασικές αρχές λειτουργίας των ηλεκτρονικών μετεωρολογικών οργάνων, μετέφεραν τις μετρήσεις σε ηλεκτρονικούς υπολογιστές - χρησιμοποιώντας την τεχνολογία Arduino- αλλά και στο Διαδίκτυο, που χρησιμοποιούνται για να γίνουν οι διεργασίες αυτές.

Κατά τη διάρκεια του Ομίλου, με πλαίσιο την ρομποτική, οι μαθητές/-τριες ενεπλάκησαν σε δραστηριότητες και πειραματίστηκαν με κατασκευές που εμπλέκουν τα Μαθηματικά, τη Φυσική, τη Μηχανική (Engineering), την Τεχνολογία, τον Προγραμματισμό, στοιχειώδη θέματα ηλεκτρικών κυκλωμάτων και ηλεκτρονικών, τον έλεγχο μηχανών, την ικανότητα αναγνώρισης και χρήσης απλών ηλεκτρονικών εξαρτημάτων, καθώς και ικανότητα ανάγνωσης απλών ηλεκτρονικών κυκλωμάτων.

Ο Ανθρώπινος Εγκέφαλος

Ο Όμιλος «*Ο Ανθρώπινος Εγκέφαλος*» περιελάμβανε διαλέξεις, παρακολούθηση αγγλόφωνων τηλεοπτικών διαλέξεων σχετικά με τον εγκέφαλο, μελέτη επιστημονικών άρθρων και συγγραφή σημειώσεων. Ο Όμιλος συνεργάστηκε με το εργαστήριο «*Μοριακής Βιολογίας-Αναπτυξιακής Νευροβιολογίας*» του Πανεπιστημίου Κρήτης. Οι μαθητές/-τριες μελέτησαν την ανατομία του εγκεφάλου, την αίσθηση και την αντίληψη, την πρώιμη παιδική ηλικία και ανάπτυξη του εγκεφάλου, την καλλιέργεια της γλώσσας και της μουσικής, την εφηβεία και ανάπτυξη του εγκεφάλου, τη μάθηση, τον ύπνο, το στρες, τις φοβίες, τα αντανακλαστικά, τη γήρανση, τα συναισθήματα, τις γνωστικές διαφορές των φύλων, νευρολογικές και διανοητικές παθήσεις.

Οι μαθητές/-τριες εκπαιδεύτηκαν στην ανάγνωση και κατανόηση επιστημονικών άρθρων και στη συγγραφή σημειώσεων για επιστημονικά θέματα με σαφή και ακριβή τρόπο. Το θέμα του ανθρώπινου εγκεφάλου αγγίζει πολλές πτυχές της επιστημονικής γνώσης, της τέχνης, της κοινωνικής συμπεριφοράς και της ηθικής. Έτσι έδωσε τη δυνατότητα στα παιδιά να εμβαθύνουν σε επιστημονικά ζητήματα, να αναρωτηθούν, να προβληματιστούν και να ευαισθητοποιηθούν σε κοινωνικά ζητήματα και κοινωνικές συμπεριφορές του σύγχρονου τρόπου ζωής.

Φωτογραφία, η τέχνη να «συλλαμβάνεις» τη στιγμή με τη βοήθεια του φωτός...

Στον Όμιλο «*Φωτογραφίας*» με διάφορους τίτλους, όπως απλά «*Φωτογραφία ή Φωτογραφία: χθες-σήμερα-αύριο*», οι μαθητές/-τριες έχουν μνηθεί στα μυστικά της καλλιτεχνικής φωτογραφίας, πράγμα που αποτελεί καινοτομικό στοιχείο σ' ένα ελληνικό σχολείο. Τα μαθήματα χωρίζονται σε δύο μέρη, ένα θεωρητικό και ένα πρακτικό. Όσον αφορά στο θεωρητικό μέρος, γίνεται μια ιστορική αναδρομή από την εποχή της πρώτης προσπάθειας φωτογραφικής απεικόνισης της πραγματικότητας μέχρι σήμερα, στην ψηφιακή

φωτογραφία και -τα τελευταία χρόνια- στο «*φωτογραφίζω με το κινητό*».

Οι μαθητές/-τριες πρέπει να γνωρίσουν καλά και το μέσο, δηλαδή τη φωτογραφική μηχανή και τα διάφορα μέρη της, και να εξοικειωθούν με τις δυνατότητες αυτού του μέσου, οι οποίες είναι πάρα πολλές. Το μέσο όμως δεν αρκεί για να χαρακτηριστεί κανείς καλός φωτογράφος. Στην καλλιτεχνική φωτογραφία αυτό που μετράει περισσότερο είναι η ματιά του φωτογράφου. Στον Όμιλο Φωτογραφίας οι καλές πρακτικές συνίστανται στο ότι μαθητές/-τριες εξοικειώνονται με σχετική ορολογία, όπως Φωτομέτρηση, Βάθος Πεδίου, διδάσκονται Σύνθεση, Σωστό-Λάθος στη φωτογραφία, έτσι ώστε γνωρίζοντας το γενικά αποδεκτό να ξεφύγουν από τα στενά πλαίσια, να πρωτοτυπήσουν, να δημιουργήσουν.

Το θεωρητικό μέρος δίνει τη θέση του στην πρακτική εξάσκηση των μαθητών/-τριών. Όσα περισσότερα κλικ γίνονται τόσο πιο γρήγορα μαθαίνουν από τα λάθη τους και βελτιώνουν την αισθητική τους αντίληψη και φωτογραφική ματιά. Η πρακτική άσκηση με ποικίλες θεματικές ενότητες παρέχει στους/στις μαθητές/-τριες τη δυνατότητα να εξασκηθούν και να πειραματιστούν στη φωτογραφία. Μαθητές/-τριες από τον Όμιλο έχουν συμμετάσχει και βραβευτεί σε δύο Πανελλήνιους Μαθητικούς Διαγωνισμούς καλλιτεχνικής φωτογραφίας, τους οποίους διοργάνωσε η Σιβιτανίδειος Σχολή το 2014 και 2018, αποσπώντας και τις δύο φορές συνολικά τρία βραβεία και 10 αναρτήσεις. Επιπλέον, σε μαθητικό διαγωνισμό που διοργάνωσε ο Σύλλογος Επαγγελματιών Φωτογράφων Νομού Ηρακλείου το 2016 με θέμα *Ελιά*, μαθητές του Ομίλου απέσπασαν δύο βραβεία και αρκετές αναρτήσεις (Εικόνα 2).

Εικόνα 2: Βραβευμένες φωτογραφίες μαθητών/τριών του Ομίλου Φωτογραφίας



Ταξίδι δημιουργίας και πειραματισμού με διάφορα υλικά

Στον παραπάνω Όμιλο, με μία ανατρεπτική ματιά, οι μαθητές/-τριες επεξεργάστηκαν υλικά όπως σύρμα, νήμα, ανακυκλωμένο χαρτί, γύψο, γυψογάζα, πηλό, κεραμικά αντικείμενα και ανακυκλωμένο πλαστικό. Κοίταξαν με χαμόγελο την τέχνη, σχεδίασαν με αισιοδοξία και χωρίς τον φόβο του λάθους. Κατέγραψαν απλά, καθημερινά ερεθίσματα. Δημιούργησαν γοητευτικά ασύμμετρες και αινιγματικά λιτές κατασκευές.

Οι μαθητές/-τριες ευαισθητοποιήθηκαν, ενεργοποιήθηκαν και απόκτησαν γνώσεις, καθώς και δεξιότητες για τη χρήση και επεξεργασία διαφόρων υλικών. Επίσης, συνειδητοποίησαν πόσο σημαντική είναι η θέληση και η επιμονή για την επίτευξη των στόχων μας και δόθηκαν ευκαιρίες όπου δοκίμασαν νέες εμπειρίες, εκδήλωσαν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους και έμαθαν να έχουν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους και στις δυνάμεις τους.

Γιορτάζοντας την τριακοστή πεζοπορία με την Ορειβατική ομάδα

Η Ορειβατική ομάδα έχει στόχο την ευαισθητοποίηση των μαθητών/-τριών σε θέματα περιβάλλοντος, την αναγνώριση τόπων και μνημείων στα βουνά του νησιού μας και τη

σύνδεσή τους με την ιστορία και τον πολιτισμό μας. Επίσης, προσπαθεί να προτείνει εναλλακτικές πρακτικές διαχείρισης του ελεύθερου χρόνου των παιδιών κοντά στη φύση, να ενσωματώσει βιωματικά σωστά διατροφικά πρότυπα, να αποδείξει την αξία της ομάδας και της κοινής δράσης. Στηρίζει τη δράση της στη βιωματική και ερευνητική μάθηση στο πεδίο, στο πλαίσιο της ομάδας (Εικόνα 3). Όμως, πάνω απ' όλα, προσπαθεί να δημιουργήσει αναμνήσεις, τις οποίες οι μαθητές/-τριες θα αξιοποιήσουν ως ενήλικες. Η ομάδα έχει πραγματοποιήσει τριάντα ορειβατικές εκπαιδευτικές επισκέψεις, τις οποίες μπορούμε να αναζητήσουμε μέσα από το ιστολόγιο-ημερολόγιο της ομάδας

<https://blogs.sch.gr/mountaingympira/>.

Τα κύρια κριτήρια με βάση τα οποία γίνεται η επιλογή των τόπων πεζοπορίας είναι:

(α) ασφάλεια μονοπατιού, (β) εγγύτητα στην πόλη του Ηρακλείου. (γ) ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, όπως γεωλογικοί σχηματισμοί, σημασία του μέρους στην τοπική ιστορία, πολιτισμικά χαρακτηριστικά. Μέσα από την παραπάνω δράση, η γνωριμία και η γνώση των τοπικών οικοσυστημάτων αποτελεί το πρώτο βήμα για την ευαισθητοποίηση και ανάληψη δράσεων για την προστασία τους.

Εικόνα 3. Ορειβατικές εκπαιδευτικές εκδρομές



Καινοτόμες δράσεις στο Πειραματικό Γυμνάσιο Ηρακλείου Κρήτης

Στη συνέχεια του κειμένου μας παρουσιάζουμε συνοπτικά μία από τις πρόσφατες καινοτόμες δράσεις του σχολείου.

Αναζητώντας τεκμήρια Μινωικού πολιτισμού στο Αρχαιολογικό Μουσείο Ηρακλείου: Μια γέφυρα ανάμεσα στο σχολικό εγχειρίδιο και στο έκθεμα

Η συγκεκριμένη δράση, υλοποιήθηκε στο πλαίσιο του μαθήματος της Αρχαίας Ιστορίας, συνδέεται άμεσα με τις ενότητες που αφορούν στο Μινωικό Πολιτισμό και άπτεται πολλών γνωστικών αντικειμένων. Η διαδικασία υλοποίησης περιλάμβανε αρχικά τον χωρισμό των συμμετεχόντων σε 6 ομάδες και την επιλογή θέματος από κάθε ομάδα (Θρησκεία, Τεχνολογία, Αρχιτεκτονική, Τέχνη, Εκδηλώσεις και Καθημερινή ζωή των Μινωιτών). Ακολούθησε η επίσκεψη στο Αρχαιολογικό Μουσείο Ηρακλείου (Εικόνα 4), όπου οι μαθητές/-τριες εργάστηκαν σε ομάδες με βάση τα φύλλα εργασίας που είχε εκπονήσει η εκπαιδευτικός. Στο επόμενο στάδιο, στη σχολική τάξη πλέον, πραγματοποιήθηκε η επεξεργασία των απαντήσεων των μαθητών/-τριών και η αξιοποίησή τους, με σκοπό την υλοποίηση ομαδικών εργασιών. Η κάθε ομάδα οργάνωσε πρωτότυπη

εργασία, -δημιουργώντας θεατρικό διάλογο, εικαστικό έργο ή βίντεο- και την παρουσίασε στην ολομέλεια της τάξης, αξιολογώντας την συγχρόνως με έντυπα ερωτηματολόγια που είχαν μοιραστεί στο σύνολο των μαθητών/-τριών. Μετά την ολοκλήρωση της δράσης έγινε αντιληπτό από τους συμμετέχοντες ότι η μελέτη της Ιστορίας είναι μελέτη της ίδιας της ζωής. Επιπρόσθετα, οι μαθητές/-τριες εξοικειώθηκαν με το περιβάλλον του μουσείου, το οποίο δεν αντιμετωπίστηκε ως ένας χώρος απρόσωπος και βαρετός, αλλά ως ένα μέρος που έχει να τους αποκαλύψει ενδιαφέροντα «μυστικά».

Εικόνα 4: Επισκέψεις μαθητών/τριών στο πλαίσιο της δράσης «Αναζητώντας τεκμήρια Μινωικού πολιτισμού στο Αρχαιολογικό Μουσείο Ηρακλείου»



Συμπερασματικά – Προοπτικές

Μέσα από το σύνολο των παραπάνω στοιχείων για τους Ομίλους και τις καινοτόμες δράσεις του Πειραματικού Γυμνασίου Ηρακλείου Κρήτης, αναδεικνύονται τα βασικά στοιχεία του συνοπτικού θεωρητικού πλαισίου που αναπτύξαμε για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας ως προστιθέμενη αξία στην κουλτούρα του σχολείου (Hargreaves, 2003; Ball, 2008).

Είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι από μόνη της η έκδοση ενός σχολικού εντύπου δεν αποτελεί καινοτομία. Ωστόσο, στην επιτυχή έκδοση του περιοδικού «*Πειρ και Μανία*» συνέβαλαν καλές πρακτικές όπως η συστηματικότητα, το ομαδικό πνεύμα και ο ενθουσιασμός με τα οποία εργάζονταν οι μαθητές/-τριες καθ' όλη τη διάρκεια του χρόνου, η στενή συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς του σχολείου με σκοπό τον εμπλουτισμό της ύλης, τα αφιερώματα σε κάποιο συγκεκριμένο θέμα, η μεγάλη έκταση του περιοδικού, οι βραβεύσεις του «*Πειρ και Μανία*», η πλαisiώση του περιοδικού με εικαστικές δημιουργίες και φωτογραφίες των μαθητών/-τριών, η κινητοποίηση μεγάλου αριθμού μαθητών/-τριών. Επίσης, στον Όμιλο «*Ο ανθρώπινος Εγκέφαλος*» αναδείχθηκε η δυνατότητα σύμπραξης της Δευτεροβάθμιας και Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης μέσω της συνεργασίας με το Πανεπιστήμιο. Τα παιδιά έμαθαν να συνεργάζονται, να επικοινωνούν μεταξύ τους και να αποδίδουν τεκμηριωμένα, γραπτά και προφορικά, τα επιχειρήματά τους τόσο σε επιστημονικά θέματα όσο και σε κοινωνικά.

Γενικότερα, οι μαθητές/-τριες ανέπτυξαν τις δεξιότητες της παρατήρησης, της ανακάλυψης και διερεύνησης, τη δημιουργική σκέψη και τη φαντασία τους, ενώ η διαδικασία της μάθησης απέκτησε προσωπικό νόημα γι' αυτούς. Παράλληλα, εξάσκησαν την ικανότητα έκφρασης και παραγωγής λόγου, εξοικειώθηκαν με την τεχνολογία και με εκπαιδευτικά λογισμικά, αναπτύσσοντας μεγάλη ερευνητική αυτενέργεια.

Το «ταξίδι» συνεχίζεται ...

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Νόμος 4376 (21 Αυγούστου 1929) *Περί ιδρύσεως Πειραματικών Σχολείων εν τοις Πανεπιστημίοις Αθηνών και Θεσσαλονίκη*, ΦΕΚ 300, άρθρο 6. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.

Χριστοπούλου, Σ. Π. (2014). Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία: Να σχεδιάσουμε τα σχολεία του 21^{ου} αιώνα. Σχολεία δεξιοτήτων και καινοτομίας. Στα Σ. Μπουζάκης (Επιμ.), *Πρακτικά 7^{ου} Επιστημονικού Συνεδρίου Ιστορίας Εκπαίδευσης με Διεθνή Συμμετοχή "Ποια γνώση έχει την πιο μεγάλη αξία; Ιστορικές-συγκριτικές προσεγγίσεις"*, Θεματικό Συμπόσιο: Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία, Πάτρα: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης – Εργαστήριο Ιστορικού Αρχείου Νεοελληνικής και Διεθνούς Εκπαίδευσης.

Ξενόγλωσση

Craft, A. (2003). Creative Thinking in the Early Years of Education. *Early Years*, 23(2), 147-158.

Csikszentmihalyi, M. (1996) *Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention*, New York: Harper Perennial.

DeHaan, R. L. (2009). Teaching creativity and inventive problem solving in science. *CBE Life Sciences Education*, 8(3), 172-181.

Heller, K. A. (2007). Scientific ability and creativity, *High Ability Studies*, 18(2), 209-234.

Kind, P., & Kind V. (2007). Creativity in science education: perspectives and challenges for developing school science. *Studies in Science Education*, 43(1), 1-37.

Wheeler S., Waite S. J., & Bromfield C. (2002). Promoting creative thinking through the use of ICT, *Journal of Computer Assisted Learning*, 18(2002)367-378.

Φυσική και Θέατρο: παίζοντας με τις εναλλακτικές ιδέες

Ελένη Πετρίδου¹, Σαπφώ Φωτιάδου²

¹ Πειραματικό Σχολείο Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, elenipetridouc@gmail.com

² Πειραματικό Σχολείο Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, sapfo99@yahoo.com

Περίληψη

Οι εναλλακτικές ιδέες των μαθητών σχετικά με τα ηλεκτρικά κυκλώματα έχουν μελετηθεί εκτενώς στη βιβλιογραφία, φαίνεται να είναι κοινές σε μαθητές όλων των ηλικιών και αρκετές από αυτές παραμένουν αναλλοίωτες ακόμα και μετά από τη διδασκαλία τους στο σχολικό περιβάλλον. Στόχος της παρούσας εργασίας ήταν ο σχεδιασμός και η εφαρμογή μη τυπικής διδακτικής παρέμβασης για την ανάδειξη και τον μετασχηματισμό των ιδεών των μαθητών στη γνωστική περιοχή των ηλεκτρικών κυκλωμάτων, μέσω ενσώματης αναπαράστασης. Συγκεκριμένα, τα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας αφορούσαν την ανίχνευση και επιβεβαίωση των εναλλακτικών ιδεών που αναφέρονται στη βιβλιογραφία και τον τρόπο της ενσώματης αναπαράστασης τον μικρόκοσμου. Το αποτέλεσμα όλης της διδακτικής διαδικασίας ήταν μια ολοκληρωμένη θεατρική παράσταση με το σενάριο στα ηλεκτρικά κυκλώματα να συνδέει το μικροσκοπικό με το μακροσκοπικό επίπεδο. Η παράσταση δημιουργήθηκε εξολοκλήρου από τους μαθητές οι οποίοι επέδειξαν ιδιαίτερο ενθουσιασμό.

Abstract

Students' misconceptions about electrical circuits have been extensively studied in literature and it is widely accepted that most of them share many similarities among students of all ages. Additionally, they are persistent, remaining unchanged even after the students receive formal instruction from the secondary education. The aim of the present study was to address, highlight and transform those ideas, using embodied learning activities, in order to create and implement a non-formal teaching approach. The research questions of the study included the detection of the students' misconceptions about electrical circuits and a comparison with those described in literature as well as the use of embodied activities to represent the microscopic model of the electrical current. As a result, the students exhibited enthusiasm and creativity, wrote the scenario and performed a theatrical play in which they related the microscopic to the macroscopic properties of an electric circuit.

Εισαγωγή

Από ερευνητικά δεδομένα των τελευταίων δεκαετιών προέκυψε ότι οι δυσκολίες που συναντούν συχνά οι μαθητές στην κατανόηση, περιγραφή, ερμηνεία και πρόβλεψη φαινομένων που διδάσκονται στα μαθήματα των Φυσικών Επιστημών, σχετίζονται με τις προϋπάρχουσες αντιλήψεις τους, δηλαδή τις ιδέες που έχουν ήδη διαμορφώσει και χρησιμοποιούν για την ερμηνεία τον κόσμο γύρω τους (Driver, Squires, Rushworth & Robison, 1994; Engelhardt & Beichner, 2004; Pfundt & Duit, 2006). Τα βασικά χαρακτηριστικά αυτών των αντιλήψεων είναι η κυριάρχηση της σκέψης από αντιληπτικά δεδομένα, η περιορισμένη εστίαση, η λειτουργικότητα, η αδιάκριτη χρήση εννοιών, η χρήση αιτιακών συλλογισμών και η ανθεκτικότητα στην αλλαγή (Κουλαϊδής, 2001).

Η εννοιολογική περιοχή του ηλεκτρισμού έχει αποτελέσει πεδίο εκτενούς έρευνας των αντιλήψεων των μαθητών, διότι, παρ' όλο που ο ηλεκτρισμός αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινότητάς τους, το γεγονός ότι πρόκειται για αντι-διαισθητική γνώση που δεν γίνεται αντιληπτή με τις αισθήσεις, αλλά φανερώνεται μόνο μέσα από τα αποτελέσματά της, έχει ως συνέπεια τον μεγάλο αριθμό αντιλήψεων σε μαθητές όλων των ηλικιών (White & Gunstone, 1992; Carlton, 1999; Κουλαϊδής, 2001; Sencar & Eiyilmaz, 2004). Οι αντιλήψεις αυτές κατατάσσονται σε συγκεκριμένα νοητικά μοντέλα και φαίνεται πως ακόμα και με την επίδραση της διδασκαλίας δύσκολα αναδομούνται (Osborne & Freyberg, 1985; Psillos, Koumaras, & Valassiades 1987; Χρηστίδου, 2001; Κόκκοτας, 2002; Koltsakis & Pieiratos, 2006; Κουντουριώτης & Μίχας, 2006). Ένας από τους λόγους για τους οποίους οι παρανοήσεις των μαθητών παραμένουν, σχετίζεται με την απουσία σύνδεσης μικροσκοπικής-μακροσκοπικής περιγραφής, η οποία δεν επιτρέπει την ολοκληρωμένη ερμηνεία και πλήρη προσέγγιση των ηλεκτρικών κυκλωμάτων (Κουντουριώτης & Μίχας, 2006).

Ένας από τους τρόπους διδακτικής αξιοποίησης των εναλλακτικών ιδεών των μαθητών είναι να έρθουν αντιμέτωποι με καταστάσεις που είναι αντιφατικές και αμφισβητούν ή διαψεύδουν τις ιδέες τους, με στόχο να τις μετασχηματίσουν σε νέες που προσεγγίζουν τις επιστημονικές (Κουλαϊδής, 2001). Ειδικότερα για τα μαθήματα των Φυσικών Επιστημών, ο προβληματισμός των μαθητών σχετικά με τις ιδέες τους προκαλείται συχνά από πειραματικές δραστηριότητες (σε περιβάλλον πραγματικού ή εικονικού εργαστηρίου), μέσω των οποίων ελέγχουν τις υποθέσεις τους και, σε περίπτωση που αυτές δεν επαληθεύονται, καλούνται να τις τροποποιήσουν ώστε να συμφωνούν με τις παρατηρήσεις τους.

Για τη διαπραγμάτευση των εναλλακτικών ιδεών των μαθητών προσφέρεται επιπλέον η δυνατότητα χρήσης και εφαρμογής μη τυπικών μορφών εκπαίδευσης, όπως είναι το Θέατρο. Στο πλαίσιο ενός Ομίλου Φυσικής, ο οποίος πραγματοποιείται εκτός του σχολικού ωραρίου και δεν δεσμεύεται από τους περιορισμούς του Αναλυτικού Προγράμματος, υπάρχουν διάφοροι τρόποι με τους οποίους μπορούν να χρησιμοποιηθούν οι τεχνικές του Θεάτρου στη διδασκαλία. Το Θέατρο στην εκπαίδευση μπορεί να αποτελέσει ισχυρό εργαλείο έρευνας και διδακτικής παρέμβασης, δίνοντας πρωτεύοντα ρόλο στο βίωμα, την εμπλοκή και την ενεργή συμμετοχή των μαθητών, με σκοπό να μάθουν οι μαθητές μέσω του Θεάτρου το γνωστικό περιεχόμενο (Γκόβας, 2001, 2003, 2004; Heathcote & Bolton, 1995). Μέσω της ενσώματης αναπαράστασης οι μαθητές μπορούν να προσεγγίσουν συνειδητά τις ιδέες τους για τα διάφορα φαινόμενα, με έναν ιδιαίτερα άμεσο, δημιουργικό, βιωματικό και ταυτόχρονα διασκεδαστικό τρόπο. Έτσι, ως μέσο μάθησης και εργαλείο έρευνας και παρέμβασης, πέρα από την ανάπτυξη της φαντασίας και την καλλιέργεια επικοινωνιακών δεξιοτήτων, το Θέατρο μπορεί να συνδεθεί με συγκεκριμένες Θεματικές ενότητες και αντικείμενα, και να οδηγήσει στη μάθηση και τη βαθύτερη κατανόηση (Κοντογιάννη, 2000· Τσελέφης, 2015).

Στόχος της παρούσας εργασίας ήταν ο σχεδιασμός και η εφαρμογή μη τυπικής διδακτικής παρέμβασης για την ανάδειξη και τον μετασχηματισμό των ιδεών των μαθητών στη γνωστική περιοχή των ηλεκτρικών κυκλωμάτων, μέσω ενσώματης αναπαράστασης. Συγκεκριμένα, τα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας αφορούσαν στην ανίχνευση και επιβεβαίωση των εναλλακτικών ιδεών που αναφέρονται στη βιβλιογραφία και στον τρόπο της ενσώματης αναπαράστασης του μικρόκοσμου.

Μεθοδολογία

Η καινοτόμος δράση της παρούσας εργασίας πραγματοποιήθηκε στο Πειραματικό Σχολείο Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης κατά το σχολικό έτος 2016-2017, στο πλαίσιο του Ομίλου «Η Φυσική στις Τέχνες», στον οποίο συμμετείχαν συνολικά 18 μαθητές Γ' Γυμνασίου και Α' Λυκείου.

Ερευνητικά εργαλεία αποτέλεσαν βιντεοσκοπημένες συζητήσεις που πραγματοποιήθηκαν σε επίπεδο τάξης μεταξύ των μαθητών και της εκπαιδευτικού, ώστε να αναδειχθούν:

α. οι ιδέες που είχαν οι μαθητές σχετικά με το ηλεκτρικό ρεύμα και τα ηλεκτρικά κυκλώματα, όπως για παράδειγμα ο ρόλος της πηγής, η κίνηση των ηλεκτρονίων στους μεταλλικούς αγωγούς και η λειτουργία του διακόπτη.

β. τα στοιχεία της όλης διαδικασίας που βοήθησαν τους μαθητές να κατανοήσουν τις διάφορες όψεις του γνωστικού περιεχομένου των ηλεκτρικών κυκλωμάτων.

Η απομαγνητοσκόπηση και επεξεργασία των συζητήσεων πραγματοποιήθηκε από δύο ερευνήτριες, τις συγγραφείς, οι οποίες ήταν σε διαρκή αλληλεπίδραση και επικοινωνία.

Περιγραφή της διδακτικής διαδικασίας

Στο πρώτο στάδιο της διαδικασίας, προκειμένου να ανιχνευθούν οι ιδέες των μαθητών, πραγματοποιήθηκε συζήτηση, σε επίπεδο τάξης, σχετικά με τα ηλεκτρικά φαινόμενα, τα στοιχεία ενός ηλεκτρικού κυκλώματος και τα αντίστοιχα μεγέθη. Συγκεκριμένα, ζητήθηκε από τους μαθητές να περιγράψουν την κίνηση των ηλεκτρονίων στους αγωγούς, να υποθέσουν από πού προέρχονται τα ηλεκτρόνια που κινούνται στο κύκλωμα και να εκφράσουν τις απόψεις τους σχετικά με τη λειτουργία του διακόπτη.

Αφού αναδείχθηκαν οι εναλλακτικές ιδέες τους, οι μαθητές, δουλεύοντας σε ομάδες, πραγματοποίησαν πειραματικές δραστηριότητες (σε πραγματικό και εικονικό περιβάλλον) για να ελέγξουν αν οι αντιλήψεις και οι προβλέψεις τους επαληθεύονται από τα πειραματικά δεδομένα. Στόχος των πειραματικών δραστηριοτήτων ήταν να προβληματίσουν τους μαθητές, ώστε στη συνέχεια, μέσω μιας διαδικασίας αναστοχασμού, να εντοπίσουν τις αδυναμίες των αρχικών τους ιδεών, προκειμένου να τις αναδομήσουν. Χρησιμοποιώντας τη διαδικτυακή προσομοίωση του PhET "Κατασκευή κυκλωμάτων (AC+DC)", εικονικό εργαστήριο", οι μαθητές είχαν τη δυνατότητα να χειριστούν τόσο τα μακροσκοπικά μεγέθη που μετρούσαν και στα πραγματικά πειράματα, όσο και μικροσκοπικές μεταβλητές.

Στη συνέχεια, οι μαθητές επέλεξαν τις ιδέες που ήθελαν να αναπαραστήσουν ενσώματα και ξεκίνησε η συγγραφή του σεναρίου. Οι ιδέες αυτές σχετίζονταν με:

- α. τον ρόλο της πηγής και την προέλευση των ηλεκτρονίων στο κύκλωμα,
- β. τη φορά του ηλεκτρικού ρεύματος,
- γ. την κίνηση των ηλεκτρονίων στο κύκλωμα όταν ο διακόπτης είναι ανοικτός ή κλειστός.

Σε όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους οι μαθητές εργάστηκαν ως μια ομάδα και ανέλαβαν τη συγγραφή του σεναρίου, την απονομή και απόδοση των ρόλων, τη μουσική επένδυση και τη δημιουργία σκηνικών για τη θεατρική παράσταση.

Αποτελέσματα και συζήτηση

Το αποτέλεσμα όλης της διδακτικής διαδικασίας ήταν μια ολοκληρωμένη θεατρική παράσταση, το σενάριο της οποίας εξελισσόταν ταυτόχρονα σε δύο επίπεδα: 1) το μακροσκοπικό, με τις μακροσκοπικές έννοιες να συζητούνται σε μια σχολική τάξη, στην οποία η καθηγήτρια έθετε συγκεκριμένες ερωτήσεις στους μαθητές και 2) το μικροσκοπικό, στο οποίο οι μαθητές αναπαριστούσαν τα ηλεκτρόνια που κινούνται στο εσωτερικό των αγωγών σε ένα ηλεκτρικό κύκλωμα με ηλεκτρική πηγή, λαμπτήρα και διακόπτη. Αυτή η ταυτόχρονη αναπαράσταση μικρόκοσμου-μακρόκοσμου αποτελεί καινοτομία στο σενάριο και το γνωστικό περιεχόμενο της θεατρικής παράστασης.

Η πρώτη αναπαράσταση μικροσκοπικών μεγθών στο θεατρικό έργο αφορούσε τον ρόλο της πηγής στο κύκλωμα (εναλλακτική ιδέα μαθητών ότι τα ηλεκτρόνια προέρχονται από την πηγή). Συγκεκριμένα, οι μαθητές παρίσταναν τα ηλεκτρόνια, τα οποία εξέρχονταν από το εσωτερικό της πηγής στο κύκλωμα, με μια διαδικασία που έμοιαζε με γέννα. Τα ηλεκτρόνια-μαθητές εξερχόμενα από την πηγή κινούνταν στο κύκλωμα σε αντίθετες κατευθύνσεις - εναλλακτική ιδέα μαθητών-μοντέλο συγκρουόμενων ρευμάτων (Χρηστίδου 2001)-, καταλήγοντας να συγκρούονται στο σημείο του κυκλώματος που βρισκόταν ο λαμπτήρας-μαθητής (εικόνα 1). Προκειμένου να δοθεί έμφαση τόσο στη «γέννα» των ηλεκτρονίων από την πηγή όσο και στη σύγκρουση των αντίθετων ρευμάτων, η αναπαράσταση συνοδεύονταν από κατάλληλη μουσική υπόκρουση (κλάμα μωρού στη γέννα και ήχος τρακαρίσματος).

Εικόνα 1. Αναπαράσταση εναλλακτικής ιδέας του μοντέλου των συγκρουόμενων ρευμάτων



Στη συνέχεια της θεατρικής παράστασης, στο μακροσκοπικό επίπεδο (σχολική τάξη) η καθηγήτρια συζητάει με τους μαθητές τις καθημερινές εκφράσεις «άνοιξε και κλείσε το φως και τον διακόπτη». Στην αντίστοιχη μικροσκοπική αναπαράσταση τα ηλεκτρόνια-μαθητές κινούνται στο κύκλωμα και πέφτουν σε γκρεμό, με ανάλογη μουσική υπόκρουση, μόλις φτάσουν στο σημείο του κυκλώματος που βρίσκεται ο διακόπτης ο οποίος είναι ανοιχτός. Μ' αυτόν τον τρόπο γίνεται φανερό ότι όταν ο διακόπτης είναι ανοιχτός, το κύκλωμα δεν διαρρέεται από ρεύμα και άρα ο λαμπτήρας δεν φωτοβολεί.

Η επόμενη αναπαράσταση του ηλεκτρικού ρεύματος μικροσκοπικά αφορά την κίνηση των ηλεκτρονίων συνολικά, όταν ο διακόπτης του κυκλώματος είναι ανοιχτός ή κλειστός (εναλλακτική ιδέα μαθητών ότι τα ηλεκτρόνια είναι ακίνητα όταν ο διακόπτης είναι ανοιχτός). Συγκεκριμένα, όταν ο διακόπτης του κυκλώματος είναι ανοιχτός οι μαθητές-ηλεκτρόνια δεν παραμένουν ακίνητοι, αλλά εκτελούν άτακτη κίνηση που αναπαριστά την

τυχαία κίνηση των ηλεκτρονίων στους αγωγούς. Όταν ο διακόπτης κλείνει, ταυτόχρονα με την άτακτη αυτή κίνηση, οι μαθητές-ηλεκτρόνια κινούνται και προσανατολισμένα (εικόνα 2).

Εικόνα 2. Αναπαράσταση τυχαίας και προσανατολισμένης κίνησης ηλεκτρονίων



Η τελευταία σκηνή του θεατρικού απεικόνιζε ολοκληρωμένα την κίνηση των ηλεκτρονίων στο κύκλωμα, σύμφωνα με το επιστημονικό μοντέλο. Η θεατρική παράσταση είχε τίτλο «Τελικά θα ανάψει τα λαμπάκι;» και παρουσιάστηκε στο Πειραματικό Σχολείο Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης και στο Κέντρο Διάδοσης Επιστημών και Μουσείο Τεχνολογίας ΝΟΗΣΙΣ, συμμετέχοντας στον διαγωνισμό «Μαθαίνοντας την Επιστήμη μέσα από το Θέατρο» που διοργανώθηκε από τη Science View, σε συνεργασία με το τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών, υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας, στο πλαίσιο του Ευρωπαϊκού έργου Creations.

Στο τέλος της όλης διαδικασίας, μετά την ολοκλήρωση της θεατρικής παράστασης, από τη συμμετοχή των μαθητών σε συζήτηση μεταγνωστικού χαρακτήρα στην τάξη, προέκυψε ότι οι μαθητές ξεκαθάρισαν βασικά θέματα των ηλεκτρικών κυκλωμάτων, όπως ο ρόλος της πηγής, η διαρκής και η άτακτη κίνηση των ηλεκτρονίων όταν ο διακόπτης είναι ανοιχτός και ο λαμπτήρας δεν φωτοβολεί και η πρόσθετη στην άτακτη, προσανατολισμένη κίνηση των ηλεκτρονίων.

Συμπεράσματα

Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι οι μαθητές φάνηκε να αποκτούν πλήρη επίγνωση των εναλλακτικών τους ιδεών, καθώς και των ιδεών των συμμαθητών τους, βασικό στοιχείο για να μπορέσουν να τις μετασχηματίσουν σε επιστημονικά σωστές ιδέες. Η εμπλοκή όλων των μαθητών στη διαδικασία ήταν ιδιαίτερα ενεργή, με έντονα στοιχεία αποδοχής της διαφορετικής γνώμης, της συνεργασίας, της φαντασίας, της ευρηματικότητας και του χιούμορ, από την αρχή της συγγραφής του σεναρίου μέχρι και την τελική παράσταση.

Επέκταση της παρούσας έρευνας θα αποτελέσει η αξιοποίηση της θεατρικής παράστασης ως διδακτικού εργαλείου, ώστε να ερευνηθεί αν μπορεί να συμβάλει στην αλλαγή των εναλλακτικών ιδεών των μαθητών που θα την παρακολουθήσουν. Στόχος σ' αυτήν την περίπτωση θα είναι η ανίχνευση των μαθησιακών αποτελεσμάτων σε μεγαλύτερο δείγμα, καθώς η αμεσότητα της ενσώματης αναπαράστασης, σε συνδυασμό με την ταυτόχρονη διαπραγμάτευση μικροσκοπικών-μακροσκοπικών εννοιών, ενδέχεται να φανεί αποτελεσματική για την αλλαγή των ιδεών των μαθητών.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Γκόβας, Ν., (2001). Το Θέατρο στην εκπαίδευση: μορφή τέχνης και εργαλείο μάθησης. Πρακτικά Διεθνούς Συνδιάσκεψης Αθήνα 2001. *Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση*.
- Γκόβας, Ν., (2003). Το Θέατρο στην εκπαίδευση: Χτίζοντας Γέφυρες. Πρακτικά Διεθνούς Συνδιάσκεψης Αθήνα 2001. *Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση*.
- Γκόβας, Ν., (2004). Το Θέατρο στην εκπαίδευση: Δημιουργικότητα και Μεταμορφώσεις, Πρακτικά Διεθνούς Συνδιάσκεψης Αθήνα 2004. *Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση*.
- Κόκκοτας, Π. (2002). *Διδακτική των Φυσικών Επιστημών*, Μέρος ΙΙ, (3η έκδ.). Αθήνα: Ιδίων.Κοντογιάννη, Α., (2000). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Ελληνικά Γράμματα. Αθήνα.
- Κουλαϊδής, Β. (2001). Διδακτική των Φυσικών Επιστημών: Αντικείμενο και αναγκαιότητα. Στο: Κουλαϊδής, Β.(επιμ.) *Διδακτική των Φυσικών Επιστημών*, τόμος Α', Πάτρα, ΕΑΠ.
- Κουντουριώτης, Γ., Μίχας, Π. (2006). Το ηλεκτρικό ρεύμα σε μικροσκοπικό επίπεδο: Απόψεις φοιτητών και μαθητών. Πρακτικά 5ου Συνεδρίου Διδακτική Φυσικών Επιστημών και Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση, 5 (B) 509-518. [<http://www.kodipheet.gr>]
- Τσελφές, Β. (2015). Επιστήμες και Τέχνες στην Γενική Εκπαίδευση: η περίπτωση της συνύπαρξης Φυσικής - Θεάτρου. Ψύλλος Δημ., Μολοχίδης Αν. & Καλλέρη Μ. (2015). Πρακτικά 9ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Διδακτικής των Φυσικών Επιστημών και Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση - Διδασκαλία και Μάθηση στις Φυσικές Επιστήμες και την Τεχνολογία: Έρευνες, Καινοτομίες και Πρακτικές, σελ. 18-27 <http://synedrioenephet-2015.web.auth.gr>
Ημερομηνία πρόσβασης: 23/09/2018. Οργάνωση από την «Ένωση για την Εκπαίδευση στις Φυσικές Επιστήμες και την Τεχνολογία (ΕΝΕΦΕΤ)» σε συνεργασία με το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Α.Π.Ο, Θεσσαλονίκη, 08/05/15 — 10/05/15, ISBN 978-960-243-702-5.
- Χρηστίδου, Β. (2001). Ηλεκτρισμός. Στο Κουλαϊδής, Β. (Επιμ.), *Διδακτική των Φυσικών Επιστημών*, τόμος Β', (μέρος Α, κεφάλαιο 3, σελ. 79-103). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Ξενόγλωσση

- Carlton, K. (1999). Teaching electric current and electrical potential. *Physics Education*, 34(6), 341-345.
- Driver, R., Squires, A., Rushworth, P., & Wood-Robinson, V. (1994). Making sense of secondary science: Research into children's ideas. New York: Routledge.
- Engelhardt, P.V. & Beichner, R.J. (2004). Students' understanding of direct current resistive electrical circuits. *American Journal of Physics*, 72(1), 98-115.
- Heathcote, D., & Bolton, G., (1995). *Drama for learning*. Heinemann.
- Koltsakis, E. & Pierratos, Th. (2006). Detection of students' perceptions about electric circuits in order to design appropriate instructional interventions. 3rd E.D.I.F.E. Conference, Volos.
- Pfundt, H., & Duit, R. (2006). *Students' and teachers' conceptions and science education*. Kiel: IPN
- Psillos, D., Koumaras, P. and Valassiades, O. (1987). Students' representations of electric current before, during and after instruction on DC circuits. *Journal of Research in Science and Technological Education*. Vol. 5 (2), pp. 185-189.

Μια παραδειγματική περίπτωση σχεδιασμού των μαθημάτων του κλάδου ΠΕ-04 στο Πειραματικό Γυμνάσιο Ρεθύμνου.

Γεώργιος Πολυζώης¹, Μανώλης Αναγνωστάκης², Κυριακή Δημητριάδη³,
Χρήστος Μάντζιος⁴,

¹ Διευθυντής, Φυσικός, gpolyzois@edc.uoc.gr

² Καθηγητής, Βιολόγος

³ Καθηγήτρια, Φυσικός

⁴ Καθηγητής, Χημικός

Περίληψη

Η εργασία προτείνει την καινοτομία των Επαγγελματικών Κοινοτήτων Μάθησης (ΕΚΜ), η οποία σχεδιάζεται στο Πειραματικό Γυμνάσιο Ρεθύμνου και στοχεύει να εφαρμόσει έρευνα δράσης στα μαθήματα των φυσικών επιστημών. Το πλαίσιο της έρευνας δράσης λαμβάνει σοβαρά υπόψη την διδακτική των φυσικών επιστημών και ενσωματώνει στοιχεία επαγγελματικής μάθησης.

Abstract

The work proposes the innovation of the Professional Learning Communities (PLC), which is designed at the Experimental Gymnasium of Rethymnon and aims to implement research action in science courses. The context of action research takes into account the teaching of science education and integrates elements of professional learning.

Εισαγωγή

Η βιβλιογραφία σχετικά με τις ατομικές πεποιθήσεις επάρκειας των εκπαιδευτικών βασίζεται στην κοινωνικο-γνωστική θεωρία του Bandura (1997). Ως ατομικές θεωρίες επάρκειας των εκπαιδευτικών ορίζονται οι πεποιθήσεις που αφορούν στην ικανότητά τους να εμπλέκονται σε αποτελεσματικές διδακτικές πρακτικές που βελτιώνουν τη μάθηση. Με απλούστερη διατύπωση, πιστεύουν ότι τα μαθήματά τους είναι υψηλής στάθμης, είναι αποδεκτά από τους μαθητές και βελτιώνουν τη μάθηση των τελευταίων. Συμπερασματικά, αυτό περιγράφεται με τη φράση «έχουν την πεποίθηση ότι είναι καλοί εκπαιδευτικοί».

Οι ατομικές πεποιθήσεις επάρκειας προέρχονται (πηγάζουν) και επηρεάζονται κυρίως από τέσσερις παράγοντες, την ικανότητα (μαεστρία) διαχείρισης εμπειριών, την αποκτημένη (δοτή από παρατήρηση άλλων) εμπειρία, την δυνατότητα κοινωνικής πειθούς και τη διαχείριση φυσιολογικών και συναισθηματικών καταστάσεων (Labone, 2004).

Οι εκπαιδευτικοί, όμως, ως μέλη του σχολείου δεν έχουν μόνον ατομικές πεποιθήσεις επάρκειας, όπως υποδεικνύει η πρόσφατη έρευνα, έχουν και συλλογικές πεποιθήσεις επάρκειας (collective efficacy beliefs) για τους συναδέλφους τους συνολικά. Ο συνδυασμός των δύο τύπων πεποιθήσεων καθορίζει και χαρακτηρίζει την επάρκεια του σχολείου (Goddard, Hoy, & Hoy, 2000).

Ένας πρόσφορος τρόπος για την βελτίωση των συλλογικών πεποιθήσεων επάρκειας αποτελεί η εργασία εκπαιδευτικών σε ομάδες. Για τον σχηματισμό ομάδων προτείνεται η καινοτομία των Επαγγελματικών Κοινοτήτων Μάθησης (ΕΚΜ). Ως ΕΚΜ ορίζονται ομάδες εκπαιδευτικών σε σχολικά περιβάλλοντα, που εργάζονται συνεργατικά, με στόχο τη βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών και στρατηγικών που χρησιμοποιούνται στο σχολείο, ώστε να υπάρξει βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων (NCTE, 2010). Οι Kruse et al. στο άρθρο τους “Building Professional Community in Schools” καταθέτουν πέντε (5) βασικά στοιχεία για τη δημιουργία ΕΚΜ (όραμα-αξίες, αναστοχασμός / κριτική, προσανατολισμός στη μάθηση, συνεργασία / αλληλεπίδραση, συλλογική ηγεσία).

Ο σχεδιασμός της έρευνας δράσης

Η καινοτομία των Επαγγελματικών Κοινοτήτων Μάθησης (ΕΚΜ) που προτείνει η εργασία σχεδιάζει να εφαρμόσει σε Γυμνασιακό επίπεδο έρευνα δράσης στα μαθήματα των φυσικών επιστημών (Πολυζώης, 2015). Στη συνέχεια αναλύεται το απαραίτητο ερευνητικό υπόβαθρο του προτεινόμενου πειραματισμού ανά μάθημα, ώρα και τμήμα:

(α) *Χημεία Γ' Γυμνασίου*. Η Χημεία στο Γυμνάσιο παρουσιάζει μια εγγενή δυσκολία. Αποτελεί μονόωρο μάθημα με όλες τις αρνητικές συνέπειες που αυτό συνεπάγεται. Στο Πειραματικό Γυμνάσιο (Π.Γ) δίνεται η δυνατότητα το μονόωρο αυτό μάθημα στη Γ' Γυμνασίου να διδάσκεται σε τμήματα με μικρότερο αριθμό μαθητών, δεδομένου ότι πραγματοποιείται “κατ’ αντιπαράθεση” με τα Καλλιτεχνικά, όπου τα τμήματα δημιουργούνται με το μισό του αριθμού των μαθητών του κάθε τμήματος. Έτσι, το κάθε μονόωρο μάθημα Χημείας θα πραγματοποιείται με λιγότερους μαθητές στο εργαστήριο Φ.Ε., ώστε να πραγματώνεται και ο πειραματικός του χαρακτήρας.

(β) *Βιολογία Γ' Γυμνασίου*. Σε όλα τα τμήματα της Γ' Γυμνασίου συνεχίζεται το πρόγραμμα σεξουαλικής αγωγής των μαθητών για μία ώρα την εβδομάδα. Το πρόγραμμα βασίζεται στον οδηγό της UNESCO: International Technical Guidance on Sexuality Education 2009 και ήδη πραγματοποιείται στο Π.Γ. για δύο έτη. Ο διδάσκων έχει καταθέσει την αξιολόγηση του προγράμματός του. Στο φετινό τρίτο έτος του προγράμματος θα ερευνηθεί μέσω πολλαπλών τρόπων αποτίμησης (βιωματική προσέγγιση, εργασίες, συνεντεύξεις κ.λπ.) η αποδοχή του προγράμματος από τους μαθητές και θα προτυποποιηθεί ως καλή πρακτική.

(γ) *Φυσική Α' Γυμνασίου*. Η Φυσική στην Α' Γυμνασίου είναι μονόωρο μάθημα. Εκτός, λοιπόν, των προβλημάτων του μονόωρου μαθήματος, ο πειραματικός χαρακτήρας του μαθήματος και η έλλειψη παραδοσιακών εγχειριδίων καθιστούν τη διδασκαλία του μαθήματος εξαιρετικά απαιτητική για τους διδάσκοντες. Το Π.Γ. προτείνει να ερευνηθεί η παρακάτω καινοτομία σε δύο από τα τέσσερα τμήματα, ώστε την ώρα του μαθήματος να υπάρχει και δεύτερος καθηγητής στην τάξη. Συγκεκριμένα, ο διευθυντής του σχολείου θα διαθέτει δύο (2) ώρες από το ωράριό του, προκειμένου σε δύο από τα τέσσερα τμήματα της Α' Γυμνασίου να πραγματοποιείται διδασκαλία με δύο (2) εκπαιδευτικούς στην τάξη. Η απόδοση της πειραματικής διδασκαλίας στα δύο αυτά τμήματα (πειραματικά τμήματα) θα συγκριθεί με την απόδοση στα άλλα δύο τμήματα, όπου δεν θα εφαρμόζεται η συγκεκριμένη καινοτομία (τμήματα ελέγχου), ως προς το βάθος και την έκταση της διδασκόμενης ύλης, ως

προς την ευελιξία πραγματοποίησης της διδασκαλίας, ως προς τις απαιτήσεις της πραγματοποίησης της διδασκαλίας.

(δ) *Γεωγραφία - Γεωλογία Α΄ Γυμνασίου* Στη Γεωγραφία-Γεωλογία της Α΄ Γυμνασίου το Π.Γ. ακολουθεί το ωρολόγιο πρόγραμμα δύο (2) διδακτικών ωρών αντί μιας (1) που προβλέπεται. Η παρακάτω πειραματική και ερευνητική προσέγγιση αποσκοπεί στη βαθύτερη προσέγγιση παραμέτρων των φυσικών καταστροφών μετά και την επίκαιρη απόφαση της πολιτικής ηγεσίας του ΥΠΕΠΘ οι μαθητές να διδάσκονται θέματα πρόληψης καταστροφών. Ειδικότερα, θα δοθεί έμφαση: (i) στο κεφάλαιο των τεκτονικών πλακών, μιας και συνδέεται με την ισχυρή σεισμικότητα του ελλαδικού χώρου (επιπλέον η θεωρία των τεκτονικών πλακών αποτελεί προνομιακό πεδίο κατανόησης των μεγάλων επιστημονικών ιδεών της εποχής μας), (ii) στην έννοια του κλίματος και της κλιματικής αλλαγής, (iii) στην έννοια υδρόσφαιρας (λιώσιμο πάγων-ποτάμια-θάλασσες-πλημμύρες κ.ά.), ώστε να γίνει εμφανής η αλληλεξάρτησή τους και η σύζευξή τους με τις φυσικές καταστροφές που πλέον όλο και συχνότερα συμβαίνουν. Τα αποτελέσματα της διδασκαλίας θα κωδικοποιηθούν, ώστε να αποτελούν καλή πρακτική πρόληψης καταστροφών με τρόπους και λογικές της σύγχρονης επιστημονικής θεώρησης των φαινομένων.

Ο σχεδιασμός των παραπάνω επιδιώξεων προτείνεται να εφαρμοστεί σε ένα διάφανο, διαλογικό, διαδραστικό και εύκολα τροποποιήσιμο πλαίσιο αλληλεπιδράσεων. Ως εργαλείο θα αξιοποιηθεί η εκπαιδευτική έρευνα δράσης και το πλαίσιο των αλληλεπιδράσεων θα εστιάζει σε τρία σημεία συνάντησης των Επαγγελματικών Κοινοτήτων Μάθησης (ΕΚΜ) με την έρευνα δράσης.

Τρία σημεία συνάντησης των Επαγγελματικών Κοινοτήτων Μάθησης (ΕΚΜ) με την έρευνα δράσης και ο αναστοχασμός τους

(α) *Η συνεργασία των εκπαιδευτικών.* Η απαραίτητη συνεργασία για δημιουργία των ΕΚΜ, που περιλαμβάνεται και στις διαστάσεις των ΕΚΜ, συνδέεται με την αξιολόγηση / αποτίμηση ομοτίμων (peer review). Η αξιολόγηση ομοτίμων είναι η παρατήρηση της διδασκαλίας μεταξύ εκπαιδευτικών, η καταγραφή στοιχείων / ντοκουμέντων σχετικά με τη διδασκαλία και η κριτική αποτίμησή τους με στόχο τη βελτίωσή της και την καταγραφή θετικότερων αποτελεσμάτων για τη μάθηση των μαθητών (Davis, 2014).

Η αξιολόγηση ομοτίμων έχει δύο χαρακτηριστικά: (i) το άνοιγμα της σχολικής τάξης, το τέλος της ιδιωτικότητας της διδασκαλίας και της μετατροπής της σε δημόσια, (ii) την εστίαση στη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών (Vescio, Ross & Adams, 2008). Η αξιολόγηση ομοτίμων στην παρούσα ερευνητική προσπάθεια δεν προτείνεται να έχει τον χαρακτήρα της λογοδοσίας (Brix, Grainger & Hill, 2014). Αντίθετα, προτείνεται η ένταξή της στην έρευνα δράσης, και έτσι το επιστημολογικό status της προσιδιάζει στον *συμμετοχικό και συνεργατικό* χαρακτήρα της έρευνας δράσης (Κατσαρού & Τσάφος, 2003). Αυτός ο χαρακτήρας δημιουργεί έναν χώρο επικοινωνίας (Kemmis, 2001) και μια συμμετοχική δημοκρατία στο εσωτερικό της κοινότητας (Reason, 2006), παράγοντες ικανούς για την εμπέδωση του αλληλεπιδραστικού διαλόγου που διεξάγεται μεταξύ των εκπαιδευτικών με στόχο την αντιμετώπιση άμεσων πρακτικών προβλημάτων. Συμπερασματικά, οι αλληλεπιδράσεις που περιγράφηκαν παριστάνονται στην Εικόνα 1.

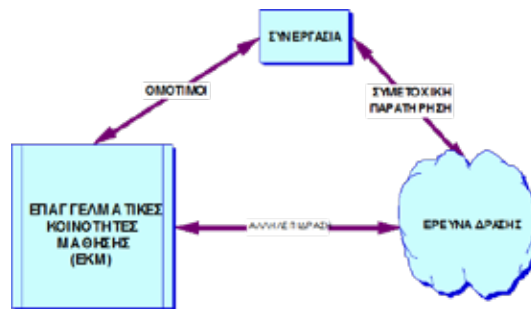
(β) *Η Διδακτική του αντικειμένου.* Για τη υλοποίηση της “δράσης” αλλά και τη γενικευμένη και θεσμική εφαρμογή της έρευνας δράσης δεν είναι δυνατόν να μη λαμβάνεται υπόψη η διδακτική του αντικειμένου στο οποίο εστιάζει η εκάστοτε έρευνα και μάλιστα στις πλέον σύγχρονες προτάσεις της.

Μία από τις πλέον σύγχρονες προτάσεις της ΔΦΕ για τη διδασκαλία και τη μάθηση των ΦΕ, αλλά και για ευρύτερους σκοπούς και στόχους, προτείνει οι μαθητές να

εξοικειώνονται με διαδικασίες διερεύνησης (Σταυρίδου, 2011). Η μέθοδος / πρόταση που ενσωματώνει τέτοιες διαδικασίες ονομάζεται ‘μάθηση βασισμένη στη διερώτηση’ (Inquiry based Learning – IBL).

Η διδακτική επιλογή της μάθησης με διερώτηση (inquiry based learning – IBL) θεωρείται με διπλό ρόλο (Nivalainen et al., 2010). *Πρώτον*, ως “εργαλείο” ή/και “μέθοδος” που βοηθά τους μαθητές στην κατανόηση και εκμάθηση του επιστημονικού περιεχομένου και *δεύτερον* ως διεργασία που αποσκοπεί στο να οικειοποιηθούν οι μαθητές στοιχεία από τη φύση της επιστήμης (NOS - Nature of Science) (Schwartz, & Crawford, 2004). Όμως, ο όρος “διερώτηση” (inquiry) παρουσιάζει “πολυσημία” και επιλεκτικές χρήσεις ως προς το ποια είναι τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του. Μια τεχνική λύση για την εννοιολόγηση του όρου “διερώτηση” (inquiry) δίνεται στα Next Generation Science Standards (NRC, 2013), καθώς και στον οδηγό εκπαιδευτικού του The College Board (AP Physics 1 and 2 Inquiry-Based Lab Investigations, 2015), όπου ο όρος “inquiry”, όπως και οι συναφείς όροι: “επιστημονική μέθοδος”, “πρακτική εργασία”, αντικαθίσταται από τον όρο “επιστημονική πρακτική ή επιστημονικές πρακτικές”.

Εικόνα 1. Η πρόταση της εργασίας για τη συνεργασία των εκπαιδευτικών



Ο προτεινόμενος όρος “επιστημονικές πρακτικές” σχετίζεται με: (1) τις ερωτήσεις, (2) την εξέλιξη και αξιοποίηση μοντέλων, (3) τον σχεδιασμό και την πραγματοποίηση πειραμάτων, (4) την ανάλυση και την ερμηνεία δεδομένων, (5) τη χρήση μαθηματικής και υπολογιστικής σκέψης, (6) την κατασκευή (οικοδόμηση) εξηγήσεων, (7) την άσκηση σε επιχειρήματα που πηγάζουν από στοιχεία. Το τι σημαίνει να δρα και να διαλέγεται ο μαθητής ως επιστήμονας είναι μία πρόκληση για το σχολικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Η πρόταση της εργασίας αποβλέπει στην αξιοποίηση της έρευνας δράσης ως ποιοτικής έρευνας που θα διεξαχθεί λαμβανομένης υπόψη της διδακτικής του συγκεκριμένου αντικείμενου, που στην περίπτωση που παρουσιάζουμε είναι η μάθηση με διερώτηση (IBL) στο θεματικό αντικείμενο των ΦΕ (Εικόνα 2^η).

Εικόνα 2. Η έρευνα δράσης ως ποιοτική μεθοδολογία και η IBL ως διδακτική επιλογή



(γ) *Ο αναστοχασμός των εκπαιδευτικών.* Το ζήτημα του αναστοχασμού στην παρούσα εργασία αποτελεί βασική προτεραιότητα. Οι εκπαιδευτικοί ενισχύονται να αναστοχάζονται για το σύνολο της επαγγελματικής τους πράξης. Η υιοθέτηση του πλαισίου του αναστοχασμού στην παρούσα εργασία αντλεί στοιχεία από τις υποδείξεις δύο ερευνητικών πεδίων, του πεδίου των ΕΚΜ και του πεδίου της έρευνας δράσης. Θα αναλύσουμε τις υποδείξεις των δύο αυτών ερευνητικών περιοχών με στόχο την ανάδειξη του συμπληρωματικού τους χαρακτήρα.

Στο πεδίο των ΕΚΜ ο αναστοχασμός μπορεί να πάρει τη μορφή διαπραγμάτευσης μεταξύ των μελών της κοινότητας πάνω σε θέματα που προκαλούν ουσιώδεις εντάσεις (Feger & Arruda, 2008). Αυτή η μορφή του αναστοχασμού συνδέεται με τις συνθήκες έναρξης αλλά και διατήρησης μιας ΕΚΜ. Οι κριτικές απόψεις στη λειτουργία των ΕΚΜ μπορούν να πάρουν διάφορες κατευθύνσεις, όπως μάθηση μαθητών, επιλογή διδακτικών προσεγγίσεων αλλά και κοινωνικές συζητήσεις για την πορεία των σχολείων, την ισότητα ευκαιριών, τη δημοκρατία και τη δικαιοσύνη στην εκπαίδευση (Kruse et al., 1995). Ο αναστοχασμός αποτελεί μια διάσταση των ΕΚΜ. Η σπουδαία εφαρμογή του φαίνεται στην Εικόνα 3, όπου είναι σαφές ότι ο αναστοχασμός συνδέεται και αποτελεί μια *γενικευμένη αναλογία* της προσέγγισης της μάθησης με διερώτηση (IBL), την οποία πρότεινε η εργασία ως *διδακτική εφαρμογή* στους μαθητές και η οποία αναλύθηκε σε προηγούμενη παράγραφο (Thessin & Starr, 2011).

Η γενίκευση της μάθησης, σε επίπεδο ομάδας, με διερώτηση *στην ΕΚΜ* αποτελεί τη συνιστώσα της επαγγελματικής μάθησης. Η εργασία στην ΕΚΜ με τη μέθοδο της διερώτησης συντελεί στη μεταφορά από τη μεμονωμένη μάθηση του εκπαιδευτικού για την εργασία του και την απόδοση των μαθητών του στη συλλογική μάθηση στη κοινότητα, μιας και οι εκπαιδευτικοί μοιράζονται δεδομένα, οδηγούνται σε κοινές δράσεις και βελτιώνουν την αίσθηση του ανήκειν, με αποτέλεσμα τη συλλογική αναβάθμιση του σχολικού οργανισμού (Stoll et al, 2010).

Εικόνα 3. Ο κύκλος έρευνας στις ΕΚΜ

(*γενίκευση της μάθησης, σε επίπεδο ομάδας, με διερώτηση - επαγγελματική μάθηση: συνιστώσα «εκπαιδευτικός - μαθητής»*)



Η πρακτική της συλλογής και της ανάλυσης δεδομένων γενικότερα συμβάλλει στην εμπέδωση της δημοκρατίας στις εκπαιδευτικές διαδικασίες (Darling-Hammond, & Richardson, 2009).

Εικόνα 4. Ο κύκλος έρευνας στις ΕΚΜ (“συμμετοχική διερώτηση” - επαγγελματική μάθηση: συνιστώσα «εκπαιδευτικός-εκπαιδευτικός»)



Με τον τρόπο αυτό δημιουργείται, αλλά και στηρίζεται μια κουλτούρα “συμμετοχικής διερώτησης (collaborative inquiry)” (Nelson, Slavit, Perkins, & Hathorn, 2008), η οποία είναι διαφορετική συνιστώσα της επαγγελματικής μάθησης και αφορά στη σχέση «εκπαιδευτικός - εκπαιδευτικός» (Εικόνα 4^η).

Αυτός ο κυκλικός διάδρομος έρευνας και πράξης στο πλαίσιο των ΕΚΜ προσομοιάζει με την σπειροειδή διαδικασία της έρευνας δράσης. Ο αναστοχασμός στην έρευνα δράσης αποτελεί βασικό πυλώνα διεξαγωγής της. Ο στοχαστικοκεντρικός χαρακτήρας της σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί-ερευνητές παρεμβαίνουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, αξιοποιούν την πρακτική τους και παράγουν γνώση, εμπλουτίζοντας την εκπαιδευτική θεωρία (Κατσαρού και Τσάφος, 2001). Με τον τρόπο αυτό δημιουργείται ένα ατέρμονο σύνολο φάσεων σπειροειδούς διάταξης, που επαναπροσδιορίζει κάθε νέο σχέδιο εκπαιδευτικής δράσης (Kemmis & McTaggart, 2000· O’Leary, 2004, όπως αναφέρονται στο Koshy, 2005 σελ. 23-24). Στην έρευνα δράσης σπάνια κάτι είναι απόλυτο. Συνήθως είναι ‘θαμπό’ και όχι ‘καθαρό’ / διάφανο και αυτή η πρακτική επιτρέπει τη συνεχή δημιουργικότητα και τον αναστοχασμό (ΑΤΑ, 2000). Στις φάσεις της ανατροφοδότησης και διεξαγωγής της έρευνας δράσης μπορεί να βοηθήσει και ο κριτικός φίλος ή / και ο διευκολυντής που τυχόν συμμετέχουν στην έρευνα δράσης.

Εικόνα 5. Ο αναστοχασμός στις φάσεις της έρευνας δράσης (επαγγελματική μάθηση: συνιστώσα «εκπαιδευτικός – γνώση-σχολική γνώση»)



Συμπερασματικά, η έρευνα δράσης αντιμετωπίζει τον μεν εκπαιδευτικό ως αναστοχαζόμενο επαγγελματία (Schön, 1983), τη δε γνώση όχι ως μια αφηρημένη κατασκευή που παράγεται συνήθως στους πανεπιστημιακούς χώρους (ακαδημαϊκή γνώση) αλλά ως ένα πρακτικό οικοδόμημα όσων συμμετέχουν στην παραγωγή της, το οποίο και θα

υποστεί αλλαγές και τροποποιήσεις στη διάρκεια της διαδικασίας του αναστοχασμού (Reason, 2006· Pine, 2009). Οι τροποποιήσεις αυτές της γνώσης αντικατοπτρίζουν και αντίστοιχες επιλογές για τη “σχολική γνώση” που ενσωματώνονται στη διδακτική του αντικειμένου και ως εκ τούτου θα μελετηθούν και στο (β) σημείο του προτεινόμενου πλαισίου. Με τον τρόπο αυτό η κοινότητα της έρευνας δράσης εμπλέκεται στη διαδικασία αναστοχασμού για το σύνολο της εκπαιδευτικής πρακτικής, διδασκαλίας και μάθησης (επαγγελματική μάθηση: συνιστώσα «εκπαιδευτικός – γνώση-σχολική γνώση»), ως ο σημαντικότερος πόρος για την επίλυση μιας συγκεκριμένης μαθησιακής προβληματικής κατάστασης μέσα από τη συνεχή αποτίμηση των φάσεων που επιβάλλει η έρευνα δράσης (Εικόνα 5^η). Συγκεντρωτικά, οι υποδείξεις της εργασίας που αναλύθηκαν διεξοδικά στα (α), (β) και (γ) και σχηματοποιήθηκαν στις εικόνες 1, 2,4, και 5 ενοποιούνται παράγοντας το ολοκληρωμένο πλαίσιο της εικόνας 6.

Εικόνα 6. Η δυναμική πλαστικότητα της έρευνας δράσης (λεπτομερής παρουσίαση του πλαισίου)



Συμπεράσματα - Επαγγελματική μάθηση

Η εργασία συνδέει τον αναστοχασμό με τις βασικές συνιστώσες της επαγγελματικής μάθησης. Οι συνιστώσες αυτές συνδέθηκαν με το πολλαπλό νόημα της διερώτησης (inquiry) και τη μεγέθυνσή / γενίκευσή του, κάτι που δεν είναι άγνωστο στη βιβλιογραφία (Cochran-Smith, & Lytle, 1999).

Παράλληλα, με την παρουσίαση του πλαισίου για τον σχηματισμό ΕΚΜ, για την επιλογή της έρευνας δράσης με την προτροπή για την αξιοποίηση της διδακτικής του αντικειμένου ενσωματώθηκαν άτυπα τρία βασικά χαρακτηριστικά / συνιστώσες της επαγγελματικής μάθησης: (α) η συνιστώσα «εκπαιδευτικός – μαθητής», (β) η συνιστώσα «εκπαιδευτικός - εκπαιδευτικός» και (γ) η συνιστώσα «εκπαιδευτικός – γνώση-σχολική γνώση».

Ο αναστοχασμός των εκπαιδευτικών στην έρευνα δράσης αλλά και στις ΕΚΜ, ενώ είναι από τα πλέον θεμελιώδη στοιχεία τους, ταυτόχρονα είναι και από τα λιγότερο μελετημένα στη βιβλιογραφία (Luttenberg, Oolbekkink-Marchand, & Meijer, 2017). Στην μελέτη αυτή στοχεύει ο σχεδιασμός της παρέμβασης με το πλαίσιο που προτείνει η παρούσα εργασία.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Καριώτογλου, Π., Π., Σπύρτου, Α., Πνευματικός, Δ., Ζουπίδης, Α. (2012). Σύγχρονες τάσεις στα Προγράμματα Σπουδών Φυσικών Επιστημών: Οι περιπτώσεις της διερεύνησης και των επισκέψεων σε χώρους επιστήμης και τεχνολογίας στο Πρόγραμμα “Materials Science”. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 5(1 -2), 153-164.
- Κατσαρού, Ε., & Τσάφος, Β. (2003). *Από την Έρευνα στη Διδασκαλία*. Αθήνα: Εκδόσεις Σαββάλα.
- Πολυζώης, Γ. (2015). Μάθηση μέσω Αριθμών, Κοινοτήτων, Νόμων και Χρηματοδοτήσεων.
- Περίληψεις 1^ο Συνεδρίου της Μονάδας Μεθοδολογίας, Πολιτικών και Πρακτικών Επιμόρφωσης*. Κόρινθος 2015.
- Σταυρίδου, Ε. (2011). *Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης. Βασικό επιμορφωτικό υλικό. Τόμος Β, ΠΕ-04*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Ξενόγλωσση

- Alberta Teachers' Association, ATA. (2000). *Action Research Guide for Alberta*. Asay, L. D., & Orgill, M. (2010). Analysis of essential features of inquiry found in articles published in *The Science Teacher*, 1998–2007. *Journal of Science Teacher Education*, 21(1), 57-79.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Brix, J., Grainger, P., & Hill, A. (2014). Investigating Mandatory Peer Review of Teaching in Schools. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(4), 83-99.
- Calhoun, E. F. (1994). *How to Use Action Research in the Self-Renewing School*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, L., S. (1999). Relationships of Knowledge and Practice: Teacher Learning in Communities. *Review of Research in Education*, 24, 249 – 305.
- Davis, C. (2014) *Developing academics for the future: new thinking on teaching observations*. DProf thesis, Middlesex University.
- Feger, S., Arruda, E. (2008). Professional Learning Communities: Key Themes from the Literature. *Review. The Education Alliance at Brown University*, 1-32.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37(2), 479-508.
- Hord, S. (1997). *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.
- Kemmis, K. & McTaggart, R. (2000). Participatory Action Research, in N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 567-605). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kemmis, S. (2001). Exploring the relevance of critical theory for action research: Emancipatory Action Research in the Footsteps of Jürgen Habermas. In P. Reason & H. Bradbury (Eds.), *Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice* (pp. 91-102). London: Sage.
- 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.
- Koshy, V. (2005). *Action Research for Improving Practice: A Practical Guide*. London: Paul Chapman Publishing.

- Kruse, S.D., Louis, K.S. & Bryk, A.S. (1995). An emerging framework for analyzing school - based professional community. In K.S. Louis, S. Kruse & Associates (Eds). *Professionalism and Community: perspectives on reforming urban schools*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Labone, E. (2004). Teacher efficacy: Maturing the construct through research in alternative paradigms. *Teaching and Teacher Education*, 20(4), 341 -359.
- Lunenburg, C., F. (2010). Creating a Professional Learning Community. *National Forum of Educational Administration and Supervision Journal*, 27 (4).
- National Council of Teachers (NCTE). (2010). Teacher Learning Communities. *The Council Chronicle*, November 2010.
- National Research Council. (2013). Next Generation Science Standards.
- Nelson, TH., Slavit, D., Perkins, M., Hathorn T. (2008). A culture of collaborative inquiry: Learning to develop and support professional learning communities. *Teachers College Record* 110 (6), 1269-1303.
- Nivalainen, V., Asikainen, M. A., Sormunen, K., & Hirvonen, P. E. (2010). Preservice and inservice teachers' challenges in the planning of practical work in physics. *Journal of Science Teacher Education*, 21(4), 393-409.
- Pine, J. G. (2009). *Teacher Action Research: Building Knowledge Democracies*. California: Sage.
- Pitner, N. J. (1988). The study of administrator effects and effectiveness. In N. J. Boyan (Ed.), *Handbook of research on educational administration*. New York: Longman.
- Reason, P. (2006). Choice and quality in action research practice. *Journal of Management Inquiry*, 15(2), 187-203.
- Roth, W.- M. (1997). From Everyday Science to Science Education: How Science and Technology Studies Inspired Curriculum Design and Classroom Research. *Science & Education* 6, 373-396.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner, How Professionals Think in Action*. London: Temple Smith.
- Schwartz, R. S., & Crawford, B. A. (2004). Authentic scientific inquiry as context for teaching nature of science: Identifying critical element. In *Scientific inquiry and nature of science* (pp. 331-355). Springer Netherlands.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2010). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7, 221-258.
- Teacher's Manual (2015). *AP Physics 1 and 2 Inquiry-Based Lab Investigations*. The College Board.
- Thessin, R. A., & Starr, J. P. (2011). Supporting the growth of effective professional learning communities districtwide: teachers do not magically know how to work with colleagues; districts must support and lead that work if PLCs are to live up to their potential. *Phi Delta Kappan*, 92(6), 18-27.
- Towers, J., Panayotidis L.,E. (2012). Leading Inquiry-Based Learning. *Journal of Teaching and Learning*, 8 (2), 32-45.
- Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2006). A review of research on professional learning communities: What do we know? Paper presented at the NSRF Research Forum January, 2006. In *Paper presented at the NSRF Research Forum*.

Συνδιδασκαλία και διεπιστημονικότητα στη σύγχρονη εκπαίδευση. Πολιτισμικές διαδρομές του οίνου και παραγωγή αλκοολούχου προϊόντος στο σχολικό εργαστήριο

Νίκος Ζήκος, PhD Χημικός¹, Τάσος Μιχαηλίδης, PhD Φιλολόγος²

¹ Ζάννειο Πειραματικό Γυμνάσιο Πειραιά, nzikoschem@sch.gr,

² Ζάννειο Πειραματικό Γυμνάσιο Πειραιά, tasmich@sch.gr

Περίληψη

Η παρούσα εισήγηση παρουσιάζει μια εκπαιδευτική δράση που ακολουθεί τις αρχές της διαθεματικότητας, όπως περιγράφονται στα νέα Προγράμματα Σπουδών και πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2015-2016 με συμμετέχοντες μαθητές του Ζαννείου Πειραματικού Γυμνασίου, στον Όμιλο Αριστείας και Δημιουργικότητας: «Παίζοντας με τη Χημεία – Καθημερινές Εφαρμογές». Η εκπαιδευτική δράση προωθεί τη διεπιστημονική συνεργασία εκπαιδευτικών διαφορετικών κλάδων στη σχολική κοινότητα και διήρκεσε δύο μήνες (Νοέμβριος – Δεκέμβριος 2015). Σκοπός της δράσης ήταν η συνδιδασκαλία των διδακτικών αντικειμένων της Χημείας, της Ιστορίας και των Θρησκευτικών με βασικούς διδακτικούς άξονες τη σημασία του οίνου στην πολιτισμική ιστορία και την παραγωγή κρασιού στο σχολικό εργαστήριο. Στο πλαίσιο αυτό συνεργάστηκαν εκπαιδευτικοί των Θετικών και Ανθρωπιστικών επιστημών και διαμόρφωσαν στάδια, φύλλα εργασίας και εργαλεία αξιολόγησης της δράσης. Αρχικά, έγινε μια αναδρομή στην ιστορία του οίνου και στις πολιτισμικές σημάνσεις στην ελληνική αρχαιότητα και τη χριστιανική κοσμολογία, ενώ στη συνέχεια η ομάδα των μαθητών παρασκεύασε σε μικροκλίμακα αλκοολικό προϊόν.

Abstract

This paper presents an educational action that follows the principles of the multidisciplinary approach, as described in the new Curricula and was conducted during the school year 2015-2016 with students of Zanneion Experimental Junior High School, participating in the Group of Excellence and Creativity: "Playing with Chemistry-Daily Apps". This educational action promoting interdisciplinary collaboration of teachers of different disciplines in the school community lasted two months (November-December 2015). The purpose of the action was to co-relate the teaching subjects of Chemistry, History and Religious Studies with key teaching axes, the importance of wine in cultural history and wine production in the school lab. In this context, teachers of the Faculty of Science and Humanities collaborated and set up stages, worksheets and evaluation tools for the action. Initially, a review of the history of wine and the cultural markings in Greek antiquity and Christian cosmology was made and then the group of students produced a micro-scale alcoholic product.

Εισαγωγή: η οινοποίηση ως διδακτικός πυρήνας της διαθεματικής προσέγγισης

Η συγκεκριμένη δράση αποτελεί μια προσπάθεια έμπρακτης εφαρμογής των νέων τάσεων της σύγχρονης εκπαίδευσης, που συνδυάζουν την εμβάθυνση στη νέα γνώση διαφορετικών διδακτικών αντικειμένων μέσω της διαμόρφωσης μαθησιακών πυρήνων, που προσεγγίζονται διεπιστημονικά και διαθεματικά. (Διαθεματικά Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για την Υποχρεωτική εκπαίδευση, 2003). Η εν λόγω διδακτική πράξη σε όλη τη διάρκεια των συναντήσεων του Ομίλου, κατά τους δύο αυτούς μήνες, συνδύασε παιδαγωγικά τη στοχοθεσία των μαθημάτων, τόσο της Χημείας όσο και της Ιστορίας και των Θρησκευτικών, των τριών τάξεων του Γυμνασίου μέσω της συνδιδασκαλίας των αρμόδιων εκπαιδευτικών. Η συνδιδασκαλία πραγματοποιήθηκε στο σχολικό εργαστήριο των φυσικών επιστημών μέσω των τριών καθηγητών, ειδικοτήτων ΠΕ 04.02, ΠΕ 02, ΠΕ 01. Κατά την εφαρμογή της έγινε αρχικά μια ιστορική παρουσίαση της οινοποίησης στις διάφορες φάσεις της ελληνικής ιστορίας (ελληνική αρχαιότητα, Βυζάντιο, Νεώτερη Ιστορία). Παράλληλα, σε συνεργασία Φιλολόγου και Θεολόγου παρουσιάστηκαν στους μαθητές οι ιδιαίτεροι συμβολισμοί του κρασιού στην ελληνική μυθολογία, θρησκεία και λογοτεχνία (διονυσιακές τελετές, λυρικά ποιήματα, συμπόσια κ.α.), όπως και στον βυζαντινό κόσμο και χριστιανικό δόγμα (Μυστικός Δείπνος, παραβολή του γάμου της Κανά κ.α.). Η διδακτική προσέγγιση αξιοποίησε, επίσης, και πίνακες ζωγραφικής της βυζαντινής και δυτικής τέχνης με θέμα τη χρήση και τη σημασιολογική λειτουργία του κρασιού, προκειμένου οι μαθητές να οπτικοποιήσουν την πληροφορία και να κατανοήσουν τη σημασία του οίνου στην παγκόσμια ιστορία και τέχνη (Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών Ιστορίας και Θρησκευτικών, 2011).

Ο εκπαιδευτικός της Χημείας, σε άμεση συσχέτιση με το διδακτικό υλικό των εκπαιδευτικών των Ανθρωπιστικών Επιστημών, επιχείρησε να δείξει στην πράξη τους τρόπους οινοποίησης από την αρχαιότητα έως σήμερα. Έτσι, οι μαθητές ενημερώνονταν για τις τεχνικές μέσω βιωματικής μάθησης, ενώ την ίδια στιγμή τους δινόταν η δυνατότητα να συνειδητοποιήσουν την εκάστοτε πολιτισμική σήμανση και το συμβολικό φορτίο των σταδίων επεξεργασίας, αλλά και των χρήσεων του οίνου στην κοινωνική ζωή κάθε εποχής. (Ματσαγούρας, 2002) Υπό αυτή την έννοια, οι μαθητές κατανόησαν πώς ο οίνος αποτελεί δομικό στοιχείο της ανθρώπινης διατροφής από την αρχαιότητα, γεγονός που δικαιολογεί τις διάφορες πολιτιστικές αλλά και συμβολικές διαστάσεις που έχει αποκτήσει μέσω της ιστορίας, καθώς οι άνθρωποι και οι θρησκείες το θεωρούν αναπόσπαστο μέρος της εθνικής, πολιτιστικής και διατροφικής τους παράδοσης (Maingain & Dufour, 2002).

Συνδιδασκαλία και διδακτική της πολιτισμικής διάστασης της οινοποίησης

Το διδακτικό εγχείρημα ξεκίνησε με την αναφορά στις πρώτες ενδείξεις για την εφαρμογή της αμπελουργίας (θεωρείται ότι ξεκίνησε κατά τη διάρκεια της αγροτικής επανάστασης και της μόνιμης διευθέτησης των πληθυσμών γύρω στα 5.000 π.Χ.) (Kontova, 2011). Έγινε αναφορά στους Αιγύπτιους, οι οποίοι ήταν μάλλον οι πρώτοι που ανέπτυξαν με επιτυχία την τέχνη της αμπελουργίας και της οινοποίησης, καθώς βρέθηκαν αμφορείς που χρονολογούνται από το 1600-1100 π.Χ., αναφέροντας την προέλευση, τη συγκομιδή του κρασιού και τον οινοπαραγωγό. Επιστημάνθηκε, επίσης, μέσω προβολής σχετικού εποπτικού και ψηφιακού υλικού ότι και άλλοι πολιτισμοί, όπως οι Άριοι (πρόγονοι των Ινδών), οι Πέρσες, οι Σημίτες και οι Ασσύριοι, ήταν μεταξύ των πρώτων γνωστών παραγωγών οίνου. Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση του νόμου που εγκρίθηκε από τον βασιλιά Χαμουραμί το 1700 π.Χ., ο οποίος όρισε όρια στην τιμή του κρασιού και καθορίζει πότε πρέπει να καταναλωθεί (μόνο μετά τη συγκομιδή) (Ζαχαράτος, 2007).

Η συνδιδασκαλία των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών συνέβαλε στην ανάδειξη της συμβολής των αρχαίων Ελλήνων στην οινοποίηση. Σκοπός ήταν οι μαθητές να μάθουν ότι οι αρχαίοι Έλληνες όχι μόνο μονοπώλησαν την αμπελοοινική αγορά εδώ και αιώνες, αλλά και επηρεάστηκαν από αυτήν σε όλες τις πτυχές της ζωής, γι' αυτό σύντομα έγινε βασικό στοιχείο της πολιτιστικής τους ταυτότητας. Η πιο πιθανή εκδοχή είναι ότι διδάχθηκαν για το κρασί από τους Φοίνικες, με τους οποίους είχαν αναπτύξει εμπορικές σχέσεις. Σε κάθε περίπτωση, το κρασί συνδέθηκε άμεσα με τη λατρεία του Διονύσου και αγαπήθηκε τόσο από αστικούς όσο και από αγροτικούς πληθυσμούς ως μέσο διαφυγής από τα προβλήματα της καθημερινής ζωής και ως τρόπος να φτάσουμε στην κατάσταση της έκστασης ή να δημιουργήσουμε μια ευχάριστη ατμόσφαιρα (αναφορά σε μεταφρασμένα αποσπάσματα από το *Συμπόσιο* του Πλάτωνα) (Ζαχαράτος, 2007. ΕΤΥΑ, 1992). Συγκεκριμένα, όσον αφορά στη χρήση του οίνου, οι μαθητές κατανόησαν τον τρόπο που παρήγαγαν, κατανάλωναν και νοσηματοδοτούσαν πολιτισμικά το κρασί οι αρχαίοι Έλληνες, όπως και τις διαθέσιμες ποικιλίες και γευστικές επιλογές ανά εποχή. Έτσι, συνειδητοποίησαν την αρνητική άποψη της κλασικής αρχαιότητας για τη μέθη, αφού ναι μεν οι Έλληνες συμπλήρωναν τα γεύματά τους με κρασί, αλλά πάντα το «νέρωναν», καθώς η κατανάλωση κρασιού χωρίς νερό («ακρατοσίνη») θεωρείτο βάρβαρη συνήθεια. Το κρασί των αρχαίων Ελλήνων ήταν γλυκό και ισχυρό, εφόσον συνήθως ανακατεύονταν με κομμάτια σταφυλιών και φύλλα αμπέλου. Γνώρισαν, επίσης, τις ιεροτελεστίες της χρήσης του και την ετυμολογία και ερμηνείες της ονομασίας του. Έτσι, η ανάμειξη με νερό και βότανα ("krisis") έδωσε στο κρασί το πιο διαδεδομένο ελληνικό όνομα "krasi". Ο λόγος της αραιώσης ήταν 1: 3 δηλαδή, ένα μέρος του κρασιού με τρία μέρη νερού και υπήρχαν ειδικά δοχεία αποθήκευσης, οι κρατήρες. Πολύ μεγάλη ήταν και η κατανάλωση κρασιού με μέλι, καθώς και η χρήση βοτάνων. Πριν το καταναλώσουν έριχναν μερικές σταγόνες στο πάτωμα ως προσφορά στους θεούς (Κοντοβά, 2011).

Οι μαθητές, μέσω προβολής ντοκιμαντέρ και ψηφιακού υλικού, μελέτησαν με τη βοήθεια του Χημικού τους τρόπους επεξεργασίας του οίνου σε όλες τις εποχές, από την αρχαιότητα μέχρι τις μέρες μας, χρησιμοποιώντας μάλιστα μεθόδους παρόμοιες με τις σύγχρονες. Συνήθως οι αμπελοουργοί ανά τους αιώνες συνήθιζαν να ωριμάζουν σε θαμμένα βαρέλια που ήταν σφραγισμένα με γύψο και ρητίνη, ενώ στη συνέχεια το εμφιάλωναν σε κελύφη ή αμφορείς πηλού, αφού τους είχαν αμαυρώσει για να παραμείνουν ξηρά. Χαρακτηριστικό της σημασίας της παραγωγής και της ποικιλίας του κρασιού ήταν, άλλωστε, και η υιοθέτηση νόμων σχετικών με το κρασί σε διάφορες πόλεις (βλ. Θάσος), που προστάτευαν την τοπική παραγωγή και έθεταν όρια στον ανταγωνισμό και στις εισαγωγές (Flaceliere, 2007, Ζαχαράτος, 2007).

Πάντως, ιδιαίτερη αναφορά έγινε, μέσα στο πλαίσιο της δράσης, στην αποτίμηση της ελληνικής αμπελοκαλλιέργειας στα σύγχρονα χρόνια και επιδιώχθηκε μια κριτική ερμηνεία των δυσκολιών που αντιμετώπισε η οινοποίηση από την Ελληνική Επανάσταση του 1821 έως και σήμερα. Επισημάνθηκε η διαδρομή της εγχώριας αμπελοουργίας, τα στάδια που οδήγησαν στην ενίσχυση του κλάδου και συζητήθηκε η θέση του ελληνικού κρασιού στη διεθνή αγορά (ο ρόλος της προσάρτησης της Θεσσαλίας, της Μακεδονίας και της Κρήτης, όπως και ο αντίκτυπος της στην εξέλιξη της ελληνικής οινολογίας) (Κοντοβά, 2011, Ζαχαράτος, 2007).

Συνδιδασκαλία και παραγωγή οίνου: από τη θεωρία στην πράξη Αλκοολική ζύμωση- Ένζυμα

Σε αυτό το στάδιο, οι μαθητές όχι μόνο συνειδητοποίησαν τις τεχνικές και συμβολικές λειτουργίες του οίνου, αλλά πήραν τον ρόλο του αμπελοουργού και επιχείρησαν

να παρασκευάσουν κρασί στο σχολικό εργαστήριο. Κατόνησαν ότι η αλκοολική ζύμωση ανήκει στις διεργασίες αναερόβιας ζύμωσης που αρχίζουν με τη γλυκόζη του σακχάρου. Στην οινοποίηση, ο χυμός σταφυλιών προμηθεύει ζύμη με την κατάλληλη ποσότητα γλυκόζης (Alba-Lois & Segal-Kischinevsky, 2010). Μέσω της διαδικασίας αυτής η γλυκόζη μετατρέπεται σε αιθανόλη και διοξείδιο του άνθρακα (Θεοδωρόπουλος κ.α., 2009). Η όλη διαδικασία επιτυγχάνεται μέσω των ζυμών που μεταβολίζουν τη ζάχαρη, καθώς η ζύμη συνεχίζει να μεταβολίζει τη ζάχαρη και η συσσώρευση της αιθανόλης γίνεται τοξική, με αποτέλεσμα να σκοτώνει τα κύτταρα. Οι περισσότεροι ζυμομύκητες μπορούν να ανεχθούν μέγιστη συγκέντρωση αλκοόλης 10-15% v/v, προτού σκοτωθούν. Η συνολική χημική εξίσωση είναι η ακόλουθη:

Γλυκόζη → Αιθανόλη + Διοξείδιο του άνθρακα↑



Αναφέρθηκε στους μαθητές ότι παρατηρείται ποικιλία στην ποιότητα του κρασιού, που σχετίζεται με τη διάρκεια της διαδικασίας ζύμωσης, διότι οι ζύμες παράγουν ποικιλία αρωματικών ενώσεων από αδρανή πρόδρομα που βρίσκονται στο χυμό σταφυλιών. Αυτές οι ενώσεις επηρεάζουν τις αισθητικές ιδιότητες του οίνου (Swiegers&Pretorius, 2007). Η αιθυλική αλκοόλη που βρίσκεται στους οίνους παράγεται κατά την αλκοολική ζύμωση των σακχάρων του γλεύκους· αντιπροσωπεύει το 9-15 % του όγκου τους και είναι το κυριότερο συστατικό μετά το νερό. Η μέτρηση της περιεκτικότητας ενός οίνου σε αλκοόλη γίνεται με φυσικό τρόπο (απόσταξη – πυκνομετρία). Αλκοολικός τίτλος κατ' όγκο ενός οινικού προϊόντος ονομάζεται ο αριθμός των λίτρων άνυδρης αιθανόλης που περιέχεται σε 100 λίτρα του προϊόντος αυτού, όταν οι δύο όγκοι μετρούνται σε θερμοκρασία 20°C (συμβολίζεται ως % vol). Γνώρισαν ότι τα ένζυμα ή βιοκαταλύτες είναι οι οργανικές ενώσεις, πρωτεϊνικής προέλευσης, η παρουσία των οποίων αυξάνει την ταχύτητα των χημικών αντιδράσεων. Τα σάκχαρα είναι το σημαντικότερο συστατικό του γλεύκους, καθώς η περιεκτικότητά του σε αυτά καθορίζει τον αλκοολικό βαθμό του οίνου, που θα προκύψει μετά την αλκοολική ζύμωση. Ο μούστος περιέχει σάκχαρα σε ποσοστό από 150 έως 250 g/l (Λιούνη, 2014).

Αλκοολική ζύμωση και φράουλες

Οι μαθητές επιχείρησαν να δημιουργήσουν αλκοολική ζύμωση με φράουλες. Έμαθαν ότι η φράουλα ανήκει στην τάξη «ροδόδη» και την οικογένεια «ροδίδες» και είναι δικότυλο φυτό, πολυετές. Την ανακάλυψαν οι Ρωμαίοι, καλλιεργήθηκε πρώτη φορά το Μεσαίωνα, στις Άλπεις και διαδόθηκε έπειτα στην υπόλοιπη Ευρώπη. Οι μετοχές της, όμως, εκτοξεύτηκαν τον 18^ο αιώνα, όταν ένα νέο είδος ήρθε από τη μακρινή Χιλή, αποτελώντας την αφετηρία για όλες τις νέες ποικιλίες, περίπου 600, που υπάρχουν σήμερα. Η σημερινή φράουλα (*Fragaria ananassa*) είναι ένα υβριδικό είδος προερχόμενο α) από τη βιργινιανή φράουλα (*Fragaria virginiana*) της ανατολικής Βόρειας Αμερικής, αξιοσημείωτη για την καλή της γεύση και β) από τη φράουλα της Χιλής (*Fragaria chilensis*) και της Αργεντινής με το μεγάλο της μέγεθος.

Γνώρισαν τη διατροφική τους αξία, καθώς είναι ιδιαίτερα θρεπτικές, έχουν άφθονη βιταμίνη C, βιταμίνη E, βιταμίνη A (καροτίνη), ασβέστιο, φώσφορο, κάλιο, ιώδιο, μαγνήσιο, σελήνιο, τανίνες και αρκετές φυτικές ίνες, ενώ βοηθούν στην παρασκευή ενός εύγεστου αλκοολικού προϊόντος με χαμηλή θερμιδική αξία (47 kcal ανά 100 gr). (Giamprietall, 2012). Μάλιστα, ενημερώθηκαν για τις ευεργετικές επιπτώσεις τους σε όσους πάσχουν από ρευματισμούς και χολή (κυρίως λόγω των βιταμινών), αλλά και σε όσους έχουν αναιμία και υπέρταση. Τους παρουσιάστηκε μια ενδιαφέρουσα μελέτη που έδειξε ότι η μείξη φράουλας με αλκοόλ, σε μορφή κοκτέιλ, ενίσχυε κατά 30% τις αντιοξειδωτικές ιδιότητές της, οι οποίες

καταπολεμούν τις ελεύθερες ρίζες που προκαλούν γήρανση στον οργανισμό και πολλές ασθένειες (J. Sc. Food Agriculture, 2005).

Πίνακας 1. Διατροφικά στοιχεία ανά 100 g

Θερμίδες 47 kcal	Λίπος 0 g	Κάλιο 104 mg
Υδατάνθρακες 5.4 g	Σίδηρος 0.6 mg	Ασβέστιο 25 mg
Φυτικές ίνες 1.52 g	Μαγνήσιο 13 mg	Νάτριο 2 mg
Πρωτεΐνη 0.7 g	Φώσφορος 66 mg	Βιταμίνη C 20 mg

Συνδιδασκαλία και εργαστηριακή πορεία της δράσης

Η πορεία της δράσης ακολούθησε τα παρακάτω βήματα:

Βήμα 1. Την πρώτη εβδομάδα με τους καθηγητές της Ιστορίας και των Θρησκευτικών, οι μαθητές ενημερώθηκαν για την ιστορία της οινοποίησης στον κόσμο αλλά και στην Ελλάδα από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα.

Βήμα 2. Κατά τη διάρκεια της δεύτερης εβδομάδας της δράσης, οι μαθητές έμαθαν για τις τεχνικές διαδικασίας, παράλληλα, με τη συμβολική τους λειτουργία μέσω προβολής εικόνων, έργων τέχνης, ψηφιακού υλικού και σχετικών ερευνών. Ενημερώθηκαν για τη διατροφική αξία του κρασιού και της φράουλας, όπως και για τη διαδικασία ανάμειξης υλικών στην παραδοσιακή αμπελουργία. Με την παρουσία των τριών εκπαιδευτικών προετοίμασαν το χυμό φράουλας στο σχολικό εργαστήριο. Χρησιμοποιώντας φράουλες (ποσότητα 8 κιλών) και ένα ηλεκτρικό μίξερ παρασκευάστηκαν 4 λίτρα χυμού. Ο χυμός αποθηκεύτηκε σε ψυγείο (θερμοκρασία 4° C για 7 ημέρες). Ο Χημικός συντόνιζε τη διαδικασία και οι άλλοι εκπαιδευτικοί έδιναν ανά στάδιο πληροφορίες σχετικά με την πολιτιστική σημασία των τεχνικών, με προβολή υλικού που έδειχνε ανάλογες διαδικασίες στην αρχαιότητα μέσω αρχαιολογικών ευρημάτων, τοιχογραφιών, λογοτεχνικών έργων, εικόνων κ.α. (Ματσαγγούρας, 2002).

Βήμα 3. Την τρίτη εβδομάδα προετοιμάστηκε το διάλυμα της ζύμης. Μία ποσότητα 2g ζύμης αραιώθηκε σε 10 ml νερού χρησιμοποιώντας έναν ογκομετρικό κύλινδρο. Στη συνέχεια μεταφέρθηκε ποσότητα 500 ml χυμού φράουλας σε ογκομετρική φιάλη, προστέθηκε το διάλυμα ζύμης και το ολικό διάλυμα ομογενοποιήθηκε. Μετά από δέκα λεπτά, το διάλυμα των 500 ml αναμειχθηκε με 500 ml χυμού φράουλας σε πλαστικό δοχείο. Το δοχείο δεν ήταν ερμητικά σφραγισμένο, για να υπάρχει διαφυγή για το διοξείδιο του άνθρακα. Τα τέσσερα πλαστικά δοχεία αποθηκεύτηκαν για 40 ημέρες σε σκιερό μέρος στο σχολικό εργαστήριο φυσικών επιστημών μέχρι την ολοκλήρωση της αντίδρασης ζύμωσης. Κάθε διάλυμα 1L διηθήθηκε, για να απομακρυνθούν τα υπολείμματα της αντίδρασης και μεταφέρθηκε σε γυάλινη φιάλη.

Βήμα 4. Χρησιμοποιήθηκε ποσότητα 100 ml, για να εκτιμηθεί ο βαθμός αλκοόλης μέσω της απόσταξης. Ο βαθμός αλκοόλης ήταν περίπου 7% v/v, ο οποίος αποδίδεται στη χαμηλή περιεκτικότητα σε ζάχαρη του χυμού φράουλας. Το περιεχόμενο κάθε γυάλινης φιάλης μεταφέρθηκε σε 2 μικρότερες φιάλες των 250 ml, οι οποίες σφραγίστηκαν. Η συνολική παραγωγή ήταν 8 φιάλες.

Βήμα 5. Συζητήθηκε στην ολομέλεια η οινοποίηση ως αναπτυσσόμενος κλάδος της ελληνικής οικονομίας και οι δυσκολίες, όπως και οι ευκαιρίες για νέους επιχειρηματίες την εποχή της κρίσης. Μάλιστα, χρησιμοποιώντας τον υπολογιστή του σχολικού εργαστηρίου

πληροφορικής, σχεδίασαν την ετικέτα των οίνων και προσομοίωσαν ρόλους εργαζομένων σε εταιρεία εμφιάλωσης και εμπορίας κρασιού (Develay, 1992).

Συμπεράσματα: προβλεπόμενα αποτελέσματα και προστιθέμενη παιδαγωγική αξία

Πρέπει να τονιστεί ότι η δράση ήταν συμβατή με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών του διδακτικού αντικειμένου της Χημείας, της Ιστορίας και των Θρησκευτικών για το Γυμνάσιο εφαρμόζοντας τις αρχές της διαθεματικής και διεπιστημονικής προσέγγισης. Το διδακτικό εγχείρημα εστίασε στην απόκτηση από τους μαθητές γνώσεων που αφορούν θεωρίες, νόμους και θεμελιώδεις αρχές, ώστε να είναι ικανοί να παρατηρούν, να περιγράφουν, να ερμηνεύουν και να προβλέπουν διάφορα πολιτισμικά, ιστορικά, κοινωνικά και φυσικά φαινόμενα. Οι μαθητές εξασκήθηκαν στη χρήση της επιστημονικής ορολογίας, στην κριτική αποτίμηση κοινωνικών και πολιτισμικών δεικτών, στην οργάνωση και επεξεργασία της πληροφορίας και στην κατανόηση της διάδρασης μεταξύ πολιτιστικής και οικονομικής ζωής (Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών Ιστορίας και Θρησκευτικών, 2011).

Η συνδιδασκαλία των τριών εκπαιδευτικών φανερώνει έμπρακτα νέα πεδία σύμπραξης και συνεργασίας γνωστικών αντικειμένων και εκπαιδευτικών διαφορετικών κλάδων σπουδών στη σχολική κοινότητα. Έτσι, κάθε διαδικασία εφαρμογής στο σχολικό εργαστήριο συνδεόταν με την κοινωνική ζωή και με πεδία της καθημερινότητας (οικονομία, θρησκεία, ιστορία, λογοτεχνία, ζωγραφική κ.α.). Ειδικότερα, στο εργαστηριακό μέρος που πραγματοποιήθηκε στο Σχολικό Εργαστήριο Φυσικών Επιστημών του Ζαννείου Πειραματικού Γυμνασίου Πειραιά, οι μαθητές απέκτησαν δεξιότητες, όσον αφορά στον χειρισμό εργαστηριακών οργάνων και συσκευών, κάτι το οποίο επιτεύχθηκε αρχικά μέσα από τη χρήση τους για την παραγωγή ποσότητας οίνου μέσω ζύμωσης χυμού από φράουλα, αλλά και στη συνέχεια μέσω της πραγματοποίησης των χημικών αναλύσεων. Δόθηκε μεγάλη προσοχή στην εκτέλεση των εργαστηριακών ασκήσεων, οι οποίες ταυτίζονταν με ορισμένες από τις προτεινόμενες από το Υπουργείο Παιδείας υποχρεωτικές εργαστηριακές ασκήσεις για το διδακτικό αντικείμενο της Χημείας (Υπουργείο Παιδείας, 2015). Καλλιεργήθηκε, επίσης, η συνεργασία σε εργαστηριακό επίπεδο μεταξύ των μαθητών, που ενίσχυσε την αυτενέργεια και κριτική ικανότητα (Ennis, 1996).

Η συγκεκριμένη εκπαιδευτική δράση οδήγησε στην παρασκευή αλκοολικού προϊόντος συνολικής ποσότητας 2L, το οποίο συσκευάστηκε σε 8 γυάλινες φιάλες όγκου 250ml η καθεμιά. Από τις αναλύσεις που ακολούθησαν στο Σχολικό Εργαστήριο Φυσικών Επιστημών προσδιορίστηκε ο αλκοολικός τίτλος του προϊόντος, ο οποίος ήταν περίπου 8% vol χαμηλή τιμή. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι η παραγωγή του αλκοολούχου ποτού πραγματοποιήθηκε χρονικά προς το τέλος Αυγούστου, με συνέπεια να χρησιμοποιηθούν κατεψυγμένες φράουλες και συσκευασμένος φυσικός χυμός, διότι το συγκεκριμένο φρούτο ανήκει στην κατηγορία των εποχικών, με συνέπεια τη χαμηλή περιεκτικότητα σε σάκχαρα του αρχικού υποστρώματος. Στους μαθητές υποδείχθηκε ότι στην περίπτωση που διαθέτουμε μη συσκευασμένες φράουλες βιολογικής καλλιέργειας (παραγωγή δηλαδή το χρονικό διάστημα Ιούνιος - Ιούλιος) το τελικό προϊόν μπορεί να ενταχθεί στην κατηγορία των «βιολογικών», εφόσον βέβαια δεν προστεθούν θειώδη για τη συντήρησή του. Τονίστηκε στους μαθητές ότι η προσθήκη ζάχαρης, για την αύξηση του αλκοολικού τίτλου, δεν συνάδει με τη νομοθεσία που συσχετίζεται με τα οινολογικά προϊόντα, ενώ οι μαθητές προσομοίωσαν τεχνικές οικονομικής διαχείρισης και προώθησης των προϊόντων (σύγκριση τεχνικών συντήρησης και στρατηγικών πώλησης από την αρχαιότητα έως σήμερα). Οι μαθητές συζήτησαν τη δυνατότητα παραγωγής προϊόντος με υψηλότερο αλκοολικό βαθμό (προσθήκη αλκοόλης γεωργικής προέλευσης που επιτρέπεται με βάση την ελληνική νομοθεσία) ή

χρησιμοποιώντας χυμό άλλων φρούτων (π.χ. μήλο, αχλάδι, ρόδι κλπ.) στη διαδικασία της ζύμωσης. Σε επόμενη δράση ξύδι από χυμό φρούτων προβλέπεται να παραχθεί με τη διαδικασία της οξικής ζύμωσης χρησιμοποιώντας οξικά βακτήρια.

Συμπερασματικά, μπορούμε να αναφέρουμε ότι μέσω της συγκεκριμένης δράσης οι μαθητές αρχικά έμαθαν να εφαρμόζουν την επιστημονική μέθοδο και τις συγκλίσεις της μεθοδολογίας μεταξύ ανθρωπιστικών και θετικών επιστημών. Αξιοποιήθηκε διαδραστικό υλικό από τα βιβλία της Ιστορίας και των Θρησκευτικών των τριών τάξεων, ενώ ενίσχυσαν τις εργαστηριακές τους δεξιότητες. Συγκεκριμένα, στο μάθημα της Χημείας, ο όμιλος λειτούργησε συνεργατικά με τη διδασκαλία της αντίστοιχης ενότητας «διαλύματα – περιεκτικότητες διαλυμάτων» (παρασκευή διαλύματος ζύμης) (Αβραμιώτης κ.ά., 2014) και για τους αντίστοιχους της Γ΄ με την ενότητα της αλκοολικής ζύμωσης (προσδιορισμός αλκοολικού τίτλου) στο ίδιο διδακτικό αντικείμενο (Θεοδωρόπουλος κ.ά., 2013). Για τους μαθητές της Α΄ Γυμνασίου αποτέλεσε πηγή γνώσεων και εμπειριών που θα χρησιμοποιηθούν στις επόμενες τάξεις.

Σε κάθε περίπτωση, η συγκριτική συσχέτιση θεωρητικών και θετικών επιστημών μπορεί να αποτελέσει ένα πολύτιμο εργαλείο ανάπτυξης γνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών, όπως η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, η συνεργασία ανάμεσα σε ομάδες και η συναισθηματική έκφραση των συμμετεχόντων μελών. Η σύνδεση αυτή αποτελεί ένα βασικό παιδαγωγικό μέσο που αποσκοπεί στην προώθηση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και της διαθεματικής προσέγγισης των γνωστικών αντικειμένων, με στόχο την παροχή πολύπλευρης μόρφωσης. Σε τελική ανάλυση, το όλο εγχείρημα εντάσσεται σε μία νέα αντίληψη για την εκπαίδευση που συνδέει τη σχολική κοινότητα με τη σύγχρονη ζωή και συμβάλλει στην ανάπτυξη ενός γόνιμου διαλόγου μεταξύ των επιστημών και της καλλιέργειας ενός κλίματος συνεργασίας ανάμεσα σε συναδέλφους διαφορετικών ειδικοτήτων.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Αβραμιώτης, Σ., Αγγελόπουλος, Β., Καπελώνης, Γ., Σινιγάλιας, Π., Σπαντίδης, Δ., Τρικαλίτη, Α., Φίλος, Γ. (2014). *Χημεία Β΄ Γυμνασίου*, Ι.Τ.Υ.Ε., ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ.

Αβραμιώτης, Σ., Αγγελόπουλος, Β., Καπελώνης, Γ., Σινιγάλιας, Π., Σπαντίδης, Δ., Τρικαλίτη, Α., Φίλος, Γ. (2008). *Χημεία Β΄ Γυμνασίου*, Τετράδιο Εργασιών, Υ.ΠΑΙ.Θ., Π.Ι.

Θεοδωρόπουλος Π., Παπαθεοφάνους Π., Σιδέρη Φ. (2013). *Χημεία Γ΄ Γυμνασίου*. Ι.Τ.Υ.Ε., ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ.

Θεοδωρόπουλος Π., Παπαθεοφάνους Π., Σιδέρη Φ. (2008). *Χημεία Γ΄ Γυμνασίου*. Τετράδιο Εργασιών, Υ.ΠΑΙ.Θ., Π.Ι.

Λιούνη, Μ. (2014). *Σημειώσεις Χημείας Τεχνολογίας Οίνου και άλλων αλκοολούχων ποτών*, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Λιούνη, Μ. (2014). *Εργαστηριακές Ασκήσεις Χημείας Τεχνολογίας Οίνου και άλλων αλκοολούχων ποτών*, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Maingain, A. & Dufour, B. (2002). *Διδακτικές προσεγγίσεις της διαθεματικότητας*, επιμέλεια G. Fourez, μτφρ. Χ. Ράπτης. Αθήνα: Πατάκης.

Ματσαγγούρας, Η. (2002). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση. Εννοιοκεντρική αναπλαισίωση και σχολική γνώση*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2001). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών Φυσικής και Χημείας*.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών. Για την Υποχρεωτική Εκπαίδευση*, τόμος Α. Αθήνα : ΕΠΕΑΕΚ, Η Παιδεία στην Κορυφή.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών Ιστορίας και Θρησκευτικών*. Αθήνα: Ε.Π. Ε&ΔΒΜ.

Οδηγίες για τη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών στο Γυμνάσιο για το σχολικό Έτος 2015 – 2016 (2015).

Ξενόγλωσση

Alba-Lois, Segal-Kischinevzky (2010). Yeast Fermentation and the Making of Beer and Wine. *Nature Education*.

Ennis, R. H. (1996). *Critical thinking*. Upper Saddle River: Prentice-Hall.

ETBA Cultural Technology Foundation (1992). *History of Greek Wine: three days of work Santorini*: ETVA.

Develay, M. (1992). *De l' apprentissage à l'enseignement. Pour une épistémologie scolaire*, Paris: ESF.

Flaceliere, R. (2007). *The public and private life of the ancient Greeks*, GerasimosVandoros. Athens: Papadimas.

Giampieri, F., Tulipani, S., Alvarez-Suarez, J.M., Quiles, J.L., Mezzetti, B.&Battino, M. (2012) The strawberry: composition, nutritional quality, and impact on human health..*Nutrition*.28 (1): 9–19.

Kontova, D. (2011). *The marketing of wines in Northern Greece*, unpublished graduate thesis, Kavala Technical University, Department of Business Administration, Kavala. Retrieved 12-5-2017 at <http://digilib.teiemt.gr/jspui/bitstream/123456789/3146/1/0204%CE%9601%CE%960692.pdf>

United States Department of Agriculture.Agricultural Research Service.USDA Food Composition Databases (2017). Retrieved 28-5-2017at <https://ndb.nal.usda.gov/ndb/search/list?qlookup=09316&format=Full>

Zacharatos, Dionysios (2007). Wines OPAP and cooperative movement.The Cooperative of Robola Kefalonia. Diploma thesis, ATEI of Kalamata, Department of Crop Production, Kalamata.Retrieved 14-5-2017 at http://nestor.teipel.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/17395/STEG_FP_00449_Medium.pdf?sequence=1

Παράρτημα –Φωτογραφικό Υλικό

Αρχική ύλη



Χυμός από Φράουλες



Διάλυμα Ζυμών



Ζύμωση 7 ημερών



Ζύμωση 20 ημερών



Ετικέτα προϊόντος



Πρόταση για ερευνητικά έργα χειραφέτησης σε κοινωνικά ζητήματα που άπτονται των Φυσικών Επιστημών

Δρ. Μαρία Γιαλλούση

Βαρβάκειο Πρότυπο Γυμνάσιο, 45gjallu@otenet.gr

Περίληψη

Η πρόταση αφορά δράσεις μαθητών της Β΄ γυμνασίου για την αντιμετώπιση ζητημάτων που άπτονται των ΦΕ και επηρεάζουν την ατομική, κοινωνική και οικολογική ευημερία. Ο σχεδιασμός της υιοθετεί το πλαίσιο της πρότασης του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής για τον *Εξορθολογισμό της ύλης* των μαθημάτων των ΦΕ, ενώ η οργάνωση και η εφαρμογή της επικαλούνται τη *Θεωρία Δρώντος - Δικτύου* του Latour και την *παιδαγωγική της χειραφέτησης* του Ranciere αντίστοιχα. Αντικείμενα των εργασιών υπήρξαν η πλαστικοποίηση της Μεσογείου και η κατανάλωση του εμφιαλωμένου νερού. Οι μαθητές διεξήγαγαν έρευνα στο διαδίκτυο και στην κοινότητα με την επιλεκτική καθοδήγηση της εκπαιδευτικού. Η παρουσίαση των έργων στην τάξη, η κατασκευή και ανάρτηση βίντεο στην ιστοσελίδα του σχολείου και η συμμετοχή σε μαθητικό συνέδριο αποσκοπούσαν στην ευαισθητοποίηση της κοινότητας. Οι μαθητές αποτίμησαν θετικά την αναγκαιότητα της γνώσης τόσο πριν τη δράση όσο και για την αύξηση της ευαισθητοποίησης, καθώς και την ενδυνάμωση των ικανοτήτων τους για αυτοκατευθυνόμενο ακτιβισμό. Συντονισμένες προτάσεις προς αυτό τον προσανατολισμό θα βοηθήσουν τους μαθητές να κάνουν τη διαφορά στον κόσμο του 21^{ου} αιώνα.

Abstract

The paper concerns 8th grade students' activities to deal with social-science issues and their impacts on individual, social and ecological well-being. The design, organization and implementation of the actions rests upon the proposal of the Institute of Educational Policy for the rationalization of school science, Latour's Actant-Network Theory and Ranciere's Pedagogy of Emancipation respectively. The two study subjects were the microplastic pollution of the Mediterranean Sea and the bottled water consumption. The students conducted research on the Internet and their community with the teacher's selective guidance. The presentation of the works in the classroom, the presentation of video on the school's website and their participation in a student conference were activities aimed at raising the awareness of the school community. The students evaluated positively not only the need for knowledge both before the action and for awareness raising but also the reinforcement of their skills for self-directed activism. Coordinated proposals in this direction will help students make the difference in the 21st century world.

Εισαγωγή

Η ανθρωπότητα βιώνει αυξανόμενη ανησυχία εξαιτίας των αρνητικών πτυχών διαφόρων κοινωνικο-επιστημονικών ζητημάτων τα οποία επηρεάζουν την ατομική, κοινωνική και οικολογική ευημερία. Τα ζητήματα αυτά διακρίνονται για την πολυπλοκότητά τους αλλά και για τις αντιτιθέμενες απόψεις που τα υποστηρίζουν (Simonpeuax, 2014).

Ενώ τα περισσότερα από τα ζητήματα αφήνονται στους ενήλικες να τα συζητήσουν και να τα διαπραγματευτούν με την ελπίδα να τα επιλύσουν, ελάχιστη προσοχή δίνεται σε αυτό που μπορούν να κάνουν οι μαθητές - νέοι πολίτες στα σχολεία ως απάντηση στην εμφάνιση των κοινωνικών και περιβαλλοντικών αδικιών σε μια νεοφιλελεύθερη καπιταλιστική κοινωνία. Οι Bencze και Carter (2011) χρησιμοποιούν την ιδέα της νεοφιλελεύθερης κυβερνησιμότητας (governmentality) του Foucault (2008), για να εξηγήσουν με ποιον τρόπο γίνεται προσπάθεια να πεισθούν οι άνθρωποι ότι είναι αυτοδιοικούμενοι σε αυτή την τάξη πραγμάτων.

Οι ΦΕ και η τεχνολογία στο σχολείο μπορεί να επηρεαστούν σημαντικά από τη «νεοφιλελεύθερη παιδαγωγική» που φαίνεται να προάγει πρακτικές που ενθαρρύνουν, μεταξύ άλλων, την ανταγωνιστικότητα πριμοδοτώντας το σχετικό πολιτιστικό κεφάλαιο (Bourdieu, 1986) των μαθητών. Στο πλαίσιο αυτού του συστήματος λίγοι σχετικά μαθητές με επαρκές πολιτιστικό και κοινωνικό κεφάλαιο αποκομίζουν οφέλη από την εκπαίδευση (Simonpeuax, 2014). Οι μαθητές που ενθαρρύνονται να εξετάζουν πραγματικά ισχυρά δίκτυα μαθαίνουν να διερευνούν τα κοινωνικά ζητήματα και να αμφισβητούν κυρίαρχες σχέσεις εξουσίας που συνδέονται με διάφορα προϊόντα και υπηρεσίες των ΦΕ και της τεχνολογίας (Bensze, 2017).

Πολλοί μετασηματιστές στον τομέα της εκπαίδευσης των Φυσικών Επιστημών (ΦΕ) και της Τεχνολογικής εκπαίδευσης (βλέπε Alsop & Bencze, 2012; Bencze & Carter, 2011; Hodson, 2011; Levinson, 2013, 2010) υποστηρίζουν την επανατοποθέτηση της εκπαίδευσης ως πλαισίου κοινωνικής και πολιτικής δράσης. Αυτοί υποστηρίζουν ότι οι μαθητές σε όλο τον κόσμο μπορούν να εξουσιοδοτηθούν να γίνουν ενεργοί παράγοντες θετικής κοινωνικής αλλαγής και ότι οι εκπαιδευτικοί και οι υπεύθυνοι της εκπαίδευσης των ΦΕ μπορούν να στηρίζουν την εφαρμογή προγραμμάτων σπουδών, τα οποία να βοηθούν τους μαθητές να αναπτύξουν εμπειρογνωμοσύνη και αυτοπεποίθηση για αυτοκατευθυνόμενο ακτιβισμό. Τα έργα με Έρευνα Ενημερωμένης και Διαπραγματευθείσας Δράσης (Research informed and Negotiated Action, Bensze 2017) αποτελούν μια τέτοια "οδό" για εκπαιδευτικούς και μαθητές. Σημαντική παράμετρος στην κατανόηση των σχέσεων ισχύος συνιστά η Θεωρία Δρώντος - Δικτύου (ΘΔΔ), (Actor Network Theory) του Latour (2005).

Στην παρούσα εργασία περιγράφεται η πορεία υλοποίησης από ομάδες μαθητών της Β΄ τάξης Γυμνασίου δύο ερευνητικών έργων στο πλαίσιο της πρότασης του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής για τον Εξορθολογισμό της ύλης στα μαθήματα των ΦΕ και των ΤΠΕ (ΙΕΠ, 2016-17). Τα αντικείμενα που διερεύνησαν οι μαθητές είναι η πλαστικοποίηση της Μεσογείου και η κατανάλωση του εμφιαλωμένου νερού έναντι του νερού της βρύσης. Παρουσιάζεται ο τρόπος με τον οποίο η εκπαιδευτικός οδήγησε τους μαθητές στην κριτική εξέταση των ζητημάτων, καθώς και οι δράσεις που διεξήγαγαν στην κοινότητά τους. Ακόμα παρουσιάζονται τα ευρήματα της αξιολόγησης της προαναφερθείσας εμπειρίας από τους ίδιους τους μαθητές. Στόχος της υλοποίησης τέτοιων έργων στο χώρο της εκπαίδευσης των ΦΕ είναι η καλλιέργεια των αναγκαίων για τον 21ο αιώνα δεξιοτήτων των μαθητών, καθώς και πολλών εκφάνσεων του χαρακτήρα τους που συνάδουν στην καλλιέργεια της ιδιότητάς τους ως πολίτες αναφορικά με την ενίσχυση των συμμετοχικών διαδικασιών στην λειτουργία της κοινότητας.

Θεωρητικό υπόβαθρο

Η *Θεωρία Δρώντος - Δικτύου* (ΘΔΔ) (Actor Network Theory) του Latour (2005) μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να διερευνήσουν τους «δρώντες» (actants) που εμπλέκονται σε καθημερινά ζητήματα ΦΕ, Τεχνολογίας, Κοινωνίας και Περιβάλλοντος (Pierce, 2013, STSE) αλλά και να κατανοήσουν τις κυρίαρχες μεταξύ τους σχέσεις. Εν συντομία, η ΘΔΔ υποστηρίζει ότι κάθε οντότητα επηρεάζει και επηρεάζεται (σε ποικίλες εκτάσεις) από άλλους «δρώντες», που μπορεί να είναι ζωντανοί, μη ζωντανοί και αφηρημένοι («σημειωτικοί»). Η κατανόηση των διαφόρων σχέσεων μεταξύ των δρώντων, μέσω της ανάπτυξης χαρτών δικτύου-δρώντων, επιτρέπει στους μαθητές να εξετάζουν νέους παράγοντες, καθώς προγραμματίζουν και υλοποιούν τις ενέργειές τους για την αντιμετώπιση αντιτιθέμενων απόψεων. Με τις ενέργειές τους γίνονται νέοι «δρώντες» μέσα στο δίκτυο και έτσι μπορούν να αμφισβητήσουν τα σημαίνοντα μηνύματα από τις επικρατούσες δυνάμεις διακυβέρνησης, για παράδειγμα οι μαθητές αναπτύσσουν ένα βίντεο με θέμα τη διερεύνηση της απόφασης για την κοστολόγηση της πλαστικής σακούλας. Με τον τρόπο αυτό προκαλείται η ενεργός συμμετοχή των νέων πολιτών, γεγονός που είναι θετικό σε μια δημοκρατική κοινωνία.

Μεθοδολογία

Η εκπαιδευτικός στη μεθοδολογία που ακολούθησε προσπάθησε η *μάθηση των εννοιών των ΦΕ* να βρίσκεται σε ισορροπία με (Hodson 2003 σελ. 87-90) με *αυτό που κάνουν (doing)* οι ΦΕ (και η τεχνολογία), με τη *μάθηση (learning about)* για τις ΦΕ και με την *κοινωνικοπολιτική δράση* που θα διενεργούσαν οι μαθητές. Σύμφωνα με το μοντέλο (Krstovic, 2014, σσ. 399-419) οι μαθητές κλήθηκαν να υλοποιήσουν επτά βήματα, συγκεκριμένα: να επιλέξουν ένα ζήτημα το οποίο να σχετίζεται με την Ενότητα για το Νερό (μάθημα Χημείας) και τη Μεσόγειο (μάθημα Γεωγραφίας) και να άπτεται της ευημερίας των ατόμων, των κοινωνιών και του περιβάλλοντος. Να εντοπίσουν τι ήδη γνωρίζουν και τι έχουν ανάγκη να μάθουν γι' αυτό. Να προβούν σε αναζήτηση συναφών πληροφοριών στο Διαδίκτυο. Να διεξάγουν μια *συσχετιστική* μελέτη, για να βρουν απαντήσεις σε ερωτήσεις που θα διατυπώσουν σε άτομα της κοινότητάς τους σχετικά με το θέμα τους. Να προτείνουν τι θα κάνουν, για να αυξήσουν την ευαισθητοποίηση των γύρω τους έναντι των αρνητικών επιπτώσεων του ζητήματος. Να αναλάβουν δράση, όπως, μεταξύ άλλων, να διανέμουν υλικά που θα ετοιμάσουν (να δημιουργήσουν και κοινοποιήσουν ένα βίντεο ή να γράψουν μια ιστορία και να τη δημοσιεύσουν ή μια επιστολή στη διεύθυνση του σχολείου ή σε άλλες ομάδες λήψης αποφάσεων). Να παρουσιάσουν την έρευνα και τις δράσεις τους στην ολομέλεια της τάξης.

Στο πρώτο βήμα η εκπαιδευτικός συζήτησε με τους μαθητές τις βασικές ιδέες τους για τα θέματα που θα τους ενδιέφερε να ερευνήσουν. Η συζήτηση πλαισιώθηκε από ερωτήματα όπως: «*Ποιες είναι οι ζωντανές συνιστώσες (κάποιες) σε κάθε στάδιο (π. χ. εργαζόμενοι στο εργοστάσιο εμφιάλωσης, ψάρια, φυτά, κτλ.);*» «*Ποια είναι (κάποια) μη-ζωντανά συστατικά (π.χ. νερό, ηλεκτρική ενέργεια, τεχνολογίες κλπ.);*» και «*Ποια σημαίνοντα μηνύματα σε κάθε στάδιο;*» (π.χ. οι λουόμενοι αισθάνονται να κινδυνεύουν, κλπ.). Η διαδικασία ανέδειξε τα επικρατέστερα για τους μαθητές ζητήματα τα οποία ήταν: 1) *Κατανάλωση Εμφιαλωμένου ή Νερού της Βρύσης* και 2) *Μεσόγειος και Κοστολόγηση της Πλαστική σακούλας*.

Στο δεύτερο βήμα σε συνδυασμό με το πρώτο, οι μαθητές δήλωσαν όσα ήδη γνώριζαν και τι εκτιμούσαν ότι χρειαζόνταν να μάθουν. Έτσι, προέκυψε η ανάγκη η εκπαιδευτικός να παρουσιάσει στους μαθητές την έννοια του pH. Επιπλέον τους ζητήθηκε να

αξιοποιήσουν τον πίνακα των νόμιμων ορίων (σύμφωνα με τα στοιχεία της ΕΥΔΑΠ, 2017) τόσο για το pH όσο και για τα ιόντα του πόσιμου νερού εξηγώντας τους τη σύνδεση του κόσμου των χημικών οντοτήτων με τις αναπαραστάσεις τους (Wenger, 1998). Έτσι, θα μπορούσαν στην πορεία να διερευνήσουν τη σύσταση του εμφιαλωμένου και του νερού της βρύσης αντιπαραθέτοντας τις ετικέτες των εμφιαλωμένων νερών με τα νόμιμα δεδομένα. Ακόμα, η εκπαιδευτικός εξήγησε στους μαθητές ότι η παρασκευή για κάθε προϊόν, όπως το πλαστικό μπουκάλι, περιλαμβάνει μια σειρά σύνθετων χημικών αντιδράσεων που μερικές φορές χρησιμοποιούν αμφιλεγόμενες χημικές ουσίες με πιθανή ανεπιθύμητη επίδραση στην προαναφερθείσα ευημερία. Από την άλλη οι αρνητικές επιπτώσεις δεν είναι αναγκαίο να σχετίζονται με τα χημικά συστατικά των προϊόντων αλλά με μία σειρά άλλων χειρισμών, όπως στους αναξιόπιστους ισχυρισμούς των διαφημιστών, στους ανήθικους ελέγχους του προϊόντος σε ζώα, στους αθέμιτους μισθούς που καταβάλλονται στους εργαζόμενους (συχνά σε φτωχές χώρες), στην ακατάλληλη διάθεση αποβλήτων και σε πολλά άλλα ζητήματα κοινωνικής και οικολογικής δικαιοσύνης.

Στο τρίτο βήμα η εκπαιδευτικός συζήτησε με τους μαθητές πόσο δύσκολη είναι η έρευνα στην εποχή της υπερφορτωμένης ψηφιακής πληροφορίας, ιδιαίτερα αν ληφθούν υπόψη τα πολυάριθμα δίκτυα που σχετίζονται με κοινωνικο-επιστημονικά ζητήματα και τις επιπτώσεις τους σε άτομα, κοινωνίες και περιβάλλοντα. Τους τόνισε ότι μια από τις σημαντικότερες πτυχές της έρευνας είναι η εμπιστοσύνη στην εγκυρότητα των πληροφοριών.

Επισημαίνεται ότι η εκπαιδευτικός έδωσε ιδιαίτερη σημασία στη διατύπωση από τους μαθητές του σκοπού και των στόχων της έρευνας, καθώς και των ερωτημάτων της. Επιπλέον, τους παρότρυνε στην κατασκευή νοητικού χάρτη (map mind) που θα περιελάμβανε τα πριν και τα μετά από τη διερεύνησή τους σύμφωνα με τα επιμέρους ευρήματα των κατάλληλα διατυπωμένων ερωτημάτων (*τι, ποιος, πότε, που, γιατί και πώς*).

Στο τέταρτο βήμα η εκπαιδευτικός παρουσίασε στους μαθητές τι σημαίνει *συσχετιστική* κοινωνική μελέτη (Creswell, 2006). Για το λόγο αυτό ξεκίνησε με παραδείγματα συσχετιστικών μελετών, τις οποίες αντιπρόθεσε με τις εμπειρικές (πειράματα) και τους έδωσε τη δυνατότητα να σκεφτούν και να παρουσιάσουν δικά τους παραδείγματα για καθεμιά από τις παραπάνω δύο περιπτώσεις. Κάθε ομάδα παρουσίασε την εργασία της - στην οποία αναφερόταν και η υλοποίηση του 5ου βήματος - με power point στην ολομέλεια του τμήματος (7^ο βήμα).

Πλαίσιο & Μέθοδος συνεργασίας

Οι μαθητές σε κάθε τμήμα εργάστηκαν σε 4μελεις ομάδες, οι οποίες είχαν συγκροτηθεί για τα εργαστήρια χημείας και τα μέλη κάθε ομάδας κατένειμαν μεταξύ τους την αναζήτηση των ζητημάτων που είχε αναδείξει η κατασκευή του (προ-έρευνας) νοητικού τους χάρτη. Ο χρόνος ενασχόλησης είχε οριστεί στις δύο βδομάδες. Η εκπαιδευτικός παρακολουθούσε την πρόοδο της έρευνας των μαθητών εκτός διδακτικής ώρας, σε προγραμματισμένα χρονικά διαστήματα κυρίως στα διαλείμματα. Στο σύνολο των 94 μαθητών αυτοί που στάθηκαν θετικά μέχρι τέλους ήταν 20 μαθητές, περίπου το 23% των μαθητών της Β΄ τάξης.

Στο έργο για τη *πλαστικοποίηση της Μεσογείου* οι μαθητές έθεσαν ως σκοπό της έρευνάς τους τη διερεύνηση των αιτιών της ρύπανσής της από το πλαστικό και ως στόχους, μεταξύ άλλων, να χρησιμοποιήσουν τα δεδομένα της έρευνας από το διαδίκτυο για να διαμορφώσουν την πρότασή τους για το πρόσφατο μέτρο της κοστολόγησης της πλαστικής σακούλας, όπως και να δραστηριοποιηθούν, για να σταματήσει η πλαστικοποίηση της Μεσογείου. Πράγματι, το μήνυμα που ανέδειξε το έργο τους ήταν:

«Η ΜΕΣΟΓΕΙΟΣ ΚΙΝΔΥΝΕΥΕΙ ΚΑΙ Η ΚΟΣΤΟΛΟΓΗΣΗ ΔΕΝ ΘΑ ΛΥΣΕΙ ΤΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ» το οποίο δημοσιοποίησαν μέσω της κατασκευής ενός βίντεο που αναρτήθηκε την Παγκόσμια Ημέρα Νερού (<http://gym-peir-athin.att.sch.gr/>).

Οι ομάδες των μαθητών που επέλεξαν το έργο *Εμφιαλωμένο ή Νερό της Βρύσης* σχεδίασαν και ολοκλήρωσαν έρευνα δύο φάσεων, και όπως διατύπωσαν: «*Αντικείμενο της έρευνάς μας είναι η ποιότητα του νερού που πίνουμε είτε από την βρύση είτε από τα μπουκάλια καθώς και η άποψη των φίλων και μαθητών του σχολείου μας για αυτή.*» Οι επιμέρους στόχοι της έρευνάς τους ήταν να γνωρίσουν αν υπάρχει διαφορά στην ποιότητα του νερού, αν υπάρχουν συνέπειες της πλαστικής συσκευασίας, να διερευνήσουν τι πιστεύει ο περίγυρός τους για τα παραπάνω, να ευαισθητοποιηθούν ως καταναλωτές και αν χρειάζεται να δράσουν. Η δεύτερη φάση της έρευνας ήταν μια μικρή κοινωνική έρευνα μέσω των κοινωνικών δικτύων με ερωτήματα που διατύπωσαν οι μαθητές και τα οποία ανέδειξαν τα δεδομένα της διερεύνησης στην πρώτη φάση.

Αξιολόγηση από τους μαθητές της εμπειρίας τους στα ερευνητικά έργα με δράση

Η εκπαιδευτικός ζήτησε από τον κάθε συμμετέχοντα να απαντήσει χειρόγραφα σε μια σειρά ερωτήσεων ανοικτού τύπου.

Ερωτήματα ανοικτού τύπου

Οι μαθητές και οι μαθήτριες της Β΄ τάξης που ολοκλήρωσαν το έργο τους («*Μεσόγειος και Πλαστική σακούλα*», «*Εμφιαλωμένο ή Νερό της βρύσης*») κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήματα ανοικτού τύπου, συγκεκριμένα στα παρακάτω: «*Γιατί επιλέξατε ως ομάδα να ερευνήσετε αυτό το θέμα; Πώς σχεδιάσατε και οργανώσατε την όλη εργασία σας; Τι παραπάνω έμαθες από αυτά που ήδη γνώριζες από τη μελέτη άλλων πηγών; Πού δώσατε βαρύτητα στην έρευνά σας; Πώς βίωσες τη συνεργασία με την εκπαιδευτικό; Σε βοήθησε, σε αποδυναμώσε, ανέδειξε κάτι άλλο; Τι καινούργιο βίωσες εμπλεκόμενος/-η ενεργά σε ένα ζήτημα που αφορά την κοινωνία;*».

Οι μαθητές που το βίντεό τους *Μεσόγειος και Πλαστική σακούλα* αναρτήθηκε στην ιστοσελίδα του σχολείου κλήθηκαν να απαντήσουν και στις παρακάτω δύο ερωτήσεις:

«*Ποιες νέες εμπειρίες βίωσες με την ανάρτηση του βίντεο στην ιστοσελίδα του σχολείου; Ποιο ήταν η πληροφορία που πήρες (feedback) από τους γύρω σου στο σχολείο και έξω από το σχολείο, μετά από αυτή την ανάρτηση;*» Οι μαθητές που ολοκλήρωσαν το έργο για το *Εμφιαλωμένο ή το Νερό της βρύσης* και θα συμμετέχουν στο 2ο Μαθητικό Συνέδριο με αυτή κλήθηκαν να απαντήσουν και στις παρακάτω δύο ερωτήσεις: «*Γιατί υλοποιήσατε την κοινωνική έρευνα και πού δώσατε βαρύτητα με τα ερωτήματά σας; Γιατί υποβάλατε την εργασία σας στο 2ο Μαθητικό Συνέδριο;*».

Παρουσίαση των διαπιστώσεων από την αξιολόγηση που έκαναν οι μαθητές

Διαπίστωση 1: τα κοινωνικο-επιστημονικά ζητήματα είναι ατομικά, εθνικά, παγκόσμια

Οι μαθητές αποτίμησαν το ατομικό, τοπικό, εθνικό αλλά και περιβαλλοντικό μέγεθος του κάθε προβλήματος (ρύπανση Μεσογείου από πλαστικό [μ,π] και εμφιαλωμένο ή νερό βρύσης [ε,β]) που διερεύνησαν : «... θεωρήσαμε πως ήταν ένα θέμα το οποίο θα έπρεπε να απασχολεί τους ανθρώπους του σύγχρονου κόσμου. Αποφασίσαμε λοιπόν να δράσουμε» (1/ε,β).

Διαπίστωση 2: για να δράσουμε πρέπει να είμαστε ενήμεροι γνωστικά και κοινωνικά

Οι περισσότεροι από τους εμπλεκόμενους μαθητές φαίνεται να συνειδητοποιούν την αναγκαιότητα να γνωρίζουν πριν δράσουν, με στόχο να ευαισθητοποιήσουν και να πείσουν τον περίγυρό τους απέναντι σε αυτά τα κρίσιμα ζητήματα: «... εφόσον αποκτήσαμε μεγαλύτερη επίγνωση για τα προβλήματα αποφασίσαμε να δράσουμε και να προτείνουμε τους δικούς μας τρόπους αντιμετώπισης. » (1/ε,β), «...απεκόμισα αρκετά χρήσιμες πληροφορίες για τη ρύπανση της Μεσογείου, την καταπολέμηση του προβλήματος αλλά και το πώς σαν άτομο μπορώ να φανώ χρήσιμη και να βοηθήσω.» (3/μ,π).

Διαπίστωση 3: αναγκαία η δράση για την ευαισθητοποίηση των άλλων γύρω μας

Οι μαθητές που διερεύνησαν το *Εμφιαλωμένο ή το νερό της βρύσης* αποτίμησαν την υποβολή της εργασίας τους (και τελικά τη συμμετοχή τους) στο 2ο Μαθητικό Συνέδριο ως εκδήλωση της ανάγκης τους να δημοσιοποιήσουν τα ευρήματα της έρευνάς τους, τις διαπιστώσεις και τις προτάσεις τους. Σύμφωνα με την απάντηση που ακολουθεί η αντιμετώπιση του προβλήματος μπορεί να επιτευχθεί μόνο συλλογικά: «*Το συνέδριο αυτό είναι η κατάλληλη ευκαιρία... θα πάρουμε τις απόψεις των άλλων... θα συμβάλλουμε στην καλύτερη διαχείριση... στη βελτίωση των συστημάτων... προσωπικά ευελπιστώ για το καλύτερο.*» (1/ε,β). Οι μαθητές που διερεύνησαν τη *Μεσόγειο και την πλαστική σακούλα* αναφέρονται ιδιαίτερος στην ευαισθητοποίηση των ίδιων και στην απόφασή τους να δημοσιοποιήσουν το έργο τους μέσω του βίντεο που ανέβασαν στην ιστοσελίδα του σχολείου (<http://gym-peir-athin.att.sch.gr/>). Ενδιαφέρον παρουσιάζει η διευκρίνιση στην απάντηση της μαθήτριας για τη στάση των συμμαθητών της: «*Οι συμμαθητές που δεν έλαβαν μέρος ή δεν ασχολήθηκαν αναλυτικά δεν μου είπαν κάτι. Σε αντίθεση οι μαθητές που αντιμετώπισαν με μεράκι και υπομονή την εργασία, μου πρότειναν πιθανές βελτιώσεις και μου είπαν πως θα ήταν ωραίο παρόμοιες εργασίες να πραγματοποιηθούν και στο μέλλον.*» (3/μ,π). Η ίδια μαθήτρια εντοπίζει και αποτιμά ως καταλυτική τη χρήση του νοητικού χάρτη: «*Αξιοποιώντας το σχεδιάγραμμα (map mind) ... καταφέραμε να ενώσουμε το θεωρητικό με το πρακτικό μέρος και να εισαγάγουμε τις απόψεις μας. Η δράση μας είχε στόχο την ενημέρωση και την ευαισθητοποίηση των μαθητών.*» (3/μ,π). Ακόμα οι απαντήσεις αναδεικνύουν την θετικού πρόσημου στάση («*ευχάριστο, ενδιαφέρον, ωραίο*») όσων είδαν το βίντεο, η οποία φαίνεται να χαροποιεί («*χαιρόμαστε*») το μέλος της ομάδας που το αντιλαμβάνεται: «*Όταν οι φίλοι μου εκτός τμήματος ... με ρώτησαν ... για παράδειγμα, πως προέκυψε κ.λπ., κάτι που ήταν ιδιαίτερα ευχάριστο, διότι έδειχναν ενδιαφέρον σχετικά με αυτό το θέμα.*» (4/μ,π). Από την άλλη στην ίδια ομάδα μια μαθήτρια δεν βίωσε αυτό που προσδοκούσε: «*Δυστυχώς πρέπει να πω πως δεν υπήρξε μεγάλη ανταπόκριση κάτι ιδιαίτερα δυσάρεστο....*» (5/μ,π).

Διαπίστωση 4: η ικανότητα των μαθητών για αυτοκατευθυνόμενες δράσεις

Οι μαθητές κατά την πορεία των έργων τους φαίνεται να αντελήφθησαν την απουσία κυριότητας (authority) της εκπαιδευτικού. Η αποτίμηση αυτής υπήρξε από όλους θετική:

«*Ήταν κάτι καινούργιο, διότι όλα αυτά τα χρόνια είχαμε συνηθίσει στη βοήθεια από τους καθηγητές καθ' όλη τη διάρκεια της εργασίας, οπότε προσωπικά θεωρώ πως με βοήθησε να δημιουργήσω μια εργασία η οποία ήταν μόνο της ομάδας μου - δική μου αναδεικνύοντας τα προσόντα του καθενός.*» (4/μ,π)

Συζήτηση

Οι μαθητές της Β΄ τάξης γυμνασίου διεκπεραίωσαν έργα που άπτονται κοινωνικό-επιστημονικών ζητημάτων για την υπεράσπιση της ατομικής, κοινωνικής και περιβαλλοντικής ευημερίας, στο πλαίσιο των μαθημάτων της Χημείας, της Γεωγραφίας και

των ΤΠΕ. Συγκεκριμένα αυτά αφορούσαν στη πλαστικοποίηση της Μεσογείου και στην κατανάλωση του εμφιαλωμένου ή του νερού της βρύσης. Οι μαθητές οδηγήθηκαν να διερευνήσουν τα ζητήματα που επέλεξαν σύμφωνα με το πλαίσιο της πρότασης του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής για τον Εξορθολογισμό της ύλης των μαθημάτων των ΦΕ και τη Θεωρία Δρώντος-Δικτύου (Latour, 2005). Σε επίπεδο παιδαγωγικής, η εκπαιδευτικός εμπνεόμενη από την θέση του Ranciere (2008) για την χειραφέτηση προσπάθησε να οδηγήσει τους μαθητές της στην επιστήμη και την πολιτότητα «στέκοντας η ίδια στην πόρτα» (Bazzul, 2013, σελ 4). Συγκεκριμένα, προσπάθησε να κάνει πράξη τη θέση για τον δάσκαλο που μπορεί να βοηθήσει σε αυτή τη διαδρομή, ο οποίος «δεν μαθαίνει στους μαθητές του τη δική του γνώση, αλλά τους οδηγεί να περιπλανηθούν στο δάσος των πραγμάτων και των σημείων, να πουν τι είδαν και τι σκέφτονται για αυτό που είδαν, να το επαληθεύσουν και να επαληθευτούν.» (Ranciere, 2015, σελ. 20).

Στην πράξη, η εκπαιδευτικός επέμενε οι μαθητές μόνοι τους να ολοκληρώσουν τις φάσεις του έργου. Η υλοποίηση του όλου εγχειρήματος ανέδειξε κάποια οντολογικής και επιστημολογικής φύσης προβλήματα, εγγενή του εκπαιδευτικού μας συστήματος, με συνέπεια τη μείωση των συμμετοχών των μαθητών στην πορεία των έργων. Συγκεκριμένα, οι μαθητές εκδήλωσαν χαρακτηριστική αμηχανία απέναντι στα αυτοκατευθυνόμενης απαίτησης στάδια του έργου, όπως στη διατύπωση του σκοπού και των επιμέρους στόχων της έρευνας, των ερωτημάτων της καθώς και στη διατύπωση των Διαπιστώσεων/ Συμπερασμάτων. Αξίζει να αναφερθεί ότι οι μαθητές που ολοκλήρωσαν αλλά και άσκησαν κριτική στα έργα φάνηκε να διαθέτουν, όπως χαρακτηριστικά έγραψε μία μαθήτρια, «υπομονή και μεράκι» διαπίστωση που συνάδει με τον πυρήνα της παιδαγωγικής της χειραφέτησης, ότι δηλαδή «ο άνθρωπος είναι μια επιθυμία που υπηρετείται από μια νοημοσύνη» Ranciere (2008, σελ. 50).

Η από την πλευρά των μαθητών αξιολόγηση της πρακτικής και των βιωμάτων τους έδειξε να αντιλαμβάνονται ότι τα ζητήματα που μελέτησαν αφορούν όλο τον κόσμο, είναι αναγκαία η γνώση πριν τη δράση, όπως και η δράση για την ευαισθητοποίηση. Ακόμα, η εμπειρία του αυτοκατευθυνόμενου έργου συνέβαλε στο να αναπτύξουν εμπειρογνωμοσύνη και αυτοπεποίθηση για αυτοκατευθυνόμενες δράσεις. Εξάλλου, όπως χαρακτηριστικά δηλώνει ο Krstovic (2014, σελ 416), όσο λιγότερο παγιωμένο είναι το όριο ανάμεσα στην σχολική τάξη και τη ζωή τόσο περισσότερο οι μαθητές συνειδητοποιούν πως η εκπαίδευσή τους μπορεί να έχει αντίκτυπο στο τι συμβαίνει μέσα και έξω από το σχολείο τους. Μόλις το βιώσουν μέσω των ερευνητικών πρακτικών τους, τότε θέλουν να συνεχίσουν να μαθαίνουν και να συμμετέχουν σε μετασχηματιστικές κοινωνικοπολιτικές δράσεις.

Συμπεράσματα

Σε αυτό το κείμενο παρουσίασα τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές της Β΄ τάξης προτύπου γυμνασίου οδηγήθηκαν, μέσω διαδικτυακής και κοινωνικής έρευνας, στο πλαίσιο δύο μαθημάτων των ΦΕ, σε δράσεις για ζητήματα που άπτονται των ΦΕ και της ατομικής, κοινωνικής και οικολογικής ευημερίας. Βασικός στόχος υπήρξε η ενίσχυση της εμπιστοσύνης των μαθητών στις ικανότητές τους για αυτοκατευθυνόμενο ακτιβισμό. Το όλο εγχείρημα δείχνει πως τα μαθήματα των ΦΕ μπορούν να συμβάλλουν, ώστε ο «παθητικός, τεχνικός και απολιτικός προσανατολισμός που αντικατοπτρίζει τις εμπειρίες των μαθητών με βάση το σχολείο, (να μετασχηματιστεί) σε μια ενεργό, κρίσιμη και πολιτικοποιημένη δια βίου προσπάθεια που ξεπερνά τα όρια των τάξεων και των σχολείων» (Kyle, 1996, σελ. 1). Συντονισμένες προτάσεις σε ένα τέτοιο προσανατολισμό είναι σε θέση να οικοδομήσουν σχετικές πρακτικές που θα βοηθήσουν τους μαθητές μας να αξιοποιήσουν τις ιδέες, το πάθος και τη δέσμευσή τους να κάνουν τη διαφορά στον κόσμο του 21^{ου} αιώνα.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Εξορθολογισμός της ύλης σε Φυσικές Επιστήμες, Τεχνολογία, Μαθηματικά. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (2016-17) <http://iep.edu.gr/el/natural-sciences-yliko/eksorthologismos-tis-ylis-parousiaseis-imeridas-fysikon-epistimon>

Ξενόγλωσση

Alsop, St. & Bencze, L. (2012). In Search of Activist Pedagogies in SMTE, *Canadian Journal of Science Mathematics and Technology*, 12, (4), 394-408.

Bencze, L.(2017). *Critical & Activist Science Education. A Practical and Theoretical Summary* by J.L. Bencze, OISE, University of Toronto. (www.stse-actions.ca).

Bencze, L. & Carter, L. (2011). Globalizing Students Acting for the Common Good, *Journal of Research in Science Teaching*, 48, (6), 648-669.

Bazzul, J. (2013). Emancipating subjects in science education: Taking a lesson from Patti Lather and Jacques Ranciere, *Cultural Studies of Science Education* 8, (1), 245-251.

Creswell, J. W. (2006). *Qualitative Inquiry & Research Design: Choosing Among Five Approaches.*, (pp: 69-110), LA, Sage Publications.

Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J.G. Richardson (Ed.). *The Handbook of theory: Research for the sociology of education* (pp. 241-258). New York: Greenwood Press.

Foucault, M. (2008). *The birth of biopolitics: Lectures at the Collège de France, 1978-1979* (Ed., M. Senellart). New York: Palgrave Macmillan.

Hodson, D. (2003). Time for action: Science education for an alternative future. *International Journal of Science Education*, 25, 645–670.

Hodson, D. (2011). *Looking to the future: Building a curriculum for social activism*. Rotterdam: Sense Publishers.

Krstovic, M. (2014). Preparing students for self-directed research-informed actions on socio-scientific issues. In L. Bencze & S. Alsop (Eds.), *Activist science and technology education* (pp. 399–417). Dordrecht, The Netherlands: Springer.

Kyle, W.C. (1996). Editorial: The importance of investing in human resources. *Journal of Research in Science Teaching*, 33, 1–4.

Latour, B. (2005). *Reassembling the social: An introduction to actor-network-theory*. Oxford: Oxford University Press.

Levinson, R. (2010). Science education and democratic participation: An uneasy congruence? *Studies in Science Education*, 46 (1), 69-119.

Levinson, R. (2013). Practice and theory of socio-scientific issues: An authentic model? *Studies in Science Education*, 49 (10), 99-116.

Pierce, C. (2013). *Education in the Age of Biocapitalism*. New York. Palgrave Macmillan. Ranciere, J. (2008). *Ο αδαής δάσκαλος. Πέντε μαθήματα πνευματικής χειραφέτησης*. Μετ. Δάφνη Μπουνάνου. Τετράδια 17, νήσος. Αθήνα.

Ranciere, J. (2015). *Ο χειραφετημένος θεατής*. Μετ. Αλέξανδρος Κιουπκιολής. ΕΚΚΡΕΜΕΣ.

Simonneaux, L. (2014). From promoting the techno-sciences to activism – a variety of objectives involved in the teaching of SSIs. In L. Bencze and S. Alsop (Eds.) *Activist science and technology education*. (pp: 99-111). Dordrecht, Springer.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Διδακτική πρόταση για τον πειραματικό υπολογισμό του συντελεστή τριβής ολίσθησης με αξιοποίηση έξυπνων κινητών

Ευστράτιος Καρβέλας¹, Ελένη Δαφνή²

¹ *Ε.Κ.Φ.Ε Νοτίου Συγκροτήματος Δωδεκανήσου, dr.stratoskarvelas@gmail.com*

² *Μουσικό Σχολείο Ρόδου, eleni.dafni@gmail.com*

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αποτελεί την παρουσίαση μίας διδακτικής πρότασης για τον υπολογισμό του συντελεστή τριβής ολίσθησης, με χρήση πρότυπης πειραματικής διάταξης και έξυπνων κινητών τηλεφώνων, στο πλαίσιο της Φυσικής της Α' Λυκείου, καθώς και την αξιολόγησή της από τους μαθητές και τις μαθήτριες που συμμετέχουν στη διαδικασία. Στη συγκεκριμένη εργασία αναλύεται η διδακτική πρόταση και παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από την εφαρμογή της σε 20 τμήματα Α' Λυκείου με συνολικά 453 μαθητές και μαθήτριες. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης των πειραματικών δεδομένων δείχνουν ότι η διάταξη χρησιμοποιήθηκε ορθά και η χρήση των έξυπνων κινητών τηλεφώνων προσέδωσε την απαιτούμενη ακρίβεια στις μετρήσεις και τους υπολογισμούς. Επιπλέον, από την επεξεργασία των ερωτηματολογίων που συμπληρώθηκαν από τους μαθητές φαίνεται ότι η διάταξη αποτελεί ένα εύχρηστο και δυναμικό εργαλείο, που μπορεί να χρησιμοποιηθεί και στη διδασκαλία άλλων εννοιών της Φυσικής του Λυκείου, καθώς και ότι οι μαθητές εξοικειώθηκαν με την ανάλυση πειραματικών δεδομένων στα κινητά τους.

Abstract

This article presents the results of a research aimed at a teaching proposal for the calculation of the coefficient of kinetic friction using standard experimental arrangement and smart mobile phones, as well as its evaluation by the pupils participating in the procedure. This research analyzes the teaching proposal and presents the results of its implementation in 20 A classes of the Lyceum, 453 students in total. The results of the analysis of the experimental data show that the arrangement was correctly used and the use of smart mobile phones provided the required precision in measurements and calculations. In addition, the elaboration of the questionnaires completed by the students, shows that the layout is a handy and powerful tool that can be used in teaching other units of Lyceum Physics, as well. It was also shown that the students were acquainted with experimental data analysis on their mobile phones.

Εισαγωγή

Από την πολυετή προσωπική μας εμπειρία στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στο Γενικό Λύκειο, προκύπτει ότι στη διδασκαλία της Φυσικής, κατά κανόνα, δίνεται πολύ μεγάλο βάρος στις θεωρητικές ασκήσεις, ώστε να πετύχουν οι μαθητές την εισαγωγή τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, αφού, κατά γενική ομολογία, τις τελευταίες δεκαετίες είχαμε ένα εξεταστικοκεντρικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Με γνώμονα την προσέλκυση του ενδιαφέροντος των μαθητών και των μαθητριών, είτε θα ακολουθήσουν Θετικές Σπουδές είτε όχι, σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε η πρότυπη πειραματική διάταξη που περιγράφεται παρακάτω, με στόχο το συνδυασμό της πειραματικής διαδικασίας με τις θεωρητικές ασκήσεις που συναντούν είτε στο σχολικό εγχειρίδιο, είτε σε άλλα σχολικά βοηθήματα που χρησιμοποιούν.

Στην παρούσα εκπαιδευτική προσέγγιση χρησιμοποιήθηκε η ολιστική προσέγγιση: ΤΠΕ ως μέσο (Κόμης, 2005) με ολοκληρωμένη ένταξη των έξυπνων κινητών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η μέθοδος συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα είναι: ερωτηματολόγιο, συμμετοχική παρατήρηση και αξιολόγηση των πειραματικών μετρήσεων.

Η ταυτότητα της έρευνας

Θεωρητικό πλαίσιο

Το όφελος για τη διδασκαλία και μάθηση των φυσικών επιστημών με τη συνεισφορά των ΤΠΕ μπορεί να συνοψισθεί στα παρακάτω (Osborne & Hennessy, 2003, Hennessy et al., 2004, Bingimlas, 2009, Drayton et al., 2010):

- μπορούν να κάνουν περισσότερο παραγωγική τη διδασκαλία, εξοικονομώντας χρόνο από την εκτέλεση των κουραστικών χειρονακτικών διαδικασιών προς όφελος της κατανόησης, της ερμηνείας, του αναστοχασμού και της συζήτησης
- μπορούν να διευκολύνουν την έρευνα και την πειραματική εργασία προσφέροντας άμεση ανταπόκριση
- μπορούν να διευκολύνουν τη συνεργατική μάθηση
- μπορούν να προάγουν το κίνητρο για μάθηση και την ενεργή συμμετοχή στη διδασκαλία.

Σύμφωνα με έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε έλληνες εκπαιδευτικούς που υπηρετούσαν με οργανική θέση στα δημόσια Γυμνάσια της Εκπαιδευτικής Περιφέρειας Κρήτης τον Μάιο του 2009, η έλλειψη πόρων ΤΠΕ ήταν το κυριότερο εμπόδιο στην ένταξή τους στο Γυμνάσιο (Πλατινάκης, 2011). Αντίστοιχα αποτελέσματα φαίνεται να προκύπτουν και από έρευνες που έλαβαν χώρα σε διεθνές επίπεδο (Hew & Brush, 2007).

Σε αυτήν την έρευνα επιλέχθηκε να χρησιμοποιηθεί το μοντέλο B.Y.O.D. (Bring Your Own Device) (Hopkins, 2013) και πιο συγκεκριμένα έξυπνα κινητά τα οποία μπορούσαν να χειριστούν την εφαρμογή «Υπολογιστικά φύλλα της Google».

Πειραματική διάταξη

Η πειραματική διάταξη περιλαμβάνει διαδρομή ολίσθησης σε μορφή αμβλείας γωνίας. Χρησιμοποιήθηκε “ηλεκτρικό κανάλι διανομής” πλάτους 1 cm και μήκους 2 μέτρων. Στο αρχικά ευθύγραμμο καπάκι του καναλιού, στο σημείο που επιθυμούσαμε να βρίσκεται η κορυφή της γωνίας, εφαρμόστηκε ροή ζεστού αέρα για λίγα δευτερόλεπτα (με τη βοήθεια

στεγνωτηρίου μαλλιών) και στη συνέχεια ασκήθηκε μια μικρή δύναμη, ώστε να δημιουργηθεί η αμβλεία γωνία (όπως παρουσιάζεται στη φωτογραφία 1). Το ηλεκτρικό καπάκι κολλήθηκε ανάποδα μόνιμα στο κανάλι με τη χρήση ταινίας διπλής όψης.

Επίσης, χρησιμοποιήθηκε μία φωτοπύλη, P/N 1236 σε συνδυασμό με ηλεκτρονικό χρονόμετρο, P/N 1460, όργανα που υπάρχουν στα εργαστήρια Φ.Ε. των Γενικών Λυκείων. Η φωτοπύλη στηρίχτηκε σε δυο φύλλα φελλού πάχους 6 mm κολλημένα με ταινία διπλής όψης. Με αυτόν τον τρόπο το ευθύγραμμο τμήμα, μεταξύ του δέκτη και του πομπού των υπέρυθρων της φωτοπύλης, διακόπτεται μόνο από το στερεό σώμα (κύβος) που ολισθαίνει στη διαδρομή. Η στήριξη και η ευθυγράμμιση της φωτοπύλης είναι εξαιρετικά εύκολη για τους μαθητές και σε σύνολο 83 ομάδων που χρησιμοποίησαν τη διάταξη καμία δεν συνάντησε δυσκολία σε αυτό το σημείο. Η φωτοπύλη συνδέεται με ψηφιακό χρονόμετρο του εργαστηρίου, το οποίο είναι σε λειτουργία F1. Σε αυτή τη λειτουργία το ψηφιακό χρονόμετρο μετρά το χρόνο διέλευσης του κύβου από τη φωτοπύλη με ακρίβεια τεσσάρων σημαντικών ψηφίων.

Φωτογραφία 1. Πειραματική διάταξη έτοιμη για χρήση από τους μαθητές



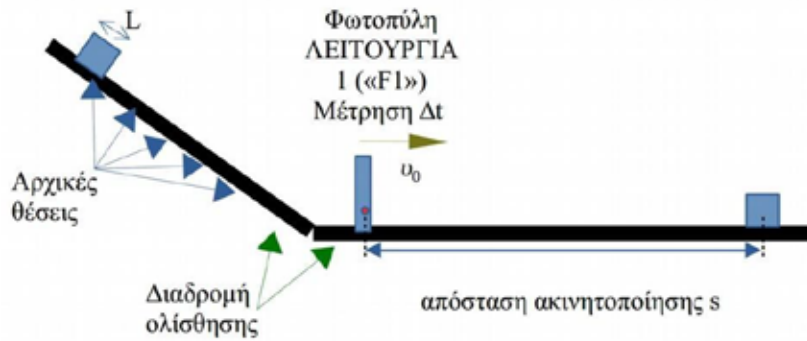
Στη διαδρομή ολίσθησης ολισθαίνει ένας από τους μεταλλικούς κύβους πυκνότητας (που επίσης υπάρχουν στα εργαστήρια Φ.Ε. των Γενικών Λυκείων), του οποίου τη διάσταση L κατά μήκος της διαδρομής ολίσθησης οι μαθητές μέτρησαν με μικρόμετρο και κατόπιν το τοποθετούσαν πάντα με τον ίδιο προσανατολισμό στην αρχική του θέση (Σχήμα 1). Μέσα στο κανάλι ο κύβος εκτελεί ευθύγραμμη κίνηση καθορισμένης τροχιάς.

Το πείραμα εκτελέστηκε για δέκα διαφορετικές αρχικές θέσεις στο κεκλιμένο επίπεδο και καταγράφηκαν σε κάθε περίπτωση: ο χρόνος διέλευσης Δt του σώματος από τη φωτοπύλη, καθώς και η απόσταση ακινητοποίησής του s . Η αρχική ταχύτητα v_0 της επιβραδυνόμενης κίνησης υπολογίζεται από το λόγο $L/\Delta t$, με πολύ καλή προσέγγιση.

Η απόσταση ακινητοποίησης (s) σε συνάρτηση με την αρχική ταχύτητα v_0 , όπως μπορεί να αποδειχθεί από τις εξισώσεις της επιβραδυνόμενης κίνησης, δίνεται από τη σχέση:

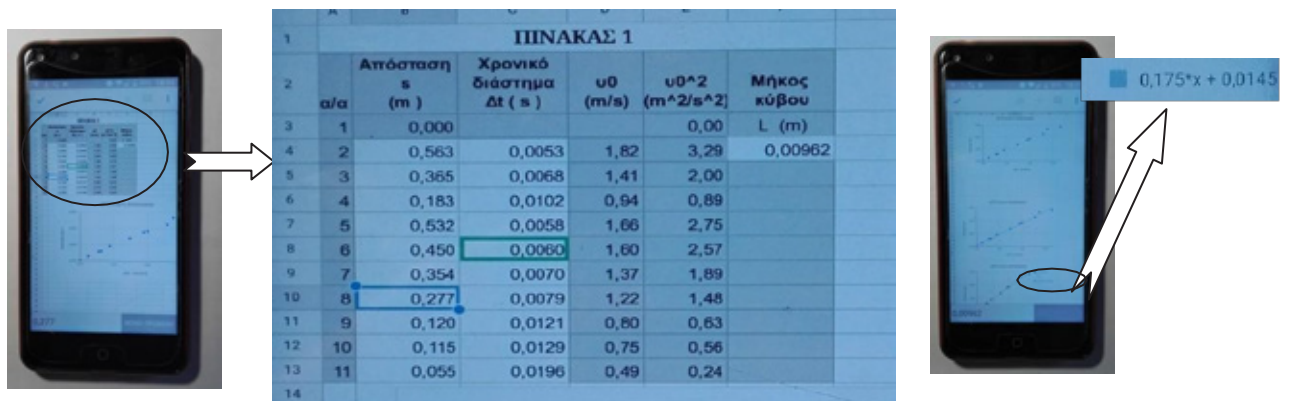
$$s = \frac{1}{2} \frac{v_0^2}{|a|} \quad (\text{Βλάχος Ι. κ.α. 2017}).$$

Σχήμα 1. Σχεδιάγραμμα της πειραματικής διάταξης



Για κάθε ομάδα δημιουργήθηκε ένα «Υπολογιστικό φύλλο της Google», στο οποίο οι μαθητές της ομάδας και ο επιβλέπων εκπαιδευτικός είχαν πρόσβαση μέσω μίας μοναδικής διεύθυνσης στο διαδίκτυο. Η διεύθυνση είχε σμικρυνθεί χρησιμοποιώντας την τεχνολογία σμίκρυνσης διαδικτυακών διευθύνσεων (Megiddo and McCurley, 2005). Οι μαθητές συμπλήρωναν τα κελιά με το λευκό χρώμα και το λογισμικό υπολόγιζε την αρχική ταχύτητα u_0 και την αρχική ταχύτητα στο τετράγωνο u_0^2 . Στιγμιότυπο από τη χρήση του έξυπνου κινητού παρουσιάζεται στη φωτογραφία 2. Επίσης, σε πραγματικό χρόνο το λογισμικό κατασκεύαζε τη γραφική παράσταση της απόστασης φρεναρίσματος s σε συνάρτηση με το τετράγωνο της αρχικής ταχύτητας u_0^2 , σχεδίαζε την καταλληλότερη ευθεία κάνοντας χρήση της μεθόδου των ελαχίστων τετραγώνων και υπολόγιζε την κλίση της (εφφ). Η κλίση εφφ της πειραματικής ευθείας του γραφήματος s, u_0^2 ισούται αριθμητικά με το πηλίκο $\frac{1}{2|a|}$ από το οποίο οι μαθητές και οι μαθήτριες υπολογίζουν την επιβράδυνση του σώματος $|a|$ στο οριζόντιο επίπεδο: $\varepsilon\varphi\varphi = \frac{1}{2|a|} \Rightarrow |a| = \frac{1}{2\varepsilon\varphi\varphi}$ καθώς και το συντελεστή τριβής ολίσθησης μεταξύ του σώματος και του επιπέδου: $\mu = \frac{|a|}{g}$, όπου g : η επιτάχυνση της βαρύτητας (σχέσεις που προκύπτουν εφαρμόζοντας τους νόμους του Νεύτωνα για την κίνηση στο οριζόντιο επίπεδο και το νόμο της τριβής ολίσθησης).

Φωτογραφία 2. Στιγμιότυπα από τη χρήση του έξυπνου κινητού



Αποτελέσματα ποσοτικής έρευνας

Στατιστικό δείγμα της εκπαιδευτικής έρευνας

Από τις 15/3/2018 έως και τις 9/5/2018 η παραπάνω διδακτική πρόταση εφαρμόστηκε συνολικά σε 5 Λύκεια (μεταξύ των οποίων σχολεία πόλης με 7 τμήματα Α' Λυκείου αλλά και σχολεία σε χωριά με 2 αντίστοιχα τμήματα) και σε 20 διαφορετικά τμήματα Α' Λυκείου, που αποτελούνταν από 453 μαθητές, οι οποίοι εργάστηκαν σε 83 ομάδες συνολικά. Σε κάθε τμήμα υπήρχαν έως πέντε ομάδες και καθεμιά εργάστηκε με τη δική της πειραματική διάταξη και τα έξυπνα κινητά των μελών της. Η διάρκεια της παρέμβασης ήταν δυο συνεχόμενες διδακτικές ώρες ανά τμήμα.

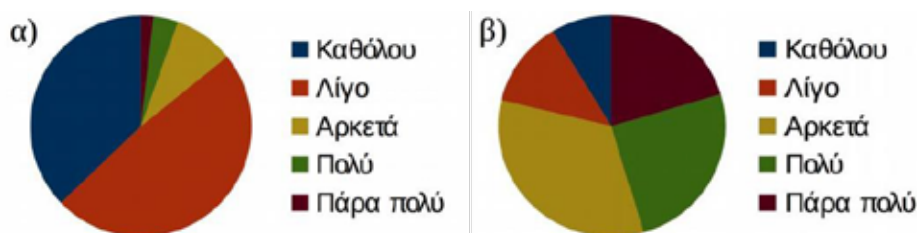
Πριν τη διδασκαλία δόθηκε στους μαθητές ανώνυμο ερωτηματολόγιο που είχε δύο ενότητες. Ζητήθηκε από τους μαθητές να συμπληρώσουν άμεσα την πρώτη ενότητα, ενώ τη δεύτερη να τη συμπληρώσουν μετά το τέλος της διδακτικής διαδικασίας. Για κάθε ερώτημα χρησιμοποιήθηκε η πενταβάθμια κλίμακα Likert (Likert, Rensis 1932).

Αποτελέσματα της εκπαιδευτικής έρευνας

Οι μαθητές στην ερώτηση “η πειραματική διάταξη σας δυσκόλεψε;” απάντησαν: **86%** “Καθόλου” ή “Λίγο” (Γράφημα 1), οπότε συμπεραίνουμε ότι δεν δυσκολεύτηκαν στη χρήση της. Στην ερώτηση “θα θέλατε να χρησιμοποιήσετε την πειραματική διάταξη σε άλλο πείραμα;” το **79%** των μαθητών απάντησαν: “Πάρα πολύ” ή “Πολύ” ή “Αρκετά”, οπότε συμπεραίνουμε ότι θα ήθελαν να τη χρησιμοποιήσουν σε άλλο πείραμα.

Οι απαντήσεις των μαθητών στην ερώτηση: “Έχετε χρησιμοποιήσει excel ή άλλο πρόγραμμα για ανάλυση δεδομένων σε κάποιο μάθημα;” παρουσιάζονται σε ιστόγραμμα στο Γράφημα 2α.

Γράφημα 1. Απαντήσεις των μαθητών στα ερωτήματα: **α)** “Η πειραματική διάταξη σας δυσκόλεψε;” **β)** “Θα θέλατε να χρησιμοποιήσετε την πειραματική διάταξη σε άλλο πείραμα;”

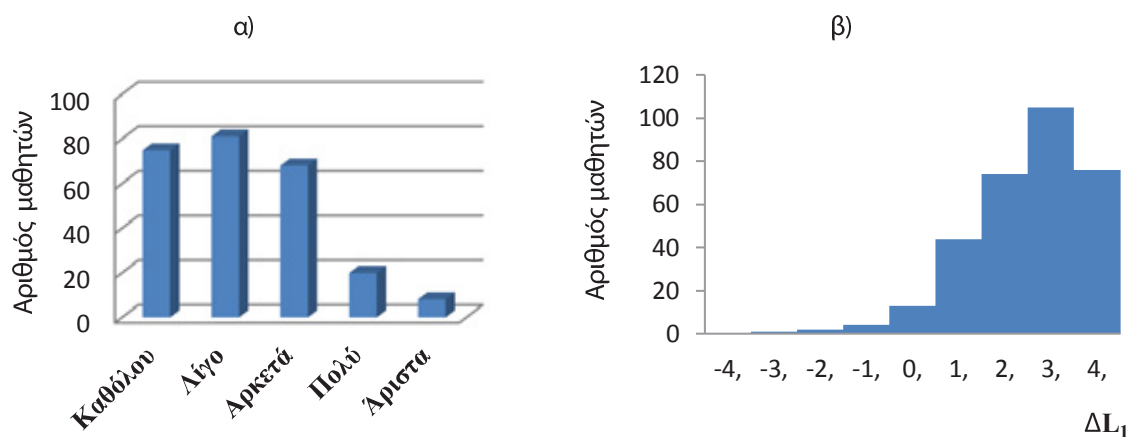


Συγκρίνοντας τις απαντήσεις των μαθητών σχετικά με τη χρήση προγράμματος για ανάλυση δεδομένων, πριν και μετά τη διδασκαλία, παρατηρήσαμε ότι, σε σύνολο 318 απαντήσεων: οι 299 μαθητές θεώρησαν ότι βελτιώθηκαν στη χρήση προγράμματος για ανάλυση δεδομένων, ενώ 6 ήταν ήδη, κατά τη γνώμη τους, στο *Άριστα* της κλίμακας. Η σύγκριση έγινε σε κάθε ερωτηματολόγιο χωριστά, δηλαδή για κάθε μαθητή ή μαθήτριά που απάντησε και στις 2 ερωτήσεις (πριν και μετά το πείραμα).

Για κάθε μαθητή ή μαθήτριά που απάντησε και στις 2 ερωτήσεις (πριν και μετά το πείραμα) σχετικά με την εξοικείωση στη χρήση προγράμματος για ανάλυση δεδομένων υπολογίστηκε η διαφορά στην κλίμακα Likert, η οποία ορίστηκε ως ΔL_1 . Θετικό ΔL_1 σημαίνει ότι οι μαθητές θεώρησαν ότι βελτιώθηκαν, ενώ αρνητικό ότι χειροτέρεψαν. Η

κατανομή ΔL_1 παρουσιάζεται στο γράφημα 2β.

Γράφημα 2. α) Απαντήσεις στην ερώτηση «Έχετε χρησιμοποιήσει excel ή άλλο πρόγραμμα για ανάλυση δεδομένων σε κάποιο μάθημα;», πριν τη διδασκαλία. **β)** Κατανομή της ΔL_1

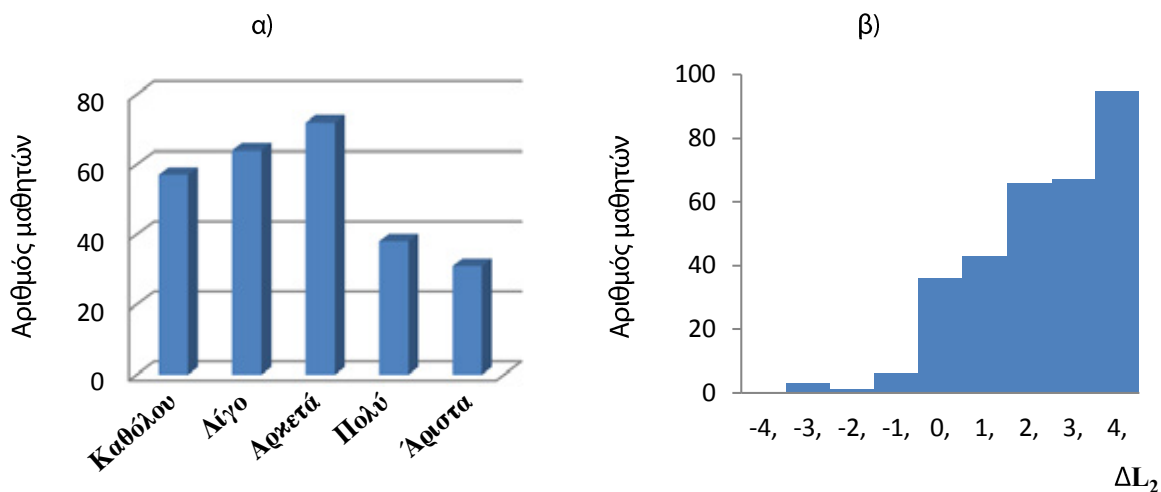


Αντίστοιχα αποτελέσματα παρουσιάζονται στο Γράφημα 3α για την ερώτηση «Έχετε χρησιμοποιήσει κινητό τηλέφωνο (smartphone/tablet) για ανάλυση δεδομένων σε κάποιο μάθημα;». Θετικό ΔL_2 σημαίνει ότι οι μαθητές θεώρησαν ότι βελτιώθηκαν, ενώ αρνητικό ότι χειροτέρεψαν. Σε σύνολο 317 απαντήσεων: οι 271 μαθητές είχαν $\Delta L_2 > 0$, ενώ από τους 36 μαθητές που είχαν $\Delta L_2 = 0$ οι 26 ήταν ήδη, κατά τη γνώμη τους, στο Άριστα της κλίμακας. Η κατανομή ΔL_2 παρουσιάζεται στο Γράφημα 3β.

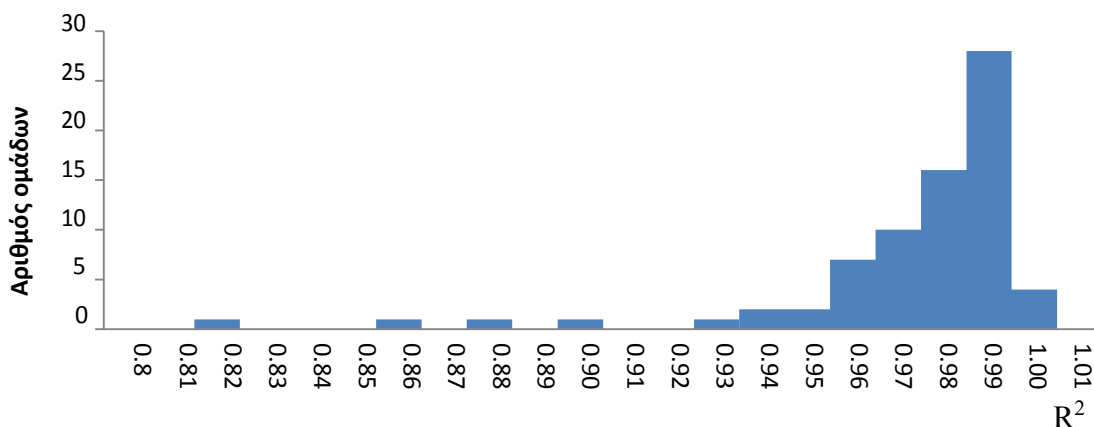
Επιδόσεις μαθητών

Τα πειραματικά δεδομένα που κατέγραψαν οι μαθητές είχαν συμφωνία με την ευθεία, μέτρο της οποίας είναι το R^2 (coefficient of determination R-squared, Glantz 1990), που υπολογίστηκε αυτόματα από το λογισμικό μετά τη διδασκαλία, ώστε ο επιβλέπων εκπαιδευτικός να εκτιμήσει την ποιότητα των μετρήσεων. Όσο πιο κοντά είναι το R^2 στη μονάδα τόσο πιο καλή είναι η συμφωνία μεταξύ πειραματικών δεδομένων και γραφικής παράστασης. Η κατανομή R^2 παρουσιάζεται στο Γράφημα 4, ενώ δύο πειραματικές ευθείες, μία με $R^2 = 0,93$ και μία με $R^2 = 0,99$ παρουσιάζονται στο Γράφημα 5. Πρέπει να αναφέρουμε ότι μόνο το 5,4% των ομάδων είχαν $R^2 < 0,93$.

Γράφημα 3. α) Απαντήσεις στην ερώτηση «Έχετε χρησιμοποιήσει κινητό τηλέφωνο (smartphone/tablet) για ανάλυση δεδομένων σε κάποιο μάθημα;», πριν τη διδασκαλία
β) Κατανομή της ΔL_2



Γράφημα 4. Η κατανομή R^2 για τις πειραματικές ευθείες όλων των ομάδων



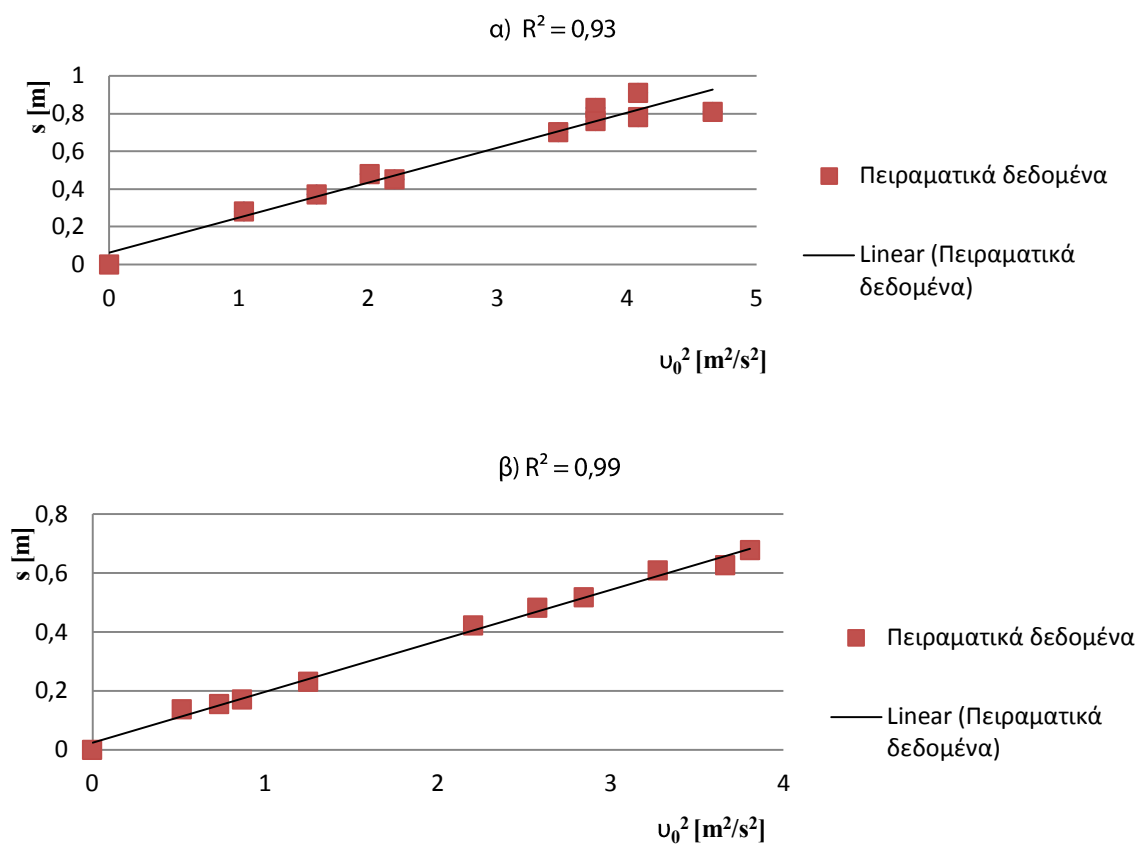
Συμπεράσματα

Η πρότυπη πειραματική διάταξη σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε με υλικά χαμηλού κόστους, ώστε να είναι εφικτή η δημιουργία της από όλους τους εκπαιδευτικούς. Επιπλέον, δεν δυσκόλεψε τους μαθητές, τη χρησιμοποίησαν με ελάχιστες αστοχίες και εξέφρασαν την επιθυμία να τη χρησιμοποιήσουν σε άλλο πείραμα. Υπήρξε άριστη σύνδεση της πληροφορικής με τη φυσική. Οι φορητές συσκευές διευκόλυναν τη ροή του μαθήματος και στο δείγμα της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν από τους μαθητές μόνο για τους σκοπούς του μαθήματος. Επίσης, η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών της Α' Λυκείου βελτίωσε τις ψηφιακές δεξιότητες.

Αναφορικά με τον προβληματισμό κάποιων συναδέλφων σχετικά με την πιθανή παραβατική συμπεριφορά μέσω της συσκευής, όπως αποστολή μηνυμάτων, παίξιμο παιχνιδιών ή επίσκεψη ιστοσελίδων άσχετων με το μάθημα ή μέσων κοινωνικής δικτύωσης,

επιτεύχθηκε ο πλήρης έλεγχος των ομάδων με τη συνεργασία των δύο εκπαιδευτικών που πραγματοποίησαν αυτή την εκπαιδευτική παρέμβαση. Επίσης, δεν επιβαρύνθηκε το ασύρματο δίκτυο των σχολείων, διότι η τεχνολογία των «Υπολογιστικών φύλλων της Google» απαιτεί μεταφορά ψηφιακών δεδομένων μικρού όγκου. Επιπλέον, δεν υπήρξαν διακρίσεις μεταξύ των μαθητών, διότι όλοι έφεραν ένα έξυπνο κινητό και δεν έπαιξε ρόλο το είδος του ή η τιμή του, αφού όλα τα έξυπνα κινητά ανταποκρίνονται παρόμοια στην τεχνολογία των «Υπολογιστικών φύλλων της Google».

Γράφημα 5. Πειραματικές μετρήσεις



Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Βλάχος, Ι., Γραμματικάκης, Ι., Καραπαναγιώτης, Β., Κόκκοτας, Π., Περιστερόπουλος, Π. & Τιμόθεου, Γ. (2017). *Φυσική Γενικής Παιδείας Α' Τάξης Γενικού Λυκείου*. Αθήνα: Διόφαντος.

Κόμης, Β. (2005). *Εισαγωγή στη Διδακτική της Πληροφορικής*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.

Πλατινάκης, Κ., (2011). Παράγοντες που δρουν ανασταλτικά στους εκπαιδευτικούς Γυμνασίων ως προς την αξιοποίηση των ΤΠΕ κατά την διάρκεια των διδασκαλιών τους. *Πρακτικά του 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου «Ένταξη και χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία»*. Πάτρα 2011. Ανακτήθηκε 10 Αυγούστου, 2018, από: <http://www.etpe.gr/conf/?cid=17>

Ξενόγλωσση

Bingimlas, K. A. (2009). Barriers to the Successful Integration of ICT in Teaching and Learning Environments: A Review of the Literature. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 2009, 5(3), 235-245. Ανακτήθηκε 10 Αυγούστου, 2018, από: <http://www.ejmste.com/Issue-3-2009,2690>

Drayton, B., Falk, J., Stroud, R., Hobbs, K., & Hammerman, J. (2010). After Installation: Ubiquitous Computing and High School Science in Three Experienced, High-Technology Schools. *Journal of Technology, Learning, and Assessment*, 9(3), 4-56. Ανακτήθηκε 10 Αυγούστου, 2018, από: <https://ejournals.bc.edu/ojs/index.php/jtla>

Glantz, S. & Slinker, B. (1990). *Primer of Applied Regression and Analysis of Variance*. McGraw-Hill. ISBN 978-0-07-023407-9.

Hennessy S., Deaney R. & Ruthven K. (2004). *Technology-integrated science teaching: Exploiting opportunities and adapting to constraints*. Ανακτήθηκε 10 Αυγούστου, 2018, από: <https://www.educ.cam.ac.uk/research/projects/istl/ScT2.pdf>

Hew, K., & Brush, T. (2007). Integrating technology into K-12 teaching and learning: current knowledge gaps and recommendations for future research. *Educational Technology Research and Development*, 55(3), 223-252.

Hopkins, N., Sylvester, A. & Tate, M. (2013). *Motivations For BYOD: An Investigation Of The Contents Of A 21st Century School Bag*. ECIS 2013 Completed Research. 183.

Likert, R. (1932). A Technique for the Measurement of Attitudes. *Archives of Psychology*, 22(140), 1-(55).

Nimrod, M. & McCurley, K. (2005) assigned to IBM corp., "Efficient retrieval of uniform resource locators", issued 2005-10-18, US patent 6957224. Ανακτήθηκε 10 Αυγούστου, 2018, από: <https://patents.google.com/patent/US6957224B1/en>

Osborne, J. & Hennessy, S., (2003). Literature Review in Science Education and the Role of ICT: Promise, Problems and Future Directions. *A NESTA Futurelab Research*, report - report 6.

Διδασκαλία του χημικού δεσμού μέσα από την εμπλοκή των μαθητών σε κοινωνικό-επιστημονικά θέματα

Κώστας Χαρίτος¹, Κατερίνα Σάλτα², Λεμονιά Αντώνογλου³,
Διονύσιος Κουλουγλιώτης⁴

¹ Πρότυπο Λύκειο Αναβρύτων, kcharit4@gmail.com

² Εργαστηριακό Κέντρο Φυσικών Επιστημών Ηλιούπολης, ksalta@chem.uoa.gr

³ Ιόνιο Πανεπιστήμιο, Τμήμα Περιβάλλοντος, leantchem@gmail.com

⁴ Ιόνιο Πανεπιστήμιο, Τμήμα Περιβάλλοντος, dkoul@teiiion.gr

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται η αξιοποίηση κοινωνικό-επιστημονικών θεμάτων στη διδασκαλία του «χημικού δεσμού» στο Πρότυπο Λύκειο Αναβρύτων. Ειδικότερα, μαθητές της Α΄ τάξης του Λυκείου μέσα από την εμπλοκή τους σε δραστηριότητες διερεύνησης μελέτησαν τη σχέση δομής-ιδιοτήτων, για να απαντήσουν το ερώτημα «πώς μπορούμε να ανακυκλώσουμε παλαιά ελαστικά;» Αρχικά, παρουσιάζονται στοιχεία για το πώς γίνεται η σύνδεση της γνώσης επιστημονικού περιεχομένου (χημικός δεσμός) στην οποία στοχεύει το πρόγραμμα σπουδών της Χημείας με το κοινωνικό-επιστημονικό θέμα της ανακύκλωσης υλικών. Στη συνέχεια, παρατίθενται οι εμπειρίες μας σχετικά με τον τρόπο που αναδεικνύονται τόσο οι προϋπάρχουσες ιδέες των μαθητών για τον χημικό δεσμό όσο και τα χαρακτηριστικά της επιχειρηματολογίας στις απαντήσεις τους στο ερώτημα για την ανακύκλωση. Το κύριο συμπέρασμα της εργασίας είναι ότι η εμπλοκή των μαθητών σε συγκεκριμένα κοινωνικό-επιστημονικά θέματα και σε διαδικασίες διερεύνησης αυξάνει το ενδιαφέρον τους για το μάθημα και αναδεικνύει προϋπάρχουσες ιδέες.

Abstract

The present study aims to display the exploitation of socio-scientific issues during the teaching of the "chemical bonding" in the Model Upper Secondary School of Anavryta. More specifically, 10th-grade students studied the structure – properties relationship, via engaging with inquiry activities, in order to answer the question "How can we recycle old tires?" Initially, evidence is provided with respect to how scientific knowledge (chemical bonding), as addressed in the Chemistry curriculum, is connected to the socio-scientific issue of material recycling. Then, both the students' pre-existing ideas on chemical bonding and the features of their arguments in their answers to the question of recycling are underpinned by our experiences. The main conclusion of the present study is that students' involvement in specific socio-scientific issues and inquiry processes enhances their interest in the chemistry course and reveals their pre-existing ideas.

Εισαγωγή

Τα κοινωνικό-επιστημονικά θέματα είναι πολύπλοκα κοινωνικά διλήμματα που σχετίζονται άμεσα με τις Φυσικές Επιστήμες και την Τεχνολογία (Zeidler et al. 2005). Οι ερευνητές της Διδακτικής των Φυσικών Επιστημών έχουν υποστηρίξει την αξιοποίηση κοινωνικό-επιστημονικών θεμάτων ως πλαίσια εμπλοκής των μαθητών σε διαδικασίες μάθησης που συνδέουν τις εμπειρίες τους με το κοινωνικό πλαίσιο (Yoon 2011, Genel & Torcu 2016). Ως "περιβαλλοντικό θέμα" θεωρείται οποιοδήποτε θέμα σχετίζεται με την περιβαλλοντική διαχείριση, την προστασία των φυσικών πόρων, την αειφορία ή την ανθρώπινη επιβίωση (Liu 2016). Με βάση τον ορισμό του «κοινωνικό-επιστημονικού θέματος» (Zeidler et al. 2005) ένα περιβαλλοντικό θέμα μπορεί να θεωρηθεί επίσης ως ένα κοινωνικό δίλημμα. Τα περιβαλλοντικά θέματα είναι σύνθετα και συχνά περιλαμβάνουν ανοιχτά προβλήματα, επιστημονικά στοιχεία που δεν οδηγούν σε ένα και μόνο συμπέρασμα, καθώς και διαφορετικές οπτικές από τους ενδιαφερόμενους (Hogan 2002, Colucci-Gray et al. 2006). Επομένως, περιβαλλοντικά θέματα θεωρούμενα ως κοινωνικό-επιστημονικά μπορούν να αποτελέσουν το πλαίσιο για την επεξεργασία ενοτήτων περιεχομένου στα μαθήματα Φυσικών Επιστημών. Τέτοια θέματα οδηγούν σε συζήτηση, σε αντιπαράθεση, σε διερεύνηση, καθώς και σε εμπάθυνση και κατανόηση της Φύσης της Επιστήμης (Hogan 2002, Jiménez- Aleixandre & Pereiro-Muñoz 2002, Sadler et al. 2004, Colucci-Gray et al. 2006). Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να εξεταστεί η επίδραση της εμπλοκής μαθητών Λυκείου σε ένα κοινωνικό-επιστημονικό θέμα, όπως το περιβαλλοντικό θέμα της ανακύκλωσης υλικών, στη μελέτη του χημικού δεσμού, στα πλαίσια του σχολικού αναλυτικού προγράμματος. Η ανακύκλωση των ελαστικών αφορά στη διαχείριση απορριμμάτων και στον τρόπο αξιοποίησής τους. Η απόρριψη των ελαστικών μπορεί να δημιουργήσει σοβαρά περιβαλλοντικά και κοινωνικά προβλήματα. Η μέθοδος, η διαδικασία και ο χώρος που θα επιλεγεί για την ανακύκλωση τους είναι θέματα που σχετίζονται άμεσα με επιλογές που πρέπει να κάνει τόσο η τοπική όσο και η ευρύτερη κοινωνία.

Η επιχειρηματολογία κατέχει κεντρική θέση στις Φυσικές Επιστήμες, καθώς συνδέει πειραματικές πρακτικές της επιστημονικής έρευνας με συλλογισμούς, οι οποίοι οδηγούν στην ανάπτυξη επιστημονικών ιδεών, εννοιών και θεωριών (Osborne et al. 2016). Ως εκ τούτου, αποτελεί κεντρικό στόχο της εκπαίδευσης των Φυσικών Επιστημών, διότι εμπλέκει τους μαθητές σε μια σύνθετη επιστημονική πρακτική, με την οποία κατασκευάζουν και αιτιολογούν ισχυρισμούς γνώσης (Berland & McNeill 2010). Έχει βρεθεί πως η έλλειψη γνώσης περιεχομένου δεν είναι το κύριο εμπόδιο για την ανάπτυξη των ικανοτήτων επιχειρηματολογίας των μαθητών, ενώ κάποια στοιχεία του πλαισίου φαίνεται να επιδρούν στην ενεργοποίησή της (Cavagnetto & Kurtz 2016).

Η έρευνα στη Διδακτική των Φυσικών Επιστημών έχει αναδείξει τις τεχνολογίες που μπορούν να προωθήσουν καινοτομίες στην καθημερινή πρακτική της διδασκαλίας των Φυσικών Επιστημών, να προάγουν την εμπλοκή των μαθητών σε διαδικασίες διερεύνησης και να υποστηρίξουν την κατανόησή τους (Linn 2003, De Jong et al. 2013, Donnelly et al. 2014). Το διαδίκτυο έχει αναδειχθεί ως χρήσιμο εργαλείο και τα τελευταία χρόνια γίνεται όλο και μεγαλύτερη η χρήση του στην Εκπαίδευση, συμβάλλοντας στην ενσωμάτωση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων διερεύνησης μέσω διαδικτυακών εργαλείων (Pence et al. 2015). Επιπλέον, οι εφαρμογές του διαδικτύου φαίνεται ότι προσφέρουν δυνατότητες για κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και κατάλληλα πλαίσια που διευκολύνουν την επιχειρηματολογία (Linn & Eylon 2011).

Το ερώτημα που καθοδηγεί την παρούσα εργασία είναι: «Πώς επηρεάζεται το ενδιαφέρον των μαθητών και η διαδικασία μάθησης για το χημικό δεσμό από την αξιοποίηση του κοινωνικο-επιστημονικού θέματος της ανακύκλωσης των ελαστικών;» Για το σκοπό

αυτό πραγματοποιείται αρχικά μια ανάλυση των δραστηριοτήτων διερεύνησης που χρησιμοποιήθηκαν. Αναδεικνύεται ο τρόπος με τον οποίο οι δραστηριότητες διερεύνησης συνδέονται με το επιστημονικό περιεχόμενο (χημικός δεσμός) και το κοινωνικό-επιστημονικό θέμα (ανακύκλωση υλικών). Στη συνέχεια, αναλύονται ποιοτικά δεδομένα από τη διδασκαλία, όπως τα σχέδια στατικών και δυναμικών μοντέλων αναπαράστασης της κίνησης των ηλεκτρονίων σθένους για τη δημιουργία χημικού δεσμού σε διάφορα υλικά και η επιχειρηματολογία των μαθητών στις απαντήσεις τους στο ερώτημα «πώς μπορούμε να ανακυκλώσουμε τα παλαιά ελαστικά;»

Η ταυτότητα της προσέγγισης

Η διδακτική προσέγγιση που περιγράφεται εφαρμόστηκε σε 81 μαθητές της Α΄ τάξης Λυκείου. Οι μαθητές ενεπλάκησαν σε δραστηριότητες διερεύνησης με σκοπό να συλλέξουν στοιχεία για να απαντήσουν στο ερώτημα «Πώς μπορούμε να ανακυκλώσουμε τα παλιά ελαστικά;» στα πλαίσια της διδασκαλίας της ενότητας της Χημείας: «Γενικά για το χημικό δεσμό. – Παράγοντες που καθορίζουν τη χημική συμπεριφορά του ατόμου. Είδη χημικών δεσμών». Κατά τη διδασκαλία, αξιοποιήθηκαν και διαδικτυακά εργαλεία από στην ηλεκτρονική πλατφόρμα Web-Based Inquiry Science Environment (WISE), η οποία σχεδιάστηκε και αναπτύχθηκε στο Πανεπιστήμιο του Berkeley (<https://wise.berkeley.edu/>). Η πλατφόρμα έχει μεταφραστεί στα ελληνικά από συγγραφείς της παρούσας εργασίας. Από τα διαδικτυακά εργαλεία της πλατφόρμας χρησιμοποιήσαμε τη δημιουργία στατικών και δυναμικών αναπαραστάσεων, οι οποίες δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να εκφράσουν οπτικά τις ιδέες τους.

Η διδακτική προσέγγιση που ακολουθήσαμε δίνει ιδιαίτερη αξία στις προϋπάρχουσες ιδέες των μαθητών, διευκολύνει τους μαθητές να συνδέσουν καινούριες πληροφορίες με προσωπικές τους εμπειρίες και οδηγεί στην ενσωμάτωση των διαφορετικών ιδεών τους σε μια συνεκτική κατανόηση των Φυσικών Επιστημών, καθώς διαπραγματεύονται ένα κοινωνικό-επιστημονικό θέμα.

Για να απαντήσουν στο ερώτημα «Πώς μπορούμε να ανακυκλώσουμε τα παλιά ελαστικά;» οι μαθητές έπρεπε να εμπλακούν σε σειρά διερευνητικών δραστηριοτήτων σχετικών με την ερμηνεία ιδιοτήτων διαφόρων υλικών (ελαστικά, πλαστικά, μέταλλα και κεραμικά), χρησιμοποιώντας διάφορα είδη χημικού δεσμού (ομοιοπολικός, εκτεταμένος ομοιοπολικός, δυνάμεις van der Waals, μεταλλικός, ιοντικός) στο πλαίσιο της ανακύκλωσης των υλικών αυτών. Η κεντρική ιδέα της διδακτικής προσέγγισης είναι η συσχέτιση μεταξύ χημικής σύστασης, διάταξης ατόμων, χημικών δεσμών, φυσικών και χημικών ιδιοτήτων των υλικών και το πώς αυτή η συσχέτιση μας βοηθά να αντιμετωπίσουμε διλήμματα που θέτει το θέμα της ανακύκλωσης των υλικών. Η σειρά των δραστηριοτήτων που ακολούθησαν οι μαθητές προϋποθέτει τη συγκέντρωση στοιχείων και την αξιοποίησή τους για διατύπωση προτάσεων σχετικά με τις καλύτερες δυνατές μεθόδους ανακύκλωσης των παλιών ελαστικών (Πίνακας 1). Στον πίνακα, παρουσιάζεται επίσης το ερώτημα ή δίλημμα που θέτει η κάθε δραστηριότητα, γίνεται αναφορά στο επιστημονικό περιεχόμενο που μελετούν οι μαθητές, καθώς και στις δραστηριότητες διερεύνησης στις οποίες εμπλέκονται οι μαθητές.

Οι μαθητές πραγματοποίησαν πειράματα, όπως το να δοκιμάσουν την συμπεριφορά κάποιων υλικών, όταν ασκηθεί πάνω τους δύναμη ή να παρατηρήσουν την επίδραση που έχει μια φλόγα πάνω τους. Για να συνδέσουν τη δομή με τις ιδιότητες, στη δραστηριότητα 6 τους δόθηκαν μοντέλα ατομικής δομής και ζητήθηκε να προσδιορίσουν σε ποιο υλικό, από αυτά που μελέτησαν, είναι πιθανότερο να αντιστοιχούν. Κατά την διδασκαλία, οι μαθητές ενθαρρύνονται να ακολουθήσουν πρακτικές διερεύνησης με στόχο να οδηγηθούν στην

επιστημονική κατανόηση του χημικού δεσμού ως επεξηγηματικό μοντέλο των ιδιοτήτων των υλικών και στην ανάπτυξη επιστημονικής επιχειρηματολογίας για την απάντηση του ερωτήματος σχετικά με την ανακύκλωση των ελαστικών, εργαζόμενοι είτε ατομικά ή σε ομάδες των δύο έως τριών ατόμων. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού εστιάζεται στην προσφορά κυρίως καθοδήγησης στη διερεύνηση των μαθητών. Επιπλέον, παρέχει υποστήριξη στους μαθητές, προκειμένου να καταφέρουν να συνδέσουν στα υπάρχοντα εννοιολογικά πλαίσια νέες πληροφορίες, οι οποίες μπορεί να αφορούν στον μικρόκοσμο και να μην είναι αντιληπτές από τις αισθήσεις. Η ανάδειξη των προϋπαρχουσών ιδεών των μαθητών γίνεται μέσα από την κατασκευή από τους ίδιους τους μαθητές στατικών και δυναμικών αναπαραστάσεων. Η αξιολόγηση των μαθητών γίνεται μέσω της ερμηνείας απλών «έτοιμων» μοντέλων, καθώς και της επιχειρηματολογίας που αναπτύσσουν στο τέλος την ενότητας σχετικά με τη δυνατότητα ανακύκλωσης των ελαστικών και τους προτεινόμενους τρόπους για την επίτευξη αυτής.

Πίνακας 1. Σειρά δραστηριοτήτων της διδακτικής προσέγγισης

Σειρά δραστηριότητας	Ερώτημα - Δίλημμα	Επιστημονικό Περιεχόμενο	Δραστηριότητες διερεύνησης
1	Μπορούμε να Ανακυκλώσουμε τα Παλαιά ελαστικά;	Χημική δομή: διάταξη ατόμων στο χώρο και σύνδεση με ιδιότητες	<ul style="list-style-type: none"> Διατύπωση υπόθεσης <ul style="list-style-type: none"> Παρατήρηση Επαναδιατύπωση της υπόθεσης με βάση την παρατήρηση
2	Τι υπάρχει σε ένα ελαστικό;	Φυσικές και χημικές ιδιότητες υλικών <ul style="list-style-type: none"> Ομοιοπολικός δεσμός Δυνάμεις van der Waals Ιοντικός δεσμός Μεταλλικός δεσμός 	<ul style="list-style-type: none"> Συλλογή πειραματικών δεδομένων Χρήση οπτικοποιήσεων Κατασκευή στατικών και δυναμικών χημικών αναπαραστάσεων
3	Ελαστικά έναντι πλαστικών		
4	Ελαστικά έναντι μετάλλων		
5	Ελαστικά έναντι κεραμικών		
6	Πώς μπορούμε να αναγνωρίσουμε ένα υλικό;	Σχέση χημικής δομής και ιδιοτήτων	<ul style="list-style-type: none"> Ταυτοποίηση υλικού με βάση τη χημική του δομή
7	Συγγραφή αναφοράς σχετικά με το ερώτημα: Πώς μπορούμε να ανακυκλώσουμε τα παλιά ελαστικά;	Μέθοδοι ανακύκλωσης υλικών	<ul style="list-style-type: none"> Αναζήτηση πληροφοριών Οργάνωση ιδεών και στοιχείων Διατύπωση επιχειρημάτων και προτάσεων για την ανακύκλωση των ελαστικών

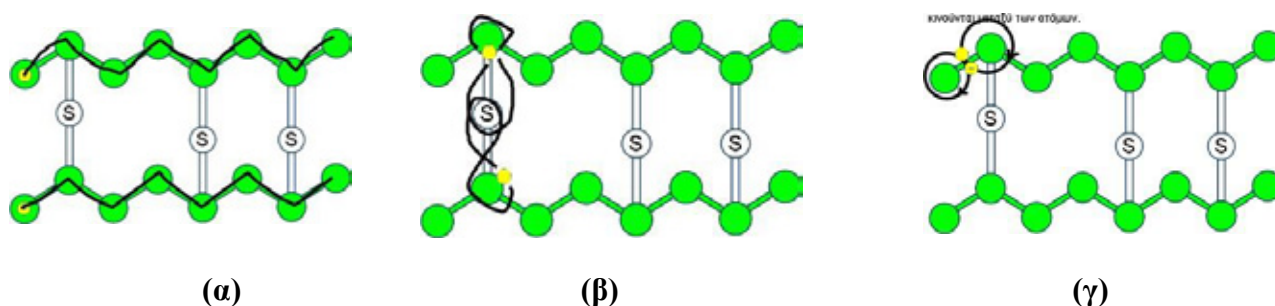
Αποτελέσματα - Σχόλια

Από την προσέγγιση της διδασκαλίας του χημικού δεσμού μέσω της ανακύκλωσης των ελαστικών, διαπιστώσαμε ότι οι μαθητές έδειξαν αυξημένο ενδιαφέρον για το θέμα και συνεργάστηκαν με σκοπό να πετύχουν το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα.

Όσον αφορά την ανάδειξη προϋπαρχουσών ιδεών για τον χημικό δεσμό, δόθηκε έμφαση στην μελέτη της απεικόνισης των μοντέλων που σχεδίασαν οι μαθητές σχετικά με την κίνηση των ηλεκτρονίων σθένους. Αυτές οι εικόνες μοντέλων συλλέχθηκαν από την διαδικτυακή βάση και ταξινομήθηκαν σε κατηγορίες. Στην εικόνα 1, παρατίθενται τρία από

αυτά τα μοντέλα που απεικονίζουν τις ιδέες των μαθητών για την κίνηση των ηλεκτρονίων στον ομοιοπολικό δεσμό. Στο μοντέλο (α) παρατηρούμε ότι οι μαθητές σχεδιάζουν μια κίνηση όπου τα ηλεκτρόνια διαμοιράζονται μεταξύ όλων των ατόμων, παραπέμποντας στον εκτεταμένο ομοιοπολικό ή και στον μεταλλικό δεσμό. Στο μοντέλο (β) παρατηρούμε ότι οι μαθητές θεωρούν ότι τα ηλεκτρόνια ενός ατόμου διαμοιράζονται με όλα τα άτομα με τα οποία έχει δημιουργήσει δεσμό (στην προκειμένη περίπτωση δύο ηλεκτρόνια μοιράζονται εξίσου μεταξύ τριών ατόμων, ενός ατόμου θείου και δύο ατόμων άνθρακα). Το μοντέλο (γ) είναι πλησιέστερα στο επιστημονικό περιεχόμενο που διδάσκεται στην Α' Λυκείου, σύμφωνα με το οποίο τα δύο ηλεκτρόνια σθένους μοιράζονται ανάμεσα στα δύο άτομα που δημιουργούν τον δεσμό.

Εικόνα 1. Τρία διαφορετικά μοντέλα της κίνησης των ηλεκτρονίων σθένους, όπως τα σχεδίασαν οι μαθητές στα πλαίσια της ενότητας του ομοιοπολικού δεσμού



Η ανάλυση της τελικής αναφοράς των μαθητών σχετικά με το αν και πως μπορούν να ανακυκλωθούν τα ελαστικά, έδειξε ότι οι μαθητές δεν κατασκεύασαν σε όλες τις περιπτώσεις ολοκληρωμένα επιχειρήματα (Toulmin 1958). Σε μερικές περιπτώσεις, οι μαθητές παρείχαν ισχυρισμούς, χωρίς καμία υποστήριξη από δεδομένα και σε κάποιες άλλες παρείχαν ισχυρισμούς και δεδομένα, χωρίς κάποια εξήγηση για το πώς τα δεδομένα υποστηρίζουν τους ισχυρισμούς τους. Η σύνδεση της επιχειρηματολογίας των μαθητών με το επιστημονικό περιεχόμενο της ενότητας ήταν μεταξύ των ζητούμενων σε αυτήν την διδακτική προσέγγιση. Οι μαθητές χρησιμοποίησαν κυρίως ιδιότητες (τήξη, καύση, ελαστικότητα, παραμόρφωση, κ.α.) αντιληπτές με τις αισθήσεις τους στα επιχειρήματά τους. Λιγότεροι ήταν οι μαθητές εκείνοι που συμπεριέλαβαν τη χημική δομή και τους χημικούς δεσμούς στα επιχειρήματά τους και ακόμη λιγότεροι εκείνοι που συμπεριέλαβαν την έννοια της ενέργειας. Οι διαφορές στην ισχύ των διαφορετικών δεσμών δε συνδέθηκαν από μαθητές ρητά με τις διαφορές στις μακροσκοπικές ιδιότητες των υλικών, ενώ στις τελευταίες αποδόθηκαν οι διαφορές στους τρόπους ανακύκλωσής τους.

Συμπεράσματα

Από την παρούσα εργασία προκύπτει το συμπέρασμα ότι η συγκεκριμένη διδακτική προσέγγιση ελκύει το ενδιαφέρον των μαθητών, αναδεικνύει τις προϋπάρχουσες ιδέες τους και συνδέει το επιστημονικό περιεχόμενο (χημικός δεσμός) με το κοινωνικό-επιστημονικό θέμα της ανακύκλωσης των υλικών. Για να γίνει αυτή η σύνδεση, οι μαθητές χρειάστηκε να καθοδηγηθούν, ώστε να σκεφτούν ποιες ιδιότητες των υλικών αξιοποιούνται στην ανακύκλωσή τους και πώς οι ιδιότητες αυτές σχετίζονται με την χημική δομή των υλικών και το χημικό δεσμό. Τέλος, αυτή τη συλλογιστική έπρεπε να εφαρμόσουν σε πληροφορίες που συγκέντρωσαν, για να επιχειρηματολογήσουν υπέρ της πρότασής τους για την ανακύκλωση

των παλιών ελαστικών.

Κατά τη διάρκεια της διδακτικής προσέγγισης, τα διαδικτυακά εργαλεία της κατασκευής στατικών και δυναμικών αναπαραστάσεων από τους μαθητές βοήθησαν στην ανάδειξη των προϋπαρχουσών ιδεών των μαθητών για τη δομή των υλικών, οι οποίες μετέπειτα αποτέλεσαν υλικό διαπραγμάτευσης μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικού, ώστε να αναδειχθεί η σημασία της σχέσης μεταξύ χημικής δομής και ιδιοτήτων στις επιστημονικές εξηγήσεις αλλά και στον σχεδιασμό τρόπων χειρισμού των υλικών όπως οι διάφορες χρήσεις τους και οι μέθοδοι ανακύκλωσής τους.

Η έρευνα των διαδικτυακών πηγών για τη σύνταξη της αναφοράς των μαθητών με τις προτάσεις ανακύκλωσης τους έδωσε την ευκαιρία να έρθουν σε επαφή και με άλλα θέματα, πέρα από τα καθαρά επιστημονικά, όπως τα οικονομικά και κοινωνικά που θα πρέπει να ληφθούν υπόψη στη διατύπωση ολιστικών προτάσεων. Υπήρξαν ομάδες μαθητών που έγραψαν μία τελική αναφορά, όπου προτείνουν με τεκμηρίωση τις καλύτερες μεθόδους ανακύκλωσης των ελαστικών, ενώ παράλληλα αναφέρουν και περιορισμούς τους. Η σύνδεση μεταξύ χημικής δομής – χημικών δεσμών και των μακροσκοπικών ιδιοτήτων των υλικών και ως εκ τούτου με τη δυνατότητα ανακύκλωσής τους, δυστυχώς δεν αποτέλεσε μέρος της επιχειρηματολογίας για την πλειονότητα των μαθητών.

Συμπερασματικά, θα θέλαμε να τονίσουμε ότι από την όλη διδακτική προσέγγιση φάνηκε πως η ανακύκλωση των υλικών είναι ένα κοινωνικο-επιστημονικό θέμα που κεντρίζει το ενδιαφέρον των μαθητών και μπορεί να αξιοποιηθεί για τη διδασκαλία ενοτήτων των φυσικών επιστημών.

Βιβλιογραφία

- Berland, L. K. & McNeill, K. L. (2010). A learning progression for scientific argumentation: Understanding student work and designing supportive instructional contexts. *Science Education*, 94(5), 765–793.
- Cavagnetto, A. R. & Kurtz, K. J. (2016). Promoting students' attention to argumentative reasoning patterns. *Science Education*, 100(4), 625–644.
- Colucci-Gray, L., Camino, E., Barbiero, G., & Gray, D. (2006). From scientific literacy to sustainability literacy: An ecological framework for education. *Science Education*, 90(2), 227–252.
- De Jong, T., Linn, M. C. & Zacharia, Z. C. (2013). Physical and virtual laboratories in science and engineering education. *Science*, 340(6130), 305- 308.
- Donnelly, D. F., Linn, M. C. & Ludvigsen, S. (2014). Impacts and characteristics of computer-based science inquiry learning environments for precollege students. *Review of Educational Research*, 84(4), 572-608.
- Genel, A., & Topçu, M. S. (2016). Turkish preservice science teachers' socioscientific issues-based teaching practices in middle school science classrooms. *Research in Science & Technological Education*, 34(1), 105–123.
- Hogan, K. (2002). Small groups' ecological reasoning while making an environmental management decision. *Journal of Research in Science Teaching*, 39(4), 341–368.
- Jiménez-Aleixandre, M. P., & Pereiro-Muñoz, C. (2002). Knowledge producers or knowledge consumers? argumentation and decision making about environmental management. *International Journal of Science Education*, 24(11), 1171–1190.
- Linn, M. (2003). Technology and science education: Starting points, research programs, and trends. *International Journal of Science Education*, 25(6), 727-758.
- Linn, M. C. & Eylon, B.- S. (2011). *Science learning and instruction: Taking advantage of technology to promote knowledge integration*. New York: Routledge.
- Liu, S. (2016). Teaching Environmental Issues in Science Classroom: Status, Opportunities, and Strategies. In M.-H. Chiu (Ed.), *Science Education Research and Practices in Taiwan* (pp. 371–386). Singapore: Springer.
- Osborne, J. F., Erduran, S., Simon, S. & Monk, M. (2001). Enhancing the quality of argument in school science. *School Science Review*, 82(301), 63- 70.
- Pence, H. E., Williams, A. J. & Belford, R. E. (2015). New tools and challenges for chemical education: Mobile learning, augmented reality, and distributed cognition in the dawn of the social and semantic web. In J. García-Martínez & E. Serrano-Torregrosa (Eds) *Chemistry education: Best practices, opportunities and trends*. (p. 693-728). Wiley-VCH Verlag GmbH & Co. KGaA, Weinheim, Germany.
- Sadler, T. D., Chambers, F. W., & Zeidler, D. L. (2004). Student conceptualizations of the nature of science in response to a socioscientific issue. *International Journal of Science Education*, 26(4), 387–409.
- Toulmin, S. (1958). *The uses of argument*. (2003 edition). Cambridge: Cambridge University Press.
- Yoon, S. A. (2011). Using social network graphs as visualization tools to influence peer selection decision-making strategies to access information about complex socioscientific issues. *Journal of the Learning Sciences*, 20(4), 549–588.
- Zeidler, D. L., Sadler, T. D., Simmons, M. L., & Howes, E. V. (2005). Beyond STS: A research-based framework for socioscientific issues education. *Science Education*, 89(3), 357–377.

Έδαφος: Μια διαφορετική προσέγγιση διδασκαλίας μέσα από τις φυσικοχημικές και βιολογικές του ιδιότητες

Χρυσή Αγγελίδου¹, Μαρία Διακόνου²

¹Πρότυπο Λύκειο Ευαγγελικής Σχολής Σμύρνης, cagelidou@gmail.com

²Πρότυπο Λύκειο Ευαγγελικής Σχολής Σμύρνης, diakonou.m@gmail.com

Περίληψη

Οι εκπαιδευτικές προκλήσεις του 21^{ου} αιώνα θέτουν τον μαθητή στο επίκεντρο των αλλαγών με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Σύμφωνα με το «Νέο Σχολείο» η εκπαίδευση πρέπει να είναι δημιουργική, καινοτόμα, ανοιχτή στις εξελίξεις της παγκόσμιας γνώσης. Στο παρόν άρθρο παρουσιάζεται μια πρόταση διαθεματικής - διεπιστημονικής διδασκαλίας στο πλαίσιο του μαθήματος επιλογής «Γεωλογία και Διαχείριση Φυσικών Πόρων» για την ενότητα «Έδαφος». Η θεματική αυτής της εργασίας εστιάζεται στην προσέγγιση της συγκεκριμένης ενότητας μέσα από την εμπλοκή των μαθητών στα εργαστήρια φυσικών επιστημών (Βιολογίας, Φυσικής και Χημείας) και στη βιωματική μελέτη των ιδιοτήτων του εδάφους. Αυτή η δράση αποτελεί μια πρόταση εναλλακτικής προσέγγισης της ενότητας στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών.

Λέξεις/έννοιες κλειδιά: Διαχείριση φυσικών Πόρων (ΔΦΠ), έδαφος, φυσικοχημικές ιδιότητες, διαθεματικότητα.

Abstract

The educational challenges of the 21st century are placing the student at the center of changes aiming at improving the quality of education. According to "New School", the educational process should be creative, innovative, open to the evolution of global knowledge. In the present article, a proposal on the interdisciplinary/cross-scientific tutorial process is presented, in the context of the selective course "Geology and Natural Resources Management" and specifically on the Section concerning the "Soil". This proposal focuses on approaching this specific Section through the involvement of students in the Natural Sciences Laboratory (Biology, Physics and Chemistry) and the on-the-spot study of the Soil's attributes. The current proposal constitutes part of an alternative approach to this Section in the context of the curriculum.

Key-words: Natural Resources Management, soil, physicochemical properties, interdisciplinary

Εισαγωγή

Η ενότητα «Έδαφος» του μαθήματος επιλογής «Γεωλογία και Διαχείριση Φυσικών Πόρων» της Α΄ Λυκείου αντιμετωπίζεται συχνά από τους μαθητές με αδιαφορία και δυσφορία λόγω της συνοπτικής παρουσίασης πλήθους πληροφοριών και της πολυπλοκότητας επεξεργασίας τους. Εξαιτίας αυτού δε γίνεται αντιληπτή η σημασία των φυσικοχημικών και βιολογικών ιδιοτήτων του εδάφους και η επίδρασή τους στην καλλιέργεια και τις ιδιαίτερες ανάγκες των φυτών. Παράλληλα, στην καθημερινή μας ζωή το έδαφος είναι ένας από τους φυσικούς πόρους που υποτιμάται, δεν χρησιμοποιείται με ενδεδειγμένο τρόπο και υφίσταται ληστρική εκμετάλλευση.

Σύμφωνα με την κοινή εμπειρική γνώση, το έδαφος είναι ένα αδρανές υλικό. Ωστόσο, η σημασία του ως συντελεστή πρωτογενούς παραγωγής είναι καθοριστική. Αν και βρίσκεται κάτω από τα πόδια μας, είναι το βασικό υπόστρωμα πάνω στο οποίο αναπτύσσεται όλη η γήινη ζωή. Μοιάζει πολύ με βιολογικό οργανισμό που «γεννιέται», «γερνάει» και «πεθαίνει», εξαφανίζεται, κάτω από ορισμένες συνθήκες. Αποτελεί περιβάλλον έντονης μικροβιακής δραστηριότητας και χώρο που αποτίθεται πλήθος αποβλήτων εκ των οποίων μερικά μόνο είναι ανακυκλώσιμα (Καλύβας 2003). Το εδαφικό σώμα και οι ιδιότητές του παίζουν το σημαντικότερο ρόλο στην ύπαρξη και ανάπτυξη φυτικών και ζωικών οργανισμών. Επιπρόσθετα, επηρεάζουν και επηρεάζονται από το σύνολο και τις διαφορετικές ανάγκες της χλωρίδας και πανίδας που αναπτύσσονται σε αυτό.

Με γνώμονα τα ανωτέρω, η παρούσα δράση σχεδιάστηκε με σκοπό να κινητοποιηθούν οι μαθητές/τριες σχετικά με το περιεχόμενο της ενότητας «Έδαφος» και να εμπεδώσουν τη γνώση μέσω της πειραματικής-επιστημονικής προσέγγισης, που θα τους ενέπλεκε ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία. Έτσι, υιοθετήθηκε ο νέος επιβεβλημένος τύπος διδασκαλίας, ο οποίος δεν αποβλέπει στη μετωπική μετάδοση της γνώσης, αλλά στο πώς οι μαθητές θα μαθαίνουν και θα διευρύνουν τους πνευματικούς τους ορίζοντες με την εμπλοκή τους σε κατάλληλες δραστηριότητες με διαθεματική προσέγγιση.

Βασικοί στόχοι της καινοτόμου αυτής πρότασης διδασκαλίας ήταν: i) παρουσίαση της ενότητας «Έδαφος» με πρόσφορο και «εύπεπτο» τρόπο, ii) ενημέρωση των μαθητών για τη σπουδαιότητα του εδάφους ως φυσικού πόρου, iii) περιβαλλοντική ενεργοποίηση για τη διαφύλαξή του, iv) συνειδητοποίηση της διαφορετικότητας διαφόρων τύπων χώματος και ο ρόλος τους στην ανάπτυξη των φυτών, v) εξοικείωση των μαθητών με την αυτόνομη διεξαγωγή πειραμάτων στα εργαστήρια των φυσικών επιστημών, vi) συσχέτιση, χρήση και εφαρμογή των θεωρητικών φυσικών και χημικών μεγεθών (π.χ. πυκνότητα, pH) στην καθημερινή ζωή, ξεφεύγοντας από την καθιερωμένη ασκησιολογία, vii) καλλιέργεια δεξιοτήτων συνεργασίας και διαχείρισης κρίσεων στο πλαίσιο μιας ομάδας.

Θεωρητικό υπόβαθρο

Έχει αποδειχτεί ότι ο νέος τρόπος παιδαγωγικής προσέγγισης της διδασκαλίας με την εισαγωγή της διαθεματικότητας στην εκπαιδευτική διαδικασία συντελεί στην ανάπτυξη σφαιρικής σκέψης. Η μετωπική διδασκαλία δεν καλύπτει πλέον τις ανάγκες των σύγχρονων μαθητών, οι οποίοι ζουν στην εποχή της διαρκούς και ραγδαίας τεχνολογικής και επιστημονικής εξέλιξης. Η πρόκληση για κάθε εκπαιδευτικό είναι να συμβάλλει με τρόπο αποτελεσματικό στην πρόοδο των μαθητών του (Κλειδαρά κ.α. 2014). Να τους ωθήσει να προσεγγίσουν τη γνώση με τρόπο διαθεματικό χρησιμοποιώντας προς όφελός τους τα δυνατά τους σημεία (Sternberg 1999).

Η συγκεκριμένη δράση υλοποιήθηκε αξιοποιώντας τη δυνατότητα που παρέχει το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών για την ανάπτυξη διαθεματικών εργασιών (ΔΕΙΠΠΣ, 2001).

Οι έννοιες της διεπιστημονικότητας και της διαθεματικότητας έχουν προταθεί ως συνώνυμες στο πλαίσιο της σύγχρονης κριτικής διδασκαλίας. Μαζί επιχειρούν να συσχετίσουν το περιεχόμενο των διαφορετικών μαθημάτων, ώστε να αναδείξουν την αλληλεπίδρασή τους και να οδηγήσουν σε όσο το δυνατό πιο σφαιρική μελέτη του περιεχομένου τους. Ο συνεχής αυτός κύκλος οδηγεί τελικά σε μια ολιστική προσέγγιση, με κατάλληλη συνεργασία και ίσως αδιαχώριστη για την προσπάθεια κατάκτησης της γνώσης.

Κριτήριο κάθε φορά είναι η αυθεντική εμπλοκή του μαθητή στην επεξεργασία της γνώσης, καθώς και ο ίδιος αποτελεί μέρος αυτής (Κούσουλας Φ., 2004: 29). Η ανάγκη για δια βίου μάθηση καλεί τους εκπαιδευτικούς να διδάξουν στους μαθητές τους πώς να μαθαίνουν. Έτσι, υιοθετήθηκε η βιωματική μάθηση, που προάγει την ενεργό συμμετοχή του μαθητή, την απελευθέρωση της δημιουργικότητάς του, την ανάληψη ευθύνης για την πορεία της μάθησής του, την ενίσχυση της κριτικής του σκέψης και της συνειδητότητάς του (Kolb, 1984).

Επιπλέον, χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της διερευνητικής μάθησης των φυσικών επιστημών (inquiry-based science education) (Σωτηρίου κ.α., 2012) βάσει της οποίας οι μαθητές δρουν ως μικροί ερευνητές. Έχουν ενεργό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία και εργάζονται σε μικρές ομάδες ετερογενείς ως προς το φύλο και την επίδοση, σε περιβάλλον ομαδοσυνεργατικής μάθησης. (Σταυρίδου 2000, Αλεξανδρή & Σταγιάς 2010). Με τον τρόπο αυτό μπορούσαν να αναπτύξουν πρωτοβουλία, να ανταλλάξουν απόψεις, να επιχειρηματολογήσουν, για να στηρίξουν τις απόψεις και επιλογές τους, να μάθουν από τους συνομηλίκους τους (peer learning) και να καταλήξουν από κοινού σε ένα αποτέλεσμα.

Εφαρμογή της δράσης

Στα πλαίσια του μαθήματος της Α΄ Λυκείου «Γεωλογία και Διαχείριση Φυσικών Πόρων», οι μαθητές/-τριες του Πρότυπου ΓΕ.Λ. Ευαγγελικής Σχολής Σμύρνης συνεργάστηκαν για την εκμάθηση της ενότητας «Εδαφος» μέσω της μελέτης και της αξιοποίησης των φυσικοχημικών και βιολογικών ιδιοτήτων διαφορετικών τύπων χώματος που κυκλοφορούν στο εμπόριο καθώς την επίδραση αυτών των ιδιοτήτων στην καλλιέργεια και στις ιδιαίτερες ανάγκες των φυτών. Η δράση ολοκληρώθηκε σε χρονικό διάστημα ενός σχολικού έτους. Στο διάστημα αυτό έγινε η οργάνωση μαθημάτων και εργαστηρίων στην ενότητα «Εδαφος», παράλληλα με τις υπόλοιπες ενότητες του εν λόγω μαθήματος επιλογής. Με γνώμονα τα ανωτέρω σχεδιάστηκε η μελέτη των φυσικών, χημικών και βιολογικών ιδιοτήτων επτά διαφορετικών τύπων χώματος: 1) για οξύφυλλα, 2) για εξωτερικούς χώρους, 3) κομπόστα, 4) κοκκοφοίνικα, 5) για εσωτερικούς χώρους, 6) θαλάσσια άμμος, 7) παλαιό (ήδη χρησιμοποιημένο) ξερό χώμα. Τα χώματα οπτικά εμφανίζουν παρόμοια εικόνα με κάποιες χρωματικές διαφορές, ενώ η επιλογή τους έγινε, επειδή είναι τα συνηθέστερα χρησιμοποιούμενα σε κήπους, πάρκα και γλάστρες για τη διατήρηση καλλωπιστικών φυτών. Οι τιμές των φυσικών και χημικών παραγόντων βοηθούν στην κατηγοριοποίηση και στη σωστή εκμετάλλευσή τους.

Οι φυσικές ιδιότητες που επιλέχθηκαν ήταν η πυκνότητα και η φαινόμενη πυκνότητα του εδάφους καθώς και η ειδική θερμότητα του εδάφους. Η επιλογή έγινε δεδομένου ότι η πυκνότητα αποτελεί κύριο χαρακτηριστικό κάθε τύπου εδάφους, επηρεάζει την ικανότητά του για συγκράτηση νερού και αέρα και είναι ένδειξη της μεγάλης ή μικρής περιεκτικότητάς του σε οργανική ύλη. Ακόμα, σημαντικό ρόλο για την ανάπτυξη των φυτών, κυρίως του ριζικού τους συστήματος, καθώς και για την πρόσληψη θρεπτικών στοιχείων παίζει η θερμοκρασία του εδάφους γιατί επηρεάζει την ταχύτητα των χημικών και βιοχημικών αντιδράσεων, την υγρασία, τη δομή, τον εξαερισμό, την φυσική αποσάθρωση, τη γένεση και εξέλιξη του εδάφους.

Από τις χημικές ιδιότητες επιλέχθηκαν το pH και η μέτρηση της παρουσίας των θρεπτικών συστατικών Καλίου, Αζώτου και Φωσφόρου σε κάθε τύπο χώματος. Είναι ευρέως αποδεκτό ότι από την τιμή του pH εξαρτάται η δυνατότητα χρησιμοποίησης από τα φυτά των θρεπτικών στοιχείων του εδάφους και κυρίως του φωσφόρου και των ιχνοστοιχείων. Από την άλλη πλευρά, τα θρεπτικά συστατικά (Κάλιο, Αζωτο και Φωσφόρος) ολοκληρώνουν τον βιολογικό κύκλο του φυτού, αφού έχουν άμεσο βιολογικό ρόλο και αποτελούν τα βασικά συστατικά των περισσότερων λιπασμάτων.

Η βιολογική μελέτη εστιάστηκε στην ανάπτυξη καλλιεργειών στους διάφορους τύπους χωμάτων, με σκοπό να παρατηρηθεί ποιο είδος οργανισμών αναπτύσσεται στον εκάστοτε τύπο.

Η διδακτική προσέγγιση ολοκληρώθηκε με την καλλιέργεια του ίδιου φυτού σε 7 διαφορετικές αλλά όμοιες γλάστρες, για να μελετηθεί η ανάπτυξή του στους διάφορους τύπους χώματος.

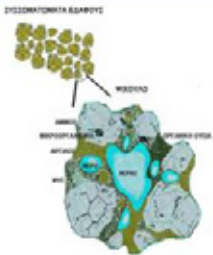
Για κάθε στάδιο μελέτης χρησιμοποιήθηκαν φύλλα εργασίας με αναλυτική περιγραφή της θεωρίας και του πειραματικού πρωτοκόλλου που έπρεπε να ακολουθηθεί. Η εκάστοτε εργαστηριακή μελέτη επαναλαμβανόταν από έξι διαφορετικές ομάδες μαθητών των τεσσάρων ατόμων, ώστε να διασφαλιστεί ότι τα αποτελέσματα είναι συγκεκριμένα και επαναλήψιμα.

Παραδείγματα εφαρμογής της δράσης

Για να απεικονίσουμε πιο συγκεκριμένα τα στάδια εφαρμογής της δράσης μας, θα παραθέσουμε ορισμένα παραδείγματα τόσο από το υλικό που χρησιμοποιήσαμε όσο και από αυτό που παρήγαγαν οι μαθητές μας.

Αρχικά, έγινε η παρουσίαση της ενότητας «Έδαφος» στην τάξη με βάση τη διδακτέα ύλη, όπως αυτή ορίστηκε για το σχολικό έτος 2017-2018 από το ΥΠ.Π.Ε.Θ. Για την παρουσίαση, χρησιμοποιήθηκε πλούσιο εποπτικό υλικό (**Εικόνα 1**), με στόχο την αποσαφήνιση των εννοιών και την ταυτόχρονη απλοποίηση των πληροφοριών. Η έμφαση δόθηκε στις φυσικοβιοχημικές παραμέτρους που μελετήθηκαν στη συνέχεια από τους μαθητές και πειραματικά.

Εικόνα 1. Αποσπάσματα από τις παρουσιάσεις στην ενότητα «Έδαφος» που χρησιμοποιήθηκαν κατά τη διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας

<p>4.2 Ιδιότητες του εδάφους</p> <p>3 φάσεις:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Στερεή → 50% • Υγρή • Αέρια <p>Κατανόηση/Συσχέτιση λειτουργίας-κέρδους</p> 	<p>4.2 Ιδιότητες του εδάφους</p> <table border="0"> <tr> <td style="background-color: #f4a460;"> <p>ΦΥΣΙΚΕΣ ΙΔΙΟΤΗΤΕΣ</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ανόργανα – οργανικά συστατικά • Ανόργανα ~90-98% • Κόκκος: <ul style="list-style-type: none"> • Ξαλετός εδάφους (>2mm) • Πάλλικος > Πίτρες • Λεπτή γη (<2mm) • Άμμος > Ιλίδς > Άργιλος • Κοκκομετρική σύσταση </td> <td style="background-color: #f4c080;"> <p>ΧΗΜΙΚΕΣ ΙΔΙΟΤΗΤΕΣ</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ύψωση (ορυκτά – οργανικά) • Αντίδραση εδάφους (pH) • Όξινο έδαφος → αόνια → τοξικά • Αλκαλικό έδαφος → ισχυρή διάσπαση στο έδαφος → δύσκολη πρόσληψη → τροφογενέες </td> </tr> </table>	<p>ΦΥΣΙΚΕΣ ΙΔΙΟΤΗΤΕΣ</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ανόργανα – οργανικά συστατικά • Ανόργανα ~90-98% • Κόκκος: <ul style="list-style-type: none"> • Ξαλετός εδάφους (>2mm) • Πάλλικος > Πίτρες • Λεπτή γη (<2mm) • Άμμος > Ιλίδς > Άργιλος • Κοκκομετρική σύσταση 	<p>ΧΗΜΙΚΕΣ ΙΔΙΟΤΗΤΕΣ</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ύψωση (ορυκτά – οργανικά) • Αντίδραση εδάφους (pH) • Όξινο έδαφος → αόνια → τοξικά • Αλκαλικό έδαφος → ισχυρή διάσπαση στο έδαφος → δύσκολη πρόσληψη → τροφογενέες 	<p>4.3 Το έδαφος ως συντελεστής της παραγωγικής γης</p> <ul style="list-style-type: none"> • 82% εδάφους: O, Si, Al • Όμιλος: <ul style="list-style-type: none"> • SiAl: όχι θρεπτικά • O: από ατμόσφαιρα & νερό • Μακροστοιχεία (θρεπτικά, σε μεγάλες ποσότητες) <ul style="list-style-type: none"> • C, H, O, N, S, P, K, Ca, Mg • Ιχνοστοιχεία (σε ίχνη, ωστόσο πολύ ουσιώδη) <ul style="list-style-type: none"> • Fe, Mn, Zn, Cu, Mo, B, Cl
<p>ΦΥΣΙΚΕΣ ΙΔΙΟΤΗΤΕΣ</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ανόργανα – οργανικά συστατικά • Ανόργανα ~90-98% • Κόκκος: <ul style="list-style-type: none"> • Ξαλετός εδάφους (>2mm) • Πάλλικος > Πίτρες • Λεπτή γη (<2mm) • Άμμος > Ιλίδς > Άργιλος • Κοκκομετρική σύσταση 	<p>ΧΗΜΙΚΕΣ ΙΔΙΟΤΗΤΕΣ</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ύψωση (ορυκτά – οργανικά) • Αντίδραση εδάφους (pH) • Όξινο έδαφος → αόνια → τοξικά • Αλκαλικό έδαφος → ισχυρή διάσπαση στο έδαφος → δύσκολη πρόσληψη → τροφογενέες 			

Εικόνα 2. Αποσπάσματα φύλλων εργασίας μέτρησης ειδικής θερμότητας, πυκνότητας και περιεκτικότητας σε θρεπτικά συστατικά του εδάφους

Πειραματικό μέρος Β' - Υπολογισμός της ειδικής θερμότητας διαφόρων τύπων χρωμάτων

Μετράει υδαρά πριν την ανάμιξη του παρακάτω γουστάρου (πλάσμα πόσιμου νερού) με τα είδη χρωμάτων που διαθέτουμε, σύμφωνα με τους οδηγούς (στην επόμενη σελίδα) και τοποθετείται σε μάζα για 2-3 ώρες.

1. Αποκρίνεται το θερμομόντο. Συναρμολογεί με νέα ποσότητα m_1 ζεστού νερού (συνήθως 200ml)
2. Την δείχνει μόνο στο επόμενο θερμομόντο.
3. Όταν επέλθει θερμικό ισοβάθιο μεταξύ m_1 και θερμομόντο, μετράει την θερμοκρασία.
4. Συναρμολογεί το πρώτο δοχείο χρησιμοποιώντας ένα άσπιο ποτήρι.
5. Με το θερμομόντο μετράει το θερμομόντο του.
6. Αντικαθιστά το θερμομόντο με ειδικό χρωματικό ποσότητα το χρώμα.
7. Με το θερμομόντο αντικαθιστάει και πάλι.
8. Όταν επέλθει θερμικό ισοβάθιο μεταξύ m_1 και θερμομόντο, μετράει την κοινή θερμοκρασία.
9. Υπολογίζει το C του χρωματικού. Το χρώμα m_2 σε άσπιο θερμομόντο $Q_2 = m_2 \cdot C_2 \cdot (\theta_2 - \theta_1)$. Το νερό του θερμομόντου m_1 ειδική θερμότητα $Q_1 = m_1 \cdot c \cdot (\theta_2 - \theta_1)$. Το θερμομόντο είναι θερμότητα $Q_3 = K \cdot (\theta_2 - \theta_1)$. Από την Αρχή Διατήρησης της Ενέργειας θεωρούμε ότι δεν υπάρχουν απώλειες:
 $Q_2 - Q_1 + Q_3 = m_2 \cdot C_2 \cdot (\theta_2 - \theta_1) - K \cdot (\theta_2 - \theta_1) + m_1 \cdot c \cdot (\theta_2 - \theta_1)$
 $C_2 = [(m_1 \cdot c \cdot \theta_2 + K) \cdot (\theta_2 - \theta_1) - Q_1] / [m_2 \cdot (\theta_2 - \theta_1)]$
 Υπολογίζει το C, χρησιμοποιώντας τις παραπάνω μετρήσεις.
 $C_2 = \dots \dots \dots$ Joules/(grad Kg)
10. Καταγράφει όλα τα δεδομένα και παρατηρήσεις της επίστασης πρώτης τάξης των ΠΕΝΑΚΑΙ.
11. Επικυβεύονται της διαδικασίας 1-10 για τα άλλα δείγματα παρατηρώντας και τις αλλαγές των ΠΕΝΑΚΑΙ.

Β. Μέτρηση πυκνότητας εδάφους

1. Τοποθετείται ένα φύλλο εργασίας στην επιφάνεια του ζυγού και ακολουθεί τον ζυγό. Τοποθετείται μέτρησι ποσότητα εδάφους από το πρώτο δείγμα της προηγούμενης διαδικασίας. Σηματοδοτεί την επιφάνεια δοχείου και της δοξαριού επίσης από νερό και σηματοδοτεί την επιφάνεια στο δοχείο και της τρίτης στάσης του ΠΕΝΑΚΑΙ II.
2. Στην ποσότητα εδάφους αφήνεται ένα νερό και σηματοδοτεί την επιφάνεια στο δοχείο και της τρίτης στάσης του ΠΕΝΑΚΑΙ II.
3. Σηματοδοτεί γράμματα ΟΑΟ τα οποία που μετράμε στα βήματα 1, στην αναμετρική κλίμακα και σηματοδοτεί τις νέα στάσεις στο δοχείο και της τρίτης στάσης.
4. Επικυβεύονται της διαδικασίας 1 - 3, αναμετρώντας την δοξαρία, την τρίτη και την πέμπτη στάση του ΠΕΝΑΚΑΙ II.
5. Υπολογίζουμε τον όγκο των δοξαριών εδάφους από τη διαφορά των τιμών της πέμπτης με την τρίτη στάση και αναμετρώντας την πέμπτη στάση.
6. Υπολογίζουμε την πυκνότητα των δοξαριών από το ποσό των τιμών της δοξαρίας στάσης προς τις αντίστοιχες τιμές της βόλετης στάσης και αναμετρώντας την πέμπτη στάση του ζυγού.

ΕΙΔΟΣ ΧΩΜΑΤΟΣ	Μάζα εδάφους m_1 (gr)	Όγκος νερού V_1 (ml)	Όγκος νερού V_2 (ml)	Όγκος εδάφους $V_3 = V_2 - V_1$ (ml)	Πυκνότητα εδάφους $\rho = m_1 / V_3$ (gr/ml)

ΕΠΕΡΕΓΑΣΙΑ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

1. Αναγράφει ότι η πυκνότητα του νερού είναι 1 gr/ml σημειώνοντας την πυκνότητα των δοξαριών εδάφους που μετρήσαμε.

ΜΕΤΡΗΣΗ ΤΗΣ ΠΕΡΙΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΤΟΥ ΕΔΑΦΟΥΣ ΣΕ Ν, Ρ ΚΑΙ Κ

ΑΠΕΙΧΟΥΜΕΝΗ ΓΝΩΣΙΣ
 Τα πιο σημαντικά στοιχεία για τον άνθρωπο των φυτών είναι το άζωτο (N), το φώσφορο (P) και το κάλιο (K) για το λόγο αυτό αναφέρονται κοινά θρεπτικά στοιχεία ή **μακροθρεπτικά**. Αυτά τα στοιχεία συνθέτουν προστίθεται στο έδαφος από τη καλλιέργεια. Άλλοι στοιχεία, τα λεγόμενα **υποθρεπτικά** είναι γλυκό φώσφορο σε επαρκείς ποσότητες στο έδαφος, όπου το φυτό τα χρειάζεται σε μικρότερη θέση.

Το **ΝPK** των εδαφών σημαίνει μετρήσει η συγκέντρωση των τριών στοιχείων N, P, K από ένα δείγμα εδάφους. Ένας δείκτης στο έδαφος που καταρτίσει τον αναλυτικό το **K₂** δείχνει τις απαιτήσεις των N, P, K, και της κοινής καλλιέργειας και το φυτό.

ΟΡΓΑΝΑ & ΥΛΙΚΑ

- Δοχεία αναμετρική εδάφους
- Ηλεκτρονικός ζυγός ακριβής
- Ουρομετρικοί κλίμακες
- Μαρκαρισμένη ποσότητα
- NPK Test Kit εδάφους Το NPK Test Kit εδάφους

ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

ΠΕΝΑΚΑΙ ΜΕΤΡΗΣΕΩΝ

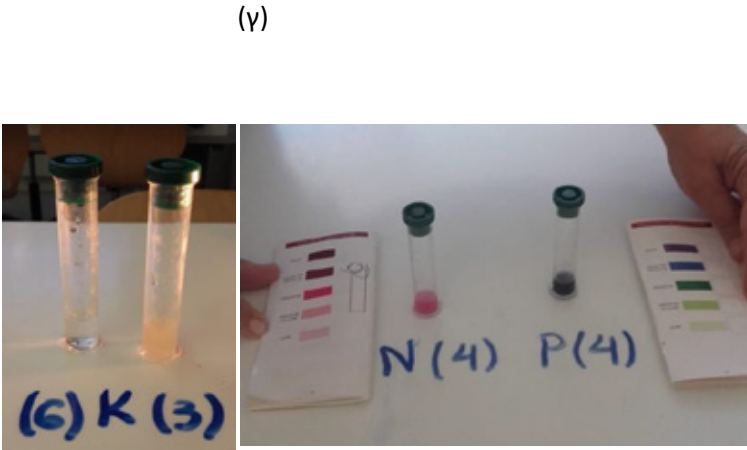
Δείγματα χρώματος	N	P	K

Ακολούθησε η πειραματική μελέτη των φυσικοχημικών ιδιοτήτων. Οι μαθητές εξοικειώθηκαν με τις φυσικές έννοιες της πυκνότητας, της ειδικής θερμότητας, ενώ σε επόμενο στάδιο έγινε η αναφορά στην επίδραση των μακροστοιχείων και του pH στη συμπεριφορά του εδάφους. Στο σχεδιασμό ελήφθησαν υπόψη και οι εναλλακτικές ιδέες των μαθητών για τις παραπάνω έννοιες, προκειμένου να ανατραπούν οι λανθασμένες απόψεις μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία (Driver et al 1998) και μέσω της γνωστικής σύγκρουσης να οικοδομηθεί η νέα, ορθή γνώση. Ενδεικτικά παραθέτουμε αποσπάσματα των εκάστοτε φύλλων εργασίας που χρησιμοποιήθηκαν στα επιμέρους πειράματα (**Εικόνα 2**) καθώς και τους πίνακες με τις τιμές, όπως αυτές αποδελτιώθηκαν και παρουσιάστηκαν από τις ομάδες των μαθητών (**Εικόνα 3**).

Εικόνα 3. Αποτελέσματα μαθητών κατά τον πειραματικό υπολογισμό (α) της ειδικής θερμότητας και (β) της περιεκτικότητάς τους σε θρεπτικά συστατικά. (γ) Προσδιορισμός θρεπτικών συστατικών σε δείγματα χρώματος κάλιο για την θαλασσινή άμμο (αριστερό δείγμα) και την κομπόστα (δεξί δείγμα), Άζωτο και Φώσφορος για την κομπόστα

(α)

Τύπος χρώματος	C J(Kg·grad) ⁻¹
(1) οξύφυλλα	1608
(2) εξωτερικού χώρου	1513
(3) κομπόστα	2809
(4) κοκοφοίνικα	2134
(5)εσωτερικού χώρου	1435
(6) θαλάσσια άμμος	1153
(7) παλαιό ξερό	1190



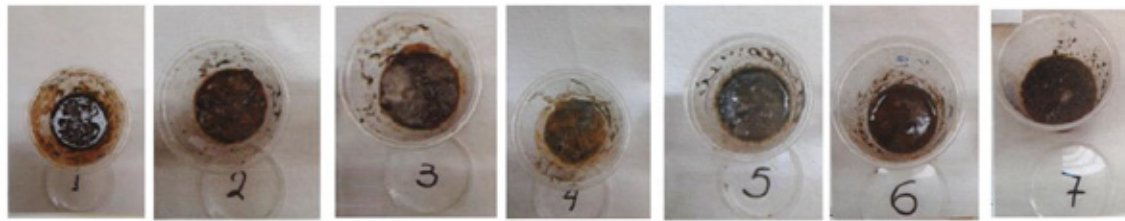
(β)

Τύπος χώματος	N	P	K
(1) οξύφυλλα	Medium	Low	Low
(2)εξωτερικού	Medium	High to Medium	High
(3) κομπόστα	Medium-High to Medium	High to Medium	High to Medium
(4) κοκοφοίνικας	Medium to Low	High	High to Medium
(5)εσωτερικού	Low	High to medium	Medium
(6) θαλάσσια άμμος	Low	High to Medium	Low
(7) παλαιό	High	Medium to high-medium	Low

Να σημειωθεί ότι για τη μέτρηση των θρεπτικών συστατικών των επιλεγθέντων τύπων χώματος επιλέξαμε το NPK Test Kit εδάφους (nat care, soil lab, jardin & natura). Η επιλογή έγινε, δεδομένου ότι οι συνήθεις μέθοδοι προσδιορισμού των θρεπτικών συστατικών χρειάζονται είτε εξειδικευμένες συσκευές (π.χ. συσκευή απόσταξης Kjeldahl) είτε χρήση φασματοφωτόμετρου. Το εν λόγω Kit είναι οικονομικό, εύχρηστο, άμεσα διαθέσιμο στην αγορά και στηρίζεται σε μεθόδους εκχύλισης των υπό εξέταση συστατικών. Επίσης, περιέχει και τα απαραίτητα χημικά αντιδραστήρια. Ένας πίνακας στο τέλος του εγχειριδίου που συνοδεύει το Kit οδηγεί στην αδρή ποσοτική ταυτοποίησή τους.

Κατά τη διάρκεια των πειραματικών μετρήσεων, ο καθηγητής έχει το ρόλο του συντονιστή (Π.Ι. ΕΑΙΤΥ, ΤΕΚ, 2008). Το τρίπτυχο Πρόβλεψη, Επιβεβαίωση, Συμπέρασμα ενδείκνυται στη μελέτη των πειραμάτων των φυσικών επιστημών (Π.Ι. ΕΑΙΤΥ, ΤΕΚ, 2010). Ως αποτέλεσμα, οι μαθητές επιβεβαίωσαν πειραματικά ότι οι χρησιμοποιούμενοι τύποι χώματος έχουν διαφορετικές φυσικές ιδιότητες που οφείλονται αφ' ενός μεν στην περιεκτικότητά τους σε οργανική ύλη αφ' ετέρου δε στον αέρα και το νερό που συγκρατούν. Έτσι, η κομπόστα για παράδειγμα παρουσιάζει μικρή πυκνότητα, γιατί είναι ελαφρύ πορώδες χώμα πλούσιο σε οργανική ύλη και θρεπτικά συστατικά και μεγάλη ειδική θερμότητα, γιατί συγκρατεί πολύ νερό. Ακόμα, από τη μελέτη των αποτελεσμάτων, επαληθεύθηκε ότι τα χώματα στην ελαφριά όξινη περιοχή αφομοιώνουν καλύτερα τα θρεπτικά συστατικά (βλ. κομπόστα).

Για τη μελέτη των βιολογικών ιδιοτήτων έγιναν καλλιέργειες με θρεπτικό υλικό, με σκοπό να παρατηρηθεί ποιο είδος οργανισμών αναπτύσσεται στον εκάστοτε τύπο. Σε όλες τις καλλιέργειες εμφανίστηκαν μύκητες και σε κάποιες από αυτές μικρές αποικίες βακτηρίων (Εικόνα 4).

Εικόνα 4. Καλλιέργειες χωμάτων

Σε μεγένθυση η επιφάνεια του οξύφυλλου (α) και της κομπόστας (β)



Παράλληλα, με τη φυσικοβιοχημική μελέτη των 7 τύπων χώματος του εμπορίου οι μαθητές καλλιέργησαν το ίδιο φυτό (πανσέδες) σε 7 διαφορετικές αλλά όμοιες γλάστρες για να μελετήσουμε την ανάπτυξή του στους διάφορους τύπους χώματος. Για να είναι αντικειμενικά τα αποτελέσματα φρόντισαν να ποτίζουν την ίδια ώρα και μέρα όλες τις γλάστρες με την ίδια ποσότητα νερού και να τις διατηρούν στον ίδιο χώρο. Η μελέτη έδειξε την επίδραση στο χρώμα των λουλουδιών του εδαφικού pH και επιβεβαιώθηκαν τα αποτελέσματα στους διάφορους τύπους χώματος (**Εικόνα 5**).

Εικόνα 5. Η συμπεριφορά του πανσέ σε άμμο και χόμα για οξύφυλλα αντίστοιχα

Η πλήρης πειραματική μελέτη θα παρουσιασθεί από τους μαθητές τον Δεκέμβριο του 2018 στο 2^ο Μαθητικό Συνέδριο Έρευνας και Επιστήμης για μαθητές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που θα διεξαχθεί στο ΕΚΕΦΕ Δημόκριτος (30/11 – 2/12/2018).

Αποτελέσματα-Συζήτηση

Ο καινοτόμος τρόπος διδασκαλίας της ενότητας «Εδαφος» του μαθήματος επιλογής «Γεωλογία και Διαχείριση Φυσικών Πόρων» της Α΄ Λυκείου είχε μεγάλη ανταπόκριση από μέρους των μαθητών/τριών. Προβληματίσε, διευκρίνισε, έμαθε τους περισσότερους που συμμετείχαν. Τους έκανε να ανακαλύψουν τη σπουδαιότητα του εδάφους στην καθημερινή τους ζωή. Ενεργοποίησε την περιβαλλοντική τους συνείδηση και τους έμαθε να το σέβονται και να αναζητούν την διαφύλαξή του. Οι μαθητές/τριες αντιμετώπισαν με ενθουσιασμό την καλλιέργεια των φυτών και ενδιαφέρθηκαν μόνοι τους να βρουν απάντηση στα πολλά ερωτήματα που γεννήθηκαν κατά τη διάρκεια του έτους επαναλαμβάνοντας μάλιστα τις

πειραματικές διαδικασίες ως μικροί ερευνητές. Συνεργάστηκαν καλά και έμαθαν να επιμερίζονται εργασίες και ευθύνες. Τα μέσα που χρησιμοποιήθηκαν κατά τη διδακτική διαδικασία στόχευαν στην αύξηση του ενδιαφέροντος των μαθητών και στην ουσιαστικότερη συμμετοχή τους στη διαδικασία της διδασκαλίας.

Τα θετικά αποτελέσματα της δράσης έγιναν εμφανή και από την αξιολόγηση των μαθητών. Αυτή έγινε μέσω φύλλων εργασίας και συνθετικών (ομαδικών ή ατομικών) εργασιών παρουσίασης των πειραματικών αποτελεσμάτων τους. Για την αξιολόγηση των μαθητών χρησιμοποιήθηκαν κλίμακες διαβαθμισμένων κριτηρίων (ρούμπρικες - Κουλουμπαρίτη και Ματσαγγούρας 2004). Επιπλέον, η επιτυχία του προτεινόμενου τρόπου διδασκαλίας αποτυπώθηκε και στα αποτελέσματα των προαγωγικών εξετάσεων της περιόδου Μαΐου-Ιουνίου. Οι σωστές απαντήσεις στις ερωτήσεις που αφορούσαν την ενότητα «Εδάφος» ήταν σημαντικά περισσότερες σε σύγκριση με τις αντίστοιχες προηγούμενων ετών.

Συνολικά αποτιμώντας τα αποτελέσματα της δράσης, οι μαθητές αναμείχθηκαν με εξειδικευμένους ρόλους απ' ευθείας συνδεδεμένους με τον χώρο εργασίας, σχεδίασαν πλάνα τα οποία τα χρησιμοποίησαν, ώστε να επεξεργαστούν επιστημονικά δεδομένα, ενώ ενθουσιάστηκαν με τις πραγματικές συνθήκες του προβλήματος χρησιμοποιώντας τις αρχές της επιστημονικής έρευνας. Αντίστοιχα, ο ρόλος του διδάσκοντα ήταν βασικός για τον σχεδιασμό των πειραμάτων, βοηθητικός κατά τη διάρκεια της εκτέλεσής τους και συμβουλευτικός στη διεξαγωγή των αποτελεσμάτων.

Τελικά, αν και ο αριθμός των συμμετεχόντων μαθητών/τριών ήταν μικρός (24), τα αποτελέσματα της δράσης ήταν πολύ ενθαρρυντικά και πιστεύουμε ότι ο τρόπος αυτός διδασκαλίας είναι πολύ αποδοτικότερος από τον συμβατικό.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Αλεξανδρή Ε., Στάγιας Ι. (2010). Διαδικτυακό Σύστημα Διαχείρισης Μάθησης. Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Νερό-υδάτινα μονοπάτια ζωής. Στα πρακτικά του 2ου Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Ημαθίας «Ψηφιακές και Διαδικτυακές εφαρμογές στην εκπαίδευση» 23-25 Απριλίου, Βέροια-Νάουσα.

ΔΕΠΠΣ (Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών), 2001, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Καλύβας Δ., Εδαφολογία και κρασί - Αξιολόγηση εδαφών και τοποκλιματικές συνθήκες, Ίων, Αθήνα 2003.

Driver R., Squires A., Rushwoeth P. & Wood-Robinson V. (1998). «Οικοδομώντας τις έννοιες των Φυσικών Επιστημών». Μια παγκόσμια σύνοψη των ιδεών των μαθητών, Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω.

Κλειδαρά Χ., Μπίκα Σ. & Τσέκληρη Ο. (2014). Πολυδιάστατη προσέγγιση της διδασκαλίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Μια διαθεματική-διεπιστημονική προσέγγιση της ξενόγλωσσης δημόσιας εκπαίδευσης. Πρακτικά 17ου Διεθνούς Συνεδρίου «Ετερότητα και Εκπαίδευση», σελ 125-131, 27-29/6/2014, Πάτρα.

Κουλουμπαρίτση, Α., & Ματσαγγούρας, Η. (2004). Φάκελος εργασιών του μαθητή (Portfolio): Η αυθεντική αξιολόγηση στη διαθεματική διδασκαλία, στο Π. Αγγελίδης και Γ. Μαυροειδής (επιμ.), Εκπαιδευτικές Καινοτομίες για το Σχολείο του Μέλλοντος. Αθήνα: Τυπωθείτω, 2004.

Κούσουλας, Φώτης (2004). “Έλεγχος εγκυρότητας και αξιοπιστίας σε δοκιμασίες εκτίμησης της δημιουργικής έκφρασης”, στα πρακτικά του συνεδρίου Η γνωστική ψυχολογία σήμερα: Γέφυρες για τη μελέτη της νόησης, Αθήνα: τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.

ΠΙ. ΕΑΙΤΥ, ΤΕΚ (2008), Επιμορφωτικό Υλικό για την Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών, Τεύχος Ι, Γενικό Μέρος, Πάτρα ΕΑΙΤΥ.

ΠΙ, ΕΑΙΤΥ, ΤΕΚ (2010). Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση», ΕΣΠΑ (2007-2013) για την Αξιοποίηση και την Εφαρμογή των ΤΠΕ στη Διδακτική Πράξη. Επιμορφωτικό Υλικό για τη Διδασκαλία και τη μάθηση στις Φυσικές Επιστήμες, Τεύχος 5, κλάδος ΠΕ04, Β΄ Έκδοση, Πάτρα ΕΑΙΤΥ.

Σταυρίδου Ε. (2000), Συνεργατική μάθηση στις Φυσικές Επιστήμες. Βόλος: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας.

Σωτηρίου, Σ., Ξανθουδάκη, Μ., Calcagnini, S., Ζερβάς, Π., Sampson, D. G., Bogner, F. X. (2012). Pathway: Διερευνητικές διαδρομές στη διδασκαλία των επιστημών – Οδηγός καθηγητή. Ευρωπαϊκή Επιτροπή. Ανάκτηση 25 Μαΐου 2016, από http://pathway.ea.gr/sites/default/files/d4.3_GREEK.pdf.

Ξενόγλωσση

Kolb, D, (1984), *Experimental Learning*, New Jersey: Pentice Hall.

Sternberg R.J., (1999). Η νοημοσύνη της επιτυχίας/μετ. Φωτεινή Μεγαλούδη-Αζίζι, Χρύσα Ξενάκη, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

**ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑ ΚΑΙ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑ
ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΗ**

Σύγκριση λειτουργικότητας της ηλεκτρονικής τάξης σε μαθήματα επιλογής στη Δευτεροβάθμια και στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

Ιωάννης Χιωτέλης¹, Μαρία Θεοδωροπούλου²

¹Πειραματικό Λύκειο Πανεπιστημίου Πατρών, johnchiotelis@yahoo.gr

²Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Πατρών, mariatheodoropoulou@ymail.com

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία θα συγκρίνουμε τη χρηστικότητα και τη λειτουργικότητα των ηλεκτρονικών τάξεων στη Δευτεροβάθμια και την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, θα συγκρίνουμε την επισκεψιμότητα, την αλληλεπίδραση, τη λήψη υλικού και τη διάδραση με τις ηλεκτρονικές τάξεις του μαθήματος επιλογής Γεωλογία και Διαχείριση Φυσικών Πόρων της Α΄ Λυκείου και του μαθήματος «Διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών» του δευτέρου έτους του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης στο Πανεπιστήμιο Πατρών, επίσης μάθημα επιλογής. Ενώ στο χώρο της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης η εξ αποστάσεως εκπαίδευση και οι ηλεκτρονικές τάξεις είναι εργαλείο καθημερινής χρήσης και ενίοτε επιβάλλεται, στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, παρόλο που η δυνατότητα προσφέρεται εδώ και χρόνια, δεν έχει τύχει αντίστοιχης απήχησης. Το μάθημα επιλογής της Γεωλογίας ήταν μια πρώτης τάξης ευκαιρία, για να δοκιμάσουμε ένα πρότυπο διδασκαλίας με υλικό και σημειώσεις που αναρτώνται σε ηλεκτρονική τάξη, με στοιχεία μεικτής διδασκαλίας και ανεστραμμένης τάξης.

Λέξεις – Κλειδιά: ηλεκτρονική τάξη, εξ αποστάσεως διδασκαλία, μεικτή διδασκαλία, ανεστραμμένη τάξη, στατιστική ανάλυση, μαθήματα επιλογής.

Abstract

In this paper we will compare the usability and functionality of electronic classrooms in secondary and tertiary education. We will compare the traffic, the interaction, the number of downloads and how user-friendly both electronic classes are. The comparison involves the electronic classes on "Geology and Management of Natural Resources", an elective course in High School, and the course on "Didactics of Natural Sciences" a second-year elective course at the Department of Primary Education, University of Patras. While in the field of higher education, distance education and electronic classes are an imperative tool for everyday use, in secondary education they are not widely spread. The elective course in Geology was a unique opportunity to apply the model of blended teaching and flipped classroom to a Secondary

Education class using the resource materials uploaded in an electronic classroom and compare the statistics and usability to a similar teaching procedure in tertiary education.

Keywords: e-class, distance teaching, e-learning, blended teaching, flipped classroom, statistical analysis, elective courses.

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια η εκτεταμένη χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών και του Διαδικτύου συνέβαλε στην παραγωγή μεγάλου αριθμού εξ αποστάσεως μαθημάτων (Bozkurt et al., 2015). Σήμερα, όλο και περισσότεροι άνθρωποι αναζητούν και εγγράφονται σε προγράμματα εξ αποστάσεως μάθησης, δεδομένων των πλεονεκτημάτων που προσφέρουν (επιλογή χρόνου παρακολούθησης των μαθημάτων-ασύγχρονη διδασκαλία, χωρική και χρονική ελευθερία σπουδών, πρόσβαση σε πανεπιστήμια σε ολόκληρο τον κόσμο).

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση (White, 1982; Byrne, 1989) είναι ένας εναλλακτικός τρόπος εκμάθησης από απόσταση χωρίς την ανάγκη της φυσικής παρουσίας σε μια τάξη. Στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση οι διαδικτυακές παρουσιάσεις παραμένουν αναρτημένες για μεγάλο χρονικό διάστημα και, σύμφωνα με τον Tiene (Tiene, 2000), οι μαθητές είναι συντριπτικά υπέρ της ασύγχρονης επικοινωνίας με τον διδάσκοντα. Ενδιαφέρον είναι δε ότι οι Duffy, Gilbert, Kennedy and Kwong (2002) αναφέρουν ότι φοιτητές που έχουν λάβει πτυχίο με εξ αποστάσεως μάθηση συγκέντρωσαν σημαντικά υψηλότερο μέσο όρο από αυτούς που έλαβαν πτυχίο με φυσική παρουσία σε ακαδημαϊκά αμφιθέατρα.

Η Μεικτή Μάθηση

Από την άλλη πλευρά, το ερευνητικό ενδιαφέρον για τη μεικτή μάθηση εμφανίζεται επίσης να είναι έντονο και διαρκές. Ο όρος μεικτή μάθηση (blended learning) αναφέρεται στη μάθηση που συνδυάζει την πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλία με τη μάθηση μέσω διαδικτύου, μειώνοντας έτσι το χρόνο παρακολούθησης στη φυσική τάξη (Dziuban, Hartman και Moskal, 2004). Τα σενάρια μεικτής μάθησης αναμειγνύουν την πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλία με την ηλεκτρονική μάθηση με τέτοιο τρόπο, ώστε η μια μέθοδος να υποστηρίζει λειτουργικά την άλλη (Derntl και Motsching-Pitrik, 2004; Ginns και Ellis, 2007). Η υβριδική αυτή διδασκαλία δεν χρησιμοποιεί απλά τις παραδοσιακές και τις εξ αποστάσεως δραστηριότητες, αλλά ένα αποτελεσματικό σύνολο από τα θετικά στοιχεία και των δύο αυτών προσεγγίσεων (Δημητριάδης, Λιώτσιος, Πομπορτής 2007). Πάνω σε αυτή τη διάσταση οι Dziuban, Hartman και Moskal (2004) υποστηρίζουν ότι η μεικτή μάθηση θα πρέπει να αντιμετωπίζεται ως μια παιδαγωγική προσέγγιση η οποία συνδυάζει τη δυνατότητα κοινωνικοποίησης που παρέχουν οι συνθήκες της φυσικής τάξης με τις μαθησιακές δραστηριότητες που εμπλέκουν ενεργά το μαθητή και προσφέρονται στο διαδικτυακό περιβάλλον. Κατά την Gray (2006), η μεικτή μάθηση συνδυάζει τις δοκιμασμένες παραδοσιακές μεθόδους μάθησης με τη νέα τεχνολογία, με αποτέλεσμα τη δημιουργία συνεργατικού και δυναμικού πλαισίου μάθησης.

Ωστόσο, παρά την ελκυστικότητα της διδακτικής μεθόδου και την πρωτοτυπία της μαθησιακής διαδικασίας, η μεικτή μάθηση δε φαίνεται να είναι ιδιαίτερα ελκυστική σε εκπαιδευτικά συστήματα πολλών χωρών. Σύμφωνα με έρευνα των Akkoyunlu και Soyulu (2008), διαπιστώθηκε ότι οι φοιτητές του Πανεπιστημίου Hacettepe στην Άγκυρα της Τουρκίας προτιμούν την παραδοσιακή εκπαιδευτική διαδικασία. Αντίστοιχα, σε έρευνα των Τόκη, Σύψα, Α. Παγγέ και Τ. Παγγέ (2013), όπου μελετήθηκαν οι απόψεις εν ενεργεία νηπιαγωγών και φοιτητών ανώτατης εκπαίδευσης, τα δύο τρίτα του δείγματος δηλώνει ότι προτιμά την πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλία και την παρακολούθηση συνεδρίων/σεμιναρίων

με φυσική παρουσία. Τέλος, σύμφωνα με έρευνα των Σύψα, Λέκκα και Παγγέ (2013), για την εξ αποστάσεως μάθηση με χρήση νέων τεχνολογιών, οι εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης του Νομού Ιωαννίνων δηλώνουν ότι, παρά την εξοικείωσή τους με τις ΤΠΕ, προτιμούν περισσότερο την πρόσωπο με πρόσωπο διά βίου μάθηση και είναι επιφυλακτικοί ως προς την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Το μοντέλο της Ανεστραμμένη Τάξης

Ίσως αυτή η επιφυλακτικότητα να επέβαλε σταδιακά το μοντέλο της ανεστραμμένης τάξης. Το μοντέλο της ανεστραμμένης τάξης επιχειρεί να αντιστρέψει το παραδοσιακό πρότυπο μάθησης. Σε μια ανεστραμμένη τάξη, οι μαθητές παρακολουθούν τις προηγούμενες ημέρες online διαλέξεις, συμμετέχουν σε διαδικτυακές συζητήσεις ή διεξάγουν συνεργατικές έρευνες στο σπίτι, ενώ κατά τη φυσική τους παρουσία στην πρωινή τάξη επιλύουν ασκήσεις, προβλήματα ή ολοκληρώνουν τις ερευνητικές τους εργασίες υπό την καθοδήγηση του καθηγητή – μέντορά τους.

Σε αντίθεση με το παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας που είναι αυστηρά δασκαλοκεντρικό, η ανεστραμμένη τάξη επιχειρεί να υποστηρίξει και να ενθαρρύνει το μαθητοκεντρικό μοντέλο (Abeysekera, Lakmal, and Dawson 2015). Αυτό το πετυχαίνει δίνοντας στους μαθητές περισσότερο χρόνο να διερευνήσουν θέματα σε μεγαλύτερο βάθος και δημιουργεί σημαντικές ευκαιρίες μάθησης κατά τη φυσική τους παρουσία μέσα στη σχολική τάξη (Ronchetti 2010). Παράλληλα, οι εκπαιδευτικές τεχνολογίες, όπως τα online βίντεο, συμβάλλουν στη διάχυση του εκπαιδευτικού υλικού εκτός τάξης αλλά και στη διαθεσιμότητα του υλικού ανά πάσα στιγμή, ειδικά αν η διάρκεια του βίντεο μαθήματος έχει την ιδανική τιμή των οκτώ έως δώδεκα λεπτών (Topp 2011). Αντιλαμβανόμαστε λοιπόν ότι σε μια ανεστραμμένη τάξη η αλληλεπίδραση ενός δασκάλου με τους μαθητές μπορεί να είναι πιο εξατομικευμένη και λιγότερο καθηγητοκεντρική, ενώ και οι μαθητές συμμετέχουν ενεργότερα στην απόκτηση της γνώσης συμμετέχοντας και αξιολογώντας τη μάθησή τους (Abeysekera, Lakmal, and Dawson 2015), (Alvarez, 2011).

Ωστόσο, η μέθοδος της ανεστραμμένης τάξης δεν είναι τόσο διαδεδομένη στα ελληνικά σχολεία, πλην μερικών περιπτώσεων (Μακροδήμος, Παπαδάκης, & Κουτσούμπα 2017), (Gariou-Papalexίου et. al. 2017), ενώ απουσιάζει παντελώς από τις σχολικές τάξεις της ανώτερης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Επίσης, δε φαίνεται να έχει εφαρμοστεί στην ανώτατη εκπαίδευση. Αυτό που επιχειρήσαμε να εφαρμόσουμε είναι η ανάρτηση υλικού στο μάθημα της «Γεωλογίας-Διαχείρισης Φυσικών Πόρων» και στη συνέχεια η υλοποίηση εργασιών στη σχολική τάξη την επομένη μέρα. Επίσης, στο μάθημα της «Διδακτικής των Φυσικών Επιστημών», που κατά το ένα τρίτο του είχε εργαστηριακό χαρακτήρα, γινόταν ανάρτηση των φύλλων εργασίας και στη συνέχεια οι φοιτητές υλοποιούσαν την εργαστηριακή άσκηση.

Η ηλεκτρονική τάξη του μαθήματος «Γεωλογία-Διαχείριση Φυσικών Πόρων». Ποσοτική και Στατιστική έρευνα

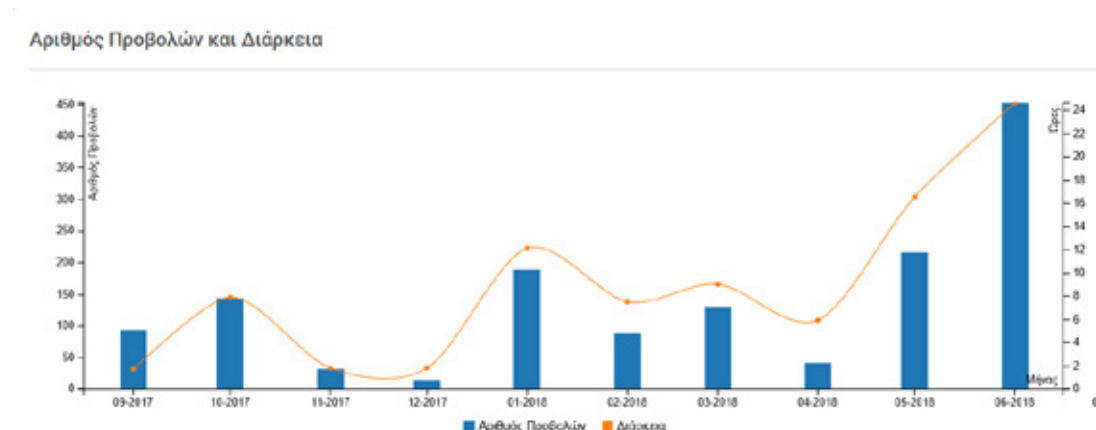
Η πλατφόρμα της ηλεκτρονικής τάξης (η-τάξη) του Πανελλήνιου Σχολικού δικτύου προσφέρει εξαιρετικές δυνατότητες δημιουργίας ολοκληρωμένων μαθημάτων με αρκετές επικουρικές λειτουργίες (ανάρτηση οπτικοακουστικού εκπαιδευτικού υλικού, ανάρτηση ανακοινώσεων, λειτουργία ημερολογίου-βιβλίου ύλης κτλ.). Με μια απλή αναζήτηση στην ιστοσελίδα της ηλεκτρονικής τάξης για τη Δυτική Ελλάδα, παρατηρούμε ότι είναι αναρτημένα 96 διαφορετικά μαθήματα (αριθμός σχετικά ικανοποιητικός) για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, αλλά μια προσεκτικότερη αναζήτηση αποκαλύπτει ότι τα

μαθήματα αυτά είναι απλώς τίτλοι χωρίς περιεχόμενο. Υπάρχουν, ωστόσο, και αξιολογώτατα μαθήματα, ειδικά στο τομέα των Επιστημών της Πληροφορικής, των αυτοματισμών και της τεχνολογίας.

Στο πλαίσιο αυτό δημιουργήσαμε ένα πλήρες μάθημα χωρισμένο σε θεματικές ενότητες που αντιστοιχούσαν σε διδασκαλία δυο διδακτικών ωρών η καθεμιά. Το θεωρητικό πλαίσιο εμπλουτίστηκε με οπτικοακουστικό υλικό και παρουσιάσεις power point ανά θεματική ενότητα. Ολόκληρο το υλικό μπορεί κανείς να το αναζητήσει στο σύνδεσμο: <http://eclass.sch.gr/courses/EL294123/> Αξίζει να σημειωθεί ότι στο συγκεκριμένο μάθημα συμμετείχαν και ασκούμενοι φοιτητές του Γεωλογικού Τμήματος του Πανεπιστημίου Πατρών δίνοντας ένα περισσότερο βιωματικό χαρακτήρα στη διδασκαλία προσκομίζοντας πετρώματα (ιζηματογενή, πυριγενή και μεταμορφωμένα), απολιθώματα, αλλά και εργαλεία γεωλογικών ανασκαφών. Η παρουσία των φοιτητών συνέβαλλε ακόμα περισσότερο προς την κατεύθυνση της μεικτής μάθησης, αλλά και της ανεστραμμένης τάξης, καθώς οι μαθητές είχαν εκ των προτέρων πρόσβαση στο ψηφιακό υλικό και εκ των υστέρων είχαν τη δυνατότητα ακόμα και βιωματικά να εμπλουτίσουν ή να κατακτήσουν νέα γνώση. Χαρακτηριστικά, είναι αξιοσημείωτο να αναφέρουμε ότι οι μαθητές, κατά τη διάρκεια του μαθήματος, είχαν πρόσβαση στο θεωρητικό πλαίσιο των ιζηματογενών πετρωμάτων που «γεννούν» απολιθώματα και στη συνέχεια την επόμενη ημέρα είχαν τη μοναδική δυνατότητα να αγγίξουν με τα ίδια τους τα χέρια ιζηματογενή πετρώματα και απολιθώματα.

Σχετικά με τα στατιστικά της ηλεκτρονικής τάξης του μαθήματος της Γεωλογίας από το Σεπτέμβριο του 2017 μέχρι τον Ιούνιο του 2018 είχαμε συνολικά 445 επισκέψεις από τους εκπαιδευόμενους μαθητές. Θα πρέπει να αναφέρουμε ότι οι εγγεγραμμένοι μαθητές ήταν 27, πράγμα που σημαίνει ότι κάθε μαθητής επισκέφτηκε κατά μέσον όρο 16 - 17 φορές την ηλεκτρονική σελίδα (όσες περίπου και οι εβδομάδες διδασκαλίας). Τα περιεχόμενα της ηλεκτρονικής τάξης προβλήθηκαν 1464 φορές στο διάστημα αυτό και η συνολική διάρκεια αλληλεπίδρασης των εκπαιδευόμενων με την ηλεκτρονική τάξη είναι περίπου 1050 ώρες. Ουσιαστικά, κατά μέσον όρο, κάθε επισκέπτης αφιέρωσε κάτι περισσότερο από δύο ώρες ανά επίσκεψη. Στο παρακάτω Σχήμα 1 φαίνεται η διακύμανση της επισκεψιμότητας στο χρονικό διάστημα της μελέτης μας.

Σχήμα 1. Αριθμός προβολών και διάρκεια επίσκεψης της ηλεκτρονικής σελίδας κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2017-2018



Από το Σχήμα 1 παρατηρούμε ότι η επισκεψιμότητα της ηλεκτρονικής τάξης αρχίζει δυναμικά τον Σεπτέμβριο και συνεχίζεται τον Οκτώβριο, ενώ τον Νοέμβριο ατονεί. Η

μειωμένη επισκεψιμότητα τον Νοέμβριο αποδίδεται στην επικέντρωση των μαθητών στα διαγωνίσματα που διεξάγονται την περίοδο αυτή σε μαθήματα κορμού, γενικής παιδείας, οπότε αποσύρουν παροδικά το ενδιαφέρον τους για τα μαθήματα επιλογής. Αντίστοιχα η μειωμένη επισκεψιμότητα το Δεκέμβριο οφείλεται στις επικείμενες διακοπές των Χριστουγέννων. Στη συνέχεια παρατηρούμε έξαρση του ενδιαφέροντος τον Ιανουάριο, καθώς οι μαθητές απαλλαγμένοι από το άγχος των διαγωνισμάτων αρχίζουν να ασχολούνται περισσότερο με μαθησιακά αντικείμενα του ιδιαίτερου ενδιαφέροντός τους. Το ενδιαφέρον τους διατηρήθηκε αμείωτο μέχρι τον Ιούνιο του 2018, οπότε και κορυφώνεται λόγω των τελικών εξετάσεων. Η εποχική μείωση του Απριλίου αποδίδεται αντίστοιχα στις διακοπές του Πάσχα.

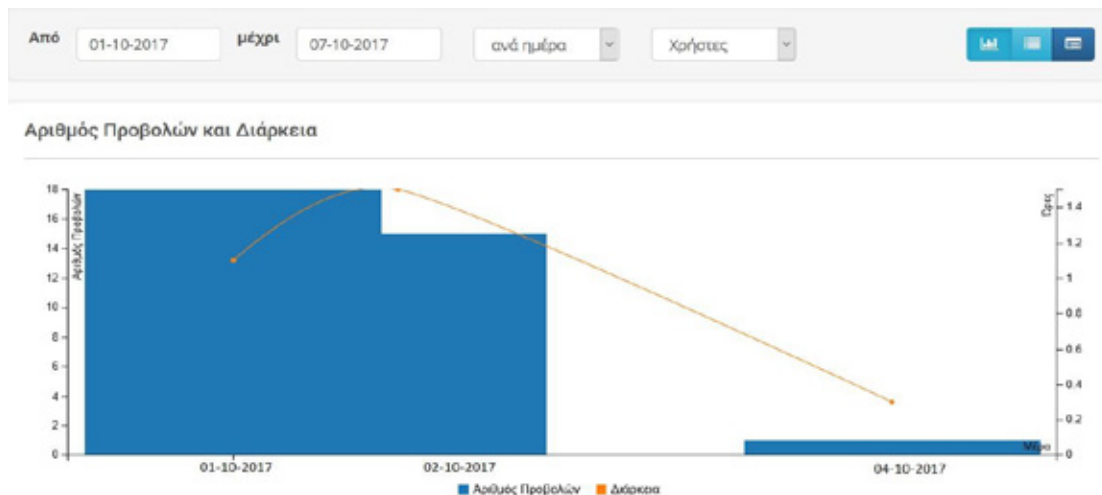
Τα παραπάνω στοιχεία αποδεικνύουν τη λειτουργία της τάξης μεικτής μάθησης, όπου οι μαθητές παρακολουθούν δια ζώσης μαθήματα στο σχολείο, αλλά πριν από τη διάλεξη έχουν οι ίδιοι μελετήσει στο σπίτι τους το θεωρητικό μέρος της διάλεξης. Ειδικά στην περίοδο μετά τον Ιανουάριο του 2018 οι ασκούμενοι φοιτητές προσήλθαν με βιωματικό εκπαιδευτικό υλικό και πειραματισμό, οπότε το ενδιαφέρον των μαθητών ενισχύθηκε ακόμα περισσότερο. Στο παρακάτω Σχήμα 2, παρατηρούμε την κατανομή των επιλογών - υποσυστημάτων που προσέλκυσαν το ενδιαφέρον των μαθητών. Το ενδιαφέρον μονοπωλούν οι «Θεματικές Ενότητες» με ποσοστό 60%, όπου αναρτάται η θεωρία κάθε ενότητας και τα «Έγγραφα» με ποσοστό 26%, όπου αναρτώνται οι διαφάνειες των παρουσιάσεων, επιπλέον εκπαιδευτικό υλικό, οπτικοακουστικό υλικό κτλ. Οι αμέσως επόμενες επιλογές – υποσυστήματα σε ποσοστά είναι οι «Ανακοινώσεις» (προφανής ο λόγος) και οι διαδικτυακοί υπερσύνδεσμοι με πληροφοριακό – εκπαιδευτικό υλικό. Τα επιμέρους γραφήματα επισκεψιμότητας (αντίστοιχα του Σχήματος 1) για τις «Θεματικές Ενότητες» και τα «Έγγραφα» ακολουθούν τη γενική τάση που απεικονίζεται στο Σχήμα 1.

Σχήμα 2. Προτίμηση επιλογών – υποσυστημάτων από τους μαθητές.

Προτίμηση Υποσυστημάτων



Σχετικά με τη λειτουργία της ανεστραμμένης τάξης παραθέτουμε το παρακάτω Σχήμα 3, όπου μελετάμε μια συγκεκριμένη, τυχαία επιλεγμένη εβδομάδα του Οκτωβρίου.

Σχήμα 3. Αριθμός προβολών και διάρκεια επισκέψεων κατά την εβδομάδα 1/10 – 7/10 2017

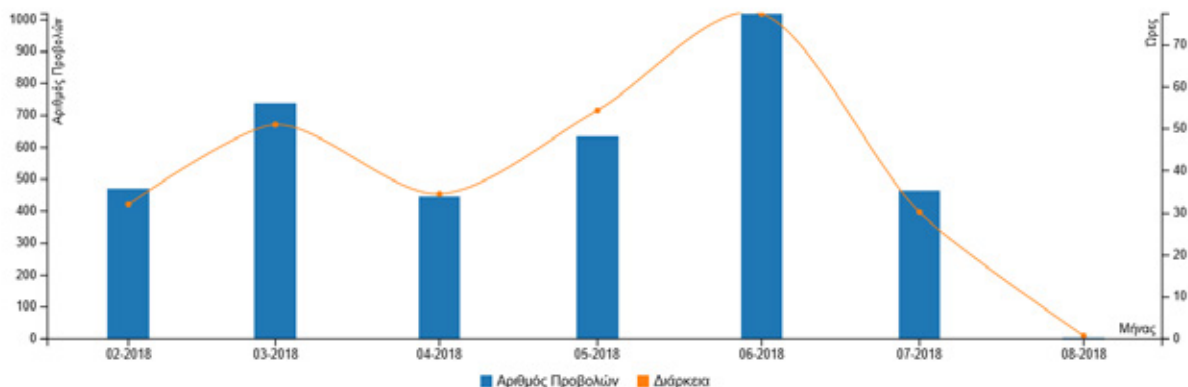
Από το Σχήμα 3 παρατηρούμε ότι η επισκεψιμότητα της ηλεκτρονικής τάξης παρουσιάζει υψηλές τιμές την 1η Οκτωβρίου, ημέρα Κυριακή, και στις 2 Οκτωβρίου. Το μάθημα της «Γεωλογίας και Διαχείρισης Φυσικών Πόρων» λάμβανε χώρα τις Δευτέρες και τις Πέμπτες. Βλέπουμε λοιπόν ότι την Κυριακή 1 Οκτωβρίου και την Τετάρτη 4 Οκτωβρίου 2017 έχουμε επισκεψιμότητα της ηλεκτρονικής τάξης από τους μαθητές που προετοιμάζονται για το μάθημα της επόμενης ημέρας. Αυτό επιβεβαιώνει τη λειτουργία ανεστραμμένης τάξης, αλλά και μεικτής μάθησης, γιατί βλέπουμε ότι και κατά τη διάρκεια της 2ας Οκτωβρίου 2017, ημέρα που έλαβε χώρα δια ζώσης διδασκαλία, έχουμε έντονη επισκεψιμότητα στην ηλεκτρονική τάξη. Τέλος, πρέπει να επισημάνουμε ότι πρόταση διδασκαλίας με ενσωμάτωση μεικτής μάθησης και ανεστραμμένης τάξης, αλλά και συμπληρωματικό εκπαιδευτικό υλικό, είχε την έγκριση της ΔΕΠΠΣ και του ΕΠΕΣ του Μεικτού Πειραματικού Σχολείου του Πανεπιστημίου Πατρών.

Η ηλεκτρονική τάξη του μαθήματος «Διδακτική των Φυσικών Επιστημών». Ποσοτική και Στατιστική Έρευνα

Η ηλεκτρονική τάξη του πανεπιστημιακού μαθήματος επιλογής του εαρινού εξαμήνου με τίτλο: «Διδακτική των Φυσικών Επιστημών» μπορεί να προσπελαστεί από την παρακάτω διεύθυνση: <https://eclass.upatras.gr/courses/PDE1524/>. Η συγκεκριμένη ηλεκτρονική τάξη είχε συνολικά 69 εγγεγραμμένους φοιτητές, το περιεχόμενο της προβλήθηκε περίπου 6500 φορές, ενώ τη σελίδα επισκέφθηκαν συνολικά 1577 φορές. Κάθε φοιτητής δηλαδή επισκέφθηκε την ηλεκτρονική τάξη 22-23 φορές κατά μέσον όρο και πρόβαλε το περιεχόμενό της περισσότερες από 1000 φορές. Όπως φαίνεται στο Σχήμα 4 η επισκεψιμότητα της ηλεκτρονικής τάξης ήταν συνεχής, ενώ οι επισκέψεις διαρκούσαν συγκριτικά πολύ περισσότερο χρόνο.

Σχήμα 4. Αριθμός προβολών και διάρκεια της ηλεκτρονικής τάξης του μαθήματος «Διδακτική των Φυσικών Επιστημών»

Αριθμός Προβολών και Διάρκεια



Η τάση που παρατηρούμε δείχνει την εξοικείωση των φοιτητών σε σχέση με τους μαθητές σε μοντέλα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και μεικτής μάθησης. Όσον αφορά την προτίμηση υποσυστημάτων από τους φοιτητές, παρατηρούμε διαφοροποίηση σε σχέση με τους μαθητές. Οι φοιτητές επικεντρώνονται στα «Εγγραφα» (υλικό στο οποίο θα εξεταστούν) με ποσοστό 46%, στις «Θεματικές Ενότητες» με ποσοστό μόλις 25% , ενώ το «Ημερολόγιο» αποσπά το 22% των προτιμήσεων των φοιτητών. Τέλος, αν και η «φιλοσοφία» της ανεστραμμένης τάξης δεν είναι διαδεδομένη στον ακαδημαϊκό χώρο και στους κύκλους των φοιτητών, ωστόσο ενθαρρύνουμε τους φοιτητές να την υιοθετήσουν. Το μάθημα της «Διδακτικής των Φυσικών Επιστημών» ήταν τρίωρο, εκ των οποίων η μια ώρα ήταν ώρα εργαστηρίου. Το εργαστήριο λάμβανε χώρα κάθε Τρίτη. Τις προηγούμενες ημέρες ο διδάσκων αναρτούσε το φύλλο εργασίας του εργαστηρίου, το οποίο καλούνταν οι ίδιοι οι φοιτητές να υλοποιήσουν μόνοι τους στο εργαστήριο καταλήγοντας σε συμπεράσματα. Το εργαστήριο αφορούσε θέματα Φυσικής κυρίως, όπως υπολογισμός πυκνότητας δοκιμίων, υπολογισμός ταχύτητας κίνησης αμαξιδίου, περιόδου ταλάντωσης εκκρεμούς, ισορροπία δυνάμεων κτλ. Οι φοιτητές ανταποκρίθηκαν εξαιρετικά και υιοθέτησαν στο μεγαλύτερο μέρος τους τον προτεινόμενο τρόπο εργασίας και συμμετοχής στο μάθημα. Ενδεικτικά στον Πίνακα 1 αναφέρουμε τον αριθμό επισκέψεων στην ηλεκτρονική τάξη κατά την περίοδο 3-8/3/2018. Θυμίζουμε ότι 6/3/2018 ήταν ημέρα Τρίτη, ημέρα δηλαδή υλοποίησης του εργαστηρίου.

Πίνακας 1. Αριθμός προβολών πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την υλοποίηση του εργαστηρίου στην ενδεικτική περίοδο 3-8/3/2018

Πριν το Εργαστήριο	Ημέρα Εργαστηρίου				Μετά το εργαστήριο	
	3/3	4/3	5/3	6/3	7/3	8/3
Αριθμός Προβολών	71	32	39	18	28	30

Παρατηρούμε ότι οι φοιτητές επισκέπτονταν την ηλεκτρονικά τάξη περισσότερο, πριν από την ημέρα υλοποίησης του Εργαστηρίου, για να μελετήσουν το φύλλο εργασίας και να προετοιμαστούν για την υλοποίηση της εργαστηριακής άσκησης. Βέβαια, το ενδιαφέρον των φοιτητών παραμένει υψηλό καθ' όλη τη διάρκεια του εξαμήνου, πράγμα που επιβεβαιώνει την εξοικείωση των φοιτητών με την εξ αποστάσεως ή/και τη μεικτή μάθηση.

Συμπεράσματα

Αρχικά, παρατηρούμε ότι οι μαθητές δεν είναι τόσο εξοικειωμένοι με την εξ αποστάσεως ή τη μεικτή μάθηση, όσο είναι οι φοιτητές. Αυτό φαίνεται να συμφωνεί με μελέτες άλλων ερευνητών (Akkoynlu και Soyly 2008), (Τόκη, Σύψα, Α. Παγγέ και Τ. Παγγέ 2013), (Σύψα, Λέκκα και Παγγέ 2013) Οι μαθητές, όταν επισκέπτονται την ηλεκτρονική τάξη, δε διαθέτουν τόσο χρόνο, όσο διαθέτουν οι φοιτητές. Αν και ο χρόνος παραμονής των μαθητών είναι μικρότερος σε σχέση με τους φοιτητές, το ενδιαφέρον των μαθητών φαίνεται να κερδίζει περισσότερο η γνώση και η πληροφορία, όπως αυτή αποτυπώνεται στις «Θεματικές Ενότητες», ενώ οι φοιτητές επικεντρώνονται στα «Έγγραφα» που αποτελούν το κύριο αντικείμενο της γραπτής τους εξέτασης. Οι υπερσύνδεσμοι με επιπλέον εκπαιδευτικό υλικό είναι το ίδιο ελκυστικοί και στους μαθητές και στους φοιτητές.

Όσον αφορά τη μέθοδο της ανεστραμμένης τάξης, αρχικά δε φαινόταν να είναι ελκυστική ούτε στους μαθητές ούτε στους φοιτητές. Η διαπίστωση αυτή συμπίπτει με αντίστοιχες διαπιστώσεις άλλων ερευνητών (Μακροδήμος, Παπαδάκης, & Κουτσούμπα 2017), (Γαρίου-Ραπαλεχίου et. al. 2017). Ωστόσο, με την κατάλληλη παρότρυνση αλλά και ενθάρρυνση, τόσο οι μαθητές όσο και οι φοιτητές ανταποκρίθηκαν θετικά στην πρόκληση. Για να επιτευχθεί αυτό, έπρεπε να εμπλουτιστούν και τα δυο αυτά μαθήματα επιλογής με βιωματικές, πειραματικές δραστηριότητες. Στο Λύκειο ενσωματώσαμε παρουσιάσεις πετρωμάτων και απολιθωμάτων από ασκούμενους φοιτητές, ενώ αναρτούσαμε παρουσιάσεις με οπτικό φωτογραφικό υλικό και επεξηγηματικά διαγράμματα. Οι μετρήσεις μας δείχνουν ότι οι μαθητές επιθυμούσαν να είναι προετοιμασμένοι, πράγμα που αποτυπώνονταν και με τις ερωτήσεις που ασκούσαν κατά τη διδασκαλία με τη φυσική τους παρουσία. Στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση ήταν ακόμη πιο δύσκολο να λειτουργήσει το μοντέλο της ανεστραμμένης τάξης, αλλά ενσωματώνοντας στον κορμό του μαθήματος μια εργαστηριακή ώρα πετύχαμε μέσω των αναρτώμενων εργαστηριακών φύλλων εργασίας να εμπλέξουμε μεγάλο αριθμό φοιτητών στις διαδικασίες της ανεστραμμένης τάξης.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσσα

Λιώτσος, Κ., Δημητριάδης, Σ. & Πομπορτσής, Α. (2007). «Μετασχηματίζοντας την παραδοσιακή διδασκαλία σε υβριδική μορφή στην ανώτατη εκπαίδευση: παράγοντες που επηρεάζουν τη διαδικασία». Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ) *Πρακτικά 4ου Διεθνούς Συνεδρίου Ανοικτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης*, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, Αθήνα 23-25 Νοεμβρίου, 2007.

Μακροδήμος, Παπαδάκης, & Κουτσούμπα (2017). «“Flipped classroom” in primary schools: a Greek case , Ανεστραμμένη τάξη σε ελληνικό δημοτικό σχολείο». *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 9, 179-187.

Σύψας, Α., Λέκκα, Α. & Παγγέ, Τ. (2013). «Μάθηση από απόσταση με σύγχρονα μέσα και διά βίου μάθηση, προτιμήσεις εκπαιδευτικών». Στο Λιοναράκης, Α. (Επιμ.), *7ο Συνέδριο για την Ανοικτή & την Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, Τόμος 6, Μέρος Β, 8-10 Νοεμβρίου 2013 (σ.σ. 13-20). Αθήνα: Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής & Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης.

Τόκη, Ε., Σύψας, Α., Παγγέ, Α. & Παγγέ, Τ. (2013). Στο Λιοναράκης, Α. (Επιμ.), *7ο Συνέδριο για την Ανοικτή & την Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, Τόμος 2, Μέρος Α, 8-10 Νοεμβρίου 2013 (σ.σ. 27-35). Αθήνα: Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής & Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης.

Ξενόγλωσση

Abeyssekera, Lakmal, and Phillip Dawson (2015). "Motivation and cognitive load in the flipped classroom: definition, rationale and a call for research." *Higher Education Research & Development* 34(1), 1-14.

Akkoyunlu, B., & Soylu, M.Y. (2008). "A study of Student's Perceptions in Blended Learning Environment Based on Different Learning Styles". *Educational Technology & Society*, 11 (1), 183-193.

Alvarez, B. (2011). "Flipping the classroom: Homework in class, lessons at home". *Education Digest: Essential Readings Condensed for Quick Review*, 77 (8): 18–21.

Bozkurt, A., Akgun-Ozbek, E., Onrat-Yilmazer, S., Erdogdu, E., Ucar, H., Guler, E., Sezgin, S., Karadeniz, A., Sen, N., Goksel-Canbek, N., Dincer, G. D., Ari, S., & Aydin, C. H. (2015). "Trends in distance education research: A content analysis of journals 2009-2013". *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 16 (1), 330–363.

Byrne, T. C. (1989). *The evolution of distance education*. Calgary, Alberta: University of Calgary Press, 3 (2), 135.

Derntl, M., & Motschnig-Pitrik, R. (2004, June). "BLESS-A layered blended learning systems structure". In *4th International Conference on Knowledge Management (IKNOW'04)* (pp. 592-599).

Duffy, T., Gilbert, I., Kennedy, D., & Kwong, P. W. (2002). "Comparing distance education and conventional education: Observations from a comparative study of post-registration nurses". *Association for Learning Technology Journal*, 10 (1), 70–82.

Dziuban, C., Hartman, J., Moskal, P., Sorg, S., & Truman, B. (2004). Three ALN modalities: An institutional perspective. *Elements of quality online education: Into the mainstream*, 5, 127-148.

Gariou-Papalexiou, A., Papadakis, S., Manousou, E., & Georgiadi, I. (2017). "Implementing a Flipped Classroom: A Case Study of Biology Teaching in a Greek High School". *Turkish Online Journal of Distance Education*, 18(3), n3.

Ginns, P., & Ellis, R. (2007). "Quality in blended learning: Exploring the relationships between on-line and face-to-face teaching and learning." *The Internet and Higher Education*, 10(1), 53-64.

Greg Topp (6 Oct 2011), "Flipped classrooms take advantage of technology", USA Today Kennedy, G., Krause, K., Gray, K., Judd, T., Bennett, S., Maton, K., Dalgarno, B. & Bishop, A. (2006). Questioning the Net generation: A collaborative project in Australian higher education. In *Who's learning? Whose technology?* Proceedings ASCILITE 200.

Marco Ronchetti (June 2010), "Using video lectures to make teaching more interactive", *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*.

Tiene D. (2000). "Online discussion: A survey of advantages and disadvantages compared to face-to-face discussions". *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 9 (4), 371 384.

White, M. (1982). "Distance education in Australian higher education a history". *Distance Education*, 3 (2), 255–278.

Απόψεις γονέων με παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες για την αλληλεπίδραση σχολείου και οικογένειας μέσω της χρήσης Νέων Τεχνολογιών

Καλλιόπη Γενιτσαρίδου

Εκπαιδευτικός (Med) ΠΕ70, kalgenitsa@sch.gr

Περίληψη

Η σπουδαιότητα της αποδοτικής συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας έχει βιβλιογραφικά και ερευνητικά κριθεί και αποδειχθεί. Οι τρόποι και τα μέσα, όμως, που μπορούν να συμβάλλουν σε αυτήν, συνιστούν ακόμα και στις μέρες μας καίρια ζητήματα ερευνητικού ενδιαφέροντος. Με την παρούσα μελέτη επιχειρούμε να αναδείξουμε τις απόψεις γονέων με παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες (ε.ε.α./α) για τον ρόλο που μπορούν να διαδραματίσουν οι Νέες Τεχνολογίες (Ν.Τ.) και τα ψηφιακά μέσα στη βελτίωση των επικοινωνιακών - συνεργατικών σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων. Αναπτύσσεται ο θεωρητικός προβληματισμός, αναλύονται οι στόχοι και τα ερευνητικά ερωτήματα, παρουσιάζεται η μεθοδολογία, γίνεται εκτενέστερη αναφορά στα αποτελέσματα και στα κύρια ευρήματα, κατατίθενται τα συμπεράσματα και οι προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.

Abstract

The importance of effective collaboration between school and family has been recognized and corroborated through research and a wide body of relevant literature. The ways and means, however, that can contribute to it, are even today key issues of research interest. This study attempts to highlight the views of parents with a child with special educational needs and/or disabilities on the role that New Technologies and digital media can play in improving communication and cooperative relations between teachers and parents. The problem statement is developed, the objectives and the research questions are analyzed, the methodology is presented, the results are reported more extensively and the main findings, the conclusions and proposals for further research are submitted.

Εισαγωγή

Η σχέση γονέων και εκπαιδευτικών στη διαδικασία της μάθησης και αγωγής των παιδιών ήταν πάντα άρρηκτη και αλληλοσυμπληρούμενη. Μπορεί οι όροι και οι συνθήκες της συνεργατικής αυτής σχέσης να μεταβλήθηκαν, ευτυχώς, στο πέρασμα του χρόνου, όμως το "επιτυχώς" αυτής της αλληλεπίδρασης εξακολουθεί να παραμένει ακόμα και σήμερα ζητούμενο. Στη σχολική πραγματικότητα η απουσία ουσιαστικής συνεργασίας είναι έκδηλη. (Μπρούζος, 2002β · Ματσαγγούρας & Πούλου, 2009, σ. 37). Στο πλαίσιο της ειδικής αγωγής η έννοια της συνεργασίας αποδεικνύεται ακόμη πιο σύνθετη. Η ασυμφωνία ανάμεσα στις προσδοκίες του σχολείου και της οικογένειας αποτελεί συχνή πηγή συγκρούσεων (Phtiaka, 2001). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο αποτελεί ζητούμενο η ανίχνευση τρόπων, μεθόδων και μέσων που μπορούν να συμβάλουν στην υποστήριξη μιας δημιουργικής και αποτελεσματικής συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας.

Η ραγδαία ανάπτυξη της τεχνολογίας, η συνεχιζόμενη απρόσκοπτη εξάπλωση του διαδικτύου και η αύξηση με εκθετικούς ρυθμούς των πολλαπλών εφαρμογών του παγκόσμιου ιστού, έχουν γίνει αναπόσπαστο κομμάτι στις ζωές των ανθρώπων, επηρεάζοντας τους καθημερινούς ρυθμούς, τον ελεύθερο χρόνο, την επικοινωνία (Τσιμπιδάκη, 2015).

Έτσι, ένας από τους παράγοντες που θα μπορούσε να διαδραματίσει ουσιαστικό ρόλο στη βελτίωση των σχέσεων σχολείου και οικογένειας είναι το διαδίκτυο και γενικότερα οι Ν.Τ. Προς αυτήν την κατεύθυνση συμβάλλει το βασικό τους χαρακτηριστικό, αυτό της απρόσκοπτης επικοινωνίας (σύγχρονης και ασύγχρονης), χωρίς γεωγραφικούς περιορισμούς (Κωστής, Σιόρεντα, & Τζιμογιάννης, 2009, σ. 56). Ωστόσο, μέχρι πρόσφατα, λίγες μελέτες τεκμηρίωσαν πόσο συχνά χρησιμοποιούνται οι μέθοδοι αυτές ή αν σχετίζονται με οφέλη για τις οικογένειες ή τους μαθητές (Bouffard, 2008).

Θεωρητική τεκμηρίωση

Τα τελευταία χρόνια έχει αναγνωριστεί η σπουδαιότητα της αμφίδρομης επικοινωνίας-συνεργασίας ανάμεσα στο σπίτι και στο σχολείο (Epstein, 1996). Οι γονείς παίζουν καθοριστικό ρόλο στον σχολικό θεσμό και επηρεάζουν ολόκληρο το σχολικό περιβάλλον (Παπαγιαννίδου, 2000), καθώς τα παιδιά που εγγράφονται στο σχολείο φέρουν ήδη έξι χρόνια μαθησιακής εμπειρίας και έχουν αρχίσει να αναπτύσσουν τις ικανότητες και τις δεξιότητές τους (Goehlich, 2003).

Σύμφωνα με τη σύγχρονη αντίληψη, οι γονείς αποτελούν ανεκτίμητο μέλος του εκπαιδευτικού συστήματος. Προσεγγίζονται ως ισότιμα μέλη μιας συνεργατικής πρακτικής, η οποία είναι συνεχώς εξελισσόμενη και επεκτείνεται πέρα από την επίλυση προβλημάτων ή την επίτευξη ενός συγκεκριμένου στόχου (Cowan, Napolitano, & Sheridan, 2004).

Αν και η συνεργασία των γονέων με το σχολείο δεν είναι πάντα εύκολη αλλά και επιθυμητή από μέρος της εκπαιδευτικής κοινότητας και των γονέων (Ματσαγγούρας & Βέρδης, 2003), το σχολείο οφείλει να δημιουργήσει τις κατάλληλες προϋποθέσεις για την επίτευξή της (Ματσαγγούρας, 2008). Από τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι το ζήτημα της αλληλεπίδρασης σχολείου και οικογένειας είναι συνυφασμένο με την εκπαιδευτική πρακτική. Κι όμως, αποτελεί άξιο λόγου ότι στην ανζέντα της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής έχει μπει ουσιαστικά τα τελευταία χρόνια (Πεντέρη & Πετρογιάννης, 2013).

Όσον αφορά στην Ελλάδα, τις τελευταίες δεκαετίες γίνονται περισσότερες προσπάθειες ενίσχυσης της ουσιαστικής επικοινωνίας - συνεργασίας οικογένειας και σχολείου (Μυλωνάκου - Κεκέ, 2006). Οι γονείς επιθυμούν να έχουν ενεργό συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία των παιδιών τους, εκφράζουν τις απόψεις τους και θέλουν να αισθάνονται ότι οι απόψεις αυτές λαμβάνονται υπόψη (Angelides, Theophanous, & Leigh, 2006; Χριστοφοράκη, 2011).

Μεθοδολογία

Όπως παρουσιάστηκε παραπάνω, η συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας κατέχει σημαίνοντα ρόλο στην αποτελεσματικότητα της σχολικής πράξης (Γεωργίου, 2000α; Δοδοντσάκης, 2001; Μπρούζος, 2002α; Τσιμπιδάκη 2011). Όμως, η έλλειψη γνώσεων για αποδοτικούς τρόπους συνεργασίας, αποτελεί το μεγαλύτερο εμπόδιο στην ανάπτυξη μιας εποικοδομητικής σχέσης. Μια προσπάθεια προετοιμασίας γονέων και εκπαιδευτικών προς την κατεύθυνση αυτή, προϋποθέτει τη διερεύνηση των αντιλήψεων γονέων των εκπαιδευτικών για την έννοια, το πλαίσιο και τα όρια της συνεργασίας σχολείου - οικογένειας (Ματσαγγούρας & Πούλου, 2009, σ.31).

Η παρούσα έρευνα εστιάζει στην επικοινωνία - συνεργασία σχολείου - οικογένειας με παιδί με ε.ε.α./α. και επιχειρεί να διερευνήσει τις αντιλήψεις γονέων με παιδί με ε.ε.α./α. ως προς την αλληλεπίδραση σχολείου και οικογένειας μέσω της χρήσης Ν. Τ.

Πιο συγκεκριμένα καταβλήθηκε προσπάθεια:

- να σκιαγραφηθεί το φαινόμενο της επικοινωνίας των γονέων στο ελληνικό σχολείο μέσω της χρήσης των Ν.Τ.
- να εξεταστεί αν οι γονείς είναι θετικοί απέναντι σε προοπτικές επικοινωνίας πέρα από τις παγιωμένες, μέσω της εισαγωγής και χρήσης νέων που βασίζονται στις Ν.Τ. και στο διαδίκτυο.
- να καταγραφούν οι προτάσεις των γονέων για τον ρόλο των Ν.Τ. και του διαδικτύου ως προς τις δυνατότητες αξιοποίησής τους για την ισχυροποίηση της επικοινωνίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας.

Η φύση του υπό μελέτη θέματος καθόρισε και τη μεθοδολογία της έρευνας, η οποία ήταν ποιοτική με ποσοτικές και ποιοτικές μεθόδους ανάλυσης. Ως μέθοδος παραγωγής τεκμηρίων, επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο και η δομημένη συνέντευξη.

Το ερωτηματολόγιο κρίνεται ως καταλληλότερη μέθοδος, όταν επιθυμούμε να μελετήσουμε τη συμπεριφορά πληθυσμών και να παράγουμε τεκμήρια με ένα σχετικά υψηλό επίπεδο γενίκευσης (Κάλλας, 2014, σ. 72).

Το ερωτηματολόγιο είναι αυτοσχέδιο. Δημιουργήθηκε μέσω των Φορμών της Google. Η διαδικασία χορήγησής του γίνεται online και τα αποτελέσματα είναι άμεσα, αφού οι απαντήσεις αποθηκεύονται αυτόματα στο διαδικτυακό αποθετήριο της Google.

Η συνέντευξη αποτελεί, ίσως, την πιο διαδεδομένη μέθοδο άντλησης ποιοτικού υλικού στις κοινωνικές επιστήμες. Χαρακτηρίζεται δομημένη, καθώς βασίζεται σε ένα αυστηρά προκαθορισμένο σύνολο ερωτήσεων, το οποίο τίθεται με τον ίδιο ενιαίο τρόπο σε όλους τους ερωτώμενους.

Τον πληθυσμό της μελέτης αποτέλεσε το σύνολο των γονέων μαθητών με ε.ε.α./α. Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Ηρακλείου, ενώ το δείγμα αποτέλεσαν 30 άτομα-γονείς παιδιού με ε.ε.α./α.

Η λήψη του δείγματος έγινε χωρίς τυχαιοποίηση. Η δειγματοληψία ευκολίας είναι αρκετά συχνή στις ποσοτικές και ποιοτικές έρευνες. Τα υποκείμενα συμπεριλαμβάνονται στην έρευνα, επειδή συνέπεσε να είναι στο σωστό μέρος, στη σωστή στιγμή και συμμετέχουν σε αυτήν, μέχρι να συμπληρωθεί ο επιθυμητός αριθμός του δείγματος (Μερκούρης, 2008).

Ευρήματα

Ευρήματα με βάση το ερωτηματολόγιο

Τα ευρήματα από την ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν από τα ερωτηματολόγια και τις συνεντεύξεις καταδεικνύουν την πασιφανή υπεροχή των συμβατικών έναντι των σύγχρονων μέσων στην επικοινωνία.

Ο πιο συχνός τρόπος επικοινωνίας είναι η προσωπική και δια ζώσης, ενώ τα ποσοστά για τα σύγχρονα μέσα είναι πολύ χαμηλά.

Πίνακας 1. Μέσα επικοινωνίας σχολείου και οικογένειας

Ιδιότητα Γονείς		
	N	%
Συμβατικά μέσα	29	96,7%
Εντυπη αλληλογραφία	17	56,7%
Προσωπική επικοινωνία	26	86,7%
Ομαδικές συγκεντρώσεις γονέων	15	50,0%
Ενημέρωσης του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων	19	63,3%
Τηλεφωνική επικοινωνία	16	53,3%
Ωρες επικοινωνίας που έχουν ορίσει οι εκπαιδευτικοί	17	56,7%
Τηλεομοιοτυπία (fax)	0	0,0%
Σύγχρονα μέσα	2	6,7%
Ηλεκτρονικό ταχυδρομείο	2	6,7%
Σχολικό ιστολόγιο	0	0,0%
Σχολική ιστοσελίδα	0	0,0%
Μέσα κοινωνικής δικτύωσης	0	0,0%

Σε σχέση με τα ψηφιακά μέσα που διαθέτουν, οι γονείς ερωτήθηκαν: α) για το ποια μέσα χρησιμοποιούν και β) ποια μέσα θα ήθελαν να χρησιμοποιήσουν.

Σύμφωνα με τις απαντήσεις τους, καταγράφηκαν χαμηλά ποσοστά χρήσης ψηφιακών μέσων επικοινωνίας και ως προς το σύνολο γενικότερα και ως προς κάθε κατηγορία ειδικότερα. Στα επιθυμητά μέσα υπάρχουν σημαντικές στατιστικά διαφοροποιήσεις σε όλες τις κατηγορίες του πίνακα 2 ανάμεσα στην πραγματική και επιθυμητή χρήση σύγχρονων μέσων επικοινωνίας.

Πίνακας 2. Μέσα που χρησιμοποιούν και μέσα που επιθυμούν να χρησιμοποιήσουν οι γονείς για την επικοινωνία σχολείου και οικογένειας

Ιδιότητα: Γονείς		
Επιθυμητή χρήση	N	%
e-mail	20	66,7%
Μέσα κοινωνικής δικτύωσης	14	46,7%
Διαδικτυακή συνομιλία	14	46,7%
Ιστλόγιο-ιστοσελίδα	9	30,0%
Εφαρμογή Viber	17	56,7%
Skype-viber	21	70,0%
Πραγματική χρήση	N	%
e-mail	7	23,3%
Μέσα κοινωνικής δικτύωσης	2	6,7%
Διαδικτυακή συνομιλία	1	3,3%
Ιστολόγιο-ιστοσελίδα	0	0,0%
Εφαρμογή Viber	2	6,7%
Skype-viber	3	10,0%

Ως προς τις απόψεις των γονέων για τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της χρήσης ψηφιακών μέσων στην επικοινωνία τους με το σχολείο, η πιο συχνή επιλογή στα πλεονεκτήματα είναι η ευκολία στην εξ αποστάσεως επικοινωνία, ενώ το πιο συχνά καταγραφόμενο μειονέκτημα είναι η απρόσωπη επικοινωνία.

Τέλος, σε ό,τι αφορά τις προτάσεις για καλύτερη αξιοποίηση των Ν.Τ. για την επικοινωνία - συνεργασία σχολείου και οικογένειας, η πιο συχνά απαντώμενη επιλογή είναι η "εκπαίδευση- επιμόρφωση των γονέων στη χρήση Ν.Τ."

Πίνακας 3. Προτάσεις για καλύτερη αξιοποίηση των Ν.Τ. για την επικοινωνία-συνεργασία σχολείου και οικογένειας

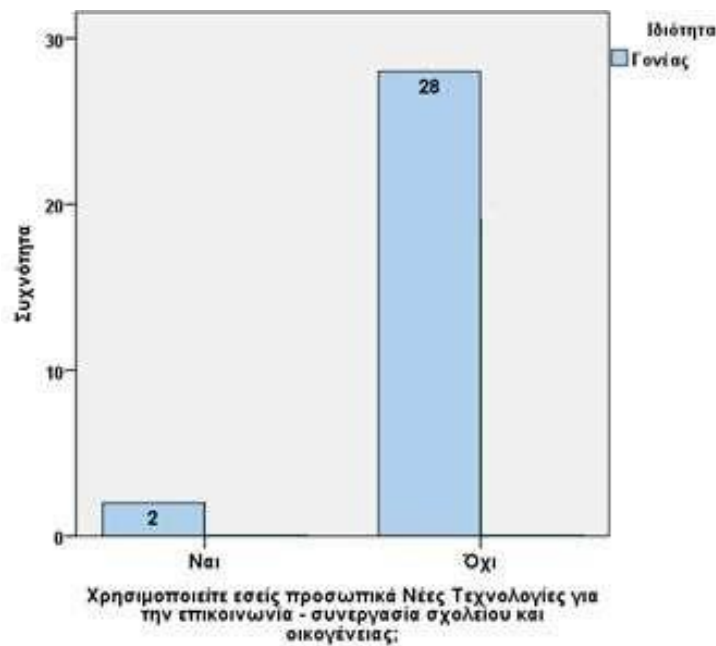
Ιδιότητα Γονείς		
	N	%
Αναβάθμιση του εξοπλισμού και κατάλληλη τεχνική υποστήριξη της σχολικής μονάδας	15	50,0%
Εκπαίδευση-επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη χρήση Ν. Τ.	16	53,3%
Εκπαίδευση-επιμόρφωση των γονέων στη χρήση Ν. Τ.	21	70,0%
Ενθάρρυνση και υποστήριξη της χρήσης Ν. Τ. από τη διοίκηση του σχολείου	13	43,3%

Ευρήματα με βάση τη συνέντευξη

Στην ενότητα της συνέντευξης πραγματοποιήθηκε ανάλυση της εμπειρίας και της συχνότητας αλληλεπίδρασης μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών μέσω της χρήσης Ν.Τ.

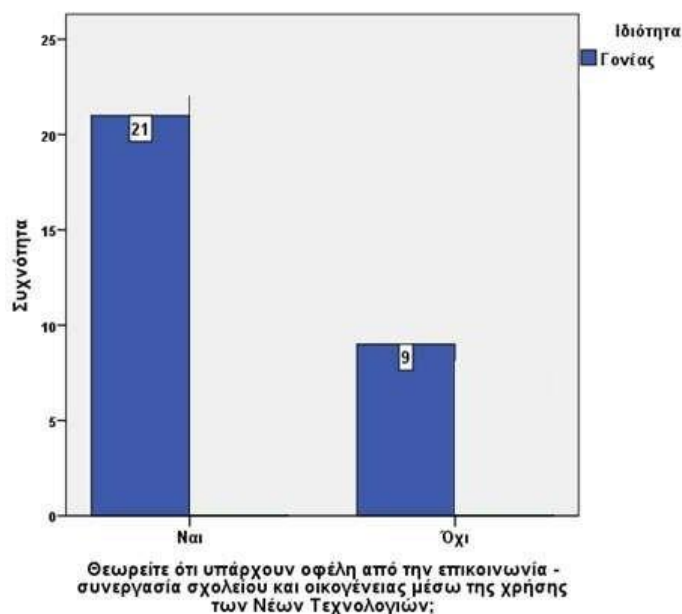
Η εικόνα που παρατηρήθηκε είναι μάλλον ξεκάθαρη. Δεν υπάρχει εμπειρία επικοινωνίας μέσω ψηφιακών μέσων.

Σχήμα 1. Προσωπική χρήση Ν.Τ. από γονείς για την επικοινωνία - συνεργασία σχολείου και οικογένειας



Αναφορικά προς τις απόψεις των συμμετεχόντων στην έρευνα για την ύπαρξη ή όχι ωφελειών από τη χρήση Ν.Τ. στην αλληλεπίδραση σχολείου και οικογένειας, αναδεικνύεται ότι οι γονείς θεωρούν κατά πλειοψηφία ωφέλιμη τη χρήση τους.

Διάγραμμα 2. Απόψεις γονέων για την ύπαρξη οφελών από τη χρήση Ν.Τ. για την επικοινωνία - συνεργασία σχολείου και οικογένειας



Σύμφωνα με την ανάλυση περιεχομένου των ευρημάτων που αφορούν τις απόψεις των γονέων για τα θετικά και αρνητικά σημεία στη χρήση Ν.Τ. για την επικοινωνία σχολείου και οικογένειας, προκύπτει ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των γονέων θεωρεί ότι το μεγαλύτερο πλεονέκτημα της χρήσης Ν.Τ. είναι το γεγονός ότι ο τρόπος αυτός επικοινωνίας είναι ιδιαίτερα εξυπηρετικός και για τις δύο πλευρές. Ως σημαντικότερο αρνητικό καταγράφουν τον απρόσωπο χαρακτήρα αυτής της επικοινωνίας.

Συμπεράσματα

Το βασικό συμπέρασμα της μελέτης είναι ότι η πλειονότητα των γονέων δηλώνουν θετικά διακείμενοι στη χρήση Ν.Τ. για την επικοινωνία-συνεργασία σχολείου και οικογένειας και θεωρούν ότι μπορούν να συμβάλλουν στην υποστήριξη και βελτίωσή της.

Παρά τις εκφρασμένες καλές προθέσεις, όμως, στην καθημερινή πρακτική οι γονείς περιορίζονται στους καθιερωμένους συμβατικούς τρόπους επικοινωνίας, δείχνοντας εξαιρετικά φειδωλοί στη χρήση ψηφιακών μέσων και Ν.Τ.

Οι λόγοι των δισταγμών τους αφορούν, κυρίως, αμφιβολίες για την αποτελεσματικότητα αυτής της μορφής επικοινωνίας, λόγω της ιδιαιτερότητας που έχει, κατά την άποψή τους, η επικοινωνία που αφορά την ενημέρωση και ανταλλαγή πληροφοριών για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες. Έτσι, στην πλειονότητά τους, οι γονείς αναφέρουν τη διά ζώσης επαφή και επικοινωνία ως προτιμητέα και αποτελεσματικότερη.

Ως προς τις προτάσεις των γονέων για τη βελτίωση των σχέσεων τους με το σχολείο μέσω της χρήσης ψηφιακών μεθόδων επικοινωνίας, η προσωπική επιμόρφωση σε συνδυασμό με την αναβάθμιση της σχολικής υλικοτεχνικής υποδομής αποτελούν τις βασικές τους επισημάνσεις. Καθοριστικός, επίσης, φαίνεται να είναι, σύμφωνα με τις απόψεις τους, ο ρόλος της διεύθυνσης της σχολικής μονάδας και του σχολείου γενικότερα για τη διάθεση ψηφιακών μέσων και την υποστήριξη σύγχρονων συνεργατικών μορφών επικοινωνίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας. Σύμφωνα με τα παραπάνω, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι δεν είναι ούτε εύκολη, αλλά ούτε και πάντα αποτελεσματική η επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων μέσω της χρήσης Ν.Τ., παρόλο που αναγνωρίζουν τη σπουδαιότητα και την αναγκαιότητα της ανάπτυξης επικοινωνιακής συνεργασίας και του θετικού ρόλου που θα μπορούσαν να διαδραματίσουν οι Ν.Τ. προς την κατεύθυνση αυτή. Για τους λόγους αυτούς κρίνεται αναγκαία η περαιτέρω διερεύνηση η οποία θα μπορούσε να εστιάσει στις ακόλουθες προτάσεις:

- Σχεδίαση και πραγματοποίηση ανάλογης έρευνας με δείγμα όσο το δυνατόν πιο αντιπροσωπευτικό και πολυπληθές από όλη την Ελλάδα.
- Σχεδίαση και πραγματοποίηση ανάλογης έρευνας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Γεωργίου, Σ. (2000α). *Σχέση σχολείου - οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Δοδοντσάκης, Γ. (2001). *Κοινή πορεία στην εκπαίδευση. Μια άλλη στρατηγική: Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Αθήνα: Δαρδανός.
- Goehlich, M. (2003). *Παιδοκεντρική διάσταση στη μάθηση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Κάλλας, Ι. (2014, Σεπτέμβριος). *Θεωρία, μεθοδολογία και ερευνητικές υποδομές στις κοινωνικές επιστήμες. Β' Μέρος. Η μεθοδολογία της εμπειρικής έρευνας*. Ρόδος: Πανεπιστημιακές σημειώσεις.
- Κωστής, Ν., Σιόρεντα, Α., & Τζιμογιάννης, Α. (2009). «Η αξιοποίηση συστημάτων ασύγχρονης εκπαίδευσης σε σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Σχεδιασμός και μελέτη των σχολικών δικτύων ΣΕΠ του Νομού Δωδεκανήσου». *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 2 (1-2), 55-78.
- Ματσαγγούρας, Η., & Βέρδης, Α. (2003, Μάιος). «Γονείς, Εταίροι στην Εκπαίδευση: Απόψεις Ελλήνων γονέων υπό τη σύγχρονη προβληματική». *Επιστημονικό Βήμα*, 2, 5-23.
- Ματσαγγούρας, Η. (2008). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας - Η σχολική τάξη - Χώρος- Ομάδα - Πειθαρχία - Μέθοδος*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Ματσαγγούρας, Η., & Πούλου, Μ. (2009). «Σχέσεις σχολείου και οικογένειας. Συγκριτική παράθεση απόψεων εκπαιδευτικών και γονέων». *Μέντορας*, 11, 27 - 41.
- Μερκούρης, Α. (2008). *Μεθοδολογία Νοσηλευτικής Έρευνας*. Αθήνα: ΙΩΝ.
- Μπρούζος, Α. (2002α). «Η συνεργασία σχολείου - οικογένειας: Προβλήματα και δυνατότητες ανάπτυξής της». *Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 15, 97-135.
- Μπρούζος, Α. (2002β), Νοέμβριος). *Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τη συνεργασία Σχολείου - Οικογένειας*. Ανακτήθηκε στις 06-08-2016 από Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος Ηλεκτρονική παρουσίαση των Πρακτικών του 3ου Πανελλήνιου Συνεδρίου: http://www.pee.gr/wp-content/uploads/praktika_synedrion_files/pr_syn/s_ath/thematikes_enohtes/x/x_mproyzos_andreas.htm
- Μυλωνάκου - Κεκέ, Η. (2006). *Σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις στην επικοινωνία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας*. Αθήνα: Ατραπός.
- Παπαγιαννίδου, Χ. (2000). «Σχέσεις Γονέων και Δασκάλων στην Προσχολική Εκπαίδευση». *Σύγχρονη Εκπαίδευση: Τρίμηνη Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 110, 75-83.
- Πεντέρη, Ε., & Πετρογιάννης, Κ. (2013, Νοέμβριος). «Σύνδεση σχολείου-οικογένειας και το ζήτημα της μεταξύ τους συνεργασίας: Κριτική παρουσίαση βασικών θεωρητικών μοντέλων». *Helenic Journal Of Research In Education*, 1, 4 - 29.
- Τσιμπιδάκη, Α. (2015). *Οικογένεια, ειδική αγωγή και νέες τεχνολογίες*. Ανακτήθηκε στις 08-08- 2016 από Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Δίκτυο εκπαίδευσης: <http://moodle.aegean.gr/course/view.php?id=18>
- Τσιμπιδάκη, Α. (2011). *Παιδί με ειδικές ανάγκες, οικογένεια και σχολείο. Μια σχέση σε αλληλεπίδραση*. Αθήνα: Διάδραση.
- Χριστοφοράκη, Σ. (2011). *Αντιλήψεις γονέων και εκπαιδευτικών για τις σχέσεις σχολείου- οικογένειας*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Ξενόγλωσση

Angelides, P., Theophanous, L., & Leigh, J. (2006, August). «Understanding teacher–parent relationships for improving pre-primary schools in Cyprus». *Educational Review*, 58(3), 303-316.

Bouffard, S. (2008, June). *Tapping Into Technology: The Role of the Internet in Family–School Communication*. Ανακτήθηκε στις 22-07-2016 από Harvard Family Research Project: <http://www.hfrp.org/family-involvement/publications-resources/tapping-into-technology-the-role-of-the-internet-in-family-school-communication>

Cowan, R., Napolitano, S., & Sheridan, S. (2004, 9 20). *Home-School Collaboration*.

Ανακτήθηκε στις 28-06-2016 από DigitalCommons@University of Nebraska - Lincoln: <http://digitalcommons.unl.edu/edpsychpapers/18/>

Epstein, J. (1996, Σεπτέμβριος). «Advances in Family, Community, and School Partnerships». *Community Education Journal*, 23 (3), 10-15 .

Phtiaka, H. (2001). Cyprus: Special Education and Home-School "Partnership". *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 6(2), 141 - 167.

Τα ψηφιακά μέσα επικοινωνίας στο ελληνικό σχολείο: η περίπτωση των μαθητικών ιστολογίων

Παναγιώτα Παππά

Φιλεκπαιδευτική Εταιρεία, Αρσάκειο Ψυχικού, pappa.p@e-arsakeio.gr

Περίληψη

Η περίπτωση των μαθητικών ιστολογίων αποτελεί ένα κοινωνικό φαινόμενο που υποδηλώνει την επανάσταση στο χώρο της ενημέρωσης με τη χρήση των νέων τεχνολογιών. Η ενδοσχολική χρήση τους λειτουργεί ως χώρος επιστημονικής ενημέρωσης για εκπαιδευτικά θέματα αλλά και ως χώρος διεξαγωγής «συντονισμένων» δημόσιων συζητήσεων μεταξύ των μαθητών. Ο «συντονισμένος» δημόσιος διάλογος μπορεί να γίνεται είτε από τους επίσημους φορείς της σχολικής κοινότητας -τους εκπαιδευτικούς- είτε να είναι διαχειριζόμενος από μια ομάδα συμμετεχόντων μαθητών, οι οποίοι συμμετέχουν ενεργά σε μια διαδικασία έρευνας-οργάνωσης, παραγωγής και κατανάλωσης πληροφορίας. Στην παρούσα εισήγηση μελετάται η παρουσία μαθητικών ιστολογίων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Γυμνάσιο) και η εκπαιδευτική εφαρμογή τους στη μαθησιακή διαδικασία. Επιπλέον, στη συγκεκριμένη διερεύνηση θα επιχειρηθεί η ανίχνευση των απόψεων του μαθητικού και εκπαιδευτικού δυναμικού σε σχέση με την παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ και τη χρήση ενός μαθητικού ιστολογίου ως εργαλείο των υπηρεσιών Web2.0 στη μαθησιακή διαδικασία.

Abstract

The case of student blogs is a social phenomenon that suggests the revolution in the field of information through the use of new technologies. Their in-school use functions as a scientific information area for educational issues as well as a place for "coordinated" public debates among students. The "coordinated" public dialogue can be managed either by the official bodies of the school community -the teachers- or by a group of participating students who are actively involved in a process of research, organization, production and consumption of information. This paper examines the presence of student blogs in secondary education (Gymnasium) and their educational application to the learning process. In addition, this research will attempt to detect the attitudes of the student and teacher population in relation to the pedagogical exploitation of ICT and the use of a student's blog as a tool of Web2.0 services in the learning process.

Εισαγωγή

Οι νέες τεχνολογίες και τα ψηφιακά μέσα επικοινωνίας επιφέρουν μια σειρά από αλλαγές σηματοδοτώντας ένα πέρασμα από την παραδοσιακή μορφή επικοινωνίας στη σύγχρονη ηλεκτρονική διάσταση. Έτσι, ο δέκτης των μηνυμάτων γίνεται ταυτόχρονα χρήστης- καταναλωτής, μετατρέποντας τη σχέση του με τον πομπό σε μια αμφίδρομη επικοινωνία, όπου το ίδιο το άτομο αρχίζει να αντιλαμβάνεται τον κόσμο γύρω του ταυτόχρονα και ως χρήστης αλλά και ως αναμεταδότης.

Τα ψηφιακά μέσα επικοινωνίας αρχίζουν να διαμορφώνουν νέα περιβάλλοντα μάθησης στηριζόμενα σε ανοιχτές και ευέλικτες πρακτικές που απαιτούν την επάρκεια και τον εγγραμματοισμό στα μέσα επικοινωνίας (Media Literacy) ως φυσικό προσόν της εκπαιδευτικής επικοινωνίας.

Οι σύγχρονες παιδαγωγικές αντιλήψεις προσεγγίζουν τα ψηφιακά μέσα επικοινωνίας ως μια διαδικασία μιντιακής αγωγής και εκπαίδευσης, όπου οι νέοι και το μαθητικό κοινό μέσα από συγκεκριμένες δράσεις έχουν τη δυνατότητα να διευρύνουν την ικανότητα και την κριτική σκέψη στα ψηφιακά μέσα, να διατυπώνουν σχέδια εργασιών και να δημιουργούν μορφές επικοινωνίας. Η αγωγή και η εκπαίδευση στα μέσα επικοινωνίας λειτουργούν υποστηρικτικά και έχουν ως στόχο την πολιτιστική ενδυνάμωση του μαθητικού πληθυσμού και των νέων ατόμων, εφοδιάζοντάς τους με την ικανότητα να ατενίζουν κριτικά και δημιουργικά κάθε εκδημοκρατισμένη μορφή επικοινωνίας.

Τα μαθητικά ιστολόγια, απευθυνόμενα σε συγκεκριμένη κοινότητα μιας σχολικής μονάδος, παρέχουν τη δυνατότητα συμμετοχής σε ένα ευρύτερο κοινωνικό και εκπαιδευτικό περιβάλλον, προσφέρουν ένα είδος αλληλεπίδρασης στη διαδικασία της μάθησης με τρόπο καινοτόμο και αποτελεσματικό και ταυτόχρονα αναπτύσσουν το αίσθημα της κοινότητας μεταξύ των συμμετεχόντων.

Στο σύγχρονο ψηφιακό σχολείο, το οποίο θα πρέπει να διατηρεί τον παιδαγωγικό του ρόλο, οι νέοι και το μαθητικό κοινό αναγνωρίζουν και διαμορφώνουν τις περιοχές των προσωπικών τους ενδιαφερόντων μέσα από την επαφή τους με τα μαθητικά ιστολόγια, τα οποία διαμορφώνουν εναλλακτικούς τρόπους έκφρασης, ιδεών και απόψεων, προσφέροντας στους μαθητές ευκαιρίες να «φιλτράρουν» με κριτικό και δημιουργικό πνεύμα τον πλουραλισμό των πολυμεσικών μηνυμάτων.

Η σωστή χρήση των μαθητικών ιστολογίων και κατ' επέκταση των μέσων επικοινωνίας, ως τεχνολογικά αγαθά του σύγχρονου πολιτισμού, μπορεί να οδηγήσει στη βελτίωση των γνωστικών ενδιαφερόντων, καθώς και στην ανάπτυξη μιας ευφυούς κρίσης αλλά και της υπευθυνότητας.

Η διαχείρισή τους από τους πρωταγωνιστές της εκπαιδευτικής κοινότητας απαιτεί γνώση και κουλτούρα, έτσι ώστε να μπορούν να κατανοούν, να συμμετέχουν, να αφομοιώνουν, να απορρίπτουν, να αντιστέκονται σε αφοριστικές διαθέσεις και να συμπορεύονται με τις εξελίξεις.

Τα μαθητικά ιστολόγια – BLOGS, ως μέσο ενημέρωσης και γνώσης

Η ραγδαία εξέλιξη της τεχνολογίας και των παρεπόμενων αγαθών του διαδικτύου άλλαξαν το τοπίο της πληροφορίας και της ενημέρωσης σηματοδοτώντας ριζικές αλλαγές ακόμα και στον τομέα της εκπαίδευσης.

Τα μαθητικά ιστολόγια στο χώρο της εκπαίδευσης αποτελούν ελκυστικά εργαλεία που μεταποιούν τη φύση της γνώσης και την πρόσβαση στις πηγές της, μετασχηματίζοντας το μαθησιακό πλαίσιο, ενώ ταυτόχρονα προσφέρουν ευκαιρίες για αλληλεπιδραστική μάθηση

διευρύνοντας τα όρια της εκπαίδευσης. Τα ίδια αρχίζουν να ενσωματώνονται στη μαθησιακή διαδικασία αγγίζοντας διάφορα θεματικά πεδία, τόσο στην δευτεροβάθμια όσο και την τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Πιο συγκεκριμένα, τα ιστολόγια αποτελούν μέρος της ψηφιακής επανάστασης στο Web 2.0 προσφέροντας δυνατότητες ταχύτατης ενημέρωσης και αμφίδρομης επικοινωνίας. Η ενσωμάτωσή τους στη μαθησιακή διαδικασία ως αυτόνομο κομμάτι της διδακτικής μεθοδολογίας ενθαρρύνει την προσωπική έκφραση και τη δυνατότητα σχολιασμού από τους μαθητές. Τα μαθητικά ιστολόγια - blogs αποτελούν ένα είδος δημοσιογραφίας του πολίτη, όπου ο εκδημοκρατισμός της έκφρασης μετατρέπεται σε μια αμφίδρομη μορφή ενημέρωσης και πληροφόρησης. Η ένταξή τους στη σχολική κοινότητα βελτιώνει την ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και τη δυναμική διάχυσης της γνώσης.

Στόχος της παρούσας μελέτης ήταν η διερεύνηση της παρουσίας μαθητικών ιστολογίων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Γυμνάσιο) και η εκπαιδευτική εφαρμογή τους στη μαθησιακή διαδικασία. Επιπλέον, επιχειρήθηκε η ανίχνευση των στάσεων του μαθητικού και εκπαιδευτικού δυναμικού σε σχέση με την παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ και τη χρήση ενός μαθητικού ιστολογίου ως εργαλείο των υπηρεσιών Web2.0 στη μαθησιακή διαδικασία.

Ταυτότητα της έρευνας

Μεθοδολογία έρευνας

Η παρούσα μελέτη στηρίχθηκε στη μεικτή ανάλυση των αποτελεσμάτων, σε μια προσπάθεια προσέγγισης της πραγματικότητας, όπως αυτή απεικονίζεται από τις απόψεις που εκδήλωσαν οι μαθητές, οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς των υπό μελέτη σχολείων.

Στοχοθεσία

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να καταγράψει και να διερευνήσει τις απόψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων-κηδεμόνων, σχετικά με τα μέσα επικοινωνίας στην εκπαίδευση. Επιπλέον, μελετάται ο αντίκτυπος που ασκεί η αγωγή των μέσων επικοινωνίας στο σχολικό περιβάλλον μέσω της χρήσης μαθητικού ιστολογίου, ως μέσο γνώσης και ενημέρωσης. Τέλος, εξετάζεται ο ρόλος των εκπαιδευτικών σε σχέση με την παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ και την εκπαιδευτική εφαρμογή τους στη μαθησιακή διαδικασία.

Ερευνητικά Ερωτήματα

Πιο συγκεκριμένα τα ερευνητικά ερωτήματα είναι τα εξής:

1. Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων-κηδεμόνων σχετικά με τη χρήση μαθητικού ιστολογίου στο σχολικό περιβάλλον;
2. Ποιες δεξιότητες αναπτύσσονται στους μαθητές μέσα από την ενασχόλησή τους στα μαθητικά blogs;
3. Σε τι βαθμό οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς πιστεύουν ότι η χρήση των ΤΠΕ αυξάνει την κοινωνικότητα των μαθητών;
4. Ποιος είναι ο ρόλος των εκπαιδευτικών σε σχέση με την παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ;

Δειγματοληψία

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 59 μαθητές Γ' Γυμνασίου ηλικίας 15 ετών, 12 εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και 15 γονείς-κηδεμόνες. Η μελέτη του δείγματος διενεργήθηκε ανάμεσα σε δύο νομούς της Ελλάδος, τον νομό Αττικής και τον νομό Κοζάνης. Τα σχολεία που συμμετείχαν διατηρούν στο ωρολόγιο πρόγραμμα διδασκαλίας τους δραστηριότητες που σχετίζονται με την ενασχόληση και τη διαχείριση μαθητικών ιστολογίων και ήταν τα εξής:

- 2^ο Γυμνάσιο του Αρσακείου Τοσιτσείου Εκάλης
- Πειραματικό Γυμνάσιο Αγ. Αναργύρων
- 2^ο Γυμνάσιο Κοζάνης.

Ερευνητικά εργαλεία

Τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν ήταν ερωτηματολόγιο κλειστού τύπου και συνεντεύξεις. Το ερωτηματολόγιο και οι ερωτήσεις των συνεντεύξεων κατασκευάστηκαν σύμφωνα με τις ανάγκες της συγκεκριμένης έρευνας και βάση των ερευνητικών ερωτημάτων. Η χορήγηση του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε εξ ολοκλήρου ηλεκτρονικά μέσω του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (e-mail), ενώ οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν τηλεφωνικά. Η διαδικασία αποστολής, συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων και διεξαγωγής των συνεντεύξεων διήρκεσε 2 μήνες την περίοδο από Μάιο 2017 έως και Ιούνιο 2017.

Διαδικασία

Στην παρούσα μελέτη αναλύθηκαν τρία ενεργά μαθητικά ιστολόγια των αντίστοιχων σχολείων μέσης εκπαίδευσης.

Στην *α' φάση* της έρευνας συμμετείχαν οι μαθητές των τριών σχολείων (), οι οποίοι κλήθηκαν να απαντήσουν σε ανώνυμα ερωτηματολόγια «κλειστών ερωτήσεων» μέσω διαδικτύου.

Στην *β' φάση* της έρευνας συμμετείχαν οι εκπαιδευτικοί – διαχειριστές, καθώς και οι συνάδελφοι εκπαιδευτικοί της αντίστοιχης σχολικής μονάδας, οι οποίοι απάντησαν τηλεφωνικά και διαδικτυακά σε ανώνυμα ερωτηματολόγια «ανοικτών ερωτήσεων» σχετικά με τη λειτουργία ενός μαθητικού ιστολογίου στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και τη συσχέτισή του με την ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην βαθμίδα του Γυμνασίου.

Ακολούθως, στη *γ' φάση* της έρευνας εντάχθηκαν και οι γονείς του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων των αντίστοιχων σχολείων, οι οποίοι απάντησαν σε αντίστοιχες ερωτήσεις ανώνυμων ερωτηματολογίων εκφράζοντας τις στάσεις τους και τις απόψεις τους σχετικά με την παρουσία των μαθητικών ιστολογίων στο χώρο του σχολείου και την εμπλοκή των μαθητών σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες που σχετίζονται με το διαδίκτυο.

Παρουσίαση και σχολιασμός των αποτελεσμάτων

A' Φάση της έρευνας (Μαθητές/τριες)

Εξετάζοντας συνολικά τη στάση των μαθητών και των τριών σχολείων, παρατηρήσαμε ότι οι σκοποί και οι στόχοι ενός μαθητικού ιστολογίου φαίνεται να εξυπηρετούν πρωτίστως την επικοινωνία των συμμαθητών μεταξύ τους, τη διάχυση των πληροφοριών σχετικά με τα σχολικά μαθήματα, καθώς την ενημέρωσή τους σε σχέση με τις μαθητικές εργασίες, αλλά και την επικοινωνία και συνεργασία δράσεων με άλλα σχολεία. Το άμεσο ενδιαφέρον των μαθητών εστιάζεται σε θεματικές ενότητες που σχετίζονται με τον σχολικό επαγγελματικό προσανατολισμό, κοινωνικές και αθλητικές δράσεις, πολιτιστικά δρώμενα καθώς και τις γνωστικές περιοχές των μαθημάτων. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού αναδεικνύεται ως συντονιστικός και καθοδηγητικός στη λειτουργία και διαχείριση ενός μαθητικού ιστολογίου προσδίδοντας ταυτόχρονα εκπαιδευτική και υποστηρικτική διευκόλυνση. Η χρήση των νέων τεχνολογιών και των λογισμικών προγραμμάτων αποτελούν απαραίτητα εργαλεία για τη λειτουργία ενός μαθητικού ιστολογίου. Η διασύνδεση με τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης (Μ.Κ.Δ.) δεν κρίνεται απολύτως απαραίτητη στην πλειοψηφία της, αλλά ενισχύει την παρουσία ενός μαθητικού ιστολογίου στο περιβάλλον του διαδικτύου και δημιουργεί τις προϋποθέσεις εκείνες για αλληλεπίδραση και επικοινωνία των χρηστών μεταξύ τους.

B' Φάση της έρευνας (Εκπαιδευτικοί)

Εξετάζοντας συνολικά τη στάση των εκπαιδευτικών και των τριών σχολείων, παρατηρήσαμε ότι στην πλειοψηφία τους θεωρούν ότι τα μαθητικά ιστολόγια αποτελούν μια ασύγχρονη μορφή εκπαιδευτικής επικοινωνίας με στόχο την ενημέρωση της μαθητικής κοινότητας. Αναπτύσσουν δεξιότητες συνεργασίας και ανταλλαγής απόψεων μεταξύ των μαθητών καθώς και δεξιότητες που σχετίζονται με τη δημοσιογραφική γραφή άρθρων και κειμένων. Δημιουργούν τις προϋποθέσεις εκείνες για συμπίεση με τις τρέχουσες εξελίξεις του ψηφιακού πολιτισμού και αποτελούν έναυσμα για την εισαγωγή ενός μαθήματος Αγωγής στα Μέσα και τη δημιουργία εγγράμματων πολιτών.

Γ' Φάση της έρευνας (Γονείς/Κηδεμόνες)

Η πλειοψηφία των γονέων και των τριών σχολείων διατείνεται από μια θετική στάση απέναντι στην ύπαρξη των μαθητικών ιστολογίων πιστεύοντας ότι βοηθούν στην παροχή και ενίσχυση της ψηφιακής παιδείας με τρόπο εκπαιδευτικό και συστηματικό. Ενισχύουν τα παιδιά να αποκτούν δεξιότητες διαχείρισης λογισμικών προγραμμάτων, να οργανώνουν και να παράγουν πληροφορίες και να ενισχύουν τις γνώσεις τους σχετικά με τις νέες τεχνολογίες. Αρκετοί γονείς εκφράζουν την άποψη ότι το περιεχόμενο ενός μαθητικού ιστολογίου θα πρέπει να είναι κυρίως εκπαιδευτικό, επιμορφωτικό και ψυχαγωγικό. Να συμπορεύεται με τις εξελίξεις τόσο τις εκπαιδευτικές όσο και τις κοινωνικές και να προσφέρει τους μαθητές τη δυνατότητα να ενημερώνονται και να παρακολουθούν την εκπαιδευτική και κοινωνική επικαιρότητα. Σύμφωνα με τους γονείς ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να ενθαρρύνει τη συμμετοχή και την αυτενέργεια των παιδιών, να προστατεύει τους μαθητές από τους κινδύνους του διαδικτύου και να φροντίζει για την ασφαλή πρόσβασή τους.

Συμπεράσματα

Στη συγκεκριμένη μελέτη επιχειρήθηκε να εξεταστεί η παρουσία των μαθητικών ιστολογίων στις εκπαιδευτικές κοινότητες, καθώς και προσφορά τους ως πηγή γνώσης και ενημέρωσης.

Σύμφωνα με τον Stahl (2006), τα μαθητικά ιστολόγια αποτελούν ένα γνωσιακό περιβάλλον, όπου τα ίδια ως «ασύγχρονα» εργαλεία των νέων ψηφιακών μέσων και της τεχνολογίας ενθαρρύνουν τον αναστοχασμό σε σχέση με το περιεχόμενο του όγκου των πληροφοριών και τη διαδικασία οικοδόμησης της γνώσης μέσω της αλληλεπίδρασης που δημιουργείται ανάμεσα στους δημιουργούς - χρήστες και τους επισκέπτες.¹

Η ύπαρξη μαθητικών ιστολογίων στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής κοινότητας χαιρετίζεται θετικά τόσο από γονείς όσο και από εκπαιδευτικούς με τους τελευταίους να δηλώνουν ότι οι σκοποί και οι στόχοι που εκπληρώνονται εστιάζονται κυρίως σε θέματα που εξυπηρετούν την ενημέρωση της μαθητικής κοινότητας σχετικά με τα σχολικά μαθήματα, μέσα από μια σύγχρονη μορφή επικοινωνίας, ενώ παράλληλα προωθείται η ερευνητική προσπάθεια διασταύρωσης γνώσεων και πληροφοριών θέτοντας τα πρώτα ψήγματα επαφής με τη δημοσιογραφική έρευνα και αναζήτηση. Αντίστοιχες απόψεις εκφράζονται και από την πλευρά των μαθητών οι οποίοι αντιμετωπίζουν τα μαθητικά ιστολόγια ως σημείο συνάντησης και ενημέρωσης της μαθητικής κοινότητας για θέματα που αφορούν δραστηριότητες τόσο του σχολικού βίου όσο και των γνωστικών τους καθηκόντων.

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στη χρήση και τη διαχείριση των μαθητικών ιστολογίων στους χώρους της σχολικής κοινότητας αναδεικνύεται ως συμβουλευτικός και καθοδηγητικός τόσο από γονείς όσο και από μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να υπηρετήσουν το πεδίο που σχετίζεται με τον εγγραμματισμό στα μέσα επικοινωνίας καθώς και την ικανότητα των μαθητών να δραστηριοποιούνται σε προϊόντα του διαδικτύου με ασφάλεια. Οι ίδιοι οφείλουν να αξιοποιούν τις νέες τεχνολογίες ολιστικά ως μορφές κοινωνικής και επικοινωνιακής δράσης και να υποστηρίζουν την μαθητική κοινότητα, η οποία θα πρέπει να τολμά να καινοτομεί και στοχάζεται κριτικά, κατά τη χρήση και μετάδοση πληροφοριών στο διαδίκτυο και τις υπηρεσίες του.²

Ο ρόλος των Μέσων Κοινωνικής Δικτύωσης (ΜΚΔ) αλλάζει δυναμικά το τοπίο της ενημέρωσης και της επικοινωνίας αντανακλώντας σημαντικές επιδράσεις στο χώρο της εκπαίδευσης. Στην παρούσα μελέτη ένας μεγάλος αριθμός μαθητών κινείται προς μια θετική στάση της διασύνδεσης των μαθητικών ιστολογίων με τα ΜΚΔ. Καθώς τα μέσα επικοινωνίας αποτελούν κοινωνικές κατασκευές και προϊόντα πολιτισμού, γίνεται σαφές ότι η θετική ή η αρνητική στάση καταγράφεται σχεδόν πάντα σε σχέση με το κοινωνικό-πολιτισμικό περιβάλλον που ανήκει η κάθε εκπαιδευτική μονάδα αλλά και σε σχέση με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα που φαίνεται η ίδια να εξυπηρετεί. Τα ΜΚΔ παρέχουν τη δυνατότητα της εύκολης και γρήγορης πρόσβασης στην πληροφορία και την ενημέρωση και διευρύνουν τους ορίζοντες των εκπαιδευτικών και των μαθητών, καθώς και τα γεωγραφικά όρια της πληροφορίας.³

¹ Stahl, G. (2006). *Group cognition: Computer support for building collaborative knowledge*. Cambridge, MA: MIT Press

² Σοφός Α. (2009) «Προστασία των νέων ως παιδαγωγική ικανότητα δράσης», Στο: Σοφός Α. (επιμ.), «Παιδαγωγικές διαστάσεις των Νέων Μέσων. Ενίσχυση του μιντιακού γραμματισμού και της ικανότητας για ένα ασφαλές διαδίκτυο» (σελ. 21-40), Αθήνα, Εκδ. Γρηγόρης.

³ Sarah King, 01/05/2010, Social Networks Q Changing the way we learn? <http://networkconference.netstudies.org/2010/05/social-networks-changingthe-way-we-learn/>

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αγγέλαινα, Σ. & Τζιμογιάννης, Α. (2010). Δημιουργία και μελέτη μιας μαθητικής Κοινότητας Διερεύνησης μέσω ενός ιστολογίου. *Πρακτικά Εργασιών 7ου Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση»*, τόμος II, σ. 337-344 Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Κόρινθος, 23-26 Σεπτεμβρίου 2010.
- Καϊμάκη Β. (1997), *Αμφίδρομη επικοινωνία εντύπων ΜΜΕ και Internet*, Αθήνα, Παπασωτηρίου.
- Πόστμαν Ν. (1997), *Τεχνοπόλειο. Η υποταγή του πολιτισμού στην Τεχνολογία, Μετάφραση: Κάτια Μεταζά, Εισαγωγή- Επιμέλεια: Στέλιος Παπαθανασόπουλος*, Αθήνα, Καστανιώτης.
- Πασχαλίδης, Γ. (2000), Εκπαίδευση και Μαζική Επικοινωνία: Όροι και προοπτικές της διδασκαλίας των Μέσων Μαζικής Επικοινωνίας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*: περιοδική έκδοση της Παιδαγωγικής Εταιρείας της Ελλάδος, Τεύχος, 30, Εκδοτικός οίκος αδελφών Κυριακίδη Ο.Ε., Θεσσαλονίκη, Δεκέμβριος 2000.
- Προεδρικό Διάταγμα 172/1994 (ΦΕΚ Α' 108) *Σύσταση "Εθνικού Οπτικοακουστικού Αρχείου" - Ρύθμιση θεμάτων Γενικής Γραμματείας Επικοινωνίας, Γενικής Γραμματείας Ενημέρωσης και άλλες διατάξεις.*, όπως τροποποιήθηκε με το Ν.3444/2006 (ΦΕΚ Α' 46).
- Σοφός Α. (2009) *Προστασία των νέων ως παιδαγωγική ικανότητα δράσης*, Στο: Σοφός Α. (επιμ.), *Παιδαγωγικές διαστάσεις των Νέων Μέσων. Ενίσχυση του μιντιακού γραμματισμού και της ικανότητας για ένα ασφαλές διαδίκτυο* (σελ., 21-40), Αθήνα, Εκδ. Γρηγόρης.
- Σοφός Α. (2011) *Νέες Τεχνολογίες, νέες προκλήσεις. Νέα εκπαίδευση για την ασφάλεια στο διαδίκτυο*, 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο –Πρακτικά, Πάτρα.

Ξενόγλωσση

- Buckingham, D. (2003). *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Cambridge: Polity.
- COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES, Brussels, 20.12.2007. *A European approach to media literacy in the digital environment*. Official journal. Available at: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/en/ALL/52007DC0833>. [Accessed: 6 March, 2017].
- Gilster, P. (1997). *Digital Literacy*. New York: Wiley.
- Haggrave M. A. (2010). "Media Literacy in the Digital Age", *NHK BROADCASTING STUDIES*, 2019, No 8. Available at: http://www.nhk.or.jp/bunken/english/reports/pdf/10_no8_10.pdf. [Accessed: 10 December 2016]
- Millwood Hargrave A. (2010). *Media Literacy in the Digital Age*, *NHK Broadcasting Studies*.
- Sarah King, 01/05/2010, *Social Networks Changing the way we learn?*
<http://networkconference.netstudies.org/2010/05/social-networks-changingthe-way-we-learn/>
- Stahl, G. (2006). *Group cognition: Computer support for building collaborative knowledge*. Cambridge, MA: MIT Press.
- UNESCO (2013), *Media and Information Literacy Policy and Strategy Guidelines*, UNESCO, Paris, available at: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002256/225606e.pdf> (accessed 25 April 2014).

Εισαγωγή σε βασικές δομές προγραμματισμού με χρήση ρομπότ (*learning through ... playing*)

Μαρία Γεωργίου

ΕΠΑΛ Καστοριάς, georguoum@yahoo.gr

Περίληψη

Η εφαρμογή του περιγραφόμενου σεναρίου αποτελεί μια μελέτη περίπτωσης και έχει στόχο να μελετήσει κατά πόσο η εισαγωγή της εκπαιδευτικής ρομποτικής ως διαφορετική προσέγγιση διδασκαλίας του προγραμματισμού είναι αποτελεσματική σε σχέση με τα παραδοσιακά προγραμματιστικά περιβάλλοντα στα οποία οι μαθητές μέχρι τώρα εκπαιδεύονται. Η παρούσα εργασία επιχειρεί μια συγκριτική μελέτη του τρόπου με τον οποίο ο μαθητής διδάσκεται βασικές έννοιες στον προγραμματισμό στο γυμνάσιο σε σχέση με τον τρόπο διδασκαλίας αυτών των εννοιών μέσω της εκπαιδευτικής Ρομποτικής. Το σενάριο εφαρμόστηκε στο πλαίσιο του μαθήματος «Εφαρμογές Πληροφορικής» της Α΄ Λυκείου του ΕΠΑΛ Καστοριάς και οι μαθητές είχαν τη δυνατότητα αρχικά να εμπλακούν στη δραστηριότητα κατασκευής ενός αυτόνομου εκπαιδευτικού ρομπότ και στη συνέχεια να κατανοήσουν εμπειρικά βασικές έννοιες και δομές προγραμματισμού μέσα από τη διαδικασία υλοποίησής τους.

Abstract

The implementation of the described scenario is a case study and aims to study whether the introduction of educational robotics as a different approach to teaching programming is effective in compare to the traditional methods and programming environments to which students have been trained so far. This paper attempts a comparative study of how the student acquires basic knowledge in high school programming compar to how concepts are approached through educational robotics. The scenario was implemented for the lesson "Computer Applications" of the 1st grade of the EPAL of Kastoria and the students were able to initially engage in the activity of constructing an autonomous educational robot and then to understand empirically basic concepts and programming structures through the implementation process.

Εισαγωγή

Η διείσδυση της ψηφιακής τεχνολογίας στην καθημερινή ζωή μέσω της χρήσης πληθώρας έξυπνων συσκευών –tablets, smartphones, μικροεπεξεργαστές, κάμερες κ.α.- καθιστούν φανερό ότι ο προγραμματισμός θα συμβάλει με τον πιο καθοριστικό τρόπο στην εξέλιξη της ψηφιακής τεχνολογίας, της βιομηχανίας και των υπηρεσιών. Ως εκ τούτου, το εκπαιδευτικό σύστημα καλείται να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στην εκπαίδευση και προετοιμασία των νέων στο πεδίο του προγραμματισμού. Η σταδιακή ανάπτυξη μεθόδων ανάλυσης ενός προβλήματος, η παρουσίαση τεχνικών επίλυσής του και η εκμάθηση βασικών αρχών και τεχνικών προγραμματισμού καλλιεργούν συστηματικά την ανάπτυξη της λογικής σκέψης με συγκεκριμένη μορφή και κανόνες, γνωστή και ως αλγοριθμική σκέψη. Σύμφωνα με τον Papert, ο προγραμματισμός παρέχει στα παιδιά νέες δυνατότητες μάθησης και σκέψης, καθώς προωθεί ένα δομημένο τρόπο ανάπτυξης και επίλυσης προβλημάτων για κάθε γνωστικό αντικείμενο (Papert, 1980).

Η διδασκαλία του Προγραμματισμού στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Ο προγραμματισμός εισάγεται ως διδακτική ενότητα στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών στη Γ΄ Γυμνασίου στο μάθημα της «Πληροφορικής», στην Α΄ Λυκείου στο μάθημα «Εφαρμογές Πληροφορικής» και στη Β΄ Λυκείου στο μάθημα «Εισαγωγή στις Αρχές Επιστήμης Η/Υ».

Ο προγραμματισμός ακόμα και σήμερα στις τάξεις του Λυκείου, όπως γίνεται φανερό από τα βιβλία, αφορά τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας φέρνοντας καταρχήν το μαθητή σε επαφή με βασικές έννοιες, τύπους, δεδομένα και στη συνέχεια με τρόπους αναπαράστασης και διαδικασίες επίλυσης των προβλημάτων. Σε κάποιες περιπτώσεις για την επίλυση ενός προβλήματος γίνεται χρήση κάποιου προγραμματιστικού περιβάλλοντος στο εργαστήριο, ενώ πολλές φορές η επίλυση του προβλήματος πραγματοποιείται στο τετράδιο.

Παρ' όλ' αυτά, η παρουσίαση των διαφόρων δομών μιας γλώσσας προγραμματισμού και η χρήση τους για την επίλυση προβλημάτων κλιμακούμενης δυσκολίας (Brusilovsky et al., 1997) παρουσιάζει αδυναμίες και δυσκολεύει τους μαθητές, με αποτέλεσμα να δημιουργείται πολλές φορές αρνητική στάση από την πλευρά τους. Οι κύριοι παιδαγωγικοί στόχοι σύμφωνα με τα βιβλία (Γώγουλος κ.ά., 2015) αφορούν στο να :

- γνωρίσουν οι μαθητές βασικούς τομείς και θεμελιώδεις έννοιες της Επιστήμης των Υπολογιστών
- αποκτήσουν αναλυτική και συνθετική σκέψη
- κατανοήσουν θεμελιώδεις έννοιες της Επιστήμης των Υπολογιστών όπως πρόβλημα, αλγόριθμος, γλώσσες περιγραφής αλγορίθμων και δομές δεδομένων κ.α.
- αναπτύξουν τη δυνατότητα διασύνδεσης θεωρητικών εννοιών με καθημερινά προβλήματα και καταστάσεις
- δώσουν έμφαση στη διαδικασία και όχι μόνο στο περιεχόμενο.

Σύμφωνα με το Πρόγραμμα Σπουδών (ΠΣ) (Φ.Ε.Κ. Β΄ 934/14.04.2014), ο βασικός άξονας πάνω στον οποίο αναπτύσσεται η διδακτική του μαθήματος αφορά τη θεωρία του εποικοδομισμού, η οποία δίνει έμφαση στις ατομικές ανάγκες των μαθητών μέσα από την ανάπτυξη ενός υποστηρικτικού, συνεργατικού περιβάλλοντος, ενώ ταυτόχρονα συμβάλλει στην ανάπτυξη της φαντασίας και της δημιουργικότητας (Δογούλη, 2012).

Για όποιον έχει έστω και μια μικρή εμπειρία διδακτικής του προγραμματισμού στην τάξη γρήγορα διαπιστώνει ότι το συγκεκριμένο αντικείμενο είναι για «δυνατούς λύτες». Παρά τα αναμφισβήτητα οφέλη που προκύπτουν από την εκμάθηση τεχνικών επίλυσης

προβλημάτων με χρήση προγραμματιστικών εργαλείων και την πρόσκτηση γνώσης σε πολλά και διαφορετικά επίπεδα, όπως το εννοιολογικό, το συντακτικό κ.λ.π. (Bayman & Mayer 1988), η πρώτη επαφή των μαθητών με προγραμματιστικά εργαλεία προκειμένου να επιλύσουν κάποιο πρόβλημα, παρουσιάζει δυσκολίες (Ennis 1994).

Η πρώτη δυσκολία που γίνεται άμεσα αντιληπτή κατά την εισαγωγή στον Προγραμματισμό έχει να κάνει με το γνωστικό υπόβαθρο των μαθητών, καθώς έννοιες όπως αλγόριθμος, δομή, ακολουθία κ.τ.λ. τις οποίες καλείται να μάθει και να κατανοήσει δεν τις έχει συναντήσει σε άλλο γνωστικό αντικείμενο. Κατά την πρώτη τους γνωριμία με τα προγραμματιστικά περιβάλλοντα, φαίνεται να παρουσιάζουν δυσκολίες – κατανόηση συντακτικού και εντολών - όπως και οι δραστηριότητες που πρέπει να υλοποιήσουν δεν είναι στο άμεσο πεδίο των ενδιαφερόντων τους (Φωκίδης & Μπούκλα, 2016).

Η εισαγωγή στον προγραμματισμό γίνεται στη Β΄ θμια Εκπαίδευση με τη γλώσσα προγραμματισμού Logo στη Γ΄ τάξη του Γυμνασίου. Είναι ένα γραφικό περιβάλλον προγραμματισμού στο οποίο οι μαθητές γράφουν εντολές και το αποτέλεσμα εμφανίζεται στην οθόνη. Αν η εντολή δεν συνταχθεί σωστά, εμφανίζεται το μήνυμα λάθους «δεν ξέρω τίποτα για...». Η γλώσσα προτείνεται ως ένα από τα πολλά εργαλεία για τη διδασκαλία της ενότητας του προγραμματισμού, δεδομένου ότι παρέχει ένα πιο οπτικοποιημένο και αλληλεπιδραστικό περιβάλλον στο οποίο οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να γράψουν εντολές, να σχεδιάσουν, να πειραματιστούν, να οικοδομήσουν σταδιακά ένα ολοκληρωμένο έργο ενώνοντας διαφορετικά σετ εντολών κ.α.

Το mBot είναι ένα εκπαιδευτικό Kit που ενδείκνυται για την εκμάθηση και υλοποίηση STEM εφαρμογών (Science, Technology, Engineering, Mathematics). Περιέχει έξυπνη σχεδίαση με εξαρτήματα που μπορούν εύκολα να συναρμολογηθούν και χρωματιστές θύρες για εύκολη καλωδίωση και υποστηρίζει πλακέτες Arduino. Το συνοδευτικό λογισμικό mBlock είναι ένα γραφικό περιβάλλον προγραμματισμού που βασίζεται στο Scratch (το οποίο αποτελείται από έτοιμα blocks εντολών) και επιτρέπει το ανέβασμα ενός προγράμματος σε πλακέτες Arduino. Αξιοποιεί τον μηχανισμό drag and drop του Scratch, ενώ δίνεται η δυνατότητα ο κώδικας να εκτελεστεί, καθώς σύρουμε τα blocks των εντολών στο χώρο των σεναρίων.

Η Εκπαιδευτική Ρομποτική ως μια διαφορετική μέθοδος διδασκαλίας του προγραμματισμού

Η εκπαιδευτική ρομποτική τα τελευταία χρόνια αποτελεί ένα πολύ δημοφιλές εργαλείο στην εκμάθηση του προγραμματισμού στα σχολεία. Η διδασκαλία με ρομπότ, όταν ειδικά ο χειρισμός τους γίνεται από τα ίδια τα παιδιά, ενεργοποιεί το κίνητρο της μάθησης και τους προκαλεί ενδιαφέρον (Καγκάνη, Δαγδιλέλης κ.ά. 2005).

Βασισμένη στην θεωρία του κατασκευαστικού εποικοδομισμού (Papert, 1991), σύμφωνα με την οποία η νέα γνώση προκύπτει από την ήδη υπάρχουσα και συγκεκριμένα εδώ μέσα από παιγνιώδεις δραστηριότητες δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να συναρμολογήσουν και να προγραμματίσουν τα ρομπότ, συνδυάζοντας και αποκτώντας ταυτόχρονα γνώσεις μηχανικής, μαθηματικών, τεχνολογίας υπολογιστών (Druin & Hendler, 2000).

Μέσω της διδασκαλίας της ρομποτικής ο μιν εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να αναπτύξει σημαντικές δεξιότητες, όπως ομαδική εργασία, επικοινωνία, διαχείριση project (κατανομή δραστηριοτήτων, χρόνου κ.α.), επίλυση προβλημάτων κ.τ.λ., ο μαθητής δε, εμπλέκεται ενεργητικά στη διαδικασία της μάθησης μέσα από το παιχνίδι, αυξάνει το

ερευνητικό του ενδιαφέρον, επιλύει πραγματικά προβλήματα, καλλιεργεί την επικοινωνία και την έκφραση ιδεών (Γιατί η Ρομποτική στην Εκπαίδευση, χ.η.).

Μελέτη περίπτωσης

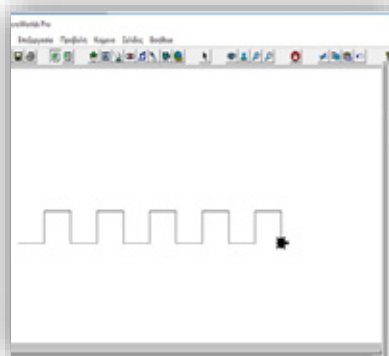
Η δραστηριότητα που περιγράφεται παρακάτω εφαρμόστηκε στην Α΄ τάξη ΕΠΑΛ στα πλαίσια του μαθήματος «Εφαρμογές Πληροφορικής». Σκοπός του σεναρίου είναι να διαπιστωθεί α) κατά πόσο η χρήση της εκπαιδευτικής ρομποτικής συμβάλλει στην κατανόηση και εμπέδωση βασικών δομών προγραμματισμού, όπως της Ακολουθίας, της Επιλογής και της Επανάληψης, σε σχέση με την πρότερη εμπειρία και γνώση που έχουν αποκτήσει οι μαθητές στο Γυμνάσιο με τον κλασικό τρόπο εκμάθησης προγραμματισμού και β) κατά πόσο βοηθάει στην ανάπτυξη και κατανόηση μεθοδικών τεχνικών επίλυσης προβλημάτων.

Περιγραφή εκπαιδευτικής δραστηριότητας

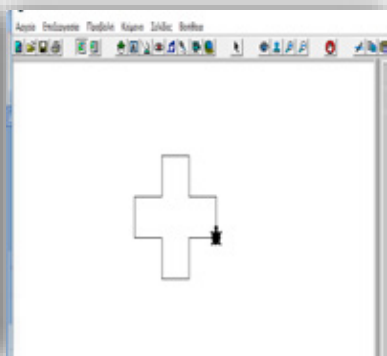
Η δραστηριότητα πραγματοποιήθηκε στο εργαστήριο Πληροφορικής με 20 μαθητές της Α΄ τάξης σε 5 διδακτικές ώρες.

1^η δίωρη συνάντηση: Κατά την πρώτη συνάντηση οι μαθητές εργάστηκαν ανά ομάδες στο περιβάλλον Microworlds Pro. Διανεμήθηκε φύλλο εργασίας με ασκήσεις που αφορά τη δημιουργία γεωμετρικών σχημάτων (όπως τετράγωνο, κύκλος, σκάλα, μαϊάνδρος, σπιτάκι κ.λ.π.) και περιλαμβάνονται στην ενότητα του προγραμματισμού στο βιβλίο Πληροφορικής της Γ΄ Γυμνασίου. Έγινε μια σύντομη παρουσίαση των εντολών που θα χρησιμοποιηθούν, προκειμένου οι μαθητές να σχεδιάσουν τα σχήματα.

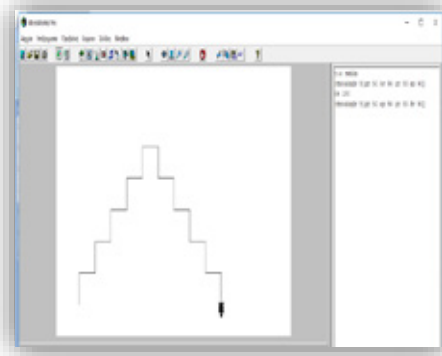
Εικόνα 1. μαϊάνδρος



Εικόνα 2. σταυρός

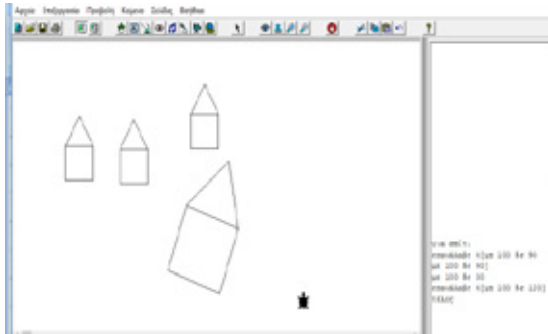


Εικόνα 3. σκάλα

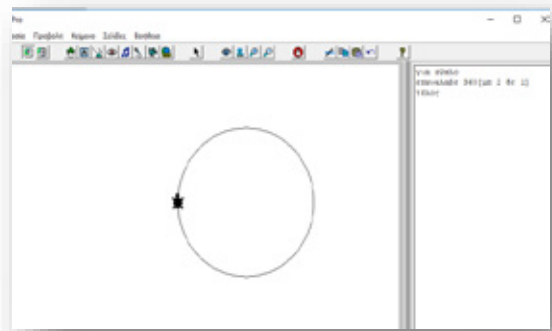


Στη συνέχεια δημιούργησαν τον κατάλληλο κώδικα για τα σχήματα, έκαναν τροποποιήσεις και διορθώσεις. Παρατηρήθηκε ότι σε πολλές περιπτώσεις δεν μπορούσαν να αντιληφθούν τη σωστή κλίση της χελώνας, προκειμένου να σχεδιάσει το κατάλληλο σχήμα. Στη συνέχεια ζητήθηκε από τους μαθητές να κάνουν τις κατάλληλες τροποποιήσεις στον κώδικα που έγραψαν κάνοντας χρήση της δομής επανάληψης, για να επιτύχουν το ίδιο αποτέλεσμα. Τέλος, ζητήθηκε να δημιουργήσουν πιο πολύπλοκα σχήματα επεκτείνοντας τις δραστηριότητες που ζητούνταν να υλοποιήσουν στο φύλλο εργασίας (όπως δόθηκε το μισό τμήμα της σκάλας και ζητήθηκε να συμπληρωθεί το άλλο μισό από απλά σχήματα τετράγωνο, τρίγωνο να σχεδιάσουν σπιτάκι κ.λ.π.). Κατά την εκτέλεση της δομής επανάληψης, παρατηρήθηκε ότι δυσκολεύονταν να αντιληφθούν ποια θα πρέπει να είναι η αρχική θέση της χελώνας στο τμήμα κώδικα που περιλαμβάνεται στην επανάληψη.

Εικόνα 4. σπιτάκι - χωριό



Εικόνα 5. κύκλος



2^η δίωρη συνάντηση: Παρουσιάστηκε το προγραμματιστικό περιβάλλον mBlock, το οποίο συνοδεύει το εκπαιδευτικό kit mBot. Το περιβάλλον φάνηκε αρκετά ευχάριστο και διασκεδαστικό στους μαθητές κυρίως λόγω των block και της διαδικασίας drag and drop που χρησιμοποιείται για να κατασκευαστεί ο κώδικας. Παρουσιάστηκε η κίνηση μπρος – πίσω, αριστερά – δεξιά, κίνηση των δύο κινητήρων (αριστερόστροφα –δεξιόστροφα), η σημασία του χρόνου αναμονής, η χρήση των εντολών ελέγχου. Κατόπιν τούτου, ζητήθηκε από τους μαθητές να δημιουργήσουν τον κατάλληλο κώδικα, προκειμένου το ρομπότ να κάνει τις ίδιες διαδρομές (τετράγωνο, κύκλο, σκάλα κ.λ.π.) πάνω σε ειδικά διαμορφωμένη επιφάνεια την οποία κατασκεύασαν οι ίδιοι.

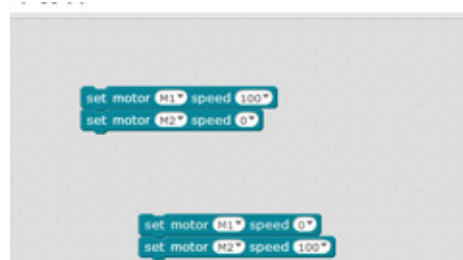
Μερικές από τις διαδρομές που σχεδιάστηκαν:

- κίνηση εμπρός με συγκεκριμένη ταχύτητα και στοπ
- κίνηση πίσω με συγκεκριμένη ταχύτητα και στοπ
- κίνηση μπρος – πίσω με αναμονή και στοπ
- σχεδίαση διαδρομής σε τετράγωνο, κύκλο, μαϊανδρο, σκάλα

Εικόνα 6. κίνηση μπρος πίσω



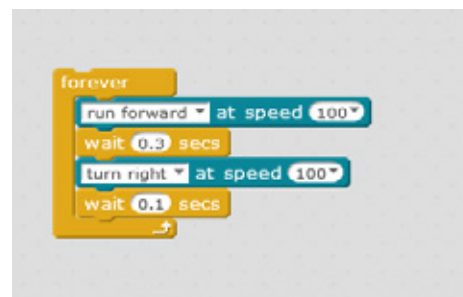
Εικόνα 7. έλεγχος κινητήρων



Εικόνα 8. διαδρομή

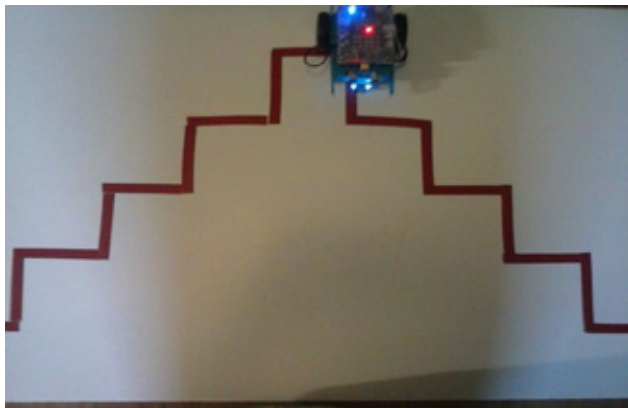


Εικόνα 9. διαδρομή κύκλος



Στη συνέχεια οι διαδρομές σχεδιάστηκαν με χρήση εντολών επανάληψης και ζητήθηκε από τους μαθητές να γράψουν τις κατάλληλες εντολές, ώστε η κίνηση του ρομπότ να ελέγχεται από συγκεκριμένα πλήκτρα. Κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας, οι μαθητές εύκολα αντιλήφθηκαν την κίνηση μπρος πίσω με συγκεκριμένη ταχύτητα και αναμονή και πολύ πιο γρήγορα - σε σχέση με το περιβάλλον microworlds Pro - αντιλήφθηκαν την κατεύθυνση που κάθε φορά έπρεπε να στρίψει το όχημα, προκειμένου να κάνει τη σωστή διαδρομή.

Εικόνα 10. κίνηση mbot πάνω σε σκάλα -έλεγχος κίνησης

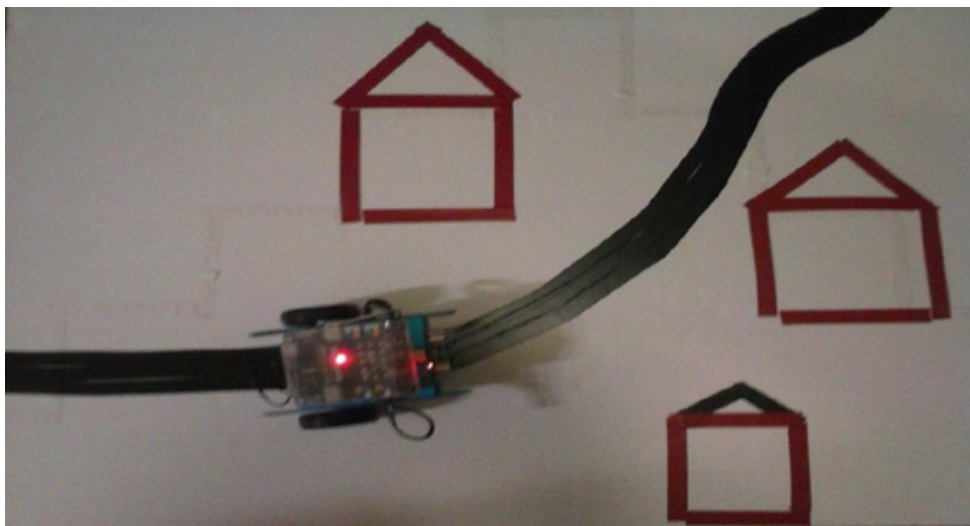


Εικόνα 11. κίνηση mbot με επανάληψη με πλήκτρα



Σε επόμενη φάση ζητήθηκε από τις ομάδες να αυτοσχεδιάσουν σχεδιάζοντας δικές τους διαδρομές, να τις προγραμματίσουν και να τις εκτελέσουν.

Εικόνα 12. κίνηση mbot σε αυτοσχέδια διαδρομή



3^η μονόωρη συνάντηση: Ακολούθησε συζήτηση - ανατροφοδότηση σχετικά με τις εντυπώσεις που απέκόμισαν οι μαθητές από τη δραστηριότητα. Όλοι έδειξαν ενθουσιασμό ακόμη και μαθητές που στις δραστηριότητες με το Microworlds Pro παρουσίασαν σημάδια πλήξης ή αδιαφορίας. Βρήκαν ενδιαφέρουσα τη δραστηριότητα και είπαν ότι κατανόησαν τη σχεδίαση των διαδρομών καλύτερα με το ρομποτικό kit, αφού το πρόβλημα που ζητήθηκε να επιλύσουν τώρα έχει νόημα (απέκτησε μορφή στον «πραγματικό κόσμο», η σκάλα από απλό γεωμετρικό σχήμα στην οθόνη του υπολογιστή μετασχηματίζεται σε κατασκευή στο περιβάλλον του πραγματικού κόσμου). Επίσης, δεν αποθαρρύνθηκαν από τα λάθη τους,

αντιθέτως αποτέλεσαν κίνητρο για περαιτέρω εξάσκηση και έρευνα. Όπως ανέφεραν, τους δόθηκε η δυνατότητα να εκφραστούν και να πειραματιστούν, προκειμένου να βρουν τη λύση μέσα από μια ευχάριστη διαδικασία. Το κλίμα συνεργασίας και αλληλοβοήθειας που αναπτύχθηκε τους ικανοποίησε και ήταν ένας επιπλέον λόγος που έδειξαν ενδιαφέρον.

Σχόλια – συμπεράσματα

Στο τέλος της δραστηριότητας οι μαθητές συμπλήρωσαν φύλλο αξιολόγησης στο οποίο καταγράφονται οι εντυπώσεις τους, κατά την εξέλιξη των δοκιμασιών στο εργαστήριο.

Η θεωρία της μάθησης πάνω στην οποία βασίστηκε η δραστηριότητα είναι ο εποικοδομητισμός (constructivism), η οποία δίνει έμφαση στην ενεργή συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία επίλυσης προβλημάτων. Οι μαθητές στη συγκεκριμένη δραστηριότητα, βασιζόμενοι σε πρότερη γνώση και υπό την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού, ανέπτυξαν τεχνικές επίλυσης προβλημάτων μέσα από τη διερεύνηση και τον πειραματισμό με κατευθυνόμενου στόχου δραστηριότητες. Οι δυσκολίες που αναφέρθηκαν παραπάνω σε ό,τι αφορά την εκμάθηση των βασικών δομών προγραμματισμού με το περιβάλλον Microworlds Pro ως ένα βαθμό αντιμετωπίζονται, καθώς το αλληλεπιδραστικό περιβάλλον κινεί το ενδιαφέρον του μαθητή. Ωστόσο παρατηρείται πως βασικά στοιχεία της γλώσσας που αφορούν το λεξιλόγιο, το συντακτικό, την επεξεργασία συμβόλων – αριθμών, η ανάπτυξη μαθηματικού τύπου ασκήσεων κ.τ.λ. αποθαρρύνουν και δυσκολεύουν τον μαθητή (Καγκάνη, Δαγδιλέλη κ.α., 2005) και οδηγούν σταδιακά σε έλλειψη ενδιαφέροντος. Στο μέρος της δράσης που αφορά τη σχεδίαση των διαδρομών στο περιβάλλον mBlock, η προσοχή και το ενδιαφέρον των μαθητών επικεντρώθηκε πραγματικά στην κατανόηση των μαθηματικών εννοιών, προκειμένου να σχεδιάσουν σωστά τις διαδρομές, και όχι στον τρόπο που πρέπει να συντάξουν τις εντολές, για να εκτελέσει σωστά τη διαδρομή το ρομποτικό kit. Επιπλέον, η άμεση ανατροφοδότηση των αποτελεσμάτων του κώδικα που δημιουργήσαν για τις εκάστοτε διαδρομές ήταν καθοριστική για την κατανόηση και εμπέδωση των βασικών δομών προγραμματισμού. Οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να διαπιστώσουν κατά την εξέλιξη της δράσης τα αποτελέσματα των εντολών να αποτυπώνονται στη συμπεριφορά του ρομπότ. Η «μεταφορά του κώδικα» από την οθόνη του Η/Υ στον πραγματικό κόσμο δημιούργησε μια αλληλεπίδραση που ενεργοποίησε το ενδιαφέρον τους, την παρατηρητικότητά τους, έδωσε τη δυνατότητα να διαπιστώσουν άμεσα τα λάθη τους και να τα διορθώσουν, να σχεδιάσουν εναλλακτικές διαδρομές.

Η τελική εντύπωση με το πέρας της δραστηριότητας και τη συμπλήρωση των φύλλων αξιολόγησης φαίνεται να είναι θετική, καθώς το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών βρίσκει ενδιαφέρον στον προγραμματισμό με τη χρήση όμως ρομπότ. Οι μαθητές θεωρούν ότι κατανοούν καλύτερα τις βασικές δομές, γιατί έχουν τη δυνατότητα να ελέγχουν άμεσα τα αποτελέσματα, ενώ ο παραδοσιακός τρόπος εκμάθησης προγραμματισμού σε πολλές περιπτώσεις τους φαίνεται βαρετός και χωρίς νόημα. Τέλος, ένα σημαντικό ποσοστό εκφράζει την άποψη ότι η ανάπτυξη κλίματος συνεργασίας υποστηρίζει τη μαθησιακή διαδικασία, καθώς ενθαρρύνει ακόμη και μαθητές που έχουν δυσκολίες να εκφράσουν τη γνώμη τους ή να αναλάβουν πρωτοβουλίες.

Βασική αρχή για την επίλυση ενός προβλήματος σύμφωνα με το βιβλίο της Γ' Γυμνασίου, είναι η κατανόησή του (Αράπογλου, Α. κ.ά., 2007) και σε ένα τέτοιο μαθησιακό περιβάλλον αυτό φαίνεται να επιτυγχάνεται. Η χρήση μηχανικών μοντέλων φαίνεται να αποτελεί κίνητρο και εξάπτει το ενδιαφέρον των μαθητών, καλλιεργεί την επιμονή τους και τροφοδοτεί τη δημιουργική σκέψη. Τα εμπόδια στη διδασκαλία του προγραμματισμού μπορούν να ξεπεραστούν, εάν αυτή μετατραπεί σε μια απλή και ευχάριστη διαδικασία (Margulieux, Guzdial & Catrambone, 2012). Η εκπαιδευτική ρομποτική καλύπτει τις

προϋποθέσεις για τη δημιουργία ενός ευχάριστου συνεργατικού περιβάλλοντος που ενθαρρύνει την προσωπική συμμετοχή του μαθητή, τη δημιουργική προσπάθεια, την αυτενέργεια. Η διαδικασία “learning through...playing” μπορεί να αποδειχθεί πολύ αποτελεσματική στον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται οι μαθητές τον προγραμματισμό στην πράξη.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αράπογλου, Α., Μαβόγλου, Χ., Οικονομάκος, Η., Φύτρος, Κ. (2007). ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗ. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Δογούλη, Ε. (2012). *Ανάπτυξη εκπαιδευτικού λογισμικού για τη διδασκαλία των βασικών εννοιών του Προγραμματισμού στις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου. Μεταπτυχιακή Εργασία*, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.
- Καγκάνη, Κ., Δαγδιλέλης, Β., Σατρατζέμη, Μ., Ευαγγελίδης, Γ. 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο Διδακτικής της Πληροφορικής *Μια Μελέτη Περίπτωσης της Διδασκαλίας του Προγραμματισμού στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση με τα LEGO Mindstorms.*, Κόρινθος, Οκτώβριος 2005.
- Φωκίδης, Ε., Μπούκλα, Κ. (2016). *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, eISSN 2241-7303, Έτος 2016, Τόμος 5, Τεύχος 1, σσ. 90- 103 ,doi: <http://dx.doi.org/10.12681/hjre.10208>.

Ξενόγλωσση

- Bayman P. & Mayer R. (1988). *Using conceptual models to teach BASIC computer programming*, *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 291-298.
- Brusilovsky, P., Calabrese, E., Hvorecky, J., Kouchnirenko, A., & Miller, P. (1997).
- Mini-languages: A way to learn programming principles. *Education and Information Technologies*, 2(1), 65-83.
- Druin, A., Hendler, J. (2000). *Robots for kids: exploring new technologies for learning experiences*. Morgan Kaufman/Academic Press, San Francisco.
- Ennis D. L. (1994), *Computing, problem-solving instruction and programming instruction to increase the problem-solving ability of high school students*, *Journal of Research on Computing in Education*, 26(4) 489-496.
- Lawhead P. B., Duncan M. E., Bland C. G., Goldweber M., Schep M., Barnes D. J. & Hollingsworth R. G. (2002), *A road map for teaching introductory programming using lego mindstorms robots*, *In Working group reports from ITiCSE on Innovation and technology in computer science education*, 191-201, ACM Press.
- Margulieux, L. E., Guzdial, M., & Catrambone, R. (2012). Subgoal-labeled instructional material improves performance and transfer in learning to develop mobile applications. *Proceedings of the Ninth Annual International Conference on International Computing Education Research* (pp. 71-78). ACM.
- Papert, S. (1980). *Mindstorms: Children, Computers and powerful Ideas*. N.Y.: Basic Books.
- Papert S. (1991). *Situating Constructionism*. In S. Papert and I. Harel (eds.). *Constructionism*, Norwood, NJ, Ablex Publishing Corporation.

Πηγές από το διαδίκτυο

Γιατί η Ρομποτική στην Εκπαίδευση;(χ.η.). Διαθέσιμο από <http://edurobotics.weebly.com/epsilonkapparialphaiotadeltaepsilonupsilontaiiotakappa942-rhomicronmuriomicrontaiiotakappa942.html> [18/08/2018].

Γνωρίζω τον κόσμο των Ρομπότ(χ.η.). Διαθέσιμο από <https://4dimkal-robot.weebly.com/pirhomicrongammarhoalphamumualphatauiotasigmamu972sigmaf-muepsilon-mblock.html> [25/8/2018].

Ενδυνάμωση της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας μέσω του blog της τάξης

Βασίλειος Γεωργολόπουλος, Med Επιστήμες της Αγωγής

Δημοτικό Σχολείο Ταξιαρχών Τρικάλων, georgolopoulos@sch.gr

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται η εισαγωγή μιας αλλαγής στον τρόπο επικοινωνίας και διάδρασης εκπαιδευτικών, γονέων και μαθητών σε μια σχολική μονάδα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Τρικάλων με αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.). Με την παραπάνω αλλαγή επιχειρήθηκε η ενδυνάμωση της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας μέσω της ενίσχυσης της επικοινωνίας εκπαιδευτικών και γονέων, η οποία είχε ως αποτέλεσμα την περαιτέρω συμμετοχή των γονέων στο σχολείο, συμβάλλοντας στη βελτίωση του δείκτη των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Επίσης, μέσω της παραπάνω αλλαγής, ενισχύθηκε η προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών του σχολείου και ενδυναμώθηκε το πνεύμα συναδελφικότητας μέσω των συλλογικών και δημοκρατικών διαδικασιών που υιοθετήθηκαν, προάγοντας τη διαμόρφωση συνεργατικής κουλτούρας και κοινού οράματος για τη σχολική μονάδα.

Abstract

This paper examines the introduction of a change concerning the way teachers, parents and students communicate and interact within a school unit of primary education in Trikala, with the use of new information and communication technologies (ICT). The goal of the above change was the strengthening of the school unit efficiency through the enhancement of the communication between teachers and parents, which resulted in the parents' better involvement in the school and led to the improvement of the learning outcomes indicator. Also, through this change there was a reinforcement of the personal and professional development of the school teachers and a strengthening of the collegiality spirit through the collective and democratic activities that were adopted, hence promoting a cooperative culture and a common vision for the school unit.

Εισαγωγή

Πλήθος εμπειρικών ερευνών τονίζουν τον ουσιαστικό ρόλο που παίζει η συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική πορεία των μαθητών, οι οποίοι έχουν καλύτερα εκπαιδευτικά αποτελέσματα, όχι μόνο στην πρωτοβάθμια αλλά και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Deslandes & Bertrand, 2005. Henderson & Mapp, 2002. Hoover-Dempsey et al., 2005). Η συμμετοχή των γονέων μπορεί να αναφέρεται τόσο στη βοήθεια που προσφέρουν οι γονείς στο διάβασμα των παιδιών στο σπίτι όσο και στη συμμετοχή τους σε συζητήσεις σχετικά με το σχολείο και την προσφορά εθελοντικής εργασίας σ' αυτό (Deslandes & Bertrand, 2005). Ωστόσο, παρά τη θετική συνεισφορά της συμμετοχής των γονέων στην αποτελεσματικότητα του σχολείου, πολλές φορές δημιουργούνται συγκρούσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων. Η κυριότερη αιτία αυτών των συγκρούσεων είναι η ανεπαρκής επικοινωνία και η ελλιπής ανταλλαγή πληροφοριών, οι οποίες, πολλές φορές, οδηγούν σε παρεξηγήσεις και ασυνεννοησία (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008, σ. 96. Montana & Charnov, 2004, σ. 460).

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να παρουσιαστεί η εισαγωγή μιας αλλαγής στον τρόπο επικοινωνίας και διάδρασης εκπαιδευτικών, γονέων και μαθητών σε μια σχολική μονάδα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Τρικάλων με αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.) και η συμβολή της συγκεκριμένης αλλαγής στην εύρυθμη λειτουργία και αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας.

Αρχικά, θα παρουσιαστεί η αλλαγή, στη συνέχεια θα παρουσιαστούν οι διαδικασίες εισαγωγής που ακολουθήθηκαν, καθώς και η διαχείριση φαινομένων αντίστασης στην επιχειρούμενη αλλαγή. Τέλος, θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα και η συνεισφορά της στην εύρυθμη λειτουργία και αποτελεσματικότητα της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας.

Συνθήκες και όργανα λήψης απόφασης σχετικά με την εισαγωγή της αλλαγής

Μέσα από τις διαδικασίες αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, διαπιστώθηκε ότι ο δείκτης των μαθησιακών αποτελεσμάτων δεν ήταν ο αναμενόμενος. Μία από τις αιτίες, οι οποίες επισημάνθηκαν από τις ομάδες εργασίας, ήταν η μειωμένη συμμετοχή των γονέων στο σχολείο. Επίσης, σε χαμηλά επίπεδα βρέθηκε και ο δείκτης ικανοποίησης των γονέων, αναφορικά με την επικοινωνία και πληροφόρηση που είχαν από τους εκπαιδευτικούς. Δεδομένου της αλληλεπίδρασης των παραπάνω παραγόντων (Deslandes & Bertrand, 2005) και προκειμένου να ενισχυθεί η αμφίδρομη επικοινωνία και ενημέρωση μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων, μέσω της οποίας αναμένεται ενίσχυση της αποτελεσματικότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου, καθώς και ικανοποίηση των γονέων, προτάθηκε η κάθε τάξη να έχει το δικό της blog, για το οποίο υπεύθυνος θα είναι ο εκπαιδευτικός της τάξης και θα αναρτώνται σ' αυτό, καθημερινά, πληροφορίες και υλικό σχετικά με την εκπαιδευτική διαδικασία και τη σχολική ζωή, έτσι ώστε οι γονείς και οι μαθητές να έχουν καθημερινή, άμεση και έγκυρη ενημέρωση. Το blog ανήκει στην κατηγορία των συνεργατικών εργαλείων web2, τα οποία επιτρέπουν την αμφίδρομη επικοινωνία εκπαιδευτικού, μαθητών και γονέων, μέσω σύγχρονης και ασύγχρονης επικοινωνίας.

Η παραπάνω πρόταση εντάχθηκε στο πλαίσιο της ευρύτερης εσωτερικής πολιτικής του σχολείου αναφορικά με την ενίσχυση της συμμετοχής των γονέων, την εισαγωγή καινοτομιών, της επαγγελματικής και προσωπικής ανάπτυξης και εξέλιξης των εκπαιδευτικών, καθώς και για περαιτέρω άνοιγμα του σχολείου στην ευρύτερη κοινωνία.

Για την εισαγωγή και εφαρμογή της προτεινόμενης αλλαγής στη σχολική μονάδα δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση τόσο στην ανάλυση των χαρακτηριστικών της επιδιωκόμενης αλλαγής όσο και στην ανάλυση των τοπικών και εξωτερικών παραγόντων (Fullan, 2008). Οι Everard και Morris (1999) επισημαίνουν την ανάγκη διαπίστωσης της αναγκαιότητας για

αλλαγή, τον προσδιορισμό οράματος, τον προσδιορισμό της παρούσας κατάστασης, των κενών μεταξύ των δύο καταστάσεων, τον σχεδιασμό της μετάβασης από το παρόν στο μέλλον και τέλος τη διασφάλιση της αξιολόγησης και παρακολούθησης της αλλαγής.

Μέσα από συλλογικές διαδικασίες τέθηκαν οι προϋποθέσεις για την εισαγωγή της προτεινόμενης αλλαγής: α) Η εξέταση των αναγκαίων συνθηκών για την ανάπτυξη και εφαρμογή της. β) Η συζήτηση για την εύρεση της καλύτερης διαδικασίας εισαγωγής και εφαρμογής της μέσα από συμμετοχικές διαδικασίες, προκειμένου να καθοριστεί ο ρόλος του κάθε εκπαιδευτικού στην εφαρμογή της καινοτομίας (Παπακωνσταντίνου, 2008). γ) Η σχεδίαση ενός πλήρους οργανωτικού μοντέλου υλοποίησης της απόφασης με αναλυτική περιγραφή όλων των διαδικασιών, σε συνάφεια με τους αντικειμενικούς στόχους της προτεινόμενης καινοτομίας, με βάση το οποίο θα τεθεί σε εφαρμογή η προτεινόμενη καινοτομία (Παπακωνσταντίνου, 2008). δ) Η εξασφάλιση συλλογής και καταγραφής στοιχείων που αφορούν την εφαρμογή της καινοτομίας, της αξιολόγησης αυτών των στοιχείων, με βάση τον καθορισμό δεικτών αποτελεσματικότητας της καινοτομίας, έτσι ώστε να είναι δυνατή η τροποποίηση του προγράμματος εφαρμογής, αν αυτό κριθεί αναγκαίο (Παπακωνσταντίνου, 2008).

Ειδικότερα, διαπιστώθηκε ότι η σχολική μονάδα διαθέτει τους υλικούς και άυλους πόρους για την υλοποίηση της αλλαγής. Επίσης, αποφασίστηκε να διασφαλιστεί ότι όλοι οι εμπλεκόμενοι διαθέτουν τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες για την εφαρμογή της καινοτομίας. Η διεξαγωγή ενός προγράμματος ενδοσχολικής επιμόρφωσης για τους εκπαιδευτικούς, καθώς και μια ολιγόωρη ενημέρωση των γονέων ως προς τους στόχους της καινοτομίας, παρέχοντάς τους ταυτόχρονα τις απαραίτητες στοιχειώδεις γνώσεις, ώστε να μπορούν να εμπλακούν στις προτεινόμενες διαδικασίες, κρίθηκε ότι αποτελούν απαραίτητες προϋποθέσεις για την επιτυχή εφαρμογή της προτεινόμενης καινοτομίας.

Στο σημείο αυτό να επισημανθεί ο κρίσιμος ρόλος της διευθύντριας της σχολικής μονάδας, η οποία ήταν ανοιχτή σε νέες ιδέες και πρακτικές, διευκολύνοντας τη διαμόρφωση κουλτούρας συνεργασίας, αποτελεσματικότητας και καινοτομίας στη σχολική μονάδα (Παπακωνσταντίνου, 2008).

Τέλος, οι τελικές αποφάσεις για τις διαδικασίες υλοποίησης και εφαρμογής της προτεινόμενης καινοτομίας πάρθηκαν από τον σύλλογο διδασκόντων, ο οποίος είναι και το αρμόδιο θεσμικά όργανο για τη λήψη τέτοιων αποφάσεων, αναφορικά με τους σκοπούς και τους στόχους της εκπαίδευσης και ειδικότερα με συγκεκριμένες αντισταθμιστικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες για την αντιμετώπιση της χαμηλής σχολικής επίδοσης των μαθητών (Αριθ.Φ.353.1/324/105657/Δ1, ΦΕΚ 1340/2002, όπως τροποποιήθηκε με το υπ' αριθμ.84172/ΙΒ, ΦΕΚ 1180/2010).

Παρουσίαση της αλλαγής

Είδος της αλλαγής

Οι Torrington και Weightman (1989, όπ. αναφ. στο Ιορδανίδης, 2006), αναφέρουν τέσσερις τύπους αλλαγής, αναφορικά με το αν αυτή είναι αποτέλεσμα επιβολής, προσαρμογής, ανάπτυξης ή δημιουργικότητας. Με βάση την πιο πάνω κατηγοριοποίηση, η συγκεκριμένη αλλαγή θα μπορούσε να ενταχθεί στην κατηγορία της δημιουργικότητας, μιας και αποτελεί αποτέλεσμα προσωπικού οραματισμού και εστιάζει σε επιμέρους οργανωτικές παραμέτρους της σχολικής μονάδας.

Η συγκεκριμένη αλλαγή δεν είναι θεσμοθετημένη, αλλά επέρχεται κατ' αντιστοιχία με ευρύτερες κοινωνικές αλλαγές, που απαιτούν το άνοιγμα του σχολείου προς την κοινωνία

(Δακοπούλου, 2008) και αλλαγές σε συμπεριφορές, στάσεις και χρήση νέων τεχνολογιών. Κατ' αυτή την έννοια, θα μπορούσε επίσης, η συγκεκριμένη αλλαγή να ενταχθεί στην κατηγορία της προσαρμογής.

Επίσης, με βάση την κατηγοριοποίηση που προτείνει ο Μπαγάκης (1999, σ. 66, όπ. αναφ. στο Δακοπούλου, 2008), ο οποίος θέτει ως κριτήριο κατηγοριοποίησης την εκκίνηση και τη νομιμοποίηση της αλλαγής, θα μπορούσε η συγκεκριμένη αλλαγή να ενταχθεί στις αλλαγές που προέρχονται από πρωτοβουλίες εκπαιδευτικών και μεμονωμένων σχολικών μονάδων.

Τέλος, η συγκεκριμένη αλλαγή αποτελεί μια προγραμματισμένη αλλαγή, με την έννοια ότι για την εισαγωγή και εφαρμογή της ακολουθήθηκαν συγκεκριμένα στάδια, βάσει σχεδιασμού (Χυτήρης, 2001).

Θεωρητικό υπόβαθρο

Ως θεωρητικό υπόβαθρο της προτεινόμενης αλλαγής χρησιμοποιήθηκε το μοντέλο της «Οργανωσιακής Ανάπτυξης», το οποίο έχει ως θεωρητική βάση τις ορθολογικές προσεγγίσεις για τη διαχείριση της αλλαγής και συγκεκριμένα της αλλαγής με επίκεντρο την εκπαιδευτική μονάδα (individual approach), εστιάζοντας σε μεταβλητές που έχουν σχέση με τη διαφορετικότητα των τοπικών συνθηκών (Δακοπούλου, 2008). Σε αυτό το πλαίσιο, η εφαρμογή της εκπαιδευτικής αλλαγής περιλαμβάνει μια δυναμική αλληλεπίδραση ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας και τις οδηγίες που τους παρέχονται, μέσα από μια συνεχή διαπραγμάτευση, ευελιξία και προσαρμογή τόσο των εκπαιδευτικών, όσο και αυτών που προτείνουν την αλλαγή (Snyder, Bolin & Zumwalt, 1992, όπ. αναφ. στο Δακοπούλου, 2008).

Χαρακτηριστικά της αλλαγής

Κύριο χαρακτηριστικό της συγκεκριμένης αλλαγής είναι ότι εφαρμόστηκε για πρώτη φορά στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα συμπεριλαμβάνοντας μετασχηματισμούς και μεταβολές, που δεν επιβάλλονται ή προβλέπονται από το επίσημο θεσμικό πλαίσιο, αλλά προέρχονται από ενέργειες και πρωτοβουλία της μεμονωμένης σχολικής μονάδας (Δακοπούλου, 2008) και αφορούν τόσο τη λειτουργία της (εσωτερικοί στόχοι) όσο και την ανταπόκρισή της στις ανάγκες και απαιτήσεις του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος και της τοπικής κοινωνίας (εξωτερικοί στόχοι) (Κουτούζης, 2008).

Κύριος στόχος της συγκεκριμένης αλλαγής ήταν η ανάπτυξη διαδικασιών και η αλλαγή στάσεων και πρακτικών που αφορούν την επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων, προσδοκώντας σε μια ουσιαστικότερη και αποτελεσματικότερη αμφίδρομη επικοινωνία και πληροφόρηση, οι οποίες θα ενισχύσουν τη συμμετοχή των γονέων στο σχολείο, συμβάλλοντας θετικά στην αποτελεσματικότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου (Χατζηπαναγιώτου, 2008) και γενικότερα στο άνοιγμα του σχολείου προς την κοινωνία. Επιπλέον, η συγκεκριμένη αλλαγή στόχευε στην επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη των εκπαιδευτικών του σχολείου μέσω της ανάπτυξης δεξιοτήτων χρήσης των νέων τεχνολογιών και της προβολής του έργου που επιτελούν στην τάξη τους (Παπακωνσταντίνου, 2008). Επιπρόσθετα, στόχευε στην ενίσχυση της επαγγελματικής αυτονομίας των εκπαιδευτικών του σχολείου στα πλαίσια μιας ευρύτερης αυτόνομης εσωτερικής πολιτικής, που υιοθετεί το σχολείο, προωθώντας αλλαγές, οι οποίες βασίζονται για την επιτυχή εφαρμογή τους στη διαπραγμάτευση, την ευελιξία και την προσαρμογή όλων των μελών της σχολικής κοινότητας (Snyder, Bolin & Zumwalt, 1992, όπ. αναφ. στο Δακοπούλου, 2008). Τέλος, στόχευε στη βελτίωση του δείκτη ικανοποίησης των γονέων, όσον αφορά την ποιότητα

και την αποτελεσματικότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας (Deslandes & Bertrand, 2005. Henderson & Mapp, 2002. Hoover–Dempsey et al., 2005).

Αιτιολόγηση των στοιχείων που την αναδεικνύουν ως καινοτομία

Η συγκεκριμένη αλλαγή αποτελεί καινοτομία με την έννοια ότι αποτελεί μία δραστηριότητα η οποία εφαρμόζεται για πρώτη φορά σε συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο (Δακοπούλου, 2008), βασισμένη στην υλοποίησης μιας ιδέας μεμονωμένου εκπαιδευτικού του σχολείου (Δακοπούλου, 2008. Ιορδανίδης, 2006. Μαυροσκούφης, 2002, Σιακοβέλης, 2011), σκοπεύοντας να επιφέρει, με συστηματικό τρόπο, αλλαγές σε πρακτικές, δομές, τεχνικές, πεποιθήσεις και συμπεριφορές ατόμων (Fullan, 1991. Montana & Charnov, 2004), καθώς και στην ανάπτυξη και εφαρμογή των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση (Fullan, 1991. Παπακωνσταντίνου, 2008), ενισχύοντας με αυτόν τον τρόπο την αποτελεσματικότητα και την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής μονάδας (Δακοπούλου, 2008. Fullan, 1991. Παπακωνσταντίνου, 2008).

Διαδικασίες εισαγωγής της αλλαγής και διαχείριση φαινομένων αντίστασης

Για την εισαγωγή της συγκεκριμένης αλλαγής υιοθετήθηκε το μοντέλο της οργανωσιακής μάθησης (Hoyle, 1994, όπ. αναφ. στο Δακοπούλου, 2008), σύμφωνα με το οποίο, η εκπαιδευτική αλλαγή εστιάζει στην οργανωσιακή κουλτούρα της σχολικής μονάδας, με τον διευθυντή της να αναλαμβάνει ρόλο πολιτισμικό, διαχειριστικό και τους εκπαιδευτικούς ρόλους συνεργάτη, επαγγελματία. Ο παραπάνω τρόπος εισαγωγής της εκπαιδευτικής αλλαγής δέχεται ότι, όταν επέρχεται αλλαγή στη γενικότερη κουλτούρα της εκπαιδευτικής μονάδας, τότε είναι δυνατή και η αλλαγή της λειτουργίας της. Εξάλλου, και ο Fullan (2007) τονίζει τον καθοριστικό ρόλο που παίζουν οι συλλογικές διαδικασίες και η κοινή δέσμευση τόσο στην αποτελεσματική εφαρμογή της καινοτομίας, όσο και στη βιωσιμότητά της σε έναν σχολικό οργανισμό. Τέλος, ο Rogers (2003) τονίζει την αξία της διαδικασίας εύρεσης και επεξεργασίας της πληροφορίας, έτσι ώστε οι εκπαιδευτικοί να γνωρίσουν και να κατανοήσουν πλήρως την επιχειρούμενη αλλαγή.

Με βάση τα παραπάνω, για την ενεργοποίηση των εκπαιδευτικών της εκπαιδευτικής μονάδας προς την κατεύθυνση της επιτυχούς εισαγωγής της αλλαγής, ακολουθήθηκαν μια σειρά από διαδικασίες που βασίζονται σε παράγοντες, οι οποίοι συμβάλλουν στην επιτυχή εισαγωγή και εφαρμογή της καινοτομίας (Χυτήρης, 2001), όπως αυτοί φαίνονται στο σχήμα 1.

Σχήμα 1. Παράγοντες για την επιτυχή εισαγωγή και εφαρμογή της καινοτομίας



Μορφές αντίδρασης στις αλλαγές

Η αντίσταση στις επιχειρούμενες αλλαγές δεν είναι απαραίτητα αρνητική (Hull & Adams, 1981, όπ. αναφ. στο Ιορδανίδη, 2006), με την έννοια ότι η επιχειρούμενη αλλαγή επανεξετάζεται προσεκτικά, λαμβάνοντας υπόψη και τη γνώμη αυτών που αντιστέκονται, οι οποίοι μπορεί να έχουν και δίκιο (Ιορδανίδη, 2006. Fullan, 1999). Σύμφωνα με τον Ιορδανίδη (2006), η αντίσταση στις επιχειρούμενες αλλαγές στο σχολείο μπορεί να είναι ενεργητική ή παθητική.

Παράγοντες οι οποίοι ενεργούν ανασταλτικά στις επιχειρούμενες αλλαγές και προκαλούν αντίδραση είναι ο συντηρητισμός, οι πόροι, ο όγκος των απαιτήσεων και η ακατάλληλη διαχείριση (West-Burnham, 1991, όπ. αναφ. στο Ιορδανίδη, 2006).

Με άλλα λόγια, οι εκπαιδευτικοί έχουν την τάση να διατηρούν τα υπάρχοντα μοντέλα εργασίας και να διακατέχονται από τον φόβο απώλειας του κύρους ή της ισχύος τους. Η έλλειψη πόρων, χρόνου και ανθρώπινου δυναμικού με κατάλληλες δεξιότητες και εμπειρία, καθώς και η αίσθηση υπερφόρτωσης, λόγω των πρόσθετων απαιτήσεων της αλλαγής και τέλος, η αδυναμία ηγεσίας, σε όλα τα επίπεδά της, καθιστούν αιτίες αντίστασης στην επιχειρούμενη αλλαγή.

Στρατηγικές περιορισμού του φόβου, της ανησυχίας και της ανασφάλειας των εκπαιδευτικών στις επιχειρούμενες αλλαγές είναι, σύμφωνα με τον Ιορδανίδη (2006), οι τακτικές ενημερώσεις και η πληροφόρηση των εκπαιδευτικών, πριν συζητηθεί η εφαρμογή της αλλαγής, με σκοπό να πεισθούν για την αξία της.

Πρακτικές μείωσης των αντιδράσεων

Για την εισαγωγή της συγκεκριμένης αλλαγής εφαρμόστηκαν μία σειρά πρακτικών μείωσης των αντιδράσεων στην αλλαγή, βασιζόμενοι στις πρακτικές που προτείνονται από τους Χυτήρη (2001) και Ζαβλανό (2002).

Πιο συγκεκριμένα: α) Εξηγήθηκε αναλυτικά και ξεκάθαρα σε όλους τους εκπαιδευτικούς η αναγκαιότητα της προτεινόμενης αλλαγής για τη βελτίωση της ποιότητας και αποτελεσματικότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου. β) Εξασφαλίστηκε η συμμετοχή όλων των εκπαιδευτικών στο σχεδιασμό της προτεινόμενης αλλαγής, διαμορφώνοντας ένα πλαίσιο εποικοδομητικού διαλόγου και κατανόησης, που ευνόησε την ελεύθερη έκφραση, ακόμα και των αντιρρήσεων πάνω στην συγκεκριμένη αλλαγή. Ωστόσο, έγινε σεβαστή η επιθυμία μερικών εκπαιδευτικών να μη συμμετέχουν στα πρώτα στάδια εφαρμογής της προτεινόμενης αλλαγής, όπως και σεβασμός προηγούμενων πρακτικών και συνθηκών, όπου αυτό ήταν δυνατό.

γ) Εξασφαλίστηκε η ενεργητική συναίνεση των εκπαιδευτικών μέσω της υιοθέτησης ενός κοινού οράματος για την εκπαιδευτική μονάδα, μέρος του οποίου αποτελεί και η συγκεκριμένη αλλαγή.

δ) Δόθηκε έμφαση στη δυνατότητα επαγγελματικής και προσωπικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας μέσω της προτεινόμενης αλλαγής, ως κίνητρο υποκίνησης για την υιοθέτηση της αλλαγής.

ε) Παροχή συνεχούς υποστήριξης των εκπαιδευτικών με εξασφάλιση υλικών και άυλων πόρων (υλικοτεχνικός εξοπλισμός, παροχή βοήθειας από ειδικούς, ενδοσχολική επιμόρφωση).

Τέλος, να τονιστεί ότι καταληκτικό ρόλο για την αποτελεσματική αντιμετώπιση των αντιστάσεων και των συγκρούσεων στη συγκεκριμένη αλλαγή αποτέλεσε η διεθύντρια της σχολικής μονάδας με την υιοθέτηση ενός συνεργατικού, δημοκρατικού στυλ ηγεσίας, το

οποίο εμπυχώνει, συντονίζει και κινητοποιεί (Μαυρογιώργος, 2008).

Συμπεράσματα

Μέσω της συγκεκριμένης αλλαγής δόθηκε στη σχολική μονάδα, παρόλο τον συγκεντρωτικό χαρακτήρα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (Κουτούζης, 2008), το περιθώριο διαμόρφωσης ενός πλαισίου άσκησης εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής και σχετικής αυτονομίας, κυρίως, μέσω της επιστημονικής και επαγγελματικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών της καθώς και της ανάπτυξης συνεργασιών με τους γονείς και τους τοπικούς φορείς, εναρμονίζοντας την εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική του σχολείου με τις εκπαιδευτικές ιδιαιτερότητες της σχολικής μονάδας και της τοπικής κοινωνίας (Μαυρογιώργος, 2008). Επίσης, η αλλαγή αναπτύχθηκε μέσω της πρωτοβουλίας των ίδιων των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας, βασισμένη στις ιδιαίτερες ανάγκες της, σε συνάρτηση τόσο με το εσωτερικό όσο και το εξωτερικό της περιβάλλον (Ιορδανίδης 2006). Εξάλλου, με την ένταξη της αλλαγής στον στρατηγικό και λειτουργικό προγραμματισμό της σχολικής μονάδας, της δόθηκε η δυνατότητα, μέσω του συλλόγου διδασκόντων και της διευθύντριας, να σχεδιάσει, να προγραμματίσει, να κάνει ιεράρχηση προτεραιοτήτων, να πάρει αποφάσεις για την κουλτούρα, το ήθος του σχολείου, καθώς και για τη διασύνδεση σχολείου κοινωνίας, να ασκήσει, με άλλα λόγια, εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική (Μαυρογιώργος, 2008). Διαμόρφωσε, επίσης, ένα σαφές όραμα και έθεσε στόχους για την υλοποίησή του στη βάση συλλογικών, δημοκρατικών διαδικασιών, που αφορούν τη λήψη των αποφάσεων, την αξιοποίηση των συγκρούσεων, τη δέσμευση, την εκχώρηση αρμοδιοτήτων, την ανάπτυξη συναδελφικής αλληλεγγύης, τη συλλογική ευθύνη, την ενίσχυση και την ανάπτυξη των πρωτοβουλιών και τέλος την αύξηση της ικανοποίησης των μελών της εκπαιδευτικής μονάδας (Μαυρογιώργος, 2008. Ιορδανίδης, 2006). Επιπρόσθετα, η σχολική μονάδα διαμόρφωσε ένα γενικότερο πλαίσιο λειτουργίας, το οποίο στηρίζεται στη συνεργασία, καθώς και στην ανάδειξη και αξιοποίηση των δυνατοτήτων των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας. Διαμόρφωσε, με άλλα λόγια, ένα συνεργατικό μοντέλο διοίκησης, το οποίο προάγει τη λεγόμενη κουλτούρα συνεργασίας και προωθεί το όραμα της σχολικής μονάδας, χωρίς να επιβάλλεται, αλλά ως αποτέλεσμα της αξιοποίησης των εμπειριών όλων των εμπλεκομένων (Μαυρογιώργος, 2008. Παπακωνσταντίνου, 2008).

Τέλος, μέσω της προτεινόμενης αλλαγής επιχειρήθηκε η ενδυνάμωση της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας μέσω της ενίσχυσης της επικοινωνίας εκπαιδευτικών και γονέων με σκοπό την περαιτέρω συμμετοχή των γονέων στο σχολείο, η οποία επιφέρει βελτίωση του δείκτη μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών (Deslandes & Bertrand, 2005. Henderson & Mapp, 2002. Hoover-Dempsey et al., 2005). Παράλληλα, μέσω της προτεινόμενης αλλαγής, προωθήθηκε η προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών του σχολείου και ενισχύθηκε το πνεύμα συναδελφικότητας μέσω των συλλογικών και δημοκρατικών διαδικασιών που υιοθετήθηκαν, προάγοντας τη διαμόρφωση συνεργατικής κουλτούρας και δημιουργίας κοινού οράματος.

Συμπερασματικά, θα λέγαμε ότι η εισαγωγή της παραπάνω αλλαγής ήταν θετική για τη σχολική μονάδα με πολλαπλά οφέλη, τόσο στην εύρυθμη λειτουργία όσο και στην αποτελεσματικότητά της.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). «Λήψη αποφάσεων στον χώρο της εκπαίδευσης». Στο: Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Α. Δακοπούλου, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος, & Δ. Χαλκιώτης (Επιμ.), *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική* (τομ. Α, σελ. 71-118). Πάτρα: ΕΑΠ.

Δακοπούλου, Α. (2008). «Εκπαιδευτική Αλλαγή-Μεταρρύθμιση-Καινοτομία». Στο: Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Α. Δακοπούλου, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος, & Δ. Χαλκιώτης (Επιμ.), *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική* (τομ. Α, σελ. 105-211). Πάτρα: ΕΑΠ.

Everard, K.B. & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*. (μετ.: Δ. Κίκιζας. Πάτρα: ΕΑΠ. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1996).

Ιορδανίδης, Γ. (2006). «Διεύθυνση σχολείου και διαχείριση αλλαγής». Στο: Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Εκπαιδευτικές αλλαγές και η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου* (σελ. 90-97). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κουτούζης, Μ. (2008). «Ο Σχεδιασμός-Προγραμματισμός στις εκπαιδευτικές μονάδες». Στο: Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Α. Δακοπούλου, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος, & Δ. Χαλκιώτης (Επιμ.), *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική* (τομ. Α, σελ. 51-69). Πάτρα: ΕΑΠ.

Μαυρογιώργος, Γ. (2008). «Η Εκπαιδευτική Μονάδα ως Φορέας Διαμόρφωσης και Άσκησης Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Η Εκπαιδευτική Μονάδα ως Οργανισμός». Στο: Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Α. Δακοπούλου, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος, & Δ. Χαλκιώτης (Επιμ.), *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική* (τομ. Α, σελ. 119-164). Πάτρα: ΕΑΠ.

Μαυροσκούφης, Δ. (2002). «Η εισαγωγή και η υποδοχή των καινοτομιών στα σχολεία: Θεωρητικό πλαίσιο και πρακτικά προβλήματα». *Νέα Παιδεία*, (103), 16-23.

Montana, P. J. & Charnov, B. H. (2004). *Μάνατζμεντ: Κλασική Θεωρία Μάνατζμεντ, Δομές Οργανισμών, Μάνατζμεντ Προσωπικού, Δυναμική Ομάδων Εργασίας και πολλά άλλα* (3^η εκδ., μτφ. Μ. Ρούβαλη). Αθήνα: Κλειδάριθμος.

Σιακοβέλης, Π. (2011). *Ζητήματα Οργάνωσης και Διοίκησης Εκπαιδευτικών Μονάδων*. Πάτρα: Συγγραφέας.

Χυτήρης, Λ. (2001). *Διοίκηση Ανθρωπίνων Πόρων*. Αθήνα: Interbooks.

Χυτήρης, Λ. (2006). *Μάνατζμεντ: Αρχές Διοίκησης Επιχειρήσεων*. Αθήνα: Interbooks.

Παπακωνσταντίνου, Γ. (2008). «Εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαιδευτική μονάδα: ο ρόλος του διευθυντή». Στο: Ζ. Παπαναούμ (Επιμ.), *Οδηγός Επιμόρφωσης-Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή* (σελ. 231-240). Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ-ΥΠΕΠΘ.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2008). «Ο ρόλος της κουλτούρας στην αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού». Στο Ζ. Παπαναούμ (Επιμ.), *Οδηγός Επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Ζαβλανός, Μ. (2002). *Οργανωτική συμπεριφορά*. Αθήνα: Σταμούλης.

Ξενόγλωσση

Deslandes, R., & Bertrand, R. (2005). Motivation of parent involvement in secondary-Level schooling. *Journal of Educational Research*, 98(3), 164-175.

Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change*. London: Cassell. Fullan, M. (1999). *Change Forces: The Sequel*. Philadelphia, PA: Falmer Press.

Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change* (4th ed.). New York: Teachers College Press.

Fullan, M. (2008). *The six secrets of change: what the best leaders do to help their organization survive and thrive*. San Francisco: Jossey-Bass

Henderson, A. T., & Mapp, K. L. (2002). *A New Wave of Evidence: The Impact of School, Family, and Community Connections on Student Achievement. Annual Synthesis, 2002*. TX: National Center for Family & Community Connections with Schools, Southwest Educational Development Laboratory. Retrieved from: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED474521.pdf>

Hoover – Dempsey, K.V., Walker, J. M. T., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S., & Closson, K. (2005). Why do Parents Become Involved? Research Findings and Implications. *The Elementary School Journal*, 106(2), 105-130. Retrieved from

<http://www.vanderbilt.edu/peabody/family-school/papers/Hoover-Dempsey2005.pdf>

Rogers, E. M. (2003). *Diffusion of Innovations*. (5th ed.). New York, NY: The Free Press.

Φορητές συσκευές στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Δραστηριότητες και απόψεις εκπαιδευτικών δύο πειραματικών σχολείων

Κλεοπάτρα Νικολοπούλου¹, Μαρία Χατζηγεωργίου²

¹ΤΕΑΠΗ – ΕΚΠΑ, knikolop@ecd.uoa.gr

²Ζάννειο Πειραματικό Γυμνάσιο, mairhxatzi@gmail.com

Περίληψη

Η εργασία διερεύνησε ζητήματα σχετικά με τη χρήση των φορητών συσκευών, σε δύο πειραματικά σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Πειραιά. Συγκεκριμένα, διερεύνησε τις απόψεις 22 εκπαιδευτικών για τις δραστηριότητες που γίνονται (και θεωρούνται κατάλληλες), καθώς και τα υπέρ και τα κατά της χρήσης των φορητών συσκευών στην τάξη. Οι δραστηριότητες που γίνονται στην τάξη αφορούσαν κυρίως την παρουσίαση οπτικοακουστικού υλικού (βίντεο, εικόνες, ντοκιμαντέρ κλπ.), τις παρουσιάσεις εργασιών των μαθητών και την προβολή εκπαιδευτικού υλικού (διαδραστικές ασκήσεις, προσομοιώσεις, πειράματα, σημειώσεις μαθήματος). Στα υπέρ της χρήσης των φορητών συσκευών, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν τη γρήγορη/εύκολη πρόσβαση στην πληροφορία/διαδίκτυο, την ελκυστικότητα του μαθήματος και τη διαδραστικότητα, ενώ στα κατά δηλώθηκαν η διάσπαση της προσοχής των μαθητών, η φασαρία και η περιορισμένη χρήση χειρόγραφων σημειώσεων/εργασιών/ γραπτού λόγου. Συμπεραίνεται ότι, αν και υπάρχει πρόσφορο έδαφος για τη χρήση των φορητών συσκευών στις τάξεις, αυτό εξαρτάται κυρίως από τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι θα σχεδιάσουν και θα υλοποιήσουν τις κατάλληλες μαθησιακές δραστηριότητες για τους μαθητές.

Abstract

This paper investigated issues related to the use of mobile devices at two experimental secondary schools in Piraeus. In particular, it investigated 22 teachers' perceptions of the activities that are taking place (and are considered as appropriate), as well as the pros and the cons of portable device usage in the classroom. Activities carried out in classroom regarded, mainly, the presentation of audiovisual material (videos, pictures, documentaries, etc.), presentations of students' work and the presentation of educational material (interactive exercises, simulations, experiments, lesson notes). Among the pros of mobile device usage, teachers reported quick/easy access to information/the internet, attractiveness of the lesson, and interactivity; regarding the cons, they reported distraction of students' attention, classroom noise, and limited use of handwritten notes/work. It is concluded that, although there is a fertile ground for the use of portable devices in class, this depends mainly on the teachers who will design and implement the appropriate learning activities for their students.

Εισαγωγή

Έρευνες αναφέρουν την ολοένα και αυξανόμενη χρήση των φορητών συσκευών (κινητών τηλεφώνων, ταμπλετών και φορητών υπολογιστών) και την υψηλή τους δημοφιλία μεταξύ των νέων και ιδιαίτερα των εφήβων (Rau et al., 2008; Chee et al., 2017). Παραδείγματα χρήσεων τους συμπεριλαμβάνουν τη σύνδεση με το διαδίκτυο, την πλοήγηση, την ψυχαγωγία, την επικοινωνία, τη φωτογράφιση κ.λπ. Η φορητή τεχνολογία έχει τη δυναμική να υποστηρίξει τη μάθηση (Chang et al., 2011), τη λεγόμενη «φορητή μάθηση», ενώ οι φορητές συσκευές με την ασύρματη συνδεσιμότητα προσφέρουν προσωπικές μαθησιακές ευκαιρίες για τους μαθητές αλλά και τους εκπαιδευτικούς (Biloš et al., 2017).

Στη βιβλιογραφία για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση υπάρχουν λίγα εμπειρικά δεδομένα (π.χ., Lenhart et al., 2010; Thomas et al., 2014; Κουσλόγλου & Σύρπη, 2018) αναφορικά με τις στάσεις/απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη χρήση των φορητών συσκευών στην τάξη. Μερικοί εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι οι φορητές συσκευές προκαλούν φασαρία στην τάξη (Lenhart et al., 2010), ενώ άλλοι υποστηρίζουν τη χρήση τους στην τάξη λόγω των διδακτικών πλεονεκτημάτων που προσφέρουν (Thomas et al., 2014). Οι Taleb et al. (2015) ανέφεραν ότι οι εκπαιδευτικοί πίστευαν στη δυνατότητα των φορητών συσκευών να κινητοποιήσουν το ενδιαφέρον των μαθητών στα μαθηματικά. Στην Ελλάδα, πρόσφατη έρευνα (Κουσλόγλου & Σύρπη, 2018) διερεύνησε τις στάσεις εκπαιδευτικών Β΄θμιας ως προς τη χρήση κινητών τηλεφώνων για εκπαιδευτικούς σκοπούς. Βρέθηκε ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών διάκειται αρνητικά ως προς την ελεύθερη χρήση των κινητών από τους μαθητές στα σχολεία, αλλά αποδέχεται τη χρήση των κινητών για εκπαιδευτικούς σκοπούς (το 81,6% «συμφωνεί» ή «συμφωνεί απόλυτα»). Επίσης, το 38,3% του δείγματος δήλωσε ότι χρησιμοποιεί συχνά ή μερικές φορές κινητά/tablets για εκπαιδευτικούς σκοπούς, ενώ το 51,7% δεν τις έχει χρησιμοποιήσει ποτέ. Το 75,3% δείχνει διατεθειμένο να εντάξει τα κινητά στη μαθησιακή διαδικασία (θεωρώντας πιθανή/βέβαιη την αύξηση του ενδιαφέροντος των μαθητών για το μάθημα), υπό την προϋπόθεση ότι θα το επιτρέψει ο νόμος, αλλά και ότι θα υπάρξει επιμόρφωση ως προς τη χρήση τους. Η διερεύνηση της χρήσης των φορητών συσκευών στις τάξεις και των απόψεων των εκπαιδευτικών είναι σημαντική, επειδή οι απόψεις επηρεάζουν τις πρακτικές τους και, κατά συνέπεια, τη μάθηση των μαθητών.

Σκοπός της εργασίας αυτής ήταν να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών δύο πειραματικών σχολείων για τις δραστηριότητες που γίνονται με τη χρήση φορητών συσκευών στην τάξη, καθώς και τις απόψεις τους για τα υπέρ και τα κατά της χρήσης των συσκευών στην τάξη. Η εργασία αποτελεί πιλοτική μελέτη, ενώ η κυρίως έρευνα που σχεδιάζεται αφορά τη χρήση των φορητών συσκευών και τη φορητή μάθηση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Το υπόβαθρο της μελέτης αποτέλεσαν πρόσφατα δεδομένα από τα δύο αυτά πειραματικά σχολεία, τα οποία έδειξαν ότι: (α) οι μαθητές του πειραματικού γυμνασίου είχαν, εν γένει, θετικές στάσεις και υψηλή αυτοπεποίθηση στη χρήση των φορητών ψηφιακών συσκευών (Nikolopoulou & Gialamas, 2017), (β) οι μαθητές του γυμνασίου και του λυκείου δήλωσαν μικρή εξάρτηση από τα κινητά τηλέφωνα (Nikolopoulou & Gialamas, 2018) και (γ) οι καθηγητές του γυμνασίου χρησιμοποιούν διαφορετικά εργαλεία ΤΠΕ στις τάξεις με τους μαθητές στους ομίλους και σε διάφορα project (Νικολοπούλου, 2018).

Μεθοδολογία

Ερευνητικά ερωτήματα

- Ποιές δραστηριότητες γίνονται και είναι κατάλληλες να γίνουν με τους μαθητές στην τάξη, με τη χρήση φορητών συσκευών;
- Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τα υπέρ και τα κατά της χρήσης των φορητών συσκευών στην τάξη;

Δείγμα

Οι εκπαιδευτικοί συμμετείχαν εθελοντικά στην έρευνα και υπηρετούσαν σε ένα πειραματικό γυμνάσιο και στο συνδεδεμένο με αυτό πειραματικό λύκειο, στον Πειραιά. Ο Πίνακας 1 δείχνει τα χαρακτηριστικά του δείγματος: φύλο, έτη διδακτικής εμπειρίας, ειδικότητα, κατοχή – έτη χρήσης – και συχνότητα χρήσης φορητής συσκευής με πρόσβαση στο διαδίκτυο, χρήση και συχνότητα χρήσης φορητών συσκευών στην τάξη με τους μαθητές. Από τους 22 εκπαιδευτικούς, οι 13 ήταν γυναίκες και οι 9 άνδρες. Αναφορικά με την ειδικότητα, 5 ήταν φιλόλογοι, 4 φυσικών επιστημών, 3 πληροφορικής, 2 ξένων γλωσσών, 2 μαθηματικοί, 2 θεολόγοι και από 1 εκπαιδευτικός για τις λοιπές ειδικότητες. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών (πλην του ενός θεολόγου) έχει και χρησιμοποιεί συχνά φορητή συσκευή με πρόσβαση στο διαδίκτυο. Παράλληλα, οι 19 από τους 22 δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν φορητές συσκευές στην τάξη με τους μαθητές (πλην των 2 θεολόγων και μιας φιλόλογου). Πλην των εργαστηρίων πληροφορικής, τα συγκεκριμένα σχολεία έχουν από έναν υπολογιστή στα εργαστήρια των φυσικών επιστημών, διαδραστικούς πίνακες και λίγους φορητούς Η/Υ για όποιον εκπαιδευτικό θέλει να τους χρησιμοποιήσει σε τάξη. Οι περισσότερες αίθουσες είναι εξοπλισμένες με προβολέα (για μικροδιδασκαλίες κ.λπ.), ενώ κάποιιοι εκπαιδευτικοί μεταφέρουν τον δικό τους φορητό υπολογιστή στις τάξεις. Το πλαίσιο λειτουργίας των πειραματικών σχολείων περιγράφεται στην *Εφημερίδα της Κυβέρνησης* (2015): μεταξύ άλλων υποστηρίζεται η προαγωγή της εκπαιδευτικής έρευνας στην πράξη, η πειραματική εφαρμογή προγραμμάτων σπουδών και μεθόδων διδασκαλίας, εκπαιδευτικού υλικού και καινοτόμων διδακτικών πρακτικών (π.χ., διδακτική αξιοποίηση των ΤΠΕ).

Πίνακας 1. Χαρακτηριστικά του δείγματος (22 εκπαιδευτικοί)

Φύλο Γυναίκες: 13 Άνδρες: 9	Έτη διδακτικής εμπειρίας 1-10: 2 11-15: 4 16-20: 7 20 ⁺ : 9
Ειδικότητα Φιλόλογοι: 5 Φυσικών επιστημών: 4 Πληροφορικής: 3 Ξένων γλωσσών: 2 Μαθηματικοί: 2 Θεολόγοι: 2 Οικιακής οικονομίας: 1 Καλλιτεχνικών: 1 Οικονομολόγος: 1 Μουσικής: 1	Κατοχή φορητής συσκευής με πρόσβαση στο διαδίκτυο Ναι: 21 Όχι: 1 Έτη χρήσης φορητής συσκευής με πρόσβαση στο διαδίκτυο 5 ⁺ έτη: 19 3-4 έτη: 1 1-2 έτη: 1 Συχνότητα χρήσης φορητής συσκευής με πρόσβαση στο διαδίκτυο Αρκετές φορές την ημέρα: 18 Περίπου 1 φορά την ημέρα: 2 Λιγότερο από 1 φορά το μήνα: 1
Χρήση φορητών συσκευών στην τάξη με τους μαθητές Ναι: 19 Όχι: 3	Συχνότητα χρήσης φορητών συσκευών στην τάξη (στο σύνολο των 19, που απάντησαν Ναι) Κάθε μέρα: 1 Εβδομαδιαίως (2-4 φορές την εβδομάδα): 9 Μηνιαίως (2-4 φορές το μήνα): 5 Λιγότερο από 1 φορά το μήνα: 4

Εργαλείο και διαδικασία συλλογής δεδομένων

Τα δεδομένα συλλέχθηκαν τον Ιούνιο του 2018, στο πέρας του σχολικού έτους 2017-18. Επιλέχθηκε η συγκεκριμένη χρονική περίοδος, καθότι οι εκπαιδευτικοί έχουν καλύτερη διαθεσιμότητα χρόνου, έχει ολοκληρωθεί η σχολική χρονιά και μπορεί να γίνει καλύτερα η αποτίμηση των πεπραγμένων του έτους. Ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να συμπληρώσουν ένα ερωτηματολόγιο που κατασκευάστηκε από τους συγγραφείς για τον σκοπό αυτό και περιείχε ανοικτού τύπου ερωτήματα. Οι γενικοί άξονες του ερωτηματολογίου σχετίζονται με τους στόχους της έρευνας και ενδεικτικά ήταν: Τι δραστηριότητες γίνονται με τους μαθητές, με χρήση φορητών συσκευών στην τάξη; (Ανεξάρτητα του εάν χρησιμοποιείτε ή όχι φορητές συσκευές στην τάξη), τι δραστηριότητες πιστεύετε ότι θα ήταν κατάλληλες να πραγματοποιηθούν με τους μαθητές; Σύντομα, ποιες είναι οι απόψεις σας για τα υπέρ και τα κατά της χρήσης των φορητών συσκευών στην τάξη;

Αποτελέσματα και συζήτηση*Δραστηριότητες στην τάξη με χρήση φορητών συσκευών*

Ο Πίνακας 2 δείχνει τις δραστηριότητες στην τάξη με χρήση φορητών συσκευών, όπως αυτές δηλώθηκαν από τους εκπαιδευτικούς. Ταξινομήθηκαν σε δραστηριότητες που ήδη γίνονται με τους μαθητές και σε δραστηριότητες που θεωρούνται κατάλληλες ώστε να πραγματοποιηθούν στην τάξη (κατ' αντιστοιχία με το 1ο ερευνητικό ερώτημα). Σημειώνεται ότι υπάρχει αλληλοεπικάλυψη μεταξύ των δραστηριοτήτων, καθώς όσες δηλώθηκε ότι γίνονται στην τάξη με τους μαθητές, ταυτόχρονα θεωρούνται και κατάλληλες. Οι περισσότερες αναφορές (12) αφορούσαν την παρουσίαση οπτικοακουστικού υλικού (βίντεο, εικόνες, ντοκιμαντέρ κλπ.) και τις παρουσιάσεις εργασιών των μαθητών (σε Powerpoint κλπ) (8 αναφορές). Άλλες δραστηριότητες (με μικρότερο αριθμό αναφορών) ήταν ενδεικτικά: προβολή εκπαιδευτικού υλικού (διαδραστικές ασκήσεις, προσομοιώσεις, πειράματα, σημειώσεις μαθήματος κ.λπ.), αναζήτηση πληροφοριών και βιβλιογραφίας στο διαδίκτυο και ηλεκτρονική τάξη. Υπάρχει μερική συμφωνία με την έρευνα των Κουσλόγλου & Σύρπη (2018), όπου οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούσαν φορητές συσκευές στην τάξη για εκπαιδευτικούς σκοπούς.

Πίνακας 2. Δραστηριότητες στην τάξη με χρήση φορητών συσκευών

<i>Δραστηριότητες που γίνονται με μαθητές</i>	<i>αναφορές</i>
Παρουσίαση οπτικοακουστικού υλικού (βίντεο, εικόνες, ντοκιμαντέρ κλπ.)	12
Παρουσιάσεις εργασιών των μαθητών (σε Powerpoint κλπ)	8
Προβολή εκπαιδευτικού υλικού (διαδραστικές ασκήσεις, προσομοιώσεις, πειράματα, σημειώσεις μαθήματος κ.λπ.)	5
Για projects	4
Εύρεση βιβλιογραφίας	1
Διαθεματικά σενάρια	1
<i>Δραστηριότητες κατάλληλες να πραγματοποιηθούν με μαθητές</i>	
Προβολή παρουσιάσεων, εποπτικού υλικού, παρουσιάσεις project	6
Ομαδικές εργασίες	3
Αναζήτηση πληροφοριών στο διαδίκτυο	3

Εμπεδωτικές διαδραστικές ασκήσεις	3
Προσομοιώσεις, διαδραστικά παιχνίδια, e-books	3
Συμπληρωματικό εκπαιδευτικό υλικό	2
Επίλυση ασκήσεων	1
Συνεργατική γραφή	1
Ηλεκτρονική τάξη	1
Ψηφιακό σχολείο	1

Ο τύπος των φορητών συσκευών που αξιοποιείται από τους εκπαιδευτικούς στις τάξεις ήταν κυρίως οι φορητοί υπολογιστές και τα κινητά τηλέφωνα, ενώ ο τύπος της συσκευής συνδέεται με τον τρόπο χρήσης της. Για παράδειγμα, όταν υπάρχει ένας φορητός υπολογιστής στην τάξη (αυτός του εκπαιδευτικού ή του σχολείου), τότε χρησιμοποιείται μετωπικά για την παρουσίαση/επίδειξη κάποιου βίντεο/προσομοίωσης/εικόνων ή για την παρουσίαση εργασίας μαθητών. Αντίθετα, τα κινητά τηλέφωνα χρησιμοποιούνται από περισσότερους/όλους τους μαθητές (εξαρτάται και από το εάν εργάζονται σε ομάδες) προκειμένου: για παράδειγμα, να κάνουν μαθηματικούς υπολογισμούς στα μαθηματικά/φυσική, να μετρήσουν με ακρίβεια το χρόνο ταλάντωσης σε πειράματα φυσικής στο εργαστήριο (υπάρχουν σχετικές πειραματικές δραστηριότητες στα σχολικά βιβλία της φυσικής της Α΄ και Γ΄ γυμνασίου), να τραβήξουν φωτογραφίες/βίντεο από κάποια πειραματική δραστηριότητα/εργασία τους. Η αναζήτηση πληροφορίας μέσω κινητού τηλεφώνου ή φορητού υπολογιστή αφορά σε όλα τα μαθήματα: για παράδειγμα, στην ιστορία οι μαθητές αναζητούν ένα γεγονός που δεν συμπεριλαμβάνεται στα σχολικά βιβλία, ενώ στη γλώσσα ανατρέχουν στο ψηφιακό λεξικό.

Αναφορικά με τις δραστηριότητες που γίνονται στην τάξη με τους μαθητές, παρουσιάζονται παρακάτω μερικά αποσπάσματα από τα ερωτηματολόγια (η ειδικότητα του εκπαιδευτικού σε παρένθεση): «με κινητό τηλέφωνο, υπολογισμός αριθμητικών πράξεων και μαθηματικών υπολογισμών» (μαθηματικός), «προβολή βίντεο, παρουσιάσεις μαθητών, εκπαιδευτικό υλικό (πειράματα, προσομοιώσεις), εμπεδωτικές ασκήσεις» (φυσικός), «παρουσίαση μαθήματος μέσω φορητού υπολογιστή, προβολή βίντεο, διαδραστικών ασκήσεων, τηλεδιάσκεψη κ.λπ., χρήση σε όμιλο, πρόγραμμα eTwinning κ.λπ., χρήση ηλεκτρονικής τάξης (e-class)» (οικιακής οικονομίας). Πλην των παραπάνω, αναφορικά με δραστηριότητες που (επίσης) θεωρούνται κατάλληλες να γίνουν: «video conferencing, χρήση κινητών για αναζήτηση πληροφοριών σε project ομαδοσυνεργατικά, χρήση κινητών για πρόσβαση στο e-class, δημιουργία κλειστών ομάδων στο facebook» (αγγλικής γλώσσας) και «δραστηριότητες που θα καλλιεργούσαν τη συνεργατικότητα και την ενθάρρυνση για έρευνα και ανάληψη πρωτοβουλιών» (καλλιτεχνικών).

Απόψεις των εκπαιδευτικών για τα υπέρ και τα κατά της χρήσης των φορητών συσκευών στην τάξη

Ο Πίνακας 3 δείχνει σύντομα τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα υπέρ της χρήσης των φορητών συσκευών στην τάξη. Οι περισσότερες αναφορές (14) αφορούσαν τη γρήγορη πρόσβαση στην πληροφορία, το διαδίκτυο και την ευκολότερη αναζήτηση της πληροφορίας, ενώ αμέσως μετά (9 αναφορές) οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι το μάθημα γίνεται περισσότερο ελκυστικό και προσφέρει ερεθίσματα. Άλλα πλεονεκτήματα που δηλώθηκαν αφορούσαν την εμπλοκή όλων των μαθητών στο μάθημα, τη διαδραστικότητα και την ομαδοσυνεργατική μάθηση. Μερικά ενδεικτικά αποσπάσματα από τα ερωτηματολόγια παρουσιάζονται παρακάτω: «ελκυστικό μάθημα, οι μαθητές προσέχουν περισσότερο στο μάθημα» (θεολόγος),

«ευνοείται η οπτικοποιημένη μάθηση. Υποστηρίζονται καλύτερα τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες» (φιλόλογος), «ανάπτυξη της συνεργασίας μεταξύ των μαθητών, εύκολη πρόσβαση στην αναζήτηση της πληροφορίας» (γαλλικής γλώσσας), «άμεση πρόσβαση στην πληροφορία και την ενημέρωση, σύγκριση πολλών και διαφορετικών πηγών, προώθηση της διάδρασης...γρήγορη και ταυτόχρονη επικοινωνία» (καλλιτεχνικών). Υπάρχει συμφωνία με προηγούμενες έρευνες, οι οποίες δημοσίευσαν ότι οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας υποστήριζαν τη χρήση των φορητών συσκευών στην τάξη λόγω των διδακτικών πλεονεκτημάτων που προσφέρουν (Thomas et al., 2014) και της δυνατότητάς τους να κινητοποιήσουν το ενδιαφέρον των μαθητών (Κουσλόγλου & Σύρπη, 2018; Taleb et al., 2015).

Πίνακας 3. Απόψεις εκπαιδευτικών για τα υπέρ της χρήσης των φορητών συσκευών στην τάξη

	Αναφορές
Γρήγορη πρόσβαση στην πληροφορία, διαδίκτυο, ευκολότερη αναζήτηση (& πρόσληψη) της πληροφορίας	14
Ελκυστικό μάθημα, προσφέρει ερεθίσματα	9
Εμπλοκή όλων των μαθητών, οι μαθητές προσέχουν περισσότερο	5
Διαδραστικότητα	3
Ομαδοσυνεργατική μάθηση	3
Ανάπτυξη τεχνολογικού εγγραμματισμού	2
Ευνοούνται τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες	1
Ανταλλαγή υλικού μεταξύ μαθητών – εκπαιδευτικών	1
Αυτενέργεια μαθητών	1
Οπτικοποιημένη μάθηση	1

Ο Πίνακας 4 δείχνει σύντομα τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα κατά της χρήσης των φορητών συσκευών στην τάξη. Οι περισσότερες αναφορές αφορούσαν τη διάσπαση της προσοχής των μαθητών (8 αναφορές), τη φασαρία στην ώρα του μαθήματος (7 αναφορές) και την περιορισμένη χρήση χειρόγραφων σημειώσεων/ εργασιών και του γραπτού λόγου (7 αναφορές). Μερικά ενδεικτικά αποσπάσματα από τα ερωτηματολόγια παρουσιάζονται παρακάτω: «...εξάρτηση από το διαδίκτυο και τα κινητά, υπερβολική ανάλωση χρόνου στο διαδίκτυο και στη χρήση κινητού» (φιλόλογος), «διάσπαση προσοχής, περιορισμένη χρήση του γραπτού λόγου» (πληροφορικής), «έλλειψη κατάλληλου εκπαιδευτικού λογισμικού..., τεχνικά προβλήματα που αφορούν ήχο ή φωτισμό κ.λπ.» (οικιακής οικονομίας). Υπάρχει μερική συμφωνία με την έρευνα των Lenhart et al. (2010), στην οποία οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι οι φορητές συσκευές αποτελούν φασαρία για την τάξη.

Πίνακας 4. Απόψεις εκπαιδευτικών για τα κατά της χρήσης των φορητών συσκευών στην τάξη

	Αναφορές
Διάσπαση προσοχής	8
Φασαρία την ώρα του μαθήματος, χάος στην τάξη	7
Περιορισμένη χρήση χειρόγραφων σημειώσεων, εργασιών, του γραπτού λόγου	7

Οι μαθητές, την ώρα του μαθήματος, μπαίνουν σε άλλες ιστοσελίδες, ασχολούνται με τα κοινωνικά δίκτυα	3
Τεχνικά προβλήματα, σύνδεση με Wi-Fi	2
Έλλειψη κατάλληλου λογισμικού	1
Εξάρτηση από το διαδίκτυο, τα κινητά	1
Ηλεκτρομαγνητική ακτινοβολία	1
Προσωπικά δεδομένα	1
Δέσμευση της εικόνας	1

Συμπεράσματα

Η μελέτη αυτή έγινε σε δύο πειραματικά σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Πειραιά. Η πολιτική των πειραματικών σχολείων ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να δοκιμάζουν - χρησιμοποιούν καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας (π.χ. διδακτική αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών) και εκπαιδευτικό υλικό, να οργανώνουν διαθεματικές δράσεις, και να συμμετέχουν σε προγράμματα και ομίλους. Αν και τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης δεν είναι γενικεύσιμα, λόγω της ιδιαιτερότητας των σχολείων και του μικρού δείγματος, μπορεί να έχουν κάποια επίδραση στο σχολικό πλαίσιο των συγκεκριμένων σχολείων.

Οι 19 από τους 22 εκπαιδευτικούς δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν φορητές συσκευές στις τάξεις με τους μαθητές, και οι μισοί από αυτούς τις χρησιμοποιούν εβδομαδιαίως (2-4 φορές την εβδομάδα). Οι δραστηριότητες οι οποίες γίνονται στις τάξεις αφορούσαν κυρίως την παρουσίαση οπτικοακουστικού υλικού (βίντεο, εικόνες, ντοκιμαντέρ κ.λπ.), τις παρουσιάσεις εργασιών των μαθητών και την προβολή εκπαιδευτικού υλικού (π.χ. διαδραστικές ασκήσεις, προσομοιώσεις, πειράματα, σημειώσεις μαθήματος). Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τα υπέρ της χρήσης των φορητών συσκευών στην τάξη περιλάμβαναν τη γρήγορη/εύκολη πρόσβαση στην πληροφορία, το διαδίκτυο, την ελκυστικότητα του μαθήματος και τη διαδραστικότητα. Στα κατά της χρήσης δηλώθηκαν, κυρίως, η διάσπαση της προσοχής των μαθητών, η φασαρία και η περιορισμένη χρήση χειρόγραφων σημειώσεων/εργασιών/ γραπτού λόγου. Σε αρχικό στάδιο, φαίνεται να υπάρχει πρόσφορο έδαφος ως προς τη χρήση των φορητών συσκευών στη μαθησιακή διαδικασία. Καθώς το πρόγραμμα σπουδών δεν δίνει οδηγίες αξιοποίησής τους στις τάξεις, η χρήση φορητών συσκευών (και επακόλουθα η φορητή μάθηση) θα μπορούσαν να αποτελέσουν υπο-ενότητα της αξιοποίησης των ΤΠΕ. Η ολοένα αυξανόμενη κατοχή και χρήση των φορητών συσκευών δεν αποτελεί και εγγύηση για τη μάθηση. Οι φορητές τεχνολογίες και η ασύρματη πρόσβαση στο διαδίκτυο προσφέρουν ευκαιρίες για τη μάθηση, υπό προϋποθέσεις (τρόπος ένταξης, παιδαγωγικές στρατηγικές, καταλληλότητα λογισμικού κ.λπ.). Επισημαίνεται ο ουσιώδης ρόλος των εκπαιδευτικών για την ένταξή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, τη διεύρυνση των εμπειριών των μαθητών, την επιλογή των διδακτικών και παιδαγωγικών προσεγγίσεων: οι εκπαιδευτικοί, για παράδειγμα, θα σχεδιάσουν, θα υλοποιήσουν (και θα αξιολογήσουν) τις κατάλληλες μαθησιακές δραστηριότητες για τους μαθητές τους. Μελλοντική έρευνα έχει σκοπό να διερευνήσει (με μεγαλύτερο δείγμα και εύρος σχολείων) τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αποδοχή της φορητής μάθησης και τη τυχόν σύνδεση των απόψεων με τα χαρακτηριστικά τους (πχ., ειδικότητα, φύλο, έτη διδακτικής προϋπηρεσίας).

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Εφημερίδα της Κυβέρνησης (2015). Πλαίσιο λειτουργίας των πειραματικών σχολείων (2011, τροποποιήθηκε το 2015).

Κουσιλόγλου, Ε. & Σύρπη, Μ. (2018). Απόψεις των εκπαιδευτικών Β΄θμιας Εκπ/σης για τη χρήση φορητών συσκευών στα σχολεία ως εργαλείων μάθησης: Ισχύουσα νομοθεσία, όρια, εκπαιδευτικοί σκοποί. Η περίπτωση των Σχολείων της πόλης της Καβάλας. *5^ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Κεντρικής Μακεδονίας «Αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη»*, 27-29 Απριλίου 2018, Θεσσαλονίκη.

Νικολοπούλου, Κ. (2018). Λόγοι χρήσης των εργαλείων ΤΠΕ σε δύο πειραματικά γυμνάσια της Αττικής. *Πρακτικά Εργασιών 11^{ου} Πανελληνίου και Διεθνούς Συνεδρίου «Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση»*, ΑΠΘ – ΠΑΜΑΚ, Θεσσαλονίκη, 19-21 Οκτωβρίου 2018, υπό δημοσίευση.

Ξενόγλωσση

Biloš, A., Turkalj, D., & Kelić, I. (2017). Mobile learning usage and preferences of vocational secondary school students: The cases of Austria, the Czech Republic, and Germany. *Naše gospodarstvo/Our Economy*, 63(1), 59-69.

Chang, C. S., Chen, T. S., & Hsu, W. H. (2011). The study on integrating WebQuest with mobile learning for environmental education. *Computers & Education*, 57(1), 1228–1239.

Chee, K. N., Yahaya, N., Ibrahim, N. H., & Noor Hassan, M. (2017). Review of Mobile Learning Trends 2010-2015: A Meta-Analysis. *Educational Technology & Society*, 20 (2), 113–126.

Lenhart, A., Ling, R., Campbell, S., & Purcell, K. (2010). Teens and mobile phones. Washington, DC: *Pew Internet & American Life Project*, 20. Ανακτήθηκε από: <http://pewinternet.org/Reports/2012/Teens-and-smartphones.aspx>.

Nikolopoulou, K., & Gialamas, V. (2017). High school pupils' attitudes and self-efficacy of using mobile devices. *Themes in Science & Technology Education*, 10(2), 53-67.

Nikolopoulou, K., & Gialamas, V. (2018). Mobile phone dependence: secondary school pupils' attitudes. *Education and Information Technologies*, 23(26), 2821-2839.

Rau, P.-L., Gao, Q, & Wu, L.-M. (2008). Using mobile communication technology in high school education: Motivation, pressure, and learning performance. *Computers & Education*, 50(1), 1-22.

Taleb, Z., Ahmadi, A., & Musavi, M. (2015). The effect of m-learning on mathematics learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 171, 83 – 89.

Thomas, K., O'Bannon, B., & Britt, V. (2014). Standing in the schoolhouse door: Teacher perceptions of mobile phones in the classroom. *Journal of Research on Technology in Education*, 46(4), 373- 395.

Επισκόπηση αξιοποίησης της ψηφιακής πλατφόρμας Moodle στην ελληνική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Περίπτωση εφαρμογής σε Πειραματικό Σχολείο.

Δήμητρα Βινατσέλλα

ΚΕ.ΠΛΗ.ΝΕ.Τ. Πειραιά, vinatsella@sch.gr

Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια η χρήση της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης επεκτείνεται ραγδαία ως μέθοδος εκμάθησης και διδασκαλίας σε όλες τις βαθμίδες της τυπικής και μη εκπαίδευσης. Η αποτίμηση της αγοράς της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης αναμένεται να ξεπεράσει τα 240 δισ. δολάρια μέχρι το 2023. Το Moodle αποτελεί μια ευρέως διαδεδομένη πλατφόρμα ασύγχρονης εκπαίδευσης που έχει υιοθετηθεί από σχολικές μονάδες σε όλο τον κόσμο. Στην παρούσα εργασία επιχειρείται να καταγραφεί η τρέχουσα κατάσταση στην Ελλάδα αναφορικά με την αξιοποίηση της πλατφόρμας Moodle στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ως εργαλείο υποστήριξης της μαθησιακής διαδικασίας σε επίπεδο σχολικών μονάδων. Σε αυτό το πλαίσιο γίνεται ανασκόπηση κάποιων αντιπροσωπευτικών εφαρμογών και ερευνών των τελευταίων ετών, συμπεριλαμβάνοντας τη μελέτη περίπτωσης εφαρμογής σε πειραματικό σχολείο.

Abstract

Nowadays the use of e-learning as a method of learning and teaching has expanded rapidly at all levels of formal and non-formal education. The valuation of the e-learning market is expected to exceed \$240 billion by 2023. Moodle is a widespread asynchronous education platform that has been adopted by schools and universities around the world. This paper attempts to capture the current situation in Greece with regards to the utilization of the Moodle platform in secondary education, as a tool to support the learning process at school level. In this context, some representative applications and surveys of recent years, including the case study of an experimental school, have been reviewed.

Εισαγωγή

Η ενσωμάτωση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία δημιουργεί το κατάλληλο περιβάλλον για τη διαμόρφωση νέων διαδικασιών μάθησης, όπου ο μαθητής συμμετέχει ενεργά και οικοδομεί ο ίδιος τη γνώση του, αλληλεπιδρώντας με το εκπαιδευτικό υλικό, τον διδάσκοντα και τους συμμαθητές του, αναπτύσσει την κριτική σκέψη και διαμορφώνει τη συλλογική γνώση στο πλαίσιο συνεργασίας μιας ομάδας (Π.Σ.Δ. , 2014). Στο πλαίσιο αυτών των ουσιαστικών καινοτομιών που επιφέρει η εισαγωγή και η παιδαγωγική αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνιών (ΤΠΕ), τόσο στα μέσα διδασκαλίας όσο και στην διδακτική διαδικασία, έχουμε οδηγηθεί σε νέες μορφές εκπαίδευσης που αξιοποιούν τις διαδικτυακές τεχνολογίες για τον σχεδιασμό, την παροχή, τη διαχείριση και την επέκταση της μάθησης πέρα από τα όρια της τυπικής τάξης.

Ως εκ τούτου, τα τελευταία χρόνια η χρήση της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης «elearning» επεκτείνεται ραγδαία ως μέθοδος εκμάθησης και διδασκαλίας σε όλες τις βαθμίδες της τυπικής εκπαίδευσης, αλλά και στη μη τυπική εκπαίδευση. Η αποτίμηση της αγοράς της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης αναμένεται να ξεπεράσει τα 240 δις δολάρια μέχρι το 2023, με ποσοστό ανάπτυξης περίπου 5% ανά έτος (DOCEBO, 2017). Είναι πλέον περισσότερο από προφανές ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση έχει φέρει επανάσταση στον τρόπο μετάδοσης γνώσης και απόκτησης δεξιοτήτων. Παρέχει μεγαλύτερο εύρος πόρων σε σχέση με την κλασική διδασκαλία στην τάξη και ξεπερνά με επιτυχία χρονικούς και χωρικούς περιορισμούς. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση με τη χρήση των ΤΠΕ διακρίνεται σε Ασύγχρονη, Σύγχρονη και Μεικτή –Συνδυαστική (Bonk & Graham, 2006, Anastasiades, 2012, Moore & Kearsley, 2012, Αναστασιάδης, 2014).

Η Ασύγχρονη μορφή εξ αποστάσεως εκπαίδευσης μέσω των προηγμένων τεχνολογιών διαδικτύου ασύγχρονης μετάδοσης επιτρέπει σε διδάσκοντες και διδασκόμενους να αλληλεπιδρούν σε διαφορετικό χρόνο. Το σημαντικό πλεονέκτημα της ασύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης είναι η ευελιξία στο χώρο, τον χρόνο και τον ρυθμό της μάθησης (Αναστασιάδης, 2008, 2014). Η Σύγχρονη μορφή εξ αποστάσεως εκπαίδευσης μέσω των προηγμένων τεχνολογιών διαδικτύου σύγχρονης μετάδοσης παρέχει τη δυνατότητα σε διδάσκοντες και διδασκόμενους να αλληλεπιδρούν μέσω ήχου, εικόνας και δεδομένων σε πραγματικό χρόνο (Αναστασιάδης, 2004, 2008, 2014, Καμπουράκης και Λουκής, 2006).

Η Σύγχρονη και η Ασύγχρονη μορφή εξ αποστάσεως εκπαίδευσης δεν πρέπει να λειτουργούν ως ανταγωνιστικές έννοιες, αλλά οφείλουν να συμπληρώνουν η μία την άλλη, δημιουργώντας τις προϋποθέσεις για ένα ολοκληρωμένο περιβάλλον συνδυαστικής μάθησης (Αναστασιάδης, 2005, 2008, 2014). Έτσι αναδείχτηκε η αναγκαιότητα δημιουργίας του «Μεικτού - Συνδυαστικού περιβάλλοντος μάθησης» (blended learning), το οποίο μπορεί να συνδυάσει τα θετικά στοιχεία της σύγχρονης και ασύγχρονης μορφής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και της πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλίας (Anastasiades, 2012, Αναστασιάδης, 2014).

Το Σύστημα Διαχείρισης Μάθησης Moodle (<http://moodle.org>) είναι ένα ασύγχρονο σύστημα διαχείρισης μαθησιακού περιεχομένου (Course Management System - CMS), γνωστό επίσης και ως Σύστημα Διαχείρισης Μάθησης (Learning Management System - LMS), ή Εικονικού Περιβάλλοντος Μάθησης (Virtual Learning Environment - VLE). Το Moodle αποτελεί μια διαδεδομένη ψηφιακή πλατφόρμα εκπαίδευσης η οποία χρησιμοποιείται αποτελεσματικά από κρατικές υπηρεσίες, επιχειρήσεις, ιδιωτικά εκπαιδευτήρια και οργανισμούς κ.λπ., για εκπαιδευτικούς σκοπούς και διαδικασίες επιμόρφωσης (Π.Σ.Δ. , 2014). Η πλατφόρμα Moodle έχει υιοθετηθεί ευρέως και από σχολικές μονάδες σε όλο τον κόσμο, ιδιαίτερα στο πλαίσιο της μεικτής εκπαίδευσης. Λαμβάνοντας υπόψιν την ευρύτατη

διάδοση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και ειδικότερα της ψηφιακής πλατφόρμας Moodle, επιχειρείται να καταγραφεί η τρέχουσα κατάσταση στην Ελλάδα αναφορικά με την αξιοποίηση της πλατφόρμας Moodle στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Σύστημα διαχείρισης μάθησης Moodle

Το όνομα της ψηφιακής πλατφόρμας Moodle είναι το ακρώνυμο του Modular Object Oriented Dynamic Learning Environment (Αρθρωτό Αντικειμενοστραφές Δυναμικό Μαθησιακό Περιβάλλον). Δημιουργήθηκε το 1999 από τον Αυστραλό Martin Dougiamas στα πλαίσια της διδακτορικής του διατριβής και χάρη στην ευελιξία του στις συνεχείς αλλαγές και βελτιώσεις, αποτελεί παγκοσμίως ένα από τα σημαντικότερα εργαλεία ασύγχρονης εκπαίδευσης (Αράπογλου, 2017). Διανέμεται δωρεάν ως λογισμικό ανοιχτού κώδικα (open source), μέσω Γενικής Άδειας Δημόσιας Χρήσης (GNU GPL), είναι ιδιαίτερα ευέλικτο και εύκολα παραμετροποιήσιμο, ενώ παράλληλα διαθέτει πολλαπλά χαρακτηριστικά και λειτουργικότητες που το καθιστούν ιδιαίτερα δημοφιλές.

Στα πλεονεκτήματα του συστήματος συγκαταλέγεται η διαισθητική διεπαφή του που διευκολύνει τους εκπαιδευτές να σχεδιάζουν και να διεξάγουν μαθήματα ασύγχρονης αλλά και σύγχρονης τηλεεκπαίδευσης χωρίς εξειδικευμένες γνώσεις προγραμματισμού, ενώ οι μαθητές χρειάζεται να κατέχουν μόνο βασικές δεξιότητες του προγράμματος περιήγησης για να αρχίσουν να το χρησιμοποιούν. Είναι διαθέσιμο σε περισσότερες από 100 γλώσσες, χρησιμοποιείται σε 229 χώρες και οι επίσημα εγγεγραμμένοι ιστότοποι ανέρχονται σε 102.959. Για την Ελλάδα έχουν καταγραφεί συνολικά 693 ιστότοποι (435 είναι ιδιωτικοί και δεν εμφανίζονται) (Moodle, 2018).

Το Moodle έχει σχεδιαστεί από εκπαιδευτικούς με βάση τις συγκεκριμένες παιδαγωγικές αρχές της «κοινωνικής εποικοδομητικής μάθησης» (social constructionist pedagogy). Η φιλοσοφία του στηρίζεται στη διαπίστωση ότι ο άνθρωπος κατακτά τη γνώση όταν αλληλοεπιδρά με το περιβάλλον (Μπράτη, 2013). Ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη του Moodle καθοδηγείται από πέντε βασικές αρχές της Δημιουργικής Μάθησης (Π.Σ.Δ., 2014):

- Είμαστε όλοι εν δυνάμει δάσκαλοι αλλά και μαθητές.
- Μαθαίνουμε πολλά παρακολουθώντας άλλους.
- Μαθαίνουμε καλύτερα δημιουργώντας και εκφραζόμενοι για άλλους.
- Κατανοώντας τους άλλους μετασχηματιζόμαστε εμείς οι ίδιοι.
- Μαθαίνουμε καλύτερα, όταν το μαθησιακό περιβάλλον είναι προσαρμόσιμο και ευέλικτο ανάλογα με τις ανάγκες μας.

Το Moodle ως τεχνοπαιδαγωγικό μέσο, λοιπόν, ευνοεί την εμπλοκή όλων των συμμετεχόντων σε βιωματικές εμπειρίες μάθησης και διάδρασης, που επιτρέπουν τη συνοικοδόμηση των γνώσεων (Ευθυμιάδου και Σανσονίου, 2015). Παράλληλα, εφόσον σύμφωνα με την κοινωνική θεωρία του Bandura, η συμπεριφορά του άτομου διαμορφώνεται από τη μίμηση των άλλων, το Moodle είναι ιδανικό για να αναδείξει «την κουλτούρα συνεργατικής μάθησης στο πλαίσιο της μαθητοκεντρικής διδακτικής προσέγγισης» (Argyriou & Koutsouba, 2011), παρέχοντας ευκαιρίες επικοινωνίας και δυνατότητα ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας (Ευθυμιάδου και Σανσονίου, 2015).

Εκπαιδευτικές εφαρμογές της πλατφόρμας Moodle στην Ελλάδα

Στον Ελληνικό χώρο, σε Εθνικό επίπεδο, το Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο (Π.Σ.Δ., www.sch.gr) που αποτελεί το εθνικό δίκτυο και πάροχο υπηρεσιών διαδικτύου (ISP) του Υπουργείου Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων (ΥΠ.Π.Ε.Θ.), παρέχει την υπηρεσία Τηλεκπαίδευσης που βασίζεται στο σύστημα διαχείρισης ηλεκτρονικής μάθησης Moodle (Π.Σ.Δ. , 2018). Με την υπηρεσία αυτή κάθε εκπαιδευτικός με λογαριασμό στο ΠΣΔ μπορεί να δημιουργήσει μία εικονική τάξη και να παρέχει προηγμένες υπηρεσίες ηλεκτρονικής μάθησης, οι οποίες εξατομικεύουν τη διδασκαλία, δίνουν αυξημένες δυνατότητες συνεργασίας μεταξύ των μελών, παρέχουν μεγάλη ευελιξία στον χρόνο και στον ρυθμό μάθησης και καταργούν τους γεωγραφικούς περιορισμούς (Π.Σ.Δ. , 2018).

Οι εκπαιδευτές μπορούν να δημιουργήσουν ένα ή περισσότερα (ανοικτά ή κλειστά) ηλεκτρονικά μαθήματα. Επιπλέον, μπορούν να δημιουργήσουν τεστ και ασκήσεις διαφόρων τύπων για την αξιολόγηση των εκπαιδευόμενων που συμμετέχουν σε ένα ηλεκτρονικό μάθημα, να αναρτούν πρόσθετο υλικό και ανακοινώσεις αλλά και να ανταλλάσσουν μηνύματα με τους εκπαιδευόμενους, μέσω του φόρουμ συζητήσεων καθώς και του μηχανισμού ανταλλαγής online μηνυμάτων (Π.Σ.Δ. , 2018). Σύμφωνα με τα τελευταία στατιστικά στοιχεία, οι χρήστες της υπηρεσίας ανέρχονται σε 21.012, οι δημιουργοί μαθημάτων σε 1.420, έχουν εγγραφεί 2.173 εκπαιδευτές και έχουν δημιουργηθεί 1.661 μαθήματα (Π.Σ.Δ. , 2018).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η χρήση της Moodle στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, κυρίως ως υποστηρικτικό εργαλείο μάθησης στην εκπαιδευτική διαδικασία στα πλαίσια ενός «Μεικτού - Συνδυαστικού περιβάλλοντος μάθησης» (blended learning) (Αναστασιάδης, 2014). Το ενδιαφέρον ως προς τη συμπληρωματική εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση με τη χρήση των ΤΠΕ στηρίζεται στη διαπίστωση ότι το εκπαιδευτικό σύστημα σε επίπεδο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αδυνατεί να καλύψει εξ ολοκλήρου τις μαθησιακές ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών (Chatziplis, Vassala & Lionarakis, 2007, Αναστασιάδης, 2014). Υπό αυτή την έννοια, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση θα μπορούσε να λειτουργήσει συμπληρωματικά με τη συμβατική εκπαίδευση παρέχοντας ενισχυτική διδασκαλία και πρόσθετη διδακτική στήριξη, εναλλακτικά προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων, μαθήματα που για διάφορους λόγους δεν διδάσκονται, αν και ανήκουν στο αναλυτικό πρόγραμμα, καθώς και μαθήματα εκτός αναλυτικού προγράμματος, που ενδιαφέρουν τους μαθητές (Chatziplis, Vassala & Lionarakis, 2007, Αναστασιάδης, 2014).

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να καταγραφεί η τρέχουσα κατάσταση στην Ελλάδα αναφορικά με την αξιοποίηση της πλατφόρμας Moodle στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ως εργαλείο υποστήριξης της μαθησιακής διαδικασίας σε επίπεδο σχολικών μονάδων. Ως εκ τούτου προχωρήσαμε σε μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας βασισμένοι τόσο σε έντυπες όσο και σε ηλεκτρονικές πηγές. Αν και το Σύστημα Διαχείρισης Μάθησης Moodle είναι ευρέως διαδεδομένο στη χώρα μας, η επισκόπηση της βιβλιογραφίας ανέδειξε ότι η πλειοψηφία των προγραμμάτων μεικτής μάθησης με τη χρήση του Moodle υλοποιείται στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Μπούμπουκα, Παλαιογιαννίδης & Φαλαγκάρας, 2017). Η εφαρμογή του μοντέλου στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση εντοπίζεται σε μεμονωμένες προσπάθειες ερευνητών και μάχιμων εκπαιδευτικών (Αναστασιάδης, 2014), ως επί το πλείστον θετικών κατευθύνσεων, για συγκεκριμένα μαθήματα και τμήματα και δεν επεκτείνεται σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Συνεπώς, οποιαδήποτε τέτοια προσπάθεια χρήσης της πλατφόρμας στην εκπαιδευτική τάξη, και κυρίως πιο ολοκληρωμένες εφαρμογές (είτε όσον αφορά το χρονικό διάστημα για το οποίο υλοποιήθηκαν, είτε τα ποιοτικά τους αποτελέσματα, ή/και το πλήθος των μαθητών/καθηγητών και διδακτικών αντικειμένων που συμπεριέλαβαν) αποτελούν ακόμη και στις ημέρες μας δείγματα δημιουργικών και καινοτόμων προσεγγίσεων και προσφέρουν πολύτιμα στοιχεία για περαιτέρω ανάλυση. Σε αυτό το πλαίσιο επιλέξαμε να παρουσιάσουμε 3 αντιπροσωπευτικές εφαρμογές των τελευταίων ετών που θεωρούμε ότι αναδεικνύουν το

δυναμικό του Moodle για επιτυχημένες εμπειρίες ηλεκτρονικής μάθησης, ενισχύοντας ουσιαστικά τη διδασκαλία.

Η αξιοποίηση της Moodle στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Χαρακτηριστική περίπτωση εφαρμογής καινοτόμων εργαλείων, όπως της πλατφόρμας Moodle στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αποτελεί το 2ο Γυμνάσιο Πειραιά που δημιούργησε ένα χώρο ηλεκτρονικής εξ αποστάσεως μάθησης, για όλα τα μαθήματα που διδάσκονται στη σχολική μονάδα (ανάρτηση αναλυτικού προγράμματος και σχολικού εγχειριδίου). Χρησιμοποιήθηκε ως προέκταση-συμπλήρωμα της παραδοσιακής τάξης με σύγχρονη (χρήση του εργαστηρίου Η/Υ και των διαδραστικών πινάκων στην τάξη) ή ασύγχρονη λειτουργία (παρακολούθηση του αναρτημένου ψηφιακού υλικού και υποβολή εργασιών ή επίλυση ασκήσεων από το σπίτι). Δηλαδή, ένα χώρο που προσομοιάζει στο πρότυπο της μεικτής μάθησης με μεγαλύτερο βάρος στην ζωντανή διδασκαλία στην τάξη. Η εφαρμογή διήρκησε για 4 μήνες και συμμετείχαν συστηματικά 87 μαθητές σε 13 ενεργά μαθήματα, στα οποία αναρτήθηκε εκπαιδευτικό υλικό και ασκήσεις και υλοποιήθηκαν εργασίες (Μουγιάκου κ.ά., 2013).

Σύμφωνα με τα πρώτα εμπειρικά συμπεράσματα που προέκυψαν από την εμπειρία της χρήσης της πλατφόρμας, τόσο από τους καθηγητές όσο και από τους μαθητές, η πλατφόρμα αποτελεί κίνητρο που κινητοποιεί τους καθηγητές να δημιουργήσουν ψηφιακό περιεχόμενο και να εντάξουν τις ΤΠΕ στη μαθησιακή διαδικασία. Η χρήση της πλατφόρμας ευνοεί την αξιοποίηση των διαδραστικών πινάκων, ενώ η αξιοποίηση ψηφιακών δραστηριοτήτων στα διαδραστικά συστήματα παρακινεί τους μαθητές για ασύγχρονη χρήση της πλατφόρμας και επανάληψη. Επιπρόσθετα, η ψηφιακή πλατφόρμα προωθεί τη συνεργατική και διαθεματική μάθηση. Οι μαθητές αναλαμβάνουν, με μεγάλη προθυμία, διαθεματικές εργασίες και συνεργάζονται, χρησιμοποιώντας τα εργαλεία επικοινωνίας της πλατφόρμας, για την ολοκλήρωσή τους. Η πλατφόρμα λειτουργεί πολλαπλά, εκτός από τα γνωστικά αντικείμενα δίνει πολλές ευκαιρίες για αξιοποίηση των ΤΠΕ από μαθητές και καθηγητές (Μουγιάκου κ.ά., 2013). Επισημαίνεται ότι η επικοινωνία τόσο μεταξύ των μαθητών, όσο και μεταξύ μαθητών και διδασκόντα, είναι καθοριστικός παράγοντας για την αποδοχή και αξιοποίηση της πλατφόρμας ασύγχρονης τηλεεκπαίδευσης. Σε αυτό το πλαίσιο, κάθε φορά που ένας μαθητής υποβάλει εργασία στην πλατφόρμα, αποστέλλεται αυτόματη ειδοποίηση στο email του διδασκόντα. Υπάρχει επίσης η δυνατότητα ανταλλαγής μηνυμάτων μεταξύ των χρηστών της πλατφόρμας καθώς και ανατροφοδότησης σε περίπτωση υποβολής εργασίας, που υποστηρίζει τους μαθητές και οδηγεί σε καλύτερη εμπάθυνση στο γνωστικό αντικείμενο. Τέλος, η χρήση των fora βοηθάει τους μαθητές στην υλοποίηση των εργασιών τους και συγκεντρώνει χρήσιμο υλικό και απαντήσεις, διαθέσιμο σε όλους. Έτσι η επικοινωνία είναι άμεση και διατηρείται ζωντανό το ενδιαφέρον των μαθητών για την πλατφόρμα, δημιουργώντας την αίσθηση της online κοινότητας (Μουγιάκου κ.ά., 2013).

Στα προβλήματα καταγράφηκαν, οι δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί κατά την πρώτη επαφή τους με την πλατφόρμα, καθώς και ότι η χρήση της πλατφόρμας κατά τη διάρκεια του μαθήματος στην τάξη (σύγχρονα) προϋποθέτει μεγάλη προετοιμασία και περιορίζει τον χρόνο για την κάλυψη της ύλης του μαθήματος. Επιπλέον, απαιτείται πολύς χρόνος για την εξοικείωση με τη χρήση της πλατφόρμας από διδασκόντες, που δεν έχουν αυξημένη εμπειρία σε τέτοια εργαλεία μάθησης, καθώς και πολύς χρόνος προετοιμασίας και διόρθωσης των εργασιών. Η μελέτη καταλήγει ότι η χρήση της πλατφόρμας συμβάλλει στο να αναπτύσσεται πρωτοβουλία στον μαθητή να δουλεύει πιο πρωτότυπα και δημιουργικά. Η μάθηση γίνεται με παιγνιώδη τρόπο και τα παιδιά πιο ευρηματικά. Ο ρόλος του διδασκόντα αναβαθμίζεται και λειτουργεί ως καθοδηγητής και όχι ως παντογνώστης. Έτσι η μάθηση

γίνεται μαθητοκεντρική. Φυσικά επισημαίνεται ότι είναι απαραίτητη η αξιοποίηση φύλλου εργασίας για την καλύτερη οργάνωση και διαχείριση του διδακτικού χρόνου, ενώ χρειάζεται εμπειρία και εξάσκηση για να επιτελέσει σωστά το ρόλο της στη μαθησιακή διαδικασία (Μουγιάκου κά., 2013).

Ενδεικτική περίπτωση σχολικής μονάδας που χρησιμοποιεί την πλατφόρμα Moodle αποτελεί και το 1^ο Πειραματικό Γυμνάσιο Αθήνας. Το σύστημα Moodle λειτουργεί από το Νοέμβριο 2012 και φιλοξενεί την ηλεκτρονική τάξη του σχολείου. Στην ηλεκτρονική τάξη έχουν δημιουργηθεί μαθήματα για όλα τα διδακτικά αντικείμενα του ωρολογίου προγράμματος του γυμνασίου. Όλοι οι μαθητές και οι καθηγητές του σχολείου είναι εγγεγραμμένοι στην ηλεκτρονική τάξη και η πρόσβαση σε αυτή απαιτεί πιστοποίηση ταυτότητας χρήστη. Στην εργασία που παρουσιάστηκε στα πλαίσια του 5^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου «Ένταξη και Χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία» το 2017, περιγράφεται μια εφαρμογή μεικτής μάθησης (blended learning) στο μάθημα των μαθηματικών του γυμνασίου, κατά την οποία η διδασκαλία που γίνεται στην τάξη έχει ενισχυθεί από ένα ψηφιακό περιβάλλον μάθησης που έχει αναπτυχθεί στην πλατφόρμα ηλεκτρονικής μάθησης Moodle. Επισημαίνεται ότι δημιουργήθηκαν τρία ηλεκτρονικά μαθήματα, ένα για κάθε τάξη Α, Β, Γ και ότι η συγκεκριμένη διδακτική πρόταση αναπτύχθηκε και υλοποιήθηκε στο 1^ο Πειραματικό Γυμνάσιο Αθήνας για τρίτο συνεχές σχολικό έτος (2014-15 και 2016-17) (Μπούμπουκα, Παλαιογιαννίδης & Φαλαγκάρας, 2017). Η εφαρμογή που περιγράφεται εντάσσεται στο μοντέλο της περιστροφής (rotation model), σύμφωνα με το οποίο η εργασία των μαθητών στην τάξη εμπλουτίζεται με διαδικτυακές δραστηριότητες. Ειδικότερα, έχει χαρακτηριστικά και από το ανεστραμμένης τάξης μοντέλο (flipped classroom) που είναι υποκατηγορία του μοντέλου της περιστροφής (rotation model). Στο πλαίσιο αυτής της διδακτικής πρακτικής ανατίθεται στους μαθητές ως εργασία στο σπίτι η ενασχόληση με δραστηριότητες που είναι αναρτημένες στην ηλεκτρονική τάξη με τις οποίες επιχειρείται η εισαγωγή μιας έννοιας χωρίς οι μαθητές να γνωρίζουν κάτι για αυτήν. Στόχος είναι να επιτυγχάνεται καλύτερη αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου στη τάξη. Μέσα στην τάξη πραγματοποιούνται εκείνες οι δραστηριότητες για τις οποίες κρίνεται απαραίτητη η αλληλεπίδραση με τον καθηγητή/συμμαθητές, όπως πιθανές παρανοήσεις, επίλυση αποριών των μαθητών, επίλυση επιλεγμένων ασκήσεων, ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες. Δραστηριότητες τις οποίες οι μαθητές μπορούν να εκπονήσουν χωρίς παρουσία καθηγητή ανατίθενται για το σπίτι με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού υλικού που υπάρχει στην ηλεκτρονική τάξη. Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας στην τάξη, το περιεχόμενο της ηλεκτρονικής τάξης είναι διαθέσιμο μέσω του διαδραστικού πίνακα της τάξης. Σε αυτόν προβάλλονται τα φύλλα εργασίας και εκτελούνται οι μικροεφαρμογές, που ενδεχομένως τα συνοδεύουν (Μπούμπουκα, Παλαιογιαννίδης & Φαλαγκάρας, 2017).

Προκειμένου να γίνει μια πρώτη αποτίμηση της χρήσης της ηλεκτρονικής τάξης στην πλατφόρμα moodle στο μάθημα των μαθηματικών, αναζητήθηκαν οι απόψεις τόσο των καθηγητών όσο και των μαθητών. Οι απόψεις των διδασκόντων καταγράφηκαν μετά από συζήτηση, ενώ για την καταγραφή των απόψεων των μαθητών χρησιμοποιήθηκαν ερωτηματολόγια με εννέα ερωτήσεις κλειστού τύπου σε δείγμα 68 μαθητών της Β΄ Γυμνασίου. Σύμφωνα με τα συμπεράσματα που προέκυψαν, κυριότερο πλεονέκτημα για τους διδάσκοντες είναι το γεγονός ότι μπορούν να σχεδιαστούν διδακτικά σενάρια που αξιοποιούν με βέλτιστο τρόπο το διδακτικό χρόνο, αναθέτοντας κατάλληλες εργασίες μέσα και έξω από την τάξη. Συνεπώς, συμφωνούν με τον Hsu (2013) στο ότι το Moodle επεκτείνει τον χρόνο και τον τόπο της διδασκαλίας. Οι μαθητές θεωρούν σημαντικότερο πλεονέκτημα τη δυνατότητα να έχουν συγκεντρωμένο όλο το υλικό του μαθήματος στην ηλεκτρονική τάξη (39/68). Βασικότερο εμπόδιο, σύμφωνα με καθηγητές και μαθητές, παραμένει η εξάρτηση από τη λειτουργία του τεχνικού εξοπλισμού για την πρόσβαση σε αυτή. Ως προς την ανεστραμμένη τάξη, οι

διδάσκοντες ξεχωρίζουν ως βασικότερη δυσκολία την αυστηρή τήρηση του χρονοδιαγράμματος που απαιτείται. Ενθαρρυντικό είναι το γεγονός ότι η πλειοψηφία των μαθητών θεωρεί ότι δεν αντιμετώπισε συχνά προβλήματα πρόσβασης (57/68), καθώς και ότι κανένας μαθητής (0/68) δεν θεωρεί ότι έχει αδυναμία να τη χρησιμοποιήσει εξαιτίας της έλλειψης των απαραίτητων δεξιοτήτων. Τέλος, οι απόψεις των γονέων για την ηλεκτρονική τάξη είναι θετικές έως πολύ θετικές (56/68), ενώ τα πρώτα χρόνια λειτουργίας της είχαν εκφράσει δυσπιστία (Μπούμπουκα, Παλαιογιαννίδης & Φαλαγκάρας, 2017).

Προχωρώντας στη Βαθμίδα του Λυκείου, είναι χαρακτηριστική η έρευνα για τη χρήση της πλατφόρμας τηλεκπαίδευσης Moodle στο πλαίσιο του μαθήματος «Ερευνητική Εργασία - Project» που διεξήχθη σ' ένα γενικό λύκειο στην Αθήνα. Η χρήση της πλατφόρμας πραγματοποιήθηκε το Β' τετράμηνο του σχολικού έτους 2012-13. Οι μαθητές, πέρα από τις δίωρες εβδομαδιαίες συναντήσεις στη σχολική αίθουσα, είχαν τη δυνατότητα να υλοποιήσουν διάφορα στάδια της εργασίας τους μέσω της πλατφόρμας. Οι κυριότερες δραστηριότητες στην πλατφόρμα ήταν η υποβολή και ανατροφοδότηση των γραπτών τους κειμένων, η οργάνωση της συνεργασίας τους, η συμμετοχή σε ανοιχτές συζητήσεις για την καλύτερη υλοποίηση του μαθήματος, καθώς και η καταγραφή στοιχείων από τη συνολική τους συνεισφορά στην ομαδική εργασία. Για την αποτίμηση της χρήσης του Moodle, χρησιμοποιήθηκαν δεδομένα από δύο ερωτηματολόγια. Το πρώτο εστίαζε στο ενδιαφέρον σ' αυτή καθ' αυτή τη χρήση της πλατφόρμας Moodle και το δεύτερο στη συλλογή δεδομένων για το συγκεκριμένο μάθημα. Το πρώτο ερωτηματολόγιο ήταν το COLLES (Constructivist On-Line Learning Environment Survey) που είναι ενσωματωμένο στην πλατφόρμα Moodle και αξιολογεί τη διαδικασία μάθησης από απόσταση με την πενταβάθμια κλίμακα Likert, ενώ το δεύτερο «Ερωτηματολόγιο Μαθήματος» περιελάμβανε μια σειρά ερωτήσεων και πάλι κλίμακας τύπου Likert, καθώς και ερωτήσεις ανοιχτού τύπου. Το δείγμα της έρευνας αποτελείτο από 15 μαθητές της Α' Λυκείου (Στασινάκης και Καλογιαννάκης, 2014).

Μέσα από τη χρήση αυτών των εργαλείων ποσοτικής και ποιοτικής αξιολόγησης διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές κατόρθωσαν να εξοικειωθούν με την πλατφόρμα και να αποκομίσουν σημαντικά οφέλη από την εισαγωγή της στην εκπαιδευτική διαδικασία (ο μέσος όρος όλων των συνιστωσών του COLLES ήταν 3.8 και στο Ερωτηματολόγιο Μαθήματος ήταν 4.1). Ο πολυεπίπεδος και πολυδιάστατος χαρακτήρας του εν λόγω μαθήματος απαιτούσε την ολιστική και οργανωμένη προσέγγισή του, ενώ η ομαδική εργασία των συμμετεχόντων επέβαλλε μια διαχειριστική στρατηγική που θα ικανοποιούσε τις ανάγκες της επιλεγμένης μεθοδολογίας. Οι συμμετέχοντες εκτίμησαν ότι η δυναμική και τα χαρακτηριστικά της πλατφόρμας προσέφεραν προσθετική αξία στο εγχείρημά τους, μπορούσαν εύκολα να επιλύουν οργανωτικά ζητήματα και να ασχολούνται με μεγαλύτερη άνεση με το ίδιο το μάθημα, στοιχείο σε συνάφεια με άλλες ερευνητικές προσπάθειες (Psycharis, Chalatzoglidis, & Kalogiannakis, 2013). Όσον αφορά την αλληλεπίδραση, ήταν αρκετά υψηλή για τη σχέση μαθητή - καθηγητή («Υποστήριξη από τον εκπαιδευτικό» - 4.4, υψηλότερη από όλους τους συντελεστές). Οι δυσκολίες που αντιμετωπίστηκαν αφορούσαν τόσο σε θέματα χρήσης της πλατφόρμας όσο και σε ζητήματα οδηγιών και κανόνων (στην αντίστοιχη ομάδα ερωτήσεων ο μέσος όρος ήταν 3.9). Οι περισσότεροι μαθητές αισθάνθηκαν ανασφάλεια και αδυναμία να χρησιμοποιήσουν τα επιμέρους εργαλεία (features) της πλατφόρμας. Το στοιχείο αυτό ξεπεράστηκε με άμεση παρέμβαση από τον εκπαιδευτικό. Για τη σχέση μαθητή - μαθητή διαπιστώθηκε πως, ενώ οι μαθητές προσπαθούσαν να αλληλεπιδράσουν («Αλληλεπίδραση» - 4.0), εντούτοις δεν λάμβαναν μηνύματα παρώθησης από τους συμμαθητές τους («Υποστήριξη από συμμαθητές» - 3.5). Αυτό εκτιμάται ότι οφείλεται στο ότι ο χρόνος που συνυπήρξαν δεν ήταν αρκετός, ώστε να αναπτύξουν καλύτερους κώδικες επικοινωνίας. Ο περιορισμένος χρόνος μπορεί να εξηγήσει την αδυναμία αναστοχασμού, με μέσο όρο μόλις 2.8 (Στασινάκης και Καλογιαννάκης, 2014). Γενικότερα, πάντως, φαίνεται να προωθείται ο «κοινωνικός εποικοδομητισμός» μέσα από την πλατφόρμα όπου η συμμετοχή των μαθητών αποτελεί ένα

παράδειγμα μάθησης για τους συμμαθητές τους. Το κάθε μέλος της ομάδας χρησιμοποιούσε γνωστικούς πόρους που είχαν παραχθεί από άλλα μέλη ή είχαν καταγραφεί ως ερωτήσεις με συγκεκριμένες απαντήσεις. Έτσι, το υλικό που παρήχθη μέσα στην πλατφόρμα απέκτησε παιδαγωγική - διδακτική αξία, αφού μπόρεσε να αφομοιωθεί από άλλα μέλη και να αποτελέσει ένα νέο σώμα γνώσης με δυνατότητα να προάγει τη μάθηση, κι επομένως να επιδράσει θετικά στους υπόλοιπους συμμετέχοντες. Αυτό αποτελεί και το πιο ενθαρρυντικό στοιχείο της έρευνας, όπου με μέσο όρο 4.4. στην ερωτήσεις αναφορικά με την «Ερμηνεία - Κατανόηση», διαπιστώθηκε ότι με μικρές βελτιώσεις στις οδηγίες υλοποίησης της διαδικτυακής μάθησης και καλλιεργώντας τη ομαδικότητα, θα μπορούσαν να επιτευχθούν υψηλότερες επιδόσεις. Η έρευνα καταλήγει ότι η εμπειρία από τη χρήση της πλατφόρμας Moodle με μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, φανερώνει ότι οι μαθητές είναι πάντα έτοιμοι να απαντήσουν σε προκλήσεις που τους βοηθάνε να λειτουργούν πέρα από τους συνηθισμένους και συμβατικούς τρόπους. Οι εκπαιδευτικοί ως κινητήριοι μοχλοί και παράγοντες κοινωνικής εξέλιξης οφείλουν να διαχειριστούν τις ευκαιρίες που εμφανίζονται (Στασινάκης και Καλογιαννάκης, 2014).

Συμπεράσματα

Είναι γεγονός πως η πλατφόρμα Moodle «διαθέτει το δυναμικό για να παρέχει επιτυχημένες εμπειρίες ηλεκτρονικής μάθησης, προσφέροντας πληθώρα άριστων εργαλείων που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να εμπλουτίσουν τη συμβατική διδασκαλία, είτε σε υβριδικά είτε σε εξ αποστάσεως μαθήματα» (Brandl, 2005, Ευθυμιάδου και Σανσονίου, 2015). Φυσικά το εκάστοτε μάθημα θα πρέπει να είναι παιδαγωγικά σχεδιασμένο, ώστε να χρησιμοποιήσει την πλατφόρμα ως παιδαγωγικό εργαλείο για να ενισχύει τη συνεργατικότητα και την επικοινωνία, λαμβάνοντας υπόψη ότι η μάθηση δεν ενισχύεται απλώς με τη χρήση της πλατφόρμας, αλλά με τον τρόπο που χρησιμοποιείται αυτή και το βαθμό συμμετοχής των συμμετεχόντων.

Κλείνοντας αξίζει να αναφερθεί ότι «στην Ελλάδα, τα ποσοστά των σχολείων που έχουν ενσωματώσει τις ΤΠΕ στην εκπαίδευση γενικότερα, είναι από τα χαμηλότερα στην Ευρώπη» (Δενδρινού, Ζουγανέλη & Καραβά, 2013, Ευθυμιάδου και Σανσονίου, 2015). Οποσδήποτε απαιτείται κατάλληλη υπολογιστική και δικτυακή υποδομή των σχολικών μονάδων και διαθεσιμότητα πλήρως εξοπλισμένων εργαστηρίων πληροφορικής. Αναγκαία κρίνεται και η αναμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών, καθώς και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ως προς την ανάπτυξη δεξιοτήτων ενσωμάτωσης των σύγχρονων τεχνολογιών στη διδακτική για αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία, για να γίνει εφικτή η αξιοποίηση του Moodle σε αυτές τις βαθμίδες εκπαίδευσης (Ευθυμιάδου και Σανσονίου, 2015).

Απαιτούνται, όμως, και ευρύτερες δράσεις οι οποίες θα ξεφεύγουν από τα τυπικά επιμορφωτικά σεμινάρια τεχνολογικού αλφαριθμητισμού. Οι δράσεις αυτές θα πρέπει να ενταχθούν σε ένα ολοκληρωμένο πλαίσιο, με στόχο την αλλαγή των παραδοσιακών παιδαγωγικών αντιλήψεων των εκπαιδευτικών, την καλλιέργεια μιας νέας εκπαιδευτικής κουλτούρας, που θα αξιοποιεί τα πλεονεκτήματα των ΤΠΕ και της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, και φυσικά τη διαμόρφωση ευρύτερων εκπαιδευτικών πολιτικών σχετικά με την προετοιμασία του σχολείου του μέλλοντος (Τζιμογιάννης και Κόμης, 2006).

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αναστασιάδης, Π. (2004). Δια Βίου και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση στην Κοινωνία της Πληροφορίας: Το Δεύτερο Κύμα των Τεχνολογιών των Πληροφοριών και των Επικοινωνιών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. *Επιστήμες της Αγωγής, Θεματικό Τεύχος: Δια Βίου και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση στην Κοινωνία της Πληροφορίας*, 165-178.
- Αναστασιάδης, Π. (2005). Νέες Τεχνολογίες και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση στην υπηρεσία της Δια Βίου Μάθησης: Προς μια νέα «Κοινωνική Συμφωνία» για την άρση των συνεπειών του Ψηφιακού Δυϊσμού. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *3^ο Διεθνές Συνέδριο Ανοικτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης Παιδαγωγικές και Τεχνολογικές Εφαρμογές, 11-13 Νοεμβρίου 2005*, ΕΑΠ, Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης. Πάτρα: Εκδόσεις Προπομπός.
- Αναστασιάδης, Π. (2008). Ζητήματα Παιδαγωγικού Σχεδιασμού για την Διδακτική Αξιοποίηση της Διαδραστικής Τηλεδιάσκεψης σε Περιβάλλον Μεικτής - Πολυμορφικής - Μάθησης Κοινωνικο-Εποικοδομητική Προσέγγιση. Η Περίπτωση του προγράμματος «Παιδεία Ομογενών» για την Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών της Ομογένειας στο Πανεπιστήμιο Κρήτης (ΕΔΙΑΜΜΕ). Στο Αναστασιάδης, Π. (Επιμ.), *Η Τηλεδιάσκεψη στην Υπηρεσία της Δια Βίου Μάθησης και της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης: Παιδαγωγικές Εφαρμογές Συνεργατικής Μάθησης από Απόσταση στην Ελληνική Τριτοβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Αναστασιάδης, Π. (2014). Η έρευνα για την ΕξΑΕ με τη χρήση των ΤΠΕ (e-learning) στο Ελληνικό Τυπικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. Ανασκόπηση και προοπτικές για την Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 10(1), 5-32. doi: <http://dx.doi.org/10.12681/jode.9809>
- Αράπογλου, Γ. (2017). Πλεονεκτήματα χρήσης ανοικτών τεχνολογιών με έμφαση στην πλατφόρμα ασύγχρονης τηλεκπαίδευσης Moodle από επιχειρήσεις και οργανισμούς. Στο *moodlemoot ΕΛΛΑΔΑ 2017, 1 - 2 Δεκεμβρίου 2017*. Αθήνα: moodlemoot.org.
- Δενδρινού, Β., Ζουγανέλη, Α. & Καραβά, Ε. (2013). *Η εκμάθηση ξένων γλωσσών στο σχολείο στην Ελλάδα: Ευρωπαϊκή Έρευνα Γλωσσικών Ικανοτήτων*. Αθήνα: Ε.Κ.Π.Α. Ανακτήθηκε Ιούλιος 15, 2018, από http://gr.rcel.enl.uoa.gr/fileadmin/elp.enl.uoa.gr/uploads/ESLC_GR_WEB.pdf
- Ευθυμιάδου, Ε. & Σανσονίου, Β. (2015). Η πλατφόρμα συνεργατικής μάθησης Moodle στη διδασκαλία/εκμάθηση ξένων γλωσσών: ποιες παιδαγωγικές εφαρμογές θα μπορούσαν να εξασφαλίσουν την ψυχολογική εμπλοκή της ομάδας-τάξης;. Στο Α. Λιοναράκης, Σ. Ιωακείμίδου, Γ. Μανούσου, Μ. Νιάρη, Τ. Χαρτοφύλακα, Σ. Παπαδημητρίου (Επιμ.), *8^ο Διεθνές Συνέδριο Ανοικτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, 7-8 Νοεμβρίου 2005*, 8(2Α) (σσ. 216-29). Αθήνα: Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης. doi: <http://dx.doi.org/10.12681/icodl.46>
- Καμπουράκης, Γ. & Λουκής, Ε. (2006). *Ε-λεκτρονική μάθηση*. Αθήνα: Εκδόσεις ΚΛΕΙΔΑΡΙΘΜΟΣ.
- Μουγιακού, Σ., Λόντος, Χ., Πάλμου, Μ., Παπαλεκάκου, Α., Χριστοπούλου, Δ., Χαραλαμπίτου, Ε., Παπαγεωργίου, Μ. & Καπεζάνου, Ο. (2013). Η Αξιοποίηση της Ψηφιακής Εκπαιδευτικής Πλατφόρμας Moodle στη Βαθμίδα του Γυμνασίου. Στο Α. Λαδιάς, Α. Μικρόπουλος, Χ. Παναγιωτακόπουλος, Φ. Παρασκευά, Π. Πιντέλας, Π. Πολίτης, Σ. Ρετάλης, Δ. Σάμψων, Ν. Φαχαντίδης, Α. Χαλκίδης (Επιμ.), *3^ο Πανελλήνιο Συνέδριο «Ένταξη των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία»*, 10-12 Μαΐου 2013. Πειραιάς: ΕΤΠΕ. Ανακτήθηκε Ιούλιος 15, 2018, από <http://www.etpe.gr/custom/pdf/etpe2013.pdf>
- Μπούμπουκα, Μ., Παλαιογιαννίδης, Δ. & Φαλαγκάρας Α. (2017). Μια εφαρμογή μεικτής μάθησης για τη διδασκαλία των μαθηματικών στο γυμνάσιο με τη βοήθεια του moodle. Στο Κ. Παπανικολάου, Α. Γόγουλου, Δ. Ζυμπίδης, Α. Λαδιάς, Ι. Τζωρτζάκης, Θ. Μπράτιτσης, Χ. Παναγιωτακόπουλος (επιμ.), *5^ο Πανελλήνιο Συνέδριο «Ένταξη και Χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία»*, 21-23 Απριλίου 2017, (σσ. 393-403). Αθήνα: ΑΣΠΑΙΤΕ, ΕΤΠΕ. Ανακτήθηκε Ιούλιος 15, 2018, από <http://www.etpe.gr/custom/pdf/etpe2519.pdf>

- Μπράτη, Ι. (2013). *Αξιοποίηση του εργαλείου Moodle στη διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας Γ' Γυμνασίου* (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Πειραιώς, Πειραιάς. Ανακτήθηκε Ιούλιος 15, 2018, από http://dione.lib.unipi.gr/xmlui/bitstream/handle/unipi/8531/Mprati_Ioanna.pdf
- Π.Σ.Δ. (2014). *Δημιουργία και συντήρηση ιστοτόπου τηλεκπαίδευσης με χρήση του LMS Moodle*. Έργο "ΣΤΗΡΙΖΩ - Οριζόντιο έργο υποστήριξης σχολείων, εκπαιδευτικών και μαθητών στο δρόμο για το ΨΗΦΙΑΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ, νέες υπηρεσίες Πανελληνίου Σχολικού Δικτύου και Στήριξης του ΨΗΦΙΑΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ". Πάτρα: Ι.Τ.Υ.Ε. "ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ". Ανακτήθηκε Ιούλιος 15, 2018, από http://training.sch.gr/notes/ea21_moodle/EA21_eBook.doc
- Π.Σ.Δ. (2018). *Τηλεκπαίδευση*. Ανακτήθηκε Ιούλιος 15, 2018, από <http://e-learning.sch.gr>
- Στασινάκης, Π., Καλογιαννάκης, Μ., (2014). Χρήση της πλατφόρμας Moodle στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: η περίπτωση του μαθήματος «Ερευνητική Εργασία – Project». Στο Π. Αναστασιάδης, Ν. Ζαράνης, Β. Οικονομίδης & Μ. Καλογιαννάκης, (Επιμ.), *9^ο Πανελλήνιο Συνέδριο με Διεθνή Συμμετοχή «Τεχνολογίες της Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση», 3-5 Οκτωβρίου 2014*, (σσ. 271-279). Ρέθυμνο: ΕΤΠΕ. Ανακτήθηκε Ιούλιος 15, 2018, από <http://www.etpe.gr/custom/pdf/etpe2164.pdf>
- Τζιμογιάννης, Α. & Κόμης, Β. (2006). Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση: Διερευνώντας τις απόψεις εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στο Β. Δαγδιλέλης & Δ. Ψύλλος (Επιμ.), *5^ο Πανελλήνιο Συνέδριο με Διεθνή Συμμετοχή «Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση», 5-8 Οκτωβρίου 2006*, (σσ. 829-836). Θεσσαλονίκη: ΕΤΠΕ. Ανακτήθηκε Ιούλιος 15, 2018, από <http://www.etpe.gr/custom/pdf/etpe1172.pdf>

Ξενόγλωσση

- Anastasiades, P. S. (2012). Design of a Blended Learning Environment for the Training of Greek Teachers: Results of the Survey on Educational Needs. In P. Anastasiades (Ed.), *Blended learning environments for adults: Evaluations and frameworks* (pp. 230–256). Hershey, PA: Information Science Reference.
- Bonk, C. J. & Graham, C. R. (Eds.) (2006). *Handbook of blended learning: Global perspectives, local designs*. San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing.
- Brandl, K. (2005). Review of Are you ready to “Moodle”? *Language Learning & Technology*, 9(2), 16- 23. doi: <http://dx.doi.org/10125/44017>
- Chatziplis, P., Vassala, P., & Lionarakis, A. (2006). Supplementary distance learning in secondary education. In *2nd International Open and Distance Learning (IODL) Symposium, 13-15 September 2006*. Eskisehir, Turkey: TOJDE.
- DOCEBO (2017). *eLearning Trends for 2018*. Retrieved July 15, 2018, from <https://www.docebo.com/resource/whitepaper-elearning-trends-2018>
- Moodle (2018). *Moodle Statistics*. Retrieved July 15, 2018, from <https://moodle.net/stats>
- Moore, M. G. & Kearsley, G. (2012). *Distance Education: A Systems View of Online Learning*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Psycharis, S., Chalatzoglidis, G., & Kalogiannakis, M. (2013). Moodle as a learning environment in promoting conceptual understanding for secondary school students. *Eurasia Journal of Mathematics, Sciences & Technology Education*, 9(1), 11-21. Retrieved July 15, 2018, from <https://www.researchgate.net/publication/235692163>

Εκπαιδευτικός ιστόχωρος για το μάθημα της γαλλικής γλώσσας: αξιοποίηση εργαλείου web2

Ντόρα Λεονταρίδου

Μέλος ΣΕΠ του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου, Βαρβάκειο Πρότυπο Γυμνάσιο,
dora@leontaridou.eu

Περίληψη

Ο εκπαιδευτικός ιστόχωρος *FrançaisFrançaisFrançais* που φιλοξενείται στην ηλεκτρονική διεύθυνση dleontaridou.wordpress.com στηρίζεται σε ελεύθερο λογισμικό ανοιχτής πρόσβασης. Περιέχει εκπαιδευτικό υλικό για το μάθημα των γαλλικών, σύμφωνα με το *Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών για τις Ξένες Γλώσσες*, το οποίο είναι καταναμημένο ανά τάξη- επίπεδο γλωσσομάθειας. Είναι μαθητοκεντρικός από τον σχεδιασμό του και σκοπό έχει να προάγει την αυτονομία και την αυτοδιάθεση του μαθητευόμενου. Περιέχει όλο το διδακτικό υλικό που αξιοποιείται στο μάθημα των γαλλικών μέσα στη σχολική τάξη - ώστε να είναι προσβάσιμο και από το σπίτι - και επιπλέον δραστηριότητες-ασκήσεις γλωσσομάθειας με αυτόματη διόρθωση, ικανές να προάγουν την αυτομάθηση αλλά και τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και μάθηση. Επιπλέον περιλαμβάνει εκπαιδευτικό υλικό από καινοτόμες διασχολικές δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν σε συνεργασία με άλλα σχολεία όπως και συνθετικές δημιουργικές εργασίες.

Abstract

The *FrançaisFrançaisFrançais* web site hosted at dleontaridou.wordpress.com is based on free open-source software. It contains educational material for the teaching of French, in accordance with the recently implemented Integrated Foreign Languages Curriculum, which views learner performance in terms of descriptors per proficiency level. Characterized by a learner-centered design, the website aims to promote learner autonomy and self-study. It includes all the instructional material used during the lessons at school - so that it is accessible from home – as well as additional activities and language awareness quizzes with immediate feedback, capable of promoting self-directed learning as well as differentiated instruction and learning. It also includes projects and also educational material from innovative cross-curricular activities implemented in collaboration with other schools.

Εισαγωγή – Θεωρητικές βάσεις

Η μάθηση γενικά, αλλά ειδικά εκείνη των ξένων γλωσσών, δεν μπορεί να είναι μια στείρα διαδικασία αλλά μια δυναμική, βιωματική διαδικασία με προοπτική τον πολυπολιτισμικό κόσμο. Προβληματιζόμενος πάνω στο μεγάλο θέμα της παιδείας του μέλλοντος ο Edgar Morin, (2000) έχει επισημάνει την ανάγκη να αναστοχαστούμε και να αναδιοργανώσουμε τη γνώση μέσα στα εκπαιδευτικά πλαίσια, ώστε να αντιμετωπιστούν αποτελεσματικότερα οι πραγματικότητες του παρόντος αλλά και του μέλλοντος, αφού οι αποσπασματικές και κλειστές γνώσεις, έτσι όπως τις πραγματεύεται σήμερα το παραδοσιακό εκπαιδευτικό σύστημα, δεν ανταποκρίνονται πάντα στα ζωτικά αιτήματα της σύγχρονης εποχής.

Οι εκπαιδευτικοί Ιστοχώροι αποτελούν ένα χρήσιμο μέσο – όχι το μόνο - για να προαχθεί η μάθηση σύμφωνα με τις δεξιότητες που απαιτούνται στον 21ο αιώνα (Dudenev, 2014). Η αξιοποίηση των εργαλείων «web2» στην εκπαιδευτική πράξη και πρακτική, λειτουργεί προς την κατεύθυνση της αυτονόμησης του μαθητευομένου και της -κατά το δυνατόν- γνωστικής του χειραφέτησης. Προάγουν την αυτενέργεια του μαθητή μέσα σε ένα πλαίσιο κατευθυνόμενης μάθησης. Στον *Οδηγό του Εκπαιδευτικού για το Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών για τις Ξένες Γλώσσες* (στο εξής ΕΠΣ_ΞΓ) επισημαίνεται η αναγκαιότητα για «εποικοδομητική διαχείριση πολλαπλών πηγών πληροφόρησης (που) προϋποθέτει γνώσεις και δεξιότητες που πρέπει να αναπτύξει τόσο ο εκπαιδευτικός όσο και ο μαθητής» (2013 : 25). Η αξιοποίηση των ΤΠΕ είναι ένα από τα μέσα που ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει για να προάγει τη βιωματική μάθηση, την αυτενέργεια και την αυτονομία του μαθητή και να ανοίξει τους ορίζοντες για μία πολυπολιτισμική θεώρηση του κόσμου.

Επιπρόσθετα, οι ΤΠΕ παρέχουν πολύτιμα εργαλεία στον εκπαιδευτικό για την υλοποίηση σύγχρονων μεθόδων διδασκαλίας. Δίνουν τη δυνατότητα διερεύνησης καινούργιων τομέων της συνεργασίας των μαθητών και της ανάπτυξης πρωτοβουλιών, όπως και δυνατότητα ανάπτυξης της κριτικής σκέψης (Ράπτης και Ράπτη 2006). Προσφέρουν επίσης στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα και τα μέσα για να κινητοποιήσει και να εμπνεύσει τους μαθητές. Υπό αυτές τις συνθήκες, η μάθηση επιτελείται κάτω από συνεργατικές δραστηριότητες και κοινωνική αλληλεπίδραση, οι μαθητές καθίστανται ενεργοί παράγοντες της διαχείρισης των γνώσεων, και ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει περισσότερο τον ρόλο του εμπνευστή της όλης προσπάθειας, λειτουργώντας υπό τον άξονα του εποικοδομητισμού (Vygotsky, L., 1978, Σολομωνίδου, Χ., 2006), παραμένοντας ενεργός συμμετοχος και επιτρέποντας κάθε δυνατότητα αλληλεπίδρασης μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικού - διάσταση η οποία αποτελεί την πεμπτουσία της μεθόδου πρότζεκτ (project) (Frey, 1998).

Ιστορικό δημιουργίας του Ιστοχώρου

Η δημιουργία του εκπαιδευτικού Ιστοχώρου *FrançaisFrançaisFrançais* είναι η μετεξέλιξη πολλών σταδίων ψηφιακών εφαρμογών μέσα σε διάφορες τάξεις σε όλη τη χώρα, στο μάθημα των γαλλικών. Ουσιαστικά ακολουθεί την προσωπική μας επαγγελματική εξέλιξη στον τομέα της εφαρμογής των εκπαιδευτικών τεχνολογιών στην εκπαιδευτική πράξη και πρακτική.

Η αναζήτηση και η εφαρμογή ψηφιακών μέσων για τη βελτιστοποίηση της διδασκαλίας και των αποτελεσμάτων της, ξεκινάει από τις επιμορφώσεις του Γαλλικού Ινστιτούτου Αθηνών σε εκπαιδευτικούς της γαλλικής στα μέσα της δεκαετίας του '90. Σε διάφορα σχολεία της χώρας όπου διδάξαμε, οι μαθητές και οι μαθήτριες, συχνά και οι Διευθυντές και οι Διευθύντριες αγκάλιαζαν με χαρά και ενθουσιασμό αυτές τις πρώιμες εφαρμογές της διδασκαλίας της γαλλικής στο εργαστήριο Πληροφορικής. Εκείνη την εποχή,

στις αρχές του 21ου αιώνα, αρχίσαμε να αξιοποιούμε την εφαρμογή της «Ηλεκτρονικής Τάξης» του *Πανελληνίου Σχολικού Δικτύου*. Όμως ακόμη, οι υπολογιστές δεν ήταν ένα μέσον που διέθεταν όλοι μαθητές των σχολείων όπου διδάσκαμε και αυτό ήταν ένα από τα εμπόδια για τη γενίκευση αυτή της πρακτικής εκείνη την εποχή. Αντίθετα, επειδή τα σχολεία διέθεταν αίθουσα υπολογιστών, εκεί ήταν δυνατόν να υλοποιηθούν διδακτικές πρακτικές προς όφελος όλων των παιδιών.

Στα πρώτα αυτά στάδια, μία χρονιά όπου είχαμε τοποθετηθεί σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στον Άγιο Παντελεήμονα Αττικής, ανακαλύψαμε ότι αυτές οι μέθοδοι είχαν και τα όριά τους. Στα εν λόγω σχολεία, η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών και των μαθητριών προερχόταν από οικογένειες μεταναστών και προσφύγων, πολλοί από τους οποίους αντιμετώπιζαν οξεία προβλήματα επιβίωσης -για τα οποία οι εκπαιδευτικοί των σχολείων έκαναν ό,τι μπορούσαν για να βοηθήσουν με συγκινητικό πνεύμα αλληλεγγύης. Ως απότοκο αυτής της κατάστασης, όπως είναι φυσικό, πολλές μαθήτριες και μαθητές έρχονταν στο σχολείο χωρίς όλα εκείνα που –συνήθως- θεωρούμε βασικό εξοπλισμό του μαθητή, όπως τετράδια, μολύβια, στυλό, γόμες κ.λπ. Σε αυτές τις συνθήκες θα ήταν παράλογο από μέρους του εκπαιδευτικού να απαιτεί να έχουν τα παιδιά μελετήσει την ορθογραφία, να έχουν γράψει την αντιγραφή και να έχουν μάθει τα ρήματα και τις άγνωστες λέξεις (αφού συχνά δεν είχαν καν τετράδιο και μολύβι να τις καταγράψουν). Αναζητώντας μία λύση σε αυτό το οξύ πρόβλημα, που εμπόδιζε να κάνουμε τη δουλειά μας με τον τρόπο που είχαμε συνηθίσει μέχρι τότε, οδηγηθήκαμε στην αναζήτηση τρόπων και υλικού, ώστε να πετύχουμε να μάθουν κάτι οι μαθητές και οι μαθήτριές μας, παρά τις αντιξοότητες. Τότε ανακαλύψαμε τα εκπαιδευτικά βίντεο για τη διδασκαλία της γαλλικής, με τραγούδια ή άλλους χαρούμενους και παιγνιώδεις τρόπους. Όλα τα εκπαιδευτικά βίντεο που βρήκαμε εκείνη την εποχή, αποτέλεσαν έναν από τους βασικούς πυλώνες του εκπαιδευτικού στη συνέχεια Ιστοχώρου. Η μουσικότητα και ο ρυθμός διευκολύνουν την απομνημόνευση, είναι γνωστό, ο ήχος και η εικόνα τραβούν την προσοχή, όχι μόνον των παιδιών. Τα συγκεκριμένα εκπαιδευτικά βίντεο είναι πολυτροπικά, οπότε ενισχύεται ακόμη περισσότερο η διαδικασία μάθησης μέσα στην σχολική τάξη. Με αυτόν τον τρόπο, τραγουδώντας όσο ήταν δυνατόν, εκείνη τη χρονιά, τα παιδιά κάτι έμαθαν.

Το υλικό αυτό, αρκετά ογκώδες, παρέμεινε ταξινομημένο στα αρχεία του υπολογιστή μας και αναδύοταν κάθε φορά στην «Ηλεκτρονική Τάξη» του *Πανελληνίου Σχολικού Δικτύου* (Π.Σ.Δ.), αναλόγως των αναγκών των τάξεων που αναλαμβάναμε κάθε χρονιά, ως πρόσθετο εκπαιδευτικό υλικό για τις ανάγκες της διδακτικής πράξης και της εξάσκησης των μαθητών και των μαθητριών.

Ωστόσο, η «Ηλεκτρονική Τάξη», του Π.Σ.Δ., εκείνη την εποχή, υποστηριζόταν μόνον για την τρέχουσα κάθε φορά σχολική χρονιά. Με το πέρας της σχολικής χρονιάς, μια αυτόματη διαδικασία καθιστούσε τα περιεχόμενα της κάθε τάξης ανενεργά. Αυτό το γεγονός ανάγκαζε τους εκπαιδευτικούς να επαναφορτώνουν κάθε χρονιά το διδακτικό υλικό εκ νέου. Ο σημαντικός όγκος του υλικού που είχε συγκεντρωθεί με τα χρόνια, ήταν ένας από τους κυριότερους λόγους που μας ώθησαν να προχωρήσουμε στην εκπόνηση του Εκπαιδευτικού Ιστοχώρου *FrançaisFrançaisFrançais*, το σχολικό έτος 2014-15, ένα έτος μετά την τοποθέτησή μας με θητεία στο Βαρβάκειο Πρότυπο Γυμνάσιο. Σε αυτόν, συγκεντρώσαμε το μέχρι τότε επιλεγμένο εκπαιδευτικό υλικό. Το πλεονέκτημα που προέκυψε ήταν ότι το υλικό συγκεντρώθηκε σε έναν σταθερό φορέα, ώστε κάθε χρόνο γίνονταν επιλεκτικές και αναγκαίες προσαρμογές: προσθήκη υλικού κατάργηση συνδέσμων που έχουν καταστεί ανενεργοί, αντικατάσταση συνδέσμων με άλλους πιο καινούργιους και αποτελεσματικότερους, αναλόγως των εκπαιδευτικών αναγκών. Επίσης αποδείχτηκε εκπαιδευτικά ορθή, όταν μετά από δύο χρόνια εφαρμόστηκε το *Νέο Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών για τις Ξένες Γλώσσες*, το οποίο, όντας εναρμονισμένο με τα επίπεδα γλωσσομάθειας του Συμβουλίου της Ευρώπης, απαιτεί για την εφαρμογή του, επιπλέον του βιβλίου, ειδικό εκπαιδευτικό και διδακτικό υλικό, το οποίο ήδη χρησιμοποιούσαμε.

Στόχοι και Περιεχόμενα

Ο εκπαιδευτικός Ιστόχωρος στην παρούσα του μορφή φέρει εκπαιδευτικό υλικό για τα μαθήματα των γαλλικών στο Δημόσιο Σχολείο, ταξινομημένο ανά βαθμίδα και ανά τάξη.

Η στοχοθεσία στην οποία βασίζεται η ανάπτυξη του διδακτικού/μαθησιακού υλικού περιλαμβάνει:

1. Βελτιστοποίηση της διδακτικής πρακτικής μέσα από παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού με βάση τις ανάγκες των μαθητών / μαθητριών.
2. Ενδυνάμωση της αυτομάθησης για τις μαθήτριες και τους μαθητές.
3. Διάχυση καλών πρακτικών στη σχολική κοινότητα και εξωστρέφεια του σχολείου. Στόχος που συνδέεται άμεσα με τους σκοπούς των Πρότυπων και Πειραματικών Σχολείων. Συμπεριλαμβάνει -εκτός των άλλων- υλικό και δυνατότητα διάχυσης καλών πρακτικών σε διαθεματικές διδασκαλίες και διασχολικές συνεργασίες.
4. Διάχυση του διδακτικού υλικού της γαλλικής γλώσσας που παρήχθη σύμφωνα με τις απαιτήσεις των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών.
5. Διάχυση του επιπλέον παραγόμενου υλικού αυτομάθησης μέσω των Νέων Τεχνολογιών. Προορίζεται για μαθητές και μαθήτριες των οποίων η γνώση της γαλλικής στηρίζεται αποκλειστικά στα μαθήματα του Δημόσιου Σχολείου. Έχει ως στόχο να τους καταστήσει ικανούς να προχωρούν -κατά το δυνατόν- στα γαλλικά μέσα από διαδικασίες αυτομάθησης που υποστηρίζονται από τις ΤΠΕ. Οι ιστοσελίδες που προτείνονται όπως και οι δραστηριότητες συνοδεύονται από επεξηγήσεις στα ελληνικά, κατάλληλες για να διευκολύνουν τη χρήση τους. Με αυτόν τον τρόπο ενισχύεται και ο χαρακτήρας της Δημόσιας και Δωρεάν Παιδείας
6. Διάχυση του εκπαιδευτικού υλικού που παρήχθη κατά την εφαρμογή της ενισχυτικής διδασκαλίας της Α΄ κ Β΄ τάξης στο μάθημα των γαλλικών, με στόχους όπως παραπάνω.

Το αναρτημένο ψηφιακό υλικό περιλαμβάνει:

1. Ψηφιακό υλικό για τα μαθήματα της Γαλλικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο, το οποίο μπορούν να ξαναδούν και να μελετήσουν οι μαθητές και στο σπίτι, για επανάληψη, εμπέδωση και κάλυψη των κενών σε περίπτωση απουσίας. Πιο συγκεκριμένα, υπάρχουν αναρτημένα βίντεο ή αρχεία ψηφιακού υλικού, τα οποία πραγματεύονται:
 - Λεξιλογικά πεδία, όπως τα χρώματα, οι χώρες και οι πρωτεύουσες, οι αριθμοί κ.α.
 - Γραμματικά φαινόμενα, όπως άρθρα, χρόνοι, προθέσεις, σχηματισμός του θηλυκού ή του πληθυντικού αριθμού κ.α.
 - Επικοινωνιακούς στόχους, όπως χαιρετισμοί, παρουσίαση του εαυτού, ή της οικογένειας, παραγγελία φαγητού στο εστιατόριο, ή αγορά τροφίμων στο σούπερ μάρκετ κ.α.
 - Δραστηριότητες ακουστικής κατανόησης -κατανόησης προφορικού λόγου, με αυθεντικά κείμενα-βίντεο και φύλλα εργασίας ή δραστηριότητες με αυτοδιόρθωση.
2. Ασκήσεις με αυτοδιόρθωση, για την εξάσκηση και την εμπέδωση του κάθε γλωσσικού επικοινωνιακού στόχου.
3. Εκπαιδευτικό υλικό για ανάπτυξη της ικανότητας κατανόησης προφορικού λόγου, όπως βίντεο με ασκήσεις κατανόησης και αυτοδιόρθωσης.

4. Επιπλέον εκπαιδευτικό υλικό για κάθε γλωσσικό-επικοινωνιακό στόχο, για περαιτέρω εξάσκηση στο σπίτι, το οποίο περιλαμβάνει πάντοτε ασκήσεις αυτοδιόρθωσης.
5. Υλικό για εφαρμογή καινοτόμων δράσεων, όπως διαθεματικές ή/και διασχολικές συνεργασίες. Ενδεικτικά αναφέρουμε για παράδειγμα τη διασχολική δράση που υλοποιούμε «Σχολεία ενωμένα κατά του ρατσισμού – (Ecoles Unies contre le racisme)». Στον ιστόχωρο υπάρχουν αναρτημένα αρχεία με εκπαιδευτικό υλικό, όπως βίντεο, ποιήματα, κόμικ, αποσπάσματα από λογοτεχνικά έργα, πίνακες ζωγραφικής, κατάλληλα για να υποστηρίξουν τα μαθήματα της γαλλικής γλώσσας, μέσα από το πρίσμα του αντιρατσιστικού παιδαγωγικού και διδακτικού υλικού.
6. Εκπαιδευτικό υλικό για τα μαθήματα Ενισχυτικής Διδασκαλίας στο μάθημα των γαλλικών στο Γυμνάσιο.
7. Εκπαιδευτικό υλικό για τα μαθήματα γαλλικής στο Δημοτικό Σχολείο.
8. Εκπαιδευτικό υλικό για τα μαθήματα της γαλλικής στο Λύκειο.

Εκπαιδευτικές χρήσεις του Ιστοχώρου

Όπως γίνεται φανερό από τα παραπάνω, ο εν λόγω Ιστόχωρος είναι δυνατόν να συντελεί με εποικοδομητικό και σύγχρονο τρόπο στην βελτιστοποίηση της εκπαιδευτικής πράξης. Στην παρούσα μορφή στηρίζει έξι επίπεδα λειτουργίας.

Συγκεκριμένα:

1. διευκολύνει και υποστηρίζει το μάθημα της γαλλικής γλώσσας στο Δημόσιο Σχολείο,
2. προάγει την αυτομάθηση και την αυτενέργεια των μαθητών και των μαθητριών με τις ασκήσεις αυτοδιόρθωσης,
3. προάγει τη διαφοροποιημένη μάθηση,
4. προάγει την πρακτική εφαρμογή της «ανεστραμμένης τάξης»,
5. προάγει την υλοποίηση διασχολικών δράσεων μέσω της κοινής χρήσης του Ιστοτόπου,
6. προάγει τη διάχυση των καλών πρακτικών στη Εκπαιδευτική Κοινότητα και την εξωστρέφεια του σχολείου

Σε ό,τι αφορά στο πρώτο επίπεδο λειτουργίας, εκπαιδευτικό υλικό κατάλληλο για την υλοποίηση των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών των γαλλικών είναι αναρτημένο και εντάσσεται στην εκπαιδευτική διαδικασία του κάθε επιμέρους μαθήματος. Το υλικό αυτό είναι προσβάσιμο από τους μαθητές και από το σπίτι τους, για επανάληψη, εμβάθυνση, εμπέδωση των διδακτικών αντικειμένων σύμφωνα με τους δικούς τους ρυθμούς, διαθεσιμότητα και ανάλογα με τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες.

Σε ένα δεύτερο επίπεδο είναι δυνατόν να προάγει την αυτομάθηση, μέσα από τις επιπλέον δραστηριότητες που παρέχει σε κάθε διδακτικό - εκπαιδευτικό στόχο. Οι μαθητές και οι μαθήτριες που θέλουν να εξασκηθούν περισσότερο, βρίσκουν υλικό και δραστηριότητες με αυτοδιόρθωση, όπως επίσης και λεπτομερείς οδηγίες στα ελληνικά για το πώς θα υλοποιήσουν την κάθε δραστηριότητα και πώς θα έχουν πρόσβαση στις σωστές απαντήσεις. Η μάθηση γίνεται μια ενεργή αυτόνομη διαδικασία, όπου ο μαθητής μέσα από ένα φάσμα κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού θα επιλέξει εκείνο που ανταποκρίνεται στις δικές του εκπαιδευτικές ανάγκες.

Είναι προφανές ότι ο Ιστόχωρος με το εκπαιδευτικό υλικό διαβαθμισμένης δυσκολίας, ανταποκρίνεται στις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και μάθησης. Το περιεχόμενο

του Ιστόχωρου περιλαμβάνει πλούσιο εκπαιδευτικό υλικό, το οποίο επιλέχθηκε και εντάχθηκε παίρνοντας υπόψη τις διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών (Tomlinson 2010). Ο μαθητής βρίσκει αναρτημένη όλη την «ύλη» του μαθήματος των γαλλικών όλων των τάξεων και μπορεί να ανατρέξει και σε περιεχόμενα προηγούμενων ετών, για να θυμηθεί ή να διευκρινίσει κάτι που αντιλαμβάνεται ότι δεν έχει εμπεδώσει επαρκώς.

Η «ανεστραμμένη τάξη» αποτελεί μία από τις καινοτόμες πρακτικές που είναι δυνατόν να εφαρμοστεί στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών. Οι Bergmann J., Overmyer, J., Brett W. (2013) θεμελίωσαν αυτή τη μέθοδο, όπου η διδασκαλία του θεωρητικού τμήματος γίνεται αντικείμενο μελέτης από τους μαθητές στο σπίτι, ενώ στο σχολείο γίνεται η εφαρμογή του. Αντιστρέφεται δηλαδή η εκπαιδευτική πρακτική. Αυτό συντελεί στο να εστιάζεται η διδασκαλία στις ανάγκες του μαθητή αφού κατά την εφαρμογή της θεωρίας προκύπτουν τα ζητήματα στα οποία ο εκπαιδευτικός μπορεί να διευκολύνει με την παρουσία του κατά την ώρα του μαθήματος στο σχολείο. (Κανδρούδη και Μπράτιτσης, 2013).

Ο Ιστόχωρος διευκολύνει την υλοποίηση διασχολικών συνεργασιών, αφού αποτελεί ένα σταθερό σημείο αναφοράς των σχολείων που συνεργάζονται. Ενδεικτικά αναφέρουμε τη διασχολική συνεργασία με το 2ο Γυμνάσιο Χολαργού με θέμα τη δημιουργική γραφή στα γαλλικά μέσα από πίνακες ζωγραφικής. Στον ιστόχωρο έχουμε αναρτήσει το υλικό αφόρμησης στην αρχή κάθε σχολικού έτους, δηλαδή πίνακες ζωγραφικής ταξινομημένους σε ομάδες για το κάθε σχολείο, όπως και τη διεύθυνση του φύλλου *google doc* μέσα από το οποίο πραγματοποιούνταν οι δραστηριότητες συνεργατικής δημιουργικής γραφής στα γαλλικά. Όλα αυτά ήταν ορατά και άμεσα προσβάσιμα, με εύκολο τρόπο και από τα δύο σχολεία. Οι καθηγήτριες παρέμεναν διαχειρίστριες του φύλλου *google doc*, ώστε να έχουν τη διαχείριση του υλικού προς ανάρτηση, αλλά οι μαθητές και οι μαθήτριες είχαν τη δυνατότητα να βλέπουν τις εργασίες τους και τις εργασίες του συνεργαζόμενου σχολείου. Το υλικό αυτό παραμένει αναρτημένο στην πλατφόρμα κάτω από την ετικέτα *Διασχολικές Συνεργασίες*.

Επίσης στην ίδια ετικέτα έχουμε αναρτήσει εκπαιδευτικό υλικό για τη Διασχολική Δράση «Σχολεία ενωμένα κατά του ρατσισμού». Περιλαμβάνει πολυμεσικό εκπαιδευτικό υλικό στη γαλλική γλώσσα κατάλληλο για να προάγουμε τις αρχές του σεβασμού και της ανεκτικότητας στο διαφορετικό μέσα από την εκμάθηση της γαλλικής. Το πεδίο αυτό περιλαμβάνει και φύλλα εργασίας έτοιμα για τους μαθητές.

Οι εκπαιδευτικοί Ιστόχωροι προάγουν την εξωστρέφεια των σχολείων προσφέροντας ένα τμήμα από την ατομική επαγγελματική εμπειρία και ενασχόληση στην εκπαιδευτική κοινότητα με σκοπό την εν δυνάμει διάχυση της γνώσης και της εμπειρίας. Ο συγκεκριμένος Ιστόχωρος προσφέρει έτοιμο προς χρήση υλικό και για την διεξαγωγή του μαθήματος των γαλλικών σύμφωνα με τα Νέα Προγράμματα Σπουδών για τις Ξένες Γλώσσες που εφαρμόζεται σε όλα τα Δημόσια Σχολεία. Επιπλέον περιέχει πρόσθετο εκπαιδευτικό υλικό ανοικτό σε όλους, με σκοπό να προάγει την αυτομάθηση και την αυτοεξάσκηση των μαθητών και των μαθητριών στα γαλλικά. Επιπλέον προσφέρει υλικό που στηρίζει δράσεις αναφορικά με διασχολικές συνεργασίες και το οποίο μπορεί να επαναχρησιμοποιηθεί από όποιον/α επιθυμεί.

Συμπεράσματα

Από την εφαρμογή του παραπάνω Ιστόχωρου για πέντε συναπτά έτη, πολλά συμπεράσματα εξάγονται, μια που αφορούν στη δυνατότητα χρήσης του σε πολλά επίπεδα.

Αρχίζοντας από τις μαθήτριες και τους μαθητές, πολλές φορές και με πολλές διαφορετικές διατυπώσεις έχουν εκφράσει την ικανοποίησή τους από τη δυνατότητα να βρίσκουν το υλικό του μαθήματος αναρτημένο. Ανάμεσα στα θετικά πιστώνουν τη φιλική και

ευχάριστη διάταξη του Ιστόχωρου με χρώματα, εκφωνήσεις, οδηγίες και συμβουλές που ξεφεύγουν από την τυπική δομή ενός διδακτικού βιβλίου. Επίσης πολλές φορές έχουν τονίσει την ικανοποίησή τους για τη δυνατότητα που τους παρέχει να ανατρέχουν στο διδαχθέν υλικό, όταν ετοιμάζουν δραστηριότητες για το μάθημα στο σπίτι. Εκφράζουν, επίσης, την ικανοποίησή τους για την ευκολία που τους παρέχει το συγκεντρωμένο υλικό στις διαδικασίες επανάληψης των ενοτήτων, όπως και για τα διαγωνίσματα τετραμήνου.

Πολλοί γονείς, εξάλλου, κάθε χρόνο εκφράζουν την ικανοποίησή τους για την ύπαρξη του Ιστοχώρου, που τους επιτρέπει να ενημερώνονται για τα περιεχόμενα του μαθήματος και κάποιες φορές να συνεπικουρούν τα παιδιά τους στην απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων στο μάθημα της γαλλικής.

Τέλος, πολλοί συνάδελφοι, στους οποίους έχουμε κληθεί να κάνουμε επιμόρφωση είτε από το Γαλλικό Ινστιτούτο, είτε από τις Σχολικές Συμβούλους μας έχουν ενθαρρύνει, με τα θετικά σχόλια που έχουν εκφέρει από τη χρήση του μέσα στις δικές τους τάξεις, αφού ο Ιστόχωρος είναι ανοικτός με ελεύθερη πρόσβαση.

Τέλος, είναι ίσως σημαντικό να έχουμε υπόψη μας πως οι ΤΠΕ και τα ψηφιακά εργαλεία, αποτελούν ένα μέσον – ενδεχομένως μεταξύ άλλων - για την κατάκτηση της γνώσης. Σε αυτό το τελευταίο πρέπει να είναι στραμμένη όλη η προσοχή του εκπαιδευτικού ώστε να επιλέγονται κάθε φορά τα καταλληλότερα εργαλεία από τα διαθέσιμα ανάλογα με την περίπτωση. Ένα καλό σύγχρονο μέσον δεν μπορεί να εξωραΐσει ένα κακό, απαρχαιωμένο ή μη κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό. Άρα, παρά τις δυνατότητες που προσφέρουν οι τεχνολογίες της πληροφορίας και της επικοινωνίας, αυτές οι ίδιες δεν αποτελούν πανάκεια, ούτε αρκούν από μόνες τους για να αναβαθμίσουν το επίπεδο της μάθησης και της διδασκαλίας. Το βάρος της γνώσης παραμένει και εδράζεται στην ποιότητα του περιεχομένου και όχι του μέσου.

Τέλος, όπως λέγεται συχνά, σαν λογοπαίγνιο, οι νέες τεχνολογίες είναι νέες για τους ενήλικες. Για τους μαθητές είναι απλώς ο κόσμος τους. Αν επιθυμεί ο εκπαιδευτικός να αναπτύξει τις γνωστικές τους δεξιότητες οφείλει να εκφέρει τη γνώση στους κώδικες και στη γλώσσα της γενιάς στην οποία διδάσκει.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών για τις Ξένες Γλώσσες, Οδηγός του Εκπαιδευτικού, Αθήνα, 2013.

Κανδρούδη, Μ, Μπράτιτσης, Θ. *Η αντεστραμμένη Διδασκαλία ως συνεργατική προσέγγιση μάθησης: Πρακτικά Εργασιών 3ου Πανελλήνιου Συνεδρίου «Ένταξη των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία» της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης ΤΠΕ στην Εκπαίδευση (ΕΤΠΕ), Τμήμα Ψηφιακών Συστημάτων, Πανεπιστήμιο Πειραιώς, Πειραιάς, 10-12 Μαΐου 2013 ΕΤΠΕ. <http://www.etpe.eu/new/custom/pdf/etpe2061.pdf>*

Ματσαγγούρας, Η., *Στρατηγικές Διδασκαλίας, Η Κριτική σκέψη στη Διδακτική Πράξη*, Αθήνα, Gutenberg, 2000.

Ράπτης Αριστοτέλης, Ράπτη Αθανασία, *Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της πληροφορίας*, τ.Α, Αθήνα, 2006.

Ξενόγλωσση

Bergmann, J., Overmyer, J., Brett W. *The Flipped Class: Myths vs. Reality*, 2013. Ανακτήθηκε από <http://www.thedailyriff.com/articles/the-flipped-class-conversation689.php>

Dudeney, G., Hockly, N., & Pegrum, M. *Digital Literacies*, London, Routledge, 2014.

Morin, Edgar, *Οι επτά γνώσεις κλειδιά για την παιδεία του μέλλοντος*, μτφ. Θοδωρής Τσαπακίδης, Αθήνα, Εκδόσεις του Εικοστού Πρώτου, 2000.

Tomlinson, Carol Ann, *Πώς να διαφοροποιήσουμε τη διδασκαλία σε τάξεις μεικτής ικανότητας*, Αθήνα Εκδόσεις Γρηγόρης, 2015.

Tomlinson, Carol Ann, *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας*, Αθήνα, Εκδόσεις Γρηγόρης, 2010.

Vygotsky, L., *Σκέψη και Γλώσσα*, Αθήνα, Γνώση, 1978.

Η περίπτωση της «αντεστραμμένης τάξης» στη διδασκαλία μονοδιάστατων πινάκων

Αγγελική Τρυπηνιώτου¹, Κυπαρισσία Παπανικολάου²

Αλεξάνδρα - Άννα Γασπαρινάτου³

¹ ΑΣΠΑΙΤΕ, angtr77@hotmail.com,

² ΑΣΠΑΙΤΕ, kpapanikolaou@aspete.gr,

³ 2ο Πειραματικό ΓΕΛ Αθηνών, alegas@di.uoa.gr

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη διερευνά την εφαρμογή του μοντέλου της «Αντεστραμμένης τάξης» στη διδασκαλία των Πινάκων στο πλαίσιο του μαθήματος Ανάπτυξη Εφαρμογών σε Προγραμματιστικό Περιβάλλον (ΑΕΠΠ) της Γ' τάξης Γενικού Λυκείου Θετικής Κατεύθυνσης. Στην έρευνα συμμετείχαν 80 μαθητές οι οποίοι κατανεμήθηκαν σε δύο ομάδες, την πειραματική και την ομάδα ελέγχου. Για το σχεδιασμό και την εφαρμογή του μοντέλου, χρησιμοποιήθηκε το περιβάλλον διαχείρισης η-μαθημάτων Moodle. Τα εργαλεία συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκαν ήταν: (1) δραστηριότητα επίλυσης προβλήματος που δόθηκε πριν και μετά την παρέμβαση και (2) ερωτηματολόγιο αποτίμησης των απόψεων και των στάσεων των μαθητών απέναντι στο μοντέλο της «Αντεστραμμένης τάξης» με κλειστού και ανοικτού τύπου ερωτήσεις. Πραγματοποιήθηκε ποσοτική και ποιοτική ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν μέσω των δραστηριοτήτων, του ερωτηματολογίου και της παρατήρησης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές είχαν συνολικά θετικές αντιλήψεις και στάσεις απέναντι στο μοντέλο. Τα ποιοτικά αποτελέσματα έδειξαν μεγαλύτερη βελτίωση στην διαχείριση των παρανοήσεων στην πειραματική ομάδα σε σχέση με την ομάδα ελέγχου, αν και τα ποσοτικά αποτελέσματα δεν δείχνουν στατιστικά σημαντική διαφορά.

Λέξεις κλειδιά: Αντεστραμμένη τάξη, Μονοδιάστατοι πίνακες, Διδακτική προγραμματισμού, STEM

Abstract

In the present paper the application of the "flipped classroom" approach in a course on computer programming at the third grade of the Lyceum, was investigated. The survey involved 80 students who were distributed in two groups: (a) the experimental and (b) the control group. The course management system Moodle was used for the implementation of the proposed approach. The research instruments used were: (1) a problem solving activity given before and after the intervention and (2) a questionnaire with closed and open ended questions in order to evaluate students' opinions and attitudes. A quantitative and qualitative analysis of the data gathered through the activity, the questionnaire and the observation was carried out. The results showed that students had overall positive perceptions and attitudes towards the flipped classroom approach. Moreover, the qualitative results of the experimental group

showed greater improvement in the management of misconceptions than the control group, although the quantitative results did not show a statistically significant difference.

Key-words: Flipped classroom, One-dimensional Arrays, STEM, Programming Education

Εισαγωγή

Το μοντέλο της «Αντεστραμμένης τάξης» κερδίζει όλο και περισσότερο έδαφος τόσο στην τριτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Kim, Kim, Khera, Getman, 2014; Hamdan, McKnight, McKnight, Arfstrom, 2013). Αποτελεί μια μαθητοκεντρική προσέγγιση σύμφωνα με την οποία το μοντέλο της παραδοσιακής διδασκαλίας αναστρέφεται: ό,τι παραδοσιακά γίνεται κατά τη διάρκεια του χρόνου της τάξης (π.χ. διαλέξεις) μετατοπίζεται ως δραστηριότητα για το σπίτι και ο χρόνος της τάξης επενδύεται σε διαδραστικές και συνεργατικές δραστηριότητες με στόχο την ενεργό εμπλοκή των μαθητών στη διερεύνηση των νέων εννοιών, τον πειραματισμό και την επίλυση προβλημάτων (Brame, 2013). Προτάσεις σχετικά με την οργάνωση του μοντέλου και τη διαμόρφωση ενός πιο ευέλικτου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, στο οποίο συνδυάζονται με επιτυχία οι ψηφιακές τεχνολογίες με την ομαδοσυνεργατική μάθηση, καταγράφονται στη διεθνή και εθνική βιβλιογραφία (Hamdan et. al., 2013; Hao and Lee, 2016; Kanelopoulos, Papanikolaou, Zalimidis, 2017).

Στο γνωστικό αντικείμενο της Επιστήμης των Υπολογιστών, και συγκεκριμένα στο μάθημα του Προγραμματισμού, έχουν καταγραφεί παρανοήσεις των μαθητών οι οποίες μεταξύ άλλων αφορούν και τη λειτουργική χρήση των μονοδιάστατων πινάκων για την ανάπτυξη προγραμμάτων από τους μαθητές (Γόγουλου, 2003). Επιπλέον, έχει καταγραφεί η δυσκολία διάκρισης για το πότε είναι απαραίτητη η χρήση πίνακα για τη διαχείριση των δεδομένων, καθώς επίσης και η σύγχυση για την δεικτοδότηση μεταβλητών στη δομή του πίνακα (Κόμης, 2005).

Οι έρευνες που αφορούν στην εφαρμογή του μοντέλου της «αντεστραμμένης τάξης» στην εκπαίδευση, επικεντρώνονται κυρίως στη μελέτη των ψηφιακών τεχνολογιών που υποστηρίζουν την εξ αποστάσεως διάσταση του μοντέλου, της αποδοχής του μοντέλου από εκπαιδευτικούς και εκπαιδευόμενους, της δομής και μορφής του εκπαιδευτικού περιεχομένου, των μαθησιακών αποτελεσμάτων, και τέλος των σχεδιαστικών αρχών του μοντέλου (Kim et.al., 2014; Khan academy at <https://www.khanacademy.org>; Kanelopoulos et.al., 2017).

Συγκεκριμένα, η έρευνα των McNally et al. (2016) εστιάζει στο είδος υλικού που αξιοποιείται στο μοντέλο της αντεστραμμένης τάξης καθώς και στις προτιμήσεις των εκπαιδευόμενων για συγκεκριμένα σχεδιαστικά χαρακτηριστικά του. Αντίστοιχα οι Babak και Hamideh (2016) διερευνούν τις απόψεις των φοιτητών για το συγκεκριμένο μοντέλο, παρατηρώντας αύξηση της αυτοπεποίθησης των φοιτητών από τη χρήση του μοντέλου και δημιουργία συνήθειας της χρήσης online πηγών για την προσωπική τους ανάπτυξη, καθώς και ξεκάθαρη προτίμηση για τα βίντεο, επειδή ήταν πιο ενδιαφέροντα και περιεκτικά και τους έδωσαν ιδέες για περαιτέρω μελέτη και έρευνα. Επιπλέον, στην έρευνα των Chan, Tse και Yu (2015) διαπιστώνεται ότι σημαντικό ρόλο στην επιτυχία του μοντέλου διαδραματίζει η ποιότητα και το ενδιαφέρον τόσο των video όσο και των δραστηριοτήτων που πραγματοποιούνται μέσα στην τάξη, καθώς και η ενεργός εμπλοκή των μαθητών. Στο ίδιο αποτέλεσμα καταλήγει και η έρευνα των Kanelopoulos, Papanikolaou και Zalimidis (2017) σε πλαίσιο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών μηχανικών.

Η διδασκαλία του προγραμματισμού στο πλαίσιο των αρχών του εποικοδομισμού έχει αποτελέσει αντικείμενο ενδιαφέροντος και μελέτης με βασική πρόταση την πραγματοποίησή της με μη γραμμικό τρόπο και με βάση εξατομικευμένες οικοδομήσεις αλλά και συλλογικές διεργασίες της τάξης, ενισχύοντας γνωστικές συγκρούσεις ικανές να προωθήσουν την

οικοδόμηση των γνώσεων (Ben-Ari 2001; Κόμης 2005; Τζιμογιάννης, 2003). Τα μαθήματα προγραμματισμού, επομένως, διαθέτουν χαρακτηριστικά που δικαιολογούν τη μετακίνηση από το παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας σε αυτό της αντεστραμμένης τάξης (Amresh et. al., 2013). Στοχεύοντας να συνεισφέρουμε σε αυτήν την περιοχή, στην παρούσα εργασία μελετάμε την εφαρμογή του μοντέλου της αντεστραμμένης τάξης στη διδασκαλία προγραμματιστικών εννοιών, προτείνοντας μια οργάνωση του εκπαιδευτικού περιεχομένου μεταξύ των φάσεων της αντεστραμμένης τάξης (πριν και μέσα στην τάξη) που εστιάζει στην σταδιακή καλλιέργεια προγραμματιστικών δεξιοτήτων, αξιοποιώντας τις δυσκολίες και παρανοήσεις των μαθητών.

Σκοπός της έρευνας

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας του μοντέλου της αντεστραμμένης τάξης για τη διδασκαλία των μονοδιάστατων πινάκων σε μαθητές Γ΄ Λυκείου Θετικής Κατεύθυνσης, στο πλαίσιο του μαθήματος Ανάπτυξη Εφαρμογών σε Προγραμματιστικό Περιβάλλον.

Συγκεκριμένα τα *ερευνητικά ερωτήματα* στα οποία εστίασαμε είναι: (1) Οι μαθητές που συμμετείχαν σε μαθήματα οργανωμένα σύμφωνα με το μοντέλο αντεστραμμένης τάξης είχαν καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα σε σχέση με αυτούς που συμμετείχαν σε αντίστοιχα «παραδοσιακά» μαθήματα; (2) Το εκπαιδευτικό υλικό (βιντεοδιάλεξη και δραστηριότητες) που δόθηκε πριν την τάξη προετοίμασε επαρκώς τους μαθητές για το μάθημα μέσα στην τάξη; (3) Το εκπαιδευτικό υλικό, πριν και μέσα στην τάξη, συνέβαλε στην ανάπτυξη δεξιοτήτων επίλυσης προβλήματος, δεξιοτήτων επικοινωνίας και στην επίλυση γνωστικών δυσκολιών;

Μεθοδολογία

Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν 80 μαθητές (44 κορίτσια και 36 αγόρια) της Γ΄ τάξης Θετικής κατεύθυνσης του 2ου Πειραματικού Γενικού Λυκείου Αθηνών. Οι μαθητές κατανεμήθηκαν τυχαία σε δύο ομάδες: την πειραματική και την ομάδα ελέγχου. Για την πειραματική ομάδα ακολουθήθηκε το μοντέλο της αντεστραμμένης τάξης, ενώ για την ομάδα ελέγχου η συνήθης διδακτική προσέγγιση. Η εκπαιδευτική παρέμβαση έλαβε χώρα τον Ιανουάριο του σχολικού έτους 2016-17 και είχε διάρκεια έξι (6) διδακτικών ωρών. Μέχρι τότε, όλοι οι συμμετέχοντες είχαν διδαχθεί τις τρεις Προγραμματιστικές Δομές: Ακολουθίας, Επιλογής, Επανάληψης. Όλοι οι μαθητές, τόσο της πειραματικής ομάδας όσο και της ομάδας ελέγχου, εκπόνησαν τις ίδιες δραστηριότητες.

Εκπαιδευτικό Υλικό

Δραστηριότητα Ανίχνευσης Γνώσης (pre-test): Οι μαθητές κλήθηκαν να επιλύσουν ένα πρόβλημα το οποίο μπορούσε να επιλυθεί με τη χρήση μεταβλητών αλλά βέλτιστα με τη χρήση πινάκων, ώστε να αποτιμηθεί η πρότερη γνώση τους (*Φάση 1*).

Το εκπαιδευτικό υλικό πριν-την-τάξη (Φάση 2), στόχευε στα δύο χαμηλότερα επίπεδα της στοχοταξινομίας του Bloom, τη Γνώση και την Κατανόηση. Περιελάμβανε βιντεοδιαλέξεις και κλειστού τύπου δραστηριότητες σχετικά με βασικές έννοιες των μονοδιάστατων πινάκων. *Οι μέσα-στην-τάξη δραστηριότητες (Φάση 3)* εξυπηρετούσαν τους τέσσερεις υψηλότερους στόχους της ταξινομίας του Bloom, την Εφαρμογή, Ανάλυση, Σύνθεση, και Αξιολόγηση. Περιελάμβαναν ατομικές και ομαδικές δραστηριότητες με στόχο την ενεργό εμπλοκή του μαθητή στη μάθηση, την επίτευξη γνωστικών στόχων, την καλλιέργεια δεξιοτήτων και τη διαμόρφωση θετικών στάσεων για συνεργασία.

Ερωτηματολόγιο της Έρευνας (Φάση 4): Οι μαθητές κλήθηκαν να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο «Αντεστραμμένη Τάξη - Έρευνα» που αποτελούνταν από 14 ερωτήσεις τύπου Likert με πέντε επιλογές που κυμαίνονταν από «Συμφωνώ απόλυτα» (1) μέχρι «Διαφωνώ Απόλυτα» (5), και το οποίο αποτέλεσε τη βάση για την ποσοτική ανάλυση, καθώς επίσης και 2 ερωτήσεις ανοικτού τύπου για περαιτέρω διερεύνηση των αντιλήψεων των μαθητών για το μοντέλο. Υιοθετήθηκε η μεικτή προσέγγιση όπου συνδυάστηκαν ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα. Το ερωτηματολόγιο αποτελεί προσαρμογή του ερωτηματολογίου που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα των McNally et al. (2016), ώστε να καλύπτει τις ανάγκες των μαθητών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ο δείκτης Cronbach του ερωτηματολογίου ήταν ικανοποιητικός 0,773 (>0,75).

Διαδικασία της έρευνας

Το μάθημα πραγματοποιήθηκε στο Εργαστήριο Πληροφορικής του σχολείου. Αρχικά οι μαθητές εκπόνησαν τη *Δραστηριότητα Ανίχνευσης Γνώσης (Φάση 1 - pre-test)*. Την ίδια δραστηριότητα εκπόνησαν 20 μαθητές και στο τέλος της παρέμβασης (*Φάση 4 – post-test*): 10 από την ομάδα ελέγχου και 10 από την πειραματική ομάδα, οι οποίοι ήταν παρόντες σε όλες τις φάσεις, ώστε να αποτιμηθεί η γνώση τους μετά την παρέμβαση. Το κυρίως μάθημα οργανώθηκε σε δύο ενότητες: με υλικό για *εξ αποστάσεως μελέτη πριν την τάξη (Φάση 2)* και υλικό με δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν *μέσα στην τάξη (Φάση 3)*. Στη *Φάση 4* δόθηκε και το ερωτηματολόγιο της έρευνας, το οποίο συμπληρώθηκε μόνο από 28 μαθητές οι οποίοι ήταν παρόντες σε όλες τις φάσεις. Έτσι, συλλέχτηκαν τα δεδομένα τα οποία στη συνέχεια αναλύθηκαν με στόχο τη διερεύνηση της αποτελεσματικότητας του μοντέλου της αντεστραμμένης τάξης.

Αποτελέσματα-συμπεράσματα

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα των μαθητών στη *Δραστηριότητα Ανίχνευσης Γνώσης* στην τελευταία φάση της διδασκαλίας (*post-test*) (*1ο ερευνητικό ερώτημα*), φαίνεται ότι οι μαθητές της πειραματικής ομάδας είχαν καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα σε σχέση με την ομάδα ελέγχου. Ωστόσο, σύμφωνα με το στατιστικό κριτήριο Mann-Whitney που εφαρμόστηκε, δεν υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις επιδόσεις των 2 ομάδων ($p\text{-sig}=0.315$).

Πίνακας 1. Αποτελέσματα επίδοσης pretest-posttest

	Τμήμα	N	M.O.
Βαθμός προ-τεστ	Πειραματική Ομάδα	10	11,85
	Ομάδα Ελέγχου	10	9,15
Βαθμός μετά-τεστ	Πειραματική Ομάδα	10	11,90
	Ομάδα Ελέγχου	10	9,10

Για την αποτίμηση της μαθησιακής εμπειρίας μέσα από τις απόψεις των μαθητών διαμορφώθηκε ερωτηματολόγιο αποτίμησης με 14 ερωτήσεις τύπου Likert (από «Συμφωνώ απόλυτα» (1) μέχρι «Διαφωνώ Απόλυτα» (5)), και 2 ερωτήσεις ανοικτού τύπου. Σύμφωνα με τις απόψεις των μαθητών (2^ο ερευνητικό ερώτημα) (βλ. Πίνακα 2) και συγκρίνοντας αθροιστικά τις κλίμακες '1' & '2' με τις κλίμακες '4' & '5', διαπιστώθηκε γενικά *θετική στάση* απέναντι στο μοντέλο. Οι περισσότεροι μαθητές εστίασαν κυρίως στην καινοτομία της διδακτικής αυτής προσέγγισης, στο ενδιαφέρον και πολυμορφικό εκπαιδευτικό υλικό, καθώς και στην ουσιαστική αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου, αφού θεώρησαν ότι οι πριν από την τάξη δραστηριότητες τούς επέτρεπαν να μάθουν με το δικό τους ρυθμό. Επίσης, η πλειοψηφία των μαθητών θεώρησε το πριν από την τάξη εκπαιδευτικό υλικό υποστηρικτικό για τη μάθησή τους, καθώς και για τις δραστηριότητες μέσα στην τάξη. Επίσης, οι μισοί μαθητές δήλωσαν ότι παρακινήθηκαν να αναζητήσουν περισσότερο εκπαιδευτικό υλικό. Ωστόσο, οι μισοί μαθητές δήλωσαν ότι θα προτιμούσαν τον καθηγητή τους στο video που δόθηκε πριν την τάξη, το οποίο παρουσίαζε μια διάλεξη για τους μονοδιάστατους πίνακες.

Όσον αφορά την αποτίμηση του υλικού μέσα στην τάξη (3^ο ερευνητικό ερώτημα) (βλ. Πίνακα 2), οι περισσότεροι μαθητές δήλωσαν ότι η προσέγγιση αυτή του μαθήματος τούς βοήθησε να αξιοποιήσουν ορθότερα το χρόνο τους μέσα στην τάξη. Επίσης, δήλωσαν ότι οι δραστηριότητες μέσα στην τάξη συνέβαλαν στο να κατανοήσουν καλύτερα και να εφαρμόσουν αυτά που αποκόμισαν από την εξ αποστάσεως μελέτη του εκπαιδευτικού υλικού πριν την τάξη και ενίσχυσαν την ανάπτυξη δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων και συνεργασίας. Ωστόσο, μεγαλύτερος αριθμός μαθητών δηλώνει ότι οι δραστηριότητες μέσα στην τάξη δεν ενίσχυσαν δεξιότητες επικοινωνίας ούτε την αυτοπεποίθησή τους σχετικά με το μάθημα. Ενδιαφέρουσα είναι η δήλωση μεγάλου ποσοστού μαθητών ότι θα είχαν μειωμένο ενδιαφέρον για το εκπαιδευτικό υλικό, αν η ολοκλήρωσή του δεν συνεπαγόταν βαθμό. Να σημειωθεί ότι ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό των μαθητών επέλεξε την κλίμακα 3-«Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ». Αυτό πιθανά αποδίδεται στο γεγονός ότι αρκετοί μαθητές δεν ήταν παρόντες σε όλες τις φάσεις της παρέμβασης, οπότε δεν κατάφεραν να αποκτήσουν ολοκληρωμένη άποψη γι' αυτήν.

Ανάλυση περιεχομένου έγινε για την επεξεργασία των ανοιχτών ερωτήσεων του ερωτηματολογίου και την εξαγωγή συμπερασμάτων (βλ. Πίνακα 2).

Πίνακας 2. Αποτίμηση μαθησιακής εμπειρίας από μαθητές

	Συμφωνώ Απόλυτα(1)	Συμφωνώ (2)	Ούτε υμφωνώ ούτε διαφωνώ(3)	Διαφωνώ(4)	Διαφωνώ Απόλυτα(5)
ΜΕΡΟΣ Α. Αποτίμηση υλικού πριν την τάξη					
<i>Οι δραστηριότητες πριν-την-τάξη (και η βιντεοδιάλεξη) ήταν</i>					
1. πιο καινοτόμες και ενδιαφέρουσες από την παραδοσιακή διδασκαλία;	4	15	5	6	2
2. ήταν εξυπηρετικές για τη μάθησή σας;	2	15	6	7	2
3. σας παρακινούσαν να μάθετε περισσότερα;	3	8	10	7	4
4. σας επέτρεψαν να μάθετε με το δικό σας ρυθμό;	5	12	7	6	2
5. σας προετοίμασαν για τις μέσα στην τάξη δραστηριότητες;	2	13	8	8	1
6. Πιστεύετε ότι το οπτικοακουστικό εκπαιδευτικό υλικό (πριν από την τάξη) θα σας βοηθούσε σε μεγαλύτερο βαθμό στην κατανόηση του μαθήματος, αν τα video ηχογραφούνταν από τον καθηγητή σας;	2	8	8	10	3
ΜΕΡΟΣ Β. Αποτίμηση υλικού μέσα στην τάξη					
<i>Οι δραστηριότητες μέσα στην τάξη</i>					
7. σας βοήθησαν να διευκρινίζετε και να εφαρμόζετε αυτά που μάθατε πριν από την τάξη;	4	12	10	4	2
8. σας βοήθησαν να αναπτύξετε δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων;	1	11	9	8	3
9. σας βοήθησαν να αναπτύξετε δεξιότητες συνεργασίας;	4	14	6	5	3
10. σας βοήθησαν να βελτιώσετε τις δεξιότητες επικοινωνίας;	1	7	11	7	6
11. σας βοήθησαν να τονώσετε την αυτοπεποίθησή σας;	1	9	7	9	6
12. σας βοήθησαν να αξιοποιήσετε καλύτερα το χρόνο σας στην τάξη;	4	14	9	4	1
13. Θα είχατε διαφορετική αντιμετώπιση για τις δραστηριότητες αν η ολοκλήρωσή τους δεν συνεπαγόταν βαθμό;	4	14	5	7	2
ΜΕΡΟΣ Γ. Ερωτήσεις Ανοικτού τύπου					
1. Ποια στοιχεία του μοντέλου βρήκατε πιο ενδιαφέροντα; Γιατί;					
<i>Θετικά στοιχεία:</i>					
<ul style="list-style-type: none"> • Ανεξάρτητη μάθηση-Αυτονομία (19 μαθητές) • Καινοτομία προσέγγισης (19 μαθητές) • Ενδιαφέρον οπτικοακουστικό υλικό (15 μαθητές) • Ανάπτυξη ομαδικού πνεύματος (18 μαθητές) 					
<i>Αρνητικά στοιχεία</i>					
<ul style="list-style-type: none"> • Μη ενδιαφέρουσα διαδικασία (4 μαθητές) 					
2. Ποια ήταν τα προβλήματα που αντιμετωπίσατε και ποιες οι ανησυχίες σας από τη χρήση του μοντέλου της "Αντεστραμμένης τάξης";					
<ul style="list-style-type: none"> • Κανένα πρόβλημα (3 μαθητές) • Δυσκολία στην επίλυση των δραστηριοτήτων -Αγχωτική Διαδικασία (4 μαθητές) • Προτίμηση στον παραδοσιακό τρόπο μάθησης- μάθηση μέσα στην τάξη και όχι πριν και έξω από αυτήν (4 μαθητές) • Δυσκολία υιοθέτησης του νέου μοντέλου και του τρόπου διδασκαλίας κάποιου άλλου καθηγητή μέσα από το video (10 μαθητές) 					

Τέλος, οι διδάσκουσες παρατήρησαν ότι η διαχείριση του χρόνου στη σχολική τάξη βελτιώθηκε, δεδομένου ότι οι μαθητές δραστηριοποιούνταν κατευθείαν, ο καθένας στο δικό του ρυθμό, καθώς έβλεπαν τη μαθησιακή διαδικασία ως προσωπική τους υπόθεση που δεν εξαρτάται αποκλειστικά από τον καθηγητή. Από την "εποπτεία" του μαθήματος παρατηρήθηκε αύξηση του βαθμού εμπλοκής και ενεργητικής συμμετοχής των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία, ακόμα και αυτών που στην αρχή "αντιστέκονταν" και διαπιστώθηκε μεγάλη προτίμηση στη χρήση της τεχνολογίας και των video καθώς και της ομαδικής εργασίας.

Περιορισμοί της έρευνας-Μελλοντικά σχέδια

Η παρούσα εργασία συμβάλλει στην έρευνα για την εφαρμογή του μοντέλου της “αντεστραμμένης τάξης” στο γνωστικό αντικείμενο της Επιστήμης των Υπολογιστών στην Γ’ Λυκείου. Στους περιορισμούς της έρευνας εντάσσουμε τα πρακτικά προβλήματα που προέκυψαν κατά την παρέμβαση καθώς το μάθημα δεν πραγματοποιήθηκε σε συνεχόμενες ώρες λόγω αλλαγών του ωρολογίου προγράμματος. Επίσης, οι μαθητές δεν είχαν όλοι τη διάθεση να ασχοληθούν με την εκμάθηση της πλατφόρμας Moodle. Επιπλέον, αρκετοί μαθητές απουσίαζαν σε διαφορετικές φάσεις της παρέμβασης, κάτι που δυσχέραινε κατά πολύ την παρέμβασή μας.

Στα μελλοντικά μας σχέδια είναι η εφαρμογή του μοντέλου σε μεγαλύτερη κλίμακα που, ίσως, θα περιελάμβανε μελέτη της διδασκαλίας ενός μαθήματος στη διάρκεια ενός τετραμήνου ή και ολόκληρου σχολικού έτους. Ενδιαφέρον, επίσης, θα είχε να μελετηθούν τα χαρακτηριστικά των μαθητών που παρακινούνται πιο πολύ από το μοντέλο της αντεστραμμένης τάξης.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Γόγουλου, Ρ. (2003) Μαθησιακές Δυσκολίες και Παρανοήσεις στις Βασικές Έννοιες και Δομές του Προγραμματισμού. Τμήμα Πληροφορικής και Τηλεπικοινωνιών. ΕΚΠΑ.

Κόμης, Β., (2005). Εισαγωγή στη Διδακτική της Πληροφορικής. Αθήνα : Κλειδάριθμος.

Τζιμογιάννης Α. (2003). Η διδασκαλία του Προγραμματισμού στο Ενιαίο Λύκειο: προς ένα ολοκληρωμένο πλαίσιο με στόχο την ανάπτυξη δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων. *Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου των Εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ: «Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στη Διδακτική Πράξη»*. Τόμος Α', 706-720, Σύρος.

Ξενόγλωσση

Amresh, A., Carberry, A. R., & Femiani, J. (2013). Evaluating the effectiveness of flipped classrooms for teaching CS1. In *Frontiers in Education Conference, 2013 IEEE* (pp. 733-735), Oklahoma City, OK: IEEE.

Ben-Ari, M. (2001). Constructivism in Computer Science Education. *Journal of Computers in Mathematics and Science Teaching*, 20(1), 45-73. Norfolk, VA: AACE.

Brame (2013). Flipping the classroom. Retrieved from Vanderbilt University Center for Teaching. Available at: <https://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/flipping-the-classroom/>

Chan, S.M., Tse, J.Y., Yu, P.H. (2015). The flipped classroom in an undergraduate nutritional science course: A pilot study. *Practical Social and Industrial Research (PSIR) Symposium 2015*. Wan Chai, Hong Kong.

Hamdan, N., McKnight, P., McKnight, K., Arfstrom, K.M. (2013). A review of Flipped Learning. *Flipped Learning Network* .2013.

Hao, Y., Lee, K.S. (2016). Teaching in flipped classrooms: Exploring pre- service teachers' concerns. *Computers in Human Behavior* 57 (2016), 250- 260.

Kanelopoulos, J., Papanikolaou, K., Zalimidis, P. (2017). Flipping The Classroom to Increase Students' Engagement and Interaction in a Mechanical Engineering Course on Machine Design, *iJEP – Vol. 7, No. 4, 2017*.

Kim, M.K., Kim, S.M., Khera, O., Getman, J. (2014). The experience of three flipped classrooms in an urban university: an exploration of design principles. *Internet and Higher Education* 22(2014) 37–50.

McNally, B., Chipperfield, J., Dorsett, P., Del Fabbro, L., Frommolt, V., Goetz, S., Lewohl, J., Molineux, M., Pearson, A., Reddan, G., Roiko, A., Rung, A. (2016).

Flipped classroom experiences: student preferences and flip strategy in a higher education context. Springer Science+Business Media.

Η χρήση LMS στην τάξη Πειραματικού Σχολείου

Δέσποινα Μ. Γαρυφαλλίδου¹, Γεώργιος Σ. Ιωαννίδης²

¹ 1^ο Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο Πανεπιστημίου Αθηνών (Μαράσλειο),
d.m.garyfallidou@upatras.gr; D.m.Garyfalidou@gmail.com

² Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Πατρών, gsioanni@upatras.gr

Περίληψη

Η χρήση ενός LMS σε δημοτικό σχολείο κυρίως ως «πίνακα ανακοινώσεων» προσβάσιμου από το διαδίκτυο παρουσιάζεται στην παρούσα έρευνα. Το LMS χρησιμοποιήθηκε για να εξυπηρετήσει τις ακόλουθες εκπαιδευτικές ανάγκες: α) την επικοινωνία μεταξύ δασκάλου και γονέων, π.χ. ενημέρωση για τα επερχόμενα γεγονότα, και τις αναθέσεις εργασιών σε καθημερινή βάση, β) να βοηθήσει τους μαθητές που απουσίαζαν να βρουν την ύλη που έχασαν και υποστηρικτικό υλικό, γ) να προσφέρει επιπλέον διδακτικό ή υποστηρικτικό υλικό στους μαθητές. Δίνονται ακόμα λεπτομέρειες σχετικά με την ανάπτυξη του LMS και την χρήση του σε ένα δημοτικό σχολείο. Παρουσιάζεται, με τη μορφή γραφικών παραστάσεων, μέρος των αποτελεσμάτων από την ανάλυση ενός ερωτηματολογίου που συμπλήρωσαν οι μαθητές, ενώ εξάγονται συμπεράσματα και επισημαίνονται τα όποια προβλήματα παρουσιάστηκαν.

Abstract

The use of an LMS in a primary school as a remotely-accessible bulletin board is presented herein, as tried out at the school. LMS was used by students and parents using open-access software to avoid using personalised email student-accounts. The LMS served the following educational needs: a) To promote teacher-parent communication, e.g. upcoming events or daily exercises and assignments. b) To provide students who have missed a lesson with assistance i.e. missed taught material as well as supporting material. c) To offer additional educational material to students. Further details on the development of this particular LMS and its use in a primary school are provided herein. A part of the results obtained from the analysis of a questionnaire completed by the students, is also presented in graphical form, while conclusions are drawn and any problems encountered are briefly discussed.

Εισαγωγή

Παραδοσιακά η επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων-κηδεμόνων γινόταν με τη φυσική παρουσία και των 2 στο σχολείο. Κάθε εκπαιδευτικός στην αρχή της σχολικής χρονιάς ανακοινώνει τις μέρες και ώρες που «δέχεται» τους γονείς και οι ενδιαφερόμενοι πρέπει να βρουν χρόνο τις συγκεκριμένες μέρες/ώρες για να επισκεφτούν το σχολείο για να ενημερωθούν.

Επιπροσθέτως, αρκετοί μαθητές είτε «ξεχνάνε» τις ασκήσεις που έχουν για την επόμενη μέρα, είτε δεν τις έχουν σημειώσει και έρχονται αδιάβαστοι. Οι γονείς, αν θέλουν να επιβεβαιώσουν τα μαθήματα της επόμενης μέρας θα πρέπει να τηλεφωνήσουν σε κάποιον άλλο μαθητή. Με μια τέτοια ενέργεια όμως, δείχνουν ότι δεν εμπιστεύονται το παιδί τους.

Επίσης, όταν ένας μαθητής απουσιάζει, είτε θα πρέπει να περάσει ο γονιός από το σχολείο για να «πάρει» τα μαθήματα, κάτι ιδιαίτερα δύσκολο για τους γονείς των πειραματικών σχολείων όπου τα παιδιά πηγαίνουν με σχολικό, είτε να «πάρει» τα μαθήματα τηλεφωνικά από κάποιον άλλο μαθητή με κίνδυνο να έχει ελλιπή πληροφόρηση. Το να παραδίδονται τα μαθήματα στη συνοδό του σχολικού λεωφορείου για να τα παραλάβει ο γονιός δεν είναι πολύ πρακτικό. Τα περισσότερα από τα παραπάνω προβλήματα μπορούν να λυθούν με τη χρήση ενός Learning Management System (LMS) και πιο συγκεκριμένα της πλατφόρμας Moodle.

Μεθοδολογία

Το LMS Moodle εγκαταστάθηκε σε διακομιστή της εκπαιδευτικού. Επιλέχθηκε κυρίως για την ασφάλεια και την ευχρηστία του.

Η ασφάλεια των μαθητών γενικά, και πολύ περισσότερο των μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι πολύ σημαντικό θέμα. Στο υλικό που αναρτάτο στο LMS (όπως προσεχείς εκδρομές, εκδηλώσεις του σχολείου ανοιχτές σε γονείς και κηδεμόνες) κοινοποιούνταν μόνο στους άμεσα ενδιαφερόμενους.

Η πλατφόρμα εξασφαλίζει το εκπαιδευτικό υλικό που «ανεβαίνει» από κακόβουλες αντιγραφές. Τέλος, η δυνατότητα να οργανωθεί το «μάθημα» είτε ανά εβδομάδα είτε ανά «θεματική ενότητα» δίνει στο περιβάλλον πολύ μεγάλη ευχρηστία, όπως για παράδειγμα τη δυνατότητα εύκολης απαλοιφής πληροφοριών (ακόμα και ενοτήτων) που αναφέρονται σε παρελθόντα χρόνο.

Χρησιμοποιήθηκε για να λύσει τα ακόλουθα προβλήματα:

- α) Ενημέρωση των γονέων π.χ. για τις επερχόμενες σχολικές εκδηλώσεις, για το τι έχουν να μελετήσουν τα παιδιά στο κάθε μάθημα, για να ζητηθεί η συμμετοχή τους ή η βοήθειά τους σε κάτι.
- β) Για να ενημερωθούν οι μαθητές που απουσίασαν για την ύλη που διδάχτηκε και το επιπλέον υλικό που χρησιμοποιήθηκε.
- γ) Για να προσφέρει επιπλέον υλικό στους μαθητές, μη υποχρεωτικό για το μάθημα. Από το υλικό αυτό ο μαθητής αποφασίζει τι θα χρησιμοποιήσει ανάλογα με τα ενδιαφέροντά του.
- δ) Για να οικοδομηθεί ορθότερα η τριμερής εκπαιδευτική κοινότητα μαθητών, γονέων και δασκάλου με προφανή οφέλη για όλους.

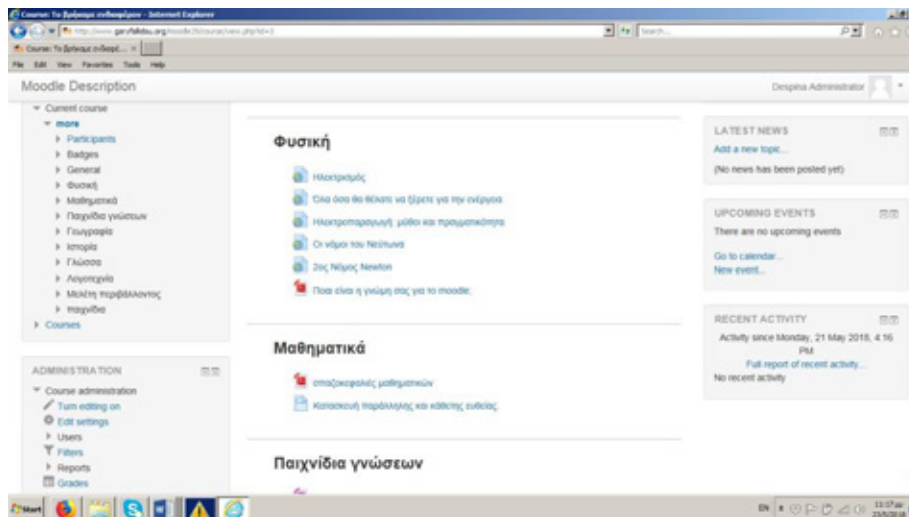
Οι γονείς και οι μαθητές έλαβαν λεπτομερείς έντυπες οδηγίες σχετικά με τον τρόπο εισόδου στην πλατφόρμα. Εκεί, μπορούσαν να επιλέξουν ανάμεσα σε διαφορετικά «μαθήματα», όπως ονομάζονται. Το κύριο «μάθημα» περιείχε ό,τι οι μαθητές είχαν να

προετοιμάσουν ή να μελετήσουν για την επόμενη μέρα και ενημερωνόταν καθημερινά. Εδώ υπήρχαν ακόμα ανακοινώσεις και πληροφορίες σχετικά με γεγονότα που θα λάμβαναν χώρα στο σχολείο, π.χ. επερχόμενες εκδρομές, υλικά που χρειάζονταν για κάποιες σχολικές κατασκευές κ.λπ.

Μπορούσαν ακόμα να βρουν πληροφορίες για εκδηλώσεις που επρόκειτο να πραγματοποιηθούν έξω από το σχολείο, με ελεύθερη είσοδο και ήταν κατάλληλες για μαθητές δημοτικού π.χ. προβολή μιας ταινίας, δωρεάν μαθήματα, όπως κυκλοφοριακής αγωγής, STEM, πειραμάτων φυσικής, ή γνωριμίας με διάφορα αθλήματα.

Εδώ υπήρχε και επιπλέον υλικό σχετικό με τα διάφορα διδασκόμενα αντικείμενα. πχ. βίντεο για το πώς χρησιμοποιείται το τρίγωνο για να σχεδιαστεί ορθή γωνία ή παράλληλες και κάθετες γραμμές, βίντεο που προσομοιώνουν μια ιστορική μάχη ή μια ναυμαχία κ.λπ. αλλά και επιπλέον ασκήσεις που οι μαθητές αποφασίζουν αν θα τις λύσουν και πότε. Όταν τις έλυναν, αν το επιθυμούσαν, τις έφερναν για διόρθωση ενώ αν αντιμετώπιζαν προβλήματα μπορούσαν να απευθυνθούν στην εκπαιδευτικό για βοήθεια.

Εικόνα 1. Το μάθημα: «το βρήκαμε ενδιαφέρον»



Το δεύτερο «μάθημα» ήταν χωρισμένο σε υποκατηγορίες, τόσες όσα και τα διδασκόμενα αντικείμενα π.χ. Φυσική, Μαθηματικά, Γεωγραφία κ.λπ. Ότι «ανέβαινε» εδώ ήταν δωρεάν για απεριόριστη χρήση, χωρίς να ζητάει εγγραφή και χωρίς να προβάλλει διαφημίσεις.

Υπήρχε επιπλέον υλικό που είχε δημιουργηθεί από την δασκάλα, π.χ. εικονικά ταξίδια στην Ελλάδα που δημιουργήθηκαν με λογισμικό παρουσίασης και περιείχαν φωτογραφίες αλλά και ενημερωτικό υλικό για διάφορα αξιοθέατα φυσικά ή ανθρωπογενή του κάθε νομού. Επίσης, πρότεινε ιστοσελίδες ή υλικό από το Διαδίκτυο, όπως παιχνίδια που είχαν σχεδιαστεί για λογαριασμό της Ευρωπαϊκής Επιτροπής με σκοπό να διδάξουν στους μαθητές την Ευρώπη και την ιστορία της, υλικό που έχουν σχεδιάσει άλλοι εκπαιδευτικοί κ.λπ.

Ο μαθητής μπορούσε ακόμα να βρει:

- Λογοτεχνικά βιβλία που μπορούν να «ληφθούν» χωρίς περιορισμούς π.χ. τα μυθιστορήματα της Π. Δέλτα που προσφέρονται δωρεάν από την ομώνυμη ψηφιακή βιβλιοθήκη (1) ή βιβλία που δημιουργήθηκαν από Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (2),

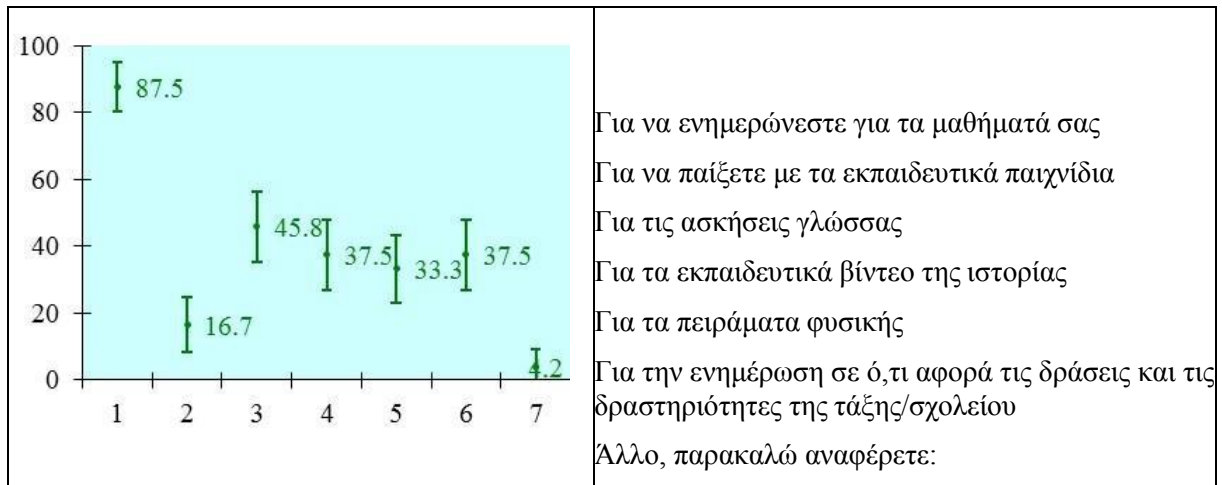
- Διαδικτυακά λεξικά (3) ως βοήθεια για το μάθημα της γλώσσας,
- Βίντεο με πειράματα φυσικής (4) που πραγματοποιούνται με απλά υλικά,
- Βίντεο με αναπαραστάσεις ιστορικών μάχες, θεματικά βιβλία π.χ. γραμματικές και βιβλία ασκήσεων γραμματικής κ.λπ.
- Υλικό που δεν έχει άμεση σύνδεση με το πρόγραμμα σπουδών του σχολείου, αλλά είναι ενδιαφέρον και κατάλληλο για την ηλικία των μαθητών, π.χ. στο μάθημα της Ιστορίας δεν αναφέρεται το *Ευπαλίνιο όρυγμα* ή ο μηχανισμός των Αντικυθήρων, παρόλο που είναι ιδιαίτερα ενδιαφέροντα. Τέτοιου τύπου πληροφορίες δόθηκαν στους μαθητές με την ελπίδα ότι θα διεγείρουν το ενδιαφέρον τους, ώστε να μελετήσουν το υλικό.

Επεξεργασία δεδομένων

Η επεξεργασία των δεδομένων ακολούθησε. Σε κάθε έρευνα υπάρχουν συστηματικά σφάλματα. Στην παρούσα εργασία δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στην ελαχιστοποίηση των συστηματικών σφαλμάτων. Στη συνέχεια έγινε προσπάθεια να σταθμισθεί το μέγεθός τους, που ορίστηκε στο 2,5%, μία τιμή που θεωρήθηκε σωστή και η οποία είναι συγκρίσιμη σε μέγεθος με όλα τα στατιστικά σφάλματα της έρευνας. Όλοι οι υπολογισμοί επεξεργασίας δεδομένων πραγματοποιήθηκαν με ειδικά κατασκευασμένο λογισμικό, σε συνδυασμό με ένα υπολογιστικό και σχεδιαστικό πακέτο. Υπολογίστηκε η στατιστική διασπορά (variance) όπως και η τυπική απόκλιση σύμφωνα με τη διόρθωση κατά Bessel (Bessel-corrected standard deviation) και ο υπολογισμός επαναλήφθηκε ξεχωριστά για κάθε σημείο καθενός διαγράμματος. Το τελικό συνολικό σφάλμα υπολογίστηκε (για κάθε σημείο) αθροίζοντας τα τετράγωνα των συστηματικών και των στατιστικών σφαλμάτων, και λαμβάνοντας την τετραγωνική ρίζα του αθροίσματος αυτού. Αυτό έγινε διότι τα δύο είδη σφαλμάτων (συστηματικό και στατιστικό) είναι εξ ορισμού ανεξάρτητα μεταξύ τους.

Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται με την μορφή ιστογραμμάτων. Οι ράβδοι σφαλμάτων (error bars) που εμφανίζονται σε κάθε σημείο κάθε ιστογράμματος αντιστοιχούν (αριθμητικά) σε μία συνολική τυπική απόκλιση (standard deviation) εκατέρωθεν του σημείου, όπως αυτή έχει υπολογισθεί λαμβάνοντας υπόψιν το συνολικό σφάλμα για το σημείο αυτό.

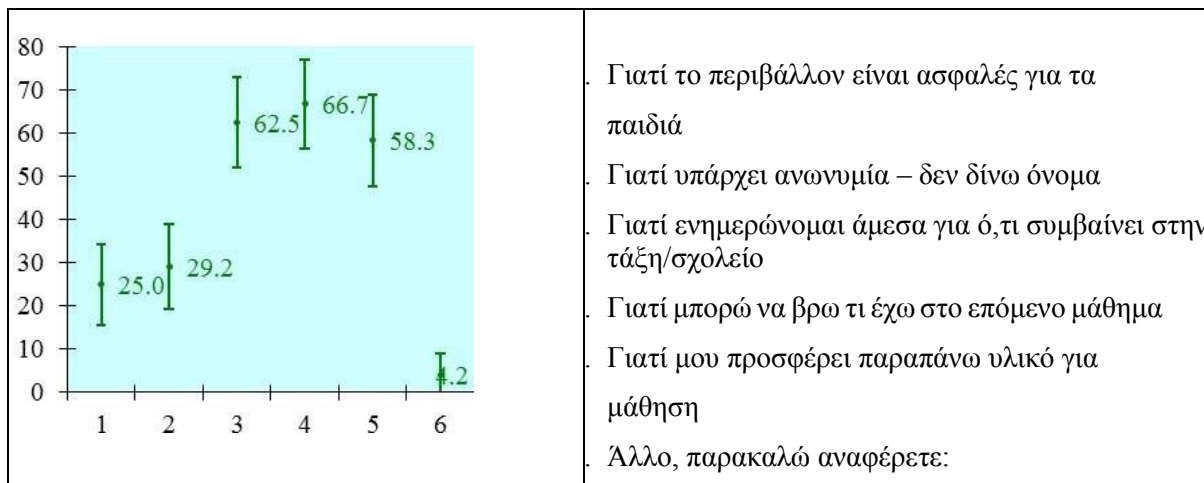
Στην έρευνα συμμετείχαν 24 μαθητές δημοτικού σχολείου Δ΄ τάξης. Στις ερωτήσεις που παρουσιάζονται εδώ, οι συμμετέχοντες μπορούσαν να επιλέξουν περισσότερες από μία απαντήσεις. Επομένως, κάθε σημείο των διαγραμμάτων αυτών θα πρέπει να θεωρείται ως μία διαφορετική ερώτηση με δύο πιθανές απαντήσεις (ναι ή όχι). Αν επιχειρηθεί η άθροιση των ποσοστών θα προκύψει, άρα, κάτι πολύ υψηλότερο από το 100 τοις εκατό.

Ερώτηση 1. Για ποια από τα παρακάτω χρησιμοποιήσατε το LMS;**Εικόνα 2**

Μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι η πλειοψηφία των μαθητών απάντησε ότι χρησιμοποίησε την εφαρμογή LMS για να διαπιστώσει τι έχει να προετοιμάσει για το μάθημα της επόμενης ημέρας. Οι υπόλοιπες επιλογές δεν συγκέντρωσαν τόσο μεγάλα ποσοστά. Ένα 37,5% ($\pm 10,4\%$) παρακολούθησε τα προτεινόμενα βίντεο ιστορικού περιεχομένου, και ένα παρόμοιο ποσοστό χρησιμοποίησε την πλατφόρμα για να μάθει για άλλες σχολικές δραστηριότητες. Μόνο το ένα τρίτο των σπουδαστών 33,3% ($\pm 10,1\%$) επισκέφτηκε το τμήμα με τα πειράματα φυσικής. Εκ- πληκτικά χαμηλό είναι το ποσοστό 16,7 ($\pm 8,2\%$) των μαθητών που χρησιμοποίησαν τα εκπαιδευτικά παιχνίδια. Παρόλο που η εξήγηση αυτού του αποτελέσματος απαιτεί περαιτέρω διερεύνηση, μια λογική ερμηνεία είναι ότι η εμφάνιση αυτών των παιχνιδιών είναι "απλοϊκή", ή ίσως ότι οι γονείς δεν επιτρέπουν γενικά στους μαθητές να παίξουν παιχνίδια, χωρίς να κάνουν διάκριση μεταξύ εκπαιδευτικών και μη παιχνιδιών.

Έκπληξη αποτελεί το 45,8% ($\pm 10,7\%$) των μαθητών που ισχυρίστηκε ότι χρησιμοποίησε την πλατφόρμα για τις ασκήσεις του μαθήματος της ελληνικής γλώσσας. Αυτές οι ασκήσεις μπορούν μόνο να εκτυπωθούν και όταν ο μαθητής τελειώσει, κάποιος πρέπει να τις διορθώσει. Και στο σημείο αυτό απαιτείται περισσότερη έρευνα αλλά θα μπορούσε να ερμηνευτεί με τους εξής τρόπους: α) οι γονείς θεωρούν το μάθημα της γλώσσας ιδιαίτερα σημαντικό και επιπλέον πιστεύουν ότι μπορούν να διορθώσουν ασκήσεις γλώσσας και έτσι τύπωσαν τις σελίδες και τις έδωσαν στα παιδιά για παραπάνω εξάσκηση, β) τα παιδιά εννοούσαν ότι «χρησιμοποιήσαμε την πλατφόρμα για να τυπώσουμε τις ασκήσεις γλώσσας» όταν για οποιοδήποτε λόγο χάναμε το φυλλάδιο.

Σε γενικές γραμμές τα παραπάνω αποτελέσματα ήταν αναμενόμενα, για τους παρακάτω λόγους: (Α) Είναι η πρώτη φορά που οι μαθητές και οι γονείς έρχονται σε επαφή με μια πλατφόρμα LMS. Η οποιαδήποτε αλλαγή απαιτεί χρόνο για να εξοικειωθούν με το νέο και να εκτιμήσουν τα πλεονεκτήματα της χρήσης του. Εντούτοις, η έρευνα έχει δείξει ότι οι μαθητές προσαρμόζονται γρήγορα σε αυτόν τον νέο τρόπο μάθησης (De Smet C. et al. 2016). (Β) Όλοι οι μαθητές δεν έχουν τις ίδιες ικανότητες και ενδιαφέροντα, επομένως -ίσως- έχουν χρησιμοποιήσει μόνο εκείνα τα τμήματα που θεώρησαν καταλληλότερα για αυτούς. (Γ) Η αυτο-κατευθυνόμενη μάθηση απευθύνεται κυρίως στους μαθητές που τους αρέσει να μαθαίνουν νέα πράγματα. (Δ) Όλοι οι γονείς δεν επέτρεψαν στα παιδιά τους να έχουν πρόσβαση στην πλατφόρμα (π.χ. απαγορεύοντας την πρόσβαση στο δίκτυο γενικά).

Ερώτηση 2. Για ποιους από τους παρακάτω λόγους σας άρεσε το LMS**Εικόνα 3**

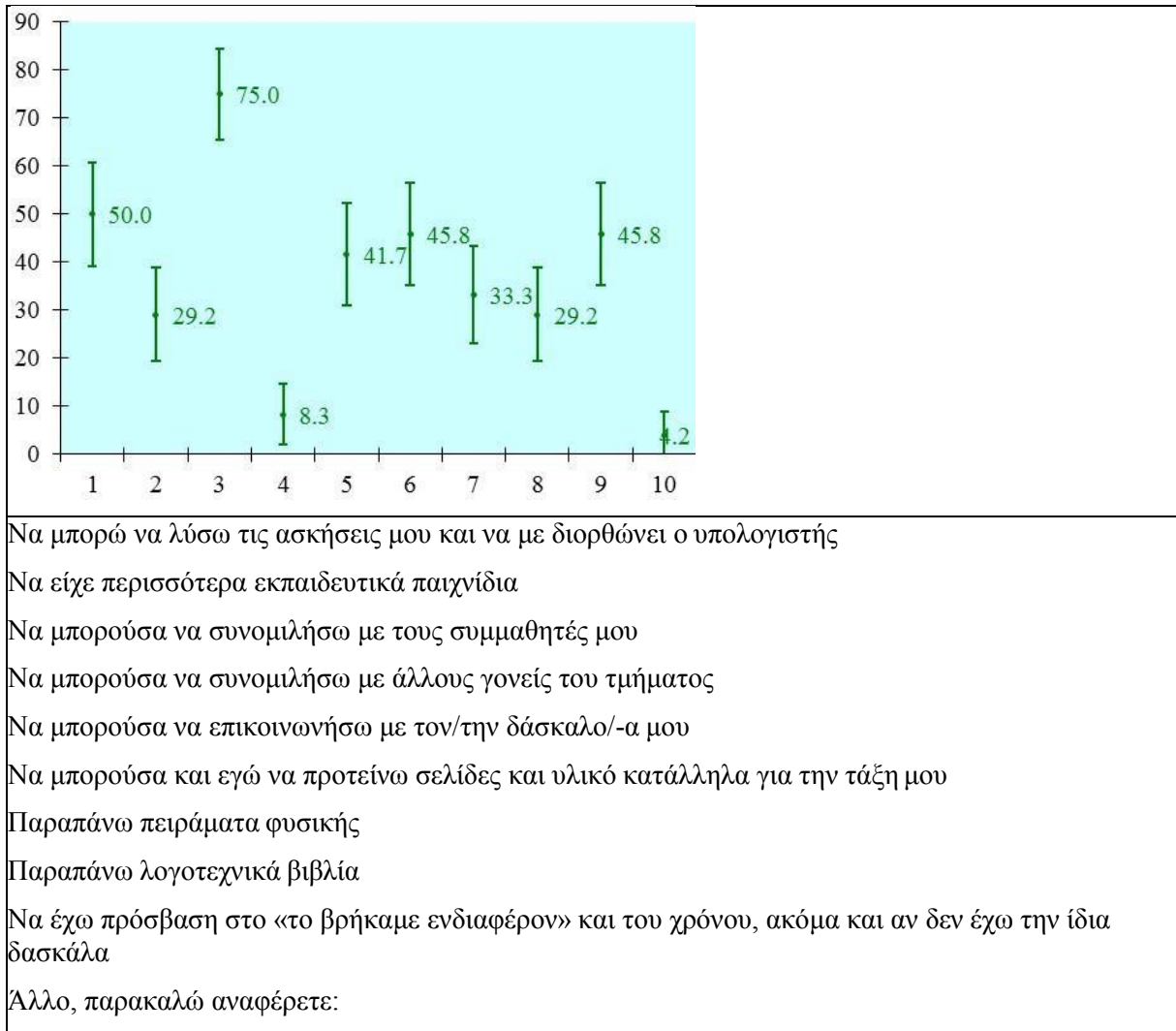
- Γιατί το περιβάλλον είναι ασφαλές για τα παιδιά
- Γιατί υπάρχει ανωνυμία – δεν δίνω όνομα
- Γιατί ενημερώνομαι άμεσα για ό,τι συμβαίνει στην τάξη/σχολείο
- Γιατί μπορώ να βρω τι έχω στο επόμενο μάθημα
- Γιατί μου προσφέρει παραπάνω υλικό για μάθηση
- Άλλο, παρακαλώ αναφέρετε:

Η πλειοψηφία των χρηστών 66,7% ($\pm 10,1\%$) ανέφερε ότι αυτό που τους άρεσε περισσότερο για το LMS ήταν η ευκολία με την οποία μπορούσαν να δουν τι έχουν για το επόμενο μάθημα. Επίσης, ένα 62,5% ($\pm 10,4\%$) είπε ότι αυτό που του άρεσε ήταν που μπορούσε να ενημερωθεί για τις επικείμενες σχολικές δραστηριότητες. Από την προηγούμενη ερώτηση (σχήμα 2) φαίνεται ότι δεν επισκέφθηκαν όλοι οι μαθητές όλο το συμπληρωματικό εκπαιδευτικό υλικό. Φαίνεται όμως ότι όλοι βρήκαν κάτι ενδιαφέρον. Έτσι εξηγείται, το 58,3% ($\pm 10,6\%$) των μαθητών που απάντησε ότι του άρεσε το γεγονός ότι προσφέρθηκε κάποιο επιπλέον υλικό. Αυτό το αποτέλεσμα είναι ενθαρρυντικό.

Ερώτηση 3: Τι άλλο θα ήθελα από την LMS πλατφόρμα;

Όπως φαίνεται στην εικόνα 4 η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών 75,0% ($\pm 9,4\%$) απάντησε ότι θα ήθελε να μπορεί να επικοινωνήσει με τους συμμαθητές τους. Αυτό ήταν αναμενόμενο καθώς ανταποκρίνεται σε μια κοινωνική ανάγκη. Στα πειραματικά σχολεία φοιτούν μαθητές από όλη σχεδόν την Αττική, συνεπώς οι ευκαιρίες για να συναντηθούν εκτός σχολείου είναι πολύ περιορισμένες. Ο τρόπος με τον οποίο θα χρησιμοποιήσουν οι μαθητές αυτή τη δυνατότητα (όταν αυτή ενεργοποιηθεί) είναι κάτι που αξίζει να ερευνηθεί. Θα την χρησιμοποιήσουν για να βελτιώσουν τις μαθησιακές τους επιδόσεις, όπως έδειξε η έρευνα (Damjanovic, V., 2015), ή θα το χρησιμοποιήσουν ίσως μόνο για συνομιλία; Για την μελλοντική, όπως και βαθύτερη αυτή διερεύνηση, θα πρέπει πρώτα να ξεπεραστούν κάποιες τεχνικές δυσκολίες που αναφέρονται στα συμπεράσματα της παρούσης.

Εικόνα 4



Οι μισοί χρήστες 50,0% ($\pm 10,7\%$), απάντησαν ότι θα ήθελαν να μπορούσαν να λύσουν ασκήσεις και να διορθώνει ο υπολογιστής. Στους μαθητές εξηγήθηκε τι σημαίνει αυτό. Πιστεύουμε ότι τους άρεσε η ιδέα ότι ο υπολογιστής θα διορθώσει τα λάθη τους και ότι κανείς δεν θα γνωρίζει πόσα ήταν αυτά και πόσες φορές προσπάθησαν για να τελειώσουν με την άσκηση. Δεν έχουν ακόμα συνειδητοποιήσει ότι το κάθε κλικ κάπου καταγράφεται και τελικά ο δάσκαλος γνωρίζει. Είναι ενδιαφέρον να δούμε πόσα παιδιά θα χρησιμοποιούσαν τελικά μια τέτοια δυνατότητα δηλαδή να λύνουν ασκήσεις με αυτόματη διόρθωση από τον υπολογιστή.

Ένα 41,7% ($\pm 10,6\%$) θα ήθελε να επικοινωνήσει με τον δάσκαλό του, ίσως για να ζητήσει βοήθεια όταν αντιμετωπίζει δυσκολίες με τις ασκήσεις, ενώ το 45,8% ($\pm 10,7\%$) πιστεύει ότι θα μπορούσε να προτείνει υλικό κατάλληλο για την ηλικία τους. Αυτό αποτελεί ακόμα μια πρόκληση. Αξίζει να διερευνηθεί τι θα μπορούσαν στην πραγματικότητα να προσφέρουν οι μαθητές.

Το 45,8% ($\pm 10,7\%$) πιστεύει ότι το πρόσθετο υλικό που υπάρχει είναι χρήσιμο και θα επιθυμούσε να έχει πρόσβαση σε αυτό στα επόμενα χρόνια, υποθέτουμε και σε ό,τι άλλο προστεθεί, ανεξάρτητα από το εάν θα είχαν τον ίδιο δάσκαλο ή όχι.

Φαίνεται ότι όλοι οι μαθητές που επισκέφτηκαν το υλικό για πειράματα φυσικής

θέλησαν να έχουν περισσότερα από αυτά. Το ποσοστό των μαθητών που επισκέφτηκε τα πειράματα φυσικής είναι ακριβώς το ίδιο 33,3% ($\pm 10,1\%$) με αυτό των μαθητών που επιθυμούσαν περισσότερα πειράματα φυσικής.

Συμπεράσματα

Αυτή η συγκεκριμένη χρήση των LMS, ως «πίνακα ανακοινώσεων», είναι πάρα πολύ συγκεκριμένη, ενώ περιορίζει τις δυνατότητες του περιβάλλοντος και άρα του εκπαιδευτικού. Ως παράδειγμα: ο εκπαιδευτικός δεν ανταλλάσσει μηνύματα με τους μαθητές του είτε on-line είτε off-line μέσω του LMS ούτε μπορεί να παρακολουθήσει την πρόοδό τους.

Υπάρχουν όμως και σημαντικές υπηρεσίες που προσφέρει: Το παιδί που έχασε ένα μάθημα μπορεί να ενημερωθεί για το τι έχει να ετοιμάσει για την επόμενη μέρα. Ο δάσκαλος μπορεί να πληροφορήσει τους γονείς για θέματα κοινού ενδιαφέροντος (ύλη, εκδρομές, αναζήτηση βοή-θειας). Εντυπωσιακή ήταν η ταχύτητα με την οποία οι γονείς ανταποκρινόταν σε ό,τι τους ζητήθηκε.

Επιπλέον περιορίζει την χρήση φωτοτυπικού χαρτιού στο σχολείο (Zhumagul Nurakun Kyzy et al. 2018) μεταφέροντας όμως το κόστος στους γονείς.

Δίνεται η δυνατότητα κάποιες ασκήσεις να χαρακτηριστούν ως «επιλογής», αφήνοντας το μαθητή να αποφασίσει ποιες από αυτές επιθυμεί να λύσει και το χρόνο που θα ασχοληθεί με αυτές. Μετά μπορεί να τις φέρει στο δάσκαλο για διόρθωση. Με τον τρόπο αυτό αποφεύγονται παράπονα για υπερβολική δουλειά, αλλά και συγκρίσεις μεταξύ των μαθητών (ποιος έλυσε τι). Επιπλέον εισάγει τα παιδιά στις αρχές και τις διαδικασίες της αυτοεκπαίδευσης, κάτι που θα τους φανεί ιδιαίτερα χρήσιμο στο μέλλον, αφού, όπως ανέφερε ο Millar et al. (1998), «η εκπαίδευση στο τέλος του 20^{ου} αιώνα δεν ετοιμάζει τους μαθητές για μια ασφαλή δουλειά για όλη τη διάρκεια της ζωής τους. Η ταχύτερη εξέλιξη στον τεχνολογικό τομέα και η διεθνοποίηση της αγοράς εργασίας δημιούργησαν ανάγκες για άτομα που έχουν ευρεία γενική παιδεία, άνεση στην επικοινωνία, προσαρμοστικότητα και την ικανότητα να (επαν-) εκπαιδούνται σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους».

Παρουσιάσεις, βίντεο, ηλεκτρονικά βιβλία και άλλο υλικό κατάλληλο για την ηλικία των μαθητών μπορεί να προστεθεί εδώ.

Η πλειοψηφία των μαθητών βρήκε τη χρήση του LMS εύκολη και πιστεύει ότι κέρδισε από τη χρήση του.

Η υλοποίηση και διατήρηση της πλατφόρμας ανέδειξε και αρκετά προβλήματα που πρέπει να λυθούν πριν την ευρύτερη χρήση της.

Το LMS προσφέρει αρκετές επιπλέον δυνατότητες (Γαρυφαλλίδου 2017) που μπορούν να χρησιμοποιηθούν από τους μαθητές όπως: α) επιτρέπουν στον δάσκαλο να δει ποιες εργασίες προσπάθησε ο κάθε μαθητής και τι δυσκολίες αντιμετώπισε. Με τον τρόπο αυτό μπορεί να αποφασίσει να δώσει επιπλέον έμφαση σε κάποιο σημείο, ή να προσθέσει επιπλέον υλικό, β) μπορεί να προστεθεί υλικό για την προετοιμασία του επόμενου μαθήματος, γ) και υλικό για επανάληψη (Σκέλλας κ.α. 2014), δ) επιτρέπει ασκήσεις με αυτόματα διόρθωση forums, παιχνιδιών και αρκετά άλλα. Αυτές οι δυνατότητες όμως είναι δύσκολο να χρησιμοποιηθούν από τους μαθητές, γιατί απαιτείται «εγγραφή» στο μάθημα χρησιμοποιώντας ένα λογαριασμό αλληλογραφίας, κάτι που δεν επιτρέπεται για μαθητές δημοτικού. Για το σκοπό αυτό απαιτείται συναίνεση του γονέα, ώστε να χρησιμοποιηθεί ο δικός του λογαριασμός για την «εγγραφή» του μαθητή στην πλατφόρμα. Είναι το μόνο στάδιο για το οποίο απαιτείται λογαριασμός αλληλογραφίας. Για να δοθεί αυτή η συναίνεση ο γονιός θα πρέπει να κατανοήσει ότι το περιβάλλον είναι απόλυτα ασφαλές και η χρήση του είναι

τελικά ωφέλιμη για το μαθητή, κάτι που θα ήταν πολύ πιο εύκολο αν η πλατφόρμα λειτουργούσε υπό την αιγίδα του πανεπιστημίου που εποπτεύει το πειραματικό σχολείο.

Το δεύτερο μεγάλο πρόβλημα ήταν η ίδια η εγκατάσταση του LMS, το οποίο εγκαταστάθηκε σε server η χρήση του οποίου αγοράστηκε από την εκπαιδευτικό. Την περίοδο που πραγματοποιήθηκε η έρευνα, η έκδοση 3x του moodle LMS που χρησιμοποιήθηκε είχε ήδη εμφανιστεί. Η εκπαιδευτικός αντιμετώπισε δυσκολίες στην εγκατάστασή της και έτσι επέλεξε μία παλαιότερη έκδοση που όμως στο τέλος της χρονιάς ήταν μη λειτουργική, γιατί το http πρωτόκολλο ασφαλείας της δεν ήταν πλέον δεκτό από τους browsers που απαιτούσαν https. Όταν τελικά επιχειρήθηκε η αναβάθμιση στάθηκε αδύνατο να περάσει το backup της ενότητας με το επιπλέον υλικό γιατί ήταν πολύ μεγάλο. Η λύση που βρέθηκε στα διάφορα forum και πάλι δεν μπορούσε να εφαρμοστεί εδώ. Όταν στο τέλος της χρονιάς έγινε η αναβάθμιση, ώστε να ετοιμαστεί η πλατφόρμα για το επόμενο έτος, η εμφάνιση της πλατφόρμας ήταν τελείως διαφορετική και οι διάφορες επιλογές είχαν μετακινηθεί σε άλλα σημεία, έτσι απαιτήθηκε μεγάλη προσπάθεια από την εκπαιδευτικό για να προσαρμοστεί.

Η εγκατάσταση της πλατφόρμας σε κάποιο ιδιόκτητο server του σχολείου, ή σε αντίστοιχο ειδικό slot του σχολικού δικτύου/πανεπιστημίου θα διευκόλυνε πολύ. Θα υπήρχε έτσι η δυνατότητα να γίνουν αλλαγές στο directory του λειτουργικού για αύξηση του μέγιστου μεγέθους διαχειριζόμενων αρχείων, καθώς και εντολή για το πιστοποιητικό ασφαλείας του ιστότοπου. Επιπλέον, την όποια αναβάθμιση του LMS θα την αναλάμβανε κάποιος ειδικευμένος τεχνικός. Η δυνατότητα επιμόρφωσης ή/και η ύπαρξη μιας ομάδας υποστήριξης που να απαντάει άμεσα σε απορίες θα ήταν, επίσης, ιδιαίτερα χρήσιμη.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Γαρυφαλλίδου Δ, Ιωαννίδης Γ, Σκέλλας Α. «Η αξιολόγηση ενός ειδικά σχεδιασμένου LMS για τη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών σε μαθητές του δημοτικού σχολείου» 10ο Πανελλήνιο Συνέδριο Διδακτικής των φυσικών επιστήμων και Νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση «Γεφυρώνοντας το χάσμα μεταξύ φυσικών επιστήμων, κοινωνίας και εκπαιδευτικής πράξης» Σταύρου κ.α. (eds.) Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Εργαστήριο Διδακτικής Θετικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Κρήτης, ISBN 978-960-86978-3-6, σελ. 375-379.

Ξενόγλωσση

Damjanovic, V., Jednak, S., & Mijatovic, I. (2015). Factors affecting the effectiveness and use of Moodle: Students' perception. *Interactive Learning Environments*, 23(4), 496–514.

De Smet, C., Valeke, M., Schellens, T., De Wever, B., & Vanderlinde, R. (2016). A qualitative study on learning and teaching with learning paths in a learning management system. *JSSE- Journal of Social Science Education*, 15(1), 27–37.

Millar R., Osborne J., “Beyond 2000: Science education for the future”, The report of a seminar series funded by the Nuffield Foundation in Millar R. and Osborne J. (eds.) (1998), ISBN 1 871984 78 5, p. 5.

Skellas A.I., Garyfallidou D.M., Ioannidis G.S., “Suitably adapted LMS used to teach Science to Primary School students using blended learning – Utilising a novel educational design to teach Heat and Thermal Phenomena”. In Auer M.E. (Ed.) *Proceedings of 2014 International Conference on Interactive Collaborative Learning, (ICL2014)*, Dubai 3-6 Dec 2014, ISBN: 978-1-4799-4438-5/14, ©2014-IEEE, pp. 473 – 478.

Zhumagul Nurakun Kyzy et al., Learning management system implementation: a case study in the Kyrgyz Republic *Interactive Learning Environments*, ISSN: 1744-5191, Jan 2018.

Ιστοσελίδες.

<https://www.taexeiola.gr/pinelopidelta/>

http://www.kpe-kalamatas.gr/gr_pages/iliko.html

http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/index.html

https://www.garyfallidou.org/gr_index.html

Αξιοποίηση των ΤΠΕ στην υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων στο δημοτικό σχολείο

Πηνελόπη Φραντζή¹, Νικόλαος Χολέβας², Χριστίνα Παπαναγοπούλου³

¹Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών, ΜEd., ΜEd., πρώην Δ/ντρια Δημ.Σχολείου, frap@upatras.gr

²ΜEd., ΜEd., Σχολικός Σύμβουλος Α/θμιας Εκπαίδευσης Δυτ.Ελλάδας, nicholevas@sch.gr

³Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών, ΜEd., Εκπ/κός ΠΕ70 Δημ.Σχολείου,
chris.papanagopoulou@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εργασία παρουσιάζει ένα καινοτόμο πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης που αναπτύχθηκε με τη μέθοδο project σε μαθητές των τάξεων Γ΄ και Στ΄ Δημοτικού σχολείου της Αχαΐας. Σκοπός του προγράμματος ήταν: α) η γνώση και η εξοικείωση των μαθητών με τα καιρικά φαινόμενα και την πρόβλεψη του καιρού και β) η διαθεματική διασύνδεση με προέκταση στις κλιματικές αλλαγές, λόγω ακραίων καιρικών φαινομένων, και κυρίως στην ανθρώπινη επέμβαση στα φυσικά οικοσυστήματα και τις επιπτώσεις της στην τροφική αλυσίδα. Στην πορεία του προγράμματος εφαρμόστηκε η ομαδοσυνεργατική μέθοδος εντάσσοντας και αξιοποιώντας διαθεματικά τις ΤΠΕ (λογισμικό ZooBurst).

Abstract

This paper describes an innovative program developed through the project method with students of the 3rd and 6th grade of an elementary school of Achaia. The aim was to teach and familiarize pupils with the meteorological conditions, the weather forecasting and also the cross-thematic interface with an extension on climate change and the impact on biodiversity. In the course of the program, the collaborative method by incorporating and utilizing ICT was applied.

Θεωρητικό πλαίσιο και διδακτικές πρακτικές

Ως μέθοδο project μπορούμε να θεωρήσουμε τον τρόπο της ομαδικής διδασκαλίας στην οποία συμμετέχουν αποφασιστικά όλοι οι μαθητές και η ίδια η διδασκαλία διαμορφώνεται και διεξάγεται από όλους όσοι συμμετέχουν (Frey, 1986).

Η δομή της μεθόδου project ενισχύει την πρωτοβουλία, αλλά και την ανταλλαγή απόψεων σχετικά με τη διαμόρφωση των πλαισίων δράσης όσων ενεργειών έχουν προγραμματιστεί να υλοποιηθούν. Ο ρόλος του δασκάλου δεν είναι κεντρικός, αλλά καθοδηγητικός- συμβουλευτικός, με παρεμβάσεις που γίνονται μόνον όταν το απαιτούν οι μαθητές. Το κέντρο βάρους μετατίθεται από τον δάσκαλο στους μαθητές, από την ατομική στη συλλογική μορφή εργασίας. Είναι μια ανοικτή διαδικασία μάθησης, της οποίας τα όρια και οι διαδικασίες δεν είναι αυστηρά καθορισμένα.

Σε μια γενική θεώρηση της μεθόδου project μπορούμε να διακρίνουμε τέσσερα βασικά στάδια: α. προβληματισμός (στο στάδιο αυτό γίνεται η επιλογή του θέματος, το οποίο μπορεί να το προτείνουν οι μαθητές, ανάλογα με τα ενδιαφέροντά τους), β. προγραμματισμός των διδακτικών δραστηριοτήτων (στο στάδιο αυτό καθορίζεται με ποιο αντικείμενο θα ασχοληθούν οι ομάδες των μαθητών, τι θα κάνει καθένας ξεχωριστά, ποια μεθοδολογία θα χρησιμοποιήσουν), γ. διεξαγωγή των δραστηριοτήτων (στο στάδιο αυτό γίνεται εφαρμογή όσων προγραμματίστηκαν για τη συλλογή των πληροφοριών), δ. αξιολόγηση της ομάδας και των ατόμων (με σημαντικό τον ρόλο της αυτοαξιολόγησης) και ε. παρουσίαση και διάχυση των αποτελεσμάτων στην τάξη, στη σχολική κοινότητα και στους γονείς.

Σημαντικά χαρακτηριστικά της μεθόδου αυτής είναι τα ακόλουθα: ελεύθερη έκφραση ιδεών, σκέψεων, εμπνεύσεων, διατύπωση προτάσεων, διευκρίνιση των ιδεών-προτάσεων, αξιολόγηση και εξέταση των επιθυμιών, αποσαφήνιση των αναγκών των μελών, λήψη αποφάσεων, προγραμματισμός ενεργειών – αυτο-οργάνωση (ανάληψη καθηκόντων-υποχρεώσεων).

Ως μέθοδος διδασκαλίας στο καινοτόμο πρόγραμμα εφαρμόστηκε η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, καθώς προωθεί τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, ενισχύει την ανάπτυξη σχεδίων εργασίας και τη δημιουργική και διερευνητική μάθηση, αλλά, συγχρόνως, και την κριτική σκέψη (ΥΠΕΠΘ- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2002). Ο εκπαιδευτικός και ο μαθητής γίνονται «συν-ερευνητές» στη γνώση, αναπτύσσοντας πρωτοβουλίες και συνεργασίες. Οι μαθητές καλούνται να αλληλοβοηθούνται και να αλληλοϋποστηρίζονται, παρέχοντας παράλληλα αμοιβαία αλληλοτροφοδότηση για την ομαδική και ατομική τους απόδοση (Καρτσιώτης κ.ά., 2010).

Ο όρος «διαθεματικότητα» (cross-thematic integration) αναφέρεται στον τρόπο οργάνωσης του αναλυτικού προγράμματος, που καταργεί ως πλαίσια επιλογής και οργάνωσης της σχολικής γνώσης τα διακριτά μαθήματα και αντιμετωπίζει τη γνώση ως ενιαία ολότητα, την οποία προσεγγίζει μέσα από τη -συλλογική, συνήθως,- διερεύνηση θεμάτων, ζητημάτων και προβληματικών καταστάσεων, που παρουσιάζουν ενδιαφέρον σύμφωνα με τα κριτήρια των μαθητών (Ματσαγγούρας, 2002).

Στην τάξη η αποτελεσματική συνεργασία με συνομηλίκους έχει αποδειχθεί μια επιτυχής και μεμονωμένα ισχυρή μέθοδος εκμάθησης, καθώς εκφράζει μια συγκεκριμένη μορφή αλληλεπίδρασης κατά την οποία μια ομάδα ατόμων συντονίζει τις ενέργειές της για την επίτευξη ενός κοινού στόχου (Τζωρτζάκης, 2009). Η συνεργατική μάθηση υποστηριζόμενη από υπολογιστές (computer-supported collaborative learning) είναι η μάθηση μέσω συνεργασίας με τη βοήθεια υπολογιστών, καθώς μέσα από τη συνεργατική μάθηση τα συστήματα αυτά συμβάλλουν στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και ενισχύουν τη δημιουργικότητα των μαθητών (Τζωρτζάκης, 2009).

Οι μαθητές της δεκαετίας του 2010 αποτελούν τη γενιά των μαθητών που έχουν στη διάθεσή τους προς χρήση μια νέα σειρά βιβλίων, τα οποία μπορούν να χρησιμοποιήσουν μέσα από μια ταμπλέτα ipad. Το Υπουργείο Παιδείας ήδη με την πλατφόρμα «ψηφιακό σχολείο» υποστηρίζει τον εκπαιδευτικό και τη μαθητική κοινότητα με μια εμπλουτισμένη μορφή βιβλίων, εντάσσοντας τις Τ.Π.Ε. στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη.

Πλεονεκτήματα της εφαρμογής της μεθόδου project σε καινοτόμα προγράμματα

Η υλοποίηση των καινοτόμων προγραμμάτων στηρίζεται τόσο στην πρωτοβουλία των μαθητών και στην ανταλλαγή απόψεων, όσο και στην έμπνευση των εκπαιδευτικών. Για να επιτευχθούν οι στόχοι της εφαρμογής των καινοτόμων προγραμμάτων, χρειάζεται να χρησιμοποιηθούν ενεργητικές και βιωματικές διαδικασίες προσέγγισης και μέθοδοι που να ανατρέπουν τις παραδοσιακές δομές μάθησης. Όπως σημειώνουν οι Βουδρισλής & Αυγερινού (2004), η κυριότερη μέθοδος που συνδέεται με τα καινοτόμα προγράμματα είναι η μέθοδος project, καθώς οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά στην επιλογή του θέματος που θα ασχοληθούν, στο σχεδιασμό των δραστηριοτήτων και στην οργάνωση του προγράμματος (Βουδρισλής & Αυγερινού, 2004). Με αυτόν τον τρόπο καλλιεργείται η αυτενέργεια, η δημιουργικότητα, η ομαδική εργασία και η κριτική ικανότητα. Έτσι η πρωτοβουλία διαδέχεται την παθητικότητα, η ευθύνη την ανευθυνότητα, το πνεύμα συνεργασίας την ατομικότητα (Βουδρισλής & Αυγερινού, 2004:106). Οι ίδιοι επισημαίνουν (2004) ότι ο ανταγωνισμός και ο ατομισμός καταργούνται και ο μαθητής μαθαίνει να συνεργάζεται και να απολαμβάνει τη χαρά της ομαδικής δουλειάς, οι σχέσεις μέσα στην ομάδα είναι ισότιμες και βασίζονται στη δημοκρατικότητα, στην εμπιστοσύνη και την κατανόηση και, επιπλέον, η εργασία σε ομάδες βοηθάει και ενθαρρύνει μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες όταν ακολουθούνται οι παραδοσιακές μέθοδοι διδασκαλίας. Ο εκπαιδευτικός είναι δίπλα στους μαθητές για να λύσει τυχόν απορίες, να ενθαρρύνει, να βοηθήσει να ξεπεραστούν προβλήματα που θα οδηγούσαν σε απώλεια του ενδιαφέροντος και απογοήτευση. Δεν παραμερίζει τα προβλήματα διαπροσωπικών σχέσεων, θεωρώντας τα απλώς ως παράγοντα που ενοχλεί τη διεξαγωγή της έρευνας, αλλά, αντίθετα, τα φέρνει στην επιφάνεια, τα επεξεργάζεται και προσπαθεί να τα εξουδετερώσει. Εντέλει ενισχύονται οι παραγωγικές και δημιουργικές διαστάσεις της σκέψης.

Η ψηφιακή εκπαιδευτική εφαρμογή Zoo Burst

Το ZooBurst είναι ένα δωρεάν λογισμικό Web 2.0 και έχει σχέση με τη δημιουργία τρισδιάστατου ηλεκτρονικού βιβλίου. Είναι ένα ψηφιακό εργαλείο δημιουργίας ιστοριών που επιτρέπει στον καθένα να φτιάξει το δικό του τρισδιάστατο διαδραστικό pop-up βιβλίο (<http://alliotikathriskeytika.blogspot.gr/2013/10/zooburst.html>). Μπορεί να χρησιμοποιηθεί από συγγραφείς κάθε ηλικίας, από εκπαιδευτικούς και μαθητές, δίνοντας στον καθένα την ευκαιρία να δημιουργήσει ένα μοναδικό περιβάλλον για να ζωντανέψει τις ιστορίες του.

Μπορούν να χρησιμοποιηθούν εικόνες και φωτογραφίες από το αρχείο κάθε χρήστη ή και εικόνες από τη βάση δεδομένων του ίδιου του λογισμικού. Επίσης μπορούν να προστεθούν «λόγια», δηλαδή διάλογοι, στους χαρακτήρες. Υπάρχουν πολλές επιλογές, όπως η δυνατότητα ρύθμισης στο χρόνο της εμφάνισης της εικόνας, η δυνατότητα προσθήκης ήχου και μουσικής, ώστε να δημιουργηθεί το πλαίσιο της ψηφιακής αφήγησης της ιστορίας.

Ως εκπαιδευτικό εργαλείο, το ZooBurst παρέχει στους μαθητές νέους τρόπους με τους οποίους μπορούν να διηγηθούν ιστορίες, να παραδίδουν παρουσιάσεις, να γράφουν εκθέσεις και να εκφράζουν σύνθετες ιδέες (<http://pappanna.wordpress.com/2013/01/21/zooburst-free>).

Οι συγγραφείς μπορούν να μοιραστούν τα βιβλία τους με τους αναγνώστες

χρησιμοποιώντας μια απλή υπερσύνδεση, ενώ τα βιβλία μπορούν να ενταχθούν σε blog, αφήνοντας τους αναγνώστες να παρέμβουν σε αυτά.

Ως εκπαιδευτικό εργαλείο προσφέρει στους μαθητές νέους τρόπους για να φτιάξουν και να διηγηθούν ιστορίες, να κάνουν παρουσιάσεις και να εκφράσουν ιδέες. Παρέχει ένα δυναμικό, ασφαλές και προστατευμένο περιβάλλον για μαθητές και εκπαιδευτικούς.

Βήματα εφαρμογής της μεθόδου project με τη χρήση των ΤΠΕ

Οι μαθητές που έλαβαν μέρος στο καινοτόμο πρόγραμμα ευαισθητοποιήθηκαν σχετικά με το εν λόγω θέμα λόγω της παρατήρησης του καιρού κατά τους καλοκαιρινούς μήνες. Η υπερβολική ζέστη στον πλανήτη και η κατάργηση των τεσσάρων εποχών των τελευταίων χρόνων ήταν θέματα που κυριάρχησαν στη συζήτηση των μαθητών. Διαμορφώνοντας το πλαίσιο δράσης, οι μαθητές κατανεμήθηκαν σε τέσσερις (4) μεγάλες ομάδες οι οποίες θα ανέλυαν τα ακραία καιρικά φαινόμενα και κάθε μία από αυτές σε δύο (2) υποομάδες που εστίαζαν στις επιδράσεις που έχουν τα φαινόμενα αυτά αφενός στη γλωρίδα και αφετέρου στην πανίδα. Η υλοποίηση του καινοτόμου προγράμματος με την εφαρμογή της μεθόδου project ξεκίνησε με παιχνίδια γνωριμίας για το δέσιμο της ομάδας.

Αρχικά επισημάνθηκε η ανάγκη παρατήρησης του καθημερινού μετεωρολογικού δελτίου που επικρατεί στην περιοχή του σχολείου και οι ομάδες αποφάσισαν να δημιουργήσουν και να τηρήσουν καθημερινά το τετράδιο τοπικού μετεωρολογικού δελτίου με όλα τα επίσημα καιρικά στοιχεία που μετρά η Εθνική Μετεωρολογική Υπηρεσία (Ε.Μ.Υ.), ανάλογα με τον τεχνικό εξοπλισμό που διέθετε το σχολείο.

Αξιοποιώντας το λογισμικό ασκήσεων Hot potatoes και το λεξιλόγιο των καιρικών συνθηκών, των καιρικών φαινομένων και των κλιματικών αλλαγών, οι μαθητές, με την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών των τάξεων, δημιούργησαν φύλλα εργασίας με σταυρόλεξα και με τη συνεργασία των εκπαιδευτικών αγγλικής και γαλλικής γλώσσας φύλλα εργασίας με ασκήσεις αντιστοίχισης λέξεων, αξιοποιώντας το αγγλικό και το γαλλικό λεξιλόγιο. Με τη συμβολή της εκπαιδευτικού της μουσικής, οι μαθητές εντόπισαν ελληνικά και ξένα τραγούδια, των οποίων οι στίχοι αναφέρονταν σε λέξεις από καιρικά φαινόμενα.

Στη δομή του σχεδίου εργασίας περιλήφθηκε η πραγματοποίηση διαλειμμάτων ενημέρωσης και ανατροφοδότησης, δηλαδή η διακοπή των δραστηριοτήτων, προκειμένου να γίνει ανταλλαγή απόψεων και πληροφοριών, να εκτιμηθεί η πρόοδος των εργασιών, να προετοιμαστούν τα επόμενα βήματα και να πραγματοποιηθούν οργανωτικές αλλαγές, όπου κρινόταν απαραίτητο στα πλαίσια της ομάδας (Μουστάκας, κ.ά., 2006).

Μετά την περάτωση καθενός από τα παραπάνω στάδια, ακολουθούσε συζήτηση μεταξύ των μαθητών-ομάδας και του εκπαιδευτικού, ώστε να υπάρξει άμεση ανατροφοδότηση. Η προσέγγιση του φαινομένου των κλιματικών αλλαγών περιορίστηκε στην αρχική εύρεση, μέσω του έντυπου αλλά και του ηλεκτρονικού λεξικού, καθώς και ανάλυση των όρων: κλίμα, κλιματικές αλλαγές με επέκταση στις συνέπειες/επιπτώσεις που έχουν τα ακραία καιρικά φαινόμενα.

Στη συνέχεια οι μαθητές παρακολούθησαν την ταινία μικρού μήκους με τίτλο «Εγ-κλιματικές αλλαγές» που δημιούργησαν μαθητές δημοτικού σχολείου (55^ο Δημοτικό Σχολείο Πατρών) και είναι αναρτημένη στην ιστοσελίδα του (http://55dim-patras.blogspot.gr/2009/01/blog-post_16.html).

Οι μαθητές στο στάδιο αυτό χρησιμοποιώντας το διαδίκτυο, ως εργαλείο αναζήτησης μορφών ακραίων καιρικών φαινομένων, εντόπισαν και ταξινόμησαν το υλικό σε τέσσερις (4) μεγάλες κατηγορίες ακραίων καιρικών φαινομένων: πλημμύρες –ξηρασίες –καύσωνες -

παγετώνες (φαινόμενο του θερμοκηπίου). Κατέστη σαφές ότι τα ακραία καιρικά φαινόμενα μπορεί να αποτελούν τις πρώτες ενδείξεις περί κλιματικής αλλαγής σε παγκόσμια κλίμακα (ΥΠΕΠΘ, 2000).

Επιπλέον, οι μαθητές εξέφρασαν την αγωνία και τον έντονο προβληματισμό τους, κυρίως για το λιώσιμο των πάγων και τον κίνδυνο εξαφάνισης που διατρέχουν οι πιγκουίνοι, εάν η θερμοκρασία του πλανήτη συνεχίσει να ανεβαίνει, καθώς το λιώσιμο των πάγων θα είχε πολλαπλασιαστικές επιπτώσεις στην τροφική αλυσίδα (εικόνα 1).

Εικόνα 1. Τα παιδιά ζωγραφίζουν την "ευτυχισμένη οικογένεια των πιγκουίνων"



Ο παραπάνω προβληματισμός τεκμηριώθηκε αναζητώντας και ανακαλύπτοντας στο διαδίκτυο περισσότερα στοιχεία για το θέμα (<http://www.paidevo.gr/kids/?p=1691>).

Επεξεργαζόμενοι οι μαθητές τα δεδομένα που είχαν, αποφάσισαν να αναπαραστήσουν τη νέα γνώση με τη χρήση των Τ.Π.Ε.. Η ιδέα δόθηκε από τον εκπαιδευτικό εμπλέκοντας τη δραστηριότητα της δημιουργικής γραφής.

Η ψηφιακή συνύπαρξη διαφορετικών εκφραστικών μέσων μετατρέπει τη συγγραφή σε μια απολαυστική εμπειρία για όλους τους μαθητές αναπτύσσοντας τη δημιουργική φαντασία τους, δίνοντας έμφαση στην απόκτηση ψηφιακών δεξιοτήτων, στην αλληλεπιδραστικότητά τους με τον άνθρωπο και στην καλλιέργεια της δημιουργικότητας με την ενεργό συμμετοχή των μαθητών (Ράπτης και Ράπτη, 2000). Οι άνθρωποι και ιδιαίτερα τα παιδιά είναι πιο δημιουργικοί και δραστήριοι όταν κίνητρό τους είναι η ευχαρίστηση, το ενδιαφέρον και όχι κάποιες εξωτερικές πιέσεις ή υποχρεώσεις, αλλά το σημαντικότερο είναι ότι η αίσθηση της εθελούσιας συμμετοχής είναι προϋπόθεση δημιουργικότητας (Μουλά, 2012).

Οι μαθητές δημιούργησαν την ιστορία των πιγκουίνων που βρίσκονταν σε κίνδυνο λόγω της καταστροφής που προκαλούν οι άνθρωποι στον πλανήτη και, στη συνέχεια, την εικονογράφησαν (εικόνα 2). Ακολούθησε η ψηφιακή αφήγηση της ιστορίας με την ηχογράφηση των φωνών των μαθητών και η δημιουργία διαδραστικού βιβλίου με το λογισμικό ZooBurst (http://www.zooburst.com/zb_books-viewer.php?book=zb0_4db7f2112b6a1).

Εικόνα 2. Η καταστροφή του πλανήτη από τον άνθρωπο



Επιπλέον, οι μαθητές ασκήθηκαν στη λογοτεχνική συγγραφή κατασκευάζοντας ψηφιακές ιστορίες με τη χρήση ποικίλων πολυμεσικών εφαρμογών, αναπτύσσοντας τόσο τον γραπτό, όσο και τον προφορικό-αφηγηματικό λόγο τους.

Μετά το πέρας της υλοποίησης των παραπάνω σταδίων, οι μαθητές αποφάσισαν να το παρουσιάσουν στους γονείς τους σε ειδική απογευματινή εκδήλωση, ώστε να γίνει η διάχυση της αποκτηθείσας γνώσης και οι ίδιοι να δράσουν ως πολλαπλασιαστές αυτής. Επίσης, οι γονείς θα ενημερώνονταν για τα οφέλη της χρήσης των ΤΠΕ στη σχολική πράξη.

Συμπεράσματα

Στην αξιολόγηση του project αυτό που κυρίως μας ενδιέφερε είναι το κατά πόσο οι γνώσεις και οι εμπειρίες που αποκτήθηκαν διαμόρφωσαν καινούργιες αξίες και συμπεριφορές που άλλαξαν παλιότερες αρνητικές στάσεις μαθητών και εκπαιδευτικών. Οι αλλαγές αυτές αποτελούν και την ουσία της πραγματικής μάθησης. Αρωγοί στο παραπάνω ήταν οι ΤΠΕ, οι οποίες μέσω των πολυμεσικών εφαρμογών συνέβαλαν ουσιαστικά στη δημιουργία ενός αποτελεσματικού περιβάλλοντος μάθησης (Σπαντιδάκης, 2010).

Η υλοποίηση του περιβαλλοντικού προγράμματος ενθουσίασε τους μαθητές, οι οποίοι συμμετείχαν σε πλήρες ποσοστό ενεργά και με διάθεση να γίνουν πολλαπλασιαστές της γνώσης που αποκτούσαν. Αυξήθηκε, ταυτοχρόνως, το ενδιαφέρον τους και τα κίνητρά τους για δράση. Αναπτύχθηκε η διάθεση για συνεργασία, αλληλεγγύη και αλληλοκατανόηση. Δημιουργήθηκε και ενισχύθηκε η θετική προσέγγιση και αντιμετώπιση των προβλημάτων της ζωής με αφετηρία τα περιβαλλοντικά προβλήματα. Οι μαθητές μέσω του καινοτόμου προγράμματος αξιοποίησαν το εργαστήριο υπολογιστών με το οποίο ήταν τεχνικά εξοπλισμένη η σχολική μονάδα.

Οι γονείς από την πλευρά τους έγιναν συμμετοχοί στη δημιουργική πλευρά της ψηφιακής τεχνολογίας και είδαν τον τρόπο που αξιοποιείται προς όφελος της εκπαιδευτικής διδακτικής πράξης μετά την παρουσίαση σε ειδική εκδήλωση του παραγόμενου υλικού. Επιπλέον, ενισχύθηκε η επικοινωνία σχολείου-οικογένειας.

Δια μέσου των προγραμματισμένων δραστηριοτήτων οι μαθητές απέκτησαν αυτοεκτίμηση, υπευθυνότητα, κριτική ικανότητα και εμφάνισαν πτυχές της προσωπικότητάς τους που, ίσως, στο υπόλοιπο ωρολόγιο πρόγραμμα ήταν «κρυμμένες».

Αναζητώντας τα πλεονεκτήματα της εφαρμογής του λογισμικού ZooBurst οι μαθητές απέκτησαν τις απαραίτητες για τον 21^ο αιώνα δεξιότητες, όπως ακολούθως:

- 1 Ενίσχυση συνεργατικών δεξιοτήτων
- 2 Ανάπτυξη δημιουργικότητας, φαντασίας, καινοτομίας, επινοητικότητας
- 3 Ανάλυση πρωτοβουλιών και αυτοαξιολόγηση
- 4 Ψηφιακός γραμματισμός
- 5 Απόκτηση επικοινωνιακών δεξιοτήτων
- 6 Δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων και λήψης αποφάσεων
- 7 Καλλιέργεια κριτικής σκέψης.

Βιβλιογραφία

- Βουδρισλής, Ν., Αυγερινού, Μ. (2013). Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα εφαρμογής της μεθόδου project στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση: Τρίμηνη Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 137, 110-115. Ανακτήθηκε 23 Σεπτεμβρίου 2013 από: <http://ejournals.lib.auth.gr/1105-3968/issue/view/393>.
- Καρτσιώτης, Θ., Πήλιουρας, Π., Σιμωνιάς, Κ., Σταμούλης, Ε., Φραγκάκη, Μ. (2010). *Οδηγός Εκπαιδευτικών για το Μάθημα των Τ.Π.Ε. στα 800 Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία με Ε.Α.Ε.Π.* Αθήνα: Ο.Ε.Π.ΕΚ.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση, Εννοιοκεντρική αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μουλά, Ε. (2012). Αναζητώντας τη δημιουργικότητα στη διδασκαλία της λογοτεχνίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Ο επαναπροσδιορισμός της δημιουργικής «γραφής» στην μεταμοντέρνα πραγματικότητα και την «ψηφιακή» εκπαιδευτική τάξη πραγμάτων. *Ηλεκτρονικό Περιοδικό Παιδικής Λογοτεχνίας, Κείμενα*, 15. Ανακτήθηκε 23 Σεπτεμβρίου 2014 από: http://keimena.ece.uth.gr/main/index.php?option=com_content&view=article&id=258:15-moula&catid=59:tefxos15&Itemid=95.
- Μουστάκας, Λ., Φώκιαλη Π., & Αναστασάτος, Ν. (2006). Πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης με τη μέθοδο project με θέμα: «Ενέργεια και περιβάλλον». *2^ο Συνέδριο σχολικών προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης*, Αθήνα, 1370-1379.
- Ράπτης, Α., & Ράπτη, Α. (2000). *Πληροφορική και Εκπαίδευση. Συνολική Προσέγγιση*. Αθήνα: Ράπτη.
- Σπαντιδάκης, Γ. (2010). *Κοινωνιο-γνωσιακά πολυμεσικά περιβάλλοντα μάθησης παραγωγής γραπτού λόγου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τζωρτζάκης, Ι. (2009). *Αξιοποίηση WEB 2.0. εργαλείων στη σχολική εκπαίδευση*. Πανεπιστήμιο Πειραιώς, Πειραιάς. Ανακτήθηκε 10 Αυγούστου 2014, από <http://digilib.lib.unipi.gr/dspace/bitstream/unipi/3094/1/Tzortzakis.pdf>.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2002). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών-Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών*, Α', 3-17.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. (2000). *Κλιματική αλλαγή [Οδηγός εκπαιδευτικών]*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ & ΚΠΣ.
- Frey, K. (1986). *Η μέθοδος project. Μια μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο ως θεωρία και πράξη*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Ιστογραφία

- <http://alliotikathriskeytika.blogspot.gr/2013/10/zooburst.html> http://www.zooburst.com/zb_books-viewer.php?book=zb0_4db7f2112b6a1 <http://pappanna.wordpress.com/2013/01/21/zooburst-free>
http://55dim-patras.blogspot.gr/2009/01/blog-post_16.html <http://www.paidevo.gr/kids/?p=1691>

**ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ
ΚΑΙ ΤΗ ΜΑΘΗΣΗ:
ΟΙ ΤΕΧΝΕΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ**

Ωρίων, Τέχνη με τ' Άστρα: μία καινοτόμος πολυδύναμη δράση STEAM

Χρύσα Βελησσαρίου¹, Ελένη Ονουφριάδου²,

6^ο Γ.Ε.Λ. Λάρισας,

¹ velissariou1@gmail.com-,

² elenonouf@hotmail.com-

Περίληψη

Σε αυτό το έργο παρουσιάζεται ένα καινοτόμο πρόγραμμα, όπου το σύγχρονο θέατρο χρησιμοποιήθηκε σε συνδυασμό με δύο ειδικές μορφές θεάτρου, το Θέατρο Φόρουμ και το Θέατρο Κλόουν, καθώς και άλλες μορφές τέχνης, δηλαδή ποίηση, μουσική, χορό, ζωγραφική, βίντεο. Ο σκοπός ήταν μια πιο εποικοδομητική, βιωματική και διαδραστική διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών καθώς και των Ανθρωπιστικών Επιστημών. Ειδικότερα, αφενός μελετήθηκαν έννοιες σχετικές με την Αστροφυσική, στο πλαίσιο της διδασκαλίας STEAM, και αφετέρου τα Ανθρώπινα Δικαιώματα, η Φτώχεια και η εξέλιξη προς την Αειφορία. Το τελικό έργο τέχνης του προγράμματος ήταν το μουσικοχορευτικό θεατρικό θέαμα «Ωρίων, Τέχνη με τα Άστρα».

Abstract

In this work an innovative project is presented where the modern theater has been used in conjunction with two special forms of theatre, the Forum Theatre and the Clown Theatre, as well as other forms of art i.e. poetry, music, dance, painting, video. The purpose has been a more constructive, experiential and interactive teaching of Science and also of Humanities. Specifically, on one hand, concepts related to Astrophysics within the framework of STEAM teaching, and on the other hand, Human Rights, Poverty and the development towards Sustainability were studied. The final artwork of the project has been the musical and theatrical spectacle “Orion, Art with the Stars”.

Θεωρητικό πλαίσιο

Σε ορισμένους κύκλους εκπαίδευσης και πολιτικής, το ακρωνύμιο STEM (δηλαδή Science-Φυσικές Επιστήμες, Technology-Νέες Τεχνολογίες, Engineering-Μηχανολογία, Maths-Μαθηματικά) έχει γίνει ένας κοινός όρος. Όταν λέμε STEM σημαίνει να διερευνήσουμε εάν η εκπαίδευση μπορεί να ωφεληθεί, όπως ήδη συμβαίνει στην έρευνα, όταν οι τέσσερις αυτοί επιστημονικοί τομείς συνδέονται με κάποιο τρόπο (NRC, 2016). Τώρα, αν προστεθούν και οι Τέχνες (Arts), προκύπτει το STEAM. Γιατί λοιπόν αυτό το A(rts) ταιριάζει με το STEM για να σχηματίσει το STEAM;

Υπάρχουν δύο βασικοί ισχυρισμοί:

Ο πρώτος αφορά το ότι η Τέχνη είναι ένας διαφορετικός τρόπος αντίληψης, γνώσης και αντιμετώπισης του κόσμου, άρα και μέσο για την επέκταση της εργαλειοθήκης διδασκαλίας των Φυσικών Επιστημών και της Μηχανολογίας, με ομπρέλα όλων τα Μαθηματικά.

Ο δεύτερος ισχυρισμός βασίζεται στους περιορισμούς της επιστημονικής έρευνας και του μηχανολογικού σχεδιασμού, τα οποία κάποιοι θεωρούν ότι στερούνται δημιουργικότητας και διασκέδασης. Η Τέχνη, από αυτή την άποψη, είναι ένα μέσο για την απελευθέρωση του νου του φυσικού επιστήμονα και του μηχανικού, άρα και του εκπαιδευόμενου στις αντίστοιχες επιστήμες (Mitchel, J.&Frenzel, A. 2014, Bequette & Bequette, 2012).

Στη συγκεκριμένη δράση, επιπλέον, επιχειρήθηκε η αντιστοίχιση θεμάτων Ανθρωπιστικών Επιστημών με αυτά των Φυσικών Επιστημών (εδώ τα ανθρώπινα δικαιώματα με την οικονομική κρίση), με σκοπό να επιτευχθεί διεπιστημονικότητα και διαθεματικότητα (Ματσαγγούρας, 2002).

Σύμφωνα με τις νέες αντιλήψεις στον χώρο της παιδαγωγικής ψυχολογίας (Καψάλης, 1990), ο μαθητής δεν αποτελεί ένα παθητικό ον που αντιδρά μηχανικά και χωρίς συμμετοχή στα ερεθίσματα του περιβάλλοντος, αλλά αποτελεί μια ενεργητική ύπαρξη, έναν παραγωγό, έναν μετασχηματιστή των πληροφοριών που προσφέρονται από τον δάσκαλο. Η μεθοδολογική προσέγγιση για τη δημιουργία των θεατρικών δρώμενων στηρίζεται στους παρακάτω άξονες που, βιβλιογραφικά, χρησιμοποιούνται σε δράσεις STEAM: α) Διερευνητική μάθηση, β) μάθηση μέσα από τη δημιουργικότητα, γ) μάθηση μέσα από τη χρήση αναπαραστατικών – σημειωτικών συστημάτων, δ) ενσώματη μάθηση. Βλέπουμε, δηλαδή, ότι πρόκειται για μια ολιστική προσέγγιση της μάθησης (Morrison 2006; Morrison & Bartlett, 2009) και γι' αυτόν ακριβώς τον λόγο, τοποθετεί τον μαθητή στο κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ο εκπαιδευτικός, απ' την άλλη πλευρά, είναι ο καθοδηγητής της ομάδας.

Ιστορική αναδρομή της δράσης

Οι μαθητές της Β' Λυκείου που συμμετείχαν στην συγκεκριμένη δράση ήταν μέλη αντίστοιχης περιβαλλοντικής ομάδας του 6ου ΓΕΛ Λάρισας τη σχολική χρονιά 2016-2017. Βραβεύτηκαν τότε με το 1ο βραβείο σε σχολικό διαγωνισμό ταινίας μικρού μήκους της ΔΕΥΑ Λάρισας. Επίσης, βραβεύτηκαν με δύο βραβεία και μια τιμητική διάκριση στον πανελλήνιο σχολικό διαγωνισμό της δράσης «Μαθαίνοντας επιστήμη μέσα από το θέατρο» του Science View κ.α. για το θεατρικό έργο «Λεμοναυλή». Η μέθοδος εργασίας ήταν τύπου STEAM όπως το 2017-18. Το 1/3 των μαθητών που συμμετείχαν στη δράση παρακολούθησαν κατά τη διάρκεια του καλοκαιριού δύο βιωματικά εργαστήρια Θεάτρου Φόρουμ και Κοινωνικού Κλόουν αντίστοιχα, που διοργάνωσε η Χρύσα Βελησσαρίου. Και στα δύο εργαστήρια δίδαξε ο Jean Pierre Besnard, διευθυντής του Caravan Theatre, στην

Toulouse της Γαλλίας, μαθητής του Augusto Boal, ηθοποιός, εμπνευστής-παιδαγωγός. Η Χρύσα Βελήσαριου, μία εκ των συγγραφέων, συνεργάστηκε ως παιδαγωγός, μεταφράστρια και εμπνευστρια κατά τη διάρκεια των εργαστηρίων και είχε εργαστεί παρομοίως στο παρελθόν στα πλαίσια Ευρωπαϊκών προγραμμάτων eTwinning και Erasmus.

Με αφορμή αυτά τα σεμινάρια, η συγκεκριμένη ομάδα μαθητών, δρώντας πολλαπλασιαστικά και επαυξημένη κατά 150% από μαθητές της Α΄ και Β΄ Λυκείου, δημιούργησε, προώθησε και παρουσίασε στο ευρύ κοινό της Λάρισας τρία θεατρικά φόρουμ, εκ των οποίων τα δύο με θέμα από τις Φυσικές Επιστήμες. Παρομοίως, και δύο θεάματα κλόνουν με θέματα από τις Φυσικές Επιστήμες. Κατά την ερευνούμενη καινοτόμο εκπαιδευτική δράση τύπου STEAM, το 2017-2018, δημιουργήθηκε η θεατρική παράσταση «Ωρίων, Τέχνη με τ' άστρα», όπου οι μαθητές χρησιμοποιούν όλες τις τεχνικές κλασσικού θεάτρου, φόρουμ και κλόνουν.

Ερευνητικά ερωτήματα

1. Μπορούν οι μαθητές να δημιουργήσουν ένα επιτυχές θεατρικό έργο, όπου θα μεταφέρουν και θα εμπεδώσουν τις γνώσεις τους και την έρευνά τους σε θέματα της Αστροφυσικής ακολουθώντας τις μεθόδους σχεδιασμού STEAM;
2. Μπορούν οι μαθητές να αντιστοιχίσουν μεταφορικά στοιχεία από την Αστροφυσική (Φυσικές Επιστήμες) με στοιχεία που αφορούν τα Ανθρώπινα Δικαιώματα και τη Φτώχεια (Ανθρωπιστικές Επιστήμες) επιτυχώς μέσα από ένα θεατρικό έργο;
3. Τι προσφέρει η χρήση του Θεάτρου Φόρουμ σε ένα θεατρικό έργο που δημιουργούν οι μαθητές με θέμα τις Φυσικές Επιστήμες;
4. Τι προσφέρει η χρήση του Θεάτρου Κλόνουν σε ένα θεατρικό έργο που δημιουργούν οι μαθητές με θέμα τις Φυσικές Επιστήμες;
5. Δίνονται στους μαθητές θετικά κίνητρα για την ευρύτερη και επιτυχέστερη ενασχόλησή τους με τις Φυσικές επιστήμες μέσω της συγκεκριμένης δράσης;

Ταυτότητα της δράσης

Η συνολική δράση συντελέστηκε κατά την σχολική χρονιά 2017-2018 και αφορούσε 56 μαθητές του βου ΓΕΛ Λάρισας. Η συνολική δράση ήταν αρθρωτή. Δύο περιβαλλοντικά προγράμματα στην Α΄ και Β΄ Λυκείου του βου ΓΕΛ Λάρισας και ένα μάθημα δημιουργικής εργασίας της Α΄ Λυκείου συνεργάστηκαν παράλληλα.

Παιδαγωγικοί στόχοι

Οι στόχοι των προγραμμάτων ήταν διεπιστημονικοί και διαθεματικοί. Επιδιώχθηκε οι μαθητές να εισαχθούν στην έννοια του επιχειρείν και του σχεδιασμού γενικά (Drucker, P.F. 1985, Sousa, D. & Pilecki, T., 2015). Να προσεγγίσουν τις Φυσικές Επιστήμες μέσω των Ανθρωπιστικών Επιστημών και της Τέχνης, και αντίστροφα. Να μάθουν να χρησιμοποιούν τον επιστημονικό τρόπο σκέψης και να τον συνδυάζουν με τη φαντασία τους. Να συνειδητοποιήσουν ότι οι Κοινωνικές Επιστήμες και ο Ανθρωπισμός αλλά και από την άλλη πλευρά οι Φυσικές Επιστήμες αποτελούν πανανθρώπινα μετερίζια αναζήτησης της αλήθειας και της προόδου, πέρα και πάνω από προκαταλήψεις και κοινωνικούς αποκλεισμούς.

Ημερολόγιο δράσης-Διδακτικές επισκέψεις**Πίνακας 1.** Ημερολόγιο δράσης

1^{ος} ΜΗΝΑΣ	Οργάνωση ομάδας, ενημέρωση του συλλόγου διδασκόντων και των γονέων. Διαμόρφωση στόχων – αποσαφήνιση απόψεων.
2^{ος} ΜΗΝΑΣ	Συλλογή δεδομένων, επισκέψεις, μετρήσεις, αναλύσεις, φωτογραφίες, προετοιμασίες, συγγραφή θεατρικού, πρόβες. Απόκτηση γνώσεων και παρουσιάσεις τεχνημάτων.
3^{ος} ΜΗΝΑΣ	Ομιλίες – βοήθεια από εξωτερικούς συνεργάτες, ομαδικές συζητήσεις. Πρόβες θεατρικού, προετοιμασία σκηνικών και αθησιοκινητικών αναπαραστάσεων σχετικών με το θέμα.
4^{ος} ΜΗΝΑΣ	Μελέτη και επεξεργασία των στοιχείων που έχουν προκύψει. Προετοιμασία του βίντεο δραματοποίησης – Συμμετοχή με τη θεατρική παράσταση στο «Σχολείο Ανοιχτό στην Κοινωνία» (εκδήλωση της Δ/σης Β/θμιας Εκπ/σης Λάρισας) & σε θεατρικό διαγωνισμό στη Θεσσαλονίκη.
5^{ος} ΜΗΝΑΣ	Τελική εργασία/ παραγόμενο προϊόν σε wiki. Παρουσίαση του προγράμματος, πανηγυρική θεατρική παράσταση στο σχολείο, διάδοση και διάχυση των αποτελεσμάτων στο σχολείο και την κοινωνία.

Η δράση διήρκεσε πέντε περίπου μήνες (20- 25 ώρες). Πραγματοποιήθηκαν επισκέψεις- συνεργασίες με άλλους φορείς: στο Αστεροσκοπείο Αθηνών -εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Περί Ανέμων και Υδάτων»- και Πρόγραμμα Αστροφυσικής στο Μουσείο Γεωαστροφυσικής, στο Ευγενίδειο Ίδρυμα-Πλανητάριο, στο Ίδρυμα Νιάρχου, όπου επισκέφτηκαν έκθεση σκηνικών της Εθνικής Λυρικής Σκηνής, στο Αρχαιολογικό Μουσείο, όπου οι μαθητές μελέτησαν τον μηχανισμό των Αντικυθήρων, στο ΚΠΕ Στυλίδας Υπάτης για το πρόγραμμα «Φυσικές καταστροφές και Περιβαλλοντικές μεταβολές», στη Θεσσαλονίκη στο ΚΠΕ Βερτίσκου - Κορδελιού, όπου παρακολούθησαν τα προγράμματα «Θεσσαλονίκη, βιώσιμη πόλη» και «Νερό», στο Νόησις, όπου παρακολούθησαν πειράματα Φυσικής με θέμα «Νερό κι Αέρας», στην διαδραστική θεατρική παράσταση «Μια κατσαρίδα πάει στη Σελήνη». Οι μαθητές ενημερώθηκαν για θέματα Αστροφυσικής στο Αστεροσκοπείο Γιάννουλης και συνεργάστηκαν με την Κοιν.Σ.Επ. «Έναστρον». Συνεργάστηκαν, επίσης, με το Science View μέσω της δράσης «Μαθαίνοντας επιστήμη μέσα από το θέατρο».

Διδακτικές μέθοδοι – Διδακτικά ερωτήματα

Οι μαθητές καθοδηγήθηκαν γενικά, ώστε να εργαστούν με τη μέθοδο πρότζεκτ. Χωρίστηκαν σε ομάδες. Με συμβόλαιο καθορίστηκε ο ρόλος του καθενός. Οι ρόλοι στις ομάδες εναλλάσσονταν (Βαϊνά,1996). Χρησιμοποιήθηκε από τους μαθητές της Α΄Λυκείου ένα wiki που δημιούργησαν και διαμόρφωσαν οι ίδιοι. Το wiki χρησιμοποιήθηκε ως αποθετήριο και τρόπος επικοινωνίας εξωδιδασκτικά (Notari, M., 2006). Από την ομάδα της Β΄Λυκείου αντίστοιχα δημιουργήθηκε ένα blog. Παράλληλα, δημιουργήθηκαν ομάδες συζητήσεων στο Viber και τον Messenger. Οι μαθητές κατέληξαν ότι όφειλαν να διερευνήσουν τα ερωτήματα που φαίνονται στον Πίνακα 2.

Πίνακας 2. Διδακτικά ερωτήματα

A' Λυκείου	B' Λυκείου
<p>1. Ποιες μεθόδους ακολουθεί η αστρονομία; Πώς γίνεται η αστροπαρατήρηση;</p> <p>3. Με τι ασχολείται η Φυσική και η μετεωρολογία διαστήματος;</p> <p>4. Πώς συνδέονται με το κλίμα και την αιεφορία στη γη;</p> <p>5. Πώς μπορούμε να μετρήσουμε την απόσταση της Σελήνης;</p> <p>6. Μπορείτε να περιγράψετε με λογοτεχνικό τρόπο αστρονομικά φαινόμενα;</p> <p>7. Τι προσφέρει η εξερεύνηση του Σύμπαντος;</p> <p>8. Μπορούμε να δημιουργήσουμε καλλιτεχνικά έργα, με τα αποτελέσματα της έρευνας των προηγούμενων ερωτημάτων;</p>	<p>Ποια είναι η Διακήρυξη των Ανθρώπινων Δικαιωμάτων;</p> <p>2. Πόσο απαράβατα είναι τα ανθρώπινα δικαιώματα στο σημερινό κόσμο;</p> <p>3. Πώς μπορούμε να προστατέψουμε τα Ανθρώπινα Δικαιώματα;</p> <p>Πώς συνδέονται με την αιεφορία και τη φτώχεια;</p> <p>5. Πώς μπορούμε να μετρήσουμε την φτώχεια σε έναν πληθυσμό;</p> <p>6. Ποιοι παράγοντες φτωχοποιούν ένα λαό και ποια μέτρα λαμβάνονται;</p> <p>Πώς επηρεάζει η εξάπλωση της φτώχειας την αιεφορία;</p> <p>8. Μπορεί το κλίμα σε μια περιοχή να οξύνει τα οικονομικά προβλήματα;</p> <p>9. Πόσο η παιδεία μπορεί να αμβλύνει τη φτώχεια και την καταπάτηση των Ανθρώπινων Δικαιωμάτων;</p> <p>10. Πόσο η ενσυναίσθηση μπορεί ν' αλλάξει τα κακώς κείμενα, όσον αφορά τη φτώχεια και τα Ανθρώπινα Δικαιώματα;</p> <p>11. Μπορούμε να δημιουργήσουμε καλλιτεχνικά έργα, με τα αποτελέσματα της έρευνας των προηγούμενων ερωτημάτων;</p>

Ακολουθήθηκαν τα στάδια της διερευνητικής μεθόδου και του επιστημονικού σχεδιασμού STEAM:

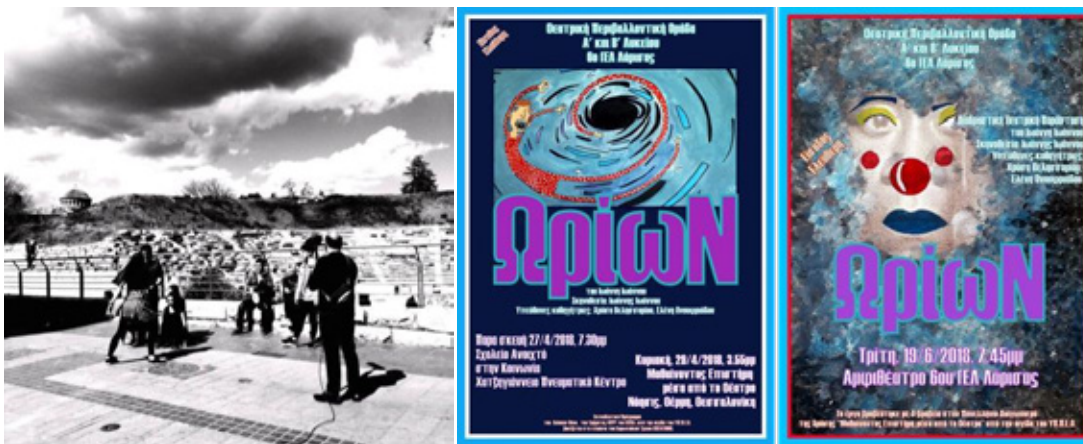
- α) Απόδειξη/Στοιχεία: Των τεχνημάτων προηγήθηκαν έρευνα πεδίου, ευαισθητοποίηση με περιβαλλοντικά διαδικτυακά εκπαιδευτικά παιχνίδια. Συλλέχθηκαν πληροφορίες από όλες τις διαθέσιμες πηγές.
- β) Ανάλυση: Αναλύθηκαν τα θέματα, έγινε διερεύνηση λύσεων, δημιουργία διαφόρων σχετικών έργων τέχνης, δημιουργία σεναρίων. Στο τέλος οι ομάδες ανακοίνωσαν η μία στην άλλη τα αποτελέσματα της ανάλυσής τους.
- γ) Εξήγηση: Εδώ επιλέχθηκαν τα στιγμιότυπα που δημιούργησαν τον κορμό των σεναρίων.
- δ) Σύνδεση στοιχείων: Δημιουργήθηκαν σενάρια και επιλέχθηκε ένα συγκεκριμένο που συνέγραψε ομάδα μαθητών της Β' Λυκείου. Οι ομάδες μαθητών της Α' Λυκείου, που ανέλαβαν την έρευνα ως προς την Αστροφυσική, δημιούργησαν σταδιακά στάσιμα (μουσικά σκετς) που παρεμβλήθηκαν και συνδυάστηκαν με την υπόθεση. Το θεατρικό σενάριο μπορείτε να το βρείτε στον σύνδεσμο:

<https://drive.google.com/open?id=1ehSjsLNbw3PWyfesD9J5VmpXZIIwNg3LSTxtAKj9qso>

ε) **Επικοινωνία/ Διάδοση των αποτελεσμάτων:** Κάθε πολύωρη συνεδρία του προγράμματος ξεκινούσε με κατάλληλα θεατρικά παιχνίδια και έληγε με ολομέλεια των συνεργαζόμενων ομάδων, όπου καταθέτονταν αξιολογήσεις της ημέρας εργασίας ελεύθερα, από κάθε συμμετέχοντα και διδάσκοντα. Δημιουργήθηκε θέαμα μουσικοχορευτικής θεατρικής παράστασης (Μιούζικαλ), με στοιχεία Θεάτρου Φόρουμ με Εικόνες, και Θεάτρου Κλόουν.

Το συγκεκριμένο θέαμα παρουσιάστηκε εξελισσόμενο σε τρεις παραστάσεις. Οι μαθητές, για κάθε παράσταση, δημιουργούσαν αφίσες (εικόνα 1), δελτία τύπου και προσκλήσεις, τα οποία απέστειλαν με email σε όλους τους ιθύνοντες, περιοδικά, εφημερίδες κ.λπ. Επίσης, τύπωσαν φυλλάδια τα οποία μοίραζαν χέρι με χέρι.

Εικόνα 1. Ωρίων, Τέχνη με τ' Αστέρια, από τα γυρίσματα της τηλεοπτικής εκπομπής της ΕΡΤ3. Αφίσες που δημιουργήθηκαν για τις παραστάσεις.



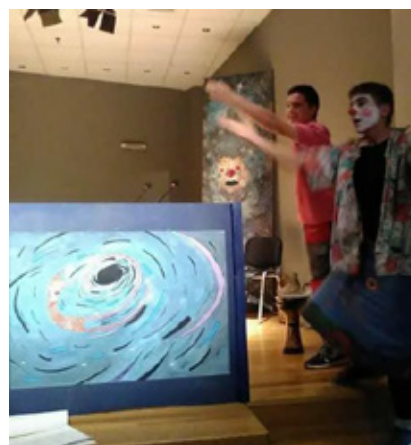
Το έργο παρουσιάστηκε από δύο ραδιοφωνικές εκπομπές της ΕΡΤ Λάρισας και του Sport News 90.2, αλλά και από την τηλεόραση της ΕΡΤ3 στην εκπομπή “Τα παιδιά είναι εντάξει” (εικόνα 1). Επίσης, υπήρξαν πλήθος ανακοινώσεις για τις παραστάσεις στον τοπικό τύπο, στις τοπικές ηλεκτρονικές εφημερίδες και στην ιστοσελίδα της ΕΡΤ. Για την προώθηση του έργου, οι μαθητές δημιούργησαν επιπλέον σελίδα στο facebook και ομάδα. Τέλος, οι μαθητές εξασφάλισαν χορηγίες από τον σχολικό συνεταιρισμό του 6^{ου} ΓΕΛ Λάρισας και διάφορες επιχειρήσεις, όπως και δωρεές.

Καινοτόμα διδακτικά εργαλεία

Ένα από τα ειδικά διδακτικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν ήταν το Θέατρο Φόρουμ (εικόνα 2). Το δεύτερο θεατρικό είδος, που χρησιμοποιήσαμε, ήταν το Θέατρο Θεραπευτικού και Κοινωνικού Κλόουν (εικόνα 2). Το Θέατρο Φόρουμ δημιουργήθηκε από τον Βραζιλιάνο Augusto Boal στη δεκαετία του '60. Απεικονίζει προβληματικές καταστάσεις. Ο ρόλος των θεατών είναι πρωταρχικός. Το έργο, ή μέρος του έργου, στο τέλος ξαναπαίζεται και οι θεατές- μαθητές έρχονται στη σκηνή, για να παίξουν άλλα ενδεχόμενα της υπόθεσης (Boal, A., 2002). Βασίζεται στην παιδαγωγική και πολιτική προσέγγιση του Paulo Freire. Αξιώματά της: α) Διασταυρώνοντας και ελέγχοντας τις εμπειρίες, τις γνώσεις και τις απόψεις του καθενός μπορεί να παραχθούν εφικτές και ουσιαστικές προτάσεις, β) Το θέατρο μπορεί και πρέπει να είναι ένα εργαλείο για την αλλαγή του κόσμου (άρα και εργαλείο παιδείας), επειδή απεικονίζει καταστάσεις, που συχνά εσωτερικεύονται και παραμένουν μπλοκαρισμένες (Freire, P., 2001). Το θέατρο αυτό δημιουργεί ένα περιβάλλον μέσα από την εξέλιξή του (τις ασκήσεις, το πλαίσιο, το χώρο της σκηνής, το χώρο που

αφήνεται στους συμμετέχοντες θεατές), που ενθαρρύνει τα άτομα να ενεργούν εδώ και τώρα. Αυτό το διαδραστικό θέατρο είναι, επίσης, ένα εργαλείο για την κατανόηση του κόσμου και των δομών του (Boal, A., 2002, De Haan, L. & Kore, D., 2014). Το δεύτερο θεατρικό είδος, που χρησιμοποιήθηκε, ήταν το Θέατρο Θεραπευτικού και Κοινωνικού Κλόουν. Η κωμικότητα είναι βασικό χαρακτηριστικό έκφρασης ενός κλόουν. Η κλόουν-επικοινωνία (μη λεκτική επικοινωνία) έχει σκοπό να αναπτύξει τις δεξιότητες του μαθητή αλλά και του εκπαιδευτικού να συναντά τον εαυτό του και τον άλλο (Besnard, J. P. 2014). Όλα τα παραπάνω αποτελούν βασικά εργαλεία για το στήσιμο καινοτόμων σεναρίων εποικοδομητικής διδασκαλίας, σε θέματα που άπτονται των Φυσικών Επιστημών (Thambu, N. & Vishalache Balakrishnan, V., 2014, Wilson, J., 2013, Winner et al., 2006, Davidson, C. & Simms, W., 2017, Τσελφές, Β., Παρούση, Α., 2015).

Εικόνα 2. Τελική εικόνα του έργου πάνω στην οποία οι θεατές επενέβησαν μετά από πρόσκληση των ηθοποιών να κάνουν φόρουμ ώστε να δημιουργήσουν την ιδανική εικόνα. Ο κλόουν Καλλιστώ, ψυχή του Ωρίωνα, με τον ήρωα Πάλσαρ και κάποια σκηνικά.



Αποτελέσματα ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας

Μετά τη λήξη της δράσης επιχειρήθηκε μια υποτυπώδης ποιοτική και ποσοτική έρευνα αξιολόγησης της δράσης από τους μαθητές διαδικτυακά. Η ποιοτική έρευνα για την αξιολόγηση της μεθόδου έγινε και με προσωπικές συνεντεύξεις και βίντεο. Το ερωτηματολόγιο βασίστηκε σε πρότυπο ερωτηματολόγιο αξιολόγησης δράσης STEAM (STEAM4U questionnaire for 10-14-year-old teens) και βρίσκεται στο σύνδεσμο:

<https://drive.google.com/open?id=16PeelfBFVMUnxACgiAUOByZmWkmRxrEzVd8quRN L j4c>. Οι απαντήσεις στα ανοιχτά ερωτήματα είναι ενδεικτικές του ενθουσιασμού των γονέων και των μαθητών για τις εν λόγω καινοτόμες δράσεις. Σταχυολόγηση των απαντήσεων δείχνει ότι οι μαθητές συμμετείχαν στο πρόγραμμα για «να αποκτήσουν εμπειρία σε τέτοιου είδους δραστηριότητες», «να δείξουν τις ικανότητες και το ταλέντο τους στον κόσμο». Δεν περίμεναν -πριν την συμμετοχή- «να υπάρχει τόση δημιουργικότητα και αποτελεσματικότητα», «να μάθουν περισσότερα πράγματα για το σύμπαν», «να μάθουν τόσα πολλά μέσα από την δράση». Όλοι οι γονείς φαίνεται να βρίσκουν τη δράση ενδιαφέρουσα, γιατί «μέσα από αυτή την δράση, έμαθαν τα παιδιά τους πράγματα για την αστροφυσική και γενικά τις θετικές επιστήμες, που δεν ήξεραν πιο πριν», «τους αρέσει που ασχολήθηκε το παιδί τους με κάτι τόσο δημιουργικό», «τους φαίνεται ως καλή διδακτική πρακτική με

πολλές ευκαιρίες βελτίωσης της αυτοεικόνας», «έχουν παρατηρήσει ευχάριστες αλλαγές στην καθημερινότητα του παιδιού τους». Επίσης, στον απολογισμό του πρότζεκτ στο τελευταίο μάθημα, οι μαθητές δήλωσαν χαρακτηριστικά ότι: «ήταν μία καταπληκτική εμπειρία και δεν πρόκειται να την ξεχάσω ποτέ», «μου άρεσαν ιδιαίτερα οι εκδρομές που κάναμε με το PROJECT και που ήρθαμε αντιμέτωποι με άλλα σχολεία στη δράση “Μαθαίνοντας επιστήμη μέσα από το θέατρο”», «μας δόθηκε η ευκαιρία να δείξουμε την δουλειά μας και τις ικανότητες μας στην ηθοποιία, στην μουσική, κ.λπ.», «θα ήταν καλό να υπήρχε μεγαλύτερη οργάνωση απ’ την πλευρά του σχολείου ως προς την οικονομική στήριξη του έργου», «θα το έκανα πολλές φορές ξανά».

Τα κλειστά ερωτήματα έδωσαν κάποια ποσοτικά δεδομένα. Οι μαθητές φαίνονται να έχουν ιδιαίτερα ενθουσιώδεις απόψεις υπέρ των μεθόδων που εφαρμόστηκαν. Στην ερώτηση «Τι περίμενες να βρεις στη δραστηριότητα “Ωρίων”» όλοι οι μαθητές απάντησαν ότι προσδοκούσαν να μάθουν πώς λειτουργούν διάφορα φαινόμενα στην Αστροφυσική, ενώ οι περισσότεροι τόνισαν ότι προσδοκούσαν να είναι δημιουργικοί και ταυτόχρονα να διασκεδάζουν μαθαίνοντας. Όλοι, πλην ενός, δήλωσαν ότι το πρόγραμμα εκπλήρωσε τις αρχικές τους προσδοκίες. Αν και μοιρασμένοι 3 προς 1 μεταξύ θετικών- τεχνολογικών επιστημών και επιστημών υγείας και ζωής -που είναι θετικές επιστήμες-, συνολικά το ογδόντα τοις εκατό (80 %) ενθαρρύνθηκαν να ακολουθήσουν τις θετικές επιστήμες. Στην ερώτηση «Ποιο από τα παρακάτω σε έκανε να πιστέψεις περισσότερο στην ικανότητά σου να συμμετέχεις επιτυχώς στη δραστηριότητα “Ωρίων” σε συνδυασμό με την Αστροφυσική (STEAM: Φυσική και Τέχνη)» κανένας μαθητής δεν έδειξε να πιστεύει ότι «τίποτε δεν άλλαξε, έχω την ίδια εντύπωση για την Αστροφυσική, όπως πριν τη δραστηριότητα». Ενώ σχεδόν το 70% των μαθητών πιστεύουν πως το κίνητρό τους για την επιτυχία του έργου ήταν το να δουν διαφορετικές χρήσεις της Αστροφυσικής στη ζωή τους, να ασχολούνται μ’ αυτή με πιο ευχάριστο τρόπο και σε άσχετο με το σχολείο περιβάλλοντα χώρο (π.χ. αμφιθέατρο). Τα παραπάνω μπορείτε να επιβεβαιώσετε στο σύνδεσμο:

<https://docs.google.com/spreadsheets/d/1TbdW1cEcRWow3196tE42RTkHTJAj6Fqbnfo0P5o oDTI/edit?usp=sharing>.

Ως αποτέλεσμα της έρευνας, όμως, μπορεί να θεωρηθεί και ο αναστοχασμός πάνω στα ίδια τα στοιχεία του θεατρικού που δημιούργησαν οι μαθητές. Το όλο επιστημονικό μέρος έχει ιδιαίτερη αξία, γιατί δεν είναι μια απλή μίμηση ή αναφορά νόμων και φαινομένων, αλλά μια αντιστοίχιση και καλλιτεχνική μεταφορά. Σημειώνονται ενδεικτικά: α) η αλληλεπίδραση υπόθεσης, επιστημονικών στοιχείων και βίντεο, β) η ποιητική απόδοση στο βίντεο των χαρακτηριστικών των πλανητών, γ) η σαφής περιγραφή της μαύρης τρύπας (Φυσική) που αποδόθηκε με χορευτικό και ποιητικό τρόπο και επιπλέον η διάδραση με το βίντεο, δ) η χορευτική απόδοση της ελικοειδούς βαρυτικής κατάρρευσης στο πρώτο χορευτικό, με τον κλόουν-δυαδικότητα στο κέντρο να παριστάνει την σκουληκότρυπα, ε) η χορευτική απόδοση των έλξεων και των κινήσεων σε αστρικό σμήνος ή πλανητικό σύστημα, που η χορευτική ομάδα μετά από μελέτη της σχετικής θεωρίας απέδωσε κατά τη ροή του έργου σε ένα στάσιμο, εξήγησε σε διάδραση με το κοινό και ξαναπαρουσίασε με απλό τρόπο στην υπόκλιση, ζ) η βιωματική παρουσίαση με διασκεδαστικό τρόπο βασικών μαθηματικών εννοιών στην Αστροφυσική, όπως οι οριζόντιες ουράνιες συντεταγμένες και η έλλειψη (1ος νόμος του Κέπλερ), η) η πραγματοποίηση Θεάτρου Φόρουμ εικόνων στην δυσάρεστη τελική θεατρική εικόνα του έργου, όπου οι μαθητές- ηθοποιοί αλληλεπιδρούν με τους θεατές με συγκεκριμένη τεχνική, μέχρι η εικόνα να ανασκευαστεί στην ιδανική, κοινή κοινωνική πρόταση, στη συνειδητοποίηση λύσεων του προβλήματος και την αλληλεγγύη, θ) το ευφυές διαδραστικό εφεύρημα του κλόουν διδύμου του ηθοποιού, αλλά όχι ηθοποιού, που, όπως εξηγήθηκε από τους μαθητές στον πρόλογο του έργου, ποιητικά υπονοούσε την έννοια της δυαδικότητας και της συμπληρωματικότητας στο Σύμπαν αλλά και της αβεβαιότητας, στο

πνεύμα της ρήσης του Steven Hawking «Η ζωή θα ήταν τραγική, αν δεν ήταν αστεία».

Συμπεράσματα

Από τα παραπάνω αποτελέσματα φαίνεται ότι απαντήθηκαν θετικά όλα τα ερευνητικά μας ερωτήματα. Η τέχνη υποβάλλει και εικονοποιεί τις φυσικές θεωρίες, ώστε να γίνουν αισθητές έστω κι αν όχι λογικά κατανοητές (Τσελφές, Β., Παρούση, Α., 2015). Είναι εντυπωσιακό το βάθος και η επιστημονική γνώση που πρόδιδε το έργο που δημιούργησαν οι μαθητές. Στο θεατρικό έργο που προέκυψε με βιωματικά, διαδραστικά και αισθησιοκινητικά μέσα συνδέθηκε από τους μαθητές η Αστροφυσική με κοινωνικά προβλήματα εμπνευσμένα από την οικονομική κρίση, αλλά και τη γέννηση, το θάνατο, την αναγέννηση μέσα από την ενδυνάμωση της συνείδησης και του εαυτού. Μέσα από τη μαύρη τρύπα μιας καταπιεστικής εξουσίας του χρήματος γεννάται ένα νέο σύμπαν πανανθρώπινων συναισθηματικών αξιών στο εσωτερικό μας σύμπαν.

Επιπλέον διαπιστώθηκε ότι υπάρχουν ευεργετήματα της μεθόδου του Θεάτρου Φόρουμ: Προωθεί τη συμμετοχή του κοινού μέσω της αλληλεπίδρασης. Ανασκευάζει τυχόν λανθασμένες απόψεις των μαθητών μέσω συγκρούσεων των απόψεων των συμμετεχόντων (Besnard, J. P., 2014). Καθώς και ευεργετήματα της μεθόδου του Θεάτρου Κλόουν: Ο κλόουν μπορεί στον ίδιο αυτοσχεδιασμό να ξεφύγει από έναν χαρακτήρα για να αναπαραστήσει έναν άλλο. Στις Φυσικές Επιστήμες αναπαριστώντας με υπερβολή τη λανθασμένη ιδέα που κυριαρχεί στο κοινό βρίσκει διάφορα αστεία τεχνάσματα να την ανασκευάσει (Besnard, J. P., 2014). Μια άλλη σημαντική συνιστώσα της χρήσης του Θεάτρου Φόρουμ και Κλόουν είναι η χρήση βιωματικών θεατρικών παιχνιδιών και ως εργαλείων διανοητικής και σωματικής άθλησης (Boal, A., 2002).

Επιπλέον ένδειξη της αποτελεσματικότητας της δράσης είναι ότι η θεατρική παράσταση «Ωρίων» συμμετείχε και στη δράση του Science View και τιμήθηκε με τέσσερα βραβεία. Οι εθελοντές μαθητές τετραπλασιάστηκαν σε διάστημα ενός έτους και είναι ιδιαίτερα δημοφιλείς μεταξύ των μαθητών του σχολείου. Οι γονείς ενθουσιάστηκαν και η πλειοψηφία των μαθητών δείχνουν να ενθαρρύνθηκαν περισσότερο, όσον αφορά την μελλοντική ενασχόλησή τους με παρόμοια προγράμματα και γενικά τις Φυσικές Επιστήμες. Αυτές οι μέθοδοι χρησιμοποιούνται ευρέως στην εκπαίδευση και στην ειδική αγωγή στο εξωτερικό. Ωστόσο, το δείγμα που χρησιμοποιήθηκε είναι πολύ μικρό και επιβάλλεται ποσοτική έρευνα σε μεγαλύτερο δείγμα.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Βαϊνά, Μ. (1996) *Μέθοδος project: Μια πρόκληση για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*. Νέα Παιδεία, τεύχος 80, 77-87.
- Καψάλης, Α. (1990) *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002). *Διεπιστημονικότητα, Διαθεματικότητα και Ενταξιοποίηση στα νέα Προγράμματα Σπουδών: Τρόποι οργάνωσης της σχολικής γνώσης*. Επιθεώρηση Εκπ. Θεμάτων.
- Τσελφές, Β., Παρούση, Α. (2015). *Θέατρο και επιστήμη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/4042>.

Ξενόγλωσση

- Boal, A. (2002). *L'arc en ciel du désir- du théâtre à la thérapie*. Paris : La Découverte.
- Boal, A. (2002). *Théâtre de l'opprimé*. Paris : La Découverte/poche.
- Boal, A. (2004). *Jeux pour acteurs et non-acteurs - Pratique de Théâtre de l'Opprimé*. Paris: La Découverte.
- Besnard, J. P. (2014). *Théâtre Forum*. Clermont Ferrand: Caravan Theatre.
- Besnard, J. P. (2014). *Clownmuniquer*. Clermont Ferrand: Caravan Theatre.
- Bequette, W. J. & Bequette, M. B. (2012). *A Place for Art and Design Education in the STEM Conversation*. Art Educational Journal, 65(2), 40-47.
- Costa, A.& Arthur, L. (2000). *Describing 16 habits of mind*. August 23, 2018 from: <https://www.ccsnh.edu/sites/default/files/content/documents/CCSNH%20MLC%20HABITS%20OF%20MIND%20COSTA-KALLICK%20DESCRIPTION%201-8-10.pdf>.
- Davidson, C.& Simms, W. (2017). Science Theater as STEAM: A Case Study of "Save It Now". *The STEAM Journal, Volume 3, Issue 1 Sediment, Article 14*. Retrieved August 23, 2018, from: <https://scholarship.claremont.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.gr/&httpsredir=1&article=1160&context=steam>.
- De Haan, L. & Kore, D. (2014). *Art for art's sake an introduction to the use and value of forum theatre*, Retrieved August 23, 2018, from: <http://teh.net/wp-content/uploads/2015/04/Art-for-ART-FORUM-THEATRE-Route-9.pdf>.
- Drucker, P.F. (1985). *Innovation and entrepreneurship. Practice and principles*. New York: Harper & Row.
- Freire, P. (2001). *Pédagogie des opprimés suivis de conscientisation et révolution*. Paris: La découverte.
- Mitchel, J.& Frenzel, A. (2014). *STEM meets Arts, Media and Entertainment*. South Carolina STEAM Implementation Continuum Retrieved August 23, 2018, from: <https://www.stemcalifornia.org/cms/lib/CA01929101/Centricity/Domain/35/STEAM%20Meet%20Arts%20Media%20and%20Entertainment.pdf>.
- National Research Council (NRC) (2011). *Successful K-12 STEM Education: Identifying Effective Approaches in Science, Technology, Engineering, and Mathematics*. Washington, DC: The National Academies Press.
- National Research Council (NRC) (2014). *STEM Integration in K-12 Education: Status, Prospects, and an Agenda for Research*. Washington, DC: National Academies Press.

Notari, M., (2006). How to use a Wiki in Education: 'Wiki based effective constructive learning' from: <http://drakeapedia.cowleswiki.drake.edu/file/view/wikis+in+education.pdf/154624381/wikis+in+education.pdf>.

Sousa, D. & Pilecki, T. (2015). *From STEM to STEAM: Integrating the Arts*. California: Corwin, a SAGE company.

STEAM4U questionnaire for 10-14-year-old teens. Retrieved August 23, 2018 from: http://steam4u.eu/wp-content/uploads/2017/10/KIDs_Quest_V3.pdf.

Thambu, N. & Vishalache Balakrishnan, V. (2014). Forum theatre technique: enhancing learning in moral education classroom. *Malaysian Online Journal Of Educational Management, Volume 2, Issue 3, 53 – 69, E-ISSN NO: 2289 – 4489*. Retrieved August 23, 2018, from: https://www.researchgate.net/profile/Nadarajan_Thambu/publication/306400812_FORUM_THEATRE_TECHNIQUE_ENHANCING_LEARNING_IN_MORAL_EDUCATION_CLASSROOM/links/5978635e45851570a1b83b4e/FORUM-THEATRE-TECHNIQUE-ENHANCING-LEARNING-IN-MORAL-EDUCATION-CLASSROOM.pdf?origin=publication_detail.

Wilson, J. (2013). Let's all play 'Stigma'! Learning together using forum theatre in collaboration with mental health service users and nurse lecturers. *Working Papers in Health Sciences 1::4 Summer 2013 ISSN 2051-6266 / 20130015*. Retrieved August 23, 2018, from: <https://eprints.soton.ac.uk/355719/1/Lets%20all%20play%20Stigma.pdf>.

Winner, E. & Hetland, L. & Veenema, S. & Sheridan, K. & Palmer, P. & Locher, I. et al. (2006). Studio thinking: How visual arts teaching can promote disciplined habits of mind. *New directions in aesthetics, creativity, and the arts*, 189-205. Retrieved August 23, 2018, from: <http://www.artsedsearch.org/summaries/studio-thinking-how-visual-arts-teaching-can-promote-disciplined-habits-of-mind#sthash.kIdU100.dpuf>.

Μουσικές δράσεις και αλληλεπιδράσεις σε ένα σχολείο για όλους

Ασπασία Φραγκούλη
ΚΕΔΔΥ Βοιωτίας, afrangouli@yahoo.com

Περίληψη

Το συγκεκριμένο καινοτόμο ενταξιακό πρόγραμμα με θέμα: «Μουσικές δράσεις-αλληλεπιδράσεις», εφαρμόστηκε τα σχολικά έτη 2015-2016 και 2016-2017 σε Δημοτικό Σχολείο γενικής αγωγής. Συμμετείχαν είκοσι μαθητές Δ΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου και τρεις μαθητές γειτονικού Ειδικού Σχολείου με διάγνωση: νοητική αναπηρία. Σκοπός ήταν η ανάπτυξη κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων και δυνατοτήτων επικοινωνίας και έκφρασης σε όλους τους μαθητές, διευκολύνοντας διαδικασίες ένταξης. Εφαρμόστηκαν (μία φορά εβδομαδιαίως) μουσικές δραστηριότητες και παιχνίδια που αξιοποιούν αρχές της μουσικοπαιδαγωγικής προσέγγισης Orff και της βασισμένης στην αναπτυξιακή ψυχολογία μουσικοθεραπείας που εστιάζει στις ικανότητες και ανάγκες κάθε μαθητή ξεχωριστά. Το καινοτόμο πρόγραμμα συνεκπαίδευσης μαγνητοσκοπήθηκε, αναλύθηκε και αξιολογήθηκε μέσω ειδικού εργαλείου εκτίμησης της ποιότητας σχέσης που στηρίζεται σε ψυχολογικές θεωρίες. Μέσω της βιντεοανάλυσης και της συστηματικής παρατήρησης φάνηκε πως οι ήχοι, ο ρυθμός και η μελωδία, που αποτέλεσαν συστατικά στοιχεία των μουσικών δραστηριοτήτων, προώθησαν τη συνύπαρξη και γνωριμία με τον άλλο, στηρίζοντας ενταξιακές πρακτικές και το μοίρασμα εμπειριών μεταξύ όλων των μαθητών.

Λέξεις κλειδιά: Μουσικές δραστηριότητες/παιχνίδια, επικοινωνία, έκφραση, ένταξη

Abstract

This innovative project «Musical actions-interactions» was carried out, filmed and evaluated with the use of a special tool to assess the quality of relationships during the academic years 2015-2016 and 2016-2017. This qualitative research aims to study the process of development of emotional-social skills, communication and expression in a group of pupils at school and how it contributes to the inclusion of pupils with disabilities. The participants were three pupils with mental disability from a special school and twenty pupils from a class of a primary school. During the meetings (once a week, at the primary school) there were musical actions/games (influenced by the principles of Orff- Schulwerk and music therapy based on developmental psychology) which focuses on the abilities and needs of every pupil. Video-analysis and observations showed that sounds, rhythm and melody, as the basic elements of musical actions/games, contributed to the children's discovering themselves and others, coexisting and getting to know others, promoting inclusion and sharing experiences for all the pupils.

Keywords: Musical actions/games, communication, expression, inclusion

Εισαγωγή

Η συγκεκριμένη εισήγηση αφορά σε μια μελέτη περίπτωσης που εξετάζει τη διαδικασία ανάπτυξης ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων, μορφών έκφρασης και επικοινωνίας σε μία ομάδα τριών (3) μαθητών Δημοτικού Σχολείου ειδικής αγωγής (με διάγνωση: νοητική αναπηρία) και είκοσι μαθητών μίας τάξης Δημοτικού Σχολείου γενικής αγωγής, κατά την εφαρμογή ενός καινοτόμου ενταξιακού προγράμματος με θέμα: «Μουσικές δράσεις και αλληλεπιδράσεις» που υλοποιήθηκε στο πλαίσιο της συνεργασίας των δύο παραπάνω σχολείων κατά τα σχολικά έτη 2015-2016 και 2016-2017.

Πρόκειται για πρόγραμμα συνεκπαίδευσης που σημαίνει διαμόρφωση καταστάσεων κοινής ζωής, μάθησης και δημιουργικής έκφρασης (Salmon & Kallós 2010). Κατά τις συναντήσεις των μαθητών εφαρμόστηκαν μουσικές δραστηριότητες και παιχνίδια που αξιοποιούν τις αρχές της μουσικοπαιδαγωγικής προσέγγισης Orff (Orff 1964), καθώς και της βασισμένης στην αναπτυξιακή ψυχολογία μουσικοθεραπείας (Schumacher 2004), προσφέροντας κίνητρο έκφρασης και επικοινωνίας με τον άλλο.

Στο πρώτο μέρος επιδιώκεται μία αρχική προσέγγιση της έννοιας της ένταξης, επισημαίνεται ο ρόλος του παιχνιδιού/μουσικού παιχνιδιού στη συναισθηματική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του παιδιού, ενώ αναφέρονται στοιχεία που αφορούν στη διαδικασία εφαρμογής των ομαδικών μουσικών παιχνιδιών στην τάξη.

Στο δεύτερο μέρος παρουσιάζεται το πλαίσιο και ο τρόπος εφαρμογής του προγράμματος, καθώς και η ερευνητική μέθοδος παρατήρησης μέσω ειδικού εργαλείου για την εκτίμηση της ποιότητας σχέσης, στην οποία στηρίχθηκε η ανάλυση και αξιολόγηση των μουσικών συναντήσεων. Από τη βιντεοανάλυση διαπιστώθηκε πως οι μουσικές δράσεις-αλληλεπιδράσεις (που αφορούν στα μουσικά παιχνίδια που εφαρμόστηκαν στο πρόγραμμα) συνέβαλαν στη προώθηση της ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης όλων των μαθητών, στηρίζοντας πρακτικές ένταξης.

Θεωρητικό μέρος

Ένταξη και εκπαίδευση για όλους

Η Ζώνιου-Σιδέρη (1996) υποστηρίζει ότι ο όρος «ένταξη» αφορά στη «συστηματική τοποθέτηση τινός μέσα σε κάτι άλλο και την ολοκλήρωση του υποκείμενου ως αυτοτελούς, ακέραιου μέρους ενός ευρύτερου συνόλου».

Η επιστήμη της αγωγής και ειδικής εκπαίδευσης έχει θέσει τα τελευταία χρόνια ως βασικό θέμα μελέτης την ένταξη μαθητών με αναπηρία στο «ένα σχολείο για όλους», επιδιώκοντας την αναδιαμόρφωση σχολικών τεχνικών και πρακτικών που θα στηρίζουν την ενταξιακή διαδικασία.

Τον Ιούνιο του 1994 ενενήντα δύο κυβερνήσεις και είκοσι πέντε διεθνείς οργανισμοί συνυπέγραψαν τη Διακήρυξη της Salamanca με θέμα: «Αρχές, Πολιτική και Πρακτικές στην Ειδική Αγωγή», στην οποία διατυπώθηκε ξεκάθαρα το βασικό αίτημα της εκπαίδευσης για όλους (inclusion) με σεβασμό και αποδοχή στη διαφορετικότητα (UNESCO 1994). Επιπλέον, έγινε σαφής η ανάγκη δημιουργίας νέων λειτουργικών εκπαιδευτικών συστημάτων προκειμένου να μην παρατηρούνται φαινόμενα περιθωριοποίησης και μη αποδοχής μαθητών στο κοινό σχολικό πλαίσιο (Ainscow et al. 2011, Sebba & Ainscow 1996).

Το Μάιο του 2015 στο παγκόσμιο εκπαιδευτικό φόρουμ στο Incheon (Δημοκρατία της Κορέας) υπογραμμίστηκε εκ νέου η σημασία της ενταξιακής και σύμφωνης με τις αρχές του δικαίου εκπαίδευσης, καθώς και της δια βίου μάθησης για όλους, εκφράζοντας την

ανάγκη συνεχούς προσπάθειας για εξάλειψη κάθε μορφής αποκλεισμού και ανισότητας στην πρόσβαση, στη συμμετοχή και τη μάθηση. Τονίστηκε ότι προϋπόθεση της ενταξιακής εκπαίδευσης αποτελεί η αναθεώρηση των αναλυτικών προγραμμάτων, καθώς και η ανάπτυξη παιδαγωγικών πρακτικών που αίρουν τις προκαταλήψεις και ανταποκρίνονται στις ανάγκες όλων των μαθητών με ή χωρίς αναπηρία (www.isec2015lisbon.weebly.com).

Κατά την ενταξιακή διαδικασία συχνά εφαρμόζονται καινοτόμες πρακτικές που αξιοποιούν τεχνικές σωματικής και συναισθηματικής έκφρασης μέσω ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων δραματοθεραπείας, εικαστικής έκφρασης και μουσικοθεραπείας, που συμβάλλουν στην ολόπλευρη ανάπτυξη όλων των μαθητών (Drossinou-Korea & Fragkouli 2016).

Μουσικά παιχνίδια: Μουσικές δράσεις-αλληλεπιδράσεις

Σύμφωνα με τη θεωρία του Piaget, η εξέλιξη της ικανότητας του παιδιού για παιχνίδι ακολουθεί τα στάδια της νοητικής του ανάπτυξης και συνδέεται με την ανάπτυξη της μίμησης και της συμβολικής σκέψης (Πανοπούλου-Μαράτου 1998). Ο Winnicott (2010), επίσης, χαρακτηρίζει το παιχνίδι ως δημιουργική εμπειρία, η οποία στηρίζει το παιδί στην ανακάλυψη τόσο του εαυτού του, όσο και των άλλων γύρω του.

Αλλά και η δημιουργική μουσική έκφραση των παιδιών μοιράζεται πολλά χαρακτηριστικά με μία αναπτυξιακή άποψη του παιχνιδιού (Φραγκούλη & Πανοπούλου-Μαράτου 2012). Παίζω σημαίνει σκέφτομαι–αισθάνομαι–ενεργώ (Storms 2002) και αυτός ο συνδυασμός σκέψης, συναισθήματος και δράσης διαμορφώνει το παιχνίδι ως μία ξεχωριστή προσωπική μας δραστηριότητα.

Τα μουσικά παιχνίδια που εφαρμόστηκαν στο συγκεκριμένο πρόγραμμα, τα οποία ορίστηκαν ως «μουσικές δράσεις και αλληλεπιδράσεις», βασίστηκαν στις αρχές τόσο της μουσικοπαιδαγωγικής προσέγγισης Orff (Τσαφταρίδης 1997), όσο και της βασισμένης στην αναπτυξιακή ψυχολογία μουσικοθεραπείας.

Η παραπάνω μουσικοθεραπευτική μέθοδος βασίζεται σε θεωρίες της ψυχολογίας και εστιάζει στις συναισθηματικές και αναπτυξιακές ανάγκες του παιδιού, επιδιώκοντας μέσω της μουσικής να προωθήσει και να στηρίξει τη δυνατότητά του για αλληλεπίδραση και έκφραση (Schumacher & Calvet-Kruppa 2007).

Στο πλαίσιο αυτό, η μουσική, που συνδέεται με την κίνηση, το χορό και το λόγο, είναι μία μουσική την οποία πρέπει να δημιουργήσει κανείς μόνος του και στην οποία συμμετέχει όχι μόνο ως ακροατής, αλλά και ως συμπαίκτης (Schumacher 2013).

Στα μουσικά παιχνίδια χρησιμοποιούμε συχνά μουσικά όργανα Orff (κυρίως κρουστά: τυμπανάκια, μαράκες κ.α.), με τα οποία μπορεί κάποιος να παράγει μουσικούς ήχους, δίχως να απαιτείται μουσική γνώση.

Ο μουσικός ήχος, η μελωδία και ο ρυθμός αποτελούν τη βάση των παιχνιδιών, προσφέροντας τη δυνατότητα δημιουργίας κλίματος χαράς και ασφάλειας, καθώς και την ευκαιρία για αυτοσχεδιασμό και διαμόρφωση νέων μορφών έκφρασης και διάδρασης (Stern 2011).

Τα μουσικά παιχνίδια δεν στοχεύουν στη μουσική εκπαίδευση των μαθητών και για την εφαρμογή τους δεν είναι απαραίτητη η μουσική γνώση. Ανάλογα με τους στόχους διαχωρίζονται σε παιχνίδια εμπιστοσύνης, επικοινωνίας, ανάπτυξης δεξιοτήτων και στάσεων, καθώς και δημιουργικής φαντασίας και έκφρασης. Στα μουσικά παιχνίδια υπάρχουν κανόνες (λιγότερο ή περισσότερο ελαστικοί) και απαντώνται διάφορες παραλλαγές, ανάλογα με την

ομάδα των παιδιών, τις ανάγκες και τις διαθέσεις τους. Σημαντική είναι η διαμόρφωση του χώρου πριν το παιχνίδι, καθώς και ο σχολιασμός/αναστοχασμός της μουσικής δραστηριότητας από τους μαθητές, πριν την ολοκλήρωση της διαδικασίας (Storms 1996).

Πολλές έρευνες που έχουν διεξαχθεί τα τελευταία χρόνια τονίζουν τη σημασία των μουσικοπαιδαγωγικών και μουσικοθεραπευτικών παρεμβάσεων στο πλαίσιο ενταξιακών καινοτόμων προγραμμάτων, προωθώντας την ανάπτυξη των συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων παιδιών με δυσκολίες στη συμπεριφορά, στην επικοινωνία και τη δυνατότητα έκφρασης (Φραγκούλη 2012-2013, 2014, Δροσινού-Κορέα 2017).

Ερευνητικό μέρος

Στόχος του προγράμματος

Στην παρούσα μελέτη περίπτωσης επιδιώκεται να καταδειχθεί η θετική επίδραση της εφαρμογής μουσικών δραστηριοτήτων και παιχνιδιών στην ανάπτυξη των ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων και δυνατοτήτων συναισθηματικής έκφρασης όλων των μαθητών (με δυσκολίες ή χωρίς), στηρίζοντας συνθήκες συνεκπαίδευσης και ένταξης, δηλαδή συνθήκες κοινής ζωής και μάθησης.

Ερευνητικό ερώτημα

Ποιος είναι ο κατάλληλος τρόπος εφαρμογής μουσικών παιχνιδιών στο σχολείο, ώστε (α) να διευκολύνουν τη λειτουργικότητα μαθητών με ψυχοκοινωνικά ελλείμματα, (β) να συμβάλλουν στην καλλιέργεια της δημιουργικής έκφρασης όλων των μαθητών, ευαισθητοποιώντας τους σε ζητήματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων, (γ) να προωθήσουν, έτσι, ενταξιακές διαδικασίες και καταστάσεις κοινής ζωής και μάθησης;

Πλαίσιο εφαρμογής

Το πρόγραμμα έλαβε χώρα σε Δημοτικό Σχολείο γενικής αγωγής και συγκεκριμένα στην αίθουσα της Δ΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου (που κάθε φορά διαμορφωνόταν κατάλληλα). Συμμετείχαν δύο (2) εκπαιδευτικοί του Δημοτικού Σχολείου γενικής αγωγής και δύο (2) εκπαιδευτικοί γειτονικού Ειδικού Δημοτικού Σχολείου.

Δείγμα της μελέτης περίπτωσης

Συμμετείχαν τρεις (3) μαθητές Ειδικού Δημοτικού Σχολείου με διάγνωση νοητικής αναπηρίας, ηλικίας 9 έως 11 ετών, καθώς και είκοσι μαθητές της Δ΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου γενικής αγωγής. Συνολικά στο πρόγραμμα συμμετείχαν 23 μαθητές.

Διάρκεια προγράμματος

Το συγκεκριμένο πρόγραμμα διήρκεσε από το Φεβρουάριο έως τον Ιούνιο των σχολικών ετών 2015-2016 και 2016-2017. Η χρονική διάρκεια κάθε μουσικής συνάντησης ήταν μία (1) διδακτική ώρα την εβδομάδα.

Συγκεκριμένα, το σχολικό έτος 2015-2016 έλαβαν χώρα δώδεκα (12) μουσικές συναντήσεις στο Δημοτικό Σχολείο γενικής αγωγής. Επιπλέον, πραγματοποιήθηκε μία (1) κοινή εκπαιδευτική επίσκεψη εκτός σχολικού πλαισίου. Το δεύτερο σχολικό έτος (2016-

2017) πραγματοποιήθηκαν έντεκα (11) μουσικές συναντήσεις στο Δημοτικό Σχολείο γενικής αγωγής και δύο (2) κοινές εκπαιδευτικές εξορμήσεις εκτός σχολικού πλαισίου.

Υλικό προγράμματος

Στο πλαίσιο των συναντήσεων χρησιμοποιήθηκαν μουσικά όργανα Orff, αυτοσχέδια μουσικά όργανα, αλλά και αντικείμενα όπως Cds, μπαλόνια, μαντήλια, μπογιές, χαρτί ζωγραφικής κ.α. Εφαρμόστηκαν γνωστά μουσικά παιχνίδια, (όπως π.χ. «μουσικές καρέκλες»), που είχαν ως στόχο, μέσω αυτοσχέδιας, κυρίως, μουσικής έκφρασης, να υποστηρίξουν τις δράσεις και αλληλεπιδράσεις μεταξύ όλων των μαθητών. Προέκυψαν παραλλαγές, είτε από οδηγία/ιδέα των εκπαιδευτικών είτε των μαθητών (π.χ., πότε ξεκινάει η δράση, πότε έρχεται η παύση, ποιος δίνει το ρυθμό, τι κάνει αυτός που βγαίνει από το παιχνίδι κ.ο.κ.). Οι εκπαιδευτικοί συμμετείχαν στα μουσικά παιχνίδια.

Υπόθεση εργασίας

Η εφαρμογή μουσικών παιχνιδιών μπορεί να συμβάλλει αποφασιστικά στην ψυχοκοινωνική και γνωστική ανάπτυξη μαθητών με αναπηρία ή χωρίς, ευαισθητοποιώντας τους στη διαφορετικότητα και προωθώντας δυνατότητες επικοινωνίας και έκφρασης όλων των μαθητών σε ένα σχολείο για όλους.

Τρόπος συλλογής και ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων

Όλες οι συναντήσεις εφαρμογής των μουσικών παιχνιδιών μαγνητοσκοπήθηκαν με ψηφιακή κάμερα. Για την ανάλυση των καταγραφών χρησιμοποιήθηκε ειδικό εργαλείο για την αξιολόγηση της ποιότητας σχέσης που βασίζεται στη συστηματική «παρατήρηση και αυτοπαρατήρηση», καθώς και σε θεωρίες της αναπτυξιακής ψυχολογίας για την ανάπτυξη της αίσθησης εαυτού (Schumacher 2004, Λάγιου-Λιγνού 1993).

Αποτελέσματα

Μέσα από τη βιντεοανάλυση και την αξιολόγηση διαπιστώθηκε: (α) η ανάγκη ανάπτυξης/βελτίωσης ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων μαθητών στην ομάδα, όπως έγινε κατανοητό από τις ενέργειες/εκφράσεις τους κατά τη διάρκεια των μουσικών παιχνιδιών, (β) το ενδιαφέρον των μαθητών να επεξεργαστούν τα όργανα και να συμμετέχουν στα παιχνίδια, (γ) η επιθυμία των μαθητών για δημιουργική έκφραση με τα όργανα ή το τραγούδι, καθώς και (δ) η χαρά όλων των μαθητών κατά τη μουσική δράση-αλληλεπίδραση, όπως φανέρωναν οι εκφράσεις και τα λεκτικά τους σχόλια.

Παρατηρήθηκε, επίσης, ανάπτυξη/βελτίωση της λεκτικής/εξωλεκτικής έκφρασης των μαθητών, ενώ καλλιεργήθηκε η αυτοπεποίθησή τους μέσω της ανάληψης πρωτοβουλιών στην ομάδα.

Συμπεράσματα

Μέσα από τη βιντεοανάλυση και αξιολόγηση των μαγνητοσκοπημένων μουσικών συναντήσεων των τριών (3) μαθητών του Ειδικού Σχολείου σε Δημοτικό Σχολείο γενικής αγωγής –εφόσον ελήφθησαν υπόψη οι ανάγκες και δυνατότητες των μαθητών– παρατηρήθηκε ότι τα μουσικά παιχνίδια προώθησαν την επαφή/συνάντηση με τον άλλο και

την ευαισθητοποίηση των μαθητών στη διαφορετικότητα, στηρίζοντας διαδικασίες ένταξης. Ειδικότερα, στους μαθητές του Ειδικού Σχολείου προσφέρθηκε η ευκαιρία της συνεκπαίδευσης, μέσα από το δρόμο των μουσικών παιχνιδιών, σε μία τάξη Δημοτικού Σχολείου γενικής αγωγής με άλλους 20 μαθητές, γεγονός που έδειξε να συμβάλει στη ψυχοκοινωνική και γνωστική τους ανάπτυξη.

Στους μαθητές της Δ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου προσφέρθηκε η ευκαιρία της βίωσης μίας δημιουργικής μουσικής εμπειρίας στο πλαίσιο της τάξης τους. Διαπιστώθηκε ότι μαθητές της Δ' τάξης με μαθησιακές δυσκολίες, που απέφευγαν να συμμετέχουν στη μαθησιακή διαδικασία, είχαν την ευκαιρία να τονώσουν την αυτοεικόνα τους, αναλαμβάνοντας δράσεις με προθυμία και χαρά στο πλαίσιο των ομαδικών παιχνιδιών. Τέτοιου τύπου συμπεριφορές με την επανάληψη γίνονται τρόπος ζωής (Fragkouli 2017, 2013). Δεν σημειώθηκε περίπτωση μαθητή που να μην επιθυμεί να συμμετέχει στα μουσικά παιχνίδια. Οι μαθητές και των δύο σχολείων έπαιζαν μαζί χωρίς διαχωρισμούς ακολουθώντας τις οδηγίες των παιχνιδιών, τραγουδώντας και αυτοσχεδιάζοντας.

Στο πλαίσιο του σχολιασμού/αναστοχασμού, οι μαθητές πάντα δήλωναν πως ανυπομονούν για την επόμενη μουσική τους συνάντηση.

Συχνά οι μαθητές της Δ' τάξης πρότειναν στους μαθητές του Ειδικού Σχολείου να μείνουν και στο διάλειμμα για να παίξουν όλοι μαζί, γεγονός που χαροποιούσε ιδιαίτερα τους μαθητές του Ειδικού Σχολείου.

Αυτές οι στάσεις ενισχύθηκαν τη δεύτερη σχολική χρονιά εφαρμογής του προγράμματος. Έτσι, η επιβεβαίωση της υπόθεσης εργασίας φαίνεται να ενισχύεται περαιτέρω, μέσα από την ανάλυση των δεδομένων και του δεύτερου σχολικού έτους εφαρμογής του προγράμματος. Σημειώνεται ότι μετά την ολοκλήρωση του συγκεκριμένου προγράμματος ένας από τους μαθητές του Ειδικού Σχολείου μεταγράφηκε σε Δημοτικό Σχολείο γενικής αγωγής.

Προτείνεται η εφαρμογή στο σχολείο παρόμοιων προγραμμάτων που αξιοποιούν το μέσο της μουσικής, για τη βαθύτερη μελέτη της δυνατότητάς τους στη στήριξη διαδικασιών ανάπτυξης/βελτίωσης ψυχοκοινωνικο-γνωστικών δεξιοτήτων μαθητών με αναπηρία ή χωρίς, και τα οποία συμβάλλουν στην αναδιαμόρφωση σχολικών τεχνικών που προωθούν πρακτικές ένταξης, ώστε η «εκπαίδευση για όλους» να γίνει «πράγματι για όλους».

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Δροσινού - Κορέα, Μ. (2017). *Ειδική αγωγή και εκπαίδευση. Η "δια" της ειδικής αγωγής πρόταση εκπαίδευσης*. Πάτρα: OPPORtUNA.
- Ζώνιου - Σιδέρη, Α. (1996). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Λάγιου-Λιγνού, Ε. (1993). Ψυχαναλυτική παρατήρηση βρέφους και η συμβολή της στην προετοιμασία κλινικού έργου. *Journal of Psychoanalysis and Psychotherapy*. 1ο, 1ος.
- Πανοπούλου-Μαράτου, Ο. (1998). *Παιδί, επιστήμη και ψυχανάλυση. Οι διαδρομές του Jean Piaget*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Τσαφταρίδης Ν. (1997). *Μουσική, Κίνηση, Λόγος: Η Στοιχειοδομική Μουσική στο Παιδαγωγικό Έργο Orff*. Αθήνα: Εκδόσεις Νήσος.
- Φραγκούλη, Α. (2014). *Τεχνικές συναισθηματικής οργάνωσης και έκφρασης στο σχολείο μέσω της μουσικής*. Ζεφύρι: Διάδραση.

Φραγκούλη, Α. (2012-13). Η μουσική ως θεραπεία για παιδιά με ψυχικές διαταραχές στο Ειδικό Σχολείο. *Ψυχολογικά Θέματα*, 17-18.

Φραγκούλη, Α., Πανοπούλου-Μαράτου, Ο. (2012). Η θεραπευτική διάσταση της μουσικής σε παιδιά με ψυχικές διαταραχές. Στο: Ζώνιου-Σιδέρη Α., Ντεροπούλου-Ντέρου Ε., Παπαδοπούλου Κ. *Η έρευνα στην ειδική αγωγή, στην ενταξιακή εκπαίδευση και στην αναπηρία*, ΕΚΠΑ/ΤΕΑΠΗ, Αθήνα: Πεδίο, σσ. 227-243.

Ξενόγλωσση

Ainscow M., Dyson A., Goldrick S., West M. (2011). *Developing equitable education systems*. London:Routledge.

Drossinou-Korea, M., Fragkouli, A. (2016). Emotional Readiness and Music Therapeutic Activities. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16, pp. 26-29.

Fragkouli, A. (2017). Musiktherapie in der Sonderpädagogik für Kinder mit Entwicklungsstörungen. Steckbrief Forschung. *Musiktherapeutische Umschau* 3/17 & DMtG.

Fragkouli, A. (2013). Music Therapy in Special Education: Assessment of the Quality of Relationship. *Approaches: Music Therapy & Special Music Education*, 5, 2, pp. 152-165.

Orff, C. (1964). Das Schulwerk - Rückblick und Ausblick. In: Orff-Institut, *Jahrbuch* 1963. Mainz:Schott, S. 15-16.

Salmon, S., Kallós, C. (2010). *Zwischen Freiraum und Ritual. Ausdrucksmöglichkeiten mit Musik und Bewegung für Menschen mit Behinderung*. Salzburg: Mozarteum University.

Sebba, J., Ainscow, M. (1996). International Developments in Inclusive Schooling : Mapping the Issues. *Cambridge Journal of Education*, Vol. 26, 1, 1996.

Schumacher, K. (2013). Η Σημασία του Orff-Schulwerk στη Μουσική Κοινωνικοπαιδαγωγική, την Ειδική Αγωγή και στη Μουσικοθεραπεία. *Approaches: Μουσικοθεραπεία & Ειδική Μουσική Παιδαγωγική*, 5, 2, σσ. 106-112, (Μετάφρ. Φραγκούλη Α.).

Schumacher, K. (2004). *Zusammenspiel. Einschätzung der Beziehungsqualität am Beispiel des instrumentalen Ausdrucks eines autistischen Kindes*. Frankfurt: Peter Lang.

Schumacher, K., Calvet-Kruppa, C. (2007). Entwicklungspsychologisch orientierte kindermusiktherapie. In: Stiff U., Tüpker R. (Hg) *Kindermusiktherapie. Richtungen und Methoden*. Göttingen: Vandenhoeck& Ruprecht.

Stern, D. (2011). *Ausdrucksformen der Vitalität*. Brandes & Apsel.

Storms, G. (1996). *100 Μουσικά Παιχνίδια*. Αθήνα: Νικολαΐδης ΟΕ.

UNESCO (1994). The Salamanca Statement: network for action on special-needs education.

Winnicott, D. W. (2010). *Vom Spiel zur Kreativität*. Stuttgart: Klett-Cotta. Διαθέσιμο στο URL: <<http://www.isec2015lisbon.weebly.com>

Η διδασκαλία του Συμβολισμού και του Υπερρεαλισμού ως ολιστικών φαινομένων στην τέχνη. Μια διασχολική συνεργασία.

Ελένη Χρ. Γκόνου¹, Καλυψώ Ν. Λάζου-Μπαλτά², Χριστίνα Ε. Παπαδάκη³

¹ Πρότυπο Γυμνάσιο Ευαγγελικής Σχολής Σμύρνης, elegonou@gmail.com

² Πρότυπο Γενικό Λύκειο Ευαγγελικής Σχολής Σμύρνης, kalypsodj@yahoo.gr

³ Πρότυπο Γυμνάσιο Ευαγγελικής Σχολής Σμύρνης, chrpadaki@gmail.com

Περίληψη

Η εισήγηση αυτή περιγράφει μια διασχολική διδακτική προσέγγιση του Συμβολισμού και του Υπερρεαλισμού ως ολιστικών καλλιτεχνικών φαινομένων, στο πλαίσιο συστηματικής διαθεματικής διδασκαλίας στα μαθήματα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Β' Γυμνασίου και Β' Λυκείου και των Εικαστικών. Υλοποιήθηκε στο δεύτερο τετράμηνο του σχολικού έτους 2017- 2018 σε πρότυπο σχολείο. Αφορά τη συνδιδασκαλία της θεωρίας των καλλιτεχνικών κινημάτων από φιλόλογο και από καθηγήτρια των καλλιτεχνικών μέσα από την διδακτική προσέγγιση αντιπροσωπευτικών έργων (δοκιμίων, ποιημάτων, πινάκων ζωγραφικής, κινηματογραφικών ταινιών, κολάζ) και τη βιωματική μύηση του μαθητικού πληθυσμού στην πολυτροπικότητα. Ταυτόχρονα ενεργοποιεί την εφηβική δημιουργικότητα, ώστε με τη δύναμη της φαντασίας και της έμπνευσης, οι μαθητές να μετασχηματίσουν αποσπάσματα από το γλωσσικό ποιητικό σημειωτικό σύστημα στο ζωγραφικό σύμπαν και τελικά να απολαύσουν την έκδοση των δημιουργιών τους σε ένα ψηφιακό καλλιτεχνικό λεύκωμα αυξάνοντας την αυτοπεποίθηση και την αυτογνωσία τους.

Abstract

The following paper describes a systematic interdisciplinary didactic approach to Symbolism and Surrealism as holistic artistic phenomena, in the Modern Greek and Arts Secondary Education Curricula. The project ran during the second semester of the school year 2017-2018 at a Model School. It involved co-teaching of symbolic and surrealist theory of arts by philologists and an art teacher through hermeneutic analysis of art pieces (essays, poems, paintings, movies) and finally it encouraged students to transform selected poetic extracts in paintings. The experiential and creative way of the students' work activated their imagination and the final product of the electronic edition of their creations increased their self-confidence and self-knowledge.

Εισαγωγή

Η Νεοελληνική Λογοτεχνία, ως Τέχνη του Λόγου, άρα ως μορφή καλλιτεχνικής δημιουργίας, βοηθά τον αναγνώστη και τον μελετητή της να διαμορφώσει αισθητικά κριτήρια, καθώς επίσης αξίες και αρχές, προσωπικές, κοινωνικές, καλλιτεχνικές: να γνωρίσει και να αγαπήσει το Ωραίο, ταυτόχρονα με την γνωριμία, την αποδοχή και την κατανόηση του εαυτού του και του κόσμου που τον περιβάλλει. Αυτό καθίσταται εφικτό μέσα από την ανάπτυξη των ικανοτήτων, των κλίσεων, των ενδιαφερόντων του ατόμου, αλλά κι από την δυνατότητα, που εξ ορισμού η τέχνη του προσφέρει, να αντιλαμβάνεται την εμπειρική πραγματικότητα μέσα από μία διαφορετική σκοπιά με δημιουργική προοπτική (Κόκκος, 2011 : 35-42).

Η συμβολή της Τέχνης στην εκπαίδευση είχε επισημανθεί αρχικά από τον John Dewey (2005), ο οποίος στο έργο του *Art as Experience* τονίζει ότι η αισθητική εμπειρία αποτελεί το κατεξοχήν διδακτικό μέσο, που καλλιεργεί τη φαντασία και συμβάλλει καθοριστικά στη διαδικασία της μάθησης. Την ίδια άποψη υπερτόνισε και η Greene (2000), υποστηρίζοντας επιπλέον ότι καλλιεργεί την ενσυναίσθηση αποτελώντας έναν διεθνή κώδικα επικοινωνίας, που βοηθά τους μαθητές να κατανοούν τον εαυτό τους, τους άλλους και την πραγματικότητα υπερβαίνοντας με εναλλακτικό τρόπο προκαταλήψεις και απόλυτες παραδοχές. Ο Gardner (1990:10), ο οποίος υπήρξε θεμελιωτής της θεωρίας της πολλαπλής νοημοσύνης, θεωρεί ότι η τέχνη συνιστά μία διανοητική διαδικασία που προϋποθέτει την ενεργοποίηση πολλαπλών συμβολικών συστημάτων. Μάλιστα, όπως επισημαίνει (Gardner,1990:10), «τα σύμβολα της τέχνης είναι εκφραστικά, διότι αποδίδουν την πραγματικότητα, είναι μεταφορικά, ολιστικά και πολύ σημαντικά, διότι διεγείρουν την προσοχή μας».

Σκοπός

Βασικός σκοπός της διαθεματικής αυτής διδακτικής προσέγγισης, στα πλαίσια των γνωστικών αντικειμένων της Ν.Ε. Λογοτεχνίας και των Εικαστικών, είναι να γνωρίσει ο έφηβος μαθητής τα καλλιτεχνικά κινήματα του Συμβολισμού και του Υπερρεαλισμού, κατανοώντας ότι πρόκειται για ολιστικά αισθητικά φαινόμενα, που συνδέονται άμεσα με την επιστήμη της ψυχολογίας και να βιώσει και αυτός ως δημιουργός τη σημασία τους, αποκομίζοντας πολλαπλά οφέλη.

Στόχοι

- Η κατανόηση των αρχών και του καθολικού χαρακτήρα των δύο κινήματων.
- Η εξοικείωση των μαθητών με ανοίκειους τρόπους έκφρασης και δημιουργίας, που απορρέουν από την λειτουργία του ασυνειδήτου.
- Η ανάπτυξη σύνθετων πνευματικών διεργασιών, ώστε οι μαθητές να αποκωδικοποιούν τα σύμβολα του ποιητικού λόγου και να μετασηματίζουν αποτελεσματικά το λόγο σε εικόνα.
- Ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου των μαθητών, ώστε να είναι σε θέση να εκφέρουν επιστημονικό προφορικό και γραπτό λόγο, μέσα από τη μελέτη της θεωρίας της τέχνης.
- Η απελευθέρωση της μαθητικής φαντασίας μέσα από την πηγαία καλλιτεχνική δημιουργική έκφραση στο πνεύμα των αρχών των εν λόγω κινήματων, χωρίς τη χρήση πολυμέσων.
- Η ψυχική ενδυνάμωση και ευφορία των μαθητών μέσα από τη δημιουργική έκφραση

του εαυτού τους.

- Η καλλιέργεια της αισθητικής τους αλλά και της προσωπικότητάς τους γενικότερα, μέσα από τη θητεία τους στο καλλιτεχνικό σύμπαν.
- Η αύξηση της αυτοπεποίθησης και της αυτογνωσίας τους.
- Η διεύρυνση της οπτικής τους και η κριτική θεώρηση του κόσμου.
- Η εμπέδωση τεχνικών συνεργασίας σε ομάδες, μαθητοκεντρικής διαχείρισης της διδασκαλίας και εκμάθησης τεχνικών ετεροαξιολόγησης.
- Τέλος η παρούσα διδακτική παρέμβαση υπηρετεί την επαγγελματική ανάπτυξη των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών (επιμόρφωση στις Τ.Π.Ε., εφαρμογή συνεργατικών πρακτικών, συνδιδασκαλία), ώστε να υποστηρίξει τη δημιουργικότητα και την καινοτομία, κατεξοχήν στόχο των πρότυπων σχολείων (ν. 3966/2011, σελ: 19).

Η διδασκαλία του Συμβολισμού και του Υπερρεαλισμού στο Γυμνάσιο

Κατά το σχολικό έτος 2017-18, οι μαθητές της Β΄ τάξης στο μάθημα της Ν.Ε. Λογοτεχνίας είχαν την ευκαιρία να γνωρίσουν καλύτερα το καλλιτεχνικό κίνημα του συμβολισμού και του υπερρεαλισμού, ως ολιστικών φαινομένων στην τέχνη, παρότι η μελέτη όλων των λογοτεχνικών κινήματων ανήκει βασικά στην ύλη της Γ΄ Γυμνασίου, λόγω του ιδιαίτερου ενδιαφέροντος αρκετών μαθητών και της σχετικής πρότασης συνεργασίας, που διατυπώθηκε από την αρχή της χρονιάς από την κα Κ. Λάζου, φιλόλογο του Λυκείου της Ευαγγελικής Σχολής και την κα Χρ. Παπαδάκη, καθηγήτρια των Εικαστικών της Σχολής, για διαθεματική προσέγγιση του θέματος.

Η αφορμή δόθηκε από την μελέτη των ποιημάτων: «Ξυπνάμε κι η θάλασσα ξυπνά μαζί μας» του Γ. Σαραντάρη, «Αθήνα» του Ν. Αλ. Ασλάνογλου και «Η πόλη» της Αμ. Τσακνιά. Αυτά συνεξετάστηκαν μαζί με κάποια παράλληλα λογοτεχνικά κείμενα, όπως το ποίημα «Η θάλασσα» του Χόρχε Λουίς Μπόρχες, σε συνδυασμό με το πρώτο, τα ποιήματα «Αθήνα» και «Η Πολιτεία» του Γ.Θ. Βαφόπουλου, καθώς και το ποίημα «Θεσσαλονίκη, μέρες του 1969 μ.Χ.» του Μ. Αναγνωστάκη σε συνδυασμό με τα δύο επόμενα, που προτείνονται στο *Βιβλίο του Εκπαιδευτικού για την Β΄ τάξη* (σ.12, 15). Προς καλύτερη εμπέδωση των αρχών και των βασικών γνωρισμάτων του συμβολισμού διαβάστηκαν επιπλέον στην τάξη χαρακτηριστικά σημεία από το *Λεξικό Λογοτεχνικών Όρων του ΟΕΔΒ* (σ.175-178).

Για να γίνει καλύτερα αντιληπτό ότι ο συμβολισμός είναι ένα ευρύτερο καλλιτεχνικό κίνημα, παρουσιάστηκαν και εικαστικά έργα, όπως οι χαλκογραφίες του Φώτη Μαστιχιάδη «Η αυλή» (1960), «Η πόλη» (1986) και «Πολυκατοικίες» (1990) και οι ξυλογραφίες του Ν. Δεσεκόπουλου «Καρέκλες» και «Οδός Αθηνάς» (2002 – 2007), καθώς και αποσπάσματα από την κινηματογραφική ταινία «Μητρόπολη» (1927) του Φριτς Λανγκ.

Η ιδέα της ενασχόλησης των μαθητών με τη μελέτη του έργου του μεγάλου νομπελίστα ποιητή, Γ. Σεφέρη, που στις πρώτες ποιητικές συλλογές του επηρεάστηκε από τον συμβολισμό, προέκυψε, όταν, κατά την ίδια περίοδο, το Ίδρυμα Θεοχαράκη παρουσίασε έκθεση αφιερωμένη στον ποιητή, με τίτλο: «Όταν το φως χορεύει, μιλά δίκαια. Ο Γιώργος Σεφέρης και η ποίησή του μέσα από τη ζωγραφική και τη φωτογραφία» (Νοέμβριος 2017 – Ιανουάριος 2018), με έργα σημαντικών σύγχρονων Ελλήνων καλλιτεχνών, που εικονοποίησαν επιλεγμένους στίχους της ποίησής του. Η διδάσκουσα, έπειτα από συνεννόηση με την καθηγήτρια των Εικαστικών κα Χρ. Παπαδάκη, πρότεινε στους μαθητές της να κάνουν κι εκείνοι κάτι ανάλογο, στα πλαίσια της εκπόνησης δημιουργικών -

συνθετικών εργασιών στο μάθημα της Λογοτεχνίας κατά το Β΄ τετράμηνο, πράγμα που έγινε δεκτό με μεγάλη προθυμία ιδίως από μαθητές με ιδιαίτερη έφεση στα Εικαστικά.

Για καλύτερα αποτελέσματα, οργανώθηκε συνδιδασκαλία μιας ώρας στο Εργαστήριο Καλλιτεχνικών του σχολείου από τις δύο καθηγήτριες, έτσι ώστε να κατατοπιστούν καλύτερα οι συγκεκριμένοι μαθητές σχετικά με το κίνημα του Συμβολισμού αλλά και του Υπερρεαλισμού στην Τέχνη, στοιχεία του οποίου συναντώνται στην ποίηση του Σεφέρη, όπως διαπιστώθηκε κατά τη μελέτη των επιλεγμένων αποσπασμάτων του ποιητή. Εξάλλου βασικές γνώσεις σχετικά με το κίνημα του Υπερρεαλισμού είχαν αποκτήσει οι μαθητές ήδη από την Α΄ Γυμνασίου κατά την μελέτη των ανθολογημένων στο σχολικό εγχειρίδιο ποιημάτων του Οδ. Ελύτη και του Γ. Ρίτσου. Το ενδιαφέρον των μαθητών εκδηλώθηκε αβίαστα, όταν στο τέλος της διαθεματικής διδασκαλίας ανέλαβε ο καθένας να εικονοποιήσει ένα ποιητικό απόσπασμα ή και ολόκληρο ποίημα από το έργο του ποιητή, που τους επιδόθηκε από τη φιλόλόγο τους.

Στη συνέχεια χωρίς καθοδήγηση, άφησαν τη φαντασία τους ελεύθερη να περιπλανηθεί σε πρωτόγνωρα μονοπάτια, αναζητώντας δικούς τους τρόπους ερμηνείας και έκφρασης του σεφερικού ποιητικού σύμπαντος. Συγχρόνως, είχαν την ευκαιρία να έρθουν σε επαφή με τη μοντέρνα ποίηση και μάλιστα μέσα από περισσότερα έργα του ίδιου ποιητή, να εξοικειωθούν με το προσωπικό του ύφος και να γνωρίσουν νέα ποιητικά είδη, όπως το χαϊκού, καταφέροντας τελικά να «μεταφράσουν» το λόγο σε εικόνα.

Τα ποιήματα που επιλέχθηκαν για εικονοποίηση από τους μαθητές του Γυμνασίου αναφέρονται στις βασικές έννοιες της σεφερικής ποίησης «**φως**», «**ρυθμός**», «**χρόνος**», «**θάλασσα**», «**άνθρωπος**». Λέξεις κλειδιά, λέξεις φορτισμένες με μνήμες και γνώσεις πανάρχαιες, συνειρμικά δεμένες με εικόνες και αισθήσεις συμπαντικές, αρχέγονες, σύμβολα διαχρονικά με προσωκρατικές καταβολές. Έτσι μελέτησαν, με τη διακριτική υποστήριξη της καθηγήτριάς τους, δέκα συνολικά αποσπάσματα ή ολόκληρα ποιήματα από τις συλλογές *Τετράδιο Γυμνασμάτων*, *Μυθιστόρημα*, *Γυμνοπαιδιά*, *Ημερολόγιο καταστρώματος Α΄* και *Ημερολόγιο καταστρώματος Β΄*, και φιλοτέχνησαν ισάριθμες συνθέσεις (έργα με διαφορετικές τεχνικές και υλικά).

Παρακάτω παρατίθενται ενδεικτικά κάποια από τα εικαστικά έργα των μαθητών:

Εικόνα 1. Έργο της Κατερίνας Χαρίτου, εικονοποίηση του ΙΑ΄ από τα «Δεκαέξι χαϊκού», *Τετράδιο Γυμνασμάτων (1928-1937)*: «Πού να μαζεύεις/ τα χίλια κομματάκια / του κάθε ανθρώπου».

Εικόνα 2. Έργο της Δέσποινας Πανηγυράκη, εικονοποίηση αποσπάσματος από το ποίημα «Μυκήνες», *Γυμνοπαιδιά, (1936)*: «Δώσ' μου τα χέρια σου, δώσ' μου τα χέρια σου, δώσ' μου τα χέρια σου./ Είδα μέσα στη νύχτα/ τη μυτερή κορυφή του βουνού/ είδα τον κάμπο πέρα πλημμυρισμένο/ με το φως ενός αφανέρωτου φεγγαριού/ είδα, γυρίζοντας το κεφάλι/ τις μαύρες πέτρες συσπειρωμένες/ και τη ζωή μου τεντωμένη σα χορδή/ αρχή και τέλος».

Εικόνα 3. Έργο της Ελένης Μπεθάνη, Εικονοποίηση του ΙΔ΄, από το *Μυθιστόρημα (1935)*: «Τρία κόκκινα περιστέρια μέσα στο φως/ χαράζοντας τη μοίρα μας μέσα στο φως/ με χρώματα και χειρονομίες / ανθρώπων που αγαπήσαμε».

εικόνα 1



εικόνα 2



εικόνα 3



Η διδασκαλία του Υπερρεαλισμού στο Λύκειο

Οι μαθητές ενός τμήματος της Β΄ τάξης του Πρότυπου Γενικού Λυκείου της Σχολής μνήθηκαν στον Υπερρεαλισμό, αφού πρώτα κλήθηκαν να αφηγηθούν ένα όνειρό τους στην ολομέλεια, στο οποίο εντόπισαν τους συνειρμούς και τα εξωλογικά στοιχεία και προσπάθησαν με τη διακριτική υποστήριξη της διδάσκουσας να τα αποσυμβολίσουν, με τη βοήθεια της ψυχαναλυτικής θεωρίας του Sigmund Freud. Ακολούθησε στο εργαστήριο καλλιτεχνικών της Σχολής συνδιδασκαλία της εισηγήτριας φιλόλογου και της καθηγήτριας των καλλιτεχνικών, διάρκειας δύο διδακτικών ωρών. Στο πλαίσιο αυτής οι μαθητές μνήθηκαν στις αρχές και στα διακριτικά γνωρίσματα του συγκεκριμένου καλλιτεχνικού ρεύματος με αναφορές: α) σε θεωρητικά κείμενα (*Πρώτο Μανιφέστο του Υπερρεαλισμού* του A. Breton, τα *Μαγνητικά Πεδία* των Breton και Soupault, το *Πανόραμα μυθιστόρημα* του Aragon), β) σε επιστημονικές μονογραφίες και ιστορίες της τέχνης και της λογοτεχνίας, γ) σε συνεξέταση πινάκων ζωγραφικής και ποιητικού λόγου (π.χ. της «Εμμόνης της μνήμης» του S. Dalí με ποιήματα από τη συλλογή *Ενδοχώρα* του A. Εμπειρικού επίσης, του αποσπάσματος «Εις την οδόν Φιλελλήνων» της συλλογής *Οκτάνα* του A. Εμπειρικού και του πίνακα του G. de Chirico «Μυστήριο και μελαγχολία ενός δρόμου» τέλος, του πίνακα «Άλογα στην ακτή» του de Chirico με το κείμενο του A. Εμπειρικού «Τα δυο άλογα του ντε Κίρικο», δ) Οι μαθητές εντρύφησαν στον Υπερρεαλισμό μέσα από τη συνεξέταση του θεατρικού έργου *Ubu Τύραννος*, ενός πολιτικού παραμυθιού του Alfred Jarry, που συνιστά την απαρχή του «Θεάτρου του Παραλόγου» και της ζωγραφικής του απεικόνισης στην ομότιτλη σειρά των έργων ζωγραφικής του Joan Miró, ε) Μελέτησαν αποσπάσματα από σουρεαλιστικές κινηματογραφικές ταινίες (π.χ. «Destino» (Μοίρα) του Dalí, «Η Χρυσή Εποχή» του L. Bunuel, «Το κοχύλι και ο κληρικός» σε σενάριο A. Artaud), στ) Διδάχτηκαν τη σχέση του Ελύτη με τον Υπερρεαλισμό, με την επικουρία των κολάζ του ποιητή.

Στο πλαίσιο της δράσης, διδάχτηκαν στη συνέχεια, βάσει του ισχύοντος Α.Π.Σ. (168785/Δ2/9-10-2017 εγκύκλιος του ΥΠ.Π.Ε.Θ.) ποιήματα του A. Εμπειρικού, του Ν. Εγγονόπουλου και του Ο. Ελύτη, που ανθολογούνται στο σχολικό εγχειρίδιο. Παρά την επισήμανση ότι, αν υποθεθεί ότι υπάρχει ελληνική -καθαρά υπερρεαλιστική- ποίηση, το έργο του Ελύτη σε καμιά περίπτωση δεν χαρακτηρίζεται αποκλειστικά υπερρεαλιστικό, οι μαθητές γοητεύτηκαν από την ποίησή του και επέλεξαν να εμβαθύνουν σε αυτή. Έτσι μελέτησαν με τη μορφή μιας τετράμηνης ερευνητικής εργασίας δύο από τα πιο πρόσφατα και μη ανθολογημένα στα σχολικά εγχειρίδια έργα του: το *Ημερολόγιο ενός αθέατου Απριλίου* (1984) και *Τα ελεγεία της Οξώπετρας* (1991). Με φθίνουσα καθοδήγηση επισήμαναν υπερρεαλιστικά χαρακτηριστικά στα δύο έργα και αφομοίωσαν την καθολικότητα της καλλιτεχνικής φόρμας, η οποία συνιστά έναν τρόπο με τον οποίο ο άνθρωπος

συνειδητοποιείται κι οικοδομεί τις σχέσεις του με τον κοινωνικό και φυσικό του περίγυρο, με κριτήρια αισθητικά.

Κατά την ερμηνευτική ανάγνωση των έργων, απομονώθηκαν, σε συνεννόηση με τη διδάσκουσα, αποσπάσματα ποιητικά από τα δύο έργα, τα οποία προσφέρονταν για εικονοποίηση. Πέντε εθελοντές ανέλαβαν τη σημειωτική μεταφορά των κειμενικών αποσπασμάτων στον καμβά. Όταν ολοκληρώθηκαν τα έργα, οι δημιουργοί τους παρουσίασαν σε μία διδακτική ώρα στην ολομέλεια τη στρατηγική της μεταφοράς του λόγου σε εικόνα.

Τρία από τα έργα των μαθητών που συμμετείχαν παρατίθενται ενδεικτικά:

Εικόνα 4. Έργο της Βέρας –Λυδίας Δημητρακοπούλου, η οποία εικονοποιεί τους στίχους: «Δάση της Ρηνανίας πριν καιρό πολύ σταματημένα μέσα μου. /Και ξανά τώρα σαν από κέρας κυνηγετικό ερχόμενα/ Οικόσημα και δέντρα γενεαλογικά που δωδεκαετής άθελά μου/ ανακάλυπτα./ Es war der erste einzige Traum» από το ποίημα «Ελεγείο του Grüniger» με υπότιτλο: «Μνήμη Friedrich von Hardenberg» (γνωστού με το ψευδώνυμο Novalis), της συλλογής Τα ελεγεία της Οξώπετρας.

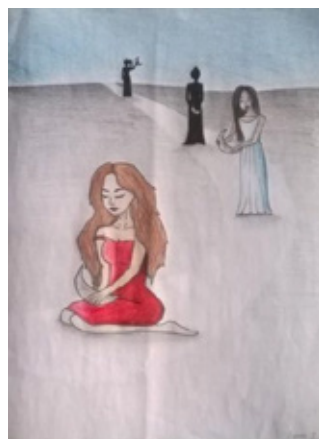
Εικόνα 5. Έργο της Ειρήνης Δημητρακοπούλου, που αποτελεί εικονοποίηση των στίχων: «Προχωρώ μέσ’ από πέτρινα κεριά και γυναίκες που κρατούν μισοφέγγαρο. Ο Θεός λείπει. Αυτός ο κήπος δεν έχει τέλος και κανείς δεν ξέρει τι τον περιμένει.», από τη συλλογή Το ημερολόγιο ενός αθέατου Απριλίου, με την ένδειξη «Τετάρτη 15».

Εικόνα 6. Έργο της Μυρτώς Ανδρονή, η οποία εμπνέεται από τους στίχους: «Μπορεί κανείς, εφαρμόζοντας το μάτι του εκεί, να βλέπει στο διηνεκές μια σκούρα θάλασσα κι ένα κορίτσι στ’ άσπρα να ίπταται από αριστερά δεξιά, και να χάνεται στον αέρα», επίσης από το Ημερολόγιο ενός Αθέατου Απριλίου, με την ένδειξη «Σάββατο, 2Μ». Η καθηγήτρια των καλλιτεχνικών εξηγεί την επιλογή τους.

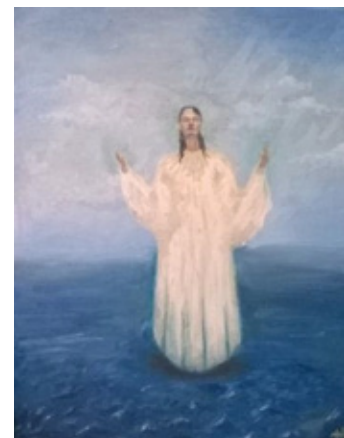
εικόνα 4



εικόνα 5



εικόνα 6



Ο ρόλος των Εικαστικών Τεχνών

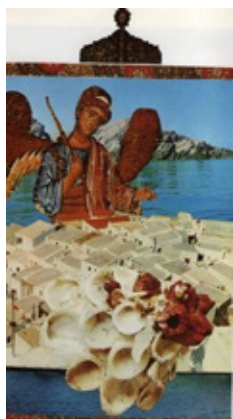
Σύμφωνα με τις εκτιμήσεις της Lora H. Chapman (1993) στην Καλλιτεχνική Αγωγή μπορούν να συνδυαστούν οι παρακάτω σημαντικοί στόχοι: α) Η προσωπική πλήρωση μέσω της τέχνης, β) Η εκτίμηση της καλλιτεχνικής κληρονομιάς, γ) Η επίγνωση του κοινωνικού ρόλου της τέχνης.

Με την αισθητική καλλιέργεια και την αναζήτηση της αλήθειας μέσα από την τέχνη

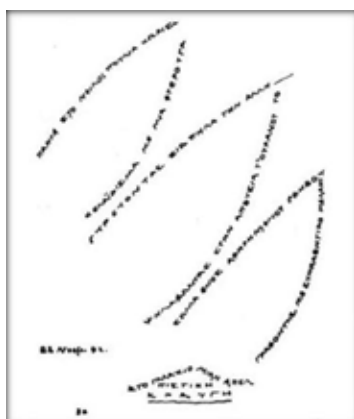
οι μαθητές μαθαίνουν να προβληματίζονται και να κατανοούν τον κόσμο καλύτερα. Ο Λεονάρντο Ντα Βίντσι υπενθυμίζει με το έργο του ότι η ζωή είναι πλήρης, μόνον όταν αντιμετωπίζεται με πνεύμα δημιουργικό και εποικοδομητικό (Λομπάρτι Μικέλ, 2005).

Επιδίωξη της συνδιδασκαλίας με θέμα τον Υπερρεαλισμό και τον Συμβολισμό, τόσο στο Γυμνάσιο όσο και στο Λύκειο, ήταν να κατανοήσουν οι μαθητές την αναλογία ανάμεσα στο όνειρο και στα παραπάνω κινήματα. Στόχος της προβολής της ηλεκτρονικής παρουσίασης, που δημιουργήθηκε από την εισηγήτρια καθηγήτρια των Εικαστικών κα Χρ. Παπαδάκη σε συνεργασία με την κα Α. Καφετζάκη, φιλόλογο του Γυμνασίου της Σχολής, στα πλαίσια της λειτουργίας του Ομίλου Εικαστικών και Ιστορίας της Τέχνης, του οποίου ήταν υπεύθυνες, ήταν να ενεργοποιηθεί η φαντασία των μαθητών, προκειμένου να εμπνευστούν και να δημιουργήσουν τις δικές τους συνθέσεις. Εκτός από τα έργα γνωστών υπερρεαλιστών και συμβολιστών καλλιτεχνών, προβλήθηκε και χρησιμοποιήθηκε ως μεθοδολογικό εργαλείο α) το εικαστικό έργο του ποιητή Οδυσσέα Ελύτη, ο οποίος εργάστηκε πάνω στην τεχνική του κολάζ, και β) του ποιητή Γεωργίου Σεφέρη, ο οποίος παρουσίαζε τα ποιήματά του σχηματικά ή σχηματογραφικά ή ως καλλιγραφήματα (οι στίχοι να σχηματίζουν μια συγκεκριμένη εικόνα), με βάση το παράδειγμα σχηματικής ποίησης, με τίτλο *Καλλιγραφήματα*, που δημοσίευσε το 1918 ο Γάλλος ποιητής Γκυγιώμ Απολλιναιρ. Στην συλλογή αυτή ανήκει και το πολύ γνωστό ποίημα «Το λαβωμένο περιστέρι και το σιντριβάνι» (εικόνα 7).

Εικόνα 7.



α) Οδυσσέα Ελύτη,
«Η προσφορά» (1967)



β) Γεώργιος Σεφέρης,
Νείλος, «Τα Περιστέρια» (1942)



γ) Γκυγιώμ Απολλιναιρ, «Το λαβωμένο
περιστέρι και το σιντριβάνι» (1918)

Ο κάθε μαθητής μετά την παρουσίαση διάβασε τα συμβολικά και υπερρεαλιστικά ποιήματα που του προτάθηκαν από την φιλόλόγο του και με δικό του προσωπικό ύφος υλοποίησε ο καθένας την ιδιαίτερη αντιληπτική εικόνα που σχηματίστηκε στον νου του, με διαφορετικό τρόπο (υλικά, μέγεθος, τεχνική). Τα ποικιλόμορφα έργα των παιδιών ανέδειξαν στη συνέχεια τις πολλαπλές δεξιότητες και τα talents τους, ενδυναμώνοντας τη διαλεκτική και κτίζοντας γέφυρες επικοινωνίας (Stafford Barbara Maria, 1999) ανάμεσα στην τέχνη του λόγου και τις εικαστικές τέχνες.

Γενικά συμπεράσματα

Μέσα από τη συγκεκριμένη δράση οι μαθητές:

- Συστηματοποίησαν τις γνώσεις τους αναφορικά με τα συγκεκριμένα καλλιτεχνικά ρεύματα, αναπτύσσοντας την αισθητική τους παιδεία.
- Προσέγγισαν τη μοντέρνα ποίηση διερευνητικά και βιωματικά, δοκιμάζοντας νέους τρόπους εικαστικής έκφρασης, ενώ παράλληλα καλλιέργησαν τη φαντασία τους.
- Εμβάθυναν στο φαινόμενο της Τέχνης και προβληματίστηκαν σχετικά με τον ρόλο της στην καλλιέργεια του ανθρώπου.
- Συνέδεσαν την καλλιτεχνική έκφραση με την ανάδειξη της δημιουργικότητάς τους, μεταβλήθηκαν, με άλλα λόγια, μέσα από την βιωματική πρόσληψη της τέχνης, σε έφηβους καλλιτέχνες.
- Αισθάνθηκαν τη χαρά της δημιουργίας και της αισθητικής απόλαυσης, μέσα στην πιεστική καθημερινότητα ενός διαρκώς μεταβαλλόμενου κόσμου.
- Αξιοποίησαν την ιδέα του ολιστικού έργου τέχνης, του Gesamtkunstwerk, κατά Wagner (Bablet, 2008:18-20) ως αφετηρία και για την ολιστική, την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους.
- Αυξήθηκε η αυτοπεποίθηση και η αυτογνωσία τους και απέκτησαν πιο διεισδυτική και κριτική ματιά.
- Συνεργάστηκαν σε ομάδες, ανέπτυξαν πρωτοβουλίες ενεργητικής μάθησης και ετεροαξιολόγησης.
- Τέλος, ένιωσαν την ικανοποίηση της ολοκλήρωσης και ανάδειξης του έργου τους με την έκδοσή του σε ένα ψηφιακό καλλιτεχνικό λεύκωμα.

Βιβλιογραφία

Βιβλίο εκπαιδευτικού για τα Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας της Β΄ Γυμνασίου. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Λεξικό Λογοτεχνικών Όρων, Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Lora H. Chapman (1993). *Διδακτική της τέχνης. Προσεγγίσεις στην καλλιτεχνική αγωγή* (μετ. Α. Λαπούρτας). Αθήνα: Νεφέλη.

Beaton, R. (1996) *Εισαγωγή στη Νεότερη Ελληνική Λογοτεχνία.* Αθήνα. Νεφέλη.

Stafford Barbara Maria, (1999). *Visual Analogy, Consciousness as the Art of Connecting,* Massachusetts London, MIT Press, Cambridge.

Bablet, D. (2008) *Ιστορία της σύγχρονης σκηνοθεσίας.* 1^{ος} τόμος: 1887-1914. (μτφ: Δ. Κωνσταντινίδης). Θεσσαλονίκη. University Studio Press.

Κόκκος Α. και Συνεργάτες (2011), *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Dewey, J. (2005). *Art as experience.* New York: Perigee. C&C.

Gardner, H. (1990). *Art Education and Human Development.* Los Angeles: The Getty Educations Institute of the Arts.

Greene, M. (2000). *Releasing the Imagination.* San Francisco: Jossey-Bass.

Lombardi M. (2005). *Leonardo Genio delle Machine.* Φλωρεντία: Cartei & Becagli (μτφρ: Μ. Ρογκάν (2006). *The genius of Leonardo η μεγαλοφυΐα* (Κατάλογος έκθεσης). Αθήνα: Ελληνικός Κόσμος του Ιδρύματος Μείζονος Ελληνισμού.

Το Θέατρο στην εκπαίδευση ως εργαλείο διερεύνησης και δημιουργικότητας. Δύο ερευνητικές εργασίες στο 6ο Δημοτικό Σχολείο Αθήνας και στο 2ο Νέου Ψυχικού

Ελισάβετ Σταυρίδου

*Αναπληρώτρια εκπαιδευτικός Θεατρικών Σπουδών και Δραματικής Τέχνης (ΠΕ 91.01, ΠΕ91.02),
Καλλιτεχνικό Σχολείο Περιστερίου, elsastavridou@yahoo.gr*

Περίληψη

Ποιος είναι ο τρόπος με τον οποίο οι μαθητές θα μπορέσουν να αυτενεργήσουν και να δημιουργήσουν τον δικό τους τρόπο μάθησης δια μέσου της τέχνης του Θεάτρου; Η Θεατρική Αγωγή δεν είναι μόνο «κάνω μια παράσταση ή εξασκώ τα εκφραστικά μου εργαλεία». Έχει καθαρά παιδαγωγικό χαρακτήρα που αποβλέπει στην βαθύτερη γνώση του εαυτού αλλά και του κόσμου. Μ' αυτό το ερώτημα ξεκινάω για να εργαστώ με τους μαθητές μου. Κυκλώνω το θέμα με δράσεις και πέραν των ορίων της σχολικής αίθουσας. Η σύνδεση με τα άλλα γνωστικά αντικείμενα είναι το ζητούμενο, έτσι ώστε το θέμα να κυκλώνεται και η γνώση να είναι ολιστική και όχι αποσπασματική. Με τη χρήση ψηφιακών μέσων και θεατρικών εργαλείων, με θεατρικούς αυτοσχεδιασμούς και παιχνίδια, με επισκέψεις σε μουσεία, σε δημόσιους και αρχαιολογικούς χώρους, με αναγωγές σ' αυτά που μαθαίνουν σ' άλλα μαθήματα, βιώνουμε το θέμα που ερευνούμε, αναρωτιόμαστε, γνωρίζουμε, συνθέτουμε έννοιες και εικόνες. Κατ' αυτόν τον τρόπο, δημιουργούμε ένα θεατρικό κείμενο και το παρουσιάζουμε στο σχολείο και στην ευρύτερη κοινότητα.

Abstract

What is the way in which students will be able to self-act and create their own way of learning through the art of Theater? Theatrical Education is not only acting in a performance or exercising body and voice tools. It is a purely pedagogical process searching for deeper knowledge of the self and the world. Having these questions in mind, I started to work with my students. I circle the topic with actions beyond the boundaries of the classroom. What is requested is the connection with the other subjects, so that the subject can be surrounded by everything and the knowledge can be holistic rather than fragmentary. With the use of digital media and theatrical tools, theatrical improvisations and games, visiting museums, public and archaeological sites, with reductions to what they learn in other lessons, we are exploring, wondering, knowing, composing concepts and images. In this way, we try to get to the point of creating a theatrical text and to stage it to the school and to community.

Εισαγωγή

Η Θεατρική Αγωγή χρησιμοποιεί κώδικες και τεχνικές του θεάτρου ως εργαλεία διεύρυνσης της αντίληψης του κόσμου και του εαυτού. Τα παιδιά καλούνται μέσα από το θέατρο να συμμετέχουν στο κοινωνικό γίγνεσθαι. Άλλωστε το θέατρο είναι η κατ' εξοχήν κοινωνική τέχνη, καθώς μέσα από την ομαδικότητα και τη συνεργασία έρχεται η κοινωνικοποίηση, η επικοινωνία με τους συμπαίκτες και τελικά με το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο μέσω της παράστασης.

Λόγος στο θέατρο δεν είναι μόνο ο λεκτικός, υποστηρίζει η Λόρνα Μάρσαλ (2003:11-15), είναι και η κίνηση του σώματος και οι ήχοι και οι κραυγές και τα τραγούδια, ή και τα σύμβολα που χρησιμοποιούνται. Ο λόγος στην δραματοποίηση μπορεί να δανείζεται λέξεις και εικόνες από θεατρικούς συγγραφείς, από ποιητές, από κινηματογραφικές ταινίες, από παραμύθια, ακόμη και από μια ζωγραφιά ή και ένα άγαλμα. Αυτό που έχει σημασία, όμως, είναι να είναι κατανοητός και να πηγάζει από την ανάγκη της έκφρασης αυτού που τον εκφέρει. Η έκφραση θα βγάλει στην επιφάνεια βιώματα, σκέψεις, όνειρα, επιθυμίες, δυσκολίες· θα «βάλει δηλαδή τον εαυτό μας μέσα στην καρδιά της ζωής», αναφέρει η Beauchamp Helene (1998:38). Το ζητούμενο είναι αυτός ο εαυτός να εξωτερικευτεί και να επικοινωνήσει. Το θέατρο είναι εδώ για να υλοποιήσει αυτή την ζωτική ανάγκη των παιδιών μέσα από το δημόσιο λόγο και την επικοινωνία. Τα θέματα που αναβλύζουν μέσα από τους ελεύθερους αυτοσχεδιασμούς είναι αυτά που τα απασχολούν και τα παθιάζουν.

Μέσα από τη διαδικασία της δημιουργίας, και έχοντας συνειδητοποιήσει την πρόσβαση στο λόγο, το παιδί επινοεί τις δικές του ιστορίες, τους δικούς του χαρακτήρες φθάνοντας έτσι στο φαντασιακό του και στην δραματοποίηση. Η δραματοποίηση, λέει, η Άλκηστις (1991:96) είναι η παρουσίαση ενός πρωτογενούς κειμένου, αφηγηματικού, γραπτού ή μουσικού ερεθίσματος ή μιας εικόνας με θεατρική μορφή. Κατά τον Woolland (1999:47-51), η δραματοποίηση είναι μέρος του Δράματος που αποδίδεται με αυτοσχεδιασμούς, αφού πρώτα κατανοηθεί η δραματική δομή της ιστορίας, αναλυθεί και παρουσιαστεί με σκηνικό τρόπο. Η δραματοποίηση είναι σαν μια πρώτη συνάντηση με τον κόσμο των μορφών. Στις ομάδες μας τα ερεθίσματα για δραματοποίηση τα αναζητούσαμε μέσα από τις επισκέψεις και τις νέες γνώσεις που αποκτούσαμε σχετικά με αγάλματα, τον Πλάτωνα και την φιλοσοφία, την αρχαία και σύγχρονη Ελευσίνα. Όλα αυτά, που ως τότε ήταν άγνωστα και απόμακρα, τώρα καλούνταν να αποκτήσουν σαφήνεια και να συμβάλλουν στην διερεύνηση των στοιχείων του φαντασιακού αλλά και στην απόκτηση της γνώσης που διευρύνει την αντίληψη και δημιουργεί κοινωνική συνείδηση. Μέσα από την δραματοποίηση είχαμε την ευκαιρία να συναντήσουμε τον μύθο, την ιστορία που είναι το βασικό στοιχείο για την θεατρική παράσταση, το ζωοποιοί πνεύμα του Δράματος (Wiles, 2009:25).

Η ταυτότητα της έρευνας

Περιγραφή της δράσης

Κατά τη διάρκεια του μαθήματος της Θεατρικής Αγωγής υλοποιήθηκε εκπαιδευτικό πρόγραμμα με τίτλο *Ο Δάσκαλος μας ο Πλάτων* διάρκειας 5 μηνών στο 60^ο Δημοτικό Σχολείο Αθήνας. Κατά την υλοποίηση του προγράμματος υπήρξε άριστη συνεργασία και κοινή στοχοθεσία με τις δασκάλες των τμημάτων της Β' τάξης, Μάρθα Αθανασάκη και Ιωάννα Χωρέμη.

Σκοπός του προγράμματος ήταν οι μαθητές να αυτενεργήσουν και να παραχθεί ένα καλλιτεχνικό προϊόν μέσα από το οποίο θα δημιουργήσουν ένα προσωπικό μοντέλο κατανόησης του κόσμου που θα σχετίζει τη δική τους ανάγκη για έκφραση με τη μαθησιακή

διαδικασία. Στόχοι ήταν οι μαθητές να συνδεθούν με την πόλη και τη γειτονιά τους μέσα από τη διαδικασία μιας παράστασης, να αποκτήσουν εμπειρίες αναπτύσσοντας σχέση με το έργο του Πλάτωνα που έδωσε το όνομα στην περιοχή, να αναπτύξουν δεξιότητες πολίτη και να ευαισθητοποιηθούν απέναντι στα μνημεία.

Οι μαθητές συμμετείχαν βιωματικά στο μάθημα της Θεατρικής Αγωγής με κύριο εργαλείο το σώμα και τη φωνή τους.

Εικόνα 1. Ομαδικός αυτοσχεδιασμός με μουσικό ερέθισμα



Μέθοδος

Θεατρικό παιχνίδι με ελεύθερο θέμα. Τεχνικές από το Δράμα στην Εκπαίδευση μέσα από τα εξής ερωτήματα: *Πως ζούσαν οι άνθρωποι στα πολύ παλιά χρόνια. Πως ήταν το σχολείο τότε; Τι είναι φιλοσοφία; Ποιος είναι ο φιλόσοφος;* Ξεκινήσαμε με την τεχνική της παγωμένης εικόνας, η οποία γινόταν από ένα-δύο παιδιά, στη συνέχεια η ολομέλεια της τάξης απαντούσε στα ερωτήματα: *Ποιοι είναι; Που βρίσκονται; Τι κάνουν; Γιατί το κάνουν;* Στη συνέχεια χωριζόμασταν σε ομάδες και δημιουργούσαμε αυτοσχεδιασμούς σύμφωνα μ' αυτά που ειπώθηκαν για την παγωμένη εικόνα. Έγιναν αρκετοί περίπατοι στη γειτονιά του σχολείου. Παρατηρούσαμε και καταγράφαμε αντικείμενα, ανθρώπους, ιδιαίτερους χώρους που μας έκαναν εντύπωση ή που θα θέλαμε να μάθουμε τι είναι. Κάναμε συναντήσεις και συζητήσεις με αρχαιολόγους γύρω από την ιστορία της Ακαδημίας του Πλάτωνα. Έρευνα και μελέτη των βιβλίων της Γλώσσας (κεφάλαιο «Στο δρόμο για το σχολείο»), της Μελέτης Περιβάλλοντος («Ο χρόνος και Ο Πολιτισμός»). Κάθε φορά οι αυτοσχεδιασμοί εμπλουτίζονταν με νέα στοιχεία από τις έρευνές μας και τις εμπειρίες μας.

Εικόνα 2. Αυτοσχεδιασμός των παιδιών. Ο Πλάτων και οι μαθητές του



Εικόνα 3. Δεν ήξερα ότι «Πλάτων» είναι όνομα ανθρώπου, νόμιζα ότι ήταν ποδοσφαιρική ομάδα (σχόλιο μαθητή)



Αποτέλεσμα όλων αυτών ήταν οι μαθητές να δημιουργήσουν δύο θεατρικούς αυτοσχεδιασμούς. Ο ένας αφορούσε τον Πλάτωνα και τους μαθητές του κι ο άλλος τα παιδιά στην σημερινή πλατεία που βανδαλίζουν το άγαλμα του Πλάτωνα. Οι μαθητές παρουσίασαν στο τέλος της χρονιάς τους αυτοσχεδιασμούς μαζί μ' ένα τραγούδι που έγραψαν και μελοποίησαν οι ίδιοι.

*Ο Δάσκαλος ο Πλάτων
που είχε δάσκαλο Σωκράτη
ήρθε στον Κολωνό
να φτιάξει μια τάξη
κι αυτή 'ναι η Β' τάξη
Δίδαξε κάτω απ' την ελιά
μα πριν τα κάνει όλα αυτά
ζωγράφιζε αγγεία
έγραψε και μια τραγωδία
μα απ' όλα πιο καλός ήταν στη Φιλοσοφία*

Οι μαθητές γνώρισαν τον Πλάτωνα, τη ζωή και το έργο του. Βίωσαν την έννοια της διαθεματικότητας -κι ας μην τη γνώριζαν σαν λέξη- κατανόησαν τη σύνδεση των διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων της τάξης τους. Κατανόησαν την έννοια του χρόνου σε σχέση με τον πολιτισμό και την εξέλιξη του. Όλα αυτά τα βίωσαν μέσα στο θεατρικό εργαστήριο στην προσπάθεια να ερευνήσουμε πώς ο Πλάτων συνομιλούσε με τους μαθητές του. Οι μαθητές αυτενέργησαν, πήραν πρωτοβουλίες και συνδημιούργησαν ένα αποτέλεσμα καλλιτεχνικό, το οποίο ξεκίνησε μέσα από την έρευνα και την παρατήρηση του περιβάλλοντος τους. Έμαθαν να ανατρέχουν σε ψηφιακές πηγές με τη βοήθεια των δασκάλων τους, να διαβάζουν τα βιβλία και να κατανοούν τη χρησιμότητα τους.

Αποσπάσματα από τις παραστάσεις υπάρχουν στην ηλεκτρονική διεύθυνση: <https://teachers4theater3.webnode.gr/products/to-paidi-i-poli-kai-ta-mnimeia/>

Ταυτότητα της δεύτερης έρευνας

Στην περίπτωση του 2ου Δημ. Σχ. Νέου Ψυχικού αφορμή για θεατρική εργασία στάθηκε ο μύθος της Περσεφόνης, τον οποίο τα παιδιά διδάχτηκαν στο μάθημα της Ιστορίας, και το τραγούδι του Νίκου Γκάτσου «Ο εφιάλης της Περσεφόνης». Οι μαθητές είχαν ενθουσιαστεί με το τραγούδι που είχαν μάθει με αφορμή το κεφαλαίο του βιβλίου για την Περσεφόνη και το τραγουδούσαν συνέχεια μέσα στους διαδρόμους του σχολείου. Άδραξα την ευκαιρία και το χρησιμοποίησα στην Θεατρική Αγωγή. Έτσι, από τις πρώτες κιόλας συναντήσεις μας, ξεκίνησε η δραματοποίηση του ποιήματος του Νίκου Γκάτσου. «Ταξιδέψαμε» στην αρχαία Αθήνα και συγκεκριμένα στον αρχαιολογικό χώρο του Κεραμικού, απ' όπου ξεκινούσε η πομπή των Ελευσίνιων Μυστηρίων και κατέληγε στην Ελευσίνα. Επισκεφτήκαμε στο μουσείο της Ακρόπολης την έκθεση «Ελευσίνα. Τα μεγάλα Μυστήρια» και το αρχαίο θέατρο του Διονύσου.

Χρησιμοποιώντας και πάλι τις τεχνικές του Εκπαιδευτικού Δράματος δημιουργήσαμε αυτοσχεδιασμούς που τους ανατροφοδοτούσαμε με τις επισκέψεις μας, την έρευνα και τη μελέτη του βιβλίου Ιστορίας. Επισκεφτήκαμε ψηφιακά εκπαιδευτικούς ιστότοπους: <https://www.youtube.com/watch?v=rptxvqaJ0O4>, «Περσεφόνη, ο μύθος των τεσσάρων εποχών» κ.α. και παρακολούθησαμε το ντοκιμαντέρ του Φίλιππου Κουτσάφτη «Αγέλαστος Πέτρα». Στην τάξη μέσα από τους αυτοσχεδιασμούς βιώναμε τον τρόπο ζωής των αρχαίων Ελλήνων χρησιμοποιώντας τις εμπειρίες μας και τις γνώσεις μας.

Ο ρόλος της δασκάλας ήταν αυτός του δασκάλου-διευκολυντή και όχι καθηγητή-καθοδηγητή, μέσα σ' ένα κλίμα πλήρους αποδοχής και ενσυναίσθησης, και έτσι η ομάδα μπόρεσε να έρθει κοντά με τις επιθυμίες της (Μπακιρτζής, 2003:100-116, Carl Rogers). Χωριζόμασταν σε ομάδες των 5-6 ατόμων και κάθε ομάδα, αφού παρουσίαζε τον αυτοσχεδιασμό της, δεχόταν τις παρατηρήσεις από τις υπόλοιπες. Οι μαθητές – θεατές γίνονται παρατηρητές και καλλιτεχνικοί σύμβουλοι των αυτοσχεδιασμών των άλλων. Η ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης του Vigotsky είχε άμεση πρακτική εφαρμογή. Ο Vigotsky έλεγε ότι «το παιδί προσεγγίζει χωρίς βοήθεια το δυναμικό επίπεδο ανάπτυξης στο οποίο μπορεί να φτάσει με την αλληλεπίδραση πιο ικανών συνομηλίκων ή μεγαλύτερων. (Μπακιρτζής, 2004:239-240). Κατά την υλοποίηση του προγράμματος υπήρξε άριστη συνεργασία και κοινή στοχοθεσία με τις δασκάλες των τμημάτων της Γ' τάξης, Ελένη Αντωνιάδη και Κωνσταντίνα Μαθιού.

Εικόνα 4. Από την επίσκεψη στον αρχαιολογικό χώρο του Κεραμεικού



Εικόνα 5 Αυτοσχεδιασμός έξω από τον αρχαιολογικό χώρο



Αποτελέσματα

Οι μαθητές παρουσίασαν δύο θεατρικά έργα, το ένα με τίτλο «Τα ελευσίνια μυστήρια» και το δεύτερο «Η σύγχρονη Ελευσίνα». Αποσπάσματα υπάρχουν στη ηλεκτρονική διεύθυνση <https://blogs.sch.gr/2dimnps/> https://www.youtube.com/watch?time_continue=272&v=SovYnTlkREw.

Απόσπασμα από το κείμενο των μαθητών καθώς και το τραγούδι που έγραψαν.

(Τουρίστες σε δύο ηλικιωμένους)

- *Excuse me, can you tell me the way to ancient area?*
- *Αέρια; Ποια αέρια παιδάκι μου;*
- *Τα δικά σου αέρια θα λέει (γελάνε)*
(*Ερχονται τα παιδιά*)
- *Παππού ρωτάνε για τον αρχαιολογικό χώρο*
- *A! για τις πέτρες*
- *Τι λες βρε παππού. Είναι η ιστορία μας*
- *Over there. From this way.*
- *It's too hot today! Can you tell me where I could buy a cold drink?*
- *Sure. There is a kiosk on the next corner. You can buy anything you want*

- *Excuse me, where is the nearest beach? We would really enjoy a swim!*
- *I am afraid you can't swim here. The sea is too polluted for that!*
- *Do you know what time museum closes?*
- *I think it opens at 8 and closes at 3 in the afternoon.*
- *Ooo!*
- *But, it is on strike today.*
- *What a pity!*
- *Where is the bus stop?*
- *The bus stop is over there. There is a bus every 40min or 50min*
- *However, the buses are on strike today from 3 to 9 o'clock in the evening*
- *You will have to take a taxi, I' am afraid*
- *Ooou!*
- *Greece is beautiful country but*
- *Παιδιά: Η αγέλαστος πέτρα έγινε αγέλαστος Πόλη. Αχ πάλι Η Δήμητρα θα κάθεται στην πέτρα και θα περιμένει την Περσεφόνη να ζυπνήσει και να ανέβει*
- *Κάτι πρέπει να κάνουμε. (σιγοτραγουδούν)*

Η Περσεφόνη έφυγε στον Άδη

η Δήμητρα από τη θλίψη

τριγυρνάει στη φύση

η γη θα σβήσει

αν δε βρούμε λύση.

Η Δήμητρα στην Ελευσίνα φτάνει

στην Πέτρα την αγέλαστη την ζακουστή

κάθεται να ξεκουραστεί.

Λουλούδια, θάμνους και φυτά

γέμισε το χώμα με τη Δήμητρα κοντά!

Η Δήμητρα στους μύστες έμαθε μυστήρια πολλά

τον θάνατο δεν τον φοβούνται πια!

Ο Ιεροφάντης στο σκοτάδι έλεγε λόγια σοφά

και το φως ερχόταν ζαφνικά!

Στην Ελευσίνα ναοί χτίστηκαν πολλοί

τους διέλυσε η ανθρώπινη καταστροφή

Διυλιστήρια, εργοστάσια, ναυπηγεία

Θάλασσα βρώμικη

υπάρχει εκεί

χάθηκε έτσι η εύφορη γη!

Τα αγγλικά και οι τουρίστες στο θεατρικό έργο ενσωματώθηκαν με πρωτοβουλία των μαθητών και με τη βοήθεια της Δασκάλας των Αγγλικών. Αυτενέργησαν και δημιούργησαν τα δικά τους κείμενα, έτσι όπως αυτοί αντιλήφθηκαν την Ιστορία της Ελευσίνας. Ανέπτυξαν την κριτική σκέψη. Τα κείμενα των μαθητών αποδεικνύουν τη βαθιά κατανόηση του μύθου, καθώς και την ιστορική εξέλιξη της Ελευσίνας. Επίσης κατανόησαν έννοιες, όπως «πολιτιστικά μνημεία», και τη σύνδεση τους με τον τουρισμό, τον πολιτισμό και την ανάπτυξη μιας χώρας.

Συμπεράσματα

Τόσο η έρευνα, η παρατήρηση όσο και η βιωματική μάθηση μέσα από την εμπειρία και την τέχνη του θεάτρου αποτέλεσε μια άλλη προσέγγιση στη γνώση. Αναπτύχθηκε το εσωτερικό κίνητρο για μάθηση, εστιάζοντας στο παιδί ως μια ελεύθερη, ολοκληρωμένη οντότητα που είναι ικανή να δημιουργεί και να συνδιαλέγεται. Καλλιεργήθηκε η περιέργεια για το άμεσο περιβάλλον και τη σύνδεση του με το ιστορικό γίνεσθαι. Οι μαθητές οικειοποιήθηκαν τον δημόσιο χώρο, καθώς ενέργησαν πολιτισμικά και πολιτικά γνωρίζοντας την Ιστορία και αναγνωρίζοντας τη σημασία της στο σήμερα. Κατ' αυτόν τον τρόπο, κοινωνικοποιήθηκαν συνεισφέροντας στην αειφόρο ανάπτυξη του σχολείου και της κοινότητας τους.

Η Θεατρική Αγωγή έγινε ένας διαμεσολαβητής και από παιδαγωγικό εργαλείο έγινε ένα εργαλείο χειραφέτησης. Συμπράττοντας και συνεργώντας με τα γνωστικά αντικείμενα καλλιέργησε την κριτική σκέψη, ανοίγοντας δικούς της δρόμους κατανόησης του κόσμου.

Ξεκινώντας, λοιπόν, με ερωτήματα -τα οποία για το παιδί είναι θεμελιώδης τρόπος αντίληψης του κόσμου και προσδιορισμού του εγώ- και χρησιμοποιώντας τα ως εργαλεία δημιουργήθηκε ένας προσωπικός τρόπος μάθησης για τον κάθε μαθητή ξεχωριστά, με άξονα πάντα τη συνδημιουργία μέσα στη ομάδα. Πιστεύω αυτό το «παιδικό ερώτημα» καλούμαστε να αξιοποιήσουμε ως παιδαγωγοί. Η μέθοδος που προτείνω δια μέσου του δρόμου του θεάτρου είναι η ενσωμάτωση των γνωστικών αντικειμένων σε μία δράση ολιστική ξεκινώντας από ένα ερώτημα «Τι είναι; Ποιος είναι;». Τέλος επισημαίνω τον ευεργετικό ρόλο της μεθόδου σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που συμμετείχαν στην παρουσίαση, επειδή βρήκαν τον τρόπο τον δικό τους, ο οποίος πήγαζε μέσα από τα δικά τους ερωτήματα.

Βιβλιογραφία

- Άλκηστις (1991), *Η δραματοποίηση για παιδιά*, Αθήνα: Άλκηστις.
- Beauchamp Helene (1998) *Τα Παιδιά και το Δραματικό Παιχνίδι. Εξοικείωση με το Θέατρο*, μτφ. Ελένη Πανίτσκα, προλ. Θόδωρος Γραμματάς, Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Μάρσαλ Λόρνα, προλ. Γιόσι Όιοντα (2003), *Το Σώμα Μιλά. Ζητήματα Ερμηνείας και Έκφρασης*, μτφ. Αργυρώ Πιπίνη-Νίκη Προδρομίου, Αθήνα: Κοαν.
- Μπακιρτζής Κωνσταντίνος (2003), *Η Δυναμική της Αλληλεπίδρασης στην Επικοινωνία*, Αθήνα GUTENBERG.
- Μπακιρτζής Κωνσταντίνος (2004), *Επικοινωνία και Αγωγή*, Αθήνα GUTENBERG.
- Φράγκου Π. Χρήστος (2006), *ΨΥΧΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ θέματα παιδαγωγικής ψυχολογίας παιδείας διδακτικής και μάθησης*, Αθήνα: GUTENBERG.
- Wiles David (2009), *ΤΟ ΑΡΧΑΙΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΔΡΑΜΑ ΩΣ ΠΑΡΑΣΤΑΣΗ*, Αθήνα: ΜΙΕΤ.
- Woolland Brian(1999), *Η Διδασκαλία του Δράματος στο Δημοτικό Σχολείο*, μτφ. Ελένη Κανίρα, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Όμιλος κινηματογράφου 2^{ου} Πειραματικού Λυκείου Αθήνας: Το ντοκιμαντέρ ως δημιουργικό και εκπαιδευτικό εργαλείο

Βασίλης Καρκάνης¹, Δημήτρης Κοπανάς²,

¹ 2^ο Πειραματικό Λύκειο Αθήνας, vkarkan@yahoo.gr

² 2^ο Πειραματικό Λύκειο Αθήνας, dkorpanas@sch.gr

Περίληψη

Στην παρούσα εισήγηση, αφού αποσαφηνίσουμε την έννοια του «ντοκιμαντέρ», υπογραμμίζουμε το εύρος της χρήσης του. Αναφερόμενοι στα δύο ντοκιμαντέρ (μαθητικές ταινίες) που έχει γυρίσει ο όμιλος κινηματογράφου τα προηγούμενα χρόνια, καθώς και στο τρίτο που ήδη έχει ξεκινήσει να γυρίζει, στεκόμαστε στο σχεδιασμό και τη διαδικασία-εμπλοκή των μαθητών σε αυτά. Τέλος, αναφερόμαστε στην ωφέλεια που εισπράττουν οι μαθητές, οι εκπαιδευτικοί και το σχολείο από την εμπλοκή τους σε μια τέτοια δράση.

Abstract

In this paper, after clarifying the notion of "documentary", we emphasize on the scope of its use. Referring to the two documentaries (student films) that the cinema group has made in recent years, as well as to the third one, which has already begun to be shot, we focus on the design and process- engagement of the students in these films. Finally, we refer to the added value that pupils, teachers and school receive from engaging in such an action.

Εισαγωγή

Ο Όμιλος Κινηματογράφου του 2ου Πειραματικού Λυκείου Αθηνών βρίσκεται σε λειτουργία από το σχολικό έτος 2011-12 και έχει ως σκοπό τη γνωριμία των μαθητών με την τέχνη του κινηματογράφου, τόσο σε θεωρητικό επίπεδο όσο κυρίως σε πρακτικό. Οι δημιουργίες των μαθητών έχουν προβληθεί και διακριθεί στα μαθητικά φεστιβάλ της Ελλάδας και του εξωτερικού.

Τι είναι το ντοκιμαντέρ;

Το ντοκιμαντέρ (ή ταινία τεκμηρίωσης) είναι είδος κινηματογραφικής ταινίας που πραγματεύεται ιστορικά, πολιτικά, επιστημονικά, καλλιτεχνικά ή άλλα θέματα, για την παρουσίαση των οποίων βασίζεται σε πραγματικά περιστατικά και αποδεικτικά στοιχεία. Κατά τον Τζον Γκρίερσον (στον οποίο αποδίδεται ο όρος), το ντοκιμαντέρ είναι η «καλλιτεχνική αναπαράσταση της πραγματικότητας». Για τους ιστορικούς του κινηματογράφου, οι ταινίες του είδους ξεκινούν να παράγονται από τα τέλη του 19ου αιώνα, όταν προβάλλονται οι πρώτες ταινίες. Το ντοκιμαντέρ ως έννοια είναι απόλυτα συνυφασμένο με την έννοια του σινεμά. Ας μην ξεχνάμε ότι ως πρώτοι ντοκιμαντερίστες θα μπορούσαν να θεωρηθούν οι αδερφοί Λιμιέρ που εφηύραν τον κινηματογράφο (Breschand, 2006). Να θυμηθούμε, για παράδειγμα, τα πρώτα πλάνα που γυρίστηκαν και αποτύπωσαν σε φιλμ την περίφημη εικόνα του τρένου που μπαίνει στο σταθμό. Παρά τα όσα αναφέρθηκαν, η συζήτηση γύρω από τον ορισμό του ντοκιμαντέρ έχει διαρκέσει αρκετές δεκαετίες (Στάθη και Σκοπετέας, 2009). Οποιαδήποτε αναφορά στους ορισμούς του ντοκιμαντέρ φαίνεται να ξεκινά από την λανθασμένη αντίληψη ότι μια ταινία τεκμηρίωσης παρουσιάζει την πραγματικότητα. Η αντίληψη αυτή, ευρέως διαδεδομένη στο κοινό μέχρι σήμερα, φαίνεται πως κυριάρχησε προκειμένου να διαχωριστεί το ντοκιμαντέρ από τη μυθοπλασία. Ωστόσο, όχι μόνο δεν ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα αλλά αδικεί και το ρόλο του δημιουργού. Τα δημοσιογραφικά ρεπορτάζ που έχουν σκοπό να ενημερώσουν το κοινό γύρω από ένα θέμα δεν είναι ντοκιμαντέρ, ακόμα κι αν μπορεί να χρησιμοποιούν κάποια κοινά με αυτό εργαλεία.

Το ντοκιμαντέρ είναι κινηματογράφος, άρα τέχνη, και συνεπώς βρίσκεται εγγύτερα στη μυθοπλασία παρά στη δημοσιογραφική έρευνα. Ο Bill Nichols υποστηρίζει ότι όλες οι κινηματογραφικές ταινίες είναι ντοκιμαντέρ. Ακόμα και οι ταινίες μυθοπλασίας περιέχουν σημαντικές πληροφορίες για την κοινωνία της εποχής που αυτές δημιουργήθηκαν και αποτελούν πολύτιμα ντοκουμέντα για τους ερευνητές του μέλλοντος. Για τον Nichols, οι ταινίες είναι δύο ειδών: πρώτον, οι ταινίες «εκπλήρωσης επιθυμίας» και δεύτερον, οι ταινίες κοινωνικής αναπαράστασης. Οι ταινίες «εκπλήρωσης επιθυμίας» είναι εκείνες που ενσαρκώνουν τις επιθυμίες, τις αποστροφές, τα όνειρα και τους εφιάλτες των ανθρώπων. Είναι αυτό που ονομάζουμε μυθοπλασία. Αντίθετα, οι ταινίες κοινωνικής αναπαράστασης ανακατασκευάζουν εικόνες και εμπειρίες του κόσμου στον οποίο ζούμε και μας δίνουν την αίσθηση του πραγματικού, όπως εμείς το αντιλαμβανόμαστε. Είναι αυτές που χαρακτηρίζονται μη μυθοπλαστικές (non fiction) (Nichols, 2001). Η τελευταία κατηγορία καταδεικνύει το ρόλο του ντοκιμαντέρ ως αναπαράστασης παρά ως αντανάκλασης ή ακριβούς αποτύπωσης της πραγματικότητας. Η αναπαράσταση αυτή είναι ουσιαστικά μια σύμβαση ανάμεσα στο δημιουργό και στο κοινό: το υλικό αντλείται από γεγονότα και καταστάσεις του κοινωνικού και ιστορικού γίνεσθαι, όμως το προϊόν είναι αποτέλεσμα της δημιουργικής φαντασίας του σκηνοθέτη. Είναι, δηλαδή, μια πραγματικότητα όπως ο ίδιος την αντιλαμβάνεται, διαμεσολαβημένη πάντα από τον κινηματογραφικό φακό. Τα παραδοσιακά εκφραστικά μέσα των ταινιών μυθοπλασίας (κοστούμια, σκηνικά, προσχεδιασμένοι διάλογοι κλπ.) χρησιμοποιούνται συχνά στα ντοκιμαντέρ, ενώ ο τρόπος

κινηματογράφησης των ταινιών τεκμηρίωσης συγκινεί πολλές φορές τους σκηνοθέτες μυθοπλαστικών ταινιών. Τα παραδείγματα από την ιστορία του κινηματογράφου είναι αρκετά: ακόμα και το πρώτο ολοκληρωμένο ντοκιμαντέρ, ο *Νανούκ του Βορρά* του Robert Flaherty, παρουσιάζει αρκετά στοιχεία ταινίας μυθοπλασίας ενώ, αντίθετα, η προσέγγιση των κινηματογραφικών σχολών του cinema direct και του cinema verité προσιδιάζει περισσότερο στα μέσα που χρησιμοποιεί το ντοκιμαντέρ (Breschand, 2006).

Σήμερα η εκτεταμένη χρήση των τρισδιάστατων γραφικών μάς επιτρέπει να ανακατασκευάσουμε και να αναπαραστήσουμε με μια σχετική ακρίβεια ιστορικά γεγονότα, τόπους ακόμα και πρόσωπα, αλλάζοντας τον τρόπο με τον οποίο βλέπουμε τα ιστορικά ντοκιμαντέρ. Τελικά τα μυθοπλαστικά και μη μυθοπλαστικά στοιχεία φαίνεται πως συνυπάρχουν σε ένα κινηματογραφικό έργο. Αυτό εγείρει περαιτέρω συζήτηση αναφορικά με την καταχώριση του ντοκιμαντέρ ως είδους (genre). Ακριβέστερα μπορεί να ισχυριστεί κανείς ότι το ντοκιμαντέρ δεν είναι είδος ή μέθοδος αλλά ένας τρόπος διαχείρισης του φιλικού υλικού από πλευράς δημιουργού (Στεφανή, 2007). Από το αποτέλεσμα της διαχείρισης αυτής προκύπτει ένα προϊόν διαμορφωμένης πληροφορίας, μια ερμηνεία των γεγονότων και καταστάσεων που συναντώνται στην πραγματικότητα, αλλά αντανακλούν την υποκειμενική ματιά του δημιουργού του.

Η αξιοποίηση του ντοκιμαντέρ στην εκπαίδευση

Στον όμιλο κινηματογράφου του σχολείου μας, για να γυρίσουμε ένα ντοκιμαντέρ, πάντα ξεκινάμε από μία ιδέα. Μία ιδέα είναι καλή όταν μέσα της αντανάκλαται ένας κόσμος που δεν γνωρίζουμε ως τώρα (η ιδέα είναι πρωτότυπη), ή που γνωρίζουμε αλλά ποτέ μέχρι σήμερα δεν είχαμε εμβαθύνει, άρα δημιουργούμε το κίνητρο να ασχοληθούμε με αυτή. Η αναπαράσταση, με δημιουργία ταινίας από τους μαθητές, δεν μπορεί να γίνει στα ξαφνικά. Οι υπεύθυνοι εκπαιδευτικοί του ομίλου, αφού η ιδέα συνομολογηθεί από όλα τα μέλη του ομίλου (μαθητές), πρέπει να καθορίσουν τη διαδικασία βήμα-βήμα. Πρέπει να πείσουν τους μαθητές ότι αυτό που προηγείται για την πραγμάτωση της ιδέας είναι η έρευνα γύρω από αυτήν. Έτσι δημιουργούνται οι ομάδες (με οικειοθελή προσφορά), οι οποίες στοχευμένα, όπως θα ορίσουν οι υπεύθυνοι, θα προχωρήσουν με τα μέσα που διατίθενται στις πηγές που θα οριστούν, για τη συλλογή των στοιχείων-πληροφοριών που αφορούν το θέμα. Από την εμπειρία λειτουργίας του ομίλου μας, υπολογίζεται ότι το βήμα αυτό παίρνει από δύο έως τρεις εβδομάδες και απαιτεί την καθημερινή επίβλεψη των υπευθύνων.

Μόλις ολοκληρωθεί, όλα τα στοιχεία παρουσιάζονται στην ολομέλεια του ομίλου, ώστε όλοι να γνωρίσουν το σύνολο των πληροφοριών που συγκεντρώθηκαν. Στο σημείο αυτό, να γνωστοποιήσουμε ότι ο όμιλος λειτουργεί μία φορά την εβδομάδα, μετά το πέρας των μαθημάτων και για δύο ώρες. Ζητούμε από τους μαθητές- μέλη του ομίλου να σκεφτούν πάνω στο σύνολο των πληροφοριών και σε ό,τι άλλο θεωρήσουν ότι θα προσφέρει επιπλέον γνώση και στην επόμενη συνάντηση γράφουμε όλοι μαζί (με την ιδιαίτερη συνεισφορά του καθενός) το σενάριο της ταινίας (McKee, 2017). Για να γίνει αυτό, ξεκινάμε από τον καθορισμό του στόχου. Με τι θέλουμε να ασχοληθεί η ταινία μας και γιατί; Τι θέλουμε να πούμε και γιατί; Τέλος, ως υπεύθυνοι του ομίλου, προσπαθούμε να καθοδηγήσουμε τους μαθητές μας να προτείνουν και τον τρόπο με τον οποίο θα πούν αυτά που συλλογικά αποφάσισαν.

Στην επόμενη συνάντηση ορίζεται το μοίρασμα των ρόλων. Ήδη με την έναρξη της λειτουργίας του ομίλου, στην αρχή της χρονιάς, τα μέλη του ομίλου με σεμινάρια που γίνονται από τους υπεύθυνους (και ανθρώπους του κινηματογράφου) γνωρίζουν το κινηματογραφικό συνεργείο και το ρόλο του κάθε μέλους σε αυτό. Στη συνέχεια, εκπαιδεύονται στις βασικές αρχές της κινηματογραφικής σκηνοθεσίας, της φωτογραφίας, το

στήσιμο ενός πλάνου και με απλές πρακτικές ασκήσεις που τους ανατίθενται, αποκτούν και την ανάλογη εμπειρία. Καθορίζουμε τον τόπο, τον χρόνο και τις ημερομηνίες των γυρισμάτων. Κάνοντας τις απαιτούμενες πρόβες, φτάνουμε στο γύρισμα. Το υλικό του γυρίσματος, δίνεται στην ομάδα του μοντάζ, για να προχωρήσει το επόμενο βήμα. Παράλληλα, η ομάδα που αναλαμβάνει τη σύνθεση της μουσικής προτείνει κάποιες ιδέες της στην ολομέλεια, ώστε να επιλεγεί αυτή που θα θεωρηθεί κατάλληλη. Με τους τίτλους της ταινίας, ολοκληρώνεται η προσπάθεια. Στη συνέχεια θα παραθέσουμε στοιχεία για τις ταινίες-ντοκιμαντέρ, που γύρισε ο όμιλος.

«Νίκος Κούνδουρος: Τα μαθητικά μου χρόνια»

Η ταινία γυρίστηκε τη σχολική χρονιά 2012-13. Ο όμιλος, στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων του, είδε την ταινία του σκηνοθέτη «Ο Δράκος», που σε πολλές λίστες κατατάσσεται στις καλύτερες ταινίες όλων των εποχών. Θελήσαμε να γνωρίσουμε το σκηνοθέτη (η ιδέα). Στη φάση αυτή, μία ομάδα μαθητών του ομίλου ανέλαβε να συγκεντρώσει και να παρουσιάσει αναλυτικά στοιχεία της βιογραφίας του. Η γοητεία που άσκησε στους μαθητές η πληθωρική βιογραφία του σκηνοθέτη οδήγησε τον όμιλο στο επόμενο βήμα. Ψάξαμε τη φιλμογραφία και τις θεματικές με τις οποίες ασχολήθηκε ο σκηνοθέτης. Επίσης, τα θεατρικά έργα που σκηνοθέτησε, καθώς και τα γραπτά του κείμενα. Εκεί η ιδέα συγκεκριμενοποιήθηκε. Διατυπώθηκε το ερώτημα: πώς να ήταν τα μαθητικά χρόνια ενός τέτοιου ανθρώπου, που το καλλιτεχνικό του έργο διαπερνούσε όλη τη νεώτερη ιστορία της χώρας μας; Αποκτήσαμε επαφή μαζί του. Τον επισκεφτήκαμε (μία ομάδα 10 μαθητών και ο υπεύθυνος του ομίλου) και του εξηγήσαμε τι θέλουμε. Το δέχτηκε με μεγάλη χαρά και η πρώτη επαφή μαζί του, για σχεδόν δύο ώρες, αποτέλεσε για όλους μας εμπειρία ζωής. Στην επόμενη συνάντηση του ομίλου φτιάχτηκε το σενάριο. Καταλήξαμε στις ερωτήσεις που θα κάναμε, στη συνέντευξη που θα είχαμε μαζί του. Παράλληλα, μία ομάδα θα συγκέντρωνε τη φιλμογραφία, μια άλλη τα θεατρικά, μια άλλη τα γραπτά και, τέλος, μια ακόμη θα επέλεγε τις φωτογραφίες που θα κινηματογραφούσαμε από αυτές που μας παραχώρησε η οικογένεια. Φτιάχτηκε το συνεργείο, μοιράστηκαν οι ρόλοι και φτάσαμε στο «πάμε μοτέρ». Μοντάζ, μουσική κ.λ.π. όπως αναφέρθηκαν ήδη.

Θεωρούμε ότι η αξία του εγχειρήματος είναι σημαντική και ουσιαστική! Οι μαθητές ήρθαν σε επαφή με έναν καλλιτέχνη του οποίου η συνεισφορά σε αυτό που ονομάστηκε «Νέος Ελληνικός κινηματογράφος» είναι τεράστια. Παράλληλα γνώρισαν έναν άνθρωπο του οποίου η προσωπική ιστορία διατρέχει τη νεότερη ιστορία της χώρας μας. Από τη δικτατορία του Μεταξά στην αντίσταση και μετά στον εμφύλιο, στους Λαμπράκηδες, στη γενιά του 1-1-4 και συνεχίζοντας τους αγώνες για τη δημοκρατία να φτάνει στη «Μαγική Πόλη». Και ύστερα η δικτατορία του 67, οι εξορίες και τα ξερονήσια, η μεταπολίτευση και πάντα αγώνες για τη δημοκρατία, για ένα κόσμο καλύτερο και ειρηνικό. Για να καταλήξει να μας πει (η φράση με την οποία κλείνει το ντοκιμαντέρ): «έκανα αυτό που ήθελα, έζησα αυτό που ήθελα, αισθάνομαι πλήρης». Για εμάς τους δασκάλους η αξία του παραδείγματος είναι αυτονόητη. Η διδακτική δύναμη του ζωντανού παραδείγματος ανυπέρβλητη. Αυτό ήταν ο Νίκος Κούνδουρος για τους μαθητές του ομίλου μας. Αξίζει να σημειωθεί ότι την επόμενη σχολική χρονιά 2013-14 ο όμιλος και το σχολείο μας διοργάνωσε διημερίδα με τίτλο: «Δημόσια Εκπαίδευση και Κινηματογραφική Παιδεία. Όμιλοι Κινηματογράφου στα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία». Οι 22 εισηγήσεις (από συναδέλφους και ανθρώπους του κινηματογράφου), με τις προβολές των ταινιών που έγιναν, κράτησαν ψηλά το ενδιαφέρον όσων παραβρέθηκαν. Στην προβολή του ντοκιμαντέρ για το Νίκο Κούνδουρο παραβρέθηκε και ο σκηνοθέτης που είδε τη δουλειά μας και, αφού ευχαρίστησε τα παιδιά, τους είπε ένα «μεγάλο μπράβο» για την προσπάθειά τους. Η ταινία παίχτηκε σε πολλά μαθητικά

φεστιβάλ και απέσπασε πλήθος από θετικές κριτικές.

«CERN: Το ταξίδι της ανακάλυψης»

Η ταινία γυρίστηκε τη σχολική χρονιά 2014-15. Έπειτα από επαφές του ομίλου με τον καθηγητή και ερευνητή του Πολυτεχνείου Νίκο Τράκα, αυτός δέχτηκε να μας βοηθήσει να ταξιδέψουμε στο CERN και εμείς δεσμευθήκαμε για τη δημιουργία ενός ντοκιμαντέρ για το ερευνητικό κέντρο (η ιδέα). Για την πραγμάτωση της ιδέας οι υπεύθυνοι του ομίλου όρισαν τα παρακάτω βήματα. Σε πρώτη φάση, οικειοθελώς μία ομάδα μαθητών του ομίλου (πολλοί από αυτούς συμμετείχαν και στον όμιλο Μαθηματικά και Λογοτεχνία), και για χρονικό διάστημα δύο εβδομάδων, ανέλαβε να μελετήσει και να συγκεντρώσει στοιχεία για το κορυφαίο αυτό ερευνητικό κέντρο σωματιδιακής Φυσικής. Στην ολομέλεια του ομίλου τα παρουσίασαν και, απαντώντας σε ερωτήσεις, μας διαφώτισαν κατ' αρχήν για το θέμα που θέλαμε να κινηματογραφήσουμε. Στο επόμενο βήμα και θέλοντας να εμβαθύνουμε περισσότερο στην επιστημονική διάσταση του CERN, παρακολουθήσαμε master class προετοιμασίας, στο χώρο του Πολυτεχνείου, από τον καθηγητή-ερευνητή Νίκο Τράκα. Ήδη στην προηγούμενη συνάντηση του ομίλου φτιάχτηκε το κινηματογραφικό συνεργείο, μοιράστηκαν οι ρόλοι και κατά την επίσκεψή μας στο Πολυτεχνείο, με δύο κάμερες, έγινε λήψη και συγκεντρώθηκε το πρώτο υλικό για την ταινία.

Από τις 30 Οκτωβρίου έως και τις 2 Νοεμβρίου 2014, σαράντα μαθητές του σχολείου μας από τους ομίλους Κινηματογράφου, Φυσικής-Χημείας και τον Όμιλο Μαθηματικών και Λογοτεχνίας, μαζί με τους συνοδούς καθηγητές, είχαμε την ευκαιρία να ταξιδέψουμε στην Ελβετία και να επισκεφτούμε το ερευνητικό κέντρο CERN.

Εκεί είδαμε από κοντά και κινηματογραφήσαμε τις εγκαταστάσεις του πειράματος ALICE, ο επιταχυντής του οποίου βρίσκεται σε έναν χώρο 60 μέτρα κάτω από τη γη. Την εμπειρία μας φρόντισε να εμπλουτίσει με τις γνώσεις της η ελληνίδα ερευνήτρια κα Δέσποινα Χατζηφωτιάδου, που μας ξενάγησε στους χώρους και μας εξήγησε την όλη διαδικασία, όσο πιο απλά μπορούσε. Η κινηματογράφιση συνεχίστηκε στο master class που παρακολουθήσαμε από τον εξαιρετικό νεαρό Έλληνα ερευνητή, Στέφανο Λεοντσίνη με τον οποίο επισκεφτήκαμε την εγκατάσταση του πειράματος ATLAS και τους άλλους χώρους του CERN.

Σε όλα τα σημεία που επισκεφτήκαμε, η ξενάγηση συνεχιζόταν ταυτόχρονα με την κινηματογράφιση (από το πρωί έως το απόγευμα). Ιδιαίτερα κατατοπιστική ήταν και η σχετική έκθεση, που υπήρχε στο ισόγειο του κτηρίου, στην οποία με εικόνες, κείμενα, comic και βίντεο αποτυπωνόταν εν συντομία η πορεία δημιουργίας του σύμπαντος και η σημασία της πραγματοποίησης του πειράματος ALICE, για την επιστήμη της Φυσικής.

Όταν επιστρέψαμε στην Ελλάδα, συμπληρώσαμε τα γυρίσματα. Πήραμε συνεντεύξεις των καθηγητών του σχολείου, Αλέξανδρου Κατέρη (φυσικού) και Γιώργου Μέσκου (θεολόγου). Κλείσαμε τα γυρίσματα με τις συνεντεύξεις του Αριστείδη Μπαλά, ομότιμου καθηγητή Φιλοσοφίας των Επιστημών του ΕΜΠ και Υπουργού Παιδείας (τότε) και του διακεκριμένου φυσικού-ερευνητή του CERN, προέδρου της Ακαδημίας Αθηνών (τότε) Δημήτρη Νανόπουλου. Το τεράστιο υλικό των γυρισμάτων παραδόθηκε σε ομάδες μαθητών, για να εκτιμηθεί πλέον με κινηματογραφικούς όρους. Αφού διαχωρίστηκε το αξιόλογο υλικό, η ομάδα του μοντάζ το παρέλαβε και προχώρησε στην τελική φάση του εγχειρήματος. Έγινε η μουσική επένδυση, γράφτηκαν οι τίτλοι και φτάσαμε στην τελική κόπια.

Θεωρούμε ότι το όφελος της όλης διαδικασίας (εκδρομή και ντοκιμαντέρ) υπήρξε καθοριστικό! Οι μαθητές ήρθαν σε επαφή με το μεγαλύτερο ερευνητικό κέντρο του κόσμου

στο χώρο της σωματιδιακής φυσικής. Εμπλούτισαν τις γνώσεις τους για την επιστήμη και παράλληλα έθεσαν τους προσωπικούς τους στόχους για σπουδές σχετικές με αυτήν. Η επαφή τους, επιπλέον, με τόσους διακεκριμένους και σημαντικούς ανθρώπους, πιστεύουμε ότι, σε αυτή τη φάση της ζωής τους, υπήρξε καθοριστική. Με βεβαιότητα σήμερα μπορούμε να πούμε ότι οι μετέπειτα επιλογές εκείνων των μαθητών μας (σήμερα είναι φοιτητές) χρωματίστηκαν από τη συμμετοχή τους στις δράσεις που περιγράψαμε. Πιθανόν σε μερικά χρόνια κάποιος από αυτούς, ως επιστήμονας-ερευνητής, να βρίσκεται στο CERN και να είναι αυτός που θα ξεναγεί τους μαθητές που θα το επισκέπτονται. Από τη διαδικασία στην οποία συμμετείχαν, εισέπραξαν το κίνητρο να θέλουν να δουλέψουν σε ένα τόσο σπουδαίο ερευνητικό κέντρο, με το οποίο συνεργάζονται χιλιάδες επιστήμονες, διαφορετικών ειδικοτήτων, από δεκάδες χώρες του κόσμου.

Το ντοκιμαντέρ «CERN: Το Ταξίδι της Ανακάλυψης» το Μάιο του 2015, βραβεύτηκε στο 2^ο Φεστιβάλ Ιστορικού Ντοκιμαντέρ. Στη συνέχεια προβλήθηκε σε μαθητικά φεστιβάλ αποσπώντας θετικά σχόλια και κριτικές. Τέλος, προβλήθηκε σε νέο master class για το CERN που οργανώθηκε από τον καθηγητή Νίκο Τράκα στο ΕΜΠ και το παρακολούθησαν μαθητές, φοιτητές και καθηγητές. Ο καθηγητής μάς εμπιστεύθηκε ότι θα συνεχίζει να το προβάλλει σε ανάλογες εκδηλώσεις.

«Το σχολείο μας στα χρόνια της δικτατορίας»

Το εν λόγω ντοκιμαντέρ άρχισε να γυρίζεται εδώ και δύο χρόνια. Στόχος είναι να ολοκληρωθεί φέτος. Η ιδέα ήταν να γυριστεί ένα ντοκιμαντέρ για την ιστορία του σχολείου, το οποίο όμως θα ξεπερνά το στενό πλαίσιο του ιστορικού ντοκιμαντέρ. Η κατηγορία αυτή συχνά αντιμετωπίζεται με καχυποψία ή και αδιαφορία, μιας και είναι συνυφασμένη με το διδακτισμό και τον υποβιβασμό της κινηματογραφικής αισθητικής μπροστά στον λόγο των συνεντεύξεων. Η ομάδα των μαθητών, που ανέλαβε αρχικά, συμφώνησε, παράλληλα με την ιστορική αναφορά, στην ταινία να κυριαρχεί το βιοματικό στοιχείο. Για να καταλήξουμε στο ύψος της ταινίας που θα γυρίζαμε, πραγματοποιήθηκαν εκτενείς συζητήσεις και προβολές ντοκιμαντέρ διάφορων ειδών και εποχών, σε διάστημα που ξεπέρασε τις τρεις διαδοχικές συναντήσεις του ομίλου. Τελικά συμφωνήθηκε να υπάρχουν συνεντεύξεις, που θα ξέφευγαν όμως από τη στείρα εξιστόρηση γεγονότων και θα εμβάθυναν στο συναισθηματικό και ψυχικό κόσμο του ομιλητή. Για το λόγο αυτό, η ομάδα επέλεξε να επικεντρωθεί στην περίοδο της απριλιανής δικτατορίας και τη σχολική ζωή μέσα σε αυτήν. Οι ερωτήσεις θα ήταν όλες προσωπικού χαρακτήρα και θα είχαν να κάνουν με τη βιωμένη εμπειρία των δρώντων, την εποχή που μας ενδιέφερε (όχι τις απόψεις ή τις εκ των υστέρων εκτιμήσεις τους).

Χρησιμοποιώντας το αρχείο του σχολείου, αλλά και δίκτυα προσώπων που με τη σειρά τους μας οδηγούσαν σε άλλα κ.ο.κ., πραγματοποιήθηκε η επιλογή των προσώπων, που θα μιλούσαν. Οι ομιλητές ήταν όλοι μέλη της σχολικής κοινότητας με εξαίρεση τον Αριστοτέλη Σαρρηκώστα, φωτογράφο που κάλυψε την εξέγερση του Πολυτεχνείου και την είσοδο του τανκ στις 17 Νοεμβρη του 1973. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν στο χώρο του σχολείου. Οι ερωτήσεις ήταν λίγες και αρκετά ανοιχτές, ώστε να δοθεί χώρος στον ομιλητή να αναπτύξει τις απαντήσεις του. Το συνεργείο ήταν πολυάριθμο και περιλάμβανε τρεις κάμερες, ηχολήπτη, κλακέτα και δύο μαθητές που συντόνιζαν τις ερωτήσεις. Απόφοιτοι του σχολείου που μίλησαν ήταν οι Γιάννης Χρυσοβέργης, δημοσιογράφος, Ιωάννης Χριστιανίδης, καθηγητής ΕΚΠΑ, Κωνσταντίνος Φασσέας, καθηγητής του Γεωπονικού Πανεπιστημίου Αθηνών, Δημήτρης Ευταξιόπουλος, αρχιτέκτονας, Στάμος Τσιτσώνης, μαθηματικός, Ευάγγελος Βαρδουλάκης, δημοσιογράφος, Κώστας Σκορδούλης, καθηγητής ΕΚΠΑ και Αριστόδημος Λιαπάκης, ιδιωτικός υπάλληλος.

Επίσης οι παλιοί καθηγητές του σχολείου, όπως ο Χρήστος Τσιώλης (ήταν ο πρώτος διευθυντής του Πειραματικού Λυκείου) και ο Στράτος Μουλουδάκης, μας έδωσαν σημαντικές πληροφορίες για την ιστορία του σχολείου. Οι μαρτυρίες συμπληρώθηκαν με την ευγενική παραχώρηση φωτογραφιών της εποχής, όπως και του αρχιτεκτονικού σχεδίου του κτηρίου, για να καταγράψουμε τις αλλαγές του με το πέρασμα των δεκαετιών.

Και η συνέχεια; Οι φετινοί μαθητές-μέλη του ομίλου (πολλοί από αυτούς είναι φέτος στη Γ' Λυκείου και είχαν ξεκινήσει το εγχείρημα) θα αναλάβουν να συμπληρώσουν τα γυρίσματα των χώρων, που θα γεμίζουν με εικόνα τις συνεντεύξεις. Θα αναζητήσουν πλάνα στο ιστορικό αρχείο της ΕΡΤ, στη «Μηχανή του Χρόνου» κλπ. Τέλος, θα πρέπει να οριστικοποιήσουν την άρθρωση του κινηματογραφικού λόγου, του λόγου εκφοράς στον θεατή, ώστε να περάσουμε στη διαδικασία του μοντάζ.

Η διαδικασία που περιγράψαμε, θεωρούμε ότι είναι πολλαπλά ωφέλιμη για τους μαθητές. Κατ' αρχήν, έρχονται σε επαφή με την σύγχρονη ιστορία, με τη μορφή της βιωμένης εμπειρίας και λειτουργούν ως ερευνητές προφορικής ιστορίας. Συγκρίνουν, αξιολογούν και συμπεραίνουν, συμπληρώνοντας την πληροφορία της συνέντευξης με τις γραπτές πηγές (σχολικά αρχεία, αρχειακά βίντεο, ημερήσιος τύπος). Επιπλέον, μέσα από τις εξιστορήσεις αντιλαμβάνονται τις αξίες της ελευθερίας, της δημοκρατίας και της προσωπικής αξιοπρέπειας, αυτό που ο Breschand ονομάζει «ανάκτηση της συνείδησης» (Breschand, 2006). Τέλος, ισχυροποιείται μέσα τους ο δεσμός με την ιστορική συνέχεια του σχολείου και το αίσθημα του ανήκειν σε μια ευρύτερη μαθητική κοινότητα.

Όμως, επίσης, θεωρούμε ότι το ντοκιμαντέρ αυτό δεν περιορίζεται στο να είναι ωφέλιμο μόνο για τους μαθητές αλλά και για ολόκληρη την ευρύτερη περιοχή, της οποίας το σχολείο αυτό, τότε ως 3^ο ή 10^ο Αρρένων, τότε ως Πολυκλαδικό, τότε ως 3^ο ή 10^ο Λύκειο και τώρα ως Πειραματικό αποτελεί τοπόσημο. Πιστεύουμε ότι τέτοια εγχειρήματα μπορεί να συντελέσουν στο ουσιαστικό άνοιγμα των σχολείων στην κοινωνία και τον διάλογο με αυτήν.

Έναντι επιλόγου

Ο Αντρέι Ταρκόφσκι στο βιβλίο του *Σμιλεύοντας το χρόνο* γράφει: Η σκηνοθεσία δεν αρχίζει όταν συζητά κανείς με το σεναριογράφο, ούτε όταν δουλεύει με τον ηθοποιό ή τον συνθέτη, αλλά όταν, μπρός στο εσωτερικό βλέμμα του ανθρώπου που κάνει την ταινία, αναδύεται κάποια εικόνα της ταινίας ή μια συγκινησιακή ατμόσφαιρα αυτής (Ταρκόφσκι, 1987). Ως υπεύθυνοι του ομίλου κινηματογράφου εδώ και χρόνια, αυτό προσπαθούμε να εκμαιεύσουμε από τους μαθητές μας που συμμετέχουν σε αυτόν. Γιατί πιστεύουμε ότι, όπως λέει ο Πλούταρχος, «Το μυαλό είναι φωτιά για άναμμα, δεν είναι δοχείο για γέμισμα».

Σημείωση: Με τη χαρά της μνήμης, αφιερώνουμε την εισήγησή μας στον εκλιπόντα συνάδελφο, φιλόλογο, ποιητή και φίλο Δημήτρη Αρμάο, η φωνή του οποίου ακούγεται στο ντοκιμαντέρ για τον Νίκο Κούνδουρο.

Βιβλιογραφία

Breschand, Jean. *Ντοκιμαντέρ, η άλλη όψη του κινηματογράφου*. Μετάφραση Δώρα Ουμιοπούλου. Τετράδια κινηματογράφου. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη, 2006.

McKee, Robert. *Το σενάριο: Ουσία, δομή, ύφος και βασικές αρχές*. Μετάφραση Αντώνης Καλοκύρης. Σειρά Κινηματογραφικές Σπουδές. Αθήνα: Πατάκης 2017.

Στάθη, Ειρήνη και Σκοπετέας, Γιάννης (επιμέλεια). *Ντοκιμαντέρ, μια άλλη πραγματικότητα: Θεωρητικά κείμενα για την ταυτότητα του ντοκιμαντέρ στον 21ο αιώνα*, Αθήνα: Αιγόκερως. Αιγόκερως/Κινηματογράφος 2009.

Στεφανή, Εύα. *10 κείμενα για το ντοκιμαντέρ*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη, 2007.

Ταρκόφσκι, Αντρέι. *Σμιλεύοντας το χρόνο*. Αθήνα: Εκδόσεις Νεφέλη, 1987.

Nichols, Bill. *Introduction to documentary*. Bloomington, Indianapolis: Indiana University Press, 2001.

**ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ & ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑ
ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

Ένα γράμμα, μια βινιέτα. Παπαθεοδούλου και Ροντάρι ανοίγουνε βεντέτα

Άννα Αφεντουλίδου

Υπεύθυνη Σχολικών Δραστηριοτήτων Ξάνθης,
Διδάκτωρ Τ.Ε.Ε.Π.Η. Δ.Π.Θ., annouskaia@gmail.com

Περίληψη

Η ανάγνωση της λογοτεχνίας είναι πρωτίστως απόλαυση, η πρόκληση της οποίας απαιτεί την ενεργητική εμπλοκή του μαθητή στην ιστορία που εξελίσσεται μπροστά του. Και καθώς η φύση του παιδιού είναι συνυφασμένη με το παιχνίδι δημιουργήθηκε ένα πρόγραμμα που πλαισιώθηκε από μία μυθοπλασία, η οποία αναπτύχθηκε μέσα από τρία γράμματα που αποτέλεσαν το εφαλτήριο για να ξεκινήσει η δράση της φιλιαναγνωσίας βασισμένο σε ένα παιχνίδι ρόλων. «Ένα περιπλανώμενο γράμμα, μια βινιέτα, Παπαθεοδούλου και Ροντάρι ανοίγουνε βεντέτα» είναι ένα πρόγραμμα φιλιαναγνωσίας ενταγμένο μέσα σε ένα τοπικό θεματικό δίκτυο πολιτιστικών θεμάτων που πραγματοποιήθηκε στον Νομό Ξάνθης και βασίστηκε σε τρεις άξονες, σε τρεις λέξεις-κλειδιά: απόλαυση, ενεργητική συμμετοχή, παιχνίδι.

Abstract

Reading literature should mainly give pleasure, the challenge of which requires the student's active engagement in the story of the book. Considering the bond existing between the child's nature and play, we created a program framed by fiction and developed through three letters. Those letters were used as a starting point, where the action of reading began based in a role-playing. "A wandering letter, a vignette, Papatheodoulou and Rodari engaged in a vendetta" is a "loving to read" program integrated into a local cultural thematic network which took place in the prefecture of Xanthi and was based on three pivots, three keywords: pleasure, active participation, play.

Εισαγωγή

Κατά το σχολικό έτος 2017-2018 ιδρύθηκε και λειτούργησε στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση Ξάνθης τοπικό δίκτυο πολιτιστικών θεμάτων και συγκεκριμένα θεματικό δίκτυο φιλαναγνωσίας με τίτλο «Ένα γράμμα, μια βινιέτα, Παπαθεοδούλου και Ροντάρι ανοίγουνε βεντέτα» με τη συμμετοχή είκοσι μιας σχολικών μονάδων του Νομού Ξάνθης: έξι νηπιαγωγείων και δεκαπέντε δημοτικών σχολείων (μεταξύ των οποίων τρία μειονοτικά, ένα Ειδικό, το σχολείο Κωφών και Βαρηκόων και το σχολείο Τυφλών και Αμβλυώπων). Το θεματικό δίκτυο ιδρύθηκε τον Δεκέμβριο του 2017 από τη Δ/ση Α/θμιας Εκπ/σης Ξάνθης υπό τον συντονισμό της υποφαινόμενης υπεύθυνης σχολικών δραστηριοτήτων και ολοκληρώθηκε αρχές Ιουνίου του 2018. Σε αυτό συνεργάστηκαν ο Δήμος Ξάνθης (Τμήμα Πολιτισμού), ο συγγραφέας Αντώνης Παπαθεοδούλου, η εικονογράφος Ίρις Σαμαρτζή, οι εκδόσεις Παπαδόπουλος διαμέσου της υπεύθυνης δημοσίων σχέσεων Μαρίας Γεροσίδη, η συγγραφέας Δήμητρα Πυργελή και άλλοι τοπικοί φορείς.

2 συν 1 λέξεις-κλειδιά για ένα δημιουργικό πρόγραμμα φιλαναγνωσίας

«Σκοπός της φιλαναγνωσίας είναι η εξοικείωση του μικρού μαθητή με το βιβλίο και την ανάγνωση και η σταδιακή εδραίωση μιας φιλικής σχέσης του με το λογοτεχνικό βιβλίο» (ΕΚΕΒΙ, 2012). Η εξοικείωση αυτή απαιτεί τη δημιουργία κινήτρων, ώστε ο αναγνώστης να γοητευτεί από τον κόσμο του βιβλίου και να το αγαπήσει. Η Άντα Κατσίκη-Γκίβαλου σημειώνει πως «Το κείμενο, το βιβλίο γενικότερα, πρέπει να προκαλέσει το ενδιαφέρον του αναγνώστη-μαθητή, ώστε αυτός να ανοίξει έναν διάλογο μαζί του, να αναρωτηθεί για τα πρόσωπα ή τα δρώμενα της αφήγησης» (Κατσίκη-Γκίβαλου, 2008). Η πρώτη λέξη κλειδί είναι αυτή, λοιπόν, που μπορεί να προκαλέσει το ενδιαφέρον του αναγνώστη και δεν είναι άλλη από την έννοια της απόλαυσης, καθώς «Η απόλαυση που προκαλεί η ανάγνωση ενός λογοτεχνήματος στο δέκτη του είναι το ελκτικό στοιχείο που τον παρασύρει στον κόσμο του βιβλίου» (Κατσίκη-Γκίβαλου, 2008).

Η απόλαυση στην ανάγνωση θα προέλθει από την εμπλοκή του αναγνώστη στην ιστορία που ξεδιπλώνεται μπροστά του (Καλογήρου & Λαλαγιάννη, 2005). Σε αυτό συνηγορούν και όλες οι σύγχρονες θεωρίες λογοτεχνίας που δίνουν έμφαση στον ρόλο του αναγνώστη και τις συνθήκες πρόσληψης του κειμένου, τις οποίες εκμεταλλευόμενος ο δάσκαλος «[...] έχει τη δυνατότητα να εμπλέξει το μαθητή στο παιχνίδι της λογοτεχνικής ανάγνωσης και από απαθή καταναλωτή του κειμένου να τον μετατρέψει σε παράγοντα ενεργητικό και κρίσιμο...» (Κατσίκη-Γκίβαλου, 2005). Η ενεργή συμμετοχή του αναγνώστη αποτελεί, λοιπόν, τη δεύτερη λέξη-κλειδί ενός προγράμματος φιλαναγνωσίας.

Και φτάνουμε στην τρίτη λέξη-κλειδί. Η καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας είναι δυνατή όταν η επαφή του αναγνώστη με το λογοτεχνικό κείμενο βασίζεται στη χαρά και την απόλαυση, όπως ακριβώς συμβαίνει και στο παιχνίδι (Αγγελοπούλου, 1994). Παιχνίδι και ανάγνωση φαίνεται να διέπονται από μία στενή σχέση, μια σχέση που καθιστά το πρώτο τρίτη λέξη-κλειδί της φιλαναγνωσίας και η οποία ουσιαστικά αποτελεί τη βασική λέξη-κλειδί που εμπεριέχει μέσα της και τις άλλες δύο, καθώς το παιχνίδι είναι μια δραστηριότητα απόλαυσης που απαιτεί την ενεργή συμμετοχή του υποψήφιου παίκτη.

Η Άντα Κατσίκη Γκίβαλου εντοπίζει τα κοινά χαρακτηριστικά ανάμεσα στη λογοτεχνία και το παιχνίδι: «α) Αποτελούν και τα δυο εκούσια δραστηριότητα... β) Μαγεύουν και καθηλώνουν το παιδί... γ) Ομορφαίνουν τη ζωή χωρίς να ικανοποιούν υλικές απαιτήσεις, έχουν το στοιχείο της ανιδιοτέλειας... δ) Τέλος, προσφέρουν στοιχεία αρμονίας» (Κατσίκη-Γκίβαλου, 1997). Ο Κριστιάν Ποσλιανέκ στο βιβλίο του *Να δώσουμε στα παιδιά την όρεξη για διάβασμα* αναφέρει τα λόγια του Jean Perrot «Επιτυχημένη ανάγνωση [...]

είναι η δημιουργική εκείνη ενέργεια στην οποία παιχνίδι και φαντασίωση συμπίπτουν» (Ποσλιανέκ, 1992).

Και όπως ακριβώς και το παιχνίδι, έτσι και η ανάγνωση είναι μια υπόθεση ταυτόχρονα ατομική και κοινωνική. Στην πρώτη περίπτωση, ο αναγνώστης αποσύρεται, διαβάζει μόνος, με τον δικό του ρυθμό και επικοινωνεί με το κείμενο. Στη δεύτερη περίπτωση, η επικοινωνία με το κείμενο είναι πολύπλευρη εισάγοντας στο δίπολο αναγνώστη-κειμένου της ατομικής ανάγνωσης τους συναναγνώστες. Στο σημείο αυτό καλείται το σχολείο να καλλιεργήσει τη σχέση αυτή μεταξύ αναγνώστη- κειμένου- συναναγνωστών μέσα από δραστηριότητες φιλιαναγνωσίας φροντίζοντας ταυτόχρονα και για την προώθηση της ατομικής ανάγνωσης (Αναγνωστοπούλου, 2002).

Τι σημαίνει, λοιπόν, προωθώ την ανάγνωση ως εκπαιδευτικός; «Προωθώ την ανάγνωση στην τάξη σημαίνει σκέφτομαι με τους μαθητές μου πολλαπλές σχέσεις που μπορώ να έχω με τα κείμενα. Σημαίνει ζω μαζί τους αναγνωστικές περιπέτειες, παρουσιάζοντας κείμενα διαφορετικά ως προς τη λειτουργία τους, επινοώντας παιδαγωγικά εργαλεία, παιδαγωγικές πρακτικές και δραστηριότητες που μπορούν να πληροφορήσουν τους μαθητές και να βοηθήσουν στην επιμόρφωση και στη δημιουργική σκέψη» (Αναγνωστοπούλου, 2002).

Και όπως η ανάγνωση των λογοτεχνικών βιβλίων διέπεται από τους κανόνες ενός παιχνιδιού, δε θα μπορούσαν και οι «αναγνωστικές περιπέτειες» ενός προγράμματος φιλιαναγνωσίας παρά να υιοθετούν τα ίδια τα χαρακτηριστικά του παιχνιδιού και να λειτουργούν στα ίδια με εκείνο επίπεδα. «Η παραδοσιακή σειρά δραστηριοτήτων μιας τάξης με θέμα την ανάπτυξη των αναγνωστικών ενδιαφερόντων και δεξιοτήτων αρχίζει με έναν προσεχτικά σχεδιασμένο προγραμματισμό παιχνιδιών», γράφει ο Τζον Σπινκ (Σπινκ, 1990). Απαραίτητο στοιχείο στον προγραμματισμό είναι η δημιουργία ενός σεναρίου εκπαιδευτικού παιχνιδιού, το οποίο περιλαμβάνει μεταξύ άλλων τον σχεδιασμό της «υπόθεσης» του εκπαιδευτικού παιχνιδιού. Πρόκειται για την πλοκή του παιχνιδιού που αποδίδει στο παιδί πρωταγωνιστικό ρόλο, ώστε να συμμετέχει στις δραστηριότητες που έχουν σχεδιαστεί, αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες και λαμβάνοντας αποφάσεις (Γερμανός, 2004).

Θεματικό δίκτυο: το πλαίσιο λειτουργίας

Το πρόγραμμα φιλιαναγνωσίας λειτούργησε στο πλαίσιο ενός τοπικού θεματικού δικτύου πολιτιστικών θεμάτων. Η ίδρυση των θεματικών δικτύων με υπουργική απόφαση ξεκίνησε το 2005 και αφορούσε αρχικά τον χώρο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, ενώ το 2006 επεκτάθηκε και στα προγράμματα της Αγωγής Υγείας. Για τα θεματικά δίκτυα Πολιτιστικών Θεμάτων δεν υπήρξε ξεχωριστή υπουργική απόφαση, αλλά για αυτή γίνεται λόγος πολύ αργότερα, στην εγκύκλιο του υπουργείου για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων για το σχολικό έτος 2014-2015:

«2.3.3. Δράσεις Πολιτιστικών Θεμάτων

- Προγράμματα Πολιτιστικών Θεμάτων
- Τοπικά Θεματικά Δίκτυα Πολιτιστικών Θεμάτων»

Στο πλαίσιο πολιτιστικού προγράμματος, μία παιδαγωγική ομάδα μπορεί να συνεργαστεί με φορείς περιφερειακής ή τοπικής αυτοδιοίκησης, Α.Ε.Ι., ερευνητικά κέντρα, κυβερνητικούς ή μη κυβερνητικούς φορείς, μουσεία κ.ά., να πραγματοποιεί επισκέψεις, ενημερωτικές συναντήσεις, διαδικτυακές επικοινωνίες, μικρές έρευνες πεδίου, συνεντεύξεις και ό,τι άλλο κριθεί απαραίτητο και ωφέλιμο για την αποτελεσματικότητα του προγράμματος. Με ευθύνη του Υπεύθυνου Πολιτιστικών Θεμάτων ή Σχολικών

Δραστηριοτήτων και ύστερα από έγκριση της Διεύθυνσης ΣΕΠΕΔ είναι δυνατή η συγκρότηση τοπικών δικτύων πολιτιστικών προγραμμάτων» (Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2014).

Στόχος της ίδρυσης θεματικών δικτύων, έτσι όπως αναφέρεται στις υπουργικές αποφάσεις για τα θεματικά δίκτυα της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και της Αγωγής Υγείας είναι να «...προσφέρουν τη δυνατότητα δημιουργίας και διατήρησης ενός επικοινωνιακού πλαισίου μεταξύ μαθητών-εκπαιδευτικών, από διαφορετικές περιοχές και κοινωνικών φορέων» (Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2005 & 2006).

Το πρόγραμμα

Κύριος στόχος του προγράμματος ήταν η καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας και ειδικότερα:

- η πρόκληση τέρψης και ευχαρίστησης στους μαθητές
- η καλλιέργεια της αγάπης για το λογοτεχνικό βιβλίο
- η ανάπτυξη της φαντασίας και η απελευθέρωση των δημιουργικών τους δυνάμεων διαμέσου όλων των τεχνών
- η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και η ευαισθητοποίησή τους απέναντι σε σύγχρονα κοινωνικοπολιτικά προβλήματα
- η προώθηση της συνεργατικής μαθητείας μέσα από ένα δίκτυο φιλαναγνωσίας ολιστικής προσέγγισης.

Βασική επιδίωξη του Δικτύου ήταν η προσέγγιση παιδικών βιβλίων δύο σημαντικών συγγραφέων μέσα από μία γκάμα δημιουργικών διακαλλιτεχνικών και διαθεματικών δραστηριοτήτων ενταγμένων σε ένα κοινό πλαίσιο μυθοπλασίας. Πρόκειται για δύο συγγραφείς των οποίων το έργο χαρακτηρίζεται από φαντασία, πρωτοπόρες τεχνικές και θεματικές, οι οποίες ανήκουν στον χώρο της νεοτερικής γραφής: ο Τζάνι Ροντάρι, ένας καθιερωμένος Ιταλός συγγραφέας, παιδαγωγός, δημοσιογράφος, που χρόνια πριν άνοιξε τον δρόμο στην πρωτοπορία στον χώρο της Παιδικής Λογοτεχνίας (Αφεντουλίδου, 2015), και ο Αντώνης Παπαθεοδούλου, ένας σύγχρονος πολυβραβευμένος συγγραφέας που βάζει το δικό του στίγμα στην πρωτοπορία.

Πρώτιστος στόχος του Δικτύου, λοιπόν, είναι μέσα από τα απολαυστικά έργα των δύο συγγραφέων να καλλιεργηθεί καταρχάς η φιλαναγνωσία, δηλαδή να δημιουργηθούν τα κίνητρα για ανάγνωση, η οποία και θα προκύψει μέσα από την πρόκληση της αισθητικής απόλαυσης, αλλά και τη συνεργασία, όπως και τη σύνδεση των θεμάτων των βιβλίων με τις εμπειρίες του παιδιού και το ευρύτερο κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο της κοινωνίας στην οποία ζει.

Μορφή και μεθοδολογία του προγράμματος του δικτύου

Εξέχουσα σημασία στον σχεδιασμό του προγράμματος κατέχει, όπως προαναφέρθηκε το σενάριο του εκπαιδευτικού παιχνιδιού, δηλαδή ο τρόπος παρουσίασής του καθώς είναι αυτός που ξυπνά το ενδιαφέρον και την περιέργεια του μαθητή για συμμετοχή σε αυτό. Το στοιχείο αυτό της έκπληξης προτίθεται να εκπληρώσει η πραγματοποίηση του προγράμματος μέσα από μία πλαισίωση μυθοπλασίας, στην οποία ο μαθητής τίθεται ως πρωταγωνιστής, συμμετέχοντας σε ένα παιχνίδι ρόλων. Ο μαθητής, δηλαδή, καλείται να μπει σε έναν ρόλο και να μετέχει στην αναγνωστική περιπέτεια, προσφέροντας με τη δράση του σε όλα τα

επίπεδα λύσεις στη συνέχεια της ιστορίας.

«Ένα χαμένο γράμμα από την ταχυδρομική τσάντα του κ. Κώστα (*Ένα τελευταίο γράμμα*, Αντ. Παπαθεοδούλου). Πού πήγε τι συνέβη; Μήπως το έσκασε μαζί με τη Μύτη του Ροντάρι; (*Παραμύθια από το τηλέφωνο-Η μύτη το 'σκασε*, Τζ. Ροντάρι). Για πού πάει; Ξεσπάει βεντέτα και παραμυθοπόλεμος ανάμεσα στον Παπαθεοδούλου και τον Ροντάρι...». Κάπως έτσι ξεκίνησε η ιστορία και κατέφθασαν στα σχολεία που συμμετέχουν στο πρόγραμμα τρία γράμματα από το ταχυδρομείο με βινιέτα που απεικονίζει τον Ροντάρι και τον Παπαθεοδούλου. Κάθε γράμμα προέτρεπε τα παιδιά να ανακαλύψουν πού πήγε η Μύτη που το έσκασε από το παραμύθι του Ροντάρι μαζί με το Γράμμα που το έσκασε από το παραμύθι του Παπαθεοδούλου και οι οποίοι κρύφτηκαν μέσα στα βιβλία σύμφωνα πάντα με τις πληροφορίες που έδινε ο αποστολέας του γράμματος, το Μελανιασμένο Μελάρι.

Τα δύο πρώτα γράμματα μοιράστηκαν στους εκπαιδευτικούς σε επιμορφωτικά σεμινάρια σχετικά με το πρόγραμμα φιλαναγνωσίας, όπου δίνονταν κατατοπιστικές πληροφορίες για το πρόγραμμα, κατευθυντήριες γραμμές για τη μεθοδολογία και ιδέες για τη δημιουργική προσέγγιση των βιβλίων. Έτσι, κάθε σχολείο επέλεξε τα βιβλία των συγγραφέων με τα οποία ήθελε να ασχοληθεί και προέβη σε ποικίλες δραστηριότητες, πάντα στο πλαίσιο της έρευνας για την εύρεση των περιπλανώμενων ηρώων, το περιπλανώμενο Γράμμα και τη Μύτη. Ακολουθώντας τις οδηγίες των γραμμάτων και μέσα από ποικίλες θεματικές δραστηριότητες οι μαθητές ανέλαβαν τον ρόλο του ειρηνοποιού ανάμεσα στους δύο συγγραφείς και αυτόν του διασώστη του Γράμματος και της Μύτης, με απώτερο στόχο να λήξει ο παραμυθοπόλεμος.

Σε κάθε βιβλίο μελετήθηκαν διάφορες πτυχές με βάση τις θεματικές και τους προβληματισμούς που προέκυψαν, έγινε αξιοποίηση της πολυτροπικότητας και των περικειμενικών στοιχείων του παραμυθιού και δόθηκαν θεματικές και διακαλλιτεχνικές προεκτάσεις με αφορμή αυτό.

Η μέθοδος που προτάθηκε ήταν ο συνδυασμός διερευνητικών-συμμετοχικών-ενεργητικών μεθόδων και βιωματικών τεχνικών. Κατάλληλη κρίθηκε η μέθοδος project που περιλαμβάνει τρεις φάσεις ανάγνωσης (ΥΠΔΒΜΘ, 2007) και η οποία πραγματώνεται μέσα από βιωματικές τεχνικές (παιχνίδια ρόλων, θεατρικό παιχνίδι, εικαστικές δημιουργίες, διακαλλιτεχνική προσέγγιση κ.α.).

Συγκεκριμένα στην α' φάση σε όλες τις σχολικές μονάδες έγινε ανάγνωση των δύο βιβλίων (*Ένα τελευταίο γράμμα*, *Η μύτη το 'σκασε*) και ακολούθησαν ποικίλες εισαγωγικές δράσεις φιλαναγνωσίας.

Στη β' φάση ανάγνωσης, κατά την οποία κατέφθασε το β' γράμμα, κάθε τάξη προσέγγισε το βιβλίο ή τα βιβλία των συγγραφέων που είχε επιλέξει μέσα από μία θεματική και διακαλλιτεχνική προσέγγιση (θεατρική απόδοση, εικαστικές δημιουργίες, δημιουργική γραφή, μουσικοκινητικά παιχνίδια, θεματικές προεκτάσεις, αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών με αφορμή το επιλεγμένο παραμύθι κ.α.). Κατά τη β' φάση της ανάγνωσης οι μαθητές, παράλληλα με τις δράσεις στο σχολείο, δανείστηκαν βιβλία των δύο συγγραφέων (και όχι μόνο) από δανειστικές βιβλιοθήκες για ατομική ανάγνωση στο σπίτι.

Η γ' φάση της ανάγνωσης περιλάμβανε την παρουσίαση κατά κάποιο τρόπο του παραγόμενου υλικού. Στη φάση αυτή το πρόγραμμα ολοκληρώθηκε για τη σχολική χρονιά και το γ' γράμμα δεν κατέφθασε στα σχολεία, όπως συνέβη με τα άλλα δύο. Οι σχολικές μονάδες προσκλήθηκαν στο Κέντρο Πολιτισμού Ξάνθης, το οποίο μετατράπηκε σε Διαδραστικό Μουσείο Φιλαναγνωσίας για τρεις μέρες. Σε όλους τους χώρους του Κέντρου Πολιτισμού λειτούργησαν εργαστήρια (θεατρικό, εικαστικό, μουσικό, αφήγησης). Εκεί, με αφορμή μία μικρή αφήγηση (ποίημα ή πεζό των δύο συγγραφέων), εκπαιδευτικοί

ειδικοτήτων είχαν αναλάβει την αντίστοιχη διακαλλιτεχνική παιγνιώδη προσέγγιση των κειμένων πάντα με στόχο να βρεθούν οι δύο ήρωες. Οι σχολικές μονάδες επισκέφθηκαν κυκλικά τα εργαστήρια και κάθε φορά παρακινούνταν να επισκεφτούν το επόμενο εργαστήριο με την ελπίδα να βρεθούν οι περιπλανώμενοι ήρωες. Στο τέλος όλοι οι συμμετέχοντες μαθητές κατέληγαν να συγκεντρωθούν σε έναν από τους χώρους του Κέντρου Πολιτισμού, όπου εκτός από παρουσιάσεις των δράσεων από τα σχολεία, πραγματοποιήθηκε διαδικτυακή σύνδεση με τον συγγραφέα Αντώνη Παπαθεοδούλου και ανάγνωση του γ' γράμματος, στο οποίο δόθηκε και η λύση του μυστηρίου: οι δύο περιπλανώμενοι ήρωες μετά από τη μακρά περιπλάνησή τους στα βιβλία και μέσα από τις δημιουργικές δράσεις των παιδιών αποφάσισαν να γίνουν... σελιδοδείκτης για να μπορούν να τρυπώνουν σε όλα τα βιβλία. Τον σελιδοδείκτη, που απεικόνιζε τους δύο ήρωες να απολαμβάνουν τις διακοπές τους με ένα βιβλίο συντροφιά, επιμελήθηκε η εικονογράφος Ίρις Σαμαρτζή και διανεμήθηκε σε όλους τους μαθητές. Τέλος, χαρίστηκαν βιβλία για τις βιβλιοθήκες κάθε σχολικής μονάδας, ευγενική χορηγία των εκδόσεων Παπαδόπουλος.

Να σημειωθεί ότι για τις σχολικές μονάδες των ορεινών μειονοτικών σχολείων, που δεν είχαν τη δυνατότητα μετακίνησης, υπήρξε η οργάνωση του Κινητού Διαδραστικού Μουσείου Φιλαναγνωσίας που πραγματοποιήθηκε στους χώρους του Δημοτικού Σχολείου Πάχνης.

Τέλος, οι εικαστικές δημιουργίες των σχολείων με αφορμή την προσέγγιση των βιβλίων εκτέθηκαν στη Δημοτική Πινακοθήκη Ξάνθης στα πλαίσια των Γιορτών Νεολαίας Ξάνθης.

Αξιολόγηση του προγράμματος

Η αποτελεσματικότητα ενός προγράμματος κρίνεται με βάση τους σκοπούς που τίθενται κάθε φορά. Έτσι, στο παρόν πρόγραμμα αυτό που αξιολογείται είναι η πρόκληση τέρψης και ευχαρίστησης στους μαθητές μέσα από τη συμμετοχή τους στις δραστηριότητες και μέσα από την παραγωγή δημιουργικών έργων. Από το πρόγραμμα, λοιπόν, εκτός από τη διαπίστωση της πρόκλησης τέρψης και ευχαρίστησης, προέκυψαν εξαιρετικά «έργα», όπως ενδεικτικά είναι το βιβλίο του Παπαθεοδούλου *Το τελευταίο γράμμα* γραμμένο στη γλώσσα braille, η απόδοση στη νοηματική γλώσσα του τραγουδιού *Ήταν μία πόλη* του Φοίβου Δεληβοριά (που γράφτηκε για το παραμύθι του Παπαθεοδούλου *Η πόλη που έδωξε τον πόλεμο*), σύνθεση πρωτότυπου τραγουδιού για τους περιπλανώμενους ήρωες και η ηχογράφησή του από το Δημοτικό Ραδιόφωνο Ξάνθης (εκτελεσμένο από τους μαθητές, καθώς και θεατρικές παραστάσεις, δρώμενα, εικαστικές δημιουργίες, συγγραφή παραμυθιών κ.α.

Φυσικά, εφόσον πρόκειται για ένα πρόγραμμα φιλαναγνωσίας, αξιολογήθηκε αν οι μαθητές κατάφεραν να αποζητούν την παρέα ενός λογοτεχνικού βιβλίου.

Τέλος, να υπογραμμιστεί ότι η επίδραση ενός τέτοιου προγράμματος δεν προσδοκά μόνο σε βραχυπρόθεσμα, «ορατά» αποτελέσματα, αλλά και σε μακροπρόθεσμα, καθώς μέσα από αυτή τη διαδικασία μπαίνουν τα θεμέλια για τη δημιουργία ενός κριτικού, δια βίου αναγνώστη.

Βιβλιογραφία

- Αγγελοπούλου, Β. (1994). «Εισαγωγή» στο Αγγελοπούλου, Β., Βασιλαράκης, Ι.Ν. (επιμ.), στο *Φιλαναγνωσία και Παιδική Λογοτεχνία: εισηγήσεις στο 5ο Σεμινάριο του Κύκλου Παιδικού Βιβλίου*. Αθήνα: Δελφίνι, 11-67.
- Αναγνωστοπούλου, Δ. (2002). *Λογοτεχνική πρόσληψη στην Προσχολική και Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Πατάκης.
- Αφεντουλίδου, Α. (2015). *Τζάνι Ροντάρι-Ευγένιος Τριβιζάς: ανατρεπτικές πτυχές του έργου τους*. (Μη εκδοθείσα διδακτορική διατριβή). ΤΕΕΠΗ Αλεξανδρούπολης.
- Γερμανός, Δ. «Το παιχνίδι, μια άλλη προσέγγιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας», στο Χατζηκαμάρη, Π., Κοκκίδου, Μ. (επιμ.), *Το παιχνίδι στην εκπαιδευτική διαδικασία, Πρακτικά Διημερίδας*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press, 63-75.
- EKEBI (2010). «Σχέδιο του Εθνικού Κέντρου Βιβλίου (EKEBI) για την προώθηση και υλοποίηση της φιλαναγνωσίας στις Α΄ και Β΄ τάξεις των ολοήμερων δημοτικών σχολείων με ενιαίο αναμορφωμένο πρόγραμμα», www.mikrosanagnostis.gr/docs/filanagnosia.doc. Ανακτήθηκε στις 31 Μαΐου 2015.
- Καλογήρου, Τζ., Λαλαγιάννη, Κ. (2005). «Προλεγόμενα», στο Καλογήρου, Τζ., Λαλαγιάννη, Κ. (επιμ.). *Η Λογοτεχνία στο Σχολείο. Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δάρδανος, 27-40.
- Κατσίκη-Γκίβαλου, Α. (1997). *Το θαυμαστό ταξίδι. Μελέτες για την Παιδική Λογοτεχνία*. Αθήνα: Πατάκης.
- Κατσίκη-Γκίβαλου, Α. (2005). «Η θέση της λογοτεχνίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Ζητήματα και προοπτικές της διδακτικής της», στο Καλογήρου, Τζ., Λαλαγιάννη, Κ. (επιμ.). *Η Λογοτεχνία στο Σχολείο. Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δάρδανος, 11-25.
- Κατσίκη-Γκίβαλου, Α. (2008). «Λογοτεχνία και Εκπαίδευση. Από τα στενά όρια μιας διδασκαλίας στην καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας», στο Κατσίκη-Γκίβαλου, Α., Λαλαγιάννη, Τζ., Χαλκιαδάκη, Α. (επιμ.). *Φιλαναγνωσία και Σχολείο*. Αθήνα: Πατάκης, 27- 34.
- Παπαθεοδούλου, Α. (2017). *Ένα τελευταίο γράμμα*. Αθήνα: Παπαδόπουλος.
- Ποσλανιέκ, Κ. (1992). *Να δώσουμε στα παιδιά την όρεξη για διάβασμα*, μετ. Στ. Αθήνη. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Ροντάρι, Τζ. (2011). *Παραμύθια από το τηλέφωνο*, μετ. Α. Παπασταύρου. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σπινκ, Τζ. (1990). *Τα παιδιά ως αναγνώστες*, μετ. Κ. Ντελόπουλος. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (2005). *Θεματικά Δίκτυα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Αρ.Πρωτ.: 66272/Γ7/4-7-2005. Ανακτήθηκε στις 20 Αυγούστου 2018. <http://dide.koz.sch.gr/tmsdr/wp-content/uploads/28.pdf>.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (2006). *Θεματικά Δίκτυα Αγωγής Υγείας*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Αρ.Πρωτ.: 127261/Γ7/28-11-2006. Ανακτήθηκε στις 20 Αυγούστου 2018. <http://dide.koz.sch.gr/tmsdr/wp-content/uploads/diktva-agogis-ygeias.pdf>.
- Υπουργείο Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων (2007). *Πρόγραμμα σπουδών για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στην υποχρεωτική εκπαίδευση. Οδηγός για τον εκπαιδευτικό*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων.
- Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (2014). *Σχεδιασμός και υλοποίηση προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων (Αγωγής Σταδιοδρομίας, Αγωγής Υγείας, Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Πολιτιστικών Θεμάτων, eTwinning και Erasmus+). Για το σχολικό έτος 2014- 2015*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. Αρ.Πρωτ.: 167127/Γ7/15-10-2014. Ανακτήθηκε στις 20 Αυγούστου 2018. https://drive.google.com/file/d/0Bz6Nt1ZNI_bCTG3Qi1UMIJWN1U/view.

Ίδρυση εικονικής μαθητικής επιχείρησης» στο Δημοτικό. Από τη γνώση... στην πράξη

Ειρήνη Μασαγγούρα ¹, Ευαγγελία Σταμέλου ², Πανταζής Γιαννιός ³

¹ Καθηγήτρια Πληροφορικής στο 7^ο & 8^ο Δημοτικό Σχολείο Θήβας, eirnhma@sch.gr

² Διευθύντρια στο Δημοτικό Σχολείο Λεύκτρων, evastame@gmail.com

³ Δάσκαλος στο Δημοτικό Λεύκτρων, pantgiann@gmail.com

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία περιγράφεται ο τρόπος με τον οποίο μπορεί να ενταχθεί η μαθητική επιχείρηση σε συνεργατικά εκπαιδευτικά προγράμματα. Η σχολική επιχειρηματικότητα μπορεί να αξιοποιηθεί στα προγράμματα αυτά ως εκπαιδευτική διαδικασία συνδημιουργίας ενός προϊόντος και να αποτελέσει ένα ισχυρό εργαλείο μάθησης για την ολιστική προσέγγιση ενός θέματος που άπτεται πολλών γνωστικών αντικειμένων, αλλά παράλληλα εξετάζεται και από τη σκοπιά της πραγματικής ζωής. Συγκεκριμένα, αναδεικνύεται η αξία της συμμετοχής σε ένα πρόγραμμα σύστασης μιας μαθητικής επιχείρησης, που εφαρμόστηκε σε δημοτικά από εκπαιδευτικούς διαφορετικών ειδικοτήτων, γεγονός που επέτρεψε τη διαθεματική προσέγγιση του θέματος. Πρόκειται για μια ολοκληρωμένη πρόταση που απαρτίζεται από διαδοχικές φάσεις: α) ξεκινώντας από την αρχική ιδέα των μαθητών/-τριών, β) τη συσπείρωση μιας ομάδας μαθητών/-τριών γύρω από αυτήν, γ) οι μαθητές/-τριες αρχίζουν να σχεδιάζουν, να προτυποποιούν και να δοκιμάζουν. Αφού περάσουν τα πρώτα στάδια προχωρούν στο τελευταίο, όπου η ιδέα τους μπορεί να μπει σε διαδικασία υλοποίησης, που οδηγεί στο τελικό προϊόν.

Abstract

The way in which school entrepreneurship can be incorporated in collaborative educational programs is described in the present project. School entrepreneurship can be promoted through these programs as an educational process of creating a product and it can constitute a powerful learning tool for a holistic approach to a subject which concerns a lot of fields of studies but at the same time it can be examined from the perspective of real life. Specifically, the importance of participating in a program that involves the formation of a school enterprise is promoted; the program was implemented in primary schools by teachers of different subjects, a fact that enabled a cross-curricular approach to the subject. This is a complete proposal that consists of consecutive stages: a) starting with the initial idea of the students, b) involving a students' group in it, c) starting designing, making original things and

trying new ones. After the first stage, they move on to the last one, where the original idea can be realized and can lead to the final product.

Εισαγωγή

Με δεδομένη την οικονομική δυσχέρεια που αντιμετωπίζουν τα σύγχρονα κράτη και τις ραγδαίες αλλαγές που σχετίζονται με τη σύνθετη οικονομία και κοινωνία της γνώσης, η ανάπτυξη της αντίληψης για την επιχειρηματικότητα αποτελεί κεντρικό άξονα των κρατικών πολιτικών σε επίπεδο εκπαίδευσης. Αν και ο παράγοντας της γενικής εκπαίδευσης παίζει καίριο ρόλο στην ανάπτυξη της επιχειρηματικότητας, σημαντικότερη μεταβλητή για την επιχειρηματική άνθηση και ευρωστία αποτελεί η επιχειρηματική εκπαίδευση. Η επιχειρηματική εκπαίδευση δεν αντανakλά αποκλειστικά την πληροφόρηση ή την επαγγελματική καθοδήγηση, αλλά συνιστά μια συνεχή διαδικασία ανάπτυξης χαρακτηριστικών της προσωπικότητας του ατόμου, «τα οποία επιτρέπουν στα άτομα, στους οργανισμούς και στις κοινότητες να είναι ευέλικτοι, δημιουργικοί και ευπροσάρμοστοι απέναντι στις ραγδαίες κοινωνικοοικονομικές αλλαγές» (Lewis, 2002). Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή αναφέρθηκε για πρώτη φορά στη σημασία της επιχειρηματικής εκπαίδευσης το 2003, στην Ευρωπαϊκή Πράσινη Βίβλο για την Επιχειρηματικότητα (European Commission, 2003). Η σύσταση που εξέδωσαν το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και το Συμβούλιο το 2006 σχετικά με τις βασικές ικανότητες για τη διά βίου μάθηση τοποθετούν την επιχειρηματικότητα μεταξύ των οκτώ αυτών ικανοτήτων (European Parliament and the Council, 2006). Το 2012 η Ευρωπαϊκή Επιτροπή σε ανακοίνωσή της με τίτλο «Ανασχεδιασμός της εκπαίδευσης: επενδύοντας στις δεξιότητες για καλύτερα κοινωνικοοικονομικά αποτελέσματα το 2012», επισημαίνει ότι, προκειμένου να δημιουργηθούν «δεξιότητες για τον 21ο αιώνα», απαιτούνται προσπάθειες για την ανάπτυξη εγκάρσιων δεξιοτήτων, όπως η επιχειρηματικότητα, και επισημαίνει τις «ικανότητες σκέψης με κριτικό βλέμμα, ανάληψης πρωτοβουλιών, επίλυσης προβλημάτων και ομαδικής εργασίας». Συνιστά στα κράτη μέλη «να προωθήσουν τις επιχειρηματικές δεξιότητες με νέους και δημιουργικούς τρόπους διδασκαλίας και μάθησης, από το δημοτικό σχολείο». Επισημαίνει ότι «η πείρα από τον πραγματικό κόσμο, που αποκτάται μέσω της μάθησης με βάση την επίλυση προβλημάτων και της διασύνδεσης με τις επιχειρήσεις, θα πρέπει να ενσωματωθεί σε όλα τα θεματικά πεδία και να προσαρμοστεί σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης (European Commission, 2012). Μέσω του Προγράμματος Δράσης για την επιχειρηματικότητα 2020, που δημοσιεύθηκε το 2013, αναγνωρίστηκε η επιχειρηματική εκπαίδευση ως ένας από τους τρεις τομείς που απαιτούν άμεση παρέμβαση και καλούνται τα κράτη μέλη να διασφαλίσουν την επιχειρηματική εκπαίδευση στα προγράμματα σπουδών από το δημοτικό ως το πανεπιστήμιο και την εκπαίδευση ενηλίκων (European Commission, 2013).

Το εγχειρίδιο «Εκπαίδευση στην Επιχειρηματικότητα - Ένας Οδηγός για Εκπαιδευτικούς» της Ευρωπαϊκής Επιτροπής παρουσιάζει βέλτιστους τρόπους εκπαίδευσης κατά την εισαγωγή επιχειρηματικού χαρακτήρα έργων και μεθόδων στη σχολική αίθουσα. Χρησιμοποιώντας το εγχειρίδιο αυτό, εκπαιδευτικοί μπορούν να εμπνεύσουν τους/τις μαθητές/-τριές τους και να τους/τις βοηθήσουν να αναπτύξουν επιχειρηματική νοοτροπία και να μετατρέψουν τις ιδέες τους σε δράσεις, οι οποίες με τη σειρά τους θα αποτελέσουν τις μελλοντικές καινοτόμες επιχειρήσεις και προϊόντα του 21^{ου} αιώνα (European Commission, 2014). Η πρόσφατη μελέτη της Ευρωπαϊκής Επιτροπής «Η εκπαίδευση στην επιχειρηματικότητα: ένας δρόμος προς την επιτυχία» αποδεικνύει τον πολλαπλό αντίκτυπο της επιχειρηματικής εκπαίδευσης. Η μελέτη καταδεικνύει ότι η παρακολούθηση μαθημάτων σε τομείς περί δημιουργικότητας, καινοτομίας και επιχειρηματικότητας, ενισχύει τις

επαγγελματικές φιλοδοξίες, έχει θετική επίδραση στην επιχειρηματική πρόθεση, ενισχύει την απασχολησιμότητα και υποβοηθά στην απόκτηση επιχειρηματικών δεξιοτήτων και συμπεριφορών. Τα στοιχεία της έρευνας απέδειξαν ότι η επιχειρηματική εκπαίδευση οδηγεί στη δημιουργία περισσότερων νέων επιχειρήσεων (start-ups) και ότι οι επιχειρήσεις αυτές είναι περισσότερο βιώσιμες και καινοτόμες. Συνεπώς, η ενίσχυση της επιχειρηματικής εκπαίδευσης στα εκπαιδευτικά ιδρύματα μπορεί να ωφελήσει τα άτομα, την οικονομία και την κοινωνία γενικότερα (European Commission, 2015).

Στο Ευρωπαϊκό πλαίσιο αναφοράς EntreComp για την ικανότητα του Επιχειρείν, το Επιχειρείν νοείται ως εγκάρσια ικανότητα η οποία αφορά όλες τις ανθρώπινες δραστηριότητες και ορίζεται ως η δράση του ατόμου πάνω σε ευκαιρίες και ιδέες που έχει ως αποτέλεσμα τον μετασχηματισμό τους σε επιπλέον αξία για τους άλλους. Η αξία που δημιουργείται μπορεί να είναι οικονομική, πολιτιστική ή κοινωνική (European Commission, 2016). Στις μέρες μας, τα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης δίνουν έμφαση στην προώθηση της επιχειρηματικής εκπαίδευσης, με σημαντικές διαφορές να παρουσιάζονται ανάμεσα στις διάφορες προσεγγίσεις. Η μελέτη του Δικτύου Ευρυδική «Επιχειρηματική Εκπαίδευση στο Σχολείο στην Ευρώπη» (Eurydice, 2016) παρέχει επικαιροποιημένες και ενδεδειγμένες πληροφορίες για τις στρατηγικές, τα αναλυτικά προγράμματα, τα μαθησιακά αποτελέσματα και την κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με στοιχεία της έκθεσης, οι ειδικές στρατηγικές Εκπαίδευσης στο Επιχειρείν είναι γενικά πιο ολοκληρωμένες, με ευρύτερο φάσμα δράσεων, και είναι συγκεντρωμένες στη βόρεια Ευρώπη και την περιοχή των Δυτικών Βαλκανίων. Επίσης, η μελέτη έδειξε γενικά χαμηλά επίπεδα συμμετοχής στην πρακτική επιχειρηματική μάθηση στο σχολείο και μια ανάγκη για επιπλέον ανάπτυξη των δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων των νέων ανθρώπων. Πολλές πρακτικές επιχειρηματικής εμπειρίας πραγματοποιούνται στο πλαίσιο πρωτοβουλιών, στις οποίες η συμμετοχή εξωτερικών συνεργατών, όπως το Σωματείο Επιχειρηματικότητας Νέων (Junior Achievement), είναι βασικό στοιχείο. Η έκθεση επισημαίνει ότι η Εκπαίδευση στο Επιχειρείν αναγνωρίζεται όλο και περισσότερο ως διαθεματικός στόχος στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, αλλά πιο συχνά διδάσκεται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση μέσα από ποικιλία προσεγγίσεων.

Η παρούσα εργασία αποτελεί μία ολοκληρωμένη πρόταση εισαγωγής της επιχειρηματικής εκπαίδευσης στο δημοτικό μέσω της διασχολικής διαθεματικής συνεργασίας. Δίνεται έμφαση στη σημασία της σχολικής επιχειρηματικότητας ως εκπαιδευτικού εργαλείου μάθησης και όχι ως νέας μορφής επιχειρηματικότητας. Η σχολική επιχειρηματικότητα προτείνεται να υλοποιηθεί στα σχολεία μέσα από συνεργατικά εκπαιδευτικά προγράμματα που εμπεριέχουν ολοκληρωμένες εκπαιδευτικές δράσεις επιχειρηματικότητας, με δομικά τους στοιχεία τον προγραμματισμό, το χρονοδιάγραμμα, την επιδίωξη συγκεκριμένων στόχων και μια σειρά από διαθεματικές δράσεις μέσα και έξω από το σχολείο με τη συνεργασία εξωτερικών φορέων, ειδικών επιστημόνων, γονέων κ.λπ. Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της σχολικής επιχειρηματικότητας, δηλαδή η διαθεματική της προσέγγιση, ο βιωματικός της χαρακτήρας και η ομαδοσυνεργατική της φυσιογνωμία, μπορούν να προσδώσουν σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα περισσότερη αποτελεσματικότητα και εμπάθυση. Η αξιοποίηση των μαθητικών επιχειρήσεων, με τελικό στόχο τη δημιουργία ενός τελικού προϊόντος, είναι διαδικασία που υλοποιείται μέσα από συγκεκριμένα στάδια και είναι αποτελεσματική, όταν τηρούνται συγκεκριμένες προϋποθέσεις στις οποίες θα γίνει αναφορά στη συνέχεια. Το κείμενο που ακολουθεί επιχειρεί να αποτυπώσει τις διαδικασίες από το σχεδιασμό του προγράμματος έως την υλοποίησή του.

Πρόταση ενδεικτικού προγράμματος αξιοποίησης σχολικής επιχειρηματικότητας

Το πρόγραμμα που ακολουθεί είναι ένα πρόγραμμα σχολικών δραστηριοτήτων με τίτλο «*Οραματίζόμαστε, Επιχειρούμε και Υλοποιούμε*» που εντάσσεται στη θεματολογία της Αγωγής τον Ενεργού Πολίτη και δομήθηκε έτσι ώστε να περιλαμβάνει και την επιχειρηματική εκπαίδευση. Αν και το μέρος της επιχειρηματικής εκπαίδευσης μπορούσε να διδαχτεί ανεξάρτητα από το μέρος της Αγωγής τον Ενεργού Πολίτη, στο πρόγραμμά μας διδάχτηκαν παράλληλα, συμπληρώνοντας το ένα το άλλο. Συμπεριλαμβάνοντας στους στόχους και τη δημιουργία ενός σχολείου «ανοικτού» και εξωστρεφούς, αποφασίστηκε η υλοποίηση του προγράμματος μέσα από συνεργασία τριών σχολικών μονάδων, του 7^{ου} & 8^{ου} Δημοτικού Θήβας (Ε' και Στ') και του Δημοτικού Λευκτρών (Γ' έως Στ'). Το πρόγραμμα ξεκίνησε τον Οκτώβριο του 2017 και ολοκληρώθηκε τον Ιούνιο του 2018. Πιο συγκεκριμένα, μια ομάδα μαθητών/-τριών με τις ιδέες τους, οι οποίες τοποθετούσαν στο κέντρο την προστασία του φυσικού περιβάλλοντος και την υγεία του ανθρώπου, μελέτησαν ένα σχέδιο, ακολούθησαν τις δικές τους στρατηγικές, τις εφάρμοσαν, τις έλεγξαν και ανέλαβαν την παραγωγή, την προώθηση και πώληση καλλυντικών προϊόντων. Οι μαθητές/-τριες προσέγγισαν το πρόγραμμα μέσα από παράλληλες και αλληλοσυμπληρούμενες βιωματικές δράσεις. Συνδυάστηκαν με τον πιο περίτεχνο τρόπο η επιχειρηματική εκπαίδευση με δραστηριότητες σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα.

Συσχετισμός με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών

Το πρόγραμμα υλοποιήθηκε με διάχυση σε διάφορα μαθήματα και υπάρχει απόλυτη συμβατότητα με το ΑΠΣ: 1) Μαθηματικά Ε' (Δεκαδικοί αριθμοί, κλάσματα, ποσοστά) Στ' (μέθοδοι προσεγγιστικού υπολογισμού και στρογγυλοποίησης), 2) Φυσική Ε' (Ιδιότητες υλικών σωμάτων, θερμότητα)- Στ' (θερμοκρασία, θερμότητα, οικοσυστήματα), 3) Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή Ε' (Είμαστε όλοι πολίτες της Ελλάδας, της Ευρώπης και τον κόσμο-φυσικοί πόροι, Γνωρίζουμε τα δικαιώματά μας και αναλαμβάνουμε τις υποχρεώσεις μας, Η δημοκρατία στην καθημερινή ζωή) – Στ' (Η ενημέρωση του πολίτη, ο ρόλος των Διεθνών Οργανισμών, Οργανωμένες ομάδες - Σύλλογοι), 4) Γλώσσα (ανάπτυξη γλωσσικής και επικοινωνιακής ικανότητας), 5) Πληροφορική (κειμενογράφος, πολυμέσα, παρουσιάσεις, υπολογιστικά φύλλα, διαδίκτυο), 6) Γεωγραφία Ε' (Η αγροτική παραγωγή της Ελλάδας), 7) Αγγλικά (διεύρυνση γνώσεων γλωσσομάθειας), 8) Ιστορία Γ', Δ', Ε', Στ' (καλλωπισμός, ομορφιά στο παρελθόν).

Σκοπός του προγράμματος – Στόχοι

Σκοπός του προγράμματος ήταν οι μαθητές/-τριες να συνειδητοποιήσουν την αλληλεπίδραση ατόμου και κοινωνίας και να αναπτύξουν πνεύμα συνεργασίας και ευθύνης.

Οι επιμέρους στόχοι ήταν:

- Να αναπτύξουν σεβασμό για την οργάνωση των κοινωνιών.
- Να αποκτήσουν γνώσεις σχετικές με θεωρίες, νόμους και αρχές που αφορούν το γνωστικό αντικείμενο των Φυσικών Επιστημών και να «ερμηνεύσουν» φυσικά φαινόμενα.
- Να έρθουν σε επαφή με κάποιες εφαρμογές των Μαθηματικών.
- Να συνειδητοποιήσουν την ανάγκη προσωπικής δράσης για την αντιμετώπιση του προβλήματος της εξάντλησης των φυσικών πόρων.

- Να εκτιμήσουν και να αξιοποιήσουν τις δυνατότητες που προσφέρει η τοπική παραγωγή και οικονομία, καθώς και το τοπικό πολιτιστικό απόθεμα.
- Να κατανοήσουν βασικές οικονομικές έννοιες.
- Να επιλέγουν τα κατάλληλα εργαλεία ΤΠΕ και να τα χρησιμοποιούν αποτελεσματικά για την ολοκλήρωση των έργων τους.
- Να καλλιεργήσουν τον λόγο και την αφαιρετική σκέψη, αναπτύσσοντας την ικανότητα μετάδοσης πληροφοριών με τρόπο συνοπτικό, και να εκφράζουν γραπτώς τις απόψεις τους.
- Να καλλιεργήσουν προσωπικές δεξιότητες (πχ. δημιουργική-κριτική σκέψη, αυτενέργεια, πρωτοβουλία, αυτοπεποίθηση, δεξιότητες στην επίλυση ενός προβλήματος, επιχειρηματικό πνεύμα).
- Να καλλιεργήσουν τη συνεργασία και την κοινωνική αλληλεπίδραση.

Μεθοδολογία και διδακτικές προσεγγίσεις – στρατηγικές

Ο σχεδιασμός του προγράμματος στηρίχτηκε στη θεωρία μάθησης του κοινωνικού εποικοδομισμού και ακολουθήθηκαν οι εξής διδακτικές προσεγγίσεις:

α) *Διαθεματική και διεπιστημονική προσέγγιση*: Επιχειρείται η διασύνδεση της σχολικής γνώσης μέσα από την ανάπτυξη ενός κεντρικού θέματος, όπου το κάθε γνωστικό αντικείμενο αναπτύσσει και καλλιεργεί σημαντικούς γνωστικούς στόχους και δεξιότητες που αφορούν τον πυρήνα του αντικειμένου και παράλληλα οι μαθητές/-τριες αποκτούν σφαιρική άποψη για το θέμα, όπως αυτό παρουσιάζεται στην ολότητά του (Ματσαγγούρας, 2003),

β) *Συνεργατική μάθηση*: Οι μαθητές/-τριες εργαζόμενοι/-νες σε ομάδες αποκτούν γνώσεις μέσα από μια γόνιμη διαδραστική διαδικασία (Whipple, 1987). Στην περίπτωσή μας, η ομαδοσυνεργασία πραγματοποιήθηκε ως διασχολική διαθεματική συνεργασία, περίπτωση που, κατά τον Ματσαγγούρα (2002), αποτελεί "...άριστο πλαίσιο για την υλοποίηση της αποστολής του σχολείου να συμβάλει στην ανάπτυξη και στην αυτονομία τον ατόμου",

γ) *Βιωματική προσέγγιση*: Οικοδόμηση της νέας γνώσης μέσα από βιωματικές εμπειρίες. Υλοποιήθηκε, δηλαδή, μέσω αυτών το μανθάνειν δια του πράττειν, κατά τον Dewey (1924),

δ) *Αξιοποίηση νέων τεχνολογιών*: Η αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία, επιτρέπει τη μετάβαση από τον δασκαλοκεντρικό χαρακτήρα της διάλεξης, στο μαθητοκεντρικό μοντέλο της ανακαλυπτικής, διερευνητικής μάθησης (Bruner, 1960). Ο εκπαιδευτικός, καθ' όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας, είχε καθοδηγητικό και διαμεσολαβητικό ρόλο. Ενθάρρυνε την προσωπική έκφραση, την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση των ομάδων. Υποστήριζε τους/τις μαθητές/-τριες στην ανάληψη πρωτοβουλιών, προωθούσε την ενεργητική συμμετοχή και τη συνεργατική διερεύνηση.

Περιγραφή εκπαιδευτικού Προγράμματος

Παρακάτω περιγράφονται αναλυτικά οι φάσεις του προγράμματος. Κάθε τάξη έκανε δραστηριότητες ανάλογα με τους στόχους του Α.Π.Σ. που δεν ήταν κοινές για όλους:

1η Φάση: Προετοιμασία συμμετεχόντων εκπαιδευτικών:

Η δημιουργία μαθητικής επιχείρησης απαιτεί πολύ καλή προετοιμασία των

εκπαιδευτικών (πχ. ενημέρωση σε θέματα οικονομικής δραστηριότητας, χρονοδιάγραμμα, καταγραφή αναγκών, προϋπολογισμός εξόδων) .

2η Φάση: Συζήτηση της ιδέας με τους/τις μαθητές/-τριες:

Αρχικά παρουσιάστηκε η ιδέα της ίδρυσης μαθητικής επιχείρησης στους/τις μαθητές/-τριες (Στ' και Ε' του 7^{ου} & 8^{ου} Δημ. Σχ. Θήβας), και αναλύθηκαν τα οφέλη που θα προκύψουν. Τα παιδιά πρότειναν είδη επιχειρήσεων που επιθυμούν να λειτουργήσουν και τελικά αποφάσισαν την παραγωγή καλλυντικών προϊόντων (κηραλοιφές και μπάρες σαπουνιού) αξιοποιώντας πρώτες ύλες που προσφέρει απλόχερα η ελληνική γη, όπως το ελαιόλαδο και το κερύ μέλισσας. Δημιουργήθηκαν υποθέσεις για τα αποτελέσματα που αναμένουν να προκύψουν. Διατύπωσαν τις προσδοκίες τους.

3η Φάση: Προετοιμασία μαθητικής επιχείρησης:

Οι μαθητές/-τριες εκτέθηκαν στη νέα γνώση που απαιτείται για την κατανόηση των εννοιών που πραγματεύεται η επιχειρηματική εκπαίδευση μέσα από μια σειρά διδασκαλιών και βιοματικών δράσεων. Παρακολούθησαν το Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα *JA MORE THAN MONEY* του ΣΕΝ/JA Greece. Επισκέφθηκαν πραγματικές επιχειρήσεις Μέντορα, τον Εμπορικό Σύλλογο, τη Δημόσια Οικονομική Υπηρεσία και το Βιομηχανικό Επιμελητήριο Θήβας, με σκοπό την ενημέρωση σχετικά με τις απαιτούμενες διαδικασίες αδειοδότησης και τις οικονομικές/ νομικές υποχρεώσεις μιας εταιρείας. Προκειμένου να γνωρίσουν τον τρόπο με τον οποίο οργανώνονται τα εργαστήρια καλλυντικών, μίλησαν μέσω skype με τον υπεύθυνο του αντίστοιχου τμήματος της Περιφέρειας Στερεάς Ελλάδας. Ενημερώθηκαν ότι κάθε καλλυντικό προϊόν που διατίθεται στην αγορά πρέπει να συμμορφώνεται με τον Ευρωπαϊκό Κανονισμό 1223/2009, ώστε να εξασφαλίζεται υψηλό επίπεδο προστασίας της υγείας του ανθρώπου. Παράλληλα, μέσα από μελέτες περίπτωσης κατανόησαν τις βασικές απαιτήσεις του Κανονισμού και αξιολόγησαν την κρισιμότητα τήρησής τους (έλεγχος πρώτων υλών, ενδιάμεσων και τελικών προϊόντων, ορθή αποθηκευτική πρακτική, εγκαταστάσεις, εξοπλισμός, παραγωγή και έλεγχος της παραγωγής, έλεγχος ποιότητας, δερματολογικοί έλεγχοι). Σε σύνδεση με την Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή (Κεφ. «Έχουμε δικαιώματα και υποχρεώσεις», «Είμαστε πολίτες της Ελλάδας, της Ευρώπης και του κόσμου» της Ε' και «Δικαιώματα και υποχρεώσεις του Ευρωπαίου πολίτη» της Στ'), ο δάσκαλος προκάλεσε συζήτηση για την παραβίαση των κανονισμών και τις νομικές κυρώσεις που αυτό επιφέρει.

4η Φάση: Ίδρυση μαθητικής επιχείρησης:

Ίδρυσαν την εταιρεία τους ακολουθώντας τα εξής βήματα:

1) Επιλογή ονόματος εταιρείας (WAXDERM), σχεδίαση λογότυπου, 2) Επιλογή κατάλληλης Νομικής δομής (η μαθητική εταιρεία λειτούργησε κατά τα πρότυπα μιας Ανώνυμης Εταιρείας, η οποία σημειωτέον δεν έχει νομικά συσταθεί), 3) Σύνταξη Σχεδίου του Καταστατικού από τους/τις εκπαιδευτικούς, 4) Διεξαγωγή Γενικής Συνέλευσης των μετόχων. Υπογραφή Καταστατικού με δακτυλικό αποτύπωμα, 5) Αρχαιρεσίες για την εκλογή Διοικητικού Συμβουλίου, 6) Συνεδρίαση νεοκλεγέντος Δ.Σ. με θέμα την κατανομή ευθύνης και αρμοδιοτήτων (ορίστηκαν πρόεδρος, αντιπρόεδρος, γενικός γραμματέας, ειδικός γραμματέας, ταμίας, μέλη), 7) Σύνταξη εικονικών μετοχών, 8) Κατανομή καθηκόντων των εικονικών στελεχών, 9) Δημιουργία επιχειρηματικού σχεδίου. Έτσι είχαν την ευκαιρία να κατανοήσουν τη λειτουργία της Γενικής Συνέλευσης Μετόχων και να αντιληφθούν τον τρόπο

που λαμβάνονται οι αποφάσεις για κάθε εταιρική υπόθεση. Σε σύνδεση με την Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή (Κεφ. «Η δημοκρατία στην καθημερινή ζωή» της Ε' και Κεφ. «Οργανωμένες ομάδες-Σύλλογοι» της Στ'), εντόπισαν τις δημοκρατικές διαδικασίες με τις οποίες λαμβάνονται αποφάσεις σε εταιρικό επίπεδο, αλλά και εστίασαν στις δημοκρατικές συμπεριφορές που οφείλουν να έχουν κατά τη διάρκεια των συνεδριάσεών τους.

Επίσης, υλοποίησαν τις εξής δράσεις:

1) Έρευνα πεδίου - Γεωγραφία Ε': Επίσκεψη σε κατάσταση βιολογικών. Εντοπισμός πρώτων υλών που θα χρειαστούν. Καταγραφή πληροφοριών (τιμή, χώρα προέλευσης, οργανισμός πιστοποίησης κ.α.). Σύγκριση με αντίστοιχα συμβατικά. Εστίαση στις έννοιες: βιολογική καλλιέργεια, διατήρηση της βιοποικιλότητας κ.α., 2) Βιωματική Δράση -Γεωγραφία Ε': Γνωριμία με διάφορα αρωματικά φυτά μέσα από παιχνίδια αισθήσεων. Αποξήρανση των βοτάνων. Δημιουργία φυτικών ελαίων (π.χ. λεβαντέλαιο, έλαιο καλεντούλας, βαλσαμέλαιο κ.α.), 3) Σχέδιο εργασίας -Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή Ε': Μελέτη στους φυσικούς πόρους που χρειάστηκαν. Εντοπισμός εκείνων που απειλούνται με υποβάθμιση ή εξάντληση, 4)Σχέδιο εργασίας -Γεωγραφία: Διερεύνηση των παραδοσιακών τοπικών επαγγελμάτων αλλά και των προοπτικών που προσφέρει στους νέους η τοπική οικονομία.

5η Φάση: Πραγματική λειτουργία της επιχείρησης:

Υποδόμενοι ρόλους στελεχών λειτούργησαν την επιχείρησή τους σύμφωνα με το business plan με κυρίαρχο στόχο να υποκινηθούν όλοι, ώστε να παίρνουν σημαντικές αποφάσεις για την επιχείρηση. Όσο πιο πολύ μοιάζει η μαθητική επιχείρηση με πραγματικό περιβάλλον εργασίας, τόσο μεγαλύτερη αξία έχει η απόκτηση και η διατήρηση της γνώσης. Άλλωστε, παρέχει ένα ασφαλές περιβάλλον στο οποίο οι μαθητές/-τριες μπορούν να κάνουν λάθη. Μερικές από τις καλύτερες μεθόδους εκμάθησης προέρχονται από την αξιολόγηση των λαθών μας.

Μερικές αρμοδιότητές τους ήταν:

1) Οικονομική Διεύθυνση και Διοίκηση: Ήταν υπεύθυνοι για το κόστος παραγωγής, τις εισπράξεις, την αγορά εξοπλισμού και πρώτων υλών και την τελική τιμή πώλησης των προϊόντων. Δημιούργησαν το οργανόγραμμα της επιχείρησης και έντυπα για την εσωτερική οργάνωση.

2) Διεύθυνση παραγωγής και ολικής ποιότητας: α) Στο Τμήμα Παραγωγής δημιούργησαν το χρονοδιάγραμμα των παρασκευών. Παρασκεύασαν την προγραμματισμένη χρονική στιγμή τα προϊόντα της επιχείρησης, διακόσμησαν τα σαπούνια με έντονα χρώματα και σχέδια, τα τοποθέτησαν στις συσκευασίες τους και κόλλησαν πάνω τους ετικέτες, β) Στο Τμήμα Ποιοτικού Ελέγχου έλεγξαν τις πρώτες ύλες που παρέλαβαν (πχ ημερομηνία λήξης, κατάσταση, συσκευασία, πιθανή αλλοίωση στη σύστασή τους, παράξενη μυρωδιά) και τοποθέτησαν ένα αυτοκόλλητο με την ένδειξη «ελεγμένο». Έλεγξαν κάθε παρτίδα παραγωγής (πχ ρh), γ) Στο Τμήμα Αποθήκευσης οργάνωσαν τον χώρο αποθήκευσης. Παρέλαβαν και αποθήκευσαν τις πρώτες ύλες και τις μετέφεραν στον χώρο παραγωγής, δ) Στο Τμήμα Προμηθειών εξασφάλισαν γνήσιες πρώτες ύλες θέτοντας ποιοτικά και οικονομικά κριτήρια, παρακολουθούσαν τα αποθέματα, συντόνιζαν την έγκαιρη και ακριβή διανομή των πρώτων υλών στο τμήμα παραγωγής.

3) Εμπορική διεύθυνση: α) Στο Τμήμα Διαφήμισης αξιοποίησαν τις νέες τεχνολογίες στην "έξυπνη" επιχείρηση συμβάλλοντας στην καλύτερη διαφημιστική προώθηση των προϊόντων (αφίσες, διαφημιστικά φυλλάδια, λογότυπο, ετικέτες, ιστοσελίδα), β) Στο Τμήμα Προώθησης στο Εξωτερικό δημιούργησαν αφίσες μεταφρασμένες σε άλλες γλώσσες, γ) Στο Τμήμα

Έρευνας Αγοράς έγινε διεξαγωγή έρευνας (αγοραστική συμπεριφορά καταναλωτή προς τα καλλυντικά), δ) Το Τμήμα Έρευνας και Ανάπτυξης νέων προϊόντων ερεύνησε για νέες φόρμουλες και νέα συστατικά που θα συμβάλλουν στη δημιουργία νέων προϊόντων που βασίζονται στην ελληνική φύση και παράδοση. Επικοινωνήσαν μέσω skype με μαθητές/-τριες του Δημ. Σχολ. Λεύκτρων από τους/τις οποίους/-ες ζητήθηκε να συγκεντρώσουν πληροφορίες για τον καλλωπισμό στην αρχαιότητα. Δημιούργησαν γωνιά μουσείου με στοιχεία καλλωπισμού στο παρελθόν.

6η Φάση- Αναστοχασμός:

Οργάνωσαν εκδήλωση παρουσίασης της επιχείρησής τους. Βασισμένοι στα αποδεικτικά στοιχεία που συνέλεξαν από την παραγωγική διαδικασία και την αξιολόγηση των καταναλωτών, τα σύγκριναν με τις αρχικές τους υποθέσεις.

Εικόνα 1. Στιγμιότυπα από τον χώρο της εκδήλωσης



Συμπεράσματα

Η επιτυχής ολοκλήρωση του προγράμματος αλλά και η παραγωγή προϊόντων υψηλής ποιότητας, σε συνδυασμό με την ικανοποιητική διάθεση συμμετοχής των παιδιών, οδηγούν στην υπόθεση ότι η ενσωμάτωση της επιχειρηματικής εκπαίδευσης σε ένα πρόγραμμα σχολικών δραστηριοτήτων δημιουργεί ένα ελκυστικό πεδίο ανάπτυξης γνώσεων και δεξιοτήτων προς όφελος των μαθητών/-τριών. Η ενασχόληση των παιδιών με ένα πιο ελκυστικό θέμα, όπως η συνδημιουργία ενός τελικού προϊόντος, κίνησε περισσότερο το ενδιαφέρον τους και συνέβαλε στην ενεργητική συμμετοχή τους. Αύξησε τον βαθμό συνεργασίας τους, δημιουργώντας τις βάσεις για την περαιτέρω ανάπτυξη διαπροσωπικών και κοινωνικών σχέσεων, οι οποίες στηρίχθηκαν στο «εμείς» και στο κοινό συμφέρον για την επιτυχία του έργου τους. Βίωσαν τις συνθήκες και τα στάδια παραγωγής ενός προϊόντος, έμαθαν για τους τομείς παραγωγής και τα επαγγέλματα, με ευχάριστο τρόπο. Μέσα από αυτήν την εμπειρία, είχαν την ευκαιρία να ανακαλύψουν τις κλίσεις τους και τα προσωπικά τους ταλέντα, να αναπτύξουν τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους και να εκφραστούν. Επιπλέον, προσέγγισαν διάφορα γνωστικά αντικείμενα ως αναγκαιότητα για την παραγωγή των τελικών προϊόντων και απέκτησαν γνώσεις με βιωματικό και ελκυστικό τρόπο. Το κεντρικό κέρδος αυτής της εκπαιδευτικής προσέγγισης αποτέλεσε η διαπίστωση ότι μετασχηματίζουμε και μαθαίνουμε τοπικά και σχετικά εύκολα ό,τι χρειαζόμαστε από οποιοδήποτε πεδίο γνώσης, «για να κάνουμε τη δουλειά μας».

Όσον αφορά το μάθημα των Μαθηματικών, οι μαθητές/-τριες αντιλήφθηκαν ότι τα Μαθηματικά δεν είναι ένα αντικείμενο αποκομμένο από την πραγματικότητα, αλλά κάτι που συναντάμε παντού γύρω μας. Αυτή η διαπίστωση βοήθησε στη βελτίωση της γενικότερης στάσης τους απέναντι στο μάθημα, καθώς είδαν ότι είναι ένα αντικείμενο με πολλές εφαρμογές, που θα τους χρησιμεύσει σε πολλούς τομείς της ζωής τους. Επίσης κατανόησαν

ποικίλα φυσικά φαινόμενα δίνοντας έμφαση στην εκτέλεση και όχι στη θεωρία, γεφυρώνοντας το χάσμα μεταξύ της τάξης και του πραγματικού κόσμου. Η χρήση Τ.Π.Ε. στο έργο κατείχε πρωταρχικό ρόλο, καθώς η επικοινωνία με τα σχολεία-συνεργάτες πραγματοποιούνταν μέσω της ηλεκτρονικής πλατφόρμας του μαθήματος, ενώ πολλές δραστηριότητες διενεργήθηκαν με τη βοήθεια λογισμικών. Με την ολοκλήρωση της δράσης, τα παιδιά συνειδητοποίησαν ότι αυτό που έκαναν με επιτυχία είναι ένα βήμα προς την καινοτομία. Η όλη δράση γέμισε με αισιοδοξία τα παιδιά για το μέλλον και απόδειξαν πως ό,τι οραματιζόμαστε, μπορούμε να το επιχειρούμε και να το υλοποιούμε!

Επισημαίνεται ότι η όλη διαδικασία απελευθέρωσε τη δημιουργικότητα των εκπαιδευτικών και λειτούργησε ως πηγή γνώσης και για τους διδάσκοντες. Επιβεβαιώθηκε, λοιπόν, ότι στην εποχή μας, που η δημιουργικότητα και η καινοτομία αποκτούν όλο και μεγαλύτερη σημασία στο σημερινό σχολείο, οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να προσδιορίσουν έναν νέο ρόλο για το επάγγελμά τους, να προσαρμοστούν στα νέα περιβάλλοντα και να ενθαρρύνουν δράσεις στο σχολείο που προωθούν τη δημιουργικότητα των παιδιών. Ο ρόλος τους είναι πολύ σημαντικός, αφενός για τη δημιουργία κατάλληλης κοινωνικής ατμόσφαιρας για την ενεργή συμμετοχή των παιδιών, αφετέρου για τη δημιουργία ενός σχολείου «ανοικτού», που προωθεί την αλληλεπίδραση με άλλα σχολεία, καθώς και με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Σε αυτό το πλαίσιο, η σχολική επιχειρηματικότητα μπορεί να μετατρέψει την εκπαιδευτική διαδικασία σε ένα ελκυστικό και συναρπαστικό ταξίδι επιτρέποντας σε μαθητές/-τριες και εκπαιδευτικούς να εκφραστούν, να δημιουργήσουν και να απολαύσουν το ταξίδι τους!

Βιβλιογραφία

- Ματσαγγούρας, Η. (2002). *Στρατηγικές διδασκαλίας: η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Η Διαθεματικότητα στη σχολική γνώση (Εννοιοκεντρική Αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας)*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Bruner, J. (1960). *The process of Education*. Cambridge: Harvard University.
- Dewey, J. (1924). *Τα σχολεία εργασίας*, μτφ Μ.Γ. Μιχαηλίδου. Αθήνα: Εστία.
- Entrepreneurship 2020 Unit, Directorate-General for Enterprise and Industry, European Commission (2014). *Entrepreneurship Education - A guide for Educators*. Brussels.
- European Commission. (2003). *Green Paper Entrepreneurship in Europe COM (2003)27*. Brussels.
- European Commission. (2012). *Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes COM (2012) 669 final*. Brussels.
- European Commission. (2013). *Entrepreneurship 2020 Action Plan. Reigniting the entrepreneurial spirit in Europe. COM (2012) 795 final*. Brussels.
- European Commission (2015), *Entrepreneurship Education: A road to success*. Brussels, Belgium.
- European Commission. (2016). *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework*, Publication Office of the European Union.
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2016). *Entrepreneurship Education at School in Europe. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Parliament and the Council. (2006). *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning. Official Journal of the European Union, L394/310*.

Lewis, K. (2002). *An Enterprising Future: Evaluating the Young Enterprise Scheme*. Enterprise New Zealand Trust.

Whipple, W. R. (1987). *Collaborative Learning: Recognizing It When We See It*, October 1987.

Η θεατρική σύμβαση ως ζώνη επικείμενης ανάπτυξης στο Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο: «παραμυθένιες αλήθειες»

Φωτεινή Μ. Σωτήρχου¹, Μαρία Κούτρα², Ευγενία Νικολοπούλου³,
Γαρυφαλλιά Οικονόμου⁴

¹ Δασκάλα, Θεατρολόγος, διδάκτωρ τμήματος Μουσικών Σπουδών Ιόνιου Παν/μιου,

8^ο Δ. Σ. Ηλιούπολης, fotsot1@otenet.gr

² Δασκάλα Τμήματος Ένταξης, med Ειδικής Αγωγής, 8^ο Δ. Σ. Ηλιούπολης, marikoutra67@gmail.com

³ Ψυχολόγος, Δήμος Ηλιούπολης, evinikolopoulou.psy@gmail.com

⁴ Δασκάλα, Msc Ιστορία και φιλοσοφία Μαθηματικών, Δ/ντρια 2^{ου} Δ. Σ. Αχαρνών,
garikonomou@gmail.com

Περίληψη

Σε συνέχεια των ερευνών (Σωτήρχου 2011· 2015· 2016) που διεξάγονται ως εφαρμογές των αποτελεσμάτων διατριβής και σχετικής πρότασης διδακτικού μοντέλου που εμπεριέχεται σε αυτήν με τον τίτλο «Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης Meyerhold» (Σωτήρχου, 2011) εκπονήθηκε νέα μικρής εμβέλειας έρευνα ως προς το πλαίσιο εφαρμογής της. Βασική θέση του εκπαιδευτικού μοντέλου μας είναι η πολιτισμική - ιστορική θεωρία του L. Vygotsky βάσει της οποίας οι ανώτερες ψυχολογικές λειτουργίες του ανθρώπου προάγονται σε ποιοτικά νέες μορφές, με τη βοήθεια εξωτερικών ερεθισμάτων. Οι διαδικασίες διαμεσολάβησης του μοντέλου μας αφορούν στη θεατρική αγωγή σε διαθεματική προσέγγιση με άλλα γνωστικά αντικείμενα (Γλώσσα, Λογοτεχνία, Εικαστικά) και εφαρμόστηκε για πέντε μήνες, μία ώρα την εβδομάδα, σε μαθητές/-τριες των Α΄ και Β΄ τάξεων του Δημοτικού σχολείου κατά την ώρα των Πολιτιστικών Ομίλων Δραστηριοτήτων στο Ολοήμερο πρόγραμμα. Σκοπός της έρευνας ήταν να καταδειχθεί η θετική παιδαγωγική επίδραση του συγκεκριμένου μοντέλου θεατρικής αγωγής ως Ζώνη Εγγύτερης Ανάπτυξης (ΖΕΑ) στην καλλιέργεια της κριτικής και δημιουργικής σκέψης των μαθητών/-τριών των Α΄ και Β΄ τάξεων της Α΄θμιας εκπαίδευσης. Από την ποιοτική ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας συμπεραίνουμε ότι το συγκεκριμένο μοντέλο λειτούργησε θετικά και για τους μαθητές/-τριες των μικρότερων τάξεων της Α΄θμιας εκπαίδευσης, μέρος των οποίων ήταν μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Ανάγκες που παρακολουθούσαν το Τμήμα Ένταξης.

Λέξεις κλειδιά: Πολιτισμική - Ιστορική Θεωρία, Ανώτερες Ψυχολογικές Λειτουργίες, Στρατηγικές Διαμεσολάβησης, Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης, Κονστρουκτιβισμός, Θεατρική Αγωγή

Abstract

Following the research (Sotirhou 2011· 2015· 2016) carried out as an application of the PhD results as well as a related teaching model included in the theory of "Meyerhold Influence Development Zone" (Sotirhos, 2011), a new short-range research was conducted. The basic position of this educational model is Vygotsky's cultural-historical theory, according to which the superior psychological functions of an individual are promoted in qualitatively new forms, with the aid of external stimuli. The mediation process refers to Drama Education through a cross-thematic approach with several subjects (Language, Literature, Art) and it was applied for five months, one hour per week, with pupils of A and B grades of primary school, in the context of cultural educational activities. The aim of the research was to demonstrate the positive pedagogical effect of the particular theatrical education model as a Zone of Proximal Development (ZPD) on the cultivation of the critical and creative thinking. The research concerns 1st & 2nd grade students in a primary school. The qualitative analysis of the results supported that this model worked positively with pupils of early primary levels as well. A part of the sample were pupils with Special Educational Needs (SEN), attending inclusive classes.

Key words: Cultural - Historical Theory, Upper Psychological Functions, Strategies of Mediation, Zone of Proximal Development, Constructivism, Drama in Education

Εισαγωγή

Η ταυτότητα της έρευνας

Σύμφωνα με την πολιτισμική - ιστορική θεωρία (Κ. Παπαδοπούλου, 2009), η ενσωμάτωση νέων μορφών διαμεσολάβησης κοινωνικής αλληλεπίδρασης μεταξύ μαθητή και γνώσης μπορεί να οδηγήσει στην ποιοτική ανάπτυξη των ανώτερων ψυχολογικών λειτουργιών του. Το διδακτικό μοντέλο της δράσης μας αποτελείται από επιμέρους εκπαιδευτικές διαδικασίες που επιδρούν συνδυαστικά στις ανώτερες ανθρώπινες λειτουργίες και «εμπνέουν» / διαμορφώνουν νέες προοπτικές επιτάχυνσης της γνωστικής ανάπτυξης του μαθητή. Οι διαδικασίες αυτές σχετίζονται με τις σπουδαιότερες γνωστικές λειτουργίες του ανθρώπινου εγκεφάλου και είναι οι εξής: η βιωματική προσέγγιση (σχετίζεται με την Παράσταση), η διαχρονική σύνδεση γεγονότων (σχετίζεται με τη Μνήμη), τεχνικές «ανάγνωσης» διαθεματικών προβλημάτων μέσα από πολλές οπτικές γωνίες (σχετίζεται με τη Σκέψη), η ανάθεση εργασιών μέσα από πολλαπλούς ρόλους (σχετίζεται με την Αντίληψη) και, τέλος, η εξάσκηση του μαθητή σε «εύρεση και παρουσίαση δικών του λύσεων σε διαχρονικά προβλήματα» (σχετίζεται με τη Φαντασία και την Παράσταση) (Vygotsky, 2000). Επομένως, θα λέγαμε ότι εννοιολογικά χρησιμοποιούμε ένα κυκλικό διδακτικό μοντέλο, το οποίο, έχει τη δυνατότητα να παράγει «άμεση» γνώση, στην οποία λαμβάνουν ενεργό μέρος ποικίλα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας. Ο κύκλος αυτός, ο οποίος αρχίζει και ολοκληρώνεται με βιωματικό τρόπο με τη μορφή σχολικής παράστασης, είναι ο εξής: Παράσταση - Μνήμη - Σκέψη - Αντίληψη - Φαντασία - Παράσταση.

Πλαίσιο

Η εφαρμογή της παρούσας έρευνας υλοποιήθηκε στο 8^ο Δ.Σ. Ηλιούπολης Αττικής κατά το σχ. έτος 2017-2018 από τρεις εκπαιδευτικούς ΠΕ70 και μια ψυχολόγο ΠΕ23. Πραγματοποιήθηκε ως πρόγραμμα καλλιτεχνικής παιδείας με τη δημιουργία σπονδυλωτής πειραματικής παράστασης από τους 22 μαθητές/-τριες Α΄ και Β΄ τάξεων ολοήμερου απογευματινού τμήματος. Οι μαθητές (4 εξ αυτών ήταν με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες

που φοιτούσαν και στο Τμήμα Ένταξης) έγραψαν παραμύθια αντιπροσωπευτικά της ευαισθησίας, της φαντασίας και των επιθυμιών των παιδιών του Δημοτικού σχολείου. Οι μονόλογοι της παράστασης, οι οποίοι αναφέρονται στη ζωή των σύγχρονων μαθητών, γράφτηκαν στην πλειονότητά τους από τη δασκάλα του Ολοήμερου και ένας από την ψυχολόγο του σχολείου, μετά από συζήτηση και συνεργασία με τη δασκάλα Ειδικής Αγωγής. Τα παραμύθια της παράστασης δημιουργήθηκαν συλλογικά από τους μαθητές και τις μαθήτριες του τμήματος, οι οποίοι/-ες ανέλαβαν τους πολλαπλούς ρόλους που επέλεξαν και παρουσίασαν το τελικό αποτέλεσμα μπροστά σε ενεργό κοινό (γονείς), στο τέλος της χρονιάς.

Σκοπός, στόχοι και υπόθεση της εργασίας

Σκοπός του προγράμματος «Παραμυθένιες Αλήθειες» είναι η καλλιέργεια της κριτικής και δημιουργικής σκέψης των μαθητών των Α΄ και Β΄ τάξεων της Α΄θμιας εκπαίδευσης.

Υποθέτουμε ότι μέσα από την εφαρμογή του διδακτικού μοντέλου «Ζώνη Εγγύτερης Ανάπτυξης Meyerhold» θα καλλιεργηθεί θετικά η κριτική και η δημιουργική σκέψη των μαθητών/-τριών των Α΄ και Β΄ τάξεων της Α΄θμιας εκπαίδευσης.

Σώμα

Μεθοδολογία της έρευνας

Η προκείμενη έρευνα συνιστά ποιοτική μελέτη μικρής εμβέλειας και αποτελεί μελέτη περίπτωσης (Robson, 2007). Στηρίχθηκε και αυτή, ως συνέχεια της προηγούμενης (Σωτήρχου & Οικονόμου, 2016), στη διατριβή της ερευνήτριας (Σωτήρχου, 2010), σε πιλοτική εφαρμογή με την άδεια του ΙΕΠ (Σωτήρχου, 2015b), καθώς και σε προηγούμενες έρευνες, οι οποίες υλοποιήθηκαν με ανάλογους στόχους (Σωτήρχου, 2010· 2015α· 2016). Σημείο και βάση αναφοράς είναι τέσσερις από τις σκηνοθετικές αρχές ενός εκ των θεμελιωτών του σύγχρονου θεάτρου, τον V.E. Meyerhold (B.E. Μέγερχολντ) (1982), οι οποίες εφαρμόστηκαν με παιδαγωγική οπτική και συνιστούν στόχους και συγχρόνως εργαλεία της έρευνας (σωματοποίηση, εργαστήρι δημιουργικής γραφής, κονστρουκτιβιστική προσέγγιση σκηνικών, ενεργό κοινό).

Ο σχεδιασμός, η αξιολόγηση και ο επανασηματισμός του λόγου επαναλαμβάνονταν σε όλη την ερευνητική δραστηριότητα, με σταδιακή προσαρμογή των κειμένων στις δυνατότητες των μικρών μαθητών. Υπήρξε, δηλαδή, και πάλι ένας κυκλικός - επαναληπτικός σχεδιασμός, όπου οι αρχικοί κύκλοι προσδιόριζαν τους επόμενους. Η συλλογή δεδομένων, η ανάλυση και ο έλεγχος διεξάγονταν σε όλη τη διάρκεια της εφαρμογής του πιλοτικού προγράμματος, το οποίο είναι ερευνητικό και ερμηνευτικό. Για την έρευνα οι ερευνήτριες χρησιμοποίησαν ημερολόγιο, συνεντεύξεις (ημιδομημένες και μη δομημένες), ερωτηματολόγια, βίντεο των μαθητών, φωτογραφικό υλικό και βιντεοσκοπημένη παράσταση της εφαρμογής του προτεινόμενου διδακτικού μοντέλου. Τα εργαλεία της έρευνας ήταν ανώνυμα. Για τη βιντεοσκόπηση της παράστασης ζητήθηκε η έγγραφη άδεια των γονέων/κηδεμόνων των μαθητών/-τριών.

Ακολουθήθηκαν προκαθορισμένα βήματα υλοποίησης του προγράμματος. Η θεματική επιλογή έγινε από τριμελή επιτροπή (1^ο βήμα υλοποίησης) μέρους των ερευνητριών, με κριτήριο τα θέματα να αφορούν μεγάλες κατηγορίες σύγχρονων μαθητών ηλικίας Δημοτικού που να μπορούν να αποδοθούν από μαθητές των Α΄ και Β΄ τάξεων και συνιστούν μείζονος βαρύτητας προβλήματα, όπως ο σχολικός εκφοβισμός (*Εγώ περνάω*

καλά, εσείς;), η κοινωνική απομόνωση (*Οι μοναχικοί Διαλειμματάρηδες*) και η αντιμετώπιση των παιδιών με Ειδικές Ανάγκες (*Ένα διαφορετικό ταξίδι*). Τα κείμενα που γράφτηκαν από τη δασκάλα του Ολοήμερου συνομιλούσαν με τα παραμύθια και δεν εμπεριείχαν διδακτισμό (2^ο βήμα). Ο ρόλος που ανέλαβε το κάθε παιδί δεν ήταν αυτοβιογραφικός, αλλά συχνά ήταν και contra ρόλος. Οι μαθητές/-τριες επέδρασαν δημιουργικά και μορφοποίησαν τη γραφή, κατά την κρίση, την άποψη και την προσωπικότητά τους, και την έκαναν λόγο μέσα σε δοθέν από τη σκηνοθέτη-ερευνήτρια δομημένο και καθορισμένο σκηνοθετικά πλαίσιο (3^ο βήμα). Ακολούθησε παιδαγωγική προσαρμογή των κειμένων (4^ο βήμα) από τη δασκάλα του Τμήματος Ένταξης, στα πλαίσια της Ζώνης Εγγύτερης Ανάπτυξης για τον κάθε μαθητή/-τρια. Στη συνέχεια, τα παιδιά επέλεξαν τη θεματική που τους κέντρισε το ενδιαφέρον, για τους δικούς του λόγους το καθένα, και ανέλαβαν τους ρόλους τους (5^ο βήμα). Στο επόμενο βήμα (6^ο), οι μαθητές/-τριες με βάση ένα όμοιο χαρτόκουτο εκφράστηκαν καλλιτεχνικά σε ελεύθερο θέμα. Ζωγράρισαν πάνω τους, κάθε παιδί σε ένα κουτί, και τα 22 προσωπικά ευκίνητα χαρτόκουτα αποτέλεσαν, με μετακίνηση και ανακατάταξη ανά θέμα, τα συνεχώς μεταλλασσόμενα σκηνικά στοιχεία της παράστασης (βλέπε βίντεο παράστασης, το οποίο παρατίθεται ως αρχείο). Ακολούθησαν οι πρόβες (7^ο βήμα) και με συναντήσεις της ομάδας για συζήτηση (8^ο βήμα) σε ό,τι διαμείφθηκε στις πρόβες προέκυψε ο αναστοχασμός και οι αναπροσαρμογές. Οι μικροί μαθητές/-τριες κατασκεύασαν μόνοι τους το σκηνικό της παράστασής τους και μαθήτριες της ΣΤ΄ τάξης του σχολείου ανέλαβαν την κατασκευή κουστουμιών γι' αυτούς/-ές από παλιά ρούχα (9^ο βήμα). Στο τελικό 10^ο βήμα είχαμε την παράσταση μπροστά στο κοινό, το οποίο αποτελείτο κυρίως από τους γονείς των μικρών ηθοποιών μας, και όπου, πέραν της αλληλεπίδρασης μαθητών - κοινού που διαμείφθηκε με οπτική επικοινωνία, ρητορικά ερωτήματα από τους μαθητές/-τριες στους γονείς και προσέγγιση των ερμηνευτών ανάμεσα στους θεατές τους, στη μέση της παράστασης υπήρξε ενεργή εμπλοκή των γονιών με προτροπή -έκπληξη της σκηνοθέτιδας στην αυθόρμητη δημιουργία παραμυθιού, χωρίς οι ίδιοι να το γνωρίζουν εκ των προτέρων (βλέπε βίντεο παράστασης).

Τα παιδαγωγικά εργαλεία παραγωγής και απόδοσης του λόγου προέρχονται από τη θεατρική αγωγή σύμφωνα με τις αρχές του σκηνοθέτη V. Meyerhold (κίνηση, δραματοποίηση, πολλαπλή χρήση σκηνικών αντικειμένων, κ.λπ.) και τη δημιουργική γραφή. Στη συγκεκριμένη εφαρμογή χρησιμοποιήθηκαν οι εξής αρχές της πρότασης:

- Εργαστήρι δημιουργικής γραφής
- Σωματοποίηση (Braun, 1995)
- Κονστρουκτιβιστική σκηνοθετική προσέγγιση
- Ενεργό κοινό

Το κοινό - γονείς ενεργοποιήθηκε κι αυτό σταδιακά με προκαθορισμένα βήματα που αναπροσαρμόζονταν ανάλογα με τις αντιδράσεις του.

Αποτελέσματα και σχόλια

Δεν ήταν στην σκέψη της ομάδας η έρευνα αυτή να προσφέρει καθολικά συμπεράσματα με χαρακτήρα γενίκευσης, καθώς ήταν μικρής εμβέλειας έρευνα, κατά την οποία μελετήθηκε η συγκεκριμένη μόνον περίπτωση ολοήμερου τμήματος ενός σχολείου, αλλά συνιστά αφορμή και σκέψη για μια πολύ μεγαλύτερη έρευνα στο μέλλον, η οποία ενδεχομένως να χρησιμοποιήσει περισσότερες σκηνοθετικές αρχές Meyerhold που θα χρησιμοποιηθούν ως παιδαγωγικά εργαλεία ανάπτυξης κατά Vygotsky.

Σημαντική διαπίστωση είναι πως ο ανεκμετάλλευτος πλούτος τον ενεργού κοινού (γονείς, κ.λπ.) σε μια σχολική παράσταση συνιστά το Εύρημα στην παρούσα δράση.

Πίνακας 1.

Αποτελέσματα ποσοτικής έρευνας εφαρμογής διδακτικού μοντέλου για την καλλιέργεια κριτικής και δημιουργικής σκέψης

Απόψεις του Meyerhold	Ποσοστά
1. Σωματικότητα	90%
2. Δημιουργική γραφή	80%
3. Κονστρουκτιβιστική σκηνοθετική προσέγγιση	90%
4. Ενεργό κοινό	25%

Συμπεράσματα

Με την παρούσα ποιοτική έρευνα, επιδιώξαμε να εξετάσουμε αν οι απόψεις του V.E. Meyerhold, από τις μεγαλύτερες σκηνοθετικές μορφές του σύγχρονου διεθνούς θεάτρου, προσαρμοσμένες παιδαγωγικά, μπορούν να εφαρμοστούν στην καλλιτεχνική παιδεία των μαθητών/-τριών μικρών τάξεων της Α/θμιας εκπαίδευσης και να λειτουργήσουν προς την ανάπτυξη των διανοητικών δυνατοτήτων τους, σύμφωνα με τη θεωρία του Vygotsky. Αν και η έρευνα είναι μικρής εμβέλειας, συνοψίζοντας, και εκ της διαδικασίας και του αποτελέσματος θα μπορούσαμε να συμπεράνουμε πως:

- Η εφαρμογή της πρότασης λειτούργησε θετικά για την καλλιέργεια της κριτικής και δημιουργικής σκέψης των μαθητών/-τριών των Α΄ και Β΄ τάξεων του Δημοτικού σχολείου.
- Η «Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης Meyerhold» βοήθησε στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών/-τριών που συμμετείχαν στην εφαρμογή της.
- Σημαντική ήταν η διάθεση των παιδιών (μέρος αυτών παρακολουθούσε το T.E.) για συμμετοχή τους στην όλη διαδικασία (πρόβες και παράσταση), γεγονός που συνετέλεσε σημαντικά στη διαδικασία ένταξης των μαθητών/-τριών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες.
- Το κοινό - γονείς δύναται να ενεργοποιηθεί και να αλληλεπιδράσει.

Η έρευνα αυτή θα μπορούσε να λειτουργήσει ως αφορμή υλοποίησης μιας ευρύτερης κλίμακας ποιοτικής έρευνας με τις αρχές και το σκοπό της παρούσης, καθώς η παιδαγωγική αξία των συμπερασμάτων της θα ήταν πολύ σημαντική για την επίτευξη των παιδαγωγικών σκοπών της εκπαιδευτικής κοινότητας. Επίσης, ο σημαντικός ρόλος του ενεργού κοινού χρήζει περαιτέρω έρευνας.

Βιβλιογραφία

- Αντωνακάκης, Δ., & Χιωτάκη Ει. (2007). *Μουσική παιδαγωγική*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Barton, L. (2000). "Market ideologies, education at the challenge for inclusion". In Daniels H. & Garner P. *Inclusive Education. Supporting Inclusion in Education Systems*. London: Kogan Page.
- Barton, L. (2004). Η πολιτική της ένταξης (inclusion). Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη, (επιμ.) *Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις τ. Α*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Bolton, G.(1984). *Drama as Education*. London: Longman.
- Braun, E. (1995). *Meyerhold. A revolution in the theatre*. London: Methuen Drama.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam.
- Goleman, D. (2000). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam.
- Hertel, J., Schutz, A., & Lammers, C. (2009). Emotional Intelligence and Mental Disorder. *Journal of Clinical psychology*, 65(9), 942-954.
- Κατσακώστα, Μ., Καραντίδου, Στ., Μιχαλόπουλος, Γ., Σωμαράκης, Σ. (2000). «Το παιχνίδι στη Θεωρία του Vygotsky», *Το εικονικό σχολείο*, 1,19.
- Κοκκίδου, Μ., Παπαπαναγιώτου, Ξ. (2007). Κριτική σκέψη και μουσική εκπαίδευση, *ΕΕΜΕ*, 7, 14-16.
- Μέγερχολντ, Β. Ε.(1982). *Κείμενα για το Θέατρο*. Αθήνα: Ιθάκη.
- Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρίες, (2006). Ανακτήθηκε από www.unhcr.gr/no_cache/prostasia/nomiki-prostasia/diethneis-kai-perifereiak-esymbaseis.html?cid=709&did=746&sechash=d243d4b2
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2004). Η αναγκαιότητα της ένταξης: προβληματισμοί και προοπτικές. Στο Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (επιμ.) *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις τ. Α'*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2005). Η διδακτική αξιοποίηση της δραματοποίησης στο μάθημα της Γλώσσας στο Δημοτικό Σχολείο. *Θέατρο και Εκπαίδευση*, 5, 28-29.
- Παπαδοπούλου, Κ. (2009). *Η ζώνη εγγύτερης ανάπτυξης στη Θεωρία του L.S. Vygotsky*. Αθήνα: Gutenberg.
- Oliver, M. (2009). *Αναπηρία και Πολιτική*. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Παπαζαρή, Α.(1999). *Μουσική μάθηση και εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Πιτούλη, Γ. (2000). Θεατροπαιδαγωγικές Ομάδες στην Εκπαίδευση. Αναζητώντας έκφραση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. *Θέατρο και Εκπαίδευση*, 1, 34-35.
- Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Shakespeare, T. (2002). The social model of disability: an outdated ideology?. *Research in Social Science and Disability*, 2, σσ. 9-28.
- Σπαθάρη -Μπεγλέτη, Ε. (2004). Λογοτεχνία και Τοπική Ιστορία: Η δραματοποίηση ως μέσο γνωριμίας με τον Άλλο στη διαχρονία και ως μέσο αυτογνωσίας. *Θέατρο και Εκπαίδευση*, 4, 22-23.
- Σωτήρχου, Φ.(2007). *Ο Θέσπις στο δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Κέδρος.
- Σωτήρχου, Φ. (2011). *Σύζευξη θεατρικής και μουσικής αγωγής και η διαθεματική της προσέγγιση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση σύμφωνα με τις απόψεις του V.E. Meyerhold*, PhD, Ιόνιο Παν/μιο, Τμήμα Μουσικών Σπουδών, Κέρκυρα.
- Σωτήρχου, Φ. (2015). Σύζευξη θεατρικής-μουσικής αγωγής και διαθεματική τους προσέγγιση με τα γνωστικά αντικείμενα των μαθημάτων της Γλώσσας και της Ιστορίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, σύμφωνα με τις απόψεις του V.E. Meyerhold στο Π.Π.Σ.Π.Α., ΕΕΠΕΚ, 1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας, Λάρισα, <https://goo.gl/TL36h0>.

Σωτήρχου, Φ. (2015). Διερεύνηση της διαθεματικής προσέγγισης θεατρικής και μουσικής αγωγής με τα γνωστικά αντικείμενα της Γλώσσας και της Ιστορίας με αφορμή μια σχολική παράσταση που υλοποιήθηκε από μαθητές όλων των τάξεων του 6/θ Π.Π.Σ.Π.Α τον Ιούνιο του 2015, *Edu Didactics*, 6^ο Διεθνές Συνέδριο για τις Εκπαιδευτικές Διδακτικές, *Συνδέοντας διδακτικές ικανότητες και στάσεις απέναντι στην εκπαιδευτική πρακτική μέσα από τις Τέχνες*, Αθήνα, Αμερικάνικο κολλέγιο, https://primarymusic.gr/conference_2015/index_el.php.

Σωτήρχου, Φ. (2016). Η θεατρική αγωγή ως δίαυλος επικοινωνίας με το παρελθόν, το παρόν και το μέλλον των σύγχρονων Ελλήνων μαθητών της Β΄θμιας εκπαίδευσης, αλλά και ως μέσο διαλόγου και συνεργασίας με άλλους ευρωπαίους συμμαθητές τους, 1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Περιφερειακής Διεύθυνσης Νοτίου Αιγαίου, *Αναδεικνύοντας γέφυρες επικοινωνίας ανάμεσα στη διδακτική και την τέχνη στο σύγχρονο σχολείο*, Σύρος, <https://synedrionaigaiou.blogspot.gr>.

Σωτήρχου, Φ. & Οικονόμου, Γ. (2016). *Πρακτικά Εργασιών 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου, με Διεθνή Συμμετοχή, για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας*, 2, 396-404. Λάρισα.

Tomas, C. (2004). How is disability understood? An examination of sociological approaches. *Disability & Society*, 19(6), σσ. 569-583

Vygotsky, L.S. (2000). *Νους στην κοινωνία*. Αθήνα: Gutenberg

Wadsworth, B. (2001). *Η θεωρία του Ζαν Πιαζέ για τη γνωστική και τη συναισθηματική ανάπτυξη*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Υλοποίηση προγραμμάτων σεξουαλικής αγωγής στην Στ΄ τάξη Δημοτικών σχολείων της Αττικής

Χαράλαμπος Παπαδόπουλος

Σχολ. Σύμβουλος της 10^{ης} περιφέρειας δημοτικής εκπαίδευσης Αττικής, χραπαδο@gmail.com

Περίληψη

Η υλοποίηση προγραμμάτων σεξουαλικής αγωγής στο δημοτικό σχολείο αποτελεί μια αναγκαιότητα. Στην Ελλάδα ελάχιστα τέτοια προγράμματα πραγματοποιούνται, σε αντίθεση με την πρακτική στον ευρωπαϊκό χώρο. Οι δυσκολίες σχετίζονται με την έλλειψη σαφών κατευθύνσεων από την πολιτεία, την έλλειψη σχετικής επιμόρφωσης και την ανασφάλεια των εκπαιδευτικών. Στην 10η περιφέρεια δημοτικής εκπαίδευσης Αττικής πραγματοποιήθηκαν την τελευταία πενταετία πολύωρα επιμορφωτικά προγράμματα για εκπαιδευτικούς από ομάδα ειδικών και οι εκπαιδευτικοί της Στ΄ τάξης ενθαρρύνθηκαν από τον Σχολικό Σύμβουλο να υλοποιήσουν προγράμματα σεξουαλικής αγωγής στις τάξεις τους. Το αποτέλεσμα ήταν θεαματικό. Επί τέσσερις σχολικές χρονιές (2014-2018), σε όλα τα τμήματα της Στ΄ τάξης υλοποιήθηκαν τέτοια προγράμματα αγωγής υγείας με ολοκληρωμένη θεματολογία, που περιελάμβανε και «δύσκολα» θέματα όπως ο αυνανισμός, η αντισύλληψη και η ομοφυλοφιλία. Το σχολείο είχε την ευκαιρία, στα θέματα αυτά, να ασκήσει μια θετική επιρροή και στους γονείς. Η αξιολόγηση των προγραμμάτων εκ μέρους της εκπαιδευτικής κοινότητας (εκπαιδευτικοί, μαθητές/-τριες, γονείς) υπήρξε πολύ θετική.

Abstract

The implementation of sex education courses in primary schools constitutes a necessity. In Greece, however, unlike common practice in other European countries, few such courses are held. The challenges involved include lack of clear state direction, lack of relevant training and teacher insecurity. In the last five years, several extensive training courses have been carried out by a team of experts in the 10th municipality of primary education of Athens. The school adviser encouraged 6th grade teachers to hold sex education courses in their classes. The results were impressive. Over the course of four school years (2014-2018), such courses were held in all 6th grade classes, covering a wide range of subjects including "challenging" ones like masturbation, birth control and homosexuality. The school had also the chance to positively influence parents in sex education matters. The courses were reviewed very positively by the school community (teachers, pupils and parents).

Η σημασία των προγραμμάτων σεξουαλικής αγωγής στο σχολείο. Η εικόνα στην Ελλάδα.

Η σεξουαλική αγωγή των παιδιών παραμένει ακόμη ζητούμενο για την ελληνική πραγματικότητα. Τα παιδιά ενημερώνονται για τις λειτουργίες του αναπαραγωγικού συστήματος όπως και για ζητήματα έρωτα/σεξ και σχέσεων των φύλων κυρίως από τους/τις συνομηλίκους τους, από το Διαδίκτυο και σε πολύ περιορισμένο βαθμό από το οικογενειακό τους περιβάλλον και το σχολείο. Το σχολείο, όπως και η οικογένεια, έχει την ευθύνη να ενημερώνει υπεύθυνα και με παιδαγωγικά ορθό τρόπο τα παιδιά για όλα αυτά τα ζητήματα. Οφείλει να απαντάει στο πλήθος των ερωτημάτων των παιδιών, να συζητάει με διακριτικότητα, αλλά χωρίς υπεκφυγές, τις εύλογες απορίες τους.

Το θεσμικό πλαίσιο για την ενασχόληση με τα θέματα αυτά υπάρχει: είναι αυτό της ανάπτυξης προγραμμάτων αγωγής υγείας με θέμα την σεξουαλική αγωγή (Χιόνη, 2009). Υπάρχει, επίσης, εγκεκριμένο παιδαγωγικό υλικό του Υπουργείου Παιδείας, (ΥΠΕΠΘ - ΕΙΝ, 2000) και (ΥΠΕΠΘ - ΕΙΝ, 2008), καθώς και πολύ πλούσιο υλικό στο εμπόριο.

Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν, σε σχετική έρευνα (Γερούκη, 2011:125), ότι θεωρούν το δημοτικό σχολείο κατάλληλο χώρο για την ανάπτυξη εκπαιδευτικών παρεμβάσεων σεξουαλικής αγωγής.

Ωστόσο, ελάχιστα τέτοια προγράμματα υλοποιούνται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Η εξήγηση πρέπει να αναζητηθεί στην έλλειψη σχετικής εκπαίδευσης/ επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, στον φόβο των εκπαιδευτικών μπροστά σε ενδεχόμενες αντιδράσεις από μερίδα γονέων, καθώς και στην ατομία διαχρονικά του Υπουργείου Παιδείας να δώσει ξεκάθαρες κατευθύνσεις και να διανείμει το έτοιμο υλικό στα σχολεία.

Στον διεθνή χώρο υπάρχουν πλήθος καλές πρακτικές σε πολλές χώρες (Γερούκη, 2011:46-47) που υλοποιούν τις κατευθύνσεις που έχει δώσει η UNESCO με τον «Διεθνή Οδηγό για την Σεξουαλική Αγωγή» (UNESCO, 2009), που εκτείνεται σε τέσσερα επίπεδα, από την ηλικία των 5 έως την ηλικία των 18 ετών.

Τα προγράμματα σεξουαλικής αγωγής προσφέρουν έγκυρη πληροφόρηση για όλα τα ζητήματα που αφορούν το σώμα και τις σχέσεις, απαντούν στα ερωτήματα των παιδιών, διευκολύνουν τον διάλογο με τους γονείς, μειώνουν τους πάσης φύσεως κινδύνους (ψυχικά τραύματα, σεξουαλική κακοποίηση, ανεπιθύμητες εγκυμοσύνες, σεξουαλικός εκφοβισμός,...), καθυστερούν την έναρξη των ολοκληρωμένων ερωτικών σχέσεων και, γενικότερα, συμβάλλουν στην εδραίωση μιας ομαλής κοινωνικής-συναισθηματικής ανάπτυξης των παιδιών και στο χτίσιμο υγιών σχέσεων μεταξύ των ανθρώπων, με σεβασμό της ταυτότητας όλων.

Ένα επιμορφωτικό σεμινάριο για εκπαιδευτικούς

Συνειδητοποιώντας το μέγεθος του ελλείμματος του σχολικού συστήματος ως προς τα ζητήματα αυτά και ανταποκρινόμενος σε σχετικό αίτημα των εκπαιδευτικών της περιφέρειάς μου, σχεδίασα και υλοποίησα ως Σχολικός Σύμβουλος ένα πολύωρο ολοκληρωμένο επιμορφωτικό πρόγραμμα που θέμα του είναι ακριβώς «Η σεξουαλική αγωγή στο δημοτικό σχολείο – χτίζοντας υγιείς σχέσεις ανάμεσα στα φύλα». Το πρόγραμμα υλοποιήθηκε επί τέσσερις συνεχόμενες σχολικές χρονιές (2013-14, 2014-15, 2015-16, 2017-18). Απευθυνόταν σε εκπαιδευτικούς όλων των τάξεων, όλων των ειδικοτήτων στα σχολεία της 10ης περιφέρειας δημοτικής εκπαίδευσης Αττικής, με προτεραιότητα ωστόσο σε εκπαιδευτικούς των Ε΄ και Στ΄ τάξεων. Τα σεμινάρια ήταν πολύωρα (8 τετράωρες απογευματινές συναντήσεις) και για τον σχεδιασμό και την υλοποίησή τους συνεργάστηκαν

ο σχολικός σύμβουλος, ομάδα εκπαιδευτικών και διακεκριμένοι/-ες ειδικοί επιστήμονες, που αποτέλεσαν και την επιμορφωτική ομάδα.

Στόχος τους ήταν να εφοδιάσουν τους/ τις εκπαιδευτικούς με γνώσεις και βιώματα, ώστε να σχεδιάσουν και να υλοποιήσουν στις τάξεις τους προγράμματα αγωγής υγείας με θεματική σχετική με τη σεξουαλική αγωγή. Εκδήλωσαν, ωστόσο, ενδιαφέρον και συμμετείχαν επίσης εκπαιδευτικοί της Β΄θμιας εκπαίδευσης καθώς και άτομα από τον χώρο της ψυχικής υγείας.

Το σεμινάριο περιλάμβανε ενότητες όπως: Διεργασία ομάδας - Η σεξουαλικότητα ως αξία και ως δικαίωμα - Ο ρόλος των εκπαιδευτικών και τα σχολικά προγράμματα σεξουαλικής αγωγής - Η ευρωπαϊκή νομοθεσία για την προστασία του σεξουαλικού προσανατολισμού και της ταυτότητας φύλου από δυσμενή διακριτική μεταχείριση – Καταπολεμώντας την ομοφοβία και τρανσφοβία στην εκπαίδευση - Ο σεξισμός στη γλώσσα: καταπολεμώντας τα στερεότυπα - Οι κίνδυνοι του Διαδικτύου (sexting, grooming) - Σεξουαλικότητα και αναπηρία - Παρουσίαση της εμπειρίας από την εφαρμογή στην τάξη προγραμμάτων σεξουαλικής αγωγής – Το διδακτικό υλικό - Η αξιοποίηση σχετικών βιβλίων για παιδιά.

Στο πλαίσιο του σεμιναρίου υπήρξε παρουσίαση και αξιολόγηση από τους/τις εκπαιδευτικούς, που συμμετείχαν, του συνόλου σχεδόν των βιβλίων σεξουαλικής αγωγής για παιδιά που κυκλοφορούν στο εμπόριο. Καταρτίστηκε αξιόπιστη λίστα με τα πλέον κατάλληλα βιβλία, ανά ηλικία, για να προταθούν στους γονείς και να εμπλουτίσουν τις σχολικές βιβλιοθήκες.

Στα σεμινάρια συμμετείχαν συνολικά σ' αυτά τα τέσσερα χρόνια περισσότερα από 150 άτομα. Το έντονο ενδιαφέρον μεγάλου αριθμού εκπαιδευτικών και η ενεργός συμμετοχή τους, παρά την εκτός ωραρίου πραγματοποίηση των σεμιναρίων και τη μεγάλη τους διάρκεια, μαρτυρούν το μέγεθος της ανάγκης για ουσιαστική επιμόρφωση και στήριξη του εκπαιδευτικού σώματος μπροστά σε νέα εκπαιδευτικά καθήκοντα που η ίδια η ζωή και οι κοινωνικές εξελίξεις επιβάλλουν.

Η εφαρμογή στις τάξεις

Στόχος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών ήταν, όπως είπαμε, η εφαρμογή μέσα στην τάξη προγραμμάτων σεξουαλικής αγωγής. Επί τέσσερις σχολικές χρονιές, από το 2014 έως και την τελευταία σχολική χρονιά, στο σύνολο σχεδόν των τμημάτων της Στ΄ τάξης των σχολείων της 10^{ης} περιφέρειας δημοτικής εκπαίδευσης Αττικής (Πετράλωνα - Γκάζι - Θησείο - Κουκάκι - Νέος Κόσμος) υλοποιήθηκαν σχετικά προγράμματα από τον/την εκπαιδευτικό της τάξης και τον σχολικό σύμβουλο, υπό την μορφή 4 ή 5 δίωρων εβδομαδιαίων παρουσιάσεων/ συζητήσεων.

Τα παιδιά συμμετείχαν με μεγάλο ενδιαφέρον στο μάθημα και την συζήτηση, εκθέτοντας τις απορίες και τους προβληματισμούς τους, είτε κατά την ολομέλεια μέσα στην τάξη, είτε σε κατ' ιδίαν συζήτηση με τον/την εκπαιδευτικό, είτε με ανώνυμο γραπτό ερώτημα.

Παραθέτω στην συνέχεια τις θεματικές του προγράμματος για τις μαθήτριες και μαθητές της Στ΄ τάξης:

Σεξουαλική αγωγή -χτίζοντας υγιείς σχέσεις ανάμεσα στα φύλα

1. Το σώμα μου μου ανήκει. Αγγίγματα - έχω ένα μυστικό... ΛΕΩ ΟΧΙ !

Πονηρά αγγίγματα - νοιώθω άβολα - καλά μυστικά και κακά μυστικά - Πρέπει να μιλήσεις!

2. Τα παιδιά δεν τα φέρνει ο πελαργός

Η αναπαραγωγή - η ερωτική σχέση - το αντρικό και το γυναικείο σώμα - τα παγιδευτικά πρότυπα του κόσμου της διαφήμισης - αποδέχομαι, σέβομαι και αγαπώ το σώμα μου.

3. «Ένα κορίτσι της Στ' τάξης...» - η περίοδος - το γυναικείο σύστημα

Ωάριο - ωοθήκες - σάλπιγγες - μήτρα - περίοδος - εμμηνόπαυση - σερβιέτα - ταμπόν - η υγιεινή - το τεστ παπ

4. Το αντρικό σύστημα

Πέος - ουρήθρα - ουροδόχος κύστη - όρχεις - σπερματοζώαρια - προστάτης - η συχουρία του παππού - τραυματισμοί - το σπασουάρ

5. Εγκυμοσύνη - κύηση - τοκετός

Η κύηση - ανάπτυξη κάθε μήνα - αμνιακό υγρό - ομφάλιος λώρος - φωτογραφίες του εμβρύου -τοκετός στο νοσοκομείο - στο σπίτι - η μαία - η φυσική διαδικασία της γέννας: μια σπουδαία και όμορφη στιγμή! - οι αναπνοές - η προβολή - η καισαρική

6. Τα δίδυμα

Εξήγηση: από ένα ή δύο ωάρια

7. Γαλουχία

Θηλασμός - η σημασία του - το θήλαστρο - η τροφός

8. Η ερωτική σχέση - η ερωτική πράξη

«Πώς μπήκα στην κοιλιά σου μαμά;» (αναφορά στο σχετικό βιβλίο) - πέος - στύση - γιατί οι άνθρωποι κάνουν έρωτα;

9. Χαϊδεύομαι...

«Είναι ακόμη και ευχάριστο...» (αναφορά από το σχετικό βίντεο). Χαϊδεύομαι... Τι θα πάθω;

10. Σε ποια ηλικία η ολοκληρωμένη ερωτική επαφή;

Τα φτιάξαμε! ώριμος/ώριμη - με ποιον/ποια σύντροφο; - η πίεση της παρέας - αντιστέκομαι... - μη βιάζεσαι!

11. Η αντισύλληψη

Τα αντισυλληπτικά χάπια - το προφυλακτικό - τα σεξουαλικά μεταδιδόμενα νοσήματα - το Aids - το κοινωνικό στίγμα και οι προκαταλήψεις

12. Μορφές της οικογένειας

Δύο γονείς - ένας γονιός - θετή οικογένεια - δύο μαμάδες - δύο μπαμπάδες - με τον παππού και τη γιαγιά - η αγάπη μετράει! - η ποιότητα της σχέσης - η ομοφυλοφιλία - Η Παγκόσμια Οργάνωση Υγείας - το DSM της Αμερικάνικης Ψυχιατρικής Εταιρίας - Δεν είναι αρρώστια! - μέσα στη ζωή και τη φύση - τα δικαιώματα του ανθρώπου - ο σεβασμός στην ταυτότητα: πρωταρχικό δικαίωμα!

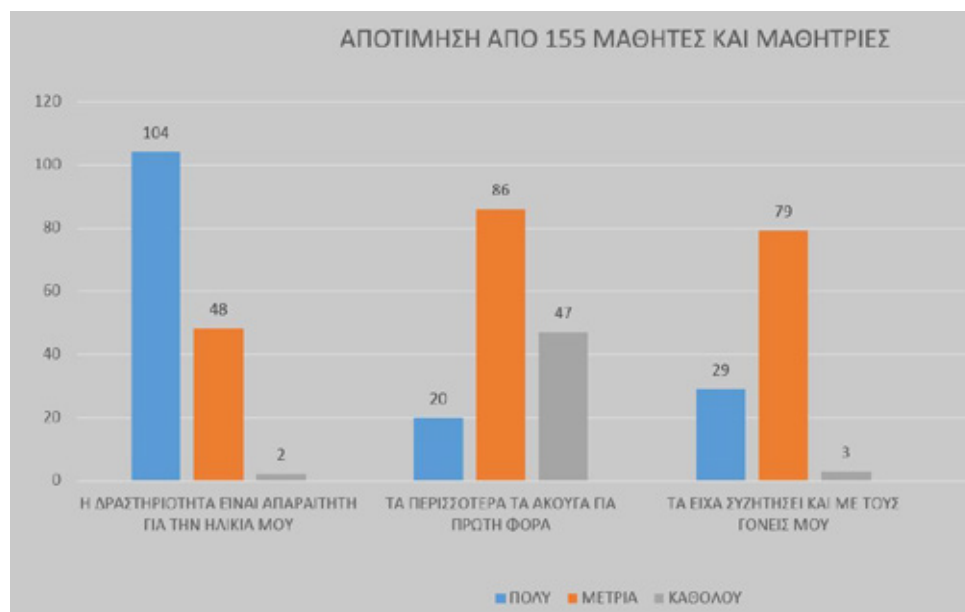
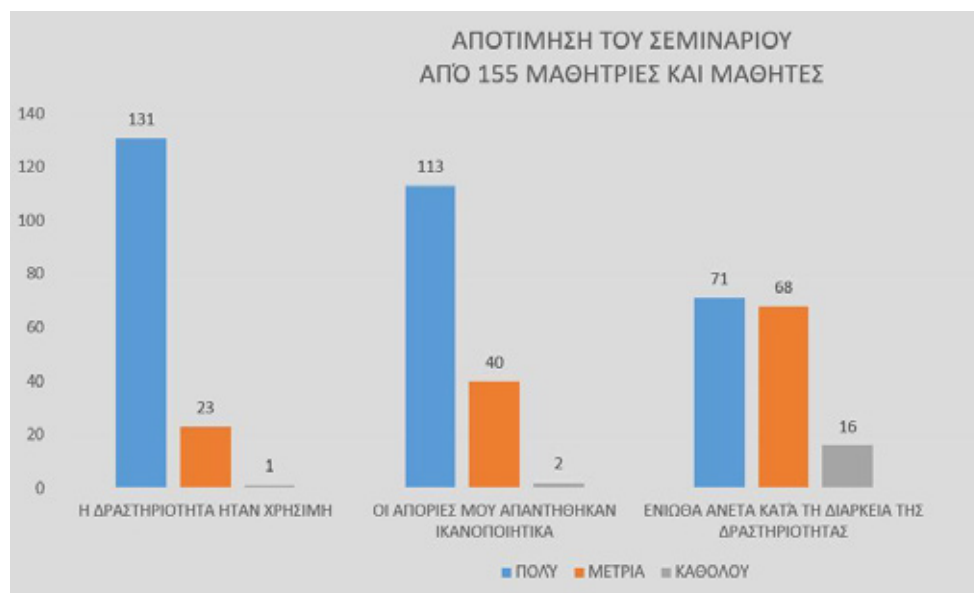
Μια πολύ σημαντική προϋπόθεση για την μεγαλύτερη δυνατή επιτυχία του προγράμματος είναι η σωστή ενημέρωση και συνεργασία με την οικογένεια (Χιόνη, 2013). Οι γονείς πρέπει να έχουν πλήρη ενημέρωση για το έργο που γίνεται στο σχολείο, να έχουν

την δυνατότητα να εκφράζουν τη γνώμη, τις ανησυχίες, τις αντιρρήσεις τους. Στόχος του προγράμματος είναι και να διευκολύνει ώστε να ανοίξει ή να διευρυνθεί η συζήτηση για ζητήματα σεξουαλικής αγωγής στους κόλπους της οικογένειας. Το σχολείο πρέπει συνεχώς να ενθαρρύνει τα παιδιά να ενημερώνουν τους γονείς τους για τα θέματα που θίχτηκαν στην τάξη και να τα συζητούν μαζί τους.

Με ιδιαίτερη προσοχή έγινε, λοιπόν, η ενημέρωση των γονιών για την υλοποίηση του προγράμματος στην τάξη των παιδιών τους. Οι γονείς ενημερώθηκαν με σχετική επιστολή του/της εκπαιδευτικού και κλήθηκαν σε δώρη ενημερωτική απογευματινή συνάντηση, όπου παρίστατο και ο σχολικός σύμβουλος. Κατά τις συναντήσεις αυτές, η ενημέρωση των γονέων για το περιεχόμενο και την φιλοσοφία του προγράμματος ήταν διεξοδική και αναλυτική και κατέληγε σε ζωνρές όσο και ενδιαφέρουσες συζητήσεις.

Τα παιδιά κλήθηκαν να αξιολογήσουν στο τέλος το πρόγραμμα απαντώντας γραπτά σε ένα σύντομο, ατομικό, ανώνυμο ερωτηματολόγιο. Ένα αντίστοιχο ερωτηματολόγιο συμπλήρωσαν και οι γονείς τους. Οι αξιολογήσεις και των δύο ομάδων ήταν πολύ θετικές και ενθαρρυντικές.

Πίνακας 1. Αποτίμηση του προγράμματος από μαθητές και μαθήτριες τη σχολική χρονιά 2014-15



Η συσσωρευμένη εμπειρία της υλοποίησης των εν λόγω προγραμμάτων οδήγησε σταδιακά στην καλύτερη επεξεργασία και διαμόρφωση του επιμορφωτικού υλικού και στην βελτίωση της παιδαγωγικής προσέγγισης.

Αλλάζουμε το σχολείο για να αλλάξουμε την κοινωνία...

Προκαταλήψεις και στερεότυπα: ομοφυλοφιλία - διεμφυλικότητα

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, με ιδιαίτερη προσοχή έγινε η ενημέρωση των γονέων για την υλοποίηση του προγράμματος στην τάξη των παιδιών τους. Οι γονείς κλήθηκαν εγγράφως σε απογευματινή ενημερωτική συνάντηση/συζήτηση πριν την έναρξη του προγράμματος. Εκτός από ελάχιστες, μεμονωμένες περιπτώσεις, το σύνολο των γονέων που προσήλθε στις συναντήσεις και ενημερώθηκε εξέφραζε την ικανοποίηση και τις ευχαριστίες του προς το σχολείο για την υλοποίηση του προγράμματος. Οι καλά προετοιμασμένες αυτές συναντήσεις με τους γονείς, δίωρης-τρίωρης διάρκειας, επέτρεψαν στους/στις εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν τις ανησυχίες και την οπτική των γονέων γύρω από τα θέματα αυτά και πρόσφεραν την ευκαιρία μιας καλύτερης επικοινωνίας και συνεργασίας σχολείου-οικογένειας.

Το σχολείο πέτυχε κατ' αυτόν τον τρόπο να παίξει έναν σημαντικό ευρύτερο ενημερωτικό/επιμορφωτικό ρόλο, αφενός βοηθώντας τους γονείς να κατανοήσουν την σημασία της σωστής και ειλικρινούς επικοινωνίας με τα παιδιά τους και αφετέρου, παρουσιάζοντας και προτείνοντάς τους κατάλληλο παιδαγωγικό υλικό (βιβλία και ταινίες) που μπορεί να τους φανεί ιδιαίτερα χρήσιμο, όταν υπάρχει αμηχανία και δυσκολία να θίξουν ορισμένα θέματα με τα παιδιά τους. Το σχολείο πρότεινε στους γονείς τρόπους για το πώς να προσεγγίσουν τα θέματα της σεξουαλικής αγωγής με τα παιδιά τους.

Οι συναντήσεις αυτές έδωσαν την ευκαιρία να θιγούν και να συζητηθούν μεταξύ άλλων θέματα όπως ο σεβασμός της ταυτότητας, η ομοφοβία και η τρανσφοβία. Ο διάλογος με τους γονείς γύρω από τα θέματα αυτά παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Σημαντική μερίδα των γονέων εξέφραζε απόψεις που σε γενικές γραμμές αντανακλούν τα συνήθη στερεότυπα και φοβίες της κοινωνίας μας: η ομοφυλοφιλία είναι αρρώστια/αμαρτία/μόδα - οι ομοφυλόφιλοι είναι προκλητικοί - ας κάνουν ό,τι θέλουν στην κρεβατοκάμαρά τους, κτλ., με άρρητο πάντα αλλά ευδιάκριτο τον φόβο «να μην τύχει σε μας».

Η εμπειρία των συναντήσεων αυτών έδειξε ότι η διεξοδική συζήτηση, η παράθεση των σύγχρονων δεδομένων, η έμφαση στο πρωταρχικό ανθρώπινο δικαίωμα του σεβασμού της ταυτότητας, που σημαντικό της κομμάτι είναι ο σεξουαλικός προσανατολισμός, καθώς και η συνειδητοποίηση του κοινωνικού ρατσισμού και των διακρίσεων που αύριο μπορεί να πλήττουν τα δικά τους παιδιά (Παπαδόπουλος, 2016) συνέβαλαν, αν όχι στην μετακίνηση των γονέων από τις θέσεις τους, τουλάχιστον στον προβληματισμό τους και στην αναθεώρηση των βεβαιότητων τους. Είναι χαρακτηριστικό ότι όλα αυτά τα χρόνια είναι μετρημένοι στα δάχτυλα οι γονείς που ζήτησαν να μην παρακολουθήσουν τα παιδιά τους το πρόγραμμα της σεξουαλικής αγωγής. Το σχολείο σ' αυτή την περίπτωση παίζει έναν γενικότερο παιδευτικό ρόλο, προπορευόμενο του μέσου κοινωνικού συνόλου. Πρόκειται για μια εφαρμογή και επιβεβαίωση της αλήθειας του παλιού συνθήματος μαχητικών παιδαγωγικών κινημάτων στη Γαλλία, που νοηματοδοτεί ωραία την δουλειά των εκπαιδευτικών: «Αλλάζουμε την κοινωνία για να αλλάξουμε το σχολείο και αλλάζουμε το σχολείο για να αλλάξουμε την κοινωνία».

Συμπεράσματα

Ο σχεδιασμός και η επιτυχής υλοποίηση από εκπαιδευτικούς λειτουργούς του δημόσιου σχολείου τόσο των επιμορφωτικών σεμιναρίων για τους/τις εκπαιδευτικούς όσο και των προγραμμάτων αγωγής υγείας, με θέμα την σεξουαλική αγωγή στην Στ' τάξη όλων των δημοτικών σχολείων της 10^{ης} περιφέρειας, θέτουν πιο ψηλά τον πήχυ και ανοίγουν τον δρόμο για αντίστοιχες δράσεις και άλλων δημοσίων σχολείων.

Είναι ευθύνη του Υπουργείου Παιδείας να ανταποκριθεί στο υπερώριμο κοινωνικό αίτημα για σεξουαλική αγωγή των παιδιών στο σχολείο, στηρίζοντας τους/τις εκπαιδευτικούς με ρητές οδηγίες (που δημιουργούν την απαραίτητη ασφάλεια), με κατάλληλες επιμορφώσεις και με σύγχρονο εκπαιδευτικό υλικό, ώστε να γενικευθεί η ανάπτυξη προγραμμάτων σεξουαλικής αγωγής σε όλες τις βαθμίδες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφία

- Γεμούκη Μ. (2011). *Η σεξουαλική αγωγή στο σχολείο*. Αθήνα: ΜΑΡΑΘΙΑ.
- Γκάισλερ Ν. (2013). *Ήμουν κι εγώ στην κοιλιά σου μαμά*. Αθήνα: Ψυχογιός.
- ΖΕΠ, Μπρυλλέρ, Ε. (2007). *Κάτι αλλάζει (ένας διαφορετικός οδηγός γύρω από την σεξουαλικότητα)*. Αθήνα: Πατάκης.
- Κρεατσάς Γ. (2014). *Εφηβεία - είναι ωραίο να μεγαλώνεις*. Αθήνα: Πασχαλίδης.
- Παπαδόπουλος Χ. (2016). Ένας σχολικός σύμβουλος μιλάει στους γονείς για την ομοφυλοφιλία. *Παιδεία και κοινωνία*, 110, 18-20.
- Πατρικαράκου Δ. (2014). *Βεβήλωση. Μια αληθινή ιστορία κακοποίησης*. Αθήνα: Αρμός.
- ΥΠΕΠΘ — ΕΙΝ (2000). *Αγωγή υγείας. Σεξουαλική αγωγή — διαφυλικές σχέσεις. Τετράδιο μαθητή 11-14 ετών και βιβλίο καθηγητή*. Αθήνα: Εθνική Σχολή Δημόσιας Υγείας.
- ΥΠΕΠΘ — ΕΙΝ (2008). *Αγωγή υγείας. Σεξουαλική αγωγή και διαφυλικές σχέσεις. Τετράδια μαθητή 6-8 ετών και 9-12 ετών και εγχειρίδια εκπαιδευτικού*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.
- Χιόνη Μ. (2009). Σεξουαλική αγωγή υγείας στην ελληνική σχολική κοινότητα. *Νέα Υγεία*, 64, 11-12.
- Χιόνη Μ. (2013). *Προσεγγίζοντας θέματα σεξουαλικής αγωγής στο σχολείο*. Ανακτήθηκε από: https://blogs.sch.gr/agygrafei/files/2013/07/sexoualiki-agogi-2013_XIONI.pdf.
- UNESCO. (2009). *International Technical Guidance on Sexuality Education*. Ανακτήθηκε από: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001832/183281e.pdf>.

Όμιλος κινητικής και ρυθμικής αγωγής στο 2^ο Πειραματικό Νηπιαγωγείο Α.Π.Θ. Εξερευνώντας και υποστηρίζοντας την αφηγηματική ικανότητα

Σοφία Χατζηγεωργιάδου¹, Εύα Παυλίδου²,
Ουρανία Γκαλκανοπούλου³

¹ 2^ο Πειραματικό Νηπιαγωγείο, ΑΠΘ, chatzig@auth.gr

² Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Α.Π.Θ., eva@nured.auth.gr

³ Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Α.Π.Θ., ogkalkan@nured.auth.gr

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα παρέμβασης είχε στόχο τη βελτίωση της αφηγηματικής ικανότητας των παιδιών μέσα από αφηγηματικά πλαισιωμένα ερεθίσματα κινητικής εξερεύνησης, έκφρασης και επικοινωνίας. Έλαβαν μέρος 50 παιδιά προσχολικής ηλικίας χωρισμένα τυχαία σε δύο ομάδες, μία ομάδα παρέμβασης (ΟΠ) [18 νήπια (10 αγόρια και 8 κορίτσια), με ηλικία Μ.Ο.: 70,7 και Τ.Α.: 2,96] και μία ομάδα ελέγχου (ΟΕ) [32 νήπια (19 αγόρια και 13 κορίτσια) με ηλικία Μ.Ο.:69,8 και Τ.Α.: 2,89]. Η έρευνα παρέμβασης διήρκεσε δύο μήνες, περιελάμβανε 16 ωριαίες κινητικές δραστηριότητες που οργανώθηκαν ακλουθώντας τη δομή επιλεγμένων αφηγηματικών κειμένων παιδικής λογοτεχνίας. Τα παιδιά αξιολογήθηκαν με κατάλληλες ιστορίες επίλυσης προβλήματος και με διερευνητικό ερωτηματολόγιο αξιολόγησης της αφηγηματικής ικανότητας. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, η αφηγηματική ικανότητα των παιδιών της ΟΠ προωθήθηκε κατά ένα στάδιο. Το παρόν πρόγραμμα φαίνεται να επαναπροσδιορίζει τη σημασία προσέγγισης της μάθησης με νόημα για το παιδί, της πολυαισθητηριακής μάθησης και της κοινωνικής μάθησης στο πλαίσιο μιας ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας.

Abstract

The current research intervention aimed at enhancing children's narrative ability using storytelling of children's literature books as the main guide of kinetic direction, movement exploration and communication. A total of 50 children participated in the research, classified randomly into one experimental and two control groups. The experimental group consisted of 18 children (10 boys and 8 girls M: 70.7, SD: 2.96) and the control group consisted of 32 children (19 boys and 13 girls; M: 69.8, SD: 2.89). Children's narrative ability was evaluated through problem solving stories and questionnaire. The intervention lasted two months and involved two 45-minute organized activities per week. Story grammar rules were adapted and used for the construction of the activities. Our findings showed that the narrative ability of the experimental group was enhanced by one level, thus confirming the importance of multisensory and social learning and the pedagogical value of the interventional program

Εισαγωγή

Η αφήγηση αποδεικνύεται μία από τις δυσκολότερες γλωσσικές πράξεις για τα παιδιά (Πήτα, 1998, 2001) και αποτελεί ένα από τα πιο σημαντικά γλωσσικά επιτεύγματα των παιδιών προσχολικής ηλικίας (Τζουριάδου, 1995). Σύμφωνα με πρόσφατες αναφορές, τα παιδιά μετά τα πέντε τους έτη μπορούν να αφηγούνται οργανωμένα, με πλοκή και αλυσιδωτή παράθεση γεγονότων (Κανέλου και συν., 2016). Ο Applebee (1978) διαμόρφωσε ένα σύστημα μελέτης της αφηγηματικής ικανότητας των παιδιών προσχολικής ηλικίας, προσδιορίζοντας έξι αναπτυξιακά στάδια μέχρι την ολοκληρωμένη αφήγηση: (α) Ασύνδετες δομές, (β) Ακολουθίες, (γ) Προ – αφηγήσεις, (δ) Μη Επικεντρωμένες αφηγήσεις, (ε) Επικεντρωμένες αφηγήσεις, (ζ) Ολοκληρωμένη αφήγηση. Στην παρούσα έρευνα, το προαναφερθέν μοντέλο χρησιμοποιήθηκε ως μοντέλο αξιολόγησης της αφηγηματικής ικανότητας των συμμετεχόντων, ενώ για την ανάλυση των αφηγήσεων των παιδιών χρησιμοποιήθηκε η γραμματική των ιστοριών.

Η γραμματική των ιστοριών αποτελεί ένα σύστημα κανόνων με στόχο την περιγραφή των πληροφοριών που παρουσιάζονται στις γραπτές ή προφορικές ιστορίες. Οι κανόνες αυτοί περιγράφουν τις μονάδες-συστατικά από τις οποίες αποτελείται μια ιστορία και παρουσιάζουν τη δομή και οργάνωση των μονάδων-συστατικών της ιστορίας, δηλαδή, τη διαδοχή με την οποία οι μονάδες-συστατικά παρουσιάζονται σε αυτή (Alamargot & Fayol, 2009· Mandler, 1984· Dymock, 2007). Η γραμματική των ιστοριών χρησιμοποιήθηκε αρχικώς στην πειραματική διερεύνηση του αφηγηματικού σχήματος (story schema), το οποίο αποτελεί τη νοητική δομή που περιλαμβάνει το σύνολο των προσδοκιών που έχουμε για τον τρόπο που θα εκτυλιχθεί μία ιστορία (Mandler, 1984). Βάσει του αφηγηματικού σχήματος, οργανώνεται η γνώση για τη δομή των ιστοριών και διευκολύνεται η κατανόηση, η παραγωγή και αναπαραγωγή μιας ιστορίας (Mandler, 1984· Πόρποδας, 2003).

Σύμφωνα με τους Pressley και Woloshyn (1995), τα βασικά συστατικά που περιλαμβάνει μία ολοκληρωμένη ιστορία είναι τα εξής: (α) χαρακτήρες, χωρο- χρονικό πλαίσιο, (β) πρόβλημα, (γ) στόχοι, (δ) δράση, (ε) αποτέλεσμα. Αντιστοίχως, η αφηγηματική δομή των ιστοριών που ταυτίζεται με τη γραμματική των ιστοριών έχει ως εξής: (α) ένα αρχικό γεγονός το οποίο κινητοποιεί τον πρωταγωνιστή να αντιληφθεί το πρόβλημα που απαιτεί επίλυση, (β) μια συναισθηματική αντίδραση του πρωταγωνιστή, (γ) ένα σχέδιο επίλυσης του προβλήματος, (δ) μια δράση σε σχέση με το σχέδιο, (ε) μια συνέπεια που δηλώνει αν επιτεύχθηκε ο στόχος και (ε) ένα τέλος που περιλαμβάνει μελλοντικά σχέδια (Mandler, 1984).

Πέρα από τη διερεύνηση του αφηγηματικού σχήματος, η γραμματική των ιστοριών χρησιμοποιήθηκε και ως στρατηγική παρέμβασης στην αφηγηματική ικανότητα παιδιών με προβλήματα λόγου (Gillam, Hoffman, Marler, & Wynn-Dancy, 2002· Gillam, Loeb, Hoffman, Bohman, Champlin, Thibodeau, & et al. 2008· Hayward & Schneider, 2000· Hoffman, 2009· Χατζηγεωργιάδου, 2010, 2018· Χατζηγεωργιάδου & Αρβανιτίδου, 2008). Έχει καταδειχθεί ότι η διδασκαλία της δομής της ιστορίας αποτελεί ένα μέσο για την καλύτερη κατανόηση και αναδιήγηση κειμένων από τα παιδιά προσχολικής ηλικίας αλλά και σχολικής ηλικίας (Nelson, 2007· Spencer & Slocum, 2010· Stevens, Van Meter, & Warcholak, 2010· Ράλλη & Σιδηροπούλου, 2012). Επομένως, η ανάπτυξη της ικανότητας παραγωγής δομημένων αφηγήσεων οφείλει να αποτελεί βασικό στοιχείο του προγράμματος σπουδών της προσχολικής και πρώτης σχολικής βαθμίδας (Petersen, 2010).

Σύμφωνα με το υπάρχον αναλυτικό πρόγραμμα προσχολικής εκπαίδευσης, η διαθεματική προσέγγιση διδασκαλίας προβάλλεται από το ΔΕΠΠΣ ως η πλέον αποτελεσματική διδακτική μεθοδολογία για την κατάκτηση της γνώσης (Δαφέρμου, Κουλούρη, & Μπασαγιάννη, 2006). Επομένως, κατά τη διαθεματική προσέγγιση η γνώση

αντιμετωπίζεται ως ολότητα και όχι τεμαχισμένη σε διαφορετικές γνωστικές περιοχές. Στο πλαίσιο της εξερευνητικής μάθησης, τα μικρά παιδιά απολαμβάνουν την κίνηση, καθώς το μεγαλύτερο μέρος του παιδικού παιχνιδιού είναι κινητικό (Doherty & Bailey, 2003· Παυλίδου, 2012). Στο αναλυτικό πρόγραμμα της προσχολικής εκπαίδευσης, η φυσική αγωγή αποσκοπεί στην εμπλοκή και συμμετοχή των παιδιών σε ποικίλες ελκυστικές για αυτά κινητικές δραστηριότητες (Δαφέρμου και συν., 2006). Η οργάνωση δραστηριοτήτων καθοδηγούμενου αυτοσχεδιασμού, αλλά και οι αναδυόμενες δραστηριότητες κίνησης στις οποίες αξιοποιείται η αφήγηση και ο διάλογος, καθώς και η συσχέτισή τους με τα κατάλληλα μουσικά ακούσματα ή εποπτικά μέσα (π.χ. βιβλία, εικόνες) έχει καταδειχθεί ότι αποτελούν κατάλληλο παιδαγωγικό πλαίσιο ποικίλων ελκυστικών κινητικών δραστηριοτήτων (LaFlamme, 1975· Παυλίδου, Χατζηγεωργιάδου, & Γκαλκανοπούλου, 2018· Swaim, 1997).

Η αφήγηση παραμυθιών από τις/ους νηπιαγωγούς, συνήθως, πραγματοποιείται σε συνθήκες παθητικής ακρόασης, η οποία ακολουθείται σποραδικά από δραματοποιήσεις χωρίς εξειδικευμένους στόχους. Η δημιουργική με νόημα κινητική έκφραση των στοιχείων και της πλοκής μιας ιστορίας δεν συμπεριλαμβάνεται συστηματικά στις συνήθεις πρακτικές του νηπιαγωγείου. Παρά την πληθώρα των προαναφερθέντων ερευνητικών ευρημάτων σχετικά με τη χρήση της αφήγησης μέσω της γραμματικής των ιστοριών ως πλαίσιο για τη βελτίωση της αφηγηματικής ικανότητας, δεν έχουν εντοπιστεί προηγούμενες έρευνες που να εξετάζουν τη συμβολή της κινητικής και ρυθμικής απόδοσής τους με στόχο την βελτίωση της αφηγηματικής ικανότητας των παιδιών.

Στην παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε παρέμβαση με στόχο την ανάπτυξη της αφηγηματικής ικανότητας των παιδιών μέσα από αφηγηματικά πλαισιωμένα ερεθίσματα κινητικής εξερεύνησης, έκφρασης και επικοινωνίας. Επιλέγηκαν ιστορίες οκτώ γνωστών βιβλίων παιδικής λογοτεχνίας σύμφωνα με τα συστατικά και την αφηγηματική δομή της γραμματικής των ιστοριών.

Μεθοδολογία

Η έρευνα παρέμβασης διήρκεσε δύο μήνες και περιελάμβανε 16 ωριαίες κινητικές δραστηριότητες διαμορφωμένες που οργανώθηκαν ακολουθώντας τη δομή αφηγηματικών κειμένων παιδικής λογοτεχνίας. Στόχος σε κάθε οργανωμένη δραστηριότητα ήταν τα παιδιά να βιώνουν τα δομικά στοιχεία της ιστορίας (story grammar) μέσα από συναισθήματα, θεατρικό παιχνίδι και δημιουργικό χορό και να ενθαρρύνονται να χρησιμοποιούν βασικές κινητικές δεξιότητες πολυποίκιλα και με νόημα για τα ίδια.

Παράλληλα με την αφήγηση του λογοτεχνικού κειμένου και την προτροπή της ερευνήτριας-παιδαγωγού με κατάλληλες ερωτήσεις τα παιδιά ενθαρρύνονταν να αναπαραστήσουν εντυπώσεις, συναισθήματα και εικόνες με κινήσεις του σώματος και να αναβιώνουν με όλο τους το είναι τις προσλαμβάνουσες παραστάσεις. Το αφηγηματικό σχήμα σηματοδοτούσε την παρακίνηση των παιδιών για ενεργητική συμμετοχή στις δραστηριότητες με ιδέες και πρωτοβουλίες με λόγο και κίνηση όλου του σώματος, ώστε να επιτευχθεί η ζητούμενη ολιστική προσέγγιση. Οι απλές εκφραστικές αναπαραστάσεις των παιδιών κλιμακώνονταν σε αυτοσχέδια ή οργανωμένα χορο-θεατρικά δρώμενα μέτριας έως έντονης κινητικής δραστηριοποίησης, που περιελάμβαναν: (α) θεατρικές αναπαραστάσεις των κυρίαρχων ενοτήτων της εκάστοτε ιστορίας ατομικά και σε συνεργασία μέσα από αυτοσχεδιασμούς με λόγο ή/και παντομίμα με συνοδεία ή όχι ατμοσφαιρικής μουσικής υπόκρουσης. Στο ίδιο πλαίσιο ενθαρρύνονταν η ανάληψη ευθύνης από τα παιδιά για επιλογή και τοποθέτηση υλικών σε χωροταξικές προκλήσεις και η αντιμετώπιση-επίλυση κινητικών

προβλημάτων (β) Ρυθμικά-χορευτικά μοτίβα ατομικά και συνεργατικά με επιλεγμένα ρυθμικά/μουσικά ακούσματα για αυτοσχεδιασμούς ή οργανωμένες-συντονισμένες ρυθμικές κινήσεις. Σκοπός αυτής της προσέγγισης ήταν η αβίαστη αποτύπωση σημαντικών σημείων ή περιστατικών της εκάστοτε ιστορίας στη μνήμη των παιδιών με εργαλείο τη συναισθηματική ευφορία που προκύπτει από τη ρυθμική/χορευτική κίνηση και από τον έμμετρο λόγο (γ) Εξάσκηση της αδρής κινητικότητας των παιδιών με την ενθάρρυνση ανάδυσης βασικών κινητικών δεξιοτήτων μέσα από τις εκφραστικές θεατρικές ή χορευτικές αναπαραστάσεις των παιδιών. Η δημιουργία δραστηρίων σκηνών κινητικής έκφρασης περιελάμβανε εκτός των απλούστερων κινήσεων, όπως είναι τα ποικίλα βαδίσματα ή το τρέξιμο και τη χρήση διαφοροποιημένων ισορροπιών και περιστροφών του σώματος, ποικιλία αναπηδήσεων, άλματα με ή χωρίς φόρα, δίπλωση του κορμού προς τα μπρος με τεντωμένα πόδια κ.ά.

Συμμετέχοντες

Στην έρευνα έλαβαν μέρος 50 παιδιά προσχολικής ηλικίας χωρισμένα τυχαία σε δύο ομάδες, μία ομάδα παρέμβασης (ΟΠ) και μία ομάδα ελέγχου (ΟΕ). Η ΟΠ αποτελούνταν από 18 νήπια (10 αγόρια, 55,6% και 8 κορίτσια, 44,4%), με ηλικία Μ.Ο.: 70,7 και Τ.Α.: 2,96. Στην ΟΕ συμμετείχαν 32 νήπια (19 αγόρια, 59% και 13 κορίτσια, 41%) με ηλικία Μ.Ο.:69,8 και Τ.Α.: 2,89. Οι συμμετέχοντες της ΟΠ παρακολουθούσαν το προαναφερθέν πρόγραμμα, ενώ οι συμμετέχοντες της ΟΕ παρακολούθησαν 16 ωριαίες οργανωμένες κινητικές δραστηριότητες δομημένες, σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου. Πραγματοποιήθηκε αρχική αξιολόγηση των δύο ομάδων πριν την έναρξη της παρέμβασης και τελική αξιολόγηση κατά τη λήξη της.

Εργαλεία

Για την αξιολόγηση της αφηγηματικής ικανότητας των παιδιών χρησιμοποιήθηκαν δύο ιστορίες επίλυσης προβλήματος της Νάνου (2004) και το διερευνητικό εργαλείο «Ερωτηματολόγιο Αξιολόγησης της Αφηγηματικής Ικανότητας» (Χατζηγεωργιάδου, 2010, 2018). Το συγκεκριμένο εργαλείο διευκολύνει την κατάταξη του αφηγηματικού λόγου παιδιών προσχολικής ηλικίας στο αντίστοιχο στάδιο ανάπτυξης, σύμφωνα με το μοντέλο του Applebee (1978): (α) Προ – αφηγήσεις, (β) Μη Επικεντρωμένες αφηγήσεις, (γ) Επικεντρωμένες αφηγήσεις και (δ) Ολοκληρωμένη αφήγηση. Η επιλογή των ιστοριών παιδικής λογοτεχνίας πραγματοποιήθηκε βάσει της δυνατότητάς τους να εγείρουν ποικίλα συναισθήματα στα παιδιά. Επίσης, βασικές προϋποθέσεις ήταν: (α) να υπάρχει δυνατότητα απόδοσης των δομικών στοιχείων των ιστοριών (story grammar) με θεατρικότητα και δημιουργικό χορό, (β) να παρέχουν νοερές απεικονίσεις διαχείρισης του χώρου, (γ) να προσφέρουν κινητική δημιουργικότητα, (δ) να έχουν δυνατότητες ανάδυσης βασικών κινητικών δεξιοτήτων και παραλλαγών τους, (ε) να προωθούν τη συνεργασία μεταξύ των παιδιών, και (ζ) να ακολουθούν την επικαιρότητα και τα ενδιαφέροντα των παιδιών.

Στο πρόγραμμα χρησιμοποιήθηκαν οι ιστορίες των ακόλουθων βιβλίων παιδικής λογοτεχνίας: «Φλώρα, ακολουθώντας τη μαγική πυξίδα» Αλεξάνδρα Κλάδη, «Το μυστήριο με τα μπλε βέλη» Τσακ κ' Ντέιβιντ Μακ Κι, «Πόλεμος χωρίς αιτία» Ερίκ Μπατού, «Οι μεγάλοι παίζουν τον πόλεμο, Γιατί;» Γαϊτάνος Πέτρος – Κριεζή Μαρία, «Ο γίγαντας και τα πουλιά» Biondi Ghislaine, «Κουνελάκι μου, κουφετάκι μου» Anita Jerame, «Η ιστορία ενός καλοψημένου τηγανόψωμου» Π. Κρ. Ασμπγιόρνσεν και Γ. Μόε, «Ο μαγικός φιόγκος της Μαρίας» Χρήστος Μπουλώτης.

Αποτελέσματα

Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται τα περιγραφικά χαρακτηριστικά της μέτρησης της αφηγηματικής ικανότητας από την α' αξιολόγηση και τη β' αξιολόγηση ανά ομάδα.

Πίνακας 1: Εύρος, Μ.Ο. και Τ.Α. της μέτρησης της αφηγηματικής ικανότητας, για την ομάδα παρέμβασης και την ομάδα ελέγχου

Παρέμβασης (N=18) Ελέγχου (N=32)						
Αφηγηματική ικανότητα	Εύρος	Μ.Ο.	Τ.Α.	Εύρος	Μ.Ο	Τ.Α.
Α' αξιολόγηση	1-4	2,44	0,92	0-4	1,87	0,97
Β' αξιολόγηση	2-4	3,11	0,68	0-4	2,18	1,03

Σημ.: Για τις μετρήσεις η μέγιστη επίδοση είναι 4.

Αρχικά, εφαρμόστηκε το μη παραμετρικό κριτήριο Wilcoxon signed rank για εξαρτημένα δείγματα με στόχο τη σύγκριση της αρχικής και τελικής επίδοσης των παιδιών κάθε ομάδας (ΟΠ και ΟΕ), ώστε να καταγραφούν οι πιθανές διαφοροποιήσεις εντός των ομάδων.

Για την ΟΠ βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις επιδόσεις των παιδιών πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος (βλ. Πίνακα 1).

Συγκεκριμένα, η επίδοση τους στη β' αξιολόγηση ($Mdn=3$) ήταν υψηλότερη συγκριτικά με την α' αξιολόγηση ($Mdn=3$), $z=-2.83$, $p=.005$, $r=.67$. Για την ΟΕ δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην επίδοση των παιδιών (βλ. Πίνακα 1).

Στη συνέχεια, η σύγκριση των επιδόσεων στην αφηγηματική ικανότητα των παιδιών μεταξύ των δύο ομάδων στη β' αξιολόγηση πραγματοποιήθηκε με το μη παραμετρικό κριτήριο Mann-Whitney. Από τη σύγκριση των επιδόσεων της ΟΠ και της ΟΕ καταδείχθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά με την ΟΠ να παρουσιάζει υψηλότερες επιδόσεις ($Mdn=3$) από την ΟΕ ($Mdn=2$) $U=138$, $z=-3.18$, $p=.01$, $r=.56$.

Συμπεράσματα

Η αφηγηματική ικανότητα των παιδιών της ΟΠ παρουσίασε βελτίωση συγκριτικά με την επίδοσή τους πριν την εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης, κάτι που ενδεχομένως να οφείλεται στην συχνή επαφή των παιδιών της ΟΠ με τη μουσική και τη δημιουργική κίνηση σε συνδυασμό με το αφηγηματικό πλαίσιο, όπως διαφαίνεται και από τα ευρήματα παλαιότερης έρευνας (LaFlamme, 1975). Αντιθέτως, οι επιδόσεις των παιδιών της ΟΕ δεν παρουσίασαν στατιστικά σημαντική μεταβολή. Εξαιτίας αυτού ήταν αναμενόμενη η διαφορά των επιδόσεων μεταξύ των δύο ομάδων μετά την εφαρμογή του προγράμματος. Οι δύο μήνες εφαρμογής του προγράμματος παρέμβασης ήταν αρκετοί, για να προωθηθεί η ανάπτυξη της αφηγηματικής ικανότητας των παιδιών της ΟΠ κατά ένα στάδιο.

Η στοχευμένη ενασχόληση με το χορό φαίνεται πως συνέβαλε στην ανάπτυξη της αφηγηματικής ικανότητας των παιδιών της ΟΠ, κάτι που συμφωνεί με ευρήματα έρευνας σχετικά με την ανάπτυξη της αφηγηματικής λειτουργίας μέσω του χορού στην προσχολική ηλικία (Swaim, 1997). Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία /επίλυση κινητικών προβλημάτων σε ομαδικό πλαίσιο υποστήριξε τη διδακτική διαδικασία και ενίσχυσε τη δημιουργικότητα και το ενδιαφέρον των παιδιών.

Η πολυποίκιλη αξιοποίηση των αφηγηματικών αναπαραστάσεων, με τρόπο που οδηγούσε τα παιδιά να προσλάβουν με όλο τους το σώμα και μέσα από την έκφραση συναισθημάτων τις πληροφορίες, φαίνεται να επηρέασε θετικά την αφηγηματική ικανότητα της ΟΠ. Αντιθέτως, η ενασχόληση με τις συμβατικές δραστηριότητες που προτείνονται από το αναλυτικό πρόγραμμα της προσχολικής αγωγής (Δαφέρμου και συν., 2006) στην ΟΕ δεν φάνηκε να είναι αρκετή, για να υπάρξει σημαντική βελτίωση στη αφηγηματική ικανότητα των παιδιών στο αντίστοιχο χρονικό διάστημα.

Το πρόγραμμα παρέμβασης καταδεικνύεται κατάλληλο για την υποστήριξη της ανάπτυξης της αφηγηματικής ικανότητας σε παιδιά προσχολικής ηλικίας και θα μπορούσε να αποτελέσει μία καινοτόμο προσέγγιση πέρα από τις συμβατικές δραστηριότητες που προτείνονται από το αναλυτικό πρόγραμμα της προσχολικής αγωγής. Στο τελευταίο, οι δράσεις θεατρικής έκφρασης, εικαστικών, μουσικής και κίνησης που συμπυκνώνονται στην ενότητα «έκφραση και δημιουργία» και συνήθως ακολουθούν τις «καθιστικές» δραστηριότητες φαίνεται να χρησιμοποιούνται ως διαθεματικές επεκτάσεις δευτερεύουσας σημασίας.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας φαίνεται να επαναπροσδιορίζουν τη σημασία της πολυαισθητηριακής μάθησης, της προσέγγισης της μάθησης με νόημα για το παιδί αλλά και τη σημασία της κοινωνικής μάθησης στα πλαίσια μιας ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας. Το «ζωντάνεμα» των αφηγηματικών κειμένων από τα παιδιά καλύπτει και τις τρεις προαναφερθείσες απόψεις. Τα παιδιά προσελάμβαναν με όλο το σώμα τους τις πληροφορίες των αφηγήσεων, εμπλέκονταν σε κινητικές και θεατρικές δράσεις με νόημα γι' αυτά και παράλληλα λειτουργούσαν ως ομάδα, καθώς κάτω από τις συγκεκριμένες συνθήκες δεν υπήρχε κλίμα ανταγωνισμού αλλά συνεργασίας. Η κινητική ενεργοποίηση, η δραματική απόδοση των λέξεων, των νοημάτων και των δομικών συστατικών των αφηγηματικών κειμένων αποδείχθηκαν ικανές να συμπαρασύρουν τα παιδιά σε ένα βιωματικό παιχνίδι με την παιδική λογοτεχνία. Μέσα από αυτό το παιχνίδι ενισχύθηκε αφενός η σχέση των παιδιών με το κείμενο και αναπτύχθηκε η ικανότητά τους να διηγούνται ιστορίες βάσει της δομής που είχαν βιώσει. Από απλοί ακροατές μεταμορφώθηκαν οι ίδιοι/ες πρώτα σε ήρωες/ίδες των ιστοριών και εξελίχθηκαν σε ικανότερους/ες αφηγητές/τριες.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π., & Μπασαγιάννη, Ε. (2006). *Οδηγός Νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί. Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Κανέλλου, Μ., Κορβέση, Ε., Ράλλη, Α., Μουζάκη, Α., Αντωνίου, Φ., Διαμαντή, Β., & Παπαϊωάννου, Σ. (2016). Οι αφηγηματικές δεξιότητες σε παιδιά προσχολικής & πρώτης σχολικής ηλικίας. *Προσχολική & Σχολική Εκπαίδευση*, 4 (1), 35-67.
- Νάνου, Α. (2004). *Εκπαιδευτικό πρόγραμμα ανάπτυξης του αφηγηματικού λόγου μέσω στρατηγικών σε παιδιά προσχολικής ηλικίας που παρουσιάζουν αναπτυξιακές διαταραχές λόγου*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Παυλίδου, Ε. (2012). *Κινητική και Ρυθμική Αγωγή στην Προσχολική Εκπαίδευση: από τη Θεωρία στην Πράξη*. Θεσσαλονίκη: Εκδ. Ζυγός.
- Παυλίδου, Ε., Χατζηγεωργιάδου, Σ., & Γκαλκανοπούλου, Ο. (2018). Κινητική ανάπτυξη μέσα από ένα διαθεματικό πρόγραμμα φυσικής αγωγής και παιδικής λογοτεχνίας στο νηπιαγωγείο. *Διάλογοι! Θεωρία και Πράξη στις Επιστήμες της Αγωγής και της Εκπαίδευσης*, 4, υπό δημοσίευση.
- Πήτα, Ρ. (1998). *Η ψυχολογία της γλώσσας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πήτα, Ρ. (2001). *Η απόκτηση της γλώσσας από τα παιδιά*. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.
- Πόρποδας, Κ. Δ. (2003). *Η Μάθηση και οι δυσκολίες της (Γνωστική Προσέγγιση)*. Πάτρα: Αυτοέκδοση.
- Ράλλη, Α., & Σιδηροπούλου, Φ. (2012). Η σημασία της αναδιήγησης στην ανάπτυξη του αφηγηματικού λόγου παιδιών προσχολικής ηλικίας. *Επιστήμες Αγωγής*, 1, 113-136.
- Τζουριάδου, Μ. (1995). *Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Προμηθέας.
- Χατζηγεωργιάδου, Σ. (2010). Πρόταση παιδαγωγικής παρέμβασης για τη βελτίωση του λόγου παιδιών προσχολικής ηλικίας στην περιοχή της αφήγησης. Εφαρμογή εμπειρικών ευρημάτων από το ερευνητικό πεδίο της Γνωστικής Ψυχολογίας. Ηλεκτρονική μορφή. Στο *Πρακτικά 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ειδικής Αγωγής, "Η Ειδική Αγωγή ΑΦΕΤΗΡΙΑ εξελίξεων στην Επιστήμη και στην Πράξη*, σελ. 591-608. Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Χατζηγεωργιάδου Σ. (υπό έκδοση). *Με νου και φαντασία θα σας πω μια ιστορία! Μια παιδαγωγική πρόταση για τη βελτίωση του αφηγηματικού λόγου παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας. Από τη Γνωστική Ψυχολογία στην εκπαιδευτική πράξη*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Βάρφης.
- Χατζηγεωργιάδου, Σ., & Αρβαντιδίου, Β. (2008). Πρόγραμμα πρώιμης παρέμβασης για τη βελτίωση της αφηγηματικής παραγωγής παιδιού προσχολικής ηλικίας με ήπια καθυστέρηση και προβλήματα λόγου. Στο: Δόμνα-Μίκα Κακανά/ Γιώτα Σιμούλη (Επιμ.), *Η προσχολική εκπαίδευση του 21ου αιώνα: πρωτοβουλίες, εμπειρίες, προοπτικές*, σελ. 409-417. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Ξενόγλωσση

- Alamargot, D., & Fayol, M. (2009). Modelling the development of written composition. *The SAGE handbook of writing development*, 23-47.
- Applebee, A. N. (1978). *The child's concept of a story*. Chicago: ILL, University of Chicago Press.
- Doherty, J., & Bailey, R. (2003). *Supporting physical development and physical education in the early years*. Open University Press.
- Dymock, S. (2007). Comprehension strategy instruction: Teaching narrative text structure awareness. *The Reading Teacher*, 61(2), 161-167.

- Gillam, R. B., Hoffman, L. M., Marler, J. A., & Wynn-Dancy, M. L. (2002). Sensitivity to increased task demands: Contribution from data-driven and conceptually driven information processing deficits. *Topics in Language and Disorder*, 22(3), 30-48.
- Gillam, R. B., Loeb, D., Hoffman, L. M., Bohman, T., Champlin, C. A., Thibodeau, L., & et al. (2008). The efficacy of Fast For Word language intervention in school age children with language impairment: a randomized controlled trial. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 51(1), 97-119.
- Hayward, D. & Schneider, P. (2000). Effectiveness of teaching story grammar knowledge to preschool children with language impairment. An exploratory study. *Child Language Teaching and Therapy*, 16 (3) 255-284, (30).
- Hoffman, L. M. (2009). Narrative language intervention intensity and dosage. Telling the whole story. *Topics in Language Disorders*, 29(4), 329-343.
- LaFlamme, R. H. (1975). More Meaningful Storytime in Kindergarten. *Elementary English*, 52(1), 69-72.
- Mandler, J.M. (1984). *Stories, scripts, and scenes : Aspects of schema theory*. Hillsdale, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Nelson, K. (2007). *Young minds in social worlds: Experience, meaning, and memory*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Petersen, D. B. (2010). A Systematic review of narrative-based language intervention with children who have language impairment. *Communication Disorders Quarterly*, 13, 1- 14.
- Pressley, M. P., & Woloshyn, V. (1995). *Cognitive strategy instruction that really improves children's academic performance* (2nd edition). Cambridge: Brookline Books.
- Spencer, T. D., & Slocum, T. A. (2010). The effect of a narrative intervention on story retelling and personal story generation skills of preschoolers with risk factors and narrative language delays. *Journal of Early Intervention*, 32(3), 178-199.
- Stevens, R. J., Meter, P. V., & Warcholak, N. D. (2010). The effects of explicitly teaching story structure to primary grade children. *Journal of Literacy Research*, 42(2), 159-198.
- Swaim, S. (1997). Dancing a story: Myth and movement for children. *Early Childhood Education Journal*, 25(2), 127-131.

Δημιουργική γραφή και γραπτός λόγος στην πρώτη δημοτικού: «Κράτα με να σε κρατώ...»

Ιωάννης Πράππας, ΠΕ70

1^ο Δημοτικό Σχολείο Νέας Καλλικράτειας, *prappasi@gmail.com*

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία, περιγράφονται τα πρώτα στάδια ενός επτάμηνου εγχειρήματος, κατά τη διάρκεια του οποίου επιχειρήθηκε να διερευνηθεί η συμβολή της δημιουργικής γραφής στη δύσκολη, πολυσύνθετη, γοητευτική και άκρως ενδιαφέρουσα προσπάθεια προσέγγισης και κατάκτησης του γραπτού λόγου, την οποία καταβάλλουν τα παιδιά της πρώτης δημοτικού. Βασικός στόχος του εγχειρήματος ήταν να διερευνηθεί τον τρόπο με τον οποίο οι δράσεις της δημιουργικής γραφής μπορούν να ενεργοποιήσουν εσωτερικά κίνητρα των παιδιών, τα οποία εν συνεχεία θα προκαλέσουν την πολύπλευρη συμμετοχή και εμπλοκή τους στην όλη διαδικασία. Το εγχείρημα πραγματοποιήθηκε τη σχολική χρονιά 2015 -2106 και αποτέλεσε τμήμα της διπλωματικής εργασίας του γράφοντος με τίτλο «Ενίσχυση της δημιουργικής γραφής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση με τη χρήση ψηφιακών εργαλείων», στα πλαίσια του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Δημιουργική Γραφή – Εκπαίδευση», της Παιδαγωγικής Σχολής, του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας.

Abstract

In the current paper, the first stages of a seven-month project are described. During this project, it was attempted to look into the contribution of creative writing to the difficult, complicated yet charming and extremely interesting effort of achievement of writing, which the pupils of first grade in primary school strive with. The basic goal of the task was to probe the way into which the activities of creative writing can activate the inner motives of pupils which in turn, will trigger students' diverse participation and involvement in the whole process. The task took place during the 2015-16 school year and was part of the Masters dissertation of the current author under the title "The boost of creative writing in primary school with the use of digital tools" for the Program of Master Studies in "Creative Writing–Education" of the Department of Primary Education, University of West Macedonia.

Εισαγωγή

Τις πρώτες μέρες της σχολικής ζωής στο δημοτικό, τα εξάχρονα παιδιά βρίσκονται μέσα σε έναν καταγιισμό καταστάσεων γραμματισμού. Αυτός ο καταγιισμός προκαλεί ένα πραγματικό σοκ στα παιδιά, μια και μέσα σε σύντομο χρονικό διάστημα πρέπει να ανταποκριθούν σε πληθώρα απαιτήσεων. Αν αναλογιστεί κανείς την παιγνιώδη διάθεση των παιδιών (Γουργιώτου, 2009), πρόκειται για έναν σκληρό αγώνα ταχύτητας, αντοχής και προσαρμογής σε ένα πλήθος κανόνων και συμβάσεων, στον οποίο, αν δεν τα καταφέρουν, τα εξάχρονα παιδιά κινδυνεύουν να ξεκινήσουν τον μαραθώνιο της σχολικής ζωής με αρνητικές εμπειρίες και συναισθήματα. Οι διαπιστώσεις αυτές καθιστούν το ερώτημα γιατί να γράφουμε, καθώς και την πειστική απάντησή του, προαπαιτούμενο για τη διαμόρφωση μιας λειτουργικής σχέσης των παιδιών της πρώτης δημοτικού με τη γραφή και κατ' επέκταση με το σχολείο και την εκπαιδευτική διαδικασία.

Θεωρητικό πλαίσιο

Κάθε παιδί είναι δημιουργικό. Για να απελευθερωθεί και να λάμψει η δημιουργικότητά του, πρέπει να υπάρχουν οι κατάλληλες συνθήκες. Οι συνθήκες αυτές είναι ο σεβασμός των ενδιαφερόντων, των ικανοτήτων, των αναγκών και του ανεξάντλητου δυναμικού του. Ο Ροντάρι (1994) αναφέρει ότι «είναι δημιουργικό ένα μυαλό που πάντα δουλεύει, που πάντα ρωτάει, που διαθέτει κρίση αυτόνομη και ανεξάρτητη». Ο Gary Davis (όπ. αναφ. στο Γρόσδος, 2014) περιέγραψε κι αυτός τη δημιουργικότητα ως εγγενές χαρακτηριστικό της ανθρώπινης φύσης. «Υπάρχουν περίπου τόσοι ορισμοί, θεωρίες και ιδέες για τη δημιουργικότητα όσοι και οι άνθρωποι που έχουν γράψει τις ιδέες τους σε ένα κομμάτι χαρτί». Με έναν συγκερασμό αυτών των απόψεων προκύπτει ότι η δημιουργικότητα είναι βασικό χαρακτηριστικό των παιδιών. Αυτό που απατείται κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, είναι σ' αυτήν την εγγενή δημιουργικότητα, να δοθούν κατάλληλες ευκαιρίες και ερεθίσματα, για να αναδειχθεί και να δράσει. Κατάλληλες ευκαιρίες και ποικίλα ερεθίσματα μπορεί να προσφέρει η δημιουργική γραφή, καθώς σύμφωνα με τον Dawson (όπ. αναφ. στο Παπαντωνάκης & Κωτόπουλος, 2011) η δημιουργική γραφή «αντικρίζεται λιγότερο σαν εξάσκηση μιας ικανότητας και περισσότερο σαν μια ελεύθερη έκφραση της προσωπικότητας του παιδιού, σαν μια λεκτική διατύπωση της ατομικής δημιουργικότητας».

Έρευνα

Το εγχείρημα που περιγράφεται στην παρούσα εργασία πραγματοποιήθηκε στο 1^ο Δημοτικό Σχολείο Νέας Καλλικράτειας, στην Α' τάξη. Στην έρευνα πήραν μέρος τα δεκατέσσερα παιδιά του 1^{ου} τμήματος, πέντε αγόρια και εννιά κορίτσια, και ο ερευνητής. Το εγχείρημα είχε ως αφετηρία το θεμελιώδες ερώτημα γιατί γράφουμε. Το ερώτημα αυτό τέθηκε στις μαθήτριες και στους μαθητές και η αρχική αντίδρασή τους ήταν αμήχανη. Τα παιδιά έδωσαν στερεότυπες απαντήσεις, τις οποίες είχαν ακούσει από τους γονείς και πρόσωπα του συγγενικού περιβάλλοντός τους. Οι απαντήσεις τους ήταν προφανές ότι δεν περιέγραφαν κάποιο ισχυρό εσωτερικό κίνητρο, που θα τα στήριζε στη δύσκολη προσπάθειά τους να μάθουν να γράφουν. Η δημιουργία κινήτρου ήταν ικανή και αναγκαία συνθήκη, για να καταφέρουν τα παιδιά να αναδείξουν τις δεξιότητες και τις κλίσεις τους. Τα παιδιά θα μάθαιναν να γράφουν εύκολα και ευχάριστα, μόνο εάν ήθελαν να μάθουν να γράφουν.

Μεθοδολογία έρευνας

Η μέθοδος που εφαρμόστηκε κατά τη διάρκεια της έρευνας που περιγράφεται, ήταν η μέθοδος της συστηματικής, συμμετοχικής παρατήρησης. Η παρατήρηση είναι μία άμεση πηγή πληροφοριών (Μανωλίτσης, 2009). Αποτελεί ένα πολύ σημαντικό ερευνητικό εργαλείο, το οποίο παρατηρεί φαινόμενα και καταστάσεις και προσφέρει στον ερευνητή αυθεντικά δεδομένα. Η συστηματική παρατήρηση πραγματοποιείται με βάση συγκεκριμένο πρόγραμμα και με ελεγχόμενες συνθήκες παρατήρησης (Βάμβουκας, 2007). Με την εμπλοκή του ίδιου του ερευνητή κατά τη διαδικασία της διερεύνησης, διαμορφώνεται η συμμετοχική παρατήρηση. Στη συμμετοχική παρατήρηση ο ερευνητής παρατηρεί τα κοινά χαρακτηριστικά ενός παιδιού, μιας παρέας, μιας σχολικής τάξης, ενός σχολείου και ταυτοχρόνως εμπλέκεται και ο ίδιος στις δραστηριότητες που επιχειρεί να παρατηρήσει (Μανδήλα, 2011). Η συμμετοχική παρατήρηση χαρακτηρίζεται από την υποδοχή γεγονότων, όπως αυτά συμβαίνουν και την ώρα που συμβαίνουν, και τη συστηματική καταγραφή τους στο ημερολόγιο του ερευνητή.

Ερευνητικά δεδομένα – Παρατηρήσεις

Η πρώτη δραστηριότητα υλοποιήθηκε στις 16 Σεπτεμβρίου 2015 και είχε ως αφετηρία το ερώτημα γιατί γράφουμε. Οι απαντήσεις των παιδιών διατυπώθηκαν προφορικά και καταγράφηκαν:

Πίνακας 1. Οι απαντήσεις των παιδιών στο ερώτημα γιατί γράφουμε

Νεφέλη	Για να είμαστε καλά παιδιά.
Δημήτρης	Για να είμαστε καλοί μαθητές.
Τριάδα	Για να γράφουμε στα τετράδια.
Θανάσης	Για να γράφουμε γράμματα.
Στέλιος	Για να ξέρουμε τις λεξούλες.
Γιώργος	Για να ξέρουμε να διαβάζουμε.
Γεωργία	Για να μαθαίνουμε στους παππούδες μας γράμματα.
Άγγελος	Για να γράφουμε το όνομά μας.
Κωνσταντίνος	Για να μαθαίνουμε γράμματα.
Χρήστος	Για να είμαστε καλά παιδιά.
Ελεονώρα	Για να είμαστε καλοί μαθητές.
Νίκος	Για να γράφουμε τα ονόματα των ζώων.
Βάγια	Για να είμαστε έξυπνα παιδιά.
Αντώνης	Για να γράφουμε ό,τι θέλουμε.

Από τα δεδομένα που προέκυψαν (Πίνακας 1) φαίνεται ότι οι περισσότερες απαντήσεις των παιδιών κινούνταν στο πνεύμα του καλού παιδιού και του καλού μαθητή/καλής μαθήτριας.

Η δεύτερη δραστηριότητα υλοποιήθηκε από τις 17 Σεπτεμβρίου έως τις 9 Οκτωβρίου 2015. Οι απαντήσεις των παιδιών κατέδειξαν ότι για να αναγνωρίσουν και να αντιληφθούν τη χρησιμότητα και τη γοητεία του γραπτού λόγου, απαιτούνταν ένα δυνατό ερέθισμα. Το ερέθισμα αυτό δεν ήταν άλλο από τα παραμύθια. Ένα είδος γραπτού λόγου οικείο στα παιδιά και πολύ αγαπητό (Ροντάρι, 2003). Τους ζητήθηκε να φέρουν τα αγαπημένα τους παραμύθια στην τάξη. Τα παιδιά απόλαυσαν την ανάγνωση των παραμυθιών. Αφού ολοκληρώθηκε η διαδικασία ανάγνωσης, συζήτησης και δραματοποίησης των παραμυθιών, τέθηκε στα παιδιά το ερώτημα ποιος σκέφτηκε τα παραμύθια. Τα περισσότερα παιδιά απάντησαν ότι τα σκέφτηκαν κάποιοι άνθρωποι και τα έγραψαν. Τα παιδιά αναγνώρισαν τον γραπτό λόγο ως το μέσο που τους έδινε τη δυνατότητα να απολαμβάνουν τα αγαπημένα τους παραμύθια.

Η τρίτη δραστηριότητα υλοποιήθηκε στις 14 Οκτωβρίου 2015 και ήταν η συνέχεια της δεύτερης δραστηριότητας. Τέθηκαν στα παιδιά πέντε ερωτήματα σχετικά με τα παραμύθια που είχαν διαβαστεί στην τάξη. Παρατίθενται τα ερωτήματα και οι απαντήσεις των παιδιών:

1η ερώτηση: Τα παιδιά ρωτήθηκαν αν όλα τα παραμύθια που διαβάστηκαν ήταν ίδια. Στην ερώτηση αυτή η απάντηση ήταν προφανής. Τα παραμύθια δεν ήταν ίδια.

2η ερώτηση: Τα παιδιά ρωτήθηκαν ποιες διαφορές είχαν τα παραμύθια. Τα παιδιά ανέφεραν αρκετές διαφορές (το εξώφυλλο, τις εικόνες, τον τίτλο, το χρώμα, τον τόπο) και κυρίως εστίασαν στους διαφορετικούς ήρωες και ηρωίδες.

3η ερώτηση: Τα παιδιά ρωτήθηκαν αν θα επιθυμούσαν να επινοήσουν τους δικούς τους ήρωες και ηρωίδες, που θα τα βοηθούσαν να δημιουργήσουν το δικό τους παραμύθι. Υποδέχτηκαν με μεγάλο ενθουσιασμό τη συγκεκριμένη ερώτηση, απαντώντας καταφατικά. Πλέον η γραφή αποκτούσε έναν συγκεκριμένο σκοπό για τα παιδιά. Θα έγραφαν το δικό τους παραμύθι.

4η ερώτηση: Τα παιδιά ρωτήθηκαν τι είδους ήρωες θα ήθελαν να δημιουργήσουν. Προέκυψε εκτενής συζήτηση για τους ήρωες/ηρωίδες των παραμυθιών, τα χαρακτηριστικά, τις ιδιαιτερότητες, τα προτερήματα και τα ελαττώματά τους. Αποφάσισαν να δημιουργήσουν ένα καλό αγόρι, ένα καλό κορίτσι, τον σκύλο τους, έναν κακό άντρα και το τέρας του.

5η ερώτηση: Τα παιδιά ρωτήθηκαν για ποιους λόγους αποφάσισαν να δημιουργήσουν καλούς και κακούς ήρωες και δεν επέλεξαν μόνο καλούς ή μόνο κακούς. Η συγκεκριμένη ερώτηση δυσκόλεψε κάποια παιδιά. Παρατίθενται οι απαντήσεις που δόθηκαν:

Πίνακας 2. Οι απαντήσεις των παιδιών στο ερώτημα για ποιους λόγους αποφάσισαν να δημιουργήσουν καλούς και κακούς ήρωες

Νεφέλη	Αν οι κακοί να κάνουν κάτι, οι καλοί να τους νικήσουν.
Δημήτρης	Δεν απάντησε.
Τριάδα	Δεν απάντησε.
Θανάσης	Για να είναι ενδιαφέρον το παραμύθι.
Στέλιος	Για να σώσουν τον κόσμο οι καλοί από τους κακούς.
Γιώργος	Για να είναι δίκαιο.
Γεωργία	Δεν απάντησε.
Άγγελος	Για να ορμάνε οι καλοί στους κακούς.

Κωνσταντίνος	Για να είναι ωραίο το παραμύθι.
Χρήστος	Για να μαλώσουν οι καλοί, τους κακούς.
Ελεονώρα	Δεν απάντησε.
Νίκος	Για να μαλώνουν.
Βάγια	Για να κάνουν πόλεμο.
Αντώνης	Για να νικήσουν οι καλοί, τους κακούς.

Από τις απαντήσεις των παιδιών (Πίνακας 2) προέκυψε ότι τα περισσότερα από αυτά αναγνώρισαν ότι η διάκριση των ηρώων σε καλούς και κακούς και η σύγκρουση που προκύπτει, αποτελεί βασικό παράγοντα εξέλιξης της δράσης σε κάθε παραμύθι.

Η τέταρτη δραστηριότητα υλοποιήθηκε στις 15 Οκτωβρίου 2015 και ήταν η πρώτη άσκηση δημιουργικής γραφής του εγχειρήματος. Στα παιδιά είχε εδραιωθεί το κίνητρο να δημιουργήσουν τους δικούς τους ήρωες και ηρωίδες, είχαν επιλέξει τον αριθμό, το φύλο, το είδος και τον χαρακτήρα τους και η χρονική στιγμή ήταν κατάλληλη, ώστε να προσεγγίσουν τη γραφή δημιουργικά. Τα παιδιά ρωτήθηκαν αν θέλουν να βαφτίσουν τους ήρωες και τις ηρωίδες τους. Απάντησαν ότι το θέλουν πολύ, οπότε τους αποδόθηκε ο τίτλος του νονού και της νονάς. Στη συνέχεια τα παιδιά εκφώνησαν τις φωνούλες-συλλαβές που γνώριζαν από την επαφή τους με το βιβλίο της γλώσσας και ήταν πα, πι, πε, πο, τα, τι, τε, το, λα, λι, λε, λο, να, νι, νε, νο, καθώς και άλλες φωνούλες και γράμματα που γνώριζαν. Το υλικό που προέκυψε, καταγράφηκε στον πίνακα της τάξης. Καθεμία από τις πέντε ομάδες, κλήθηκε να δημιουργήσει το όνομα ενός από τους ήρωες του παραμυθιού. Διευκρινίστηκε ότι δεν υπάρχει κανένας περιορισμός. Τα παιδιά έδειξαν μεγάλο ενθουσιασμό και άρχισαν να καταγράφουν διάφορους συνδυασμούς συλλαβών-φωνών και γραμμάτων. Τους ενθουσίασε η προοπτική να δημιουργήσουν τις δικές τους λέξεις που δεν υπήρχαν αλλού και που κανείς δεν τις είχε σκεφτεί πριν. Το ότι μπορούσαν να δημιουργούν ελεύθερα χωρίς τη διάκριση σωστού-λάθους (Κωτόπουλος, 2012), απελευθέρωσε τα παιδιά και κατέγραψαν τις δικές τους λέξεις (Εικόνα 1). Δεν υπήρξε σε κανένα σημείο της διαδικασίας «ο φόβος του λευκού χαρτιού» (Γρόσδος, 2014). Τα παιδιά δημιούργησαν τα ακόλουθα ονόματα:

1η ομάδα: (Κωνσταντίνος, Νεφέλη, Δημήτρης): κακός άντρας, Πάκοτ.

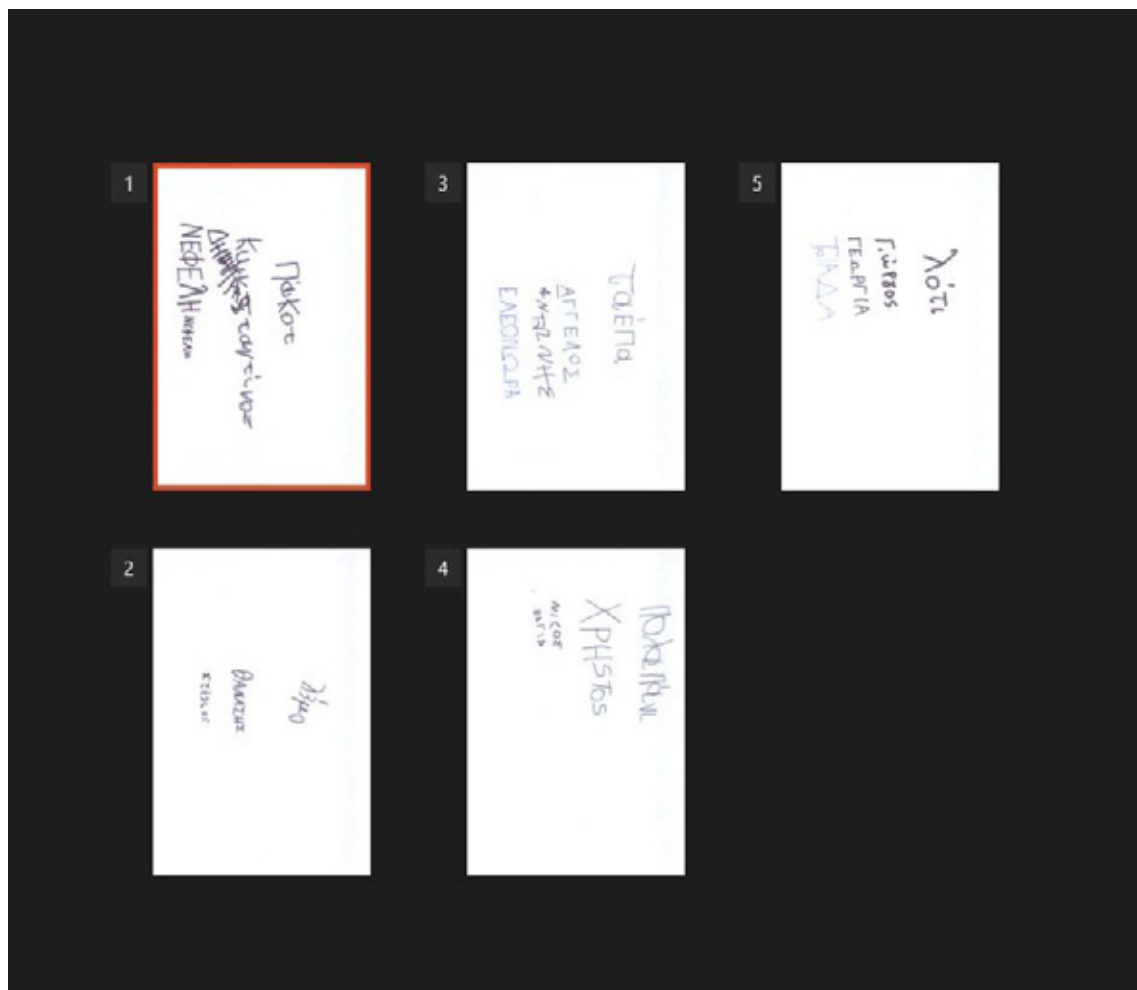
2η ομάδα: (Χρήστος, Βάγια, Νίκος): καλό αγόρι, Πολαπάνι.

3η ομάδα: (Στέλιος, Θανάσης): ο σκύλος του Πολαπάνι και της Ταέπα, λέμο.

4η ομάδα: (Άγγελος, Αντώνης, Ελεονώρα): καλό κορίτσι, ταέπα.

5η ομάδα (Γιώργος, Γεωργία, Τριάδα): το τέρας του Πάκοτ, λότι.

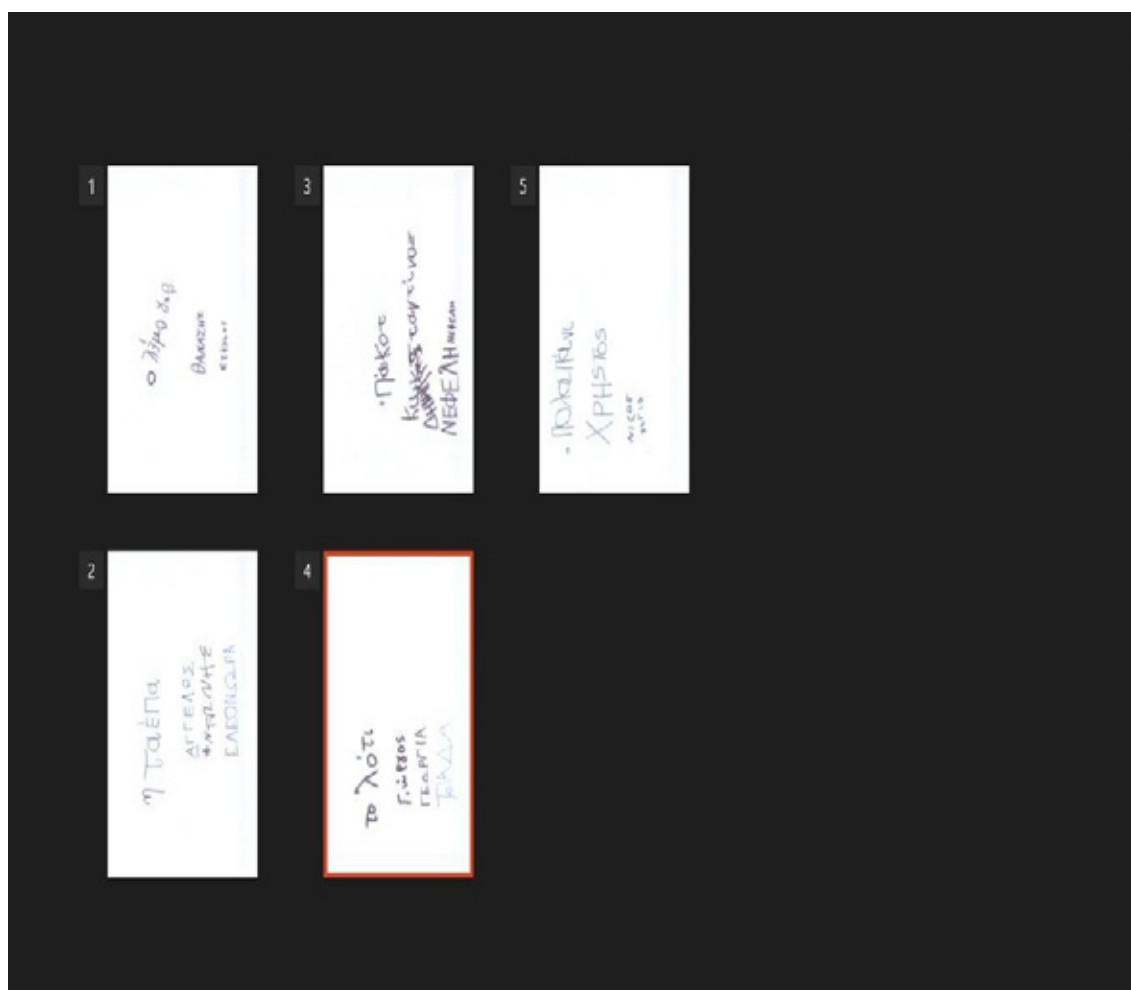
Εικόνα 1. Τα ονόματα των ηρώων – αρχική μορφή



Η κάθε ομάδα ανακοίνωσε τη δημιουργία της. Στη συνέχεια τα ονόματα που προέκυψαν (Εικόνα 1) γράφτηκαν όλα μαζί σε χαρτί του μέτρου, όπως ακριβώς τα είχαν γράψει τα παιδιά και αναρτήθηκαν στο ταμπλό της τάξης. Τα παιδιά γέυτηκαν τη χαρά της αυθεντικής και πρωτότυπης δημιουργίας κι επίσης ανακάλυψαν τη δύναμη της γραφής ως φορέα ενός μηνύματος μόνιμου και σταθερού (κάτι που καταγράφεται δεν χάνεται).

Η πέμπτη δραστηριότητα και ταυτόχρονα δεύτερη άσκηση δημιουργικής γραφής υλοποιήθηκε στις 16 Οκτωβρίου 2015 και ήταν συνέχεια και εξέλιξη της πρώτης. Ζητήθηκε από τα παιδιά να αξιολογήσουν τις δημιουργίες τους και να αναστοχαστούν πάνω σ' αυτές με τη διατύπωση ενός ερωτήματος: πώς θα μπορούσε κάποιος να καταλάβει το φύλο και το είδος των ηρώων/ηρωίδων; Τα παιδιά συζήτησαν και στη συνέχεια κατέγραψαν τις ιδέες και τις προτάσεις τους, συμπληρώνοντας τα ονόματα των ηρώων. Μπροστά από τον Πολαπάνι και τον Πάκοτ έγραψαν το άρθρο ο, μπροστά από τον Λέμο το άρθρο ο και πίσω του τη λέξη γαβ, μπροστά από την Ταέπα το άρθρο η και μπροστά από το Λότι το άρθρο το (Εικόνα 2).

Εικόνα 2. Τα ονόματα των ηρώων – τελική μορφή



Αποτελέσματα

Ο βαθμός δυσκολίας της προσπάθειας κατάκτησης του γραπτού λόγου από τα παιδιά της πρώτης δημοτικού είναι πολύ μεγάλος. Όπως διαπιστώθηκε από τα ευρήματα της πρώτης δραστηριότητας, τα παιδιά δεν είχαν κάποιο δυνατό κίνητρο που θα τα κινητοποιούσε ερχόμενα στο δημοτικό. Οι απαντήσεις που έδωσαν στο ερώτημα γιατί γράφουμε, αποκάλυψαν κυρίως παραινέσεις ατόμων της οικογένειας και του συγγενικού τους περιβάλλοντος και γενικόλογες απόψεις περί καλού παιδιού και καλού/ης μαθητή/μαθήτριας. Αν αναλογιστεί κανείς τη σπουδαιότητα της γραφής και ταυτόχρονα τη δυσκολία κατάκτησής της, είναι προφανές ότι τα παιδιά της πρώτης δημοτικού εισέρχονται απροετοίμαστα στον κοπιαστικό αγώνα που ξεκινάει. Στον αγώνα αυτόν πολύτιμος σύμμαχος των παιδιών αναδεικνύεται η δημιουργική γραφή. Καταρχάς δίνει νόημα στη διαδικασία της γραφής, καθώς με την παιγνιώδη προσέγγισή της προσφέρει τρόπο έκφρασης στα ενδιαφέροντα και στις ανάγκες των παιδιών. Τα παιδιά της πρώτης δημοτικού αποφάσισαν ότι θέλουν να γράψουν, όταν αναγνώρισαν τη γραφή ως το μέσο που θα τους έδινε τη δυνατότητα να συγγράψουν το δικό τους παραμύθι. Αισθάνθηκαν ελεύθερα να γράψουν οτιδήποτε ήθελαν, με τον τρόπο που ήθελαν και δημιούργησαν με ενθουσιασμό τα ονόματα των ηρώων/ ηρωίδων των παραμυθιών τους. Αυτή η πρώτη επιτυχημένη απόπειρα γραφής, κινητοποίησε τις δημιουργικές τους δυνάμεις, τους προσέφερε τη χαρά και την

ικανοποίηση της αυθεντικής δημιουργίας και τα ώθησε να συνεχίσουν με περισσότερη θέληση και ενθουσιασμό. Επιστράτευσαν προγενέστερες γνώσεις τους, αξιοποίησαν κάθε νέα γνώση και ωθούμενα από εσωτερική παρόρμηση, δημιουργούσαν κείμενα που διαρκώς εξελίσσονταν. Τα παιδιά δρούσαν αυτοβούλως, έχοντας εδραιώσει το εσωτερικό κίνητρο του δημιουργού και απολάμβαναν τις δημιουργίες τους. Αυτή η διαρκώς ανατροφοδοτούμενη διαδικασία, εστιασμένη στο τρίπτυχο εσωτερικό κίνητρο – δημιουργία – απόλαυση της δημιουργίας, οδήγησε τα παιδιά να κατακτήσουν με ευχάριστο τρόπο βασικές δεξιότητες του γραπτού λόγου.

Επίλογος

Το όλο εγχείρημα διήρκεσε επτά μήνες και ολοκληρώθηκε με τη συγγραφή ενός παραμυθιού από τα παιδιά και στη συνέχεια την ψηφιακή αφήγησή του. Η καταγραφή των πρώτων σταδίων του εγχειρήματος στην παρούσα εργασία έχει ως στόχο να αποτυπώσει την ενεργοποίηση ισχυρού εσωτερικού κινήτρου στις μαθήτριες και στους μαθητές που ενεπλάκησαν. Η ενεργοποίηση εσωτερικού κινήτρου απελευθέρωσε τη δημιουργικότητα των παιδιών και τα ώθησε να αυτενεργήσουν. Ικανή και αναγκαία συνθήκη υπήρξε η εμπλοκή της δημιουργικής γραφής και του παιγνιώδους χαρακτήρα της (Βακάλη, Ζωγράφου-Τσαντάκη, Κωτόπουλος, 2013) στη διαδικασία προσέγγισης και κατάκτησης του γραπτού λόγου.

Βιβλιογραφία

- Βακάλη, Α., Ζωγράφου-Τσαντάκη, Μ., & Κωτόπουλος Τ. (2013). *Η δημιουργική γραφή στο νηπιαγωγείο*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Επίκεντρο.
- Βάμβουκας, Μ. (2007). *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία*. Αθήνα, Γρηγόρης.
- Γουργιώτου, Ε. (2009). Παιχνίδι και μάθηση: Αλληλένδετες έννοιες στην προσχολική πρακτική. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: http://www.pi-schools.gr/content/index.php?lesson_id=300&ep=371 27/12/2016.
- Γρόσδος, Σ. (2014). *Δημιουργικότητα και Δημιουργική Γραφή στην Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (2012). *Τα κίνητρα στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο Κωτόπουλος, Τ. (2012). Η νομιμοποίηση της δημιουργικής γραφής. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://keimena.ece.uth.gr/main/t15/03-kotopoulos.pdf> 29/12/2016
- Μανδήλα, Κ. (2011). «Οι μικροί παραμυθάδες στην ψηφιακή εποχή». Φλώρινα.
- Μανωλίτσης Γ. (2009). Μεθοδολογία Ψυχοπαιδαγωγικής Έρευνας. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: https://opencourses.uoc.gr/courses/pluginfile.php/14506/mod_resource/content/1/%CE%B5%CE%BD%CE%BF%CF%849.pdf 04/01/2017.
- Παπαντωνάκης, Γ. & Κωτόπουλος, Τ. *Τα ετεροθαλή*. (2011). Αθήνα: Εκδόσεις Ίων.
- Ροντάρι, Τ. (2003). *Η Γραμματική της Φαντασίας – Εισαγωγή στην τέχνη να επινοείς ιστορίες*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Αισώπου Πειραματισμοί

Χριστίνα Παπαγιαννίδου, Med, Νηπιαγωγός

10^ο Νηπιαγωγείο Χαλανδρίου, cristina@sch.gr

Περίληψη

Το παρόν άρθρο επιχειρεί να αναδείξει τη δυναμική που μπορεί να αναπτυχθεί στο ωρολόγιο πρόγραμμα του «Ολοήμερου Προαιρετικού Νηπιαγωγείου» αξιοποιώντας δημιουργικά την αυτοδυναμία του για την εφαρμογή και υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων. Στην παρούσα περίπτωση, με αφετηρία τη νέα δομή του Ενιαίου Τύπου Νηπιαγωγείου και την καθιέρωση του προαιρετικού Ολοήμερου, η επιπλέον παραμονή των μαθητών στο σχολείο αξιοποιήθηκε με την εμπλοκή τους στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Αισώπου Πειραματισμοί». Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα υλοποιήθηκε, κατά το σχολικό έτος 2017-18, συνεργατικά, σε δύο συστεγαζόμενα τμήματα Ολοήμερων Νηπιαγωγείων. Η παρουσίαση επιλεγμένων μύθων του Αισώπου, με αφηγηματικό ή άλλο τρόπο, η δράση και τα χαρακτηριστικά των ηρώων-ζώων αποτέλεσαν έναυσμα για ποικίλες και πρωτότυπες εκπαιδευτικές δράσεις και δημιούργησαν το κατάλληλο παιδαγωγικό κλίμα και πλαίσιο για ευχάριστη, δημιουργική και πολλαπλά ωφέλιμη «ώρα» των παιδιών στο σχολείο.

Abstract

This article attempts to highlight the dynamics that can be developed in the schedule of the full-time optional kindergarten (FEK 2670/26-8-2016) for the implementation of innovative programs doing creative management of its self-reliance. In this case, taking into account the young pupils' developmental characteristics and needs as well as the new schedule structure of Optional Kindergarten, we aimed to engage young learners in a program that offered them joy, pleasure, learning and social benefits. The "Aesop Experiments" program was cooperatively implemented during the school year 2017-18 in two cohorts of all day kindergarten schools. The heroes' characteristics and actions of selected Aesop's myths inspired a variety of innovating educational activities which created an appropriate pedagogical climate that was a framework for the pleasant stay of the children at school.

Εισαγωγή

Το σχολείο εξελίσσεται, αναπλασιώνεται και λειτουργεί δυναμικά στα νέα εκπαιδευτικά δεδομένα, όπως διαμορφώθηκαν με την αναμόρφωση του διδακτικού και ωρολογίου προγράμματος και την εφαρμογή του Ενιαίου Τύπου Ολοήμερου Νηπιαγωγείου και (ΦΕΚ 2670/26-8-2016). Καθώς το Υποχρεωτικό πρωινό τμήμα ολοκληρώνεται στις 13:00, με την αποχώρηση μέρους των παιδιών, το προαιρετικό Ολοήμερο μπορεί να αποτελέσει, εν γένει, ένα «νέο» τμήμα με αυτόνομο και ανεξάρτητο πρόγραμμα, που δεν συνεχίζει ή ολοκληρώνει πρωινές δραστηριότητες, όπως ίσχυε με τον παλαιότερο τύπο ολοήμερου νηπιαγωγείου (Φ.32/190/81670 /Γ1/20-7-2007, ΦΕΚ1420 /8-8-2007τ.Β'). Δημιουργείται λοιπόν, μία νέα δυναμική στην ομάδα με μαθητές και από άλλα τμήματα, που ενθαρρύνει να υλοποιηθούν δραστηριότητες και προγράμματα που αξιοποιούν δυναμικά τα νέα δεδομένα σε σχέση με τις συνθήκες, τα ενδιαφέροντα τις ανάγκες των μαθητών προς όφελός τους. Η δυνατότητα εξάλλου για ευελιξία στη διαμόρφωση και εξέλιξη του ωρολογίου προγράμματος τονίζεται στη σχετική εγκύκλιο για τη Λειτουργία των Νηπιαγωγείων (Φ.7/ΦΜ/143031/Δ1, 31-8-2017).

Η αλλαγή, λοιπόν, στον τύπο και τη λειτουργία του Ολοήμερου αντιμετωπίστηκε ως πρόκληση για δημιουργική αξιοποίηση της αυτονομίας του προγράμματος. Έτσι εφαρμόστηκαν καινοτόμες δράσεις σε ένα πλαίσιο που αξιοποιούσε τα ενδιαφέροντα των παιδιών και δημιουργούσε το κατάλληλο παιδαγωγικό κλίμα για ωφέλιμη και ευχάριστη παραμονή των παιδιών στο προαιρετικό πρόγραμμα.

Η επιλογή του προγράμματος

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Αισώπου Πειραματισμοί» σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε με αξιοποίηση της δράσης και των χαρακτηριστικών των ηρώων των μύθων του Αισώπου. Ο κάθε μύθος αποτέλεσε έμπνευση για έκφραση και δημιουργία, για παιγνιώδεις δράσεις και ανάπτυξη καταστάσεων προβληματισμού με έμφαση στα πειράματα με τη χρήση υλικών. Το πρόγραμμα υλοποιήθηκε κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς σε δύο συστεγαζόμενα ολοήμερα νηπιαγωγεία, με διαμοιρασμό και διάχυση της έμπνευσης και της φαντασίας, αξιοποίηση και ανατροφοδότηση της δημιουργικότητας, της αυτονομίας και της συν- λειτουργικότητας των εκπαιδευτικών δομών προς όφελος των μαθητών για την πολύπλευρη ανάπτυξή τους αλλά και των εκπαιδευτικών για την επαγγελματική ικανοποίηση και εξέλιξή τους (Μπότσαρη & Ματσαγούρας, 2002).

Οι μύθοι του Αισώπου είναι σύντομες, περιεκτικές ιστορίες με έντονα τα χαρακτηριστικά του ανιμισμού και του ανθρωπομορφισμού, απαντούν στην ψυχοσύνθεση και την αντιληπτική ικανότητα των παιδιών. Η εκφραστική απλότητα και παραστατικότητα μπορούν να προσελκύσουν το ενδιαφέρον και κυρίως να εμπνεύσουν και να κινητοποιήσουν τους μαθητές για δημιουργικές, ομαδοσυνεργατικές δράσεις (Σακελλαρίου, 1995). Η αφήγηση μύθων και λαϊκών παραμυθιών δημιουργεί μια ιδιαίτερα ελκυστική ατμόσφαιρα (Αυδίκος, 1999) και αποτελεί έναν διάυλο επικοινωνίας γνωστικής και πολιτισμικής ύλης στις νέες γενιές (Αναγνωστόπουλος, 2010), έναυσμα για προβληματισμό και δράση. Λέγεται μάλιστα, ότι ο μύθος αρχικά αποτελούσε ένα είδος απλοϊκής πίστης, μία μορφή ιδεολογίας και δημιουργήθηκε από τους ανθρώπους σαν μία μορφή γλώσσας με στόχο την ερμηνεία της πραγματικότητας (Αυδίκος, 1996).

Ο αισώπειος μύθος διακρίνεται για τη διαχρονική και ποικιλότροπη χρήση του στη διαπαιδαγώγηση της παιδικής ηλικίας εξαιτίας του διδακτικού χαρακτήρα και του αξιακού συστήματος που εμπεριέχει, αποκτώντας με τον τρόπο αυτό μία πολλαπλή χρηστικότητα που έχει ιδιαίτερη σημασία στη διαμόρφωση του επιδιωκόμενου τύπου ανθρώπου και πολίτη

(Μερακλής, 1987). Η αφετηρία της χρήσης των αισώπειων μύθων τοποθετείται χρονικά στα αρχαία χρόνια, όπου αξιοποιείται ως μέσο ρητορικής και παιδαγωγικής (Κότζια, 1987). Στη σύγχρονη πραγματικότητα, οι μύθοι του Αισώπου συχνά αποτελούν τα πρώτα αναγνώσματα των παιδιών, κυκλοφορούν σε ποικίλες εκδόσεις με πλούσια εικονογράφηση και ψηφιακή εικονοποίηση εύκολα προσβάσιμη από το διαδίκτυο.

Η διδακτική αξιοποίηση του μύθου έχει επιχειρηθεί στην εκπαιδευτική πραγματικότητα σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης για τη μελέτη γνωστικών περιοχών από διάφορα θεματικά πεδία, τη γνωριμία των μαθητών με την κοινωνική πραγματικότητα, τη γλώσσα, την τέχνη, τον πολιτισμό, τη μελέτη εννοιών και την αναγνώριση φυσικών φαινομένων (Χαλκιά κ.ά., 2000). Στο νηπιαγωγείο έως τώρα, οι μύθοι, όπως και τα παραμύθια, συνδεόταν κυρίως με τον αισθητικό τομέα και τη γλώσσα· όμως, σήμερα η πληθώρα των λογοτεχνικών βιβλίων προσφέρει δυνατότητες ανάπτυξης και για άλλους τομείς του αναλυτικού προγράμματος, όπως είναι οι φυσικές επιστήμες, τα μαθηματικά, το περιβάλλον (Γιαννικοπούλου & Χατζηγεωργίου, 2002, Γιαννικοπούλου & Πρεβεζάνου, 2010).

Οι δραστηριότητες που μπορούν να αναπτυχθούν στη συνέχεια ενός μύθου ως προέκταση του περιεχομένου παρέχουν σημαντικές ευκαιρίες για τη διερευνητική και ανακαλυπτική προσέγγιση της γνώσης. Η δυναμική του Αισώπειου μύθου που ενέχει το μικρό, ευχάριστο, ευήκοο κείμενο γίνεται ένα πολύ-εργαλείο για τους εκπαιδευτικούς και τους μικρούς μαθητές που απολαμβάνουν την αφηγηματική, μουσική, εικαστική και θεατρική του έκφραση, τα κινητικά παιχνίδια, τον πειραματισμό και την εξερεύνηση με χρήση υλικών.

Σκοπός και στόχοι του προγράμματος

Σκοπός του προγράμματος «Αισώπου Πειραματισμοί» ήταν η διεπιστημονική και διαθεματική προσέγγιση της γνώσης και η δημιουργία ευχάριστου μαθησιακού κλίματος χαράς και παιχνιδιού. Ειδικότερα οι στόχοι ήταν:

- η προφορική έκφραση και η γλωσσική ανάπτυξη μέσω της δημιουργίας καταστάσεων προβληματισμού, η αφήγηση και αναδιήγηση των ιστοριών, ο μετασχηματισμός του κειμένου σε διαφορετικό είδος λόγου (αφηγηματικό, διαλογικό, κ.ο.κ),
- η εξοικείωση με τον γραπτό λόγο (αναγνώριση και γραφή τίτλων, ονομάτων, ηρώων κτλ),
- η έκφραση μέσω συνεργατικών δράσεων αισθητικής αγωγής: εικαστικά (μάσκες, αφίσες, ζωγραφική, κολλάζ, άλλες τεχνικές), κουκλοθέατρο, δραματοποίηση και θεατρικό παιχνίδι,
- η δημιουργία καταστάσεων προβληματισμού, η επεξεργασία και η κατανόηση αφηρημένων εννοιών που αφορούν στις φυσικές επιστήμες μέσω πειραματισμού για τη μελέτη φυσικών φαινομένων με διατύπωση υποθέσεων, πειράματα, καταγραφή, συμπεράσματα,
- η ανάπτυξη της μαθηματικής σκέψης με έμφαση στα στοχαστικά μαθηματικά (οργάνωση δεδομένων και εισαγωγή στην πιθανότητα) η εξοικείωση με τη χρονική ακολουθία και τη λύση απλών προβλημάτων,
- η προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη με την αναγνώριση βασικών αξιών της ζωής που θα συντελέσουν στην ανάπτυξη, βελτίωση και εξέλιξη του εαυτού, την ενδυνάμωση της αυτοεκτίμησης, της αυτοπεποίθησης και της αυτοαντίληψης τους.

Περιγραφή, μεθοδολογία του προγράμματος

Κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, επεξεργαστήκαμε συνολικά 14 μύθους του Αισώπου. Η επεξεργασία των μύθων αφορούσε στην υλοποίηση των προαναφερθέντων στόχων μέσα από δράσεις που η διάρκεια, η μορφή τους, τα χαρακτηριστικά τους αντιστοιχούσαν τόσο στην ιδιαιτερότητα του μύθου όσο και στη «φωνή» των παιδιών (Clark, A. & Moss, P., 2010), καθώς οι ιδέες τους γινόταν παιχνίδι, πείραμα, ταινία κ.α. Για τις ανάγκες του παρόντος άρθρου οι κοινές δράσεις ομαδοποιήθηκαν σε κατηγορίες. όπως ακολουθεί.

Αρχικά, η παρουσίαση του κάθε μύθου γινόταν με εμπλουτισμένη αφήγηση, εικονογραφημένα βιβλία, προβολή ταινίας και ακολουθούσε η επεξεργασία του με σκοπό την κατανόησή του. Τα παιδιά με τη βοήθεια ερωτήσεων ανακαλούσαν την εξέλιξη του μύθου, αναγνώριζαν τους ήρωες, το πρόβλημα, τη λύση – αποτέλεσμα. Κατόπιν, ενθαρρύνονταν στην προφορική έκφραση με τη βοήθεια ερωτήσεων προβληματισμού: «τι θα συνέβαινε αν...» «τι νομίζεις...;» «πώς νιώθουμε όταν...;», έχοντας την ευκαιρία να παρουσιάσουν τις σκέψεις τους και να συνδέσουν τους μύθους με την πραγματικότητα.

Η εικαστική έκφραση ακολουθούσε διαφορετικές προσεγγίσεις ανάλογα με το μύθο και τις προτιμήσεις των παιδιών. Έτσι, τα παιδιά ενθαρρύνονταν σε ατομική ή ομαδική ζωγραφική, δημιουργία αφίσας, κολλάζ, κατασκευή μάσκας, διπλωτική και άλλες τεχνικές. Οι μάσκες αξιοποιούνταν στη δραματοποίηση του μύθου, όπου τα παιδιά σε ρόλους με τη βοήθεια απλών μέσων (υφάσματα, μουσική) παρουσίαζαν τον μύθο. Στο πλαίσιο της θεατρικής έκφρασης εντάχθηκε και το θέατρο σκιών. Μετά την κατασκευή της χάρτινης φιγούρας των ηρώων, τα παιδιά σε ζευγάρια, πίσω από το πανί, δημιουργούσαν διαλόγους και παρουσίαζαν τη δική τους εκδοχή στην εξέλιξη του μύθου.

Η ηχογράφηση (λογισμικό audacity) της διαδοχικής αφήγησης του μύθου από τα παιδιά μαζί με τις ατομικές ζωγραφικές αξιοποιήθηκαν για τη δημιουργία ψηφιακών ταινιών (λογισμικό Movie Maker). Στη συνέχεια, δημιουργήσαμε ταινίες κινουμένων σχεδίων - animation με διαδοχική -πολλαπλή φωτογράφιση της κίνησης των ηρώων από πλαστελίνη για να αποδοθεί η εξέλιξη του μύθου.

Τα ομαδικά και τα επιτραπέζια παιχνίδια αποτέλεσαν ακόμη μία συστηματική και ευχάριστη δράση. Ο σχεδιασμός τους λάμβανε υπόψη το ζήτημα του μύθου, το οποίο με ευρηματικότητα γινόταν ομαδικό παιχνίδι επιδεξιότητας και ταχύτητας, πχ. ποια ομάδα θα μεταφέρει τα περισσότερα πετραδάκια με τη χρήση λαβίδας, για να ανέβει η στάθμη του νερού στη στάμνα, για να ξεδιψάσει το κοράκι ή για να γεμίσει το πιάτο του λελεκιού και της αλεπούς, ποια ομάδα θα μεταφέρει με ένα καλάμακι τα περισσότερα χαρτάκια κ.ο.κ. Με έμπνευση και φαντασία κατασκευάζονταν (τυπώματα από τα ίχνη των ζώων, κάρτες με τους ήρωες των μύθων) τα επιτραπέζια παιχνίδια με κανόνες που έπαιζαν τα παιδιά την ώρα των ελεύθερων δραστηριοτήτων και δανείζονταν στο σπίτι, για να παίξουν με τους γονείς τους.

Επιπλέον, στις δράσεις μας εντάχθηκε και η ρομποτική, όπου η επιδαπέδια πίστα αναπροσαρμόζονταν στα δεδομένα του κάθε μύθου και το «ρομπότ» έπρεπε να ακολουθήσει τις εντολές κατεύθυνσης με στόχο τη διάσωση ή την ανακατεύθυνση του ήρωα για την αποφυγή κινδύνων.

Τέλος, τα πειράματα, που αποτελούσαν “ζητούμενο” από τα παιδιά, πρόσφεραν πολλαπλές ευκαιρίες για ευρηματικότητα και δημιουργικότητα. Έτσι, στα πλαίσια των φυσικών επιστημών διερευνήσαμε τη διαλυτότητα (Ο γάιδaros και το αλάτι), τα αντικείμενα που βουλιάζουν και επιπλέουν (Το μυρμήγκι και το περιστέρι), την άνωση των υγρών (Ο κόρακας και το σταμνί), τη βαρύτητα (Το λιοντάρι και το ποντίκι), την τήξη και την πήξη (Η καρακάξα και το διαμάντι), τις ιδιότητες του αέρα (Ο βοριάς και ο ήλιος). Τα παιδιά

ενθαρρύνονταν να παρατηρούν, να διατυπώνουν υποθέσεις, να πειραματίζονται, να καταγράφουν, να επιβεβαιώνουν ή να επαναδιατυπώνουν υποθέσεις, για να καταλήγουν σε διατύπωση συμπεράσματος για τα χαρακτηριστικά και τις ιδιότητες των υλικών (Θάνου, 2001). Ο ενθουσιασμός που προέκυπτε από τη χρήση των υλικών και την παρατήρηση των φαινομένων έγινε ενδιαφέρον για επιπλέον πειραματικές δράσεις στα πλαίσια της σχολικής ζωής.

Συνοπτικά, με αφορμή τον μύθο του Αισώπου, τα παιδιά κινητοποιούνταν να συμμετέχουν βιωματικά σε δράσεις που ενίσχυαν τη φαντασία και την ευρηματικότητα δημιουργώντας εμπειρίες μάθησης.

Συμπεράσματα

Η υλοποίηση του προγράμματος «Αισώπου πειραματισμοί» υποδεικνύει ότι η εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να είναι μία απολαυστική εμπειρία, όταν οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν ελκυστικές μεθόδους διδασκαλίας (Prensky & Μειμάρης, 2009) και αξιοποιούν δημιουργικά τις εκάστοτε συνθήκες και δεδομένα. Εξάλλου, ο εκπαιδευτικός δεν διανέμει απλά το πρόγραμμα του σχολείου στους μαθητές του, το αναπτύσσει, το ορίζει, το ερμηνεύει και το επαναπροσδιορίζει (Hargreaves, 1994).

Η νέα δομή του Ολοήμερου Νηπιαγωγείου λειτούργησε ως μία πρόκληση για ανανέωσή του και αποδέσμευση από συνήθειες διδακτικές πρακτικές αναδεικνύοντας τη δυναμική του. Αναγνωρίζοντας τα νέα αυτά δεδομένα και υπερπηδώντας τα «εμπόδια» της συνήθειας στη διδακτική πράξη (Βρατσάλης, 2005) επιτεύχθηκε τόσο η ανανέωσή της όσο και η επαγγελματική ικανοποίηση του εκπαιδευτικού.

Η Teresa Amabile (1996) σημειώνει ότι η δημιουργικότητα προκύπτει από το συνδυασμό τριών στοιχείων: τη γνώση του πλαισίου και συστήματος, τη δημιουργική κριτική σκέψη προσέγγισης ενός θέματος και τα κίνητρα που σχετίζονται με το πάθος και το ενδιαφέρον. Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι μαθητές και εκπαιδευτικοί ενεπλάκησαν στο πρόγραμμα με πολλαπλά μαθησιακά οφέλη σε ένα κλίμα συνεργασίας, δημιουργίας, χαράς, ενθουσιασμού.

Πρωταγωνιστική θέση στο πρόγραμμα είχαν οι καταστάσεις προβληματισμού και τα πειράματα, όπου τα παιδιά ενθαρρύνθηκαν να λύσουν προβλήματα πρακτικά, επιστημονικά, κοινωνικά, προβλήματα δημιουργικής φύσης. Η μάθηση έγινε ενεργητική διαδικασία με την καλλιέργεια και ανάπτυξη δεξιοτήτων, όπως η ενημέρωση, η παρατήρηση, η σύγκριση, η συσχέτιση πληροφοριών, η ταξινόμηση, η έρευνα, η διατύπωση ερωτήσεων, η αξιολόγηση, η εξαγωγή συμπερασμάτων, η λήψη αποφάσεων, η ανάπτυξη κριτικής και δημιουργικής σκέψης (Γκλιάου, 2018).

Η υλοποίηση του παρόντος προγράμματος αναδεικνύει ότι η διαμόρφωση ενός περιβάλλοντος που δημιουργεί κίνητρα για ανακάλυψη, πειραματισμό, συνεργασία, επικοινωνία, αλληλεπίδραση, προσφέρει καθημερινά ευκαιρίες στη σχολική ζωή για πολύπλευρες εμπειρίες που μεταβιβάζουν στο παιδί συναισθήματα αυτοεκτίμησης, αυτοεπιβεβαίωσης, χαράς, υπερηφάνειας και δεξιότητες που αποκτούνται μέσω της ενεργούς συμμετοχής του παιδιού στη διαδικασία της μάθησης (Γκλιάου, 2018).

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αλεξίου, Ε. (2000). *Μύθοι του Αισώπου*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Αναγνωστόπουλος, Β. (1987). *Ανιχνεύσεις Α' Θέματα Παιδικής Λογοτεχνίας*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Αναγνωστόπουλος, Β. (1991). *Η ελληνική παιδική λογοτεχνία κατά την μεταπολεμική περίοδο 1945-1958*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Αναγνωστόπουλος, Β. (1997). *Τέχνη και τεχνική του παραμυθιού*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Αναγνωστόπουλος, Β. (2004). *Τάσεις και εξελίξεις της παιδικής λογοτεχνίας*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Αυδίκος, Ε. (1996). *Από το παραμύθι στα κόμικς- παράδοση και νεωτερικότητα*. Αθήνα: Εκδόσεις Οδυσσέας.
- Αυδίκος, Ε. (1999). *Μια φορά και έναν καιρό ...αλλά ...μπορεί να γίνει τώρα*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Βρατσάλης, Κ., (2005). *Διδακτική εμπειρία και παιδαγωγική θεωρία*. Αθήνα: Εκδόσεις Νήσος.
- Γιαννικοπούλου, Α. Α. & Χατζηγεωργίου, Ι. (2002). Παιδικό λογοτεχνικό βιβλίο και φυσικές επιστήμες. στο: Γ. Καψάλης, Α. Κατσίκης (επιμ.), *Σχολική Γνώση και Διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*, Τομ. Β' (σελ. 10-23). Ιωάννινα.
- Γιαννικοπούλου, Α., & Πρεβεζάνου, Β. (2010). *Λογοτεχνία & Φυσικές. Επιστήμες*. Αθήνα: Παπαδόπουλος.
- Γκλιάνου-Χριστοδούλου Ν. (2018). *Μάθηση μέσω επίλυσης προβλημάτων στο νηπιαγωγείο*. Ανακτήθηκε από http://www.pischools.gr/content/index.php?lesson_id=300&ep=371
- Γκλιάνου-Χριστοδούλου Ν. (2018). *Μεθοδολογικές προσεγγίσεις που συμβάλλουν στην ανάπτυξη επικοινωνιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων για αποτελεσματική συμμετοχή των παιδιών στη μαθησιακή διαδικασία*. Ανακτήθηκε από <https://docplayer.gr/29549106-Mathisi-ueso-epilysis-provliuaton-sto-nipiagogeio-nikoletta-gkلياoy-hristodoyloy-syuvoylos-prosholikis-agogis-p-i.html>.
- Κότζια Λ., (1987). «Η συμβολή του αισώπειου μύθου στη λογοτεχνία του γερμανικού διαφωτισμού αι ο Lessing». *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας*, τ.2,114-124.
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε., & Ματσαγγούρας, Η. (2002) «Δομή της επαγγελματικής αυτοαντίληψης και της επαγγελματικής ικανοποίησης εκπαιδευτικών Α/θμιας Εκπαίδευσης», 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας, Αθήνα, 7-9/11/2002.
- Μαλαφάντης, Κ. (2011). *Το παραμύθι στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Διάδραση. Μερακλής Μ. (1999). *Το λαϊκό παραμύθι*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Μερακλής Μ. (1999). *Το λαϊκό παραμύθι –κείμενα παραμυθολογίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Μπενάκος Α. (1987) « Μύθοι του Αισώπου στα σχολικά και εξωσχολικά αναγνώσματα», στο: Διαβάζω, τ.167, σ 42-43.
- Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου, 2ο Μέρος, Παιδαγωγικό Πλαίσιο και αρχές Προγράμματος Σπουδών Νηπιαγωγείου, Π.Ι., 2011. Ανακτήθηκε από <http://digitalschool.minedu.gov.gr/info/newsp/Προσχολική - Πρώτη Σχολική Ηλικία/2ο Μέρος.pdf>.
- Prensky, M. & Μειμάρης, Μ. (2009). *Μάθηση βασισμένη στο ψηφιακό παιχνίδι: αρχές δυνατότητες και παραδείγματα εφαρμογής στην εκπαίδευση και την κατάρτιση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σακελαρίου Χ. (1996). *Ιστορία της Παιδικής Λογοτεχνίας, Ελληνική και Παγκόσμια. Από την αρχαιότητα έως σήμερα*. Αθήνα, Δανιάς.
- Φ.32/190/81670 /Γ1/20-7-2007. Φ.7/ΦΜ/143031/Δ1, 31-8-2017. ΦΕΚ 1420 /8-8-2007 τ.Β'. ΦΕΚ 2670/26-8-2016.
- ΦΕΚ 109Α Π.Δ 79/2017 άρθρου 11 κεφ. Β, παρ. 7

Χωρεάνθη Ε. (1987). Η διαχρονική λειτουργία των αισώπειων μύθων. Διαβάζω, τ. 167.

Χαλκιά, Κ., Κλωνάρη, Κ., Θεοδωρίδης, Μ. (2000). Η αξιοποίηση του «μύθου» στη Διδακτική των Φυσικών Επιστημών. Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου «Η Διδακτική των Φυσικών Επιστημών και η Εφαρμογή Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση», Κύπρος.

Clark, A. & Moss, P., (2010). *Ας ακούσουμε τα μικρά παιδιά. Η προσέγγιση του Μωσαϊκού*. Αθήνα: ΕΑΔΑΠ.

Ξενόγλωσση

Hargeaves A., (1994). *Changing teachers, changing times, teachers' work and culture in the postmodern age*. London:Cassell.

Teresa M Amabile (1996). *Creativity in Context: Update to the Social Psychology of Creativity*. Publisher: Westview Press.

**Με λεξικό τα παραμύθια:
εκπαιδευτική παρέμβαση για την επικοινωνιακή χρήση της
γλώσσας μέσα από την εμπλουτισμένη αφήγηση παραμυθιών**

Ασπασία Βασιλάκη,

12^ο Νηπιαγωγείο Ηρακλείου, aspavasilaki1@gmail.com

Περίληψη

Το πρόγραμμα Erasmus+ της Ευρωπαϊκής Ένωσης αποτελεί μια πολιτισμική πρόκληση, κατά την οποία η έννοια της γλωσσικής διαφοροποίησης προσφέρει ένα πεδίο παιδαγωγικής αναζήτησης. Οι συμβάσεις μιας γλώσσας ανάμεσα σε ομιλητές/τριες που αμοιότροθεν δεν είχαν καμία γνώση ως προς τις μητρικές γλώσσες προέλευσης -με κοινή μια τρίτη γλώσσα, την αγγλική- βρήκαν αντίκρισμα στην πραγματολογική ικανότητα της γλώσσας (Chomsky) αλλά κυρίως στην επικοινωνιακή λειτουργική διάστασή της (Halliday & Hymes). Στην παρούσα εισήγηση παρουσιάζεται ένα εκπαιδευτικό σενάριο το οποίο πραγματοποιήθηκε σε μία ισπανόφωνη τάξη νηπιαγωγείου μέσω της θεατρικής αφήγησης παραμυθιού στα ελληνικά, αξιοποιώντας κειμενικά και εξω-κειμενικά στοιχεία. Στα συμπεράσματα της παρέμβασης σχετικά με α) τα επίπεδα κατανόησης του λόγου, β) διατήρησης της προσοχής και γ) ανάπτυξης της επικοινωνίας διαπιστώνουμε ότι κατά τις ανταλλαγές του ατόμου με το περιβάλλον του η γλώσσα υπηρετώντας επικοινωνιακές λειτουργίες μπορεί να φωτίσει και από μια άλλη σκοπιά το δυναμικό πεδίο πάνω στο οποίο αναπτύσσεται η δημιουργική διάστασή της.

Abstract

The European Union Program Erasmus+ is a cultural challenge in which the sense of linguistic differentiation offers an open field for pedagogical quest. Language contracts between speakers of different mother tongues –where the common language was English- were connected via the factual language dimension (Chomsky) but especially through its communicational and functional dimension (Halliday & Hymes). In this paper, we will present an educational “scenario” which took place in a Spanish spoken class of a Kindergarten School (at Guadalajara-Spain), through the theatrical narrative of a fairy tale story in Greek by using textual and non-textual elements. In conclusion, concerning a) the level of understanding of the text, b) the high level of attention and c) the development of communication between teacher-pupils and the text, we realize that when language serves communicative functions in the interaction between people and environment, it can also illuminate-from another perspective-the dynamic field in which its creative dimension develops.

Εισαγωγή- Θεωρητικό πλαίσιο

Το πρόγραμμα Erasmus+ της Ευρωπαϊκής Ένωσης αποτελεί μια πολιτισμική πρόκληση κατά την οποία η έννοια της διαφοροποίησης προσφέρει ένα πεδίο παιδαγωγικής αναζήτησης. Στο πλαίσιο αυτό η βιωματική προσέγγιση της γλώσσας μπορεί να αποτελέσει ένα χώρο αναζήτησης και δημιουργικής παρέμβασης. Η γλώσσα ιδωμένη στην υπηρεσία της επικοινωνιακής λειτουργίας μπορεί να φωτίσει εναλλακτικά το δυναμικό πεδίο πάνω στο οποίο αναπτύσσεται η δημιουργική διάστασή της. Αυτό συνιστά ένα στοιχείο που προϋποθέτει ή συνεπάγεται τη σχέση της γλώσσας με τη σκέψη. Στο πλαίσιο αυτό, η γλωσσικά αρθρωμένη σκέψη παραπέμπει στην ποιότητα και ποσότητα ιδεών φορτισμένων με το νόημα της εμπειρίας των ατόμων σε συνάρτηση με τα δεδομένα από τον κοινωνικό χώρο μέσα στον οποίο αναπτύσσονται (Ξανθάκου, 1998: 119).

Η οπτική αυτή αντιμάχεται τη θεωρία του Δομισμού -θεωρητικό έρεισμα του οποίου είναι ο στρουκτουραλισμός- από τον οποίο αντλείται η εκτίμηση ότι για να απαλλαγεί ο διδασκόμενος από συνήθειες της μητρικής του γλώσσας πρέπει να αποκτήσει αυτοματισμούς στη νέα γλώσσα. Σημαντική κριτική στη θεωρητική βάση της δομικής προσέγγισης άσκησε ο Chomsky (1959), ο οποίος απέδωσε στο άτομο ικανότητες ανακατασκευής του συστήματος των φωνολογικών, συντακτικών και σημαντικών κανόνων μιας γλώσσας (Τοκατλίδου, 1986: 89-90). Ο Chomsky κάνει τη διάκριση ανάμεσα σε γλωσσική ικανότητα και γλωσσική επιτέλεση αντιμετωπίζοντας τη γλώσσα σαν ένα σύστημα που μπορεί να παράγει άπειρο συνδυασμό φράσεων με συνδυασμό σημείων σε αντίθεση με τις πεπερασμένες δυνατότητες του κώδικα. (Καρανάσιος).

Η αποτελεσματική, ωστόσο, επικοινωνία δεν αρκείται στη σωστή χρήση της γλώσσας, αλλά χρειάζεται και η επικοινωνιακή ικανότητα¹ (Hymes, 1972), η οποία διασφαλίζει την προσαρμογή του λόγου στις διάφορες επικοινωνιακές περιστάσεις (Αρχάκης, 2007: 20). Τη στροφή στην επικοινωνιακή προσέγγιση της γλώσσας κάνουν οι Hymes και Halliday τη δεκαετία του 1970. Συνδέοντας τη γλώσσα με την κοινωνία και τον πολιτισμό, ο Halliday κατανοεί τη γλώσσα μέσα από τη σχέση της με την κοινωνική δομή. Θεωρώντας στη συνέχεια την εκπαίδευση ένα πεδίο κατάλληλο για τέτοιου είδους ερωτήματα, κάνει το συλλογισμό ότι εφόσον η μάθηση είναι κοινωνική διαδικασία και η γνώση μεταβιβάζεται σε κοινωνικά πλαίσια, τότε οι λέξεις που ανταλλάσσονται σε αυτά τα πλαίσια αποκτούν νόημα μέσα από δραστηριότητες στις οποίες ενσωματώνονται, οι οποίες είναι, επίσης, κοινωνικές δραστηριότητες με κοινωνικούς φορείς και στόχους (Halliday, 1989: 4-5).

Στο πλαίσιο αυτό ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι θεωρήσεις της ανάπτυξης του Λόγου μέσα από το εικονογραφημένο βιβλίο. Σύμφωνα με τη σημειολογική προσέγγιση, σχετικά με τη λειτουργική προσέγγιση της εικονογράφησης παρατηρείται ότι μέσω αυτής το παιδί «συγκροτεί σιγά σιγά έναν κώδικα με σημεία αναγνώρισης, που εκφράζουν το συσχετισμό μορφής και περιεχομένου ή, όπως θα λέγαμε, μεταφέροντας εδώ τους όρους της σημειολογίας, το συσχετισμό μεταξύ του “σημαίνοντος” και “σημαινόμενου”» (Κιτσαράς, 1993: 68, στο Ασωνίτης, 2001: 60). Εμβαθύνοντας λίγο περισσότερο στις γνωστικές λειτουργίες της εικονογράφησης αναφέρεται ότι ενεργοποιεί περισσότερες αισθήσεις, ευνοεί την αντιληπτική διαδικασία και συμβάλλει στην εξέλιξη των νοητικών και γλωσσικών δεξιοτήτων, εφόσον το παιδί μέσω της εικόνας παρακινείται να μιλήσει, να διηγηθεί, να αντιληφθεί. Λειτουργικά η εικόνα ενισχύει την ιστορία καθιστώντας την πιο κατανοητή, ενώ

¹ «Η έννοια της επικοινωνιακής ικανότητας (Hymes, 1972) αναπτύχθηκε για να εμβαθύνει τη θεωρητική διερεύνηση της πολυπλοκότητας και της ποικιλίας των επικοινωνιακών επιλογών που χρησιμοποιούν οι ομιλητές /τριες για να σημασιοδοτήσουν αυτό που σκοπεύουν να μεταβιβάσουν. Είναι επομένως συναφής με την εκπαιδευτική σημασία» (Gumperz & Cook- Gumperz, 2008:117).

μπορεί ακόμη και να ψυχογραφήσει τους ήρωες καθιστώντας αισθητές τις στάσεις, τις προθέσεις, τις συμφωνίες και τις διαφοροποιήσεις τους (Ασωνίτης, 2001: 60- 61).

Αποτελέσματα από την επαφή των παιδιών με τα ποιοτικά εικονογραφημένα βιβλία και την αναπαραστατική τους προσέγγιση εμπλουτισμένη με άλλες τέχνες διαπιστώνει η έρευνα του H. Halbey, ο οποίος έπειτα από μια ολοκληρωμένη δράση πλαισιωμένη με δραματοποίηση απεφάνθη πώς τα παιδιά σταδιακά πέτυχαν να ανταποκριθούν σε πληροφορίες που προσέγγιζαν τον πυρήνα του νοήματος. Παρομοίως σε άλλη έρευνα σε νηπιαγωγεία στις ΗΠΑ, η συστηματική προσέγγιση σε εικονογραφημένα βιβλία έδειξε προς το τέλος του χρόνου βελτίωση της γλωσσικής έκφρασης, της ζωγραφικής δεξιότητας και της δημιουργικής σκέψης των παιδιών (Ασωνίτης, 2001: 95-96).

Ωστόσο, στην παρούσα παιδαγωγική παρέμβαση υπάρχει μία σημαντική διαφοροποίηση: η γλώσσα αφήγησης του παραμυθιού και της δραματοποίησής του είναι άγνωστη στο ακροατήριο. Στόχος της παρέμβασης είναι η διαπίστωση αν η γλώσσα θα αποτελέσει αδιαπέραστο φραγμό στα επίπεδα α) κατανόησης της ιστορίας β) διατήρησης της προσοχής και γ) ανάπτυξης της επικοινωνίας ανάμεσα σε εκπαιδευτικό-παιδιά και κείμενο, κατά την εμπλουτισμένη και με εξω-κειμενικά στοιχεία αφήγηση ενός παραμυθιού σε άγνωστη για το ακροατήριο γλώσσα. Η αξιολόγηση των επιπέδων αυτών πραγματοποιήθηκε με τη βιντεοσκόπηση της δράσης, ενώ η διερεύνηση της κατανόησης της ιστορίας πραγματοποιήθηκε μέσω της ελεύθερης ζωγραφικής αναπαράστασης των μαθητών/ τριών μιας «εικόνας» του παραμυθιού.

Η ταυτότητα της παρέμβασης

Όπως σημειώσαμε στην εισαγωγή, η παρούσα παρέμβαση πραγματοποιήθηκε σε μία ισπανόφωνη τάξη νηπιαγωγείου (στην Guadalajara της Ισπανίας). Στόχος ήταν να αξιολογήσουμε γλωσσικά και εξω-κειμενικά στοιχεία τα οποία επιτρέπουν ή όχι την επικοινωνία και κατανόηση ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές/τριες μέσα από πολιτισμικές πρακτικές, όπως είναι η ανάγνωση παραμυθιών. Άρα διερευνάται η δυναμική της σχέσης εκπαιδευτικός-μαθητής/τρια και κείμενο-λόγος, εμπλουτισμένης από κοινωνικο-πολιτισμικές πρακτικές.

Το βιβλίο που επιλέξαμε να παρουσιάσουμε ήταν «Το Παραμύθι με τα χρώματα» του Αλέξη Κυριτσόπουλου. Ο Κυριτσόπουλος με το βιβλίο αυτό καλείται να κλείσει τον κύκλο των καινοφανών χειρισμών της δεκαετίας του '70 εγκαινιάζοντας ένα πρωτότυπο δείγμα σχεδιαστικής που έρχεται σε ρήξη μ' όλα τα τυποποιημένα στάνταρ σχετικά με το εικονογραφημένο βιβλίο παιδικής λογοτεχνίας εκείνης της περιόδου (Ασωνίτης, 2001: 118).

Πρόκειται για ένα πολυτροπικό κείμενο, στο οποίο ο λόγος και η εικόνα συνδιαλέγονται. Η χρήση των πολυγραμματισμών και της πολυτροπικότητας ενθαρρύνουν τη χειραφέτηση των μαθητών, δίνοντας μία ιδιαίτερη ώθηση στην ενεργητική δράση των υποκειμένων (Hasan, 2006). Παράλληλα, η ανάγνωση εμπλουτίστηκε σημαντικά με εποπτικό υλικό (γκοφρέ χαρτιά, μάσκες, χαρτιά, ομπρέλες, μεγάλα στοιχεία origami, κ.ά.) καθώς και με μουσικό όργανο (ταμπουρίνο) το οποίο χρησιμοποιήθηκε για την εστίαση της προσοχής.

Η διάρκεια της δραστηριότητας ήταν είκοσι λεπτά και την παρακολούθησαν 50 μαθητές/τριες προσχολικής ηλικίας (4 ετών) και τέσσερις εκπαιδευτικοί. Η αφήγηση ξεκίνησε με παύσεις τις οποίες οι μαθητές/τριες ακολουθούσαν, ενώ παρατηρήθηκε ότι σε ιδιαίτερους τονισμούς λέξεων τα παιδιά επαναλάμβαναν τις λέξεις αυτές. Όταν για πρώτη φορά τους ζητήθηκε να σηκωθούν και να συμμετέχουν κινητικά στη δράση, τα παιδιά ήταν διστακτικά, γεγονός το οποίο αποδίδεται στη μετωπική διδασκαλία που έχουν συνηθίσει,

όπως αυτή παρατηρήθηκε από εμάς κατά την παραμονή μας στο σχολικό αυτό πλαίσιο τις προηγούμενες μέρες. Από τη στιγμή που έγινε αντιληπτό ότι «επιτρέπεται» η συμμετοχή, κινητική, εκφραστική, κλπ, τα παιδιά αύξησαν σημαντικά την ενεργή συμμετοχή τους και τον ενθουσιασμό τους στη δράση. Θεωρούμε ότι το γεγονός αυτό ήταν που ενεργοποίησε και την κατανόηση του βασικότερου πυρήνα της ιστορίας.

Μετά το τέλος της εμπλουτισμένης αφήγησης ζητήθηκε από τους/τις μαθητές/τριες η εικαστική αποτύπωση του παραμυθιού μέσω ελεύθερης ζωγραφικής. Σημειώθηκε ότι συνολικά τα παιδιά αποτύπωσαν στοιχεία του παραμυθιού, από ένα «απλό» ουράνιο τόξο έως τους ήρωες του παραμυθιού ή ειδικά σημεία της αφήγησης (για παράδειγμα τη στιγμή που το ουράνιο τόξο βγαίνει από τα κόκκινα μάγουλα της Ζωής).

Συμπεράσματα και σχόλια

Οι σύγχρονες θεωρίες για τη γλώσσα εστιάζουν στην πραγμάτωσή της μέσα από «κοινωνικές πράξεις», όπου διαμορφώνεται σαν «σύμβαση κοινωνική» απόλυτα ιδωμένη ως προϊόν επικοινωνίας. Καθώς η σημερινή εποχή χαρακτηρίζεται από την επιστήμη της επικοινωνίας, η γλωσσική πραγματικότητα αποκτά μια ευρύτερα ποικιλόμορφη διάσταση, απ' ότι στο παρελθόν. Συνεπώς, οι απαιτήσεις για προνομιακή καλλιέργεια των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών-αυριανών πολιτών πολλαπλασιάζονται (Ξανθάκου, 1998: 133).

Στο πλαίσιο αυτό, το σημερινό σχολείο καλείται να διαδραματίσει ένα νέο ρόλο στην παροχή και διαμόρφωση γλωσσικών εμπειριών. Η γλώσσα ως «κοινωνική πράξη» λαμβάνει δημιουργικές διαστάσεις και αντλεί ανεξάντλητα από το χώρο της τέχνης. Η δημιουργική αξιοποίηση των παραμυθιών μπορεί να συμβάλει και σε αυτή την κατεύθυνση. Όπως χαρακτηριστικά σημειώνει ο Ροντάρι (2001: 203) στην περίφημη *Γραμματική* του, «τα παραμύθια δεν είναι «ό,τι» χρειάζεται το παιδί. Η ελεύθερη χρήση όλων των δυνατοτήτων της γλώσσας δεν αντιπροσωπεύει παρά μία από τις κατευθύνσεις προς τις οποίες μπορεί να επεκταθεί. Μα εξαρτάται. Η επινόηση του παιδιού, παρακινημένη να επινοεί λέξεις, θα εφαρμόσει τα όργανά της σε όλα τα τμήματα της εμπειρίας που θα προκαλέσουν τη δημιουργική επέμβασή του».

Κάτω από το πρίσμα αυτής της θετικής θεώρησης της δημιουργικής χρήσης παραμυθιών σχεδιάσαμε την παρούσα παιδαγωγική παρέμβαση, στοχεύοντας σε τρία επίπεδα: α) στην κατανόηση της ιστορίας β) στη διατήρηση της προσοχής και γ) στην ανάπτυξη της επικοινωνίας ανάμεσα σε εκπαιδευτικό-παιδιά και κείμενο. Έπειτα από την εμπλουτισμένη αφήγηση που περιγράψαμε ζητήσαμε από τα παιδιά να απεικονίσουν με ελεύθερη ζωγραφική «κάτι από το παραμύθι». Σημαντικό στοιχείο από αυτή την αξιολόγηση είναι ότι όλα τα παιδιά αποτύπωσαν στοιχεία του παραμυθιού και ιδιαίτερος των «πρωταγωνιστικών» του σημείων, όπως είναι το ουράνιο τόξο και οι ήρωες.

Η καταγραφή της παρέμβασης με βίντεο μας έδωσε τη δυνατότητα να διερευνήσουμε στη συνέχεια τα στοιχεία της διατήρησης της προσοχής και της επικοινωνίας ανάμεσα σε εκπαιδευτικό-μαθητές/τριες και κείμενο/λόγο. Παρατηρείται, λοιπόν, η ενεργή συμμετοχή των παιδιών κυρίως, όσο εξελίσσεται η παρέμβαση και τα παιδιά αντιλαμβάνονται τη χαλαρότητα των «παιδαγωγικών ορίων», της «περιχάραξης», όπως θα λέγαμε, κατά την ορολογία του Bernstein. Τα παιδιά συχνά επαναλαμβάνουν λέξεις που τονίζονται, κατά την αφήγηση, ακολουθούν τον ρυθμό αλλά και τις οδηγίες, παρόλο που δεν γνωρίζουν τη γλώσσα. Φαίνεται, δηλαδή, ότι η επικοινωνιακή χρήση της γλώσσας εμπλουτισμένη από άλλα πολιτισμικά στοιχεία μπορεί να δημιουργήσει αυθεντικές συνθήκες συμμετοχής σε ένα γλωσσικό κώδικα που είναι άγνωστος.

Η παρακολούθηση του εκπαιδευτικού αυτού σεναρίου αποτελεί ένα παράδειγμα κατά το οποίο η εμπλουτισμένη γλώσσα ενός παραμυθιού φαίνεται ικανή να «διαβρώσει» τα όρια και τους περιορισμούς των γλωσσών διαφορετικών χωρών και πολιτισμών. Όπως, άλλωστε, αποπλιστικά αναφέρει ο Ροντάρι (2001: 204) «η “δημιουργικότητα” είναι συνώνυμο της “αποκλίνουσας σκέψης” που είναι ικανή δηλαδή να σπάει συνεχώς τα σχήματα της εμπειρίας», αρκεί να την καλλιεργήσουμε.

Βιβλιογραφία

- Αρχάκης, Α. (2007). *Γλωσσική Διδασκαλία και σύσταση των κειμένων*. Αθήνα: Πατάκης.
- Ασωνίτης, Π. (2001). *Η εικονογράφηση στο βιβλίο παιδικής λογοτεχνίας*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Καρανάσιος, Γ. (χ.χ). *Γλωσσική ικανότητα, όπως δημοσιεύεται στο https://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/glossology/show.html?id=617* [τελευταία επίσκεψη 18/9/2018].
- Ξανθάκου, Γ. (1998). *Η δημιουργικότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ροντάρι, Τ. (2001). *Γραμματική της φαντασίας. Εισαγωγή στην τέχνη να επινοείς ιστορίες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Τοκατλίδου, Β. (1999). *Εισαγωγή στη διδακτική των ζωντανών γλωσσών*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Gumperz & Cook-Gumperz (2008). «Η διεπιδραστική κοινωνιογλωσσολογία στη μελέτη της εκπαίδευσης». Στο Τ. Κωστούλη (επιμ.) *Η κοινωνική Δόμηση του Γραμματισμού*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο, σσ. 101-145.
- Halliday, M.A.K. (1989). “Context of situation”. Στο Halliday & Hasan. *Language, context, and the text: aspects of language in a social- semiotic perspective*. Oxford University Press.
- Hasan, R. (2006 [1996]). «Γραμματισμός, καθημερινή ομιλία και κοινωνία». Στο Α. Χαραλαμπίδης (επιμ) *Γραμματισμός, κοινωνία και εκπαίδευση*. ΑΠΘ- Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη, σσ. 134-189.

«Σκαρώνοντας» αινίγματα για τα μυθολογικά τέρατα

Ελευθερία Λώλη

2^ο Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο Ιωαννίνων, elef67@yahoo.gr

Περίληψη

Στην εργασία αυτή παρουσιάζεται αξιολογημένη διδακτική πρακτική – εκπαιδευτικό σενάριο, αναρτημένο στην [ιστοσελίδα](#) του σχολείου μας με αντικείμενο τα τέρατα της ελληνικής μυθολογίας. Το θέμα αυτό επιλέχθηκε λόγω του ενδιαφέροντος των μαθητών για τα μυθολογικά τέρατα. Πρόκειται για διαθεματική προσέγγιση της ελληνικής μυθολογίας με εμπλεκόμενα γνωστικά αντικείμενα τη Μυθολογία, τη Γλώσσα, την Πληροφορική και την Αισθητική Αγωγή. Η συγκεκριμένη διδακτική πρακτική αναπτύχθηκε σε εννέα διδακτικά δίωρα στην Γ' δημοτικού στα αντίστοιχα μαθήματα. Αποσκοπούσε οι μαθητές αφενός να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους για τους μύθους των τεράτων και να κατανοήσουν το πώς τους χρησιμοποιούσε ο προϊστορικός άνθρωπος, για να εξηγήσει τον κόσμο και τα φυσικά φαινόμενα και αφετέρου να δημιουργήσουν αινίγματα και ηλεκτρονικό εννοιολογικό χάρτη για τη γενεαλογία των τεράτων. Η μορφή διδασκαλίας ήταν ομαδοσυνεργατική και αξιοποιήθηκαν οι ΤΠΕ για τη διερευνητική προσέγγιση της γνώσης. Η συγκεκριμένη διδακτική πρακτική ολοκληρώθηκε με τη συμπλήρωση φύλλου αξιολόγησης από τους μαθητές.

Abstract

In this paper, an assessed teaching practice/educational scenario on the monsters of Greek mythology, which has been uploaded on the website of our school, is presented. This topic was chosen because of the pupils' interest in mythological monsters. It was an interdisciplinary approach to the Greek mythology, which involved the subjects of Mythology, Greek Language, Information Technology and Art. This specific teaching practice was developed in nine sessions of two teaching hours each, in the third grade of Primary School during the respective teaching subjects. Its aim was for pupils to enrich their knowledge of myths about monsters, to comprehend how prehistoric men used them to explain the world and natural phenomena as well as to create riddles and a digital conceptual map regarding monsters' genealogy. Teaching was team-oriented and Information and Communications Technology were used. This teaching practice was completed when pupils filled in the Evaluation Sheet.

Εισαγωγή

Ο άνθρωπος των προϊστορικών χρόνων, καθώς δεν μπορούσε να εξηγήσει τα φυσικά φαινόμενα και ένιωθε αδύναμος απέναντι στον άγνωστο και συχνά εχθρικό κόσμο που απλωνόταν γύρω του, δημιούργησε μύθους. Έτσι, με τη φαντασία του έπλασε παντοδύναμους θεούς αλλά και τρομερά πλάσματα, υπερφυσικά όντα, τρομακτικά στην όψη, τα φοβερά τέρατα. Ως αντίβαρό τους δημιουργήθηκαν οι ημίθεοι, υπερήρωες προστάτες του ανθρώπου, οι οποίοι κατόρθωσαν να τα αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά. Η ήττα των τεράτων συμβολίζει το πέρασμα του ανθρώπου από τη μειονεξία στο φυσικό περιβάλλον στη σταδιακή του επικράτηση απέναντι στα άλλα πλάσματα της φύσης (Σακκά-Νικολακοπούλου, 2011: 7). Η μυθολογία, λοιπόν, των αρχαίων Ελλήνων χρειάζεται να μελετηθεί σφαιρικά στο δημοτικό, διότι, όπως επισημαίνει ο Κακριδής (Κακριδής, 1986: 16), ξεπέρασε κάθε τοπικό και χρονικό όριο και είναι γνωστή σε κάθε μορφωμένο κοινό σε όλον τον κόσμο. Ο εκπαιδευτικός μάλιστα οφείλει να την προσεγγίσει αποτελεσματικά εφαρμόζοντας βιωματική διδασκαλία, σύμφωνα με τα αναλυτικά προγράμματα (Δ.Ε.Π.Π.Σ./Α.Π.Σ., 2003: 3737, 3738).

Από την επιστήμη, άλλωστε, της διδακτικής υπογραμμίζεται η αναγκαιότητα αξιοποίησης ενεργητικών μεθόδων διδασκαλίας που συντελούν στην ενεργοποίηση του μαθητή και στην ανακάλυψη της γνώσης από αυτόν (Κοσσυβάκη, 2004: 131, 132). Μέσα από αυτήν τη διαδικασία κεντρίζεται το ενδιαφέρον των μαθητών και προάγεται η κριτική τους σκέψη, καθώς εμπλέκονται σε αυθεντικές διαδικασίες ερευνητικής μάθησης (Ματσαγγούρας 2000). Στο μάθημα της μυθολογίας οι μαθητές είναι χρήσιμο να έρθουν σε επαφή με τις πηγές της μυθολογίας, να διατυπώσουν υποθέσεις, να θέσουν ερωτήματα και να τα απαντήσουν. Δεδομένου ότι η επίσκεψη σε μουσείο παρέχει τη δυνατότητα για δημιουργική προσέγγιση των μαρτυριών της μυθολογίας (Αλκηστις, 1995: 10, 11), όπως είναι η αγγειογραφία που συνιστά πηγή με πολλές μυθολογικές πληροφορίες, κατά το σχολικό έτος 2013 -2014, επισκεφθήκαμε με τους μαθητές της Γ΄ τάξης του δημοτικού το αρχαιολογικό μουσείο Ιωαννίνων. Εκεί παρατηρήσαμε αγγεία της κλασικής αρχαιότητας. Οι μαθητές εντυπωσιάστηκαν από τις αναπαραστάσεις τεράτων και επέδειξαν σημαντικό ενδιαφέρον. Το γεγονός αυτό είχε ως αποτέλεσμα να αναπτυχθεί στη σχολική τάξη εκπαιδευτικό σενάριο που η διδακτική πρακτική παρουσιάζεται στην παρούσα εργασία.

Η ταυτότητα του εκπαιδευτικού σεναρίου

Το συγκεκριμένο σενάριο έχει ως γνωστικό αντικείμενο τόσο τη μυθολογία όσο και τη γλώσσα, καθώς αφενός μελετώνται οι μύθοι για τα τέρατα της αρχαίας ελληνικής μυθολογίας και αφετέρου οι μαθητές επεξεργάζονται σχετικά κείμενα και ασκούνται στην παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου με τη μορφή αινιγμάτων. Είναι συμβατό με τα Δ.Ε.Π.Π.Σ./Α.Π.Σ. του Δημοτικού Σχολείου τόσο ως γνωστικό αντικείμενο της Γ΄ Τάξης για τη μυθολογία και τη γλώσσα όσο και για τη μεθοδολογία της διδασκαλίας. Αναλυτικότερα, καθώς οι μαθητές μετέχουν δυναμικά στην επεξεργασία του θέματος από πολλές οπτικές γωνίες, το οποίο οι ίδιοι ζήτησαν να μελετήσουμε στην τάξη μετά την επίσκεψή μας στο μουσείο, η διδασκαλία προωθεί την ερευνητική μάθηση και τη διαθεματική, συνάμα, προσέγγιση της γνώσης (Δ.Ε.Π.Π.Σ./Α.Π.Σ., 2003: 3735, 3737). Ειδικότερα, αναπτύχθηκαν προεκτάσεις αφενός με την Αισθητική Αγωγή, αφού με τη μελέτη των αγγειογραφιών οι μαθητές εξοικειώνονται με αυτή τη μορφή τέχνης της ελληνικής κλασικής αρχαιότητας και αφετέρου με τους Η/Υ, που χρησιμοποιήθηκαν για την αναζήτηση πληροφοριών και τη δημιουργία εννοιολογικού χάρτη με τις οικογένειες των τεράτων. Ειδικότερα, τα υπό μελέτη τέρατα είναι παιδιά δύο μυθολογικών ζευγαριών – γεννητόρων, των τεράτων «Φόρκυος και Κητώς & Τυφώνα και Έχιδνας».

Όσον αφορά τη μεθοδολογία της διδακτικής πρακτικής, οι μαθητές αναζητούσαν πληροφορίες για τα τέρατα στο διαδίκτυο και σε βιβλία και τις αξιοποιούσαν για την οικοδόμηση της νέας γνώσης στα σχετικά φύλλα εργασίας. Ωστόσο, θεωρήθηκε απαραίτητο να αναπτυχθεί και η αφηγηματική μορφή παρουσίασης μύθων για τα τέρατα στην ολομέλεια της τάξης με διηγήσεις τόσο της δασκάλας όσο και των μαθητών. Άλλωστε, η διήγηση προτείνεται ως ενδεδειγμένη διδακτική πρακτική και στο βιβλίο του δασκάλου (σελ. 8) για την επαφή των μαθητών με τους μύθους και την αισθητική απόλαυση που προξενεί. Κατά το μεγαλύτερο, όμως, μέρος της διδασκαλίας εφαρμόστηκαν ομαδοσυνεργατικές μορφές οργάνωσης της εργασίας. Αναλυτικότερα, συγκροτήσαμε τέσσερις ομάδες των έξι ατόμων που, όπως και από τη σχετική βιβλιογραφία επισημαίνεται (Johnson & Johnson, 1999: 68 - 70, Κοσσυβάκη, 2004: 399 – 400), αποτελεί ενδεδειγμένο πλήθος μελών, για την υλοποίηση ενός σχεδίου βιωματικής μάθησης. Η συγκρότηση των ομάδων έγινε με άξονα τα εξής κριτήρια:

- τις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών.
- τα ενδιαφέροντα, τις κλίσεις και τις ανάγκες των μαθητών.
- το επίπεδο των δυνατοτήτων και των ικανοτήτων τους, κρίνεται σκόπιμο να διευκρινιστεί ότι επιδιώχθηκε η ανομοιογενής σύνθεση της ομάδας.
- τη δυνατότητα αφενός να αναπτυχθούν συνεργατικές σχέσεις αλληλεγγύης και αλληλεξάρτησης και αφετέρου να επιμεριστούν ισοδύναμα οι δραστηριότητες στα μέλη της ομάδας.

Σχετικά με τους στόχους του συγκεκριμένου σεναρίου οι μαθητές επιδιώκεται:

Ως προς το γνωστικό αντικείμενο:

- να περιγράψουν τα τέρατα, τα υπερφυσικά όντα της ελληνικής μυθολογίας.
- να εξηγήσουν το γιατί ο άνθρωπος θεοποίησε τα φυσικά φαινόμενα και δημιούργησε τα τέρατα.
- να διαχειριστούν κείμενα της σύγχρονης παιδικής λογοτεχνίας με θεματική τα μυθολογικά τέρατα.
- να παραγάγουν αινίγματα, είδος κειμένου της παραδοσιακής λαϊκής λογοτεχνίας.
- να αναγνωρίσουν την αγγειογραφία ως σημαντική μορφή τέχνης της κλασικής αρχαιότητας.

Ως προς τη μαθησιακή διαδικασία:

- να αναπτύξουν πρακτικές ενεργητικής προσέγγισης της γνώσης.
- να αποκτήσουν ικανότητες επικοινωνίας και συνεργασίας μέσα από τη συμμετοχή τους σε ομάδες.
- να συμμετάσχουν σε ομαδική παιγνιώδη δράση με επιτραπέζιο παιχνίδι γνώσεων.

Ως προς τη χρήση ΤΠΕ:

- να αποκτήσουν ερευνητική στάση, προσεγγίζοντας διαθέσιμες πηγές από το διαδίκτυο.
- να εφαρμόσουν στρατηγικές διερευνητικής και βιωματικής μάθησης, αξιοποιώντας ψηφιακά εργαλεία (διαδραστικό σχολικό βιβλίο, διαδραστικό πίνακα).
- να εξοικειωθούν με τη χρήση συγκεκριμένου λογισμικού δημιουργίας εννοιολογικού χάρτη.

Ανάπτυξη του σεναρίου

Η συγκεκριμένη διδακτική πρακτική -σενάριο διδασκαλίας ουσιαστικά- είναι ακολουθία σχεδίων μαθήματος με τρίμηνη χρονική διάρκεια,. Αναπτύχθηκε σε 18 διδακτικές ώρες στα μαθήματα της μυθολογίας, της ιστορίας και της ευέλικτης ζώνης στην αίθουσα διδασκαλίας με τον διαδραστικό πίνακα, χρησιμοποιώντας εκπαιδευτικά ψηφιακά εργαλεία (διαδραστικά βιβλία, διαδραστικό πίνακα, διαδίκτυο, λογισμικό δημιουργίας εννοιολογικού χάρτη). Το σενάριο βασίζεται στις αρχές του «εποικοδομητισμού» και προσπαθούμε να προωθήσουμε τη διερευνητική - συνεργατική μάθηση με μαθητοκεντρικό προσανατολισμό. Οι μαθητές μας, δηλαδή, εργάστηκαν ομαδοσυνεργατικά με την ανακαλυπτική μέθοδο (Κοσσυβάκη, 2004: 118-124). Η εκπαιδευτικός συντονίζει τις δραστηριότητες των μαθητών, αποσκοπώντας στο να αυτενεργήσουν και να οικοδομήσουν συνεργατικά τη νέα γνώση. Αναλυτικότερα, η διαδικασία ανάπτυξης αυτού του διδακτικού σεναρίου αποτελούνταν από τέσσερα διδακτικά στάδια, τα οποία παρουσιάζονται συνοπτικά εξαιτίας του περιορισμένου χώρου που διατίθεται λόγω των αναγκών του συνεδρίου.

Πρώτη φάση της διδασκαλίας: προσδιορισμός του αντικειμένου μελέτης, τρεις διδακτικές ώρες με την ολομέλεια της τάξης

Έναρξη ανάπτυξης της συγκεκριμένης διδακτικής πρακτικής μπορεί να θεωρηθεί η επίσκεψή μας στο Αρχαιολογικό μουσείο Ιωαννίνων, που οι αγγειογραφίες με αναπαραστάσεις τεράτων εντυπωσίασαν τους μαθητές, καθώς αντίστοιχες και στο βιβλίο της Μυθολογίας τούς είχαν ήδη προσελκύσει το ενδιαφέρον τους. Έτσι, αμέσως μόλις επιστρέψαμε στη σχολική αίθουσα ακολούθησε καταιγισμός ερωτήσεων από τους μαθητές. Στο πλαίσιο της προφορικής αυτής συζήτησης οι μαθητές απαρίθμησαν τα τέρατα που γνώριζαν, όπως τη Σκύλλα και τη Χάρυβδη, τη Λερναία Ύδρα, τις Γοργόνες, και ζήτησαν περισσότερες πληροφορίες.

Έτσι, προσδιορίστηκαν οι μαθησιακές ανάγκες των μαθητών και οι προηγούμενες γνώσεις τους για τους μύθους των τεράτων, καθώς και οι αντιλήψεις τους για τους λόγους που οι αρχαίοι Έλληνες θεοποιούσαν τα πάντα γύρω τους. Σε αυτήν τη φάση η διδασκαλία έγινε με την ολομέλεια της τάξης. Οι μαθητές ήταν συγκεντρωμένοι μπροστά στον διαδραστικό πίνακα της τάξης, όπου η εκπαιδευτικός έδειχνε αγγειογραφίες της κλασικής αρχαιότητας με αναπαραστάσεις τεράτων. Ακολούθησε η συγκεκριμενοποίηση του αντικειμένου διερεύνησης με την παρουσίαση από την εκπαιδευτικό των δύο ζευγαριών γεννητόρων των τεράτων, «Φόρκυος και Κητούς & Τυφώνα και Έχιδνας», μέσα από τη διήγηση των σχετικών μύθων για τα τέρατα. Τα παιδιά αυτών των τεράτων, τέρατα και τα ίδια, τα οποία αποτέλεσαν το αντικείμενο μελέτης του συγκεκριμένου σεναρίου, είναι τα εξής: Κέρβερος, Όρθρος, Χίμαιρα, Λερναία Ύδρα, Σφίγγα, Έχιδνα, Λάδωνας, Μέδουσα, Γραίες, Πήγασος, Σειρήνες, Σκύλλα, Θόωσα, Πολύφημος, Άργος και Νηρέας. Οι μαθητές χωρίστηκαν σε τέσσερις ομάδες με έξι μέλη η καθεμία και αποφάσισαν για το πώς θα μοιράσουν τα τέρατα, έτσι, ώστε η κάθε ομάδα να μελετήσει τέσσερα.

Δεύτερη φάση της διδασκαλίας: συλλογή και σύνθεση πληροφοριών, έξι διδακτικές ώρες

Η κάθε ομάδα ανέπτυξε τις γνώσεις της για τα υπό μελέτη μυθολογικά τέρατα μέσα από διερευνητικές διαδικασίες προσέγγισης της γνώσης, καθώς αναζητούσαν πληροφορίες από σχετικές πηγές και τις συνέθεταν. Οι μαθητές εργάζονταν σε ομάδες στα θρανία τους, σύμφωνα με τις οδηγίες που τους δόθηκαν στο πρώτο φύλλο εργασίας. Στο συγκεκριμένο σημείο είναι απαραίτητο να διευκρινιστεί ότι όλα τα φύλλα εργασίας είχαν την ίδια δομή και τον ίδιο τύπο εργασιών, αλλά διαφοροποιούνταν στο ότι αναφέρονταν σε διαφορετικό τέρας.

Έτσι, η κάθε ομάδα πήρε τέσσερα «διαφορετικά» φύλλα εργασίας. Δεδομένου ότι η τάξη διαθέτει έναν μόνο υπολογιστή και χρειαζόταν όλες οι ομάδες να αναζητούν πληροφορίες από το διαδίκτυο, η εκπαιδευτικός ήταν απαραίτητο να ρυθμίσει την εκ περιτροπής χρήση του υπολογιστή από τις ομάδες. Όταν όλες οι ομάδες ολοκλήρωσαν τη μελέτη των τεράτων που είχαν αναλάβει, παρουσίασαν την ταυτότητα του κάθε τέρατος στους συμμαθητές τους.

Τρίτη φάση της διδασκαλίας: εμβάθυνση και επέκταση των γνώσεων, επτά διδακτικές ώρες

Οι μαθητές αναστοχάζονταν τους μύθους των τεράτων και προσπαθούσαν να τους ερμηνεύσουν, καθώς καλούνταν να προβληματιστούν για τους λόγους που οδήγησαν τους αρχαίους Έλληνες να θεοποιήσουν τον κόσμο και να δημιουργήσουν με τη φαντασία τους πλάσματα με υπερφυσικές δυνάμεις. Οι μαθητές συνεργάζονταν ακολουθώντας τις οδηγίες στο δεύτερο φύλλο εργασίας. Παράλληλα, η εργασία τους προσέλαβε παιγνιώδη μορφή, φτιάχνοντας αινίγματα για τα μελετώμενα τέρατα. Αφού καταγράφηκαν ηλεκτρονικά τα αινίγματα και πλαισιώθηκαν από αντίστοιχες αγγειογραφίες, διαμορφώθηκαν οι καρτέλες με τα «παιγνιδοαινίγματα» των τεράτων, οι οποίες και πλαστικοποιήθηκαν. Διεξήχθη, έπειτα, παιγνιώδης δράση ως επιτραπέζιο παιχνίδι γνώσεων, καθώς οι καρτέλες μπερδεύτηκαν και ο ερωτώμενος παίχτης έπρεπε να βρει ποιο τέρας ήταν. Στη συνέχεια, ακολούθησε συζήτηση με την ολομέλεια της τάξης σχετικά με τον ρόλο που διαδραμάτισαν οι μύθοι των τεράτων στο να εξηγήσει ο προϊστορικός άνθρωπος τους φυσικούς νόμους και τα φυσικά φαινόμενα. Η συγκεκριμένη φάση της διδασκαλίας ολοκληρώνεται με τους μαθητές μπροστά στον διαδραστικό πίνακα στον οποίο φτιάχνουν ηλεκτρονικά τον εννοιολογικό χάρτη, με άλλα λόγια το γενεαλογικό δέντρο, για τις δύο οικογένειες των τεράτων, των «*Φόρκυος και Κητούς & Τυφώνα και Έχιδνας*».

Τέταρτη φάση της διδασκαλίας: Αξιολόγηση της διδακτικής πρακτικής, δύο διδακτικές ώρες

Κατά τη φάση της τελικής αξιολόγησης, μέσω και του φύλλου αξιολόγησης που συμπληρώθηκε με την ολομέλεια της τάξης, διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές κατέκτησαν σε σημαντικό βαθμό τη νέα γνώση, ανέπτυξαν νέες γλωσσικές ικανότητες, εξασκήθηκαν στην παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου, εμπλούτισαν τη δημιουργική τους σκέψη και τη φαντασία τους, συσχέτισαν τα μυθολογικά τέρατα με τις φάσεις της πολιτιστικής εξέλιξης του ανθρώπου, εξασκήθηκαν στην ελεύθερη έκφραση των συναισθημάτων τους μέσα από τις παιγνιώδεις δράσεις. Επίσης, οι μαθητές βίωσαν τη χαρά της δημιουργίας και της συνεργασίας σκαρώνοντας αινίγματα και μέσα από τη διαδικασία αυτή εξασκήθηκαν στο να αναζητούν και να επιλέγουν τις κατάλληλες πληροφορίες, ώστε να τις συνθέτουν διαμορφώνοντας το δικό τους κείμενο.

Επιλογικές επισημάνσεις

Η διάχυση της συγκεκριμένης διδακτικής πρακτικής έγινε με την επίσκεψη της συγγραφέως Ναννίνας Σακκά – Νικολακοπούλου στην τάξη μας στις 31-03-2014, καθώς οι μαθητές μελετώντας τα έργα της για τα τέρατα τόσο εντυπωσιάστηκαν που ζήτησαν να τη γνωρίσουν. Επίσης, οι μαθητές παρουσίασαν τα παιγνιδοαινίγματα των τεράτων στη διημερίδα «Σχολικών Δραστηριοτήτων Μαθητικής Δημιουργίας», που διοργάνωσε το Γραφείο Σχολικών Δραστηριοτήτων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ιωαννίνων και πραγματοποιήθηκε στα Ιωάννινα στις 29/30 Μαΐου 2014. Μέσα από τη διαδικασία αυτή οι μικροί μαθητές αποκόμισαν την εμπειρία και τη χαρά της παρουσίασης μιας δημιουργίας τους σε άλλους συμμαθητές τους από διαφορετικές σχολικές μονάδες της πόλης των Ιωαννίνων.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Άλκηστις, (1995). *Μουσεΐα και σχολεία: Δεινόσαυροι και αγγεία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Γαϊτάνος, Π. & Λιάμπη, Κ. (1994). *Ελληνική Μυθολογία Μέδουσα*. Αθήνα: Άμμος.

Γκενάκου, Ζ. (2004). *Η ποίηση του λαού και ο παιδικός λόγος*. Αθήνα: Πατάκης.

Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (2003). ΦΕΚ 3003Β/13-3-2003.

Κακριδής, Ι.Θ. (1986) (επιμ). *Ελληνική μυθολογία*. Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών. Κοσσυβάκη, Φ. (2004). *Εναλλακτική Διδακτική*. Αθήνα: Gutenberg.

Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση*. Αθήνα: Gutenberg. Σακελλαρίου, Χ. (χ.χ.). *Ελληνική Μυθολογία*. Αθήνα: Μίνωας.

Σακκά-Νικολακοπούλου, Ν. (2011). *Τα οικογενειακά των τεράτων: Φόρκυς-Κητώ*. Αθήνα: Λιβάνης.

Σακκά-Νικολακοπούλου, Ν. (2011). *Τα οικογενειακά των τεράτων: Τυφώνας-Έχιδνα*. Αθήνα: Λιβάνης. Τσοτάκου-Καρβέλη, Αι. (2003). *Λεξικό της ελληνικής Μυθολογίας*. Αθήνα: Σοκόλης.

Bordman, J. (1985). *Αθηναϊκά ερυθρόμορφα αγγεία*. Αθήνα: Καρδαμίτσα

Ξενόγλωσση

Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1999). Making cooperative learning work. *Theory into Practice*, 38 (2), 68 - 70.

1ο Φύλλο εργασίας (Ενδεικτικό παράδειγμα)

Εργασία πρώτη

Αναζητήστε πληροφορίες για τη Χίμαιρα στις εξής πηγές:

- στο διαδικτυακό τόπο της [Βικιπαίδεια](#).
- στο Λεξικό της ελληνικής μυθολογίας της Τσοτάκου–Καρβέλη.
- στο λογοτεχνικό έργο «Τα οικογενειακά των Τεράτων: Τυφώνας – Έχιδνα» της Ναννίνας Σακκά – Νικολακοπούλου.

Επεξεργαστείτε τις πληροφορίες που συγκεντρώσατε και κατασκευάστε την ταυτότητα της Χίμαιρας.

Η ταυτότητα της Χίμαιρας

Πατρώνυμο:

Μητρώνυμο:.....

Σύζυγος:

Παιδιά:

Εξωτερική εμφάνιση - Ιδιότητες:

.....



Εργασία δεύτερη

Αφού δείτε προσεκτικά το παρακάτω εκπαιδευτικό βίντεο για τη [Χίμαιρα](#) από το 7:00 έως το 13:50 λεπτό από τη σειρά «Η Μυθολογία των Ελλήνων ο Βελλεροφόντης», να γράψετε συνοπτικά τον μύθο της Χίμαιρας.

.....

.....

2ο Φύλλο εργασίας

Εργασία πρώτη

Αναζητήστε πληροφορίες για τη σημασία και τον ρόλο των μύθων στις εξής πηγές:

- στο διαδικτυακό τόπο [Βικιπαίδεια](#).
- στον ιστότοπο της Πύλης για την [ελληνική γλώσσα](#).
- στα έργα της Ναννίνας Σακκά–Νικολακοπούλου, «Τα οικογενειακά των Τεράτων: Φόρκυος -Κητούς» και «Τα οικογενειακά των Τεράτων: Τυφώνα–Έχιδνας».

Επεξεργαστείτε τις πληροφορίες που συγκεντρώσατε και συζητήστε στην ομάδα σας για το πώς εξηγούσαν τον κόσμο και τα φυσικά φαινόμενα οι αρχαίοι Έλληνες μέσα και από τη δημιουργία τεράτων. Στη συνέχεια καταγράψτε τις απόψεις σας.

.....

Εργασία δεύτερη

Αξιοποιώντας τις πληροφορίες που συγκεντρώσατε, φτιάξτε ένα ξεχωριστό αίνιγμα για καθένα από τα τέσσερα τέρατα που εξετάσατε.

.....

.....

Με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού καταγράψτε τα αινίγματα που φτιάξατε σε κείμενο word, βάζοντας δίπλα και την κατάλληλη αγγειογραφία.



**ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΘΕΩΡΙΑ
ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ**

Δημιουργία εξατομικευμένου εγχειριδίου για το μάθημα της ξένης γλώσσας με βάση τις Τεχνικές Freinet και τη Θεσμική Παιδαγωγική (ΤΦΠΟ)

Γάτου Παρασκευή

48^ο Δημοτικό Σχολείο Αθηνών, evigatou@gmail.com

Περίληψη

Η παρουσίαση αφορά τη δημιουργία, από τα παιδιά και μέσα στην τάξη, δύο εγχειριδίων για το μάθημα των γαλλικών στην Ε' τάξη δημοτικού σε δημόσιο σχολείο της Αθήνας. Η διαδικασία δημιουργίας των εγχειριδίων εκτάθηκε σε όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς 2017-2018 και αφορούσε 50 παιδιά ηλικίας 10-11 ετών σε 2 τμήματα των 25. Το εγχείρημα βασίστηκε στην τεχνική «Τι νέα;» που αποτελεί κεντρικό εργαλείο της τάξης Τεχνικών Freinet και Θεσμικής Παιδαγωγικής. Πρόθεση της παρουσίασης είναι να καταδείξει τις δυνατότητες και το εύρος της χρήσης των ΤΦΟΠ και να αποπειραθεί να αναδείξει τη διάκριση Διδακτικής και Παιδαγωγικής.

Abstract

This presentation is about the creation of two textbooks for the French course by the pupils of a Public Elementary School in Athens during the lesson. The process of creating the manuals extended during the whole school year 2017-2018 and included 50 pupils, age 10-11 years, 25 per class. The project was based on the "What's new?" technique, which is a central tool of the Freinet Technique and Institutional Pedagogy class. The aim of the presentation is to demonstrate the possibilities and scope of use of the FTIP and to attempt to clarify the fundamental distinction between Didactics and Pedagogy.

Εισαγωγή

Τη σχολική χρονιά 2017-2018, και μετά από τρία χρόνια συμμετοχής στο Δίκτυο Συνεργατικών Σχολείων με την Παιδαγωγική Freinet, θελήσαμε να επεκτείνουμε την εφαρμογή των τεχνικών της Παιδαγωγικής Freinet και της Θεσμικής Παιδαγωγικής σε δύο από τις τάξεις αρχαρίων του 48^{ου} Δημοτικού Αθηνών. Για τα δύο τμήματα Ε΄ Δημοτικού που δουλέψαμε ήταν η πρώτη τους επαφή με τη γαλλική γλώσσα, η πρώτη τους επαφή με μία νέα δασκάλα ειδικότητας, εμένα, καθώς και η πρώτη τους επαφή με τις τεχνικές/εργαλεία Freinet.

Τα εξατομικευμένα εγχειρίδια που προέκυψαν αποτελούν την πρώτη απόπειρα δημιουργίας εγχειριδίου ξένης γλώσσας μέσα στην τάξη -εξ όσων γνωρίζουμε- και προς μεγάλη μας έκπληξη, χωρίς να έχουμε ήδη ενημερωθεί για το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών Ξένης Γλώσσας που ανακοινώθηκε στο τέλος της σχολικής χρονιάς, συνάδουν απόλυτα με τους στόχους και τις προτεινόμενες πρακτικές του Νέου Προγράμματος. Τα εγχειρίδια ακολουθούν σε Παράρτημα.

Έχουν τίτλο «Τι νέα; στον πλανήτη Έμιλον Ένα! Έμιλον Δύο» και υπότιτλο «Μία προσγείωση στον πλανήτη Έμιλον Ένα, τον Σαρανταοκτώ / Έμιλον Δυο, τον Σαρανταοκτώ. Ένα βιβλίο από τη ζωή των παιδιών για το μάθημα των γαλλικών, 2017-2018».

Τα εγχειρίδια που προέκυψαν από την ενεργό συμμετοχή των παιδιών δεν προτείνουν απλά κάποιο διαφορετικό τρόπο να γίνεται το μάθημα των γαλλικών, δεν είναι ένα αποτέλεσμα εφαρμογής κάποιων τεχνικών, δηλαδή μία κάποια διδακτική «βαριάντα». Αφορούν μία προϋπόθεση καθαρά παιδαγωγική, ως προς τον τρόπο με τον οποίο «υπάρχουμε» μέσα στην τάξη, τον τρόπο με τον οποίο δομείται η υποκειμενικότητα μαθητών και δασκάλου και η ταυτότητά τους μέσα στην ομάδα. Προϋποθέσεις σημαντικές, που με τη σειρά τους θα γίνουν όχημα γνώσης.

Αυτή η παιδαγωγική προσέγγιση, παρ' όλο που δεν γίνεται αναγκαστικά ορατή στο αποτέλεσμα, αποτέλεσε προϋπόθεση για να φτιαχτούν τα εγχειρίδια. Βασικό κομμάτι της ήταν η ανάδυση των υποκειμένων μέσα στην τάξη και η ένταξή τους σε ένα λειτουργικό σύστημα ομάδας.

Το θεωρητικό πλαίσιο της δράσης: υπενθύμιση στοιχείων Παιδαγωγικής

Δουλεύοντας τα τελευταία χρόνια στο πλαίσιο τον Δικτύου Συνεργατικών Σχολείων με τις Τεχνικές Freinet και τη Θεσμική Παιδαγωγική (ΤΦΟΠ)¹ διαπιστώνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί συγχέουν -στη συντριπτική τους πλειονότητα και σε μεγάλο βαθμό- τις έννοιες της Διδακτικής και της Παιδαγωγικής, και σπάνια έχουν μία ξεκάθαρη εικόνα του τι είναι Παιδαγωγική. Θεωρούμε λοιπόν σημαντικό να υπενθυμίσουμε μερικά στοιχεία για την Παιδαγωγική, που αντλούμε από τον Philippe Meirieu.²

- Η Παιδαγωγική δεν είναι μία τεχνοκρατικού τύπου, τεχνική «επικοινωνίας», δεν είναι ένας ιδεολογικός λόγος, μία μεταγλώσσα, πάνω στην εκπαίδευση (λόγος φιλοσοφικός, κοινωνιολογικός, ψυχολογικός, δημοσιογραφικός...), δεν είναι Διδακτική.
- Η Παιδαγωγική συγκεντρώνει το σύνολο των μοντέλων κατανόησης του εκπαιδευτικού εγχειρήματος, που αποκτά άλλη διάσταση με τη στροφή των παιδαγωγών προς την εκπαίδευση των «μη εκπαιδευσιμων», ήδη από το 18ο αιώνα: Itard, Pestalozzi. Δομεί σύνθετα εκπαιδευτικά μοντέλα που κινούνται σε τρεις άξονες:

¹ <http://diktyofreinetan.ixsite.com/diktyofreinet>

² <https://www.meirieu.com>

- αξιακό: εισάγει αξίες
 - πραξιακό: φέρνει τα εργαλεία δράσης στην εκπαίδευση και
 - επιστημονικό: ερευνά τα εκπαιδευτικά φαινόμενα.
- Εστιάζει στο υποκείμενο, παιδί και ενήλικο. Αναζητά την ισορροπία ανάμεσα σε δύο βασικές παραδοχές:
- Κάθε υποκείμενο μπορεί και έχει δικαίωμα να μάθει και να μεγαλώσει, να ξεπεράσει δηλαδή τους φόβους του.
 - Κανείς δεν μπορεί να εμποδίσει οποιονδήποτε από το δικαίωμά του να μάθει και να μεγαλώσει.
- Δημιουργεί εργαλεία και διαμεσολαβήσεις που θα επιτρέψουν σε κάθε υποκείμενο να αναπτύξει την ελευθερία του να μαθαίνει, ώστε να ζει ελεύθερο από χειραγώγηση και μοιρολατρίες.
- Βασίζεται στην «αρχή της Εκπαιδευσιμότητας» σε συνάρτηση με την «αρχή της ελευθερίας».
- Καταργεί αποκλεισμούς.

Στοιχεία Τεχνικών Freinet και Θεσμικής Παιδαγωγικής

Η επιλογή των ΤΦΘΠ για την καθημερινότητα της εκπαιδευτικής πρακτικής μας είναι μία αξιακή θέση. Οι ΤΦΘΠ είναι παιδοκεντρικές, γιατί τα ενδιαφέροντα και ο ψυχικός κόσμος του παιδιού αποτελούν βασικό μέρος των παιδαγωγικών αξιών. Ο Freinet, τα εργαλεία του οποίου χρησιμοποιεί η Θεσμική Παιδαγωγική, επιδιώκει να απελευθερώσει το παιδί από την αυταρχική παρουσία και καθοδήγηση του δασκάλου και τη σχολική ιεραρχία. Εστιάζει κατά κύριο λόγο στο κοινωνικό και στοχεύει στην επαναδόμηση της κοινωνίας. Επηρεασμένος από τα εργατικά κινήματα, πρώτος ο Freinet προσέγγισε τις ιδέες της Νέας Αγωγής υπό το πρίσμα της ανάλυσης του ταξικού σχολείου. Η Παιδαγωγική Freinet είναι μία πολιτική παιδαγωγική που προβάλλει ένα όραμα για τον άνθρωπο και την κοινωνία. Σε αυτή τη διαδικασία, ο εκπαιδευτικός μεταδίδει αξίες και το σχολείο δουλεύει στην υπηρεσία της κοινωνίας και της ανθρωπότητας.

Σε δεοντολογικό/ηθικό επίπεδο, οι ΤΦΘΠ προάγουν μία κατεξοχήν συνεργατική παιδαγωγική, ενώ η προεξάρχουσα αξία της ομάδας είναι αδιαπραγμάτευτη.

Σε επίπεδο ανθρωπολογικό, οι ΤΦΘΠ αντιμετωπίζουν το παιδί ως ανθρώπινο ον στη διαδικασία να γίνει ακόμα πιο ανθρώπινο. Το παιδί έχει τις ίδιες συμπεριφορές και τις ίδιες επιδιώξεις και αντιδράσεις όπως οι μεγάλοι. Αυτή είναι μια αδιαμφισβήτητη αλήθεια: το παιδί έχει την ίδια φύση με τον μεγάλο.

Σε επίπεδο πράξης, οι ΤΦΘΠ είναι τεχνικές του «πράττειν». Η εφαρμογή τους προϋποθέτει μια σειρά από εργαλεία, που οι παιδαγωγοί Freinet ονομάζουν «υλισμό της τάξης», όπου το πνεύμα ενσαρκώνεται στην ύλη (τυπογραφείο, αλληλογραφία, συμβούλιο...), καταλήγοντας συχνά σε ένα απτό αποτέλεσμα. Η διάσταση των «πράττειν» συνδέεται με τη σημασία που δίνει ο Freinet στην εργασία, ενώ στο ίδιο πραξιακό πλαίσιο ιδιαίτερη σημασία έχει η αλληλοβοήθεια μεταξύ των μαθητών.

Στις τεχνικές Freinet, το παιδί ερευνά και θέτει τα ερωτήματα, σύμφωνα με το μοντέλο του Dewey «Learning by doing». Γνωρίζουμε ότι το κάθε παιδί έχει τον τρόπο του να κατακτά τα πράγματα (την ανάγνωση, τις φυσικές επιστήμες κ.τ.λ.). Οι διαδρομές της ανακάλυψης είναι απρόβλεπτες και ανεξέλεγκτες, ενώ για τον Freinet συχνά περνούν

μέσα από τη φύση. Τη διαδικασία αυτή ο Freinet ονόμασε «πειραματική ψηλάφηση» και αποτελεί κεντρικό άξονα των τεχνικών του. Οι τεχνικές Freinet όπως χρησιμοποιούνται σήμερα, και όπως εμείς τις χρησιμοποιήσαμε, έχουν ανασκευαστεί σε μεγάλο βαθμό από τη Θεσμική Παιδαγωγική, την οποία ο Fernand Oury ίδρυσε μετά τον Β' Παγκόσμιο πόλεμο. Ο Oury, δάσκαλος στα λαϊκά προάστια του Παρισιού, θεραπευόμενος και συνομιλητής του Jacques Lacan για δεκαετίες, συνενώνει στην τάξη τρεις διαστάσεις: το σχολικό υλισμό της Παιδαγωγικής Freinet, το ασυνείδητο και τα φαινόμενα της ομάδας. Με τους συνεργάτες και συνεχιστές του μετασημάτισε την αποστολή του σχολείου, όσον αφορά τη σχέση του με το παιδί και την επιθυμία του παιδιού να μεγαλώσει, σημεία από τα οποία εξαρτάται η διάθεσή του για εργασία καθώς, επίσης, τη σχέση αυτής της επιθυμίας με το συμβολικό νόμο που το καθιστά ανθρώπινο ον. Η Θεσμική Ψυχοθεραπεία και η Θεσμική Παιδαγωγική υιοθετούν τις «τεχνικές ζωής a la Freinet» που καθιστούν μίαν ομάδα κοινωνία, και καθιστούν την κοινωνία αυτή μέσο ψυχικής θεραπείας ή προφύλαξης.

Για τους Θεσμικούς Παιδαγωγούς, ο απλός νόμος που μας επιτρέπει να μοιραστούμε τη χρήση τον σαπουνιού χωρίς να τσακωθούμε, αποτελεί θεσμό. Το σύνολο των κανόνων που ορίζουν «τι γίνεται και τι δεν γίνεται» στον κάθε χώρο, κάθε στιγμή, αυτό που ονομάζουμε «οι κανόνες της τάξης», είναι ένας άλλος θεσμός. Η Θεσμική Παιδαγωγική πιστεύει ότι η αλλαγή μπορεί να θεσμιστεί, δηλαδή να γίνει μόνιμη. Οι θεσμοί δεν έχουν αξία παρά όταν ανήκουν σε μία διαρκή διαλεκτική αποθέσμησης και αναθέσμησης της αλλαγής. Η διαδικασία γίνεται μέσα από τα υποκείμενά της και συνιστά θέση πολιτική.

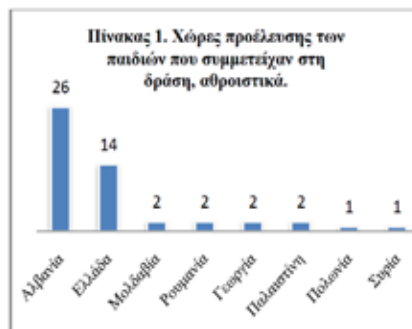
Στη Θεσμική Παιδαγωγική υπάρχουν στιγμές όπως το «Συμβούλιο» ή το «Τι νέα;» που είναι ιερές στιγμές, τόποι ιεροί. Οι ερευνητές-πραξικοί της ΟΠ μιλούν για τα τέσσερα L: 1) lieux (lieux symboliques) - οι τόποι, οι συμβολικοί τόποι, 2) limites (templum) - το όριο των νόμων της ομάδας, 3) lois (symboliques) - ο συμβολικός νόμος που θεσμίζει η ομάδα στο Συμβούλιο, 4) langage - η γλώσσα.

Τα τρία πρώτα στοιχεία είναι απαραίτητα για να διαμορφωθεί ο συμβολικός χώρος της ομιλίας. Η ομιλία είναι για τη Θεσμική Παιδαγωγική ιερή. Η ιερότητα αυτή είναι που εξηγεί την ταυτότητα της Παιδαγωγικής Freinet, ότι είναι δηλαδή μία ηθική. Είναι ο σεβασμός για αυτό που κάνει σημασία στο υποκείμενο, καθώς αυτό που είναι ιερό για την Παιδαγωγική είναι το υποκείμενο του παιδιού και του ενήλικα.

Ο Fernand Oury άνοιξε το πεδίο μιας Παιδαγωγικής σε ευάλωτες και εύθραυστες συνθήκες, όπως αυτές της σημερινής παγκοσμιοποίησης. Όπως λέει ο Jacques Pain, ακαδημαϊκός και σύντροφος των αναζητήσεων τον Oury για χρόνια «Η Θεσμική Παιδαγωγική μόλις ξεκίνησε».

Το περιβάλλον της δράσης

Το 48^ο Δημοτικό Σχολείο βρίσκεται στα Κάτω Πατήσια, σε μία υποβαθμισμένη περιοχή της Αθήνας, με μεγάλο αριθμό μεταναστών και προσφύγων. Στο E1 τμήμα, στο σύνολο των 25 παιδιών, 13 παιδιά ήταν από την Αλβανία, 9 από την Ελλάδα, 2 από τη Μολδαβία και 1 από τη Συρία. Στο E2 τμήμα, στο σύνολο των 25 παιδιών, υπήρχαν 12 παιδιά από την Αλβανία, 6 από την Ελλάδα, 2 από τη Γεωργία, 2 από τη Ρουμανία, 2 από την Παλαιστίνη, 1 από την Πολωνία. Κάποια από τα εν λόγω παιδιά έχουν γονείς από δύο διαφορετικές χώρες, π.χ. Ελλάδα και Αλβανία, Παλαιστίνη και Πολωνία. Αυτά τα κατατάξαμε με βάση την εθνικότητά τους, όπως έχει καταγραφεί στους σχολικούς καταλόγους.

Πίνακας 1. Χώρες προέλευσης των παιδιών που συμμετείχαν στη δράση, αθροιστικά.

Η διδασκαλία της δεύτερης ξένης γλώσσας για τα παιδιά αυτά δεν συνιστά δεύτερη -όπως την ονομάζει το Υπουργείο- αλλά σε ορισμένες περιπτώσεις, τέταρτη ή πέμπτη γλώσσα! Ορισμένα από τα παιδιά προέρχονται από γονείς ξένους που συναντήθηκαν και έφτιαξαν οικογένεια στην Ελλάδα και είναι επιφορτισμένα με την εκμάθηση και των δύο γονεϊκών γλωσσών, πέραν της Ελληνικής που είναι η γλώσσα σχολειοποίησής τους, π.χ. Αραβικά και Πολωνικά, πέρα από τα Ελληνικά του σχολείου και, φυσικά, πέρα από τα υποχρεωτικά Αγγλικά του φροντιστηρίου.

Εξαιτίας της πολυγλωσσίας και των αυξημένων κοινωνικο-οικονομικών προβλημάτων, το γενικό μαθησιακό επίπεδο και των δύο τμημάτων ήταν αρκετά χαμηλό και, όπως είναι φυσικό, σε αυτές τις περιπτώσεις, η προσοχή των παιδιών και η πειθαρχία αποτελούν καθημερινή πρόκληση.

Οι ιδιαιτερότητες του μαθήματος των Γαλλικών

Ο περιορισμένος χρόνος που διαθέτει το μάθημα των Γαλλικών στο δημοτικό σχολείο μαζί με το ωράριο, που ανά 45 λεπτά υποχρεώνει μαθητές και δασκάλους να αλλάζουν αντικείμενο και, ενδεχομένως, περιβάλλον, δυσκολεύει πολύ τα πράγματα. Τέλος, η μη λειτουργική ένταξη στο εκάστοτε σχολείο των μεταταγμένων δασκάλων Γαλλικών, οι οποίοι μετακινούνται υποχρεωτικά σε 5 και 6 διαφορετικά σχολεία κάθε χρόνο, και τα οποία αλλάζουν συστηματικά, καθιστά εξαιρετικά επίπονη -αν όχι αδύνατη- τη δημιουργία ποιοτικής σχέσης.

Περιγραφή της δράσης

Αρχικά, για να διαχειριστούμε το πρόβλημα της πειθαρχίας, που στα αστικά κέντρα γίνεται εντονότερο, καθώς πέφτει το γνωστικό επίπεδο και το ενδιαφέρον της τάξης, χρησιμοποιήσαμε μεθόδους από τη συνεργατική Παιδαγωγική Freinet. Ο δάσκαλος ή όποιος μαθητής ενοχλείται από τη φασαρία λέει «ησυχία» και σηκώνει τα δύο χέρια του με το δάχτυλο -όπως σηκώνει το χέρι του για να δώσει μian απάντηση στο μάθημα- περιμένοντας έως ότου όλη η τάξη, συμπεριλαμβανομένου του δασκάλου, σηκώσει τα χέρια και σιωπήσει. Η διπλή κίνηση κάνει την πράξη της σιωπής ενσυνείδητη.

Στο ξεκίνημα της χρονιάς και για να γνωριστούμε με τα παιδιά στο πλαίσιο πυκνών και πολυάνθρωπων τάξεων, καταφύγαμε στην τεχνική Freinet «Τι νέα;». Δηλαδή, τα παιδιά που θέλουν να πάρουν τον λόγο, εγγράφονται κάθε φορά σε μία λίστα, παίρνουν τον λόγο, μιλάνε για τον εαυτό τους και δίνουν τα νέα τους. Όταν ξεκινήσαμε με το «Τι νέα;» τα παιδιά έδειξαν ιδιαίτερο ενθουσιασμό και ήθελαν όλα να

συμμετάσχουν. Αφενός, για να μην ακυρωθεί η επιθυμία τους να μιλήσουν για πράγματα που τους είναι ζωτικά, αφετέρου, για να μην προσπεράσουμε πλήρως το αναλυτικό πρόγραμμα, αποφασίσαμε να εντάξουμε την τεχνική στο μάθημα και να μεταφράζουμε στα Γαλλικά, είτε απλοποιώντας τα νέα είτε κρατώντας μία περίληψη όσων έφεραν τα παιδιά στην ομάδα.

Η διπλή αυτή χρήση της τεχνικής Freinet έδινε τη δυνατότητα να γνωριστούμε με τα παιδιά, να ενταχθούμε όλοι ως ενεργά υποκείμενα στην τάξη και, ταυτόχρονα, για λόγους χρηστικών, μέσα από την πραγματικότητα ή το φαντασιακό των παιδιών να περνάμε στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας. Τα μικρά κείμενα που προέκυψαν από τα νέα των παιδιών, ηχογραφήθηκαν στα Γαλλικά σε DVD, ώστε τα παιδιά να μπορούν να τα ακούσουν, γιατί δυσκολεύονται ιδιαίτερα στο θέμα της προφοράς της γλώσσας. Τις εικόνες που βάλουμε στη σελίδα του κάθε παιδιού, τις διάλεξαν τα παιδιά στο διαδίκτυο. Κάποια παιδιά θέλησαν να κάνουν δικές τους ζωγραφιές και αυτές τελικά εντάξαμε στα εγχειρίδια.

Τα κείμενα και τις εικόνες συμπληρώσαμε με κάποια γραμματικά και γλωσσικά φαινόμενα που ανακάλυψαν τα παιδιά με τη μέθοδο της «πειραματικής ψηλάφησης» και το εγχείρημα ολοκληρώθηκε με δοκιμαστικές φράσεις που ανακεφαλαιώνουν και επαναλαμβάνουν κάποιο από το λεξιλόγιο και το συντακτικό των κειμένων του «Τι νέα;». Για τις ανάγκες των αφηγήσεων των παιδιών χρησιμοποιήσαμε όχι μόνο ενεστώτα, αλλά και παρατατικό και αόριστο, χρόνους οι οποίοι κανονικά εισάγονται σε επόμενες τάξεις. Ζώντας μέσα στην πραγματικότητα των παιδιών, δηλαδή μέσα στην αυθεντική επικοινωνία, δεν χρειαζόταν να εφεύρουμε κάποια μέθοδο «επικοινωνιακή»!

Συμπεράσματα

Μία παρατήρηση που θα μπορούσε να γίνει και η οποία θεωρούμε ότι είναι απόλυτα νομιμοποιημένη είναι ότι συχνά τα παιδιά καταλήγουν σε μία επαναλαμβανόμενη στερεοτυπική έκφραση. Ωστόσο, δεν θελήσαμε να αναδιαμορφώσουμε ή να εξωραΐσουμε τις καταθέσεις των παιδιών με σκοπό να τις καταστήσουμε δήθεν πιο πρωτότυπες, πιο πλούσιες λεξιλογικά ή πραγματολογικά. Περιοριστήκαμε στην ακριβή μεταφορά της δικής τους έκφρασης, γιατί αυτή είναι που βρήκε πραγματικά θέση στη μεταξύ μας σχέση. Πρόθεσή μας δεν ήταν να εφεύρουμε και να «πουλήσουμε» μιαν άλλου τύπου σχέση. Η πραγματικότητα είναι πως οι δάσκαλοι δεύτερης ξένης γλώσσας είμαστε «κομήτες» στη ζωή των παιδιών. Και αυτό δεν αποτελεί ατυχή σύμπτωση, αλλά εφαρμογή μίας νομοθετημένης και συγκεκριμένης πολιτικής.

Μέσα στην καθημερινότητά μας μέσα στο σχολείο είμαστε σε θέση να αντιληφθούμε τη γενικευμένη δυσαρέσκεια των δασκάλων με την αποδόμηση του «πυρηνικού» δασκάλου και το καθημερινό δυσκόλεμα και του δικού τους έργου. Θα μπορούσαμε να συζητήσουμε διάφορους τρόπος αντιμετώπισης, με στόχο τη λειτουργικότερη ένταξη της δεύτερης ξένης γλώσσας στο δημοτικό όπως π.χ. το ενδεχόμενο συνδιδασκαλίας με τον δάσκαλο της τάξης, αλλαγής του σχολικού προγράμματος κ.λπ., τα οποία δεν είναι της παρούσης και αποτελούν σημαντικά παιδαγωγικά αλλά και κλαδικά διακυβεύματα.

Ωστόσο, στην περίπτωσή μας, η χρήση της τεχνικής Freinet για το «Τι νέα;» μας έδωσε κατά κύριο λόγο τη δυνατότητα να πειραματιστούμε στο πλαίσιο της πειραματικής ψηλάφησης για να στηρίξουμε τις στιγμές της συνεύρεσης με τα παιδιά. Ένας αρχικός στόχος που αφορούσε τη δημιουργία σχέσης και νοήματος της συνεύρεσής

μας με τα παιδιά κατέληξε εμπειρικά και πειραματικά στη δημιουργία δύο εγχειριδίων-εργόχειρων των ίδιων των παιδιών.

Πέρα από το υλικό αποτέλεσμα, η τεράστια ωφέλεια της χρήσης της εν λόγω τεχνικής είχε να κάνει με την εγκατάσταση σχέσης με τα παιδιά, με την εγκατάσταση ενός συμβολικού χώρου ομιλίας και με την καλλιέργεια εμπιστοσύνης και νοήματος. Μέσα από την απεύθυνσή τους στην ομάδα, μέσα από την εμπιστοσύνη τους στην ομάδα, γεννήθηκε ένας άλλου είδους σύνδεσμος με τα παιδιά, όπου ο «κακός» και «ενοχλητικός» μαθητής έπαυσε να είναι «κακός» και «ενοχλητικός», γιατί έγινε ο Μ., ένας παρορμητικός μικρός που παίζει ποδόσφαιρο με πάθος, χωρίς να νοιάζεται για το αποτέλεσμα, μόνο για τη χαρά του παιχνιδιού! Το ίδιο ισχύει και για την υπερκινητική Μ., που δυσκολεύεται εξίσου μαθησιακά, η οποία είχε την ευκαιρία να μοιραστεί τις υπέροχες ζωγραφιές της με την ομάδα και να μιλήσει για τα επιτεύγματά της στο ψάρεμα, ξεπερνώντας τον ρόλο της «φλύαρης» και «ενοχλητικής».

Η γραφειοκρατία -όπως αυτή που ελέγχει και κυβερνά την εκπαίδευση- λέει ο ανθρωπολόγος Edward Hall «δεν έχει ψυχή, δεν έχει μνήμη, δεν έχει συνείδηση» (Hall, 2003). Είναι ρόλος των δασκάλων να περισώσουν και τα τρία αυτά στοιχεία. Η συνεργατική Παιδαγωγική Freinet και η Θεσμική Παιδαγωγική είναι ένα από τα μέσα.

Βιβλιογραφία

Althusser, L. (1976). Les appareils idéologiques d'état in *Positions (1964-1975)*, Paris: Les Éditions sociales.

Freinet, C. (1977). Το σχολείο του λαού, Αθήνα: Οδυσσέας.

Hall, E. T. (2003). *Beyond culture*. New York, NY: Anchor Books.

Laffitte, P.J. (2015). Des noms et des lieux. *Cliopsy*, 14, 73-87.

Laffitte, R., Groupe AVPI (1999). *Mémento de Pédagogie institutionnelle*. Vigneux : Matrice.

Laffitte, R., (2000). *Une journée dans une classe coopérative*. Vigneux: Matrice.

Vasquez, A., Oury, F. (1967). *Vers une Pédagogie institutionnelle*. Paris : Maspero.

Διαδικτυακές αναφορές

(Τελευταία προσπέλαση 24/6/2018)

Fédération Départementale Des Écoles Calandreta Des Pyrénées-Atlantiques, *Techniques*.

Freinet : *pédagogie active*, http://www.calandreta-bearn.org/federacion-calandreta/wpcontent/uploads/2012/09/Techniques-Freinet-_p%C3%A9dagogie-active1.pdf.

ICEM-Institut Coopératif de l'École Moderne <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/>.

Laffitte, R., *L'apport de la pédagogie institutionnelle*, https://aprene.org/wpcontent/uploads/2016/06/1._laffitte_rene._lappport_de_la_pedagogie_institutionnelle.pdf.

Meirieu, Ph., Histoire des idées et courants éducatifs, cours de Philippe Meirieu,

<https://www.meirieu.com/COURS/L3/coursL3.htm>.

Pain, J. *La pédagogie institutionnelle de Fernand Oury*, https://ressources-cemeapdll.org/IMG/pdf/pi_rencontre_oury_pain.pdf.

Γάτου, Π., <http://evigatou.wixsite.com/myfle>. Δίκτυο Συνεργατικών Σχολείων με την Παιδαγωγική Freinet, <http://diktyofreinetgr.wixsite.com/diktyofreinet>.

Παράρτημα





Quoi de neuf sur la planète Epsilon Eua?

Φέτος, τη σχολική χρονιά 2017-2018, αποφάσισα να δοκιμάσω την εφαρμογή των τεχνικών της παιδαγωγικής Φρενέ και της Θεσμικής Παιδαγωγικής σε δύο από τις τάξεις αρχαρίων στο 48^ο δημοτικό.

Το βιβλιαράκι αυτό είναι μια πρώτη απόπειρα του εγχειρήματος και ακόμα κι αν το αποτέλεσμα δεν είναι θαυμαστό, έχει αρχίσει να χαράζει μια πορεία που με ενδιαφέρον θα προσπαθήσω να διερευνήσω στα χρόνια που έρχονται.

Η παιδαγωγική Φρενέ και η Θεσμική Παιδαγωγική ήταν η βασική έμπνευση. Επειδή χωρίς παιδαγωγική δεν μπορεί να υπάρξει τάξη.

Τι είναι η Παιδαγωγική;

Η Παιδαγωγική δεν είναι διδακτική!

Δεν είναι ένας τρόπος να κάνεις το μάθημα των γαλλικών—στην περίπτωση μας—αλλά ένας τρόπος να υπάρξεις μέσα στην τάξη.

Παιδαγωγική είναι, λοιπόν, όλο αυτό που δεν φαίνεται μέσα στο βιβλίο, αλλά που ήταν απαραίτητο για να γίνει το βιβλίο.

Μέρος αυτής της παιδαγωγικής αναζήτησης ήταν η ανάδυση των υποκειμένων μέσα στην τάξη και η ένταξή τους σε ένα λειτουργικό σύστημα. Κάποιες στιγμές το καταφέραμε, κάποιες άλλες όχι.

Ένα κομμάτι από αυτό που πετύχαμε βρίσκεται στο τυπωμένο βιβλίο. Το μικρότερο. Το μεγαλύτερο το κρατήσαμε για μας και θα το κουβαλήσουμε μαζί μας.

Καλή συνέχεια

Εύη Γάτου

Δασκάλα Γαλλικών ΠΕ05

48^ο Δημοτικό Σχολείο Αθηνών



Quoi de neuf sur la planète Epsilon Eri?



4 je dis...

Un panda. Le panda d'Athéna.
Il s'appelle Lisa. Il est noir et blanc.

Ένα πάντα. Το πάντα της Αθηνάς.

Το λένε Λίζα. Είναι μαύρο και άσπρο.



atterrissage forcé

Je m'appelle Evi. Je suis blanche. Je ne suis pas noire.

**VERBES PREMIER GROUPE –
ΡΗΜΑΤΑ ΠΡΩΤΗΣ ΣΥΖΥΓΙΑΣ
PRÉSENT - ΕΝΕΣΤΩΤΑΣ**
s'appeler – ονομάζομαι

je m'appelle
tu t'appelles
il s'appelle
elle s'appelle
nous nous appelons
vous vous appelez
ils s'appellent
elles s'appellent

**VERBES AUXILIAIRES –
ΒΟΗΘΗΤΙΚΑ ΡΗΜΑΤΑ
PRÉSENT - ΕΝΕΣΤΩΤΑΣ**
être – είμαι

je suis
tu es
il est
elle est
nous sommes
vous êtes
ils sont
elles sont



Quoi de neuf sur la planète Epsilon Eri?



5 je dis...

Marco joue au foot. Il joue avec Edi et Enki. C'est un footballeur.

Ο Μάρκος παίζει ποδόσφαιρο. Παίζει με τον Έντι και τον Ένκι. Είναι ποδοσφαιριστής.



atterrissage forcé

Elle joue avec Marie, sa copine.

**VERBES PREMIER GROUPE –
ΡΗΜΑΤΑ ΠΡΩΤΗΣ ΣΥΖΥΓΙΑΣ
PRÉSENT - ΕΝΕΣΤΩΤΑΣ
jouer – παίζω**

je joue
tu joues
il joue
elle joue
nous jouons
vous jouez
ils jouent
elles jouent

**VERBES AUXILIAIRES –
ΒΟΗΘΗΤΙΚΑ ΡΗΜΑΤΑ
PRÉSENT - ΕΝΕΣΤΩΤΑΣ
être – είμαι**

Δες σελίδα 4
Voir page 4



Quoi de neuf sur la planète Epsilon Eπa?



6 je dis...

Cindy joue au basket avec ses copines Sophie, Niki et Adrienne.

Η Σίντυ παίζει μπάσκετ με τις φίλες της Σοφία, Νίκη και Ανδριάννα.



atterrissage forcé

Il joue au volley.

**VERBES PREMIER GROUPE -
ΡΗΜΑΤΑ ΠΡΩΤΗΣ ΣΥΖΥΓΙΑΣ
PRÉSENT - ΕΝΕΣΤΩΤΑΣ
jouer – παίζω**

**Δες σελίδα 2
Voir page 2**

jouer à cache-cache

**jouer au basket
jouer au volley
jouer au foot**

jouer à la console



Quoi de neuf sur la planète Epsilon Eri?

10

J je **dis**...

Sophie a dix ans. Elle a trois frères.

Η Σοφία είναι δέκα ετών. Έχει τρεις αδελφούς.

3



atterrissage forcé

J'ai une sœur et un frère.

**VERBES AUXILIAIRES –
ΒΟΗΘΗΤΙΚΑ ΡΗΜΑΤΑ
PRÉSENT - ΕΝΕΣΤΩΤΑΣ
avoir = έχω**

j'ai
tu as
il a
elle a
nous avons
vous avez
ils ont
elles ont

0=zéro
1=un
2=deux
3=trois
4=quatre
5=cinq
6=six
7=sept
8=huit
9=neuf
10=dix



Quoi de neuf sur la planète Epsilon Eπa?



8 je dis...

Nicos joue au foot dans le parc. Il joue avec ses copains.

Ο Νίκος παίζει ποδόσφαιρο στο πάρκο. Παίζει με τους φίλους του.



atterrissage forcé

Le parc est tout vert.

dans – μέσα

Le stylo est dans la trousse.

Το στυλό είναι μέσα στην κασετίνα.

La trousse est dans le sac.

Η κασετίνα είναι μέσα στην τσάντα.

Le sac est dans la classe.

Η τσάντα είναι μέσα στην τάξη.

NOMS COMMUNS MASCULINS – ΟΥΣΙΑΣΤΙΚΑ ΑΡΣΕΝΙΚΑ

le parc – les parcs

avec – μαζί

Je suis avec Marie.

Εγώ είμαι με τη Μαρία.

Il est avec Riguid.

Αυτός είναι με το Ριγκίντ.

Elles jouent avec des poupées.

Αυτές παίζουν με κούκλες.

le copain – les copains



Quoi de neuf sur la planète Epsilon Eta?



9 je dis...

L'équipe d'Enki marque neuf buts.

Η ομάδα του Ένκι έβαλε εννέα γκολ.



atterrissage forcé

L'équipe de Nikos est grande.

**VERBES PREMIER GROUPE -
ΡΗΜΑΤΑ ΠΡΩΤΗΣ ΣΥΖΥΓΙΑΣ
PRÉSENT - ΕΝΕΣΤΩΤΑΣ
marquer un but – βάζω γκολ**

**je marque
tu marques
il marque
elle marque
nous marquons
vous marquez
ils marquent
elles marquent**

**11=onze
12=douze
13=treize
14=quatorze
15=quinze
16=seize
17=dix-sept
18=dix-huit
19=dix-neuf
20=vingt**



Quoi de neuf sur la planète Epsilon Eua?



10 je dis...

Nicos est allé au défilé militaire avec son père, sa mère et son frère.

Ο Νίκος πήγε στη στρατιωτική παρέλαση με τον πατέρα του, τη μητέρα του και τον αδελφό του.



atterrissage forcé

Le défilé de mode est très beau.

**VERBES IRRÉGULIERS –
ΡΗΜΑΤΑ ΑΝΩΜΑΛΑ
PRÉSENT - ΕΝΕΣΤΩΤΑΣ
aller = πηγαίνω**

je vais
tu vas
il va
elle va
nous allons
vous allez
ils vont
elles vont

**PASSÉ COMPOSÉ – ΑΟΡΙΣΤΟΣ Ή
ΠΑΡΑΚΕΙΜΕΝΟΣ**

je suis allé
tu es allé
il est allé
elle est allée
nous sommes allés
vous êtes allés
ils sont allés
elles sont allées



Quoi de neuf sur la planète Epsilon Eta?



11 je dis...

Le téléphone chez Anastasia est en panne. Elle n'a pas internet, elle est triste.

Το τηλέφωνο στο σπίτι της Αναστασίας είναι χαλασμένο. Δεν έχει ίντερνετ, είναι στεναχωρημένη.



atterrissage forcé

Je n'ai pas le téléphone fixe à la maison.

VERBES AUXILIAIRES – ΒΟΗΘΗΤΙΚΑ ΡΗΜΑΤΑ PRÉSENT - ΕΝΕΣΤΩΤΑΣ

être – είμαι σελ. 4
page 4
avoir = έχω σελ. 7
page 7

chez Anastasia – στο σπίτι της
Αναστασίας
chez Jean – στο σπίτι του Γιάννη

chez moi – στο σπίτι μου

FORME NÉGATIVE – ΑΡΝΗΤΙΚΗ ΜΟΡΦΗ / ne ... pas

J'ai - Je n'ai pas
Je joue – Je ne joue pas
Je vais - Je ne vais pas
Je m'appelle - Je ne m'appelle pas



Quoi de neuf sur la planète Epsilon Eridani?



12 je dis...

Jessica est allée au Mall avec sa famille. Ils sont allés en train.

Η Τζέσσικα πήγε στο Mall με την οικογένειά της. Πήγαν με το τρένο.



atterrissage forcé

Je suis allé au parc.

la famille – η οικογένεια

le père – ο πατέρας
 la mère – η μητέρα
 le frère – ο αδελφός
 la sœur – η αδελφή
 la grand-mère – η γιαγιά
 le grand-père – ο παππούς

l'oncle – ο θείος
 la tante – η θεία

le parrain – ο νονός
 la marraine – η νονά

ma famille – η οικογένειά μου

mon père – ο πατέρας μου
 ma mère – η μητέρα μου

mon frère – ο αδελφός μου

ma sœur – η αδελφή μου

ma grand-mère – η γιαγιά μου
 mon grand-père – ο παππούς μου



Quoi de neuf sur la planète Epsilon Eta?



13^{je} dis...

Adèle est allée à Spata pour acheter des chaussures avec son père, sa mère et son frère.

Η Αντέλα πήγε στα Σπάτα για να αγοράσει παπούτσια με τον πατέρα, τη μητέρα και τον αδελφό της.



atterrissage forcé

J'achète des tomates.

.....

.....

**VERBES PREMIER GROUPE -
ΡΗΜΑΤΑ ΠΡΩΤΗΣ ΣΥΖΥΓΙΑΣ
PRÉSENT - ΕΝΕΣΤΩΤΑΣ
acheter – αγοράζω**

**j'achète
tu achètes
il achète
elle achète
nous achetons
vous achetez
ils achètent
elles achètent**

**ma famille – η οικογένειά μου
mon père – ο πατέρας μου
ma mère – η μητέρα μου
mon frère – ο αδελφός μου
ma sœur – η αδελφή μου
ma grand-mère – η γιαγιά μου
mon grand-père – ο παππούς μου
mon oncle – ο θείος μου
ma tante – η θεία μου
mon parrain – ο νονός μου
ma marraine – η νονά μου**



Quoi de neuf sur la planète Epsilon Eri?

14^{je} dis...



Riguid joue à l'équipe de Panathinaïkos. Dimanche, il a marqué un but. C'est un bon footballeur.

Ο Ριγκίτ παίζει στην ομάδα του Παναθηναϊκού. Την Κυριακή έβαλε ένα γκολ. Είναι ένας καλός ποδοσφαιριστής.



atterrissage forcé

Être un bon footballeur c'est mon rêve!

VERBES PREMIER GROUPE - ΡΗΜΑΤΑ ΠΡΩΤΗΣ ΣΥΖΥΓΙΑΣ PRÉSENT - ΕΝΕΣΤΩΤΑΣ

jouer – παίζω

σελ. 2

marquer (un but) – βάζω γκολ

σελ.6

VERBES AUXILIAIRES – ΒΟΗΘΗΤΙΚΑ ΡΗΜΑΤΑ PRÉSENT - ΕΝΕΣΤΩΤΑΣ

être – είμαι

σελ. 1

avoir – έχω

σελ. 4

Για να φτιάξουμε τους παρελθοντικούς/σύνθετους χρόνους ενός ρήματος χρησιμοποιούμε τα βοηθητικά ρήματα être και avoir.



Quoi de neuf sur la planète Epsilon Eta?



15 je dis...

Klaīdi est allé au parc pour jouer à cache-cache avec ses copains Dimanche soir.

Ο Κλαΐντι πήγε στο πάρκο για να παίξει κρυφό με τους φίλους του την Κυριακή το βράδυ.



atterrissage forcé

Je joue aux échecs.

.....

.....

VERBES PREMIER GROUPE - ΡΗΜΑΤΑ ΠΡΩΤΗΣ ΣΥΖΥΓΙΑΣ PRÉSENT - ΕΝΕΣΤΩΤΑΣ

jouer – παίζω σελ. 5
page 5

VERBES IRRÉGULIERS – ΡΗΜΑΤΑ ΑΝΩΜΑΛΑ PRÉSENT - ΕΝΕΣΤΩΤΑΣ

aller = πηγαίνω σελ. 10
page 10

Le jour – η μέρα
Bonjour - καλημέρα

Le soir – το βράδυ
Bonsoir - καλησπέρα

La nuit – η νύχτα
Bonne nuit - καληνύχτα



Quoi de neuf sur la planète Epsilon Eta?



16^{je} dis...

L'équipe d'Édi a joué un match à score égal, Panathinaïkos contre Achille.

Η ομάδα του Έντι έπαιξε ένα ματς με ισοπαλία, Παναθηναϊκός εναντίον Αχιλλέα.



atterrissage forcé

Tu parles contre elle tout le temps. Je n'aime pas ça!

**VERBES PREMIER GROUPE -
ΡΗΜΑΤΑ ΠΡΩΤΗΣ ΣΥΖΥΓΙΑΣ
PASSÉ COMPOSÉ – ΑΟΡΙΣΤΟΣ Ή
ΠΑΡΑΚΕΙΜΕΝΟΣ**

jouer – παίζω – έπαιξα/έχω παίξει

j'ai joué

tu as joué

il a joué

elle a joué

nous avons joué

vous avez joué

ils ont joué

elles ont joué

**VERBES PREMIER GROUPE -
ΡΗΜΑΤΑ ΠΡΩΤΗΣ ΣΥΖΥΓΙΑΣ
PASSÉ COMPOSÉ – ΑΟΡΙΣΤΟΣ Ή
ΠΑΡΑΚΕΙΜΕΝΟΣ**

**marquer (un but) – βάζω γκολ –
έβαλα/έχω βάλει**

j'ai marqué

tu as marqué

il a marqué

elle a marqué

nous avons marqué

vous avez marqué

ils ont marqué

elles ont marqué



Quoi de neuf sur la planète Epsilon Eta?



17 je dis...

Aris est allé chez Thanos le week-end pour jouer un jeu électronique.

Ο Άρης πήγε στο σπίτι του Θάνου το Σαββατοκύριακο για να παίξει ένα ηλεκτρονικό παιχνίδι.



atterrissage forcé

Le week-end est là.

.....

.....

PASSÉ COMPOSÉ – ΑΟΡΙΣΤΟΣ Ή ΠΑΡΑΚΕΙΜΕΝΟΣ

aller = πηγαίνω

je suis allé ή **allée** για το θηλυκό εάν το εγώ είναι κορίτσι

tu es allé ή **allée** για το θηλυκό εάν το εσύ είναι κορίτσι

il est allé (αυτό μένει πάντα ίδιο γιατί είναι το αρσενικό)

elle est allée (αυτό μένει πάντα το ίδιο γιατί είναι το θηλυκό)

nous sommes allés ή **allées** για το θηλυκό εάν το εμείς είναι κορίτσια/θηλυκά

vous êtes allés ή **allées** για το θηλυκό εάν το εσείς είναι κορίτσια/θηλυκά

ils sont allés (αυτό μένει πάντα ίδιο γιατί είναι το αρσενικό)

elles sont allées (αυτό μένει πάντα το ίδιο γιατί είναι το θηλυκό)



Quoi de neuf sur la planète Epsilon Eua?



18 je dis...

Victor est allé à la fête de l'anniversaire de son parrain.

Ο Βίκτορας πήγε στη γιορτή των γενεθλίων του νονού του.



atterrissage forcé

La marraine de Victor s'appelle Julia.

.....

.....

LES JOURS DE LA SEMAINE ΟΙ ΗΜΕΡΕΣ ΤΗΣ ΕΒΔΟΜΑΔΑΣ

Lundi = Δευτέρα

Mardi = Τρίτη

Mercredi = Τετάρτη

Jeudi = Πέμπτη

Vendredi = Παρασκευή

Samedi = Σάββατο

Dimanche = Κυριακή

**Le week-end = Samedi et
Dimanche**



Quoi de neuf sur la planète Epsilon Eta?



19 je dis...

Mégui et Marine sont allées au cinéma Dimanche après-midi.

Η Μέγκι και η Μαρίνα πήγαν στο σινεμά την Κυριακή το απόγευμα.



atterrissage forcé

Je préfère le cinéma au théâtre.

aller + à + Paris

aller + (à le) au cinéma για αρσενικό

aller + à la piscine για θηλυκό

aller + (à les) aux bains turcs για αρσενικό στον πληθυντικό

Στα γαλλικά ουσιαστικά έχουμε μόνο δύο άρθρα: αρσενικό και θηλυκό. Δεν υπάρχει ουδέτερο.

Το άρθρο για το αρσενικό είναι Le (ενικός) Les (πληθυντικός). Το άρθρο για το θηλυκό είναι La (ενικός) Les (πληθυντικός). Αυτό σημαίνει πως όταν βλέπουμε les δεν ξέρουμε εάν είναι αρσενικό ή θηλυκό και πρέπει να ψάξουμε άλλα σημεία στην πρόταση που να υποδεικνύουν το γένος της λέξης.



Quoi de neuf sur la planète Epsilon Éna?

20^{je} dis...



Samedi et Dimanche les amies de Maria sont allées chez elle pour jouer et passer le week-end.

Το Σάββατο και την Κυριακή οι φίλες της Μαρίας πήγαν σπίτι της για να παίξουν και να περάσουν το σαββατοκύριακο.



atterrissage forcé

Lundi, Mardi, Mercredi, Jeudi, Vendredi, Samedi, Dimanche sont les jours de la semaine.

**VERBES PREMIER GROUPE -
ΡΗΜΑΤΑ ΠΡΩΤΗΣ ΣΥΖΥΓΙΑΣ
PRÉSENT - ΕΝΕΣΤΩΤΑΣ
passer – περνάω**

je passe
tu passes
il passe
elle passe
nous passons
vous passez
ils passent
elles passent

**VERBES PREMIER GROUPE -
ΡΗΜΑΤΑ ΠΡΩΤΗΣ ΣΥΖΥΓΙΑΣ
PASSÉ COMPOSÉ – ΑΟΡΙΣΤΟΣ Ή
ΠΑΡΑΚΕΙΜΕΝΟΣ
passer – περνάω**

j'ai passé
tu as passé
il a passé
elle a passé
nous avons passé
vous avez passé
ils ont passé
elles ont passé



Quoi de neuf sur la planète Epsilon Eta?

21 je dis...



Maria, Marina, Artéa et Jessica sont allées chez Cindy pour préparer un projet en informatique. Elles ont passé une belle soirée.

Η Μαρία, η Μαρίνα, η Αρτέα και η Τζέσικα πήγαν στο σπίτι της Σίντι για να ετοιμάσουν ένα πρότζεκτ για την πληροφορική. Πέρασαν μία πολύ ωραία βραδιά.



atterrissage forcé

Je prépare le dîner.

**VERBES PREMIER GROUPE -
ΡΗΜΑΤΑ ΠΡΩΤΗΣ ΣΥΖΥΓΙΑΣ
PRÉSENT - ΕΝΕΣΤΩΤΑΣ
préparer – ετοιμάζω**

je prépare
tu prépares
il prépare
elle prépare
nous préparons
vous préparez
ils préparent
elles préparent

**VERBES PREMIER GROUPE -
ΡΗΜΑΤΑ ΠΡΩΤΗΣ ΣΥΖΥΓΙΑΣ
PASSÉ COMPOSÉ – ΑΟΡΙΣΤΟΣ Ή
ΠΑΡΑΚΕΙΜΕΝΟΣ
passer – περνάω**

Δες σελ. 20



Quoi de neuf sur la planète Epsilon Eta?



22 je dis...

**Lundi, Mardi et Vendredi
après-midi Jean va au judo. Il
a une ceinture jaune.**

Δευτέρα, Τρίτη και
Παρασκευή απόγευμα ο
Γιάννης πάει στο τζούντο. Έχει
κίτρινη ζώνη.



atterrissage forcé

J'ai une ceinture en cuir.

Les couleurs

Τα χρώματα

vert = πράσινο
gris = γκρι
brun = καφέ
marron = καφέ
bleu = μπλε
noir = μαύρο
rouge = κόκκινο

Les couleurs (suite)

Τα χρώματα (συνέχεια)

jaune = κίτρινο
rose = ροζ
beige = μπεζ
orange = πορτοκαλί
mauve = μωβ
violet = μωβ βιολετί
blanc = λευκό



Quoi de neuf sur la planète Epsilon Eta?

23 je dis...



**Jeudi dernier
Nicos, Marcos, Anguélos et Enki
sont allés au stade pour s'entraîner
au foot.**

Την περασμένη Πέμπτη ο Νίκος, ο Μάρκος, ο Άγγελος και ο Ένκι πήγαν στο στάδιο για να προπονηθούν στο ποδόσφαιρο.



atterrissage forcé

Je m'entraîne pour un concours de maths.

.....

.....

**VERBES PREMIER GROUPE -
ΡΗΜΑΤΑ ΠΡΩΤΗΣ ΣΥΖΥΓΙΑΣ
PRÉSENT - ΕΝΕΣΤΩΤΑΣ
s'entraîner – προπονούμαι**

je m'entraîne
tu t'entraînes
il s'entraîne
elle s'entraîne
nous nous entraînons
vous vous entraînez
ils s'entraînent
elles s'entraînent



Quoi de neuf sur la planète Epsilon Éna?

24^{je} **dis**...



Samedi dernier, Ouassim avec son père et sa sœur sont allés au parc pour jouer. Plus tard, ils sont allés à Omonia pour acheter un téléphone mobile.

Το περασμένο Σάββατο ο Ουασίμ με τον πατέρα και την αδελφή του πήγαν στο πάρκο για να παίξουν. Πιο μετά, πήγαν στην Ομόνοια για να αγοράσουν ένα κινητό τηλέφωνο.



atterrissage forcé

J'achète un stylo.

**VERBES PREMIER GROUPE -
ΡΗΜΑΤΑ ΠΡΩΤΗΣ ΣΥΖΥΓΙΑΣ
PRÉSENT - ΕΝΕΣΤΩΤΑΣ**
acheter – αγοράζω

j'achète
tu achètes
il achète
elle achète
nous achetons
vous achetez
ils achètent
elles achètent

**VERBES PREMIER GROUPE -
ΡΗΜΑΤΑ ΠΡΩΤΗΣ ΣΥΖΥΓΙΑΣ
PASSÉ COMPOSÉ – ΑΟΡΙΣΤΟΣ Ή
ΠΑΡΑΚΕΙΜΕΝΟΣ**
acheter – αγοράζω

j'ai acheté
tu as acheté
il a acheté
elle a acheté
nous avons acheté
vous avez acheté
ils ont acheté
elles ont acheté



Quoi de neuf sur la planète Epsilon Eri?

25 je dis...



Anguélos est très content. Il a acheté un nouveau hoverboard (skateboard volant) qui a mis des semaines pour arriver chez lui.

Ο Άγγελος είναι πολύ ευχαριστημένος. Αγόρασε ένα νέο χόβερμπορντ (υπάμενο σκέιτμπορντ) που έκανε βδομάδες να φτάσει σπίτι του.



atterrissage forcé

Je suis très contente.

**VERBES IRRÉGULIERS –
ΑΝΩΜΑΛΑ ΡΗΜΑΤΑ
PRÉSENT - ΕΝΕΣΤΩΤΑΣ
mettre – βάζω**

je mets
tu mets
il met
elle met
nous mettons
vous mettez
ils mettent
elles mettent

**VERBES IRRÉGULIERS –
ΑΝΩΜΑΛΑ ΡΗΜΑΤΑ
PASSÉ COMPOSÉ – ΑΟΡΙΣΤΟΣ Ή
ΠΑΡΑΚΕΙΜΕΝΟΣ
mettre – βάζω**

j'ai mis
tu as mis
il a mis
elle a mis
nous avons mis
vous avez mis
ils ont mis
elles ont mis



Quoi de neuf sur la planète Epsilon Eua?

26 je dis...



Samedi dernier Nicos est allé chez Théodore et ils ont joué à la console. Théo était très content.

Το περασμένο Σάββατο ο Νίκος πήγε στο σπίτι του Θεωρή και έπαιξαν στο Playstation. Ο Θεωρής ήταν πολύ ευχαριστημένος.



atterrissage forcé

La semaine a sept jours.

**VERBES AUXILIAIRES –
ΒΟΗΘΗΤΙΚΑ ΡΗΜΑΤΑ
IMPARFAIT - ΠΑΡΑΤΑΤΙΚΟΣ
être – είμαι**

**j'étais
tu étais
il était
elle était
nous étions
vous étiez
ils étaient
elles étaient**

Ο Παρατατικός είναι μεν δύσκολος χρόνος, είναι όμως πολύ χρήσιμος γιατί πολύ συχνά όταν μιλάμε κάνουμε περιγραφές που αναφέρονται στο παρελθόν.
Μία πρώτη επαφή λοιπόν με τον παρατατικό του βοηθητικού ρήματος être – είμαι.



Quoi de neuf sur la planète Epsilon Eri?

27 je dis...

Adamandia est la sœur de Christian et elle a six ans. Elle a cassé le téléphone de Christian. Il était triste.



Η Αδαμαντία είναι η αδερφή του Χρήστου και είναι έξι ετών. Έσπασε το τηλέφωνο του Χρήστου. Ήταν στεναχωρημένος.



atterrissage forcé

Je ne suis pas triste, je suis heureux!

ΕΠΙΘΕΤΑ ADJECTIFS (QUALIFICATIFS)

content – contente =
ευχαριστημένος, ευχαριστημένη
triste – triste =
στεναχωρημένος, στεναχωρημένη
heureux – heureuse =
ευτυχισμένος, ευτυχισμένη
grand – grande =
μεγάλος, μεγάλη
petit – petite = μικρός, μικρή

rose – rose = ροζ
rouge – rouge = κόκκινος, κόκκινη
vert – verte = πράσινος, πράσινη

Παρατηρούμε τις αλλαγές που έχουν τα επίθετα από το αρσενικό στο θηλυκό. Ο γενικός κανόνας είναι ότι προσθέτουμε ένα –e στο τέλος, αλλά υπάρχουν διάφορες εξαιρέσεις. Βλέπουμε ότι και τα χρώματα είναι επίθετα.



Quoi de neuf sur la planète Epsilon Eua?

28 je dis...

Marina est allée chez Athéna et Anastassia pour jouer. Elle a gagné. Les jumelles ont perdu.



Η Μαρίνα πήγε στο σπίτι της Αθηνάς και της Αναστασίας για να παίξει. Κέρδισε. Οι δίδυμες έχασαν.



atterrissage forcé

J'ai gagné au Loto.



le café – les cafés
 le cinéma – les cinémas
 le parrain – les parrains
 le bébé – les bébés

 la jumelle – les jumelles
 la chaussure – les chaussures
 la piscine – les piscines
 la console – les consoles

Ο πληθυντικός των ουσιαστικών, αρσενικών και θηλυκών έχει το άρθρο **les**. Για να φτιάξουμε τον πληθυντικό ενός ουσιαστικού προσθέτουμε στο τέλος το **-s** όπως και στα αγγλικά. Υπάρχουν ωστόσο κάποιες εξαιρέσεις.



Quoi de neuf sur la planète Épsilon Dyo?

Μία προσγείωση
στον πλανήτη έψιλον δύο
του σαράντα οκτώ.

Ένα μικρό βιβλίο
από τη ζωή των παιδιών
για το μάθημα
των γαλλικών.

2017-2018



Quoi de neuf sur la planète Epsilon Dyo?

Φέτος, τη σχολική χρονιά 2017-2018, αποφάσισα να δοκιμάσω την εφαρμογή των τεχνικών της παιδαγωγικής Φρενέ και της Θεσμικής Παιδαγωγικής σε δύο από τις τάξεις αρχαρίων στο 48^ο δημοτικό.

Το βιβλιαράκι αυτό είναι μια πρώτη απόπειρα του εγχειρήματος και ακόμα κι αν το αποτέλεσμα δεν είναι θαυμαστό, έχει αρχίσει να χαράζει μια πορεία που με ενδιαφέρον θα προσπαθήσω να διερευνήσω στα χρόνια που έρχονται.

Η παιδαγωγική Φρενέ και η Θεσμική Παιδαγωγική ήταν η βασική έμπνευση. Επειδή χωρίς παιδαγωγική δεν μπορεί να υπάρξει τάξη.

Τι είναι η Παιδαγωγική;

Η Παιδαγωγική δεν είναι διδακτική!

Δεν είναι ένας τρόπος να κάνεις το μάθημα των γαλλικών—στην περίπτωση μας—αλλά ένας τρόπος να υπάρξεις μέσα στην τάξη.

Παιδαγωγική είναι, λοιπόν, όλο αυτό που δεν φαίνεται μέσα στο βιβλίο, αλλά που ήταν απαραίτητο για να γίνει το βιβλίο.

Μέρος αυτής της παιδαγωγικής αναζήτησης ήταν η ανάδυση των υποκειμένων μέσα στην τάξη και η ένταξή τους σε ένα λειτουργικό σύστημα. Κάποιες στιγμές το καταφέραμε, κάποιες άλλες όχι.

Ένα κομμάτι από αυτό που πετύχαμε βρίσκεται στο τυπωμένο βιβλίο. Το μικρότερο. Το μεγαλύτερο το κρατήσαμε για μας και θα το κουβαλήσουμε μαζί μας.

Καλή συνέχεια

Εύη Γάτου

Δασκάλα Γαλλικών ΠΕ05

48^ο Δημοτικό Σχολείο Αθηνών



Quoi de neuf sur la planète Epsilon Dyo?



4 je dis...

Il s'appelle Valentin. Il joue au foot. Il est footballeur.

Ονομάζεται Βαλεντίνος.
Παίζει ποδόσφαιρο. Είναι ποδοσφαιριστής.



atterrissage forcé

Je m'appelle Evi. Je suis blanche. Je ne suis pas noire.

**VERBES PREMIER GROUPE –
ΡΗΜΑΤΑ ΠΡΩΤΗΣ ΣΥΖΥΓΙΑΣ
PRÉSENT - ΕΝΕΣΤΩΤΑΣ**
jouer – παίζω

je joue
tu joues
il joue
elle joue
nous jouons
vous jouez
ils jouent
elles jouent

**VERBES AUXILIAIRES –
ΒΟΗΘΗΤΙΚΑ ΡΗΜΑΤΑ
PRÉSENT - ΕΝΕΣΤΩΤΑΣ**
être – είμαι

je suis
tu es
il est
elle est
nous sommes
vous êtes
ils sont
elles sont



Quoi de neuf sur la planète Epsilon Dyo?



5 je dis...

Il s'appelle George. Il aime le foot et la natation. Il va à la piscine.

Ονομάζεται Γιώργος. Αγαπάει το ποδόσφαιρο και το κολύμπι. Πηγαίνει στην πισίνα.



atterrissage forcé

Elle va à la piscine avec sa copine.

**VERBES PREMIER GROUPE -
ΡΗΜΑΤΑ ΠΡΩΤΗΣ ΣΥΖΥΓΙΑΣ
PRÉSENT - ΕΝΕΣΤΩΤΑΣ
s'appeler – ονομάζομαι**

je m'appelle
tu t'appelles
il s'appelle
elle s'appelle
nous nous appelons
vous vous appelez
ils s'appellent
elles s'appellent

**VERBES PREMIER GROUPE -
ΡΗΜΑΤΑ ΠΡΩΤΗΣ ΣΥΖΥΓΙΑΣ
PRÉSENT - ΕΝΕΣΤΩΤΑΣ
aimer – αγαπώ**

j'aime
tu aimes
il aime
elle aime
nous aimons
vous aimez
ils aiment
elles aiment



Quoi de neuf sur la planète Epsilon Dyo?



6 je dis...

Marie a dix ans. Elle aime Youtube. Sur Youtube elle s'appelle Jemma2.

Η Μαρία είναι δέκα χρονών. Αγαπάει το YouTube. Στο Youtube ονομάζεται Jemma2.



atterrissage forcé

J'aime Youtube.



sur



devant



sous



derrière



dans



à côté
de



Quoi de neuf sur la planète Epsilon Dyo?



J je dis...

Adrienne veut aider les enfants pauvres en Afrique.

Η Ανδριάννα θέλει να βοηθήσει τα φτωχά παιδιά στην Αφρική.



atterrissage forcé

J'ai treize ans.

**VERBES IRRÉGULIERS –
ΡΗΜΑΤΑ ΑΝΩΜΑΛΑ
PRÉSENT - ΕΝΕΣΤΩΤΑΣ
vouloir - θέλω**

**je veux
tu veux
il veut
elle veut
nous voulons
vous voulez
ils veulent
elles veulent**

**VERBES PREMIER GROUPE -
ΡΗΜΑΤΑ ΠΡΩΤΗΣ ΣΥΖΥΓΙΑΣ
PRÉSENT - ΕΝΕΣΤΩΤΑΣ
aider – βοηθάω**

**j'aide
tu aides
il aide
elle aide
nous aidons
vous aidez
ils aident
elles aident**



Quoi de neuf sur la planète Epsilon Dyo?



8 je dis...

Sophie a dix ans. Elle joue au basket à l'équipe de Sporting.

Η Σοφία είναι δέκα χρονών.
Παίζει μπάσκετ στην ομάδα του Σπόρτινγκ.



atterrissage forcé

Le parc est tout vert.

.....

.....

jouer à cache-cache

aller + à + Paris

jouer au basket

aller + (à le) au cinéma για αρσενικό

jouer au volley

jouer au foot

aller + à la piscine για θηλυκό

jouer à la console

aller + (à les) aux bains turcs για αρσενικό στον πληθυντικό



Quoi de neuf sur la planète Epsilon Dyo?



9 je dis...

Christian joue au basket à l'équipe d'Astéras. Il aime le basket.

Ο Χρήστος παίζει μπάσκετ με την ομάδα του Αστέρα.
Αγαπάει το μπάσκετ.



atterrissage forcé

J'aime les fruits.

.....

.....

Στα γαλλικά ουσιαστικά έχουμε μόνο δύο άρθρα: αρσενικό και θηλυκό. Δεν υπάρχει ουδέτερο.

Το άρθρο για το αρσενικό είναι Le (ενικός) Les (πληθυντικός)
Το άρθρο για το θηλυκό είναι La (ενικός) Les (πληθυντικός).
Αυτό σημαίνει πως όταν βλέπουμε les δεν ξέρουμε εάν είναι αρσενικό ή θηλυκό και πρέπει να ψάξουμε άλλα σημεία στην πρόταση που να υποδεικνύουν το γένος της λέξης.

le joueur – ο παίκτης (les joueurs)
le basket – το μπάσκετ

la mère – η μητέρα (les mères)
la balle – η μπάλα

l'oncle – ο θείος (αρσενικό με έκθλιψη του e – les oncles)
l'équipe – η ομάδα (θηλυκό με έκθλιψη του a – les équipes)



Quoi de neuf sur la planète Epsilon Dyo?



10 je dis...

Je m'appelle Alex. J'aime le foot. Je veux devenir footballeur.

Με λένε Άλεξ. Αγαπάω το ποδόσφαιρο. Θέλω να γίνω ποδοσφαιριστής.



atterrissage forcé

Je joue au foot avec mes amis.

**VERBES IRRÉGULIERS –
ΡΗΜΑΤΑ ΑΝΩΜΑΛΑ
PRÉSENT - ΕΝΕΣΤΩΤΑΣ
vouloir - θέλω**

je veux
tu veux
il veut
elle veut
nous voulons
vous voulez
ils veulent
elles veulent

**VERBES IRRÉGULIERS –
ΡΗΜΑΤΑ ΑΝΩΜΑΛΑ
PRÉSENT - ΕΝΕΣΤΩΤΑΣ
devenir - γίνομαι**

je deviens
tu deviens
il devient
elle devient
nous devenons
vous devenez
ils deviennent
elles deviennent



Quoi de neuf sur la planète Epsilon Dyo?



11 je dis...

Il s'appelle Réi. Il aime la pêche. Il pêche des seiches.

Ονομάζεται Ρέι. Αγαπάει το ψάρεμα. Ψαρεύει σουπιές.



atterrissage forcé

Je vais à la mer.

.....

.....

**VERBES PREMIER GROUPE –
ΡΗΜΑΤΑ ΠΡΩΤΗΣ ΣΥΖΥΓΙΑΣ
PRÉSENT - ΕΝΕΣΤΩΤΑΣ
pêcher – παίζω**

je pêche
tu pêches
il pêche
elle pêche
nous pêchons
vous pêchez
ils pêchent
elles pêchent

**VERBES IRRÉGULIERS –
ΡΗΜΑΤΑ ΑΝΩΜΑΛΑ
PRÉSENT - ΕΝΕΣΤΩΤΑΣ
aller = πηγαίνω**

je vais
tu vas
il va
elle va
nous allons
vous allez
ils vont
elles vont



Quoi de neuf sur la planète Epsilon Dyo?



12^{je} dis...

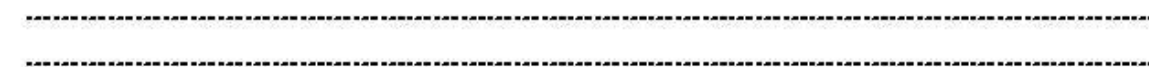
Marie adore la pêche. Elle pêche avec un verre en plastique.

Η Μαρία λατρεύει το ψάρεμα. Ψαρεύει με ένα πλαστικό ποτήρι.



atterrissage forcé

J'ai un sac en plastique.



**VERBES PREMIER GROUPE -
ΡΗΜΑΤΑ ΠΡΩΤΗΣ ΣΥΖΥΓΙΑΣ
PRÉSENT - ΕΝΕΣΤΩΤΑΣ
adorer – αγαπώ**

**j'adore
tu adores
il adore
elle adore
nous adorons
vous adorez
ils adorent
elles adorent**

**un joueur – ένας παίκτης
des joueurs
un oncle – ένας θείος
des oncles**

**une mère – μία μητέρα
des mères
une balle – μία μπάλα
une équipe – μία ομάδα
des équipes**



Quoi de neuf sur la planète Epsilon Dyo?



عاشا

Aisha

13^{je} dis...

Aïsha parle arabe et polonais. Sa mère est Polonaise et son père est Palestinien.

Η Αϊσά μιλάει αραβικά και πολωνικά. Η μητέρα της είναι Πολωνέζα και ο πατέρας της Παλαιστίνιος.



atterrissage forcé

La Pologne est un pays Européen.

**VERBES PREMIER GROUPE –
ΡΗΜΑΤΑ ΠΡΩΤΗΣ ΣΥΖΥΓΙΑΣ
PRÉSENT - ΕΝΕΣΤΩΤΑΣ
parler – παίζω**

je parle
tu parles
il parle
elle parle
nous parlons
vous parlez
ils parlent
elles parlent

**VERBES AUXILIAIRES –
ΒΟΗΘΗΤΙΚΑ ΡΗΜΑΤΑ
PRÉSENT - ΕΝΕΣΤΩΤΑΣ
être – είμαι**

je suis
tu es
il est
elle est
nous sommes
vous êtes
ils sont
elles sont



Quoi de neuf sur la planète Epsilon Dyo?



14 je dis...

Fabio joue au basket. Il habite dans le même immeuble que Valentin.

Ο Φάμπιο παίζει μπάσκετ. Μένει στην ίδια πολυκατοικία με τον Βαλεντίνο.



atterrissage forcé

Ils sont amis.

.....

.....

**VERBES PREMIER GROUPE -
ΡΗΜΑΤΑ ΠΡΩΤΗΣ ΣΥΖΥΓΙΑΣ
PRÉSENT - ΕΝΕΣΤΩΤΑΣ**
habiter – κατοικώ

j' habite
tu habites
il habite
elle habite
nous habitons
vous habitez
ils habitent
elles habitent

dans – μέσα

Le stylo est dans la trousse.
Το στυλό είναι μέσα στην
κασετίνα.
La trousse est dans le sac.
Η κασετίνα είναι μέσα στην
τσάντα.
Le sac est dans la classe.
Η τσάντα είναι μέσα στην τάξη.



Quoi de neuf sur la planète Epsilon Dyo?



15 je dis...

Je m'appelle Niki. J'ai dix ans.
Je joue au basket avec **mes**
copines le week-end.

Με λένε Νίκη. Είμαι δέκα
χρονών. Παίζω μπάσκετ με τις
φίλες μου το
σαββατοκύριακο.



atterrissage forcé

Je joue aux échecs.

la famille – η οικογένεια

le père – ο πατέρας
la mère – η μητέρα
le frère – ο αδελφός
la sœur – η αδελφή
la grand-mère – η γιαγιά
le grand-père – ο παππούς

l'oncle – ο θείος
la tante – η θεία

le parrain – ο νονός
la marraine – η νονά

ma famille – η οικογένειά μου

mon père – ο πατέρας μου
ma mère – η μητέρα μου

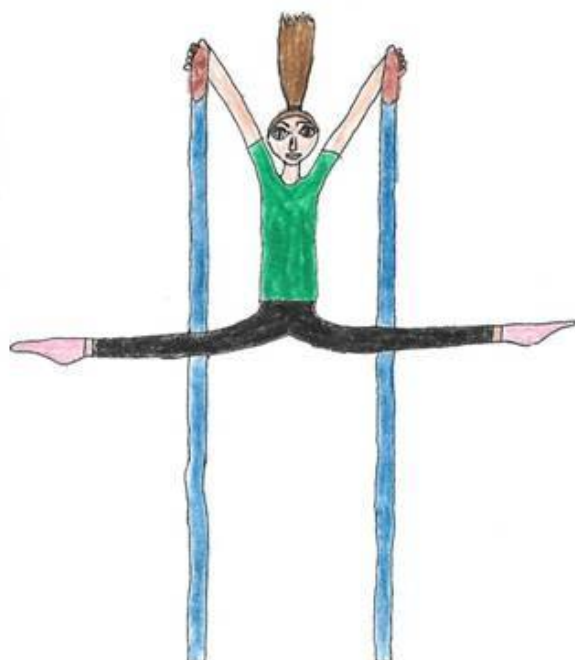
mon frère – ο αδελφός μου

ma sœur – η αδελφή μου

ma grand-mère – η γιαγιά μου
mon grand-père – ο παππούς μου



Quoi de neuf sur la planète Epsilon Dyo?



16 je dis...

Je m'appelle Martyna. J'ai un frère. Il s'appelle Adrian. Il a vingt ans. Je fais du cirque.

Με λένε Μαρτίνα. Έχω έναν αδελφό. Τον λένε Αντριάν. Είναι είκοσι χρονών. Κάνω ακροβατικά (τσίρκο).



atterrissage forcé

Le cirque c'est ma passion.

**VERBES IRRÉGULIERS –
ΡΗΜΑΤΑ ΑΝΩΜΑΛΑ
PRÉSENT - ΕΝΕΣΤΩΤΑΣ
faire - κάνω**

je fais
tu fais
il fait
elle fait
nous faisons
vous faites
ils font
elles font

**VERBES PREMIER GROUPE -
ΡΗΜΑΤΑ ΠΡΩΤΗΣ ΣΥΖΥΓΙΑΣ
PRÉSENT - ΕΝΕΣΤΩΤΑΣ
s'appeler – ονομάζομαι**

Δες σελ. 5
Voir page 5



Quoi de neuf sur la planète Epsilon Dyo?



17^{je} dis...

Alexandra fait des bijoux. Elle veut devenir kinésithérapeute.

Η Αλεξάνδρα κάνει κοσμήματα. Θέλει να γίνει φυσικοθεραπεύτρια.



atterrissage forcé

Les bijoux d'Isabelle sont très beaux.

**VERBES IRRÉGULIERS –
ΡΗΜΑΤΑ ΑΝΩΜΑΛΑ
PRÉSENT - ΕΝΕΣΤΩΤΑΣ
faire - κάνω**

Δες σελ. 16
Voir page 16

**ARTICLE INDÉFINI
ΑΟΡΙΣΤΟ ΑΡΘΡΟ**

un bijou
des bijoux

ΑΡΣΕΝΙΚΟ

un cahier
des cahiers

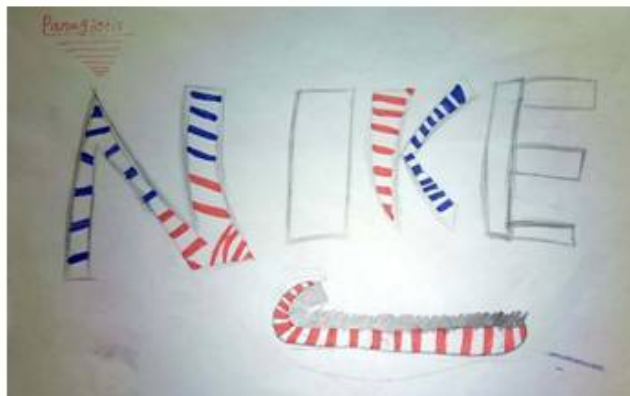
une mère
des mères

ΘΗΛΥΚΟ

une balle
des balles



Quoi de neuf sur la planète Epsilon Dyo?



18 je dis...

Je m'appelle Panagiotis. Je veux devenir footballeur.

Με λένε Παναγιώτη. Θέλω να γίνω ποδοσφαιριστής.



atterrissage forcé

Je ne suis pas athlétique.

Ένας βασικός κανόνας στα γαλλικά είναι πως όταν βάζουμε δύο ρήματα μαζί, το πρώτο κλίνεται κανονικά και το δεύτερο μπαίνει στο απαρέμφατο.

je veux **devenir** – θέλω να γίνω
je pense **venir** – σκέφτομαι να έρθω
je crois **entendre** – νομίζω πως ακούω



Quoi de neuf sur la planète Epsilon Dyo?



19 je dis...

**Suanda est Albanaise. Elle a
dix ans. Elle aime chanter.**

**Η Σουάντα είναι Αλβανίδα.
Είναι δέκα χρονών. Της αρέσει
να τραγουδάει.**



atterrissage forcé

La chanson c'est ma passion.

**VERBES PREMIER GROUPE -
ΡΗΜΑΤΑ ΠΡΩΤΗΣ ΣΥΖΥΓΙΑΣ
PRÉSENT - ΕΝΕΣΤΩΤΑΣ
chanter – τραγουδάω**

je chante
tu chantes
il chante
elle chante
nous chantons
vous chantez
ils chantent
elles chantent

Je suis Grec.

Je suis Grecque.

Je suis Albanais.

Je suis Albanaise.

Je suis Roumain.

Je suis Roumaine.

Je suis Moldave.

Je suis Moldave.

Je suis Géorgien.

Je suis Géorgienne.



Quoi de neuf sur la planète Epsilon Dyo?



20 je dis...

Natali a une chienne qui a deux ans. Elle s'appelle Elli et elle est noire, grise et marron.

Η Ναταλί έχει μία σκύλα που είναι δύο χρονών. Την λένε Έλλη και είναι μαύρη, γκριζα και καφέ.



atterrissage forcé

J'ai un chien et un chat.

.....

.....

Les couleurs

Τα χρώματα

vert = πράσινο
gris = γκρι
brun = καφέ
marron = καφέ
bleu = μπλε
noir = μαύρο
rouge = κόκκινο

Les couleurs (suite)

Τα χρώματα (συνέχεια)

jaune = κίτρινο
rose = ροζ
beige = μπεζ
orange = πορτοκαλί
mauve = μωβ
violet = μωβ βιολετί
blanc = λευκό



Quoi de neuf sur la planète Epsilon Dyo?

21 je dis...



Je m'appelle Délia et j'ai dix ans. Je vais en Roumanie pour passer les vacances de Noël chez la grand-mère de mon papa.

Με λένε Ντέλια και είμαι δέκα ετών. Πηγαίνω στη Ρουμανία να περάσω τις διακοπές των Χριστουγέννων στη γιαγιά του μπαμπά μου.



atterrissage forcé

J'ai treize ans.

.....

.....

s'appeler

Ρήμα 1^{ης} συζυγίας ομαλό σε –er

aller

Ρήμα ανώμαλο 3^{ης} συζυγίας

avoir

Βοηθητικό ρήμα με ανώμαλη

κλίση

passer

Ρήμα 1^{ης} συζυγίας ομαλό σε –er

chez Anastasia – στο σπίτι της

Αναστασίας

chez Jean – στο σπίτι του Γιάννη

chez moi – στο σπίτι μου

chez ma grand-mère – στο σπίτι

της γιαγιάς μου

Τα περισσότερα ρήματα στα γαλλικά είναι ομαλά και ανήκουν στην 1^η συζυγία.



Quoi de neuf sur la planète Epsilon Dyo?



22 je dis...

Je m'appelle Miranda et j'ai dix ans. J'aime jouer au volleyball.

Με λένε Μιράντα και είμαι δέκα ετών. Μου αρέσει να παίζω βόλεϊ.



atterrissage forcé

Le basket est plus passionnant que le volley.

ΕΠΙΘΕΤΑ

ADJECTIFS (QUALIFICATIFS)

passionnant – passionnante =

συναρπαστικός, συναρπαστική

content – contente =

ευχαριστημένος, ευχαριστημένη

triste – triste =

στεναχωρημένος, στεναχωρημένη

η

heureux – heureuse =

ευτυχισμένος, ευτυχισμένη

grand – grande =

μεγάλος, μεγάλη

petit, petite = μικρός, μικρή

rose – rose = ροζ

rouge – rouge = κόκκινος, κόκκινη

vert – verte = πράσινος, πράσινη

Παρατηρούμε τις αλλαγές που έχουν τα επίθετα από το αρσενικό στο θηλυκό.

Ο γενικός κανόνας είναι ότι προσθέτουμε ένα –e στο τέλος, αλλά υπάρχουν διάφορες εξαιρέσεις.

Βλέπουμε ότι και τα χρώματα είναι επίθετα.



Quoi de neuf sur la planète Epsilon Dyo?



23 je dis...

Je m'appelle Albion. J'ai dix ans. Je joue au foot. J'adore la gym.

Με λένε Αλμπιόν. Είμαι δέκα χρονών. Παίζω ποδόσφαιρο. Λατρεύω τη γυμναστική.



atterrissage forcé

A dix heures j'ai un cours de gym.





Quoi de neuf sur la planète Epsilon Dyo?



24 je dis...

Juliano a dix ans. Il est enfant unique. Il joue au foot avec ses amis dans le parc.

Ο Τζουλιάνο είναι δέκα χρονών. Είναι μοναχοπαίδι. Παίζει ποδόσφαιρο με τους φίλους του στο πάρκο.



atterrissage forcé

Le parc est vert.

mon
ton
Son

ΑΡΣΕΝΙΚΟ

Mon père – ο πατέρας μου
Ma mère –η μητέρα μου

+ ενικός

Mon frère –ο αδελφός μου
Ma sœur –η αδελφή μου

ma
ta
sa

ΘΗΛΥΚΟ



Quoi de neuf sur la planète Epsilon Dyo?



25 je dis...

Je m'appelle Enérik et j'ai dix ans. J'ai une sœur qui a onze ans. J'aime les mathématiques et la gymnastique.

Με λένε Ενερίκ και είμαι δέκα χρονών. Έχω μία αδελφή που είναι έντεκα χρονών. Αγαπώ τα μαθηματικά και τη γυμναστική.



atterrissage forcé

Les cours de maths sont difficiles.

.....

.....

le café – les cafés
le cinéma – les cinémas
le parrain – les parrains
le bébé – les bébés

la gymnastique – les
gymnastiques (δεν
χρησιμοποιείται πολύ)
la piscine – les piscines
la console – les consoles

les mathématiques (δεν έχει
ενικό)

Ο πληθυντικός των
ουσιαστικών, αρσενικών και
θηλυκών έχει το άρθρο **les**.
Για να φτιάξουμε τον πληθυντικό
ενός ουσιαστικού προσθέτουμε
στο τέλος το **-s** όπως και στα
αγγλικά.
Υπάρχουν ωστόσο κάποιες
εξαιρέσεις.
Επίσης, κάποια ονόματα μπορεί
να έχουν μόνο ενικό ή μόνο
πληθυντικό.



Quoi de neuf sur la planète Epsilon Dyo?

26 je dis...



Lundi, Mercredi et Vendredi Oreste a cours d'anglais. Vendredi il a son cours d'anglais à cinq heures (5 heures) de l'après-midi, et plus tard il s'entraîne au foot.

Δευτέρα, Τετάρτη και Παρασκευή ο Ορέστης έχει μάθημα αγγλικών. Την Παρασκευή έχει το μάθημά του στις 5 η ώρα το απόγευμα, και πιο μετά προπονείται στο ποδόσφαιρο.



atterrissage forcé

La semaine a sept jours.

LES JOURS DE LA SEMAINE ΟΙ ΗΜΕΡΕΣ ΤΗΣ ΕΒΔΟΜΑΔΑΣ

Lundi = Δευτέρα

Mardi = Τρίτη

Mercredi = Τετάρτη

Jeudi = Πέμπτη

Vendredi = Παρασκευή

Samedi = Σάββατο

Dimanche = Κυριακή

**Le week-end = Samedi et
Dimanche**

VERBES PREMIER GROUPE - ΡΗΜΑΤΑ ΠΡΩΤΗΣ ΣΥΖΥΓΙΑΣ PRÉSENT - ΕΝΕΣΤΩΤΑΣ

s'entraîner – προπονούμαι

je m'entraîne

tu t'entraînes

il s'entraîne

elle s'entraîne

nous nous entraînons

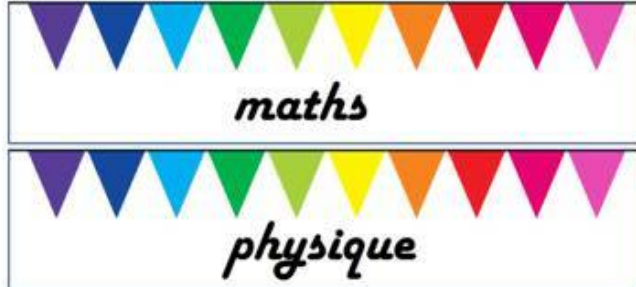
vous vous entraînez

ils s'entraînent

elles s'entraînent



Quoi de neuf sur la planète Epsilon Dyo?



27 je dis...

Je m'appelle Mahdy et j'ai dix ans. J'aime les mathématiques et la physique.

Με λένε Μαχντί και είμαι δέκα χρονών. Αγαπώ τα μαθηματικά και τη φυσική.



atterrissage forcé

La physique est une science.

.....

.....

0=zéro

1=un

2=deux

3=trois

4=quatre

5=cinq

6=six

7=sept

8=huit

9=neuf

10=dix

11=onze

12=douze

13=treize

14=quatorze

15=quinze

16=seize

17=dix-sept

18=dix-huit

19=dix-neuf

20=vingt



Quoi de neuf sur la planète Epsilon Dyo?



28^{je} dis...

Manos est nouveau dans la classe. Il a changé d'école parce que sa famille a déménagé.

Ο Μάνος είναι καινούργιος στην τάξη. Άλλαξε σχολείο επειδή η οικογένειά του μετακόμισε.



atterrissage forcé

Je n'aime pas l'école.

.....

.....

**VERBES PREMIER GROUPE -
ΡΗΜΑΤΑ ΠΡΩΤΗΣ ΣΥΖΥΓΙΑΣ
PASSÉ COMPOSÉ – ΑΟΡΙΣΤΟΣ Ή
ΠΑΡΑΚΕΙΜΕΝΟΣ
changer – αλλάζω**

j'ai changé
tu as changé
il a changé
elle a changé
nous avons changé
vous avez changé
ils ont changé
elles ont changé

**VERBES PREMIER GROUPE -
ΡΗΜΑΤΑ ΠΡΩΤΗΣ ΣΥΖΥΓΙΑΣ
PASSÉ COMPOSÉ – ΑΟΡΙΣΤΟΣ Ή
ΠΑΡΑΚΕΙΜΕΝΟΣ
déménager – αγοράζω**

j'ai déménagé
tu as déménagé
il a déménagé
elle a déménagé
nous avons déménagé
vous avez déménagé
ils ont déménagé
elles ont déménagé



Χωρική ετερογένεια της επίδοσης των μαθητών/-τριών στις Πανελλήνιες εξετάσεις

Βασίλης Αποστολίδης¹, Κλεομένης Καλογερόπουλος², Αντιγόνη Φάκα³, Χρίστος Χαλκιάς⁴, Ανδρέας Τσάτσαρης⁵, Αθανάσιος Βέρδης⁶

¹Καθηγητής ΕΠΑΛ, ΕΠΑΛ Νίκαιας, vasapostolidis@yahoo.gr

²Υπ. Δρ., Τμήμα Γεωγραφίας, Σχολή Περιβάλλοντος, Γεωγραφίας & Εφαρμοσμένων Οικονομικών, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, kalogeropoulos@hua.gr

³Δρ., Τμήμα Γεωγραφίας, Σχολή Περιβάλλοντος, Γεωγραφίας & Εφαρμοσμένων Οικονομικών, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, anty_faka@yahoo.gr

⁴Καθηγητής, Τμήμα Γεωγραφίας, Σχολή Περιβάλλοντος, Γεωγραφίας & Εφαρμοσμένων Οικονομικών, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, xalkias@hua.gr

⁵Καθηγητής, Τμήμα Μηχανικών Τοπογραφίας και Γεωπληροφορικής, Σχολή Μηχανικών, Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής, atsats@teiath.gr

⁶Επ. Καθηγητής, Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Τομέας Παιδαγωγικής, Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, averdis@ppp.uoa.gr

Περίληψη

Η εκπαίδευση είναι ένα από τα βασικά θεμέλια για την ανάπτυξη του παιδιού αλλά και για την ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού της χώρας. Ο κλάδος της Κοινωνιολογίας ο οποίος ασχολείται με την εκπαίδευση είναι η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Η σχολική επίδοση έλκει τις ρίζες της από κοινωνικούς, οικονομικούς, αλλά και γεωγραφικούς παράγοντες. Το σχολείο πρέπει να παρέχει ένα ομαλό περιβάλλον, αποπνέοντας ένα κλίμα σκοπιμότητας, με υψηλή αξία για τα επιτεύγματα και τις πνευματικές επιδιώξεις του κάθε μαθητή/της κάθε μαθήτριας. Η μελέτη των εκπαιδευτικών θεσμών και των αποτελεσμάτων τους έχει εξαιρετική σημασία, καθώς συχνά αναπαράγουν κοινωνικοοικονομικές ανισότητες των σύγχρονων κοινωνιών. Η παρούσα εργασία καλείται να αναδείξει τη χωρική ετερογένεια της επίδοσης των μαθητών/-τριών της Γ' Λυκείου στις πανελλήνιες εξετάσεις με τη βοήθεια των Συστημάτων Γεωγραφικών Πληροφοριών (ΣΓΠ). Τα αποτελέσματα δείχνουν πως ο χωρικός παράγοντας είναι σημαντικός -και σε ορισμένες περιπτώσεις καθοριστικός- στην επίδοση των μαθητών/-τριών στις εξετάσεις για την τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Abstract

Education is one of the fundamental bases for child growth and for the development of the country's human resources. The part of Sociology that deals with education is the Sociology of Education. School performance draws its roots from social, economic and geographic factors. The school must provide a supportive environment, embracing a climate of feasibility, with added value for the achievements and spiritual aspirations of each student.

The study of educational institutions and their outcomes is of great importance as they often reproduce the socio-economic inequalities of modern societies. This work is intended to highlight the spatial heterogeneity of high school students' performance in Pan-Hellenic exams. The results show that the spatial factor is important - and in some cases decisive - in the performance of students in higher education exams.

Εισαγωγή

Η επίδοση των μαθητών/-τριών και συνακόλουθα η πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αποτέλεσαν ένα μέσο βελτίωσης της κοινωνικής θέσης των ατόμων, ενώ παράλληλα θεωρήθηκε ότι θα μπορούσαν έτσι να αντιμετωπιστούν τα ζητήματα που συνδέονται με την αναπαραγωγή των κοινωνικών τάξεων και των κοινωνικών ανισοτήτων στην Ελλάδα. Η μελέτη της πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα συνιστά το αντικείμενο της παρούσας ερευνητικής εργασίας. Στο τέλος της τελευταίας τάξης του λυκείου, δηλαδή του ανώτερου κύκλου της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, διενεργούνται στη χώρα μας γενικές εξετάσεις, οι οποίες με διαφορετικούς κάθε φορά διαχωρισμούς, σε κλάδους, δέσμες, κατευθύνσεις, προσανατολισμούς κ.λπ. και διαφορετικούς κάθε τόσο συντελεστές βαρύτητας, οδηγούν σε κάποιο Πανεπιστημιακό Τμήμα.

Το σχολείο καλείται να αμβλύνει τις ανισότητες με την παροχή κατάλληλης εκπαίδευσης, ώστε να αξιοποιήσει στο έπακρο τις δυνατότητες/ικανότητες του/της κάθε μαθητή/-τριας. Παρ' όλα αυτά, το σχολείο φαίνεται να τις δαιμονίζει, μέσα από την παροχή *«ίσων ευκαιριών»*, μια και *«δεν είναι τίποτα πιο άδικο από το να μεταχειρίζεσαι ίσα άνισους»* (Κάτσικας & Καββαδίας, 1990, Λάππα & Βαρδούλης, 2006). Ως γνωστόν, ο ρόλος του σχολείου δεν είναι απλώς κοινωνικοποιητικός, αλλά μέσω αυτού η κοινωνία επιδιώκει τη διατήρηση και τη συνέχειά της (Κελπανίδης, 2002, Μιχαλακόπουλος, 2000). Μέσα σε μια κοινωνία που χαρακτηρίζεται από υψηλό βαθμό εξειδίκευσης στον επαγγελματικό τομέα και διαφοροποίησης στον κοινωνικό, το σχολείο αναδιανέμει στους/στις μαθητές/-τριες κοινωνικές θέσεις και ρόλους κατά τρόπο απόλυτο και νομιμοποιητικό. Ωστόσο, κάτι τέτοιο οδηγεί στην αναπαραγωγή των κοινωνικών τάξεων, εφόσον δεν παρατηρείται ιδιαίτερη κοινωνική κινητικότητα και τα παιδιά από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα έχουν ελάχιστες ευκαιρίες για κοινωνική ανέλιξη, σε αντίθεση με τις θεωρητικές διακηρύξεις της εκπαίδευσης (Ηλιού, 1990, Μυλωνάς, 1991). Σύμφωνα με τον Κελπανίδη (2002), οι εκπαιδευτικές ανισότητες δεν οφείλονται στην καπιταλιστική οργάνωση της κοινωνίας, που προσπαθεί να αναπαραγάγει την ιδεολογία της άρχουσας τάξης· κάτι τέτοιο θα ήταν αληθές, εάν οι ανισότητες εντοπιζόνταν μόνο στις καπιταλιστικές κοινωνίες, πράγμα που δεν ισχύει. Έτσι, οι εκπαιδευτικές ανισότητες φαίνεται να είναι απόρροια της διαφορετικής επίδρασης που ασκεί το οικογενειακό περιβάλλον στα παιδιά, ενώ η *«αντισταθμιστική εκπαίδευση»*, παρά τις επιτυχίες της, είναι αδύνατο να τις αναιρέσει πλήρως. Ωστόσο, σύμφωνα με τη Φραγκουδάκη (1985), η *«αντισταθμιστική εκπαίδευση»* προτάθηκε ακριβώς για να διορθώσει τις διαφορές που προέρχονται από το οικογενειακό περιβάλλον, προκειμένου όλοι/όλες οι μαθητές/-τριες, ανεξαρτήτως κοινωνικής προέλευσης, να είναι σε θέση να αξιοποιήσουν στο έπακρο τις ικανότητες και δεξιότητές τους.

Η παρούσα μελέτη έχει ως σκοπό να συμβάλει στην έρευνα για την εκπαίδευση με τη βοήθεια των ΣΓΠ και της χαρτογράφησης. Η χρήση, λοιπόν, μιας χωρικής χροιάς, η οποία μέσω των εύληπτων οπτικοποιήσεων μπορεί να οδηγήσει στη λήψη κατάλληλων μέτρων για τις απαραίτητες μεταρρυθμίσεις. Η χαρτογραφική απεικόνιση παρουσιάζει εύγλωττα τις περιοχές της Ελλάδας με τη μεγαλύτερη χωρική ανομοιογένεια, σε σχέση με τη διαβάθμιση

της επίδοσης και αυτό ήταν το ζητούμενο αυτής της εργασίας: η ανάδειξη των περιοχών με τη μεγαλύτερη ετερογένεια όσον αφορά στην επίδοση στις πανελλήνιες εξετάσεις.

Η ταυτότητα της έρευνας

Η εργασία υλοποιήθηκε σχεδόν εξ ολοκλήρου χρησιμοποιώντας λειτουργίες και διαδικασίες των ΣΓΠ-GIS. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκε το εμπορικό λογισμικό ARCGIS 10.1. Ένα ΣΓΠ είναι ένα ψηφιακό σύστημα και αποτελεί σύνολο υλικού, λογισμικού και διαδικασιών, το οποίο με την κατάλληλη χρήση υποστηρίζει τη συλλογή, διαχείριση, ανάλυση, μοντελοποίηση και παρουσίαση δεδομένων με χωρική αναφορά (Χαλκιάς 2006).

Η χρησιμότητα της χαρτογράφησης, χωρικής ανάλυσης και των χωρικών προτύπων στην έρευνα της εκπαίδευσης είναι γνωστή, ιδιαίτερα σε τομείς όπως οι σχολικές επιλογές, που λειτουργούν σε πολλαπλές θεσμικές, δημογραφικές και τοπικές γεωγραφικές περιοχές. Όμως, οι τρόποι διερεύνησης του χώρου, ακόμη και αν μπορούν να προσφερθούν μέσω ολοκληρωμένων στρατηγικών έρευνας, τείνουν να είναι αποσπασματικές και απομονωμένες, παραλείποντας να λάβουν υπόψη τις πολλαπλές διαστάσεις όλων των εμπλεκόμενων παραγόντων. Για παράδειγμα, η επιλογή του σχολείου μπορεί να γίνει με την αξιοποίηση της χωρικής ανάλυσης. Είναι δεδομένο ότι υπάρχουν πολλές έρευνες, οι οποίες περιγράφουν τις δυνατότητες μιας πιο ολοκληρωμένης προσέγγισης της χωρικής έρευνας στην έρευνα της εκπαίδευσης και της σχολικής επιλογής πιο συγκεκριμένα (Lubienski & Dougherty, 2017).

Όπως ήδη έχει αναφερθεί, στην παρούσα εργασία πραγματοποιήθηκε μια εκτεταμένη ανάλυση των αποτελεσμάτων των πανελληνίων εξετάσεων για το σχολικό έτος 2012-2013. Τη βάση για την ανάλυση αυτή αποτέλεσαν τα αποτελέσματα στις πανελλαδικές εξετάσεις 72.619 μαθητών/-τριών 1.202 Λυκείων από όλη τη χώρα.

Η επόμενη εικόνα περιγράφει εννοιολογικά τη διαδικασία που ακολουθήθηκε στην παρούσα εργασία προκειμένου να επιτευχθούν τα προσδοκώμενα αποτελέσματα. Αποτελεί δηλαδή ένα διάγραμμα, το οποίο σκιαγραφεί τη σειρά με την οποία εκτελέστηκαν οι εργασίες, με τρόπο ώστε να αποτελεί και ένα συνολικό αποτύπωμα της μεθοδολογίας που εφαρμόστηκε.

Εικόνα 1. Ροή εργασιών

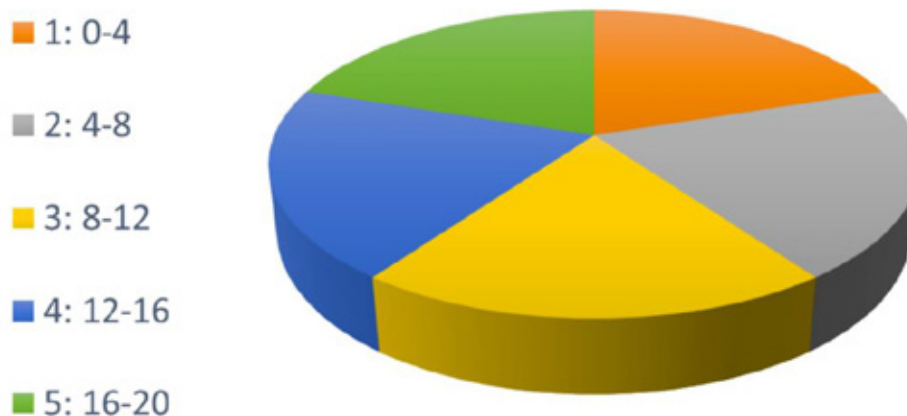


Τα θεματικά δεδομένα όπως περιγράφηκαν νωρίτερα, ήταν σε μορφή πίνακα, όπως παρουσιάζεται στην επόμενη εικόνα.

Εικόνα 2. Απόσπασμα πίνακα αρχικών δεδομένων (Πηγή των δεδομένων: Υπουργείο Παιδείας)

A	B	C	D	E	F	G	I	J	K
Μαθητής	Κενό	Σχολείο	Πόλη	Τύπος	Κατεύθυνση	Διεύθυνση	Ποσοστό	Ημερήσιο	Πρόσβασης
228	551810	ΚΑΛΛΙΘΕΑ		ΓΕΝΙΚΟ	ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΗ ΙΙ	Δ/ΝΣΗ Δ.Ε. Δ ΑΘΗΝΑΣ	ΓΕΛ 90%	ΕΣΠΕΡΙΝΟ	19.32
233	551781	ΚΑΛΛΙΘΕΑ		ΓΕΝΙΚΟ	ΘΕΤΙΚΗ	Δ/ΝΣΗ Δ.Ε. Δ ΑΘΗΝΑΣ	ΓΕΛ 90%	ΗΜΕΡΗΣΙΟ	18.95
231	551805	ΚΑΛΛΙΘΕΑ		ΓΕΝΙΚΟ	ΘΕΤΙΚΗ	Δ/ΝΣΗ Δ.Ε. Δ ΑΘΗΝΑΣ	ΓΕΛ 90%	ΗΜΕΡΗΣΙΟ	18.92
229	551802	ΚΑΛΛΙΘΕΑ		ΓΕΝΙΚΟ	ΘΕΤΙΚΗ	Δ/ΝΣΗ Δ.Ε. Δ ΑΘΗΝΑΣ	ΓΕΛ 90%	ΗΜΕΡΗΣΙΟ	18.87
231	551805	ΚΑΛΛΙΘΕΑ		ΓΕΝΙΚΟ	ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ	Δ/ΝΣΗ Δ.Ε. Δ ΑΘΗΝΑΣ	ΓΕΛ 90%	ΗΜΕΡΗΣΙΟ	18.55
231	551805	ΚΑΛΛΙΘΕΑ		ΓΕΝΙΚΟ	ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ	Δ/ΝΣΗ Δ.Ε. Δ ΑΘΗΝΑΣ	ΓΕΛ 90%	ΗΜΕΡΗΣΙΟ	18.42
232	551780	ΚΑΛΛΙΘΕΑ		ΓΕΝΙΚΟ	ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΗ ΙΙ	Δ/ΝΣΗ Δ.Ε. Δ ΑΘΗΝΑΣ	ΓΕΛ 90%	ΗΜΕΡΗΣΙΟ	18.41
233	551781	ΚΑΛΛΙΘΕΑ		ΓΕΝΙΚΟ	ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΗ ΙΙ	Δ/ΝΣΗ Δ.Ε. Δ ΑΘΗΝΑΣ	ΓΕΛ 90%	ΗΜΕΡΗΣΙΟ	18.38

Η κάθε εγγραφή του παραπάνω πίνακα περιέχει τον κωδικό του/της μαθητή/-τριας, το σχολείο στο οποίο ανήκει (με τον κωδικό σχολείου), τον τύπο του λυκείου, την κατεύθυνση, τη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην οποία ανήκει το σχολείο, τους επιμέρους βαθμούς σε κάθε μάθημα και τον τελικό βαθμό που συγκέντρωσε στις εξετάσεις. Προκειμένου να πραγματοποιηθεί η χαρτογράφηση για την επίδοση των μαθητών/-τριών της Γ΄ Λυκείου για το σχολικό έτος 2012-2013, η συνολική επίδοση χωρίστηκε σε πέντε (5) επιμέρους κλάσεις, ανάλογα με τον βαθμό. Οι κλάσεις αυτές παρουσιάζονται στην επόμενη εικόνα.

Εικόνα 3. Κλάσεις με βάση τη βαθμολογία στις πανελλήνιες εξετάσεις

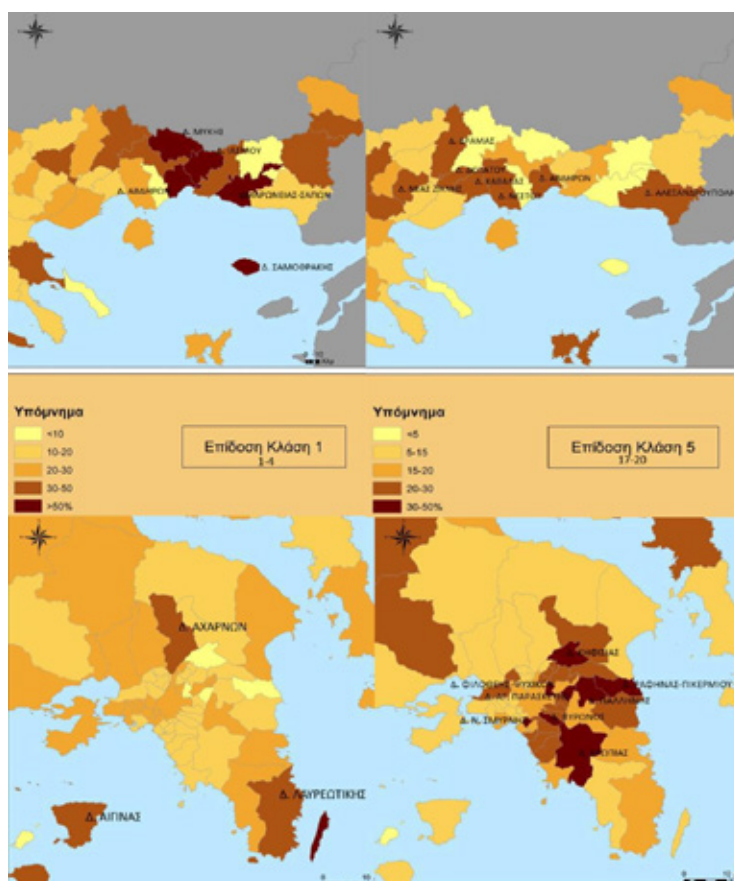
Η ταξινόμηση αυτή όσον αφορά στις βαθμολογίες που πέτυχαν οι μαθητές/-τριες επιφέρει αλλαγές στον προηγούμενο πίνακα. Με αυτήν την ταξινόμηση, κάθε μαθητής/-τρια ταξινομείται ανάλογα με την επίδοσή του σε μία από τις παραπάνω κλάσεις. Έτσι, για παράδειγμα, ένας/μία μαθητής/-τρια που η τελική του βαθμολογία είναι 12,3 κατατάσσεται στην Κλάση 4, ένας/μία μαθητής/-τρια ο οποίος/η οποία πέτυχε βαθμολογία 17,24 κατατάσσεται στην Κλάση 5 κ.ο.κ. Στη συνέχεια ακολουθεί η άθροιση των μαθητών/-τριών σε κάθε κλάση ανά σχολείο. Με αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνεται η αναγωγή της επίδοσης από τους/τις μαθητές/-τριες στα σχολεία. Έτσι σε κάθε σχολείο εμφανίζεται το άθροισμα των μαθητών/-τριών σε κάθε κλάση επίδοσης.

Η επόμενη διεργασία είναι η γεωκωδικοποίηση των σχολείων. Ο όρος γεωκωδικοποίηση αναφέρεται στη διαδικασία εύρεσης των γεωγραφικών συντεταγμένων. Συνήθως αυτές εκφράζονται είτε ως γεωγραφικό μήκος και γεωγραφικό πλάτος (φ , λ) είτε ως συντεταγμένες σε ένα καρτεσιανό σύστημα (x , y). Στη συγκεκριμένη περίπτωση πραγματοποιήθηκε γεωαναφορά με τη διεύθυνση του κάθε σχολείου. Με τη χρησιμοποίηση των χαρτών της Google και συγκεκριμένα το εργαλείο Google Geocoding, κατέστη εφικτή η σύνδεση της διεύθυνσης με τις αντίστοιχες γεωγραφικές συντεταγμένες. Το τελικό παραγόμενο ήταν ένα σημειακό αρχείο τύπου shape, στη χωρική του οποίου περιέχονται 1.202 εγγραφές, που αφορούν 1.202 σχολεία σε όλη την ελληνική επικράτεια. Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε αναγωγή σε επίπεδο Καλλικρατικού Δήμου. Έτσι, για κάθε Δήμο υπήρχε στη χωρική, πλέον, βάση δεδομένων το σύνολο των μαθητών/-τριών ανά κλάση. Ο αριθμός αυτός ανήχθη στους 1.000 μαθητές/-τριες, ώστε να υπάρχει η δυνατότητα σύγκρισης των Δήμων μεταξύ τους.

Αποτελέσματα και σχόλια

Η χαρτογράφηση των δεδομένων είναι η πρώτη εργασία που ακολουθεί την ολοκλήρωση της χωρικής βάσης δεδομένων. Η επόμενη εικόνα παρουσιάζει τη χαρτογράφηση ανά Δήμο στην Ανατολική Μακεδονία-Θράκη και Αττική στις Κλάσεις 4 και 5. Οι Δήμοι στις περιοχές αυτές είναι και αυτοί με τη μέγιστη ετερογένεια μεταξύ τους.

Εικόνα 4. Τα αποτελέσματα της χαρτογράφησης στην Κλάση 1 και 5



Στην Αττική, όπως είναι φανερό, δεν υπάρχουν μαθητές/-τριες που να υπερέβησαν το 50% στην Κλάση 1, και στην Κλάση 5 οι Δήμοι Κρωπίας, Κηφισιάς, Ραφήνας-Πικερμίου, Παλλήνης, Αγίας Παρασκευής, Φιλοθέης-Ψυχικού, Βύρωνος και Νέας Σμύρνης βρίσκονται μέσα στους Δήμους με την καλύτερη επίδοση στις πανελλήνιες εξετάσεις. Επιπλέον, από την ανάλυση, στην Κλάση 2 μόνο ο Δήμος Ραφήνας-Πικερμίου υπερβαίνει το 30%, στην Κλάση 3 οι Δήμοι Κηφισιάς, Χαϊδαρίου και Γλυφάδας υπερβαίνουν το 25% (μεταξύ 25 και 35%) των μαθητών/-τριών με επίδοση στην Κλάση 4.

Στον αντίποδα, πάνω από το 50% των μαθητών/-τριών στην Κλάση 1 βρίσκονται οι Δήμοι: Μύκης, Ιάσμου, Αβδηρών, Μαρωνείας-Σαπών και Σαμοθράκης, και στην Κλάση 5 οι Δήμοι Νέας Ζίχνης, Δράμας, Δοξάτου, Καβάλας, Νέστου, Αβδηρών και Αλεξανδρούπολης υπερβαίνουν το 20%. Επιπλέον, στην Κλάση 2 δεν υπάρχουν Δήμοι που να υπερβαίνουν το 50% και μόνο οι Δήμοι Νέας Ζίχνης και Προσοτσάνης βρίσκονται μεταξύ 30 και 50%, στην Κλάση 3 δεν υπάρχουν Δήμοι που να υπερβαίνουν το 30%, στην Κλάση 4 μόνο οι Δήμοι Δοξάτου και Κάτω Νευροκοπίου υπερβαίνουν το 25%.

Από τα παραπάνω είναι ορατή η χωρική ετερογένεια η οποία παρουσιάζεται μεταξύ της Βορειοανατολικής Ελλάδας και της Αττικής. Συγκεκριμένα, στην Ανατολική Μακεδονία-Θράκη παρουσιάζονται υψηλές τιμές στη χαμηλή επίδοση (Κλάση 1) και χαμηλές τιμές στην υψηλή επίδοση (Κλάση 5). Στον αντίποδα, στην Αττική (Μητροπολιτικό Κέντρο Αθηνών), παρουσιάζονται χαμηλές επιδόσεις στη χαμηλή επίδοση (Κλάση 1) και υψηλές επιδόσεις στην υψηλή επίδοση.

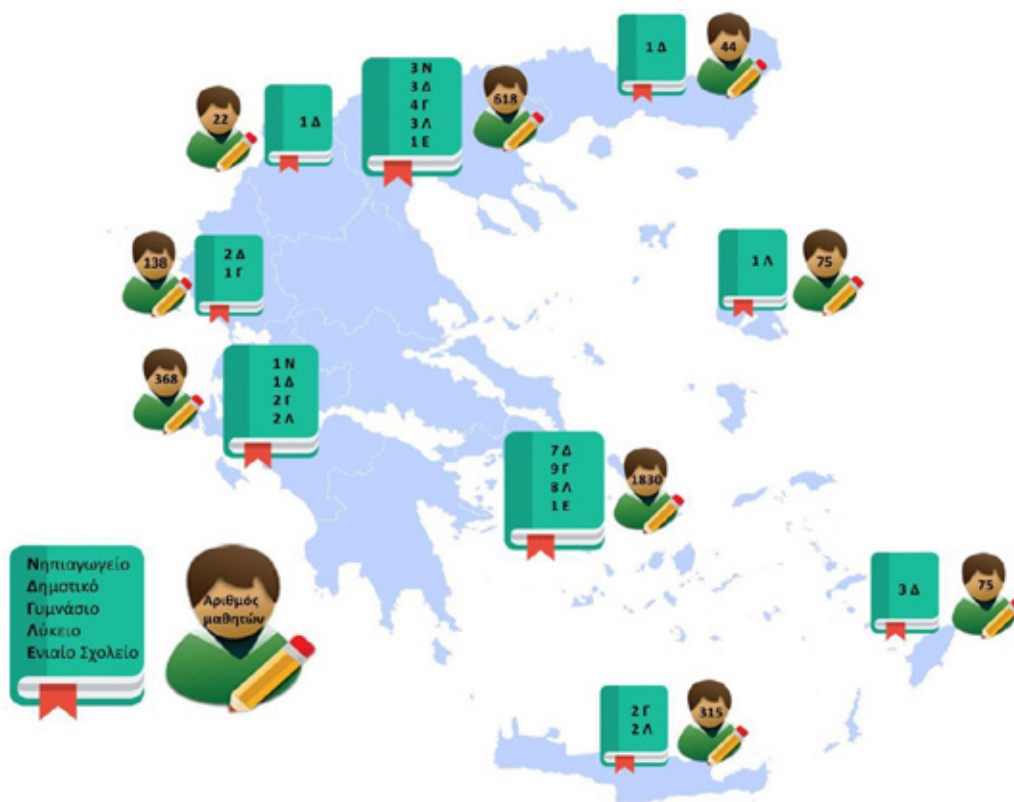
Συμπεράσματα

Η παρούσα εργασία παρουσίασε μια χαρτογράφηση και τη χωρική ετερογένεια της επίδοσης των μαθητών/ριών της Γ' Λυκείου στις πανελλήνιες εξετάσεις, για το σχολικό έτος 2012/2013.

Η παρούσα μελέτη μπορεί να συμβάλει σε μια γενικότερη αναθεώρηση των πολιτικών διαχείρισης στον τομέα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Από τα αποτελέσματα της μελέτης μπορούν οι άνθρωποι, οι οποίοι χαράζουν πολιτικές να εγκύψουν περισσότερο στις περιοχές που υπάρχουν προβλήματα και με τις κατάλληλες αποφάσεις να προσπαθήσουν να τα επιλύσουν. Όπως ήδη αναφέρθηκε, οι μελέτες που αφορούν τη γεωγραφική διάσταση των ανισοτήτων στον ευρωπαϊκό χώρο είναι σχετικά λίγες, ενώ πολλαπλασιάζονται για τις χώρες της Αφρικής. Το σημαντικό ύψος των διαφορών που παρουσιάζονται στην Ελλάδα από τη μια περιοχή στην άλλη, ως προς ορισμένα εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά, έχει επισημανθεί σε συγκριτικές μελέτες διεθνών οργανισμών. Είναι λοιπόν απαραίτητη η μελέτη να περιλαμβάνει και τη γεωγραφική διάσταση, ώστε τα αποτελέσματα να είναι ακόμα περισσότερο πραγματικά.

Στην επόμενη εικόνα παρουσιάζονται τα πρότυπα-πειραματικά σχολεία ανά Περιφέρεια, καθώς και ο συνολικός αριθμός των μαθητών/-τριών τους.

Εικόνα 5. Πρότυπα σχολεία ανά περιφέρεια και αριθμός μαθητών/-τριών σε αυτά



Στην εικόνα αυτή, παρατηρείται καταρχάς ότι υπάρχουν περιφέρειες όπου υπάρχει παντελής έλλειψη πρότυπων-πειραματικών σχολείων (Πελοποννήσου, Στερεάς Ελλάδας, Θεσσαλίας, Ιονίων Νήσων). Επίσης σε άλλες περιφέρειες δεν υπάρχουν πρότυπα -πειραματικά σχολεία σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Από τις παραπάνω παρατηρήσεις είναι φανερό ότι υπάρχει έλλειψη πρότυπων σχολείων, που να καλύπτουν επαρκώς όλη τη χώρα. Στον παραπάνω χάρτη, εστιάζοντας στις περιοχές που παρουσιάστηκαν στην παρούσα εργασία, παρατηρείται η ύπαρξη μιας αναλογικότητας στις επιδόσεις των μαθητών/-τριών για την εισαγωγή τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση με τον αριθμό των σχολικών μονάδων και τις βαθμίδες εκπαίδευσης των πρότυπων-πειραματικών σχολείων. Βέβαια, αυτή η παρατήρηση είναι σε περιγραφικό επίπεδο και σε μελλοντικές έρευνες θα πρέπει να γίνει εμβάθυνση στη χωρική ανάλυση με την συσχέτιση παραγόντων που προφανώς επηρεάζουν το θέμα της έρευνας (κοινωνικοοικονομικά κριτήρια κ.τ.λ).

Σε γενικές γραμμές και σύμφωνα με τη γνώση που υπάρχει αναφορικά με την κατάσταση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και με τη χαρτογράφηση της επίδοσης στην παρούσα εργασία, τα υψηλά ποσοστά χαμηλής επίδοσης είναι πιο συχνά σε ορεινές, απομακρυσμένες και συνοριακές περιοχές, γεγονός που καταδεικνύει τη σημασία της έλλειψης υποδομών και υπηρεσιών για την προετοιμασία των μαθητών/-τριών της τρίτης Λυκείου. Επιπρόσθετα, τα χαμηλά ποσοστά υψηλής επίδοσης παρουσιάζουν μια παρόμοια εικόνα, καθώς η μειωμένη επιτυχία συνδέεται με τις χωρικές ανισότητες στην πρόσβαση στις υπηρεσίες υποστήριξης των μαθητών/-τριών για την επιτυχία τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Όμως υπάρχουν και περιοχές που συνδυάζουν μεγάλα ποσοστά χαμηλών επιδόσεων και μικρά ποσοστά υψηλών επιδόσεων, γεγονός που τις κατατάσσει στις πλήρως περιθωριοποιημένες περιοχές, στις οποίες η επιτυχία

πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αποτελεί μια αμυδρή πιθανότητα. Σε αυτές ακριβώς τις περιοχές σωρεύονται πολλαπλές μειονεξίες, οι περισσότερες από τις οποίες συνδέονται με έντονες κοινωνικοοικονομικές διακρίσεις και εισοδηματικές ανισότητες.

Γενικότερα, τα αποτελέσματα αυτής της χαρτογράφησης κατέδειξαν γεωγραφικά ότι τα μεγάλα αστικά κέντρα, όπως η Αθήνα, έχουν καλύτερες επιδόσεις τόσο σε απόλυτο αριθμό μαθητών/-τριών (που είναι φυσικό λόγω του μεγέθους τους) όσο και ποσοστιαία. Γενικότερα, αναδείχθηκαν οι Δήμοι με τις καλύτερες και τις χειρότερες επιδόσεις και οι διαφορές των επιδόσεων ανά κατηγορία μέσα στους ίδιους τους Δήμους. Τα αποτελέσματα της παρούσας εργασίας με τη συμβολή κοινωνικοοικονομικών παραμέτρων μπορούν να αποτελέσουν ένα εργαλείο διερεύνησης των παραγόντων που συμβάλλουν στην καλύτερη ή χειρότερη επίδοση σε γεωγραφικό επίπεδο. Αυτό σημαίνει πως μπορούν να διερευνηθούν οι χωρικές ομοιογένειες ή/και ετερογένειες που παρουσιάζουν οι Δήμοι μεταξύ τους και επιπλέον σε ποιο βαθμό επηρεάζει κάθε μια από τις παραμέτρους που θα χρησιμοποιηθούν.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Ηλιού, Μ. (1990). Εκπαιδευτική και Κοινωνική Δυναμική. Αθήνα: Πορεία.

Κάτσικας, Χ., Καββαδίας, Γ. (1990). Η ανισότητα στην ελληνική εκπαίδευση - Η εξέλιξη των ευκαιριών πρόσβασης στην ελληνική εκπαίδευση 1960-2000. Αθήνα: Gutenberg.

Κελπανίδης, Μ. (2002). Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης - Θεωρίες και πραγματικότητα. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Λάπα, Κ., Βαρδούλης, Α. (2006). Κοινωνική προέλευση και σχολική επίδοση. Επιστήμες της Αγωγής, 2, 169-176.

Μιχαλακόπουλος, Γ. (2000). Κοινωνιολογία και Εκπαίδευση: προσεγγίσεις στην κοινωνιολογική διερεύνηση της εκπαίδευσης και της εκπαιδευτικής πράξης. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.

Μυλωνάς, Θ. (1991). Κοινωνική αναπαραγωγή στο σχολείο: Θεωρία και Εμπειρία. Αθήνα: Αρμός.

Φραγκουδάκη, Α. (1985). Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης: Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο. Αθήνα: Παπαζήση.

Χαλκιάς, Χ. (2006). Όροι και έννοιες επιστήμης γεωγραφικών πληροφοριών (GIS). Αθήνα: Ίων.

Ξενόγλωσση

Lubienski, C., Dougherty, J. (2009). Mapping Educational Opportunity: Spatial Analysis and School Choices. American Journal of Education, Vol. 115, No. 4, Mapping Educational Opportunity.

Οι διαθεματικές προσεγγίσεις του Αναλυτικού Προγράμματος στην ελληνική εκπαίδευση: Μια δράση προσέγγισης των γνωστικών αντικειμένων της Ιστορίας και της Χημείας στην Α΄ Λυκείου

Χρύσα Αγγελίδου¹, Γιώργος Θώδης²

¹ Πρότυπο Λύκειο Ευαγγελικής Σχολής Σμύρνης, cagelidou@gmail.com

² Πρότυπο Λύκειο Ευαγγελικής Σχολής Σμύρνης, giorgos_thodis@yahoo.gr

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία περιγράφεται μία πρόταση διαθεματικής-διεπιστημονικής διδασκαλίας που εφαρμόστηκε σε συνθήκες πραγματικής τάξης, κατά τη διάρκεια των μαθημάτων «Χημεία» και «Ιστορία του Αρχαίου Κόσμου» της Α' Λυκείου. Οι μαθητές/-τριες εργάστηκαν ομαδικά, καθοδηγούμενοι από τους καθηγητές της Ιστορίας και της Χημείας με σκοπό τη διεπιστημονική εξέταση των χρωστικών καθώς και των συγκολλητικών/συνδετικών μέσων, όπως αυτά χρησιμοποιήθηκαν στην αρχαιότητα τόσο στις τοιχογραφίες όσο και στη βαφή των αγαλμάτων. Αυτή η δράση αποτελεί μία πρόταση για την υλοποίηση ποικίλων διαθεματικών δράσεων στο πλαίσιο των μαθημάτων του Γενικού Λυκείου.

Λέξεις/έννοιες κλειδιά: διαθεματικότητα, Ιστορία, Χημεία, αρχαία γλυπτική, χρωστικές.

Abstract

This article presents a cross-curricular teaching approach that was implemented in real class conditions, in the subjects of Chemistry and History of the Ancient World in Grade A' of High School. The students worked in groups, guided by the teachers of History and Chemistry, and aimed at the interdisciplinary study of the pigments as well as the study of the gluing means, as they were used in the ancient times both in frescoes and in statue painting. This project is a suggestion for the realization of various cross-curricular activities in the framework of the High School subjects.

Key-words: cross-curricular teaching, History, Chemistry, ancient sculpture, pigment.

Εισαγωγή

Σε μία ταχύτατα μεταβαλλόμενη κοινωνία, το σχολείο οφείλει να υπηρετεί και να διαμορφώνει έναν κόσμο διαχρονικών αξιών και προόδου, όπου οι άνθρωποι θα μπορούν να μαθαίνουν, να καταρτίζονται και να επανακαταρτίζονται, όταν χρειαστεί, και να εκτιμούν την αξία της δημιουργικής και συλλογικής εργασίας. Επομένως, οι προκλήσεις των καιρών επιβάλλουν έναν τύπο διδασκαλίας, ο οποίος δε θα αποβλέπει στη μετάδοση της γνώσης, αλλά στο πώς οι μαθητές/-τριες θα μαθαίνουν και θα διευρύνουν τους πνευματικούς τους ορίζοντες με την εμπλοκή τους σε κατάλληλες δραστηριότητες, με τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης.

Θεωρητικό Υπόβαθρο

Είναι γνωστό ότι η μετωπική διδασκαλία δεν καλύπτει πλέον τις ανάγκες των σύγχρονων μαθητών/-τριών, οι οποίοι/οποίες ζουν στην εποχή της διαρκούς και ραγδαίας τεχνολογικής και επιστημονικής εξέλιξης. Η ανάγκη για δια βίου μάθηση καλεί τους εκπαιδευτικούς να διδάξουν στους/στις μαθητές/-τριές τους πώς να μαθαίνουν. Με αυτό ως δεδομένο, χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της διερευνητικής μάθησης των φυσικών επιστημών (inquiry-based science education) (Σωτηρίου κ.ά., 2012), βάσει της οποίας οι συμμετέχοντες/-χουσες μαθητές/-τριες δρουν ως μικροί ερευνητές/μικρές ερευνήτριες. Η υλοποίηση έγινε κυρίως ομαδοσυνεργατικά (Σταυρίδου 2000; Ματσαγγούρας 2000), γιατί έτσι οι μαθητές/-τριες μπορούσαν να αναπτύξουν πρωτοβουλία, να ανταλλάξουν απόψεις, να επιχειρηματολογήσουν για να στηρίξουν τις απόψεις και τις επιλογές τους, να μάθουν από τους συνομηλίκους τους (peer learning) και να καταλήξουν από κοινού σε ένα αποτέλεσμα.

Μέθοδος

Η συγκεκριμένη δράση υλοποιήθηκε αξιοποιώντας τη δυνατότητα που παρέχει το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών για την ανάπτυξη διαθεματικών εργασιών. Οι έννοιες της διεπιστημονικότητας και της διαθεματικότητας έχουν προταθεί ως συνώνυμες στο πλαίσιο της σύγχρονης κριτικής διδασκαλίας. Η διαθεματική εξέταση ενός θέματος (π.χ. φαινομένου/έννοιας/γεγονότος), η ολόπλευρη δηλαδή συνεξέταση πολλαπλών θεματικών αξόνων που άπτονται του κυρίως θέματος συνεισφέρει στην ολιστική κατανόησή του. Από την άλλη, δεν είναι απαραίτητο η συνεξέταση αυτή να εμπλέκει διαφορετικά επιστημονικά πεδία.

Η διεπιστημονική, όμως, εξέταση αλληλεπιδρά με τη διαθεματική, εμπλουτίζοντας το περιεχόμενο με την οπτική γωνία άλλων επιστημονικών πεδίων της ίδιας έννοιας/θέματος, και ενθαρρύνοντας τη συνεργασία μεταξύ καθηγητών διαφορετικών και πολλές φορές κατ' επίφαση 'αντιθετικών' επιστημών. Στη διαθεματικότητα, ο τρόπος οργάνωσης του προγράμματος σπουδών αντιμετωπίζει τη γνώση ως ενιαία ολότητα και την προσεγγίζει συνήθως μέσα από διερεύνηση θεμάτων, ζητημάτων, καταστάσεων, που παρουσιάζουν ενδιαφέρον για τους/τις μαθητές/-τριες. Η διεπιστημονικότητα από την άλλη μεριά επιχειρεί να συσχετίσει το περιεχόμενο των διαφορετικών μαθημάτων ώστε να αναδείξει την αλληλεπίδρασή τους και να οδηγήσει σε όσο το δυνατό πιο σφαιρική μελέτη του περιεχομένου τους. Ο συνεχής αυτός κύκλος οδηγεί τελικά σε μια ολιστική προσέγγιση, με συνάλληλη συνεργασία και ίσως αδιαχώριστη για την προσπάθεια κατάκτησης της γνώσης. Κριτήριο κάθε φορά είναι η αυθεντική εμπλοκή του/της μαθητή/-τριας στην επεξεργασία της γνώσης, καθώς και ο ίδιος/η ίδια αποτελεί μέρος αυτής (Κούσουλας Φ., 2004: 29) και την ανάπτυξη ανάλογου υλικού με κατάλληλες προτάσεις για τέτοιες δραστηριότητες. Πρόκειται για τη δεύτερη παιδαγωγική αρχή στην οποία στηρίζεται η καινοτομία των Ερευνητικών

Εργασιών (Καψάλης και Νημά 2008, Ματσαγγούρας 2007, Αγγελάκος 2003, Klein 2001). Η έννοια της «εξέλιξης», για παράδειγμα, παραπέμπει στη δαρβινική θεωρία και σε σύγχρονες θεωρίες της εξέλιξης (βιολογία) αλλά και στη διαδικασία της πολιτισμικής εξέλιξης (ιστορία και αρχαιολογία). Και σε επίπεδο μεθοδολογίας, όμως, η διεπιστημονική συνάντηση φανερώνει τη συγγενική σχέση των επιστημολογικών αρχών συγγενών ή μη επιστημών. Για παράδειγμα, η συστημική ανάλυση συναντάται στη Βιολογία, στην Ιστορία, τα Μαθηματικά κ.ά.

Εφαρμογή

Κατά το σχολικό έτος 2017-18, στο Πρότυπο Γενικό Λύκειο Ευαγγελικής Σχολής Σμύρνης, εφαρμόστηκε μια δράση, στην οποία επιχειρήθηκε σε συνθήκες πραγματικής τάξης μια διαθεματική προσέγγιση της Ιστορίας και της Χημείας μέσα από επιλεγμένες ενότητες των βιβλίων της Α' Λυκείου «*Ιστορία του Αρχαίου Κόσμου*» και «*Χημεία*», με τίτλο «Όταν η Ιστορία συναντάει τη Χημεία....».

Η παραπάνω διδακτική προσέγγιση προέκυψε έχοντας θέσει τους εξής στόχους: Οι μαθητές/-τριες 1. να αντιληφθούν την εξέλιξη της Ιστορίας μέσα από μια άλλη οπτική -το πεδίο της Χημείας -συνειδητοποιώντας τον πολύπλευρο χαρακτήρα της. 2. να αναπτύξουν λειτουργίες ενσυναίσθησης, τοποθετώντας τον εαυτό τους στη συγκεκριμένη ιστορική στιγμή και να αναπτύξουν έτσι ιστορική κρίση, 3. να αναγνωρίσουν την παρουσία της Χημείας ανά τους αιώνες και να τη συσχετίσουν με την καθημερινή ζωή ξεφεύγοντας από την καθιερωμένη ασκησιολογία και 4. να εκτεθούν σε αυθεντικά πολυτροπικά περιβάλλοντα.

Η ιστορία της Χημείας ξεκινάει από την εποχή που οι προϊστορικοί άνθρωποι άρχισαν να ενδιαφέρονται για τα υλικά που χρησιμοποιούσαν για να κατασκευάσουν τις καλύβες τους, τα κεραμικά και γυάλινα σκεύη, τα μεταλλικά αντικείμενα και άλλα είδη καθημερινής χρήσης. Συγχρόνως, οι άνθρωποι άρχισαν να πειραματίζονται για το πώς θα βελτιώναν τις ιδιότητες και την ποιότητα των υλικών και των αντικειμένων αυτών, αναμειγνύοντας μια ποικιλία συστατικών και εφαρμόζοντας διάφορους τρόπους επεξεργασίας. Δεδομένου του γεγονότος ότι κατά τη διάρκεια των Αρχαίων Χρόνων έλαβαν χώρα γεγονότα που συνέβαλαν στη διαμόρφωση του παγκόσμιου πολιτικού, κοινωνικού, οικονομικού και πολιτιστικού γίνεσθαι καθώς και γεγονότα που αφορούν το πεδίο των φυσικών επιστημών και ιδιαίτερα της Χημείας, η μελέτη ιστορικών πηγών δίνει τη δυνατότητα στους/στις μαθητές/-τριες να προσεγγίσουν τα συγκεκριμένα ιστορικά γεγονότα πιο σφαιρικά.

Η διδακτική αξιοποίηση των ιστορικών πηγών είναι ιδιαίτερα χρήσιμη στο μάθημα της Ιστορίας, γιατί συμβάλλει στην κατανόηση των ιστορικών ζητημάτων και στην καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης. Αναπτύσσει επίσης το κριτικό πνεύμα και την ικανότητα σύνθεσης των ιστορικών γεγονότων. Παρέχει ακόμη τη δυνατότητα στους/στις μαθητές/-τριες να αυτενεργούν και πέρα από το σχολικό εγχειρίδιο, κάνοντας χρήση οργανωμένων φυλλαδίων και άλλων μέσων και τεχνικών, όπως σχεδιαγράμματα, χρονολογικοί πίνακες, χάρτες και χρήση διαδραστικού πίνακα. Έτσι, σύμφωνα με τις αρχές της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης, κάθε συγκεκριμένο θέμα εξετάζεται από πολλές οπτικές γωνίες ενώ ταυτόχρονα καλλιεργούνται μια σειρά από δεξιότητες, στάσεις και αξίες ζωής.

Η δράση ολοκληρώθηκε σε χρονικό διάστημα ενός έτους. Στο διάστημα αυτό έγινε η οργάνωση μαθημάτων, τα οποία υλοποιούνταν για μία διδακτική ώρα κάθε μήνα. Στο τέλος κάθε σχετικού μαθήματος, μοιραζόταν στους/στις μαθητές/-τριες υλικό για μελέτη στο σπίτι, βιβλιογραφικές πηγές για επεξεργασία και αποδελτίωση πληροφοριών. Σε κάθε επόμενη συνάντηση παρουσιάζονταν οι εργασίες που διεκπεραίωναν οι μαθητές/-τριες κατά τη

διάρκεια του μήνα, ενώ γινόταν συζήτηση και παροχή ανατροφοδότησης για τη βελτίωση του παραγόμενου υλικού και τέλος, σχεδιάζοταν με λεπτομέρεια το επόμενο βήμα. Στο ενδιάμεσο διάστημα μεταξύ των συναντήσεων η επικοινωνία μεταξύ διδασκόντων και μαθητών/-τριών γινόταν μέσω ηλεκτρονικής αλληλογραφίας. Η επιλογή της μορφής και της μεθόδου διδασκαλίας σχετίζεται με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών/-τριών, καθώς και με τις ιδιαιτερότητες της διδακτικής ενότητας. Η διαθεματική προσέγγιση εφαρμόστηκε σε μαθητές/-τριες του Πρότυπου Γενικού Λυκείου Ευαγγελικής Σχολής Σμύρνης. Οι μαθητές/-τριες του τμήματος πειραματισμού ήταν 27, ισάριθμοι με το τμήμα ελέγχου.

Η προσέγγιση έγινε σε επίπεδο τεσσάρων διαφορετικών υποθεμάτων, που αφορούσαν τις ενότητες «Μέταλλα», «Ραδιοχρονολόγηση», «Αλχημεία» και «Χρωστικές». Στο συγκεκριμένο άρθρο παρουσιάζεται μόνο ο πυλώνας που αφορά στην ενότητα «Ιστορία και Χημεία μέσα από τις Χρωστικές».

Για να απεικονίσουμε πιο συγκεκριμένα τα στάδια εφαρμογής της δράσης μας, θα παραθέσουμε ορισμένα παραδείγματα τόσο από το υλικό που χρησιμοποιήσαμε όσο και από αυτό που παρήγαγαν οι μαθητές/-τριές μας.

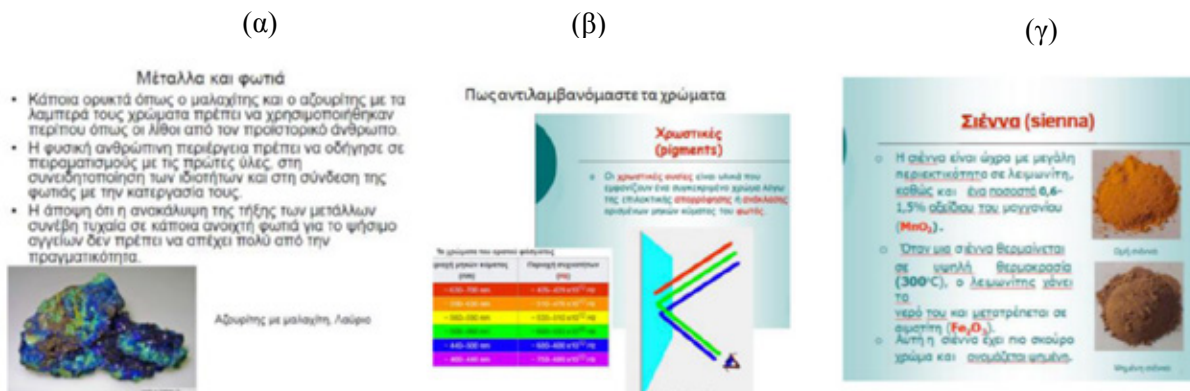
Παραδείγματα εφαρμογής της δράσης από την οπτική της Χημείας και της Ιστορίας

Αρχικά, η πρόκληση ενδιαφέροντος έγινε με την αξιοποίηση του διδακτικού υλικού «Αρχαίος Ελληνικός Ναός, Πολυχρωμία», <http://photodentro.edu.gr/lor/r/8521/8927>, όπου οι μαθητές/-τριες ήρθαν σε επαφή με εικόνες διαφορετικές σε σχέση με αυτές με τις οποίες ήταν εξοικειωμένοι, επισκεπτόμενοι αρχαιολογικούς χώρους.

Χημεία

Ακολούθησαν οι παρουσιάσεις με θέμα τα Ορυκτά, τα Πετρώματα, και τα Μέταλλα (Εικόνα 1α) στην τάξη. Εφαρμόζοντας τη διερευνητική και ομαδοσυνεργατική μέθοδο, οι μαθητές/-τριες αποσαφήνισαν τις διαφορετικές έννοιες του ορυκτού, του πετρώματος και του μετάλλου, φυσικά υλικά από τα οποία είναι δυνατόν να προκύψουν οι διάφορες χρωστικές που χρησιμοποιήθηκαν στην αρχαιότητα. Σε αυτό το στάδιο οι μαθητές/-τριες χρησιμοποίησαν_εφαρμογή του BBC, στην οποία μαθαίνουν διαδραστικά για τον σχηματισμό των πετρωμάτων και τη διάκρισή τους στις τρεις μεγάλες κατηγορίες (πυριγενή, ιζηματογενή, μεταμορφωμένα). Στη συνέχεια, οι μαθητές/-τριες εξοικειώθηκαν με τις φυσικοχημικές έννοιες της ανάκλασης, της διάχυσης και της απορρόφησης του φωτός, ώστε να γίνει κατανοητό πώς αντιλαμβανόμαστε τα χρώματα των υλικών (Εικόνα 1β). Σε επόμενο στάδιο έγινε αναφορά στη χημική σύσταση των χρωστικών, αντικείμενο που συνδέθηκε με το κεφάλαιο της γραφής και της ονοματολογίας των ανόργανων ενώσεων από την ύλη της Χημείας της Α' Λυκείου (Εικόνα 1γ). Τέλος, έγινε αναφορά στη βιοχημική σύσταση των πρωτεϊνών, αφού αυτές εξετάστηκαν ως συγκολλητικό και προστατευτικό των κειμηλίων.

Εικόνα 1. Αποσπάσματα από τις παρουσιάσεις -οπτική της Χημείας- που δημιουργήθηκαν κατά τη διαθεματική δράση



Ιστορία

Οι μαθήτριες και οι μαθητές του τμήματος πειραματισμού στο μάθημα της Ιστορίας μελέτησαν αρχικά τις ενότητες που αναφέρονται στην Πλαστική και στη Γλυπτική κατά την κλασική εποχή (σελ. 115-117 του σχολικού βιβλίου Ιστορίας της Α' Λυκείου) και δημιούργησαν εννοιολογικό πίνακα με τις σχετικές έννοιες και τους κυριότερους καλλιτέχνες της εποχής. Στη συνέχεια, παρατήρησαν τις εικόνες του βιβλίου που παρουσιάζουν γλυπτά έργα των αρχαϊκών και των κλασικών χρόνων και διατύπωσαν σε μορφή άρθρου τις απόψεις τους για την εξελικτική πορεία της γλυπτικής. Στη συνέχεια αναζήτησαν στην ηλεκτρονική διεύθυνση <http://www.theacropolismuseum.gr/el/content/arhaika-hromata-1> (Μουσείο Ακρόπολης) πληροφορίες για θέματα τεχνικής των χρωμάτων και για την αισθητική αντίληψη της εποχής για τα χρώματα. Κατόπιν εξηγήθηκε, με τη βοήθεια αρχαίων πηγών, ο συμβολισμός των χρωμάτων για τους αρχαίους Έλληνες, τα οποία αποτελούσαν ένα μέσο χαρακτηρισμού (Εικόνα 3). Τέλος, συνέχισαν τη συμμετοχή τους στη δράση χρωματίζοντας το άγαλμα της Πεπλοφόρου, στην ηλεκτρονική διεύθυνση <http://www.theacropolismuseum.gr/peploforos/> (ψηφιακό παιχνίδι: Χρωματίστε την Πεπλοφόρο)

Εικόνα 3. Αποσπάσματα από την ενότητα: *Ιστορία και Χημεία μέσα από τις Χρωστικές*, που δημιουργήθηκε κατά τη διαθεματική δράση



Τα κριτήρια της επίτευξης των στόχων της δράσης αφορούσαν: 1) στην κατανόηση της χημικής προέλευσης και επεξεργασίας των χρωστικών όπως και στη σημασία της επιλογής των χρωμάτων κατά τη χρήση τους στα κειμήλια, 2) στον ομαδοσυνεργατικό τρόπο

υλοποίησής της, 3) στη διεκπεραίωση της δράσης σε διαθεματικό περιβάλλον καθώς και 4) στην αξιοποίηση των ΤΠΕ.

Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση των μαθητών/-τριών έγινε μέσω φύλλων εργασίας και συνθετικών (ομαδικών ή ατομικών εργασιών). Τα μέσα που χρησιμοποιήθηκαν κατά τη διδακτική διαδικασία στόχευαν στην αύξηση του ενδιαφέροντος των μαθητών/-τριών και στην ουσιαστικότερη συμμετοχή τους στη διαδικασία της διδασκαλίας.

Οι μαθητές/-τριες αξιολογήθηκαν με βάση τη συχνότητα και την ενεργή συμμετοχή τους στη δράση, στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων (διαλόγου, επικοινωνίας, διαχείρισης συγκρούσεων), στην αφομοίωση των πρακτικών δημιουργίας μιας ενημερωτικής αφίσας, στη χρήση δημιουργικής γραφής για να προκαλέσουν το ενδιαφέρον του αναγνώστη. Αξίζει να σημειωθεί ότι για την αξιολόγηση των μαθητών/-τριών χρησιμοποιήθηκαν κλίμακες διαβαθμισμένων κριτηρίων (ρουμπρίκες - Κουλουμπαρίτση και Ματσαγγούρας 2004).

Η αξιολόγηση από όλους/όλες τους/τις μαθητές/-τριες αλλά και από τους εκπαιδευτικούς βασίστηκε στα παρακάτω κριτήρια: α) Όσον αφορά στο περιεχόμενο, αν είχαν εντοπιστεί τα σχετικά στοιχεία και αν τεκμηριώθηκαν οι απόψεις, β) Όσον αφορά στην οργάνωση και στη δομή των κειμένων, αν υπήρχε λογική αλληλουχία και συνοχή, γ) Όσον αφορά στην ομαδική εργασία, αν οι εργασίες ήταν αποτέλεσμα αμοιβαίας συνεισφοράς και ανταλλαγής απόψεων και αν είχαν αξιοποιηθεί οι δεξιότητες όλων των μαθητών/-τριών και δ) Όσον αφορά στη χρήση των ΤΠΕ, αν είχαν αξιοποιηθεί όλες οι δυνατότητες των ΤΠΕ για την εκπόνηση των εργασιών.

Επιπλέον, με το πέρας κάθε ενότητας, δόθηκε στους/ στις μαθητές/-τριες του τμήματος πειραματισμού, που εργάστηκαν διαθεματικά, να απαντήσουν ατομικά ένα φύλλο εργασίας που διερευνούσε τη συνολική προσέγγιση της γνώσης σε συγκεκριμένα σημεία της διδαχθείσας ενότητας. Το ίδιο φύλλο εργασίας δόθηκε και στους/ στις μαθητές/-τριες του τμήματος ελέγχου, που διδάχτηκαν την ίδια ενότητα με «παραδοσιακό» τρόπο.

Εικόνα 4. Αποσπάσματα από τις ερωτήσεις του φύλλου εργασίας που δόθηκε στους/στις μαθητές/-τριες

Να αντιστοιχίσετε τους παρακάτω όρους:

θεοί	φαιόχρωμοι	αιθάλη	PbCO ₃
ανδρικές μορφές	κοκκινόχρωμοι	λειμωνίτης	C
πολεμιστές	ανοιχτόχρωμοι	κιννάβαρις	καροτενοειδή
γυναικείες μορφές	ξανθοί	κερουσίτης	Fe ₂ O ₃ .H ₂ O
		αιματίτης	HgS
		ξυλοκάρβουνο	Fe ₂ O ₃
		ζαφορά	

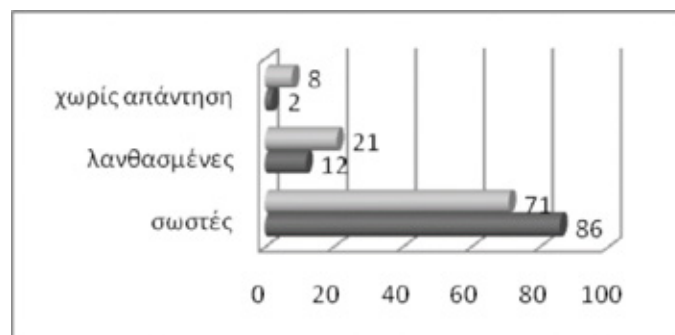
Να δημιουργήσετε στον Η/Υ ένα σύμπλεγμα αγαλμάτων, που παριστάνουν μια θεότητα, ένα ζεύγος ευγενών και έναν δούλο, χρησιμοποιώντας τα κατάλληλα χρώματα. Αιτιολογήστε την επιλογή των χρωμάτων, σύμφωνα με τον συμβολισμό τους και τη φυσικοχημική προέλευσή τους.



Αποτελέσματα

Η επεξεργασία των απαντήσεων (Γράφημα 1) έδειξε σημαντικές διαφορές αναφορικά με τον αριθμό των σωστών απαντήσεων από τους/τις μαθητές/-τριες του τμήματος πειραματισμού σε σύγκριση με τους/τις μαθητές/-τριες του τμήματος ελέγχου (Με ανοιχτό χρώμα οι απαντήσεις του τμήματος ελέγχου και με σκούρο χρώμα οι απαντήσεις του τμήματος πειραματισμού). Ομοίως, σημαντικές διαφορές υπάρχουν και στον αριθμό των λανθασμένων απαντήσεων αλλά και στις ερωτήσεις που έμειναν αναπάντητες. Διαφαίνεται από τα αποτελέσματα, ότι οι μαθητές/-τριες του τμήματος πειραματισμού απάντησαν στην πλειονότητά τους πιο σωστά. Ενεπλάκησαν με ουσιαστικές διαδικασίες έρευνας, σκέψης και οικοδόμησης της σκέψης, τοποθετήθηκαν στον χρόνο και στον χώρο, αναπτύσσοντας παράλληλα τεχνολογικές δεξιότητες. Μπόρεσαν να επέμβουν με δημιουργικό τρόπο στις πληροφορίες που δέχτηκαν και αξιοποίησαν το υλικό που τους ήταν απαραίτητο. Η χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή στην παραγωγή γραπτού λόγου δημιούργησε μια ενδιαφέρουσα και μη απειλητική ατμόσφαιρα (Cunningham, 2000) και έδωσε κίνητρο στους/στις μαθητές/-τριες να βασιστούν στους εαυτούς τους, αλλά και να δουλέψουν ως ομάδα στην προσπάθειά τους να αναπτύξουν γραπτό λόγο πάνω σε ένα συγκεκριμένο θέμα (Kern, 1995). Αυτό το project γραπτού λόγου έδωσε τη δυνατότητα στους/στις μαθητές/-τριες να επικοινωνήσουν σε μια αυθεντική κατάσταση με έναν συγκεκριμένο παραλήπτη στο μυαλό τους, στον οποίο απευθυνόταν και με έναν ξεκάθαρο στόχο.

Γράφημα 1. Μέσοι όροι απαντήσεων από τους/τις μαθητές/-τριες των δύο τμημάτων



Μέσω της διαθεματικότητας, λόγω της εμπλοκής των διδακτικών αντικειμένων της Ιστορίας και της Χημείας, αναπτύχθηκε ο ημιτυπικός γραμματισμός, προκειμένου οι μαθητές/τριες να πραγματοποιήσουν τις εργασίες τους. Τέλος αύξησε τα επίπεδα του γλωσσικού φορτίου, το οποίο διάβασαν και παρήγαγαν και βελτίωσε τα κίνητρα για εργασία και τη θέληση για συνεργατική μάθηση.

Συζήτηση

Τις τελευταίες δεκαετίες, το ενδιαφέρον για τη διαθεματική-διεπιστημονική προσέγγιση των γνωστικών αντικειμένων στο σχολείο και για την ενιαιοποιημένη οργάνωση των αναλυτικών προγραμμάτων απασχόλησε τους επιστήμονες της αγωγής προβαίνοντας σε οργανωμένες μεθοδολογικά μελέτες.

Η προσέγγιση αυτή προσφέρει αυθεντική και ολιστική θέαση των υπό εξέταση ζητημάτων (Φύκαρης, 2005, Ματσαγγούρας, 2003) είτε με τη μορφή παράλληλης συνεξέτασης θεμάτων από διαφορετικά μαθήματα είτε με τη μορφή προώθησης διεπιστημονικών εννοιών και γενικεύσεων.

Στη χώρα μας, η καθιέρωση του Διαθεματικού Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ, 2001) στην υποχρεωτική εκπαίδευση επιχείρησε να δώσει στη διδασκαλία μια νέα μορφή, όπου κάθε θέμα θα εξεταζόταν από πολλές οπτικές γωνίες, ενώ ταυτόχρονα θα καλλιεργούνταν μια σειρά από δεξιότητες, στάσεις και αξίες ζωής σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα. Ειδικότερα, η Ιστορία, λόγω της σύνδεσής της με μια σειρά από ανθρωπιστικές, κοινωνικές αλλά και θετικές επιστήμες (Λογοτεχνία, Γλώσσα, Καλές Τέχνες, Γεωγραφία, Αγωγή του Πολίτη, Οικονομικά, Φυσικές Επιστήμες κ.ά.), είναι ένα από τα αντικείμενα που δύναται να προωθεί τις δεξιότητες συνδιερεύνησης (Καρατζιά-Σταυλιώτη, 2002). Επιπλέον, η Χημεία προσεγγίστηκε με τέτοιον τρόπο ώστε οι γνώσεις που αποκομίζουν από αυτή οι μαθητές/-τριες να μη συνδεθούν μόνο με μία στείρα ασκησιολογία, αλλά αντίθετα να επικοινωνηθεί σε αυτούς η απόλυτη σύνδεσή της με καθημερινές και γνωστές τους προσλαμβάνουσες. Τέλος, έγινε αντιληπτή η σύνδεση δύο επιστημονικών πεδίων (Χημεία και Ιστορία) που φαινομενικά φαντάζουν αντιφατικά.

Γι' αυτόν τον λόγο ένα σύγχρονο Πρόγραμμα Σπουδών οφείλει να εξασφαλίζει και να υποδεικνύει με συγκεκριμένες δραστηριότητες τη σύνδεση των διαφορετικών επιστημονικών αντικειμένων, ώστε η γνώση των μαθητών/-τριών να είναι ολοκληρωμένη και όχι αποσπασματική, μεριμνώντας παράλληλα ώστε να μη χαθεί ο αυτοτελής και διακριτός χαρακτήρας κάθε συνδεόμενου μαθήματος.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε. (2002). Η Διαθεματικότητα στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών: Παραδείγματα από την Ευρωπαϊκή Εμπειρία και Πρακτική. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 7, 5265.
- Καψάλης, Α. και Νημά, Ε. (2008). *Σύγχρονη Διδακτική*. Θεσσαλονίκη: εκδ. Κυριακίδη.
- Κουλουμπαρίτση, Α., & Ματσαγγούρας, Η. (2004). Φάκελος εργασιών του μαθητή (Portfolio): Η αυθεντική αξιολόγηση στη διαθεματική διδασκαλία, στο Π. Αγγελίδης και Γ. Μαυροειδής (επιμ.), *Εκπαιδευτικές Καινοτομίες για το Σχολείο του Μέλλοντος*. Αθήνα: Τυπωθήτω, 2004.
- Κουλουμπαρίτση, Α. Χ. (2003). Η Κατανόηση στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, στα Σχολικά Εγχειρίδια και στη Διδακτική Πράξη: Συστημική Συσχέτιση και Αξιολόγηση. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας Η. (2007). Η Καινοτομία των Ερευνητικών Εργασιών στο Νέο Λύκειο. Βιβλίο Εκπαιδευτικού.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2003). Η Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας Η. (2000). Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία: «Γιατί», «Πώς», «Πότε» και «για Ποιους» Προφ. Ανακοίνωση στο Διήμερο Επιστημονικό Συμπόσιο: "Η εφαρμογή της ομαδοκεντρικής διδασκαλίας-Τάσεις και εφαρμογές", Θεσσαλονίκη, 8-9/12/2000 (ανάκτηση από ιστοσελίδα του Παραρτήματος Μακεδονίας της Π.Ε.Ε., <http://www.geocities.com/pee2000mac>).
- Σταυρίδου Ε. (2000). Συνεργατική μάθηση στις Φυσικές Επιστήμες. Βόλος: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας.
- Σωτηρίου, Σ., Ξανθουδάκη, Μ., Calcagnini, S., Ζερβάς, Π., Sampson, D. G., Bogner, F. X. (2012). Pathway: Διερευνητικές διαδρομές στη διδασκαλία των επιστημών - Οδηγός καθηγητή. Ευρωπαϊκή Επιτροπή. Ανάκτηση 25 Μαΐου 2016, από http://pathway.ea.gr/sites/default/files/d4.3_GREEK.pdf.
- Φύκαρης, Ι. (2005). Η «Διαθεματικότητα» ως διδακτική πρόταση: οριοθέτηση, συσχετίσεις, δυνατότητα εφαρμογών. *Τα Εκπαιδευτικά*, 75-76, 21-34.

Ξενόγλωσση

- Klein, J. Th. (2001). *Interdisciplinarity: History, Theory and Practice*. Detroit: Wayne State University Press.
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (2006). Knowledge building: Theory, pedagogy, and technology. In K. Sawyer (Ed.), *Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (pp. 97-118). New York: Cambridge University Press.

Πιλοτικό πρόγραμμα για την επιμόρφωση και εφαρμογή της παιδαγωγικής Freinet στη δημόσια εκπαίδευση. Σχεδιασμός - υλοποίηση - αποτίμηση του προγράμματος.

Σοφία Λάχλου ¹, Χαράλαμπος Παπαδόπουλος ²

¹ο Δημοτικό σχολείο Μαρκόπουλου, solahlou01@gmail.com

²Σχολ. Σύμβουλος της 10^{ης} περιφέρειας δημοτικής εκπαίδευσης Αττικής, xrapado@gmail.com

Περίληψη

Η παιδαγωγική Φρενέ έγινε ευρύτερα γνωστή στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια μέσα από το έργο της παιδαγωγικής ομάδας «Το Σκασιαρχείο», που εξελίσσεται σε ένα αυθεντικό εκπαιδευτικό κίνημα βάσης. Κατά την διετία 2016-2018, το Σκασιαρχείο, υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας και με την συνεργασία του Ι.Ε.Π., υλοποίησε ένα πιλοτικό πρόγραμμα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών και εφαρμογής της παιδαγωγικής Φρενέ στις σχολικές τάξεις. Το ενδιαφέρον της εκπαιδευτικής κοινότητας υπήρξε πολύ μεγάλο. Συμμετείχαν 120 εκπαιδευτικοί της Α΄ βαθμιας και Β΄ βαθμιας εκπαίδευσης από δημόσια σχολεία της Αττικής. Ο πρώτος χρόνος του προγράμματος αφορούσε την κυρίως επιμόρφωση και ο δεύτερος την εφαρμογή στο σχολείο, την παρουσίαση του εκπαιδευτικού έργου, την ανταλλαγή εμπειριών. Σχετική έρευνα αξιολόγησης στο τέλος του προγράμματος κατέγραψε ιδιαίτερα ενθαρρυντικά αποτελέσματα. Το Υπουργείο Παιδείας σε συνεργασία με το Σκασιαρχείο υλοποιεί αντίστοιχο πρόγραμμα και κατά την τρέχουσα σχολική χρονιά.

Abstract

Freinet pedagogy has recently become more widely known in Greece through the work of the «Skip School» pedagogic research group (in French «L'ecole buissonniere, named after the homonymous film about the life and work of Celestin Freinet»). During the years 2016-2018, under the auspices of the Ministry of Education and in collaboration with the Institute of Educational Policy, «Skip School» implemented a pilot program of training teachers on Freinet's pedagogy and its practice in the classroom. The interest of the educational community has been great, with the participation of 120 teachers in primary and secondary education from public schools of Attica. The first year of the program mainly concerned teachers' training, while the second focused on practice in the classroom itself, the presentation of the work undertaken, and the exchange of experiences. A relevant end-of-project evaluation has shown very positive results, especially when it comes to methods of collective reflective practice of the teachers involved. The Ministry of Education, in collaboration with «Skip School», runs a similar program during the current school year.

Εισαγωγή

Η παιδαγωγική ομάδα «Το Σκασιαρχείο - Πειραματικοί ψηλαφισμοί για ένα σχολείο της κοινότητας» πήρε το όνομά της από το ομώνυμο φιλμ του Ζαν Πωλ λε Σανουά που αναφέρεται στη ζωή και το έργο του μεγάλου γάλλου παιδαγωγού Σελεστέν Φρενέ. Συγκεντρώνει εκπαιδευτικούς από όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης και ανθρώπους των γραμμάτων και των τεχνών. Ξεκίνησε την δράση της πριν 6 χρόνια και εξελίσσεται σε ένα αυθεντικό εκπαιδευτικό κίνημα βάσης που στοχεύει, μέσα από την ανταλλαγή ιδεών, εμπειριών και προτάσεων, στην δημιουργία ενός δημόσιου σχολείου ελεύθερου, ανοικτού και συνεργατικού, ενός σχολείου-κοινότητας ζωής, όπου οι τεχνικές του Σ. Φρενέ, η θεσμική και κριτική παιδαγωγική συναντιούνται και έχουν τη θέση τους. Το Σκασιαρχείο είναι μέλος της Διεθνούς Ομοσπονδίας του Κινήματος του Μοντέρνου Σχολείου (FIMEM) που συντονίζει την ανταλλαγή ιδεών και εμπειρίας στους κόλπους του δικτύου εκπαιδευτικών και σχολείων Φρενέ ανά τον κόσμο. Μέθοδοι, όπως το σχολικό τυπογραφείο, το ελεύθερο κείμενο, η σχολική αλληλογραφία, τα δημιουργικά εργαστήρια καθώς και δημοκρατικοί θεσμοί, όπως το Συμβούλιο τάξης και η Συνέλευση ολόκληρου του σχολείου εφαρμόζονται πια σε χιλιάδες σχολεία.

Κατά την διετία 2016-2018, υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας και με την συνεργασία του Ι.Ε.Π., το Σκασιαρχείο υλοποίησε ένα πιλοτικό πρόγραμμα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στην παιδαγωγική Φρενέ και εφαρμογής της στις σχολικές τάξεις. Μετά την επιτυχή ολοκλήρωση του προγράμματος ένα αντίστοιχο πρόγραμμα υλοποιείται και κατά την τρέχουσα χρονιά σε Αττική και Πελοπόννησο.

Παιδαγωγική Freinet για ένα σχολείο ελεύθερο, ανοικτό και συνεργατικό

Μέρος της πολυεπίπεδης κρίσης που βιώνει η κοινωνία μας είναι και η γενικότερη κρίση του εκπαιδευτικού συστήματος, με τα φαινόμενα της σχολικής διαρροής, του συνεχούς ανταγωνισμού και της παραβατικότητας να παραμένουν και να οξύνονται. Προβάλλει επιτακτικά η ανάγκη για μια διαφορετική παιδαγωγική, με εκπαιδευτικούς και μαθήτριες/ μαθητές να συν-εργάζονται κριτικά και απελευθερωτικά σε ένα σχολείο που να λειτουργεί ως κοινότητα (Χαρίτου-Φατούρου, 2000).

Με το Σ. Φρενέ γεννιέται μια Λαϊκή Παιδαγωγική, (Σ. Φρενέ, *Το σχολείο του λαού*, 1969) παιδοκεντρική, ελεύθερη από πρακτικές χειραγώγησης, αντιπολεμική και αντιρατσιστική που κυοφορεί μακροπρόθεσμα μια πιο ειρηνική, δημοκρατική και δίκαιη κοινωνία. Η σχολική τάξη συνιστά ένα παιδαγωγικό περιβάλλον εφοδιασμένο με θεσμούς και κανόνες λειτουργίας που επιτρέπουν την ολόπλευρη και φυσική ανάπτυξη των παιδιών, του κιναισθητικού, συναισθηματικού, δημιουργικού και γνωστικού δυναμικού τους και την καλλιέργεια όλων των τύπων νοημοσύνης μέσα από ομαδικές αλλά και ατομικές δράσεις/εργασίες.

Τα παιδιά βιώνουν τη χαρά της πρωτοβουλίας, της ελεύθερης επιλογής, της δημιουργίας. Μέσα στην τάξη ως κοινότητα αναπτύσσεται το δημοκρατικό πνεύμα και οι αξίες της συλλογικότητας, της αλληλεγγύης και της ισότητας για την πρόληψη των ψυχοκοινωνικών προβλημάτων, των φαινομένων της βίας και της σχολικής διαρροής (Παγώνη, 2007, Reuter, 2007, Χαρίτου-Φατούρου, 2000).

Η παιδαγωγική Φρενέ προσφέρει το όραμα ενός άλλου σχολείου αλλά και εργαλεία για να το πετύχουμε. Τυπογραφείο, κινηματογράφος, διασχολική αλληλογραφία, βιβλιοθήκη, εργαστήρια τέχνης αποτελούν δοκιμασμένα εργαλεία και τεχνικές που επιτρέπουν στα παιδιά να εκφραστούν και να ασκήσουν την δημιουργικότητά τους, και που νοηματοδοτούν την εργασία τους καθώς οι μαθητικές

δημιουργίες απευθύνονται και παρουσιάζονται σε πραγματικό κοινό (Λάχλου, Μπαλτάς, Καρακατσάνη, 2017). Ο θεσμός του Συμβουλίου (της τάξης και της σχολικής κοινότητας) συνιστά ένα βασικό εκπαιδευτικό εργαλείο για την ανάπτυξη της πολιτειότητας, την ειρηνική επίλυση προβλημάτων, την ρύθμιση όλων των ζητημάτων της ζωής στην κοινότητα. Πρόκειται για ένα σχολείο της συνεργασίας, χωρίς ανταγωνισμό, όπου τα παιδιά αναλαμβάνουν ρόλους και ευθύνες και βιώνουν την καθημερινότητά τους ως υπόθεση συλλογική και δική τους (Λάχλου, 2015, Μπαδικιάν, 2017).

Πρόκειται τέλος για ένα σχολείο πολιτιστικό πολυκέντρο και ανοιχτό στην κοινότητα, που επιδιώκει δράσεις και συνεργασίες με πρόσωπα, φορείς και δίκτυα, με έμφαση στις διαδρομές μέσα και έξω από το σχολείο, στους περιπάτους, στις επισκέψεις στη γειτονιά και την κοινότητα (Μπαλτάς, 2014). Οι μαθητές και μαθήτριες εξοικειώνονται με το δημόσιο χώρο και αντιλαμβάνονται ότι τους/τις αφορά. Με τις δράσεις και τη συμμετοχή στα κοινά συν- διαμορφώνουν το περιβάλλον τους.

Πρόκειται για μια πρόταση συγκροτημένη, που έχει εφαρμοστεί και εφαρμόζεται επί σειρά ετών σε σχολεία όλου του κόσμου με εξαιρετική επιτυχία - ιδιαίτερα αποτελεσματική μάλιστα στην αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας σε δύσκολα κοινωνικά και εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (Blais, Gauchet et Ottavi, 2002, Reuter, 2007, Francomme, 2009). Το διεθνές δίκτυο των σχολείων Φρενέ αποτελεί την καλύτερη απόδειξη γι' αυτό.

Είναι επίσης μία πρόταση ευέλικτη, γιατί ακόμη και στα πλαίσια μιας σχολικής μονάδας που λειτουργεί κατά παραδοσιακό τρόπο μπορεί να λειτουργήσει μία μεμονωμένη τάξη ως τάξη Φρενέ.

Είναι προφανές ότι η ουσιαστική επιμόρφωση και γνωριμία με την φιλοσοφία, τις αρχές, τα εργαλεία και τις τεχνικές της παιδαγωγικής Φρενέ αποτελεί την κύρια προϋπόθεση για την επιτυχία οποιουδήποτε εγχειρήματος εφαρμογής της στην εκπαίδευση. Εκεί ακριβώς απέβλεπε και η πρόταση που κατέθεσε το Σκασιαρχείο σε ΙΕΠ και Υπουργείο Παιδείας, η οποία έγινε αποδεκτή και οδήγησε στην υλοποίηση του προγράμματος που παρουσιάζουμε.

Υλοποίηση πιλοτικού προγράμματος

Το πιλοτικό πρόγραμμα για την εφαρμογή της Παιδαγωγικής Φρενέ στη δημόσια εκπαίδευση διήρκεσε από τον Μάρτιο 2017 έως τον Ιούνιο 2018. Επιλέχθηκαν να συμμετέχουν 120 άτομα από ένα σύνολο 900 αιτήσεων εκπαιδευτικών. Κύριο κριτήριο για την επιλογή τους ήταν η ύπαρξη περισσότερων αιτήσεων από το ίδιο σχολείο, ώστε να δημιουργηθούν πυρήνες εκπαιδευτικών Φρενέ.

Η επιμόρφωση πραγματοποιήθηκε με δια ζώσης συναντήσεις. Οι 120 εκπαιδευτικοί ήταν κατανεμημένοι σε τέσσερις ομάδες των 30 ατόμων (1 ομάδα προσχολικής, 1 ομάδα δευτεροβάθμιας και 2 ομάδες δημοτικής εκπαίδευσης). Οι συναντήσεις ήταν σχεδόν στο σύνολό τους εργαστηριακού τύπου και η διάταξη των χώρων ήταν είτε κυκλική είτε σε ομάδες. Οι υπεύθυνες/-οι των ομάδων φρόντιζαν για την επικοινωνία, την οργάνωση, την υλοποίηση και τον απολογισμό των συναντήσεων. Δημιουργήθηκε μία ιστοσελίδα ειδικά για τις ανάγκες του προγράμματος ώστε να αναρτώνται όλες οι πληροφορίες, τα κείμενα, τα υλικά.

Για την υλοποίηση του επιμορφωτικού προγράμματος συνεργάστηκαν με την Παιδαγωγική ομάδα «Το Σκασιαρχείο» πολλά πρόσωπα από ιδρύματα και φορείς όπως:

Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου - Πανεπιστήμιο Αθηνών - Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας - ICEM (Institut Cooperatif de l'École Moderne-Pedagogie Freinet) - Νεανικό Πλάνο και Κάμερα Ζιζάνιο - Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση - Συνήγορος του παιδιού - Γαλλικό Ινστιτούτο Αθήνας - 1^ο 12/θέσιο Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο Πανεπιστημίου Αθηνών. Την επιστημονική ευθύνη, τον συντονισμό και την οργανωτική υποστήριξη του προγράμματος ανέλαβαν μέλη του Σκασιαρχείου.

Αξίζει να σημειωθεί ότι το όλο πρόγραμμα ήταν δωρεάν. Οι επιμορφώτριες/επιμορφωτές /συντελεστές του προγράμματος προσέφεραν άνευ αμοιβής την εργασία τους.

Ως υποστηρικτικό υλικό της επιμόρφωσης χρησιμοποιήθηκαν, μεταξύ άλλων, πρωτότυπα κείμενα και μεταφράσεις από το δυναμικό της παιδαγωγικής ομάδας, μέρος των οποίων περιλαμβάνεται σε εκδόσεις του Σκασιαρχείου (βλ. βιβλιογραφία).

Το πρόγραμμα, πραγματοποιήθηκε στην Αθήνα, στους χώρους του 1^{ου} 12/θέσιου Δημοτικού Σχολείου του Πανεπιστημίου Αθηνών (Μαράσλειο), και εξελίχθηκε σε τρεις φάσεις:

1^η φάση (1^ο έτος). Επιμόρφωση.

Υλοποιήθηκε επιμορφωτικό πρόγραμμα 40 ωρών, σε τρία τριήμερα από τον Μάρτιο έως τον Ιούνιο του 2017, που περιελάμβανε εισηγήσεις και εργαστήρια σχετικά με τη δημοκρατική παιδεία, το ανοικτό σχολείο στην κοινότητα και τη συνεργατική τάξη, δηλαδή εργαστήρια για την οργάνωση των συνεργατικών συμβουλίων τάξης, τη θέσπιση κανόνων, την ανάληψη ρόλων και «δουλειών» (αρμοδιοτήτων) από τα παιδιά. Επίσης εργαστήρια σχετικά με τεχνικές, όπως η Αλληλογραφία, το ελεύθερο κείμενο και η Εφημερίδα τάξης, τα Μικρά βιβλία, η Βιβλιοθήκη, η έξοδος στην κοινότητα, ο Σχολικός Συνεταιρισμός, το Θέατρο, ο Κινηματογράφος, το Ραδιόφωνο, η Τέχνη και η ελεύθερη έκφραση, η Φιλοσοφία με τα παιδιά, κ.α. Στο τέλος κάθε τριήμερου ακολουθούσε προφορική και γραπτή αξιολόγηση από τους/τις εκπαιδευτικούς.

2^η φάση (2^ο έτος). Εφαρμογή

Στη 2^η φάση, έγινε η εφαρμογή της παιδαγωγικής Φρενέ στις πιλοτικές τάξεις. Κατά το διάστημα αυτό υλοποιήθηκαν έξι τετράωρες συναντήσεις με τους εκπαιδευτικούς σε ομάδες για την παρουσίαση και ανάλυση των εμπειριών εφαρμογής. Η δυνατότητα συζήτησης των δυσκολιών, ανταλλαγής των καλών πρακτικών και κοινού αναστοχασμού των εκπαιδευτικών κρίθηκε από όλες/όλους ως κάτι ιδιαίτερα σημαντικό και προωθητικό στην εξέλιξή τους.

3η φάση (2^ο έτος: Μάιος-Ιούνιος). Απολογισμός.

Στο τέλος της εφαρμογής, έγινε ο απολογισμός και η διάχυση της φάσης εφαρμογής που περιελάμβανε τα εξής: συζήτηση ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς για τα οφέλη της πιλοτικής εφαρμογής της παιδαγωγικής Φρενέ στο δημόσιο σχολείο, σύνταξη συλλογικών κειμένων ή μονογραφιών για την παρουσίαση και τη διάχυση των εμπειριών ανά τάξη ή ανά σχολείο, τελική έρευνα με ερωτηματολόγια προς τις/τους εκπαιδευτικούς -μαθητές/ μαθήτριες- γονείς για την αποτίμηση της πιλοτικής εφαρμογής.

Αποτίμηση πιλοτικού προγράμματος

Στην έρευνα που διεξήχθη για την αποτίμηση της 1^{ης} φάσης (επιμόρφωση) του προγράμματος (Τραντάς, Π., κ.ά., 2017) συμμετείχαν εξήντα ένας (61) εκπαιδευτικοί.

Σύμφωνα με την άποψη των συμμετεχόντων (βλ. γράφημα 1), τα βιωματικά εργαστήρια που πραγματοποιήθηκαν κατά την εφαρμογή του Προγράμματος παρουσίασαν αρκετά υψηλό (επιλογή «αρκετά» 51%) έως πολύ υψηλό (άθροισμα επιλογών «πολύ» και «πάρα πολύ» 37%) βαθμό αποτελεσματικότητας ως προς την εξοικείωσή τους με τις τεχνικές της Παιδαγωγικής Φρενέ. Από την αιτιολόγηση των απαντήσεών τους προκύπτει ότι προτείνουν την επιπλέον ενίσχυση της βιωματικής προσέγγισης.

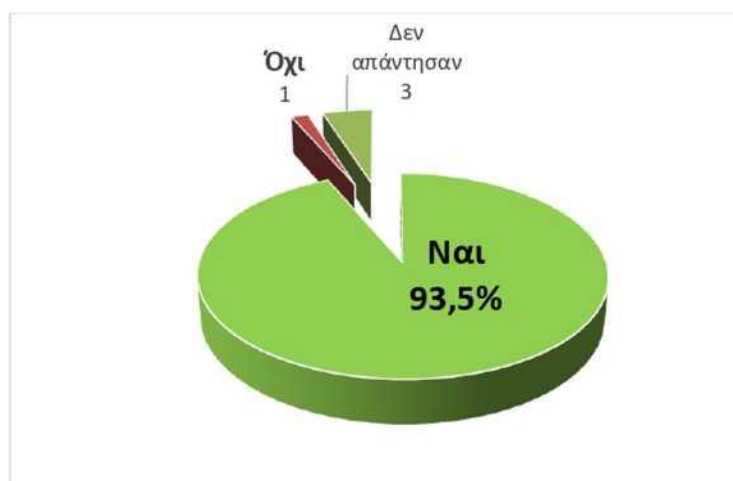
Γράφημα 1. Βαθμός αποτελεσματικότητας βιωματικών εργαστηρίων για την εξοικείωση των εκπαιδευτικών με τις τεχνικές Φρενέ



Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στο Πρόγραμμα δηλώνουν ότι οι «πρωτοβουλίες του μαθητή, η αυτενέργεια και η συνεργατικότητα» αποτελούν το σημαντικότερο στοιχείο της Παιδαγωγικής Φρενέ για την υλοποίηση του δικού τους οράματος για την Εκπαίδευση, ενώ τρεις στους δέκα εκπαιδευτικοί (3/10) επισημαίνουν, παράλληλα, ως πολύ σημαντικά στοιχεία τον «σεβασμό στα δικαιώματα του παιδιού εντός ενός δημοκρατικού περιβάλλοντος» καθώς και την ανάπτυξη της «ελεύθερης έκφρασης μέσω δομημένου λόγου». Με μικρότερα ποσοστά αποτυπώνονται οι δηλώσεις «Αυτοοργάνωση - Συμβούλιο της Τάξης» (το οποίο θα μπορούσε να προσμετρηθεί με την προαναφερόμενη επιλογή της ανάπτυξης δημοκρατικού περιβάλλοντος) και το «άνοιγμα στην κοινότητα».

Ενθαρρυντικό στοιχείο και βασικό κριτήριο επιτυχούς διεξαγωγής της πρώτης φάσης του Προγράμματος αποτελεί η δήλωση επιθυμίας εφαρμογής της Παιδαγωγικής Φρενέ από το 93,5% των εκπαιδευτικών που παρακολούθησαν το Πρόγραμμα (βλ. γράφημα 2).

Γράφημα 2. Επιθυμώ να εφαρμόσω την παιδαγωγική Φρενέ



Ως κύριους λόγους προβάλλουν τη «Βελτίωση των διδακτικών τεχνικών στην τάξη - Καινοτομία - Διέξοδο σε παιδαγωγικές δυσκολίες» (18%), την «Ανάπτυξη προσωπικότητας και δεξιοτήτων του μαθητή - Απόδοση ρόλου και λόγου στον μαθητή με ψυχολογικά κίνητρα» (13,1) και την «Υλοποίηση προσωπικού οράματος για την εκπαίδευση» (11,5%).

Ως κυρίαρχο εμπόδιο για την εφαρμογή της Παιδαγωγικής Φρενέ στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα οι εκπαιδευτικοί (49,2%) θεωρούν τα «Κυρίαρχο διδακτικό μοντέλο - Αντίσταση εκπαιδευτικών - γονέων στο καινούργιο - Μη συνεργασία - "απάθεια" και "βόλεμα"», όπως επίσης σε ένα ποσοστό 23% τα «Γραφειοκρατία - Υπερσυγκεντρωτικό θεσμικό πλαίσιο - Μη ευέλικτη διοίκηση - Πολιτικές αντιστάσεις». Από την άλλη διευκολυντικοί παράγοντες είναι η «Ευελξία των Προγραμμάτων Σπουδών - Δυνατότητα αυτενέργειας - Ευέλικτη ζώνη - Διαθεματικότητα».

Βασικοί στόχοι των εκπαιδευτικών, από την εφαρμογή της Παιδαγωγικής Φρενέ, είναι η συνεργατικότητα, η αλληλεγγύη, η μείωση της ανταγωνιστικής λογικής, η δημιουργία ενός δημοκρατικού σχολείου, ανοικτού στην κοινωνία και η αυτονομία και ελευθερία των μαθητών/μαθητριών.

Ιδιαίτερα σημαντική είναι η εκτίμηση της μεγάλης πλειοψηφίας των ερωτωμένων ότι η εφαρμογή της παιδαγωγικής Φρενέ είναι εφικτή και στο πλαίσιο του παρόντος εκπαιδευτικού συστήματος (πολύ + πάρα πολύ: 44% - αρκετά: 41%), όπως φαίνεται στο Γράφημα 3.

Γράφημα 3. Είναι εφικτή η εφαρμογή της παιδαγωγικής Φρενέ στο ελληνικό σχολείο;

Δεν απάντησαν

5%



Τα κύρια συναισθήματα των εκπαιδευτικών από τη συμμετοχή τους στο Πρόγραμμα ήταν: «χαρά και ενθουσιασμός», «ελπίδα για το μέλλον - αισιοδοξία - ανανέωση», «περιέργεια - έκπληξη - προβληματισμός - αγωνία για το πώς εφαρμόζεται», «αυτοπεποίθηση - ασφάλεια - δύναμη» και τέλος «ικανοποίηση - αίσθημα εποικοδομητικής/δημιουργικής εμπειρίας».

Συμπέρασμα

Η εφαρμογή της Παιδαγωγικής Φρενέ στο δημόσιο ελληνικό σχολείο μπορεί να αποτελέσει καταλύτη στην κατεύθυνση της δημιουργίας ενός σχολείου ελεύθερου, ανοικτού και συνεργατικού με την λειτουργία της τάξης ως κοινότητας ζωής, με έμφαση στα ατομικά και συλλογικά σχέδια εργασίας/δράσης που έχουν νόημα για τα παιδιά, με όχημα την συνεργατική μάθηση και στόχο την ενσωμάτωση όλων των μαθητών/μαθητριών μέσα σε

θετικό κλίμα αλληλοβοήθειας και αλληλεγγύης. Το ελληνικό κίνημα Φρενέ, ένα αυθεντικό εκπαιδευτικό κίνημα βάσης που αναπτύχθηκε γύρω από το «Σκασιαρχείο», μετά την επιτυχή διοργάνωση του Πιλοτικού προγράμματος επιμόρφωσης και εφαρμογής της παιδαγωγικής Φρενέ στην δημόσια εκπαίδευση, βρίσκεται σε καλύτερη θέση για την διάδοση του οράματός του στην εκπαιδευτική κοινότητα της χώρας μας.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

ICEM (2017). *Ξεκινώντας /ie την παιδαγωγική Φρενέ. Γιατί; Πώς;* Αθήνα: Παιδαγωγική Ομάδα «Το Σκασιαρχείο».

Λάχλου, Σ., Μπαλιάς Χ., Καρακατσάνη, Δ. (επ.) (2017). *Celestin Freinet, Θεσμική και κριτική παιδαγωγική. Για ένα ελεύθερο, ανοικτό και συνεργατικό σχολείο*, Αθήνα: Εκδόσεις των συναδέλφων.

Λάχλου, Σ. (2015). Αρχές και τεχνικές της παιδαγωγικής Freinet. Ανακτήθηκε από: <http://skasiarxeio.wordpress.com>.

Μπαδικιάν, Στ. (2017). *Συνεργατικά σχολεία με την παιδαγωγική Freinet. Διαδικασίες εφαρμογής*. Αθήνα: Παιδαγωγική ομάδα «Το Σκασιαρχείο».

Μπαλάς Χ. (2014). *Για ένα σχολείο της κοινότητας*. Ανακτήθηκε από: <http://skasiarxeio.wordpress.com>.

Παγώνη, Μ. (2007). Παιδαγωγική Freinet: έρευνα γύρω από ένα νεωτεριστικό σχολείο στη Γαλλία, *Σύγχρονα Θέματα*., 99, 5-8.

Τραντάς, Π., Δηλαβέρη, Β., Καρακατσάνη, Δ., Λάχλου, Σ. (2017). Αποτίμηση 1^{ης} φάσης Πιλοτικού προγράμματος εφαρμογής της παιδαγωγικής Freinet στη δημόσια εκπαίδευση. Ανακτήθηκε από: http://pilotikofreinet.weebly.com/blog_news.

Φρενέ, Σ., (1977). *Το σχολείο του λαού*, Αθήνα: Οδυσσέας

Χαρίτου-Φατούρου, Μ. (2000). Η βία στα σχολεία. *Έκθεση προς το Υπουργείο Δημόσιας Τάξης*, Αθήνα.

Ξενόγλωσση

Blais M. C., Gauchet, M. et Ottavi, D. (2002). *Pour une philosophie politique de l' education*. Paris : Hachette.

Francomme, O. (2009). Histoire du mouvement Freinet. Son action internationale. *Revue française d' éducation comparée* n°5, p. 159- 176.

Freinet, C. (1946). *L'Ecole Moderne Française*.. Paris: Editions Orphys.

Freire, P. (1974). *Pédagogie des opprimés*. Paris: Editions Maspero.

Giroux, H. (1988). *Teachers as intellectuals: towards a critical pedagogy of learning*, New York: Bergin & Garvey.

Lèmery, J., Bizieau, Ch. (2002). *La pédagogie Freinet. Des principes, des pratiques*. Nantes: Editions ICEM, Collection Pratiques et Recherches, n° 31.

Reuter, Y. (dir.) (2007) *Une Ecole Freinet. Fonctionnement et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire*, Paris: L' Harmattan.

Δημοκρατία στα Σχολεία. «Η συνέλευση των παιδιών»

Ασπασία Καλησώρα

Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

*Υποψήφια Διδάκτωρ στο Τμήμα Φιλοσοφικών και Κοινωνικών Σπουδών-Πανεπιστήμιο Κρήτης
Μέλος της Παιδαγωγικής Ομάδας «Το Σκασιαρχείο»,*

aspa2875@gmail.com

Περίληψη

Η δημοκρατική παιδεία τοποθετεί το παιδί στο κέντρο του ενδιαφέροντος της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπου κάθε μαθητής/μαθήτρια είναι αποδεκτός/αποδεκτή ως μια μοναδική προσωπικότητα που χρήζει του σεβασμού όλων. Εφαρμόζοντας στο σχολικό περιβάλλον τις αρχές της δημοκρατικής παιδείας μέσω θεσμών, όπως αυτός της σχολικής συνέλευσης, μπορούμε να δημιουργήσουμε εκείνο το σχολικό πλαίσιο όπου η ελευθερία έκφρασης των παιδιών είναι απολύτως σεβαστή και απαραίτητη προϋπόθεση της συμμετοχικής μάθησης/συλλογικής ζωής. Επιδρώντας κατά αυτό τον τρόπο θετικά στην κουλτούρα του σχολείου, αυτή σταδιακά μπορεί να μετατραπεί σε στάση ζωής από τα ίδια τα παιδιά. Αναπτύσσοντας την ικανότητα κριτικής σκέψης, διερεύνησης και μέσω της συνεργασίας και της συναπόφασης, μέσα δηλαδή από την άσκηση στην καθημερινή ζωή ενός συστήματος δημοκρατικών στάσεων και συμπεριφορών, με τους δασκάλους να αποτελούν τα πρότυπα αυτών των στάσεων και συμπεριφορών, η έννοια της δημοκρατικής παιδείας μπορεί να διδαχθεί και να υιοθετηθεί από τους μαθητές/μαθήτριες ως στάση ζωής, συμβάλλοντας στη δημιουργία μιας κοινωνίας όπου οι έννοιες της ισότητας, της δικαιοσύνης και της αλληλεγγύης θα είναι περισσότερο αυτονόητες.

Abstract

Democratic education places the child at the center of the educational process, where each student is accepted as a unique personality that requires respect by everyone. By applying the principles of democratic education through institutions such as the school assembly, we can create a school context where the freedom of expression of the children is fully respected and a prerequisite for participative learning / collective life. By acting positively on the school's culture, it can gradually become a life-stand by the children themselves. By developing the capacity for critical thinking, exploration and through co-operation and co-decision, through the exercise of a system of democratic attitudes and behaviors in daily life, with teachers being the models of these attitudes and behaviors, the concept of democratic education can be taught and adopted by the pupils as a lifestyle, contributing to the creation of a society where the concepts of equality, justice and solidarity will be more self-evident.

Εισαγωγή

Στο κείμενο που ακολουθεί θα ασχοληθούμε με ένα κρίσιμο ζήτημα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και κατ' επέκταση της σύγχρονης κοινωνικής πραγματικότητας, που αφορά στην έννοια της δημοκρατίας και πώς αυτή μπορεί να εισαχθεί μέσω συγκεκριμένων πρακτικών στη σχολική καθημερινότητα, θέτοντας τις βάσεις για τη δημιουργία εκείνων των συνθηκών που θα επιτρέψουν στο παιδί να εκφραστεί ελεύθερα, να συνυπάρξει με τους δικούς του όρους και να αντιληφθεί την έννοια των δικαιωμάτων του βιωματικά ώστε εν συνεχεία να τα υιοθετήσει πλέον και ως στάση ζωής. Πιο συγκεκριμένα, θα αναφερθούμε στην πρακτική των σχολικών συνελεύσεων (τάξης ή σχολείου), έτσι όπως αυτή εφαρμόστηκε πειραματικά στο ελληνικό δημόσιο σχολείο μέσω δύο συγκεκριμένων παραδειγμάτων, το ένα αφορά σε 4/θέσιο Δημοτικό σχολείο, ορεινής περιοχής σε ελληνικό νησί (2014-2017) και το άλλο σε 12/θέσιο Δημοτικό Σχολείο στον Νομό Αττικής (2017-2018).

Θεωρητικό πλαίσιο

Διεθνής Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού

Άρθρο 12

Ελευθερία Γνώμης

«Τα παιδιά έχουν δικαίωμα να εκφράζουν ελεύθερα τις απόψεις τους. Οι μεγάλοι πρέπει να ακούν και να παίρνουν σοβαρά υπόψη τους τη γνώμη των παιδιών για τα θέματα που τα αφορούν, ανάλογα με την ηλικία και την ωριμότητά τους»

Για τον Freire (2006), αποτελεί ζήτημα ζωτικής σημασίας το δικαίωμα που έχουν οι μαθητές/μαθήτριες και οι δάσκαλοι/δασκάλες να έχουν φωνή. Κανείς δεν βιώνει πλήρως τη δημοκρατία αν του στερούν το δικαίωμα να μιλήσει, να εκφράσει τη γνώμη του, να διατυπώσει τη σκέψη του και να εμπλακεί στον αγώνα για την υπεράσπιση αυτού του δικαιώματος που τελικά ταυτίζεται με το δικαίωμα να ενεργεί ελεύθερα. Το σχολείο πρέπει να είναι ο χώρος που θα καλλιεργεί συγκεκριμένες δημοκρατικές αρχές, όπως την προδιάθεση να ακούμε τους άλλους, όχι σαν χάρη αλλά επειδή είναι καθήκον μας και δείγμα του σεβασμού μας απέναντι τους, την προδιάθεση απέναντι στην ανεκτικότητα, τον σεβασμό στις αποφάσεις της πλειοψηφίας, με το δικαίωμα παράλληλα οποιοσδήποτε να εκφράσει τη διαφωνία του, την προδιάθεση δηλαδή να αμφισβητούμε, να ασκούμε κριτική και να επιχειρηματολογούμε.

Ένας από του πρωτοπόρους παιδαγωγούς στο ζήτημα της δημοκρατικής παιδείας υπήρξε αναμφισβήτητα ο A. S. Neill, ο οποίος εφάρμοσε στο Summerhill την έννοια της άμεσης δημοκρατίας μέσω του θεσμού της σχολικής συνέλευσης, στην οποία δάσκαλοι/δασκάλες και μαθητές/μαθήτριες συζητούν και αποφασίζουν με ψηφοφορία, οτιδήποτε απασχολεί την σχολική κοινότητα έχοντας ισότιμο δικαίωμα λόγου και ψήφου. Ο ίδιος θα παρατηρήσει ότι ο σεβασμός των παιδιών απέναντι στην δημοκρατία είναι αξιοσημείωτος και χωρίς ίχνος φόβου ή μίσους, ενώ συνολικά το αίσθημα των παιδιών για δικαιοσύνη είναι πολύ έντονο, με την ανάλογη όμως πάντα επιείκεια, επιδεικνύοντας παράλληλα και μια εξαιρετική διοικητική ικανότητα (Neill, 1978).

Για το ίδιο ζήτημα ο Γάλλος ριζοσπάστης παιδαγωγός C. Freinet θα πει : «Τίποτα δεν είναι τόσο ηθικό και ωφέλιμο όσο αυτή η από κοινού κριτική και εποικοδομητική ταυτόχρονα εξέταση της ζωής του σχολείου. Τα παιδιά μέσα από αυτήν την συλλογική διαδικασία της αυτοκριτικής δίνουν δείγματα μιας εντιμότητας και ενός θάρρους που εκπλήσσουν, ενώ μπορούν να κάνουν κριτική και να παραμένουν θαυμάσιοι συμμαθητές

αν είναι έντιμοι, ειλικρινείς και καλοί. Η συλλογική κριτική, η αναγνώριση των λαθών, το κοινό αίσθημα, η επιθυμία να τα κάνουν όλα καλύτερα δρουν αποκλειστικά και μόνο θετικά στην ζωή των παιδιών» (Freinet, 1977).

Πειραματική Εφαρμογή

Στη συνέχεια θα αναφερθώ σε δύο συγκεκριμένα παραδείγματα προσπάθειάς μου εφαρμογής του θεσμού των σχολικών συνελεύσεων στο ελληνικό δημόσιο σχολείο.

Α. 4/θέσιο Δημοτικό σχολείο, ορεινής περιοχής σε ελληνικό νησί (2014-2017)

Την τριετία 2014-2017, ως δασκάλα σε 4θέσιο Δημοτικό Σχολείο, για 3 περίπου χρόνια εφαρμόστηκε στην πράξη (σε εβδομαδιαία συχνότητα) ο θεσμός της Γενικής Σχολικής Συνέλευσης, στην οποία συμμετείχαν οι μαθητές/μαθήτριες και οι δάσκαλοι/δασκάλες του σχολείου έχοντας ισότιμο δικαίωμα λόγου και ψήφου σε θέματα που αφορούσαν αφενός στη διαχείριση των σχέσεων των μελών της σχολικής κοινότητας (κυρίως μεταξύ των μαθητών/μαθητριών) και αφετέρου στην οργάνωση και ρύθμιση ζητημάτων και κανόνων της σχολικής ζωής. Κατά τη διάρκεια της Γενικής Σχολικής Συνέλευσης, η οποία πραγματοποιούνταν 1 φορά την εβδομάδα με συντονιστές τα ίδια τα παιδιά σε επιμέρους ρόλους, οι μαθητές/μαθήτριες είχαν την δυνατότητα μέσω των προτάσεων που έκαναν π.χ. να διαμορφώνουν το πρόγραμμα των διαλειμμάτων τους, να προτείνουν εκδρομές, αθλητικές, πολιτιστικές δράσεις εντός και εκτός σχολείου, να συμμετέχουν στην οικονομική διαχείριση των χρημάτων από επιπλέον δράσεις τους, να καλούν, να εμπλέκουν τους γονείς σε σχολικές δραστηριότητες και κυρίως να διαχειρίζονται μέσω συζήτησης και ενσυναίσθησης το πολύπλοκο πλέγμα των σχολικών τους σχέσεων.

Ωστόσο, εκτός από τη γενική σχολική συνέλευση, η οποία αποτελεί αναμφισβήτητα την κορυφαία στιγμή της συλλογικής δημοκρατικής ταυτότητας ενός σχολείου, είναι εξαιρετικά σημαντικό η έννοια της δημοκρατίας να διέπει όλες τις πλευρές της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Για το λόγο αυτό, οι μαθητές/μαθήτριες της τάξης μου, τα τρία αυτά χρόνια, είχαν τη δυνατότητα να δρουν δημοκρατικά σε όλες τις εκφάνσεις της σχολικής τους ζωής και με την έννοια της δημοκρατίας εκφρασμένη στο δικαίωμα της επιλογής εκ μέρους τους· αυτή αποτελούσε βασικό συστατικό της ίδιας της διαδικασίας της μάθησης με τους/τις μαθητές/μαθήτριές μου να συμμετέχουν ενεργά στη διαμόρφωσή της. Το μάθημα δεν αποτελούσε, δηλαδή, έναν από καθέδρας μονόλογο της δασκάλας στον οποίο οι μαθητές/μαθήτριες απλά -ως είθισται- υπακούουν και εκτελούν εντολές, αλλά αντιθέτως οι ίδιοι/ίδιες αποτελούσαν συνδιαμορφωτές της μαθησιακής διαδικασίας εντός της τάξης μας σε μεγάλο βαθμό, μέσω διαφόρων θεσμών-πρακτικών, δημιουργώντας με αυτό τον τρόπο ένα περιβάλλον αυτοοργανωμένης μάθησης που ευνοούσε τον μετασχηματισμό της παιδαγωγικής σχέσης και πράξης και την ανάπτυξη εκ μέρους των μαθητών/μαθητριών ενός πιο δημιουργικού και δημοκρατικού τρόπου ύπαρξης, τόσο μέσα στην μαθησιακή διαδικασία όσο και στο σύνολο της σχολικής τους ζωής. Ένα παράδειγμα, που αφορά στην έννοια της αυτοοργανωμένης μάθησης στην τάξη μας, ήταν αυτό της πρακτικής μέσω της οποίας τα παιδιά είχαν τη δυνατότητα ως *μικροί ερευνητές* να επιλέξουν θέματα που τα ενδιέφεραν, να αναζητήσουν πληροφορίες από διάφορες πηγές και να ετοιμάσουν μια έρευνα την οποία εν συνεχεία παρουσίαζαν στην τάξη και αποτελούσε τη νέα γνώση για όλα τα παιδιά, τα οποία θέτοντας νέα ερωτήματα δημιουργούσαν τις συνθήκες μιας μάθησης διερευνητικής και διαλογικής μεταξύ όλων των μελών της ομάδας,

συμπεριλαμβανομένης και εμού της ίδιας με ένα τρόπο όμως ισότιμο. Σε αυτή την πρακτική διευκόλυνε το γεγονός ότι είχαμε φροντίσει μέσα στην τάξη μας να υπάρχουν 3-4 υπολογιστές καθώς και ένας εκτυπωτής, εξοπλισμός που τα παιδιά είχαν την ελευθερία να χρησιμοποιήσουν σχεδόν οποιαδήποτε στιγμή έκριναν τα ίδια πως είναι απαραίτητο. Έτσι υπήρχαν πολλά πρωινά που πηγαίνοντας στο σχολείο για την πρωινή μου εφημερία έβρισκα τα παιδιά με μια διάθεση δημιουργίας και χαράς να αναζητούν σε βιβλία ή στο διαδίκτυο αυτό που ήθελαν, για να ετοιμάσουν τη δική τους έρευνα.

Οι έννοιες της αυτοδιαχείρισης, της αυτονομίας και της ανεξαρτησίας στην μάθηση κατέχουν πλέον κεντρικό ρόλο στο πλαίσιο της εκπαίδευσης και έχουν αποκτήσει ξεχωριστή δυναμική στο χώρο της εκπαίδευσης. Είναι πλέον μια αυταπόδεικτη αλήθεια ότι ένα από τα πιο σημαντικά χαρακτηριστικά, για μία πιο επικοινωνιακά και δημοκρατικά προσανατολισμένη διαδικασία μάθησης, είναι αυτό κατά το οποίο η διδασκαλία δίνει προβάδισμα στον εκπαιδευόμενο και τα ενδιαφέροντά του κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσής του σε κάθε επίπεδο (Little, 1991). Πρόκειται για μια ευνοϊκή προς τους μαθητευόμενους αναμόρφωση του τρόπου μάθησης, καθώς είναι, πράγματι, μια ριζική αλλαγή του τρόπου της κατανομής της παλιάς δύναμης και εξουσίας που είθισται να χρησιμοποιούνται από την παραδοσιακή συμβατική τάξη εκπαιδευτικών. Στην σημερινή εποχή, λοιπόν, οι εκπαιδευόμενοι πρέπει να κατέχουν ενεργό και ουσιαστικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία στα πλαίσια μιας νέας προοπτικής, βάσει της οποίας θεωρείται ότι κατά αυτόν τον τρόπο ο εκπαιδευόμενος αποκτά την ικανότητα για την ανάπτυξη μιας ανεξάρτητης και κριτικής σκέψης, για την λήψη αποφάσεων και για την ανάπτυξη ανεξάρτητης δράσης. Οι εκπαιδευόμενοι, δηλαδή, μέσω της αυτόνομης μάθησης, η οποία -σύμφωνα με τον Dewey (1916)- είναι το καλύτερο παράδειγμα της δημοκρατικής εκπαίδευσης κι ενός πιο ελευθεριακού σχολείου, απαλλαγμένου από τις αυστηρές παραδοσιακές πρακτικές, αναμένεται να αναλάβουν και μεγαλύτερη ευθύνη για τη δική τους μάθηση (Little, 1991).

B. 12/θέσιο Δημοτικό Σχολείο, Νομός Αττικής (2017-2018)

Την προηγούμενη σχολική χρονιά, 2017-2018, αποσπασμένη πλέον σε 12/θέσιο σχολείο της Αθήνας και έχοντας την εμπειρία του ολιγοθέσιου σχολείου ξεκίνησα την προσπάθεια δημιουργίας ενός νέου μεθοδολογικού μοντέλου συμμετοχικής λήψης αποφάσεων που αφορά πια σε μεγαλύτερες σχολικές μονάδες. Στον παιδαγωγικό αυτό πειραματισμό καθοριστική υπήρξε η άμεση υποστήριξη αρχικά από την διευθύντρια του σχολείου και εν συνεχεία από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, γεγονός που διευκόλυνε την προσπάθειά μου αυτή για την εισαγωγή της έννοιας της δημοκρατικής παιδείας στο σύγχρονο ελληνικό δημόσιο σχολείο.

Ξεκινώντας αρχικά από τη συνέλευση της τάξης μου (Γ' τάξη), στη συνέχεια και κατόπιν συνεννοήσεως τόσο με τη διευθύντρια του σχολείου όσο και με τους εκπαιδευτικούς των διπλών τμημάτων της Ε' & ΣΤ' τάξης (Ε1, Ε2, ΣΤ1, ΣΤ2), ανέλαβα σε εβδομαδιαία βάση την πραγματοποίηση των συνελεύσεων τους. Κατά συνέπεια στο σχολείο πραγματοποιούνταν σε εβδομαδιαία βάση 5 συνελεύσεις τάξεων, στις οποίες ήμουν πάντα ενεργό και ισότιμο μέλος τους. Στις πρώτες συναντήσεις αναγνωρίσαμε με τους/τις μαθητές/μαθήτριες την ανάγκη που οι ίδιοι/ίδιες εξέφρασαν για μια πιο ενεργή συμμετοχή τους στα θέματα της καθημερινής σχολικής ζωής καθώς και την ανάγκη τους για την ύπαρξη ενός «τόπου λόγου», όπου μέσω δημοκρατικών διαδικασιών οι απόψεις τους θα ακούγονται με προσοχή και σεβασμό, ώστε να μπορούν να συμμετέχουν οι ίδιοι/ίδιες ουσιαστικά στη ρύθμιση των ζητημάτων που τους/τις απασχολούν. Παρουσιάζοντας, λοιπόν, στα παιδιά την πρακτική της συνέλευσης και της

μεθοδολογίας της και συζητώντας σχετικά με τους κανόνες που τη διέπουν, αρχίσαμε σε εβδομαδιαία συχνότητα την πραγματοποίηση της συνέλευσης του κάθε τμήματος ξεχωριστά. Στη συνέλευση τάξης τα παιδιά είχαν την ευκαιρία αφενός να συζητήσουν, να διαχειριστούν και να επιλύσουν οποιοδήποτε θέμα αφορούσε στις μεταξύ τους σχέσεις, δημιουργώντας σταδιακά μέσα στη τάξη τους ένα πλαίσιο εμπιστοσύνης, αλληλοκατανόησης και αλληλεγγύης και αφετέρου, να προτείνουν και να υλοποιήσουν ιδέες και προτάσεις σχετικά με την σχολική τους ζωή. Κατά τη διάρκεια της χρονιάς, όμως, κατόπιν αιτήματος των ίδιων των παιδιών πραγματοποιήθηκε και αυτό που τελικά χαρακτηρίσαμε ως «διασταυρώσεις συνελεύσεων». Έτσι, πολλές φορές τα δύο τμήματα της ΣΤ΄ τάξης έκαναν μαζί την εβδομαδιαία συνέλευσή τους και αποφάσιζαν από κοινού για διάφορα κοινά τους θέματα, ενώ το ίδιο συνέβη και με τα δύο τμήματα της Ε΄ τάξης. Επιπλέον, όμως, υπήρξαν και διασταυρώσεις μεταξύ π.χ. ενός τμήματος της ΣΤ΄ τάξης και ενός τμήματος της Ε΄ τάξης, όταν προέκυπτε ένα έκτακτο θέμα που απαιτούσε άμεσα επίλυση. Παράλληλα, έγιναν και μερικές κοινές συνελεύσεις των δύο τμημάτων της Γ΄ δημοτικού.

Μέσα από τις συνελεύσεις αυτών των τάξεων και μετά την πάροδο ενός χρονικού διαστήματος διαπιστώθηκε η κοινή ανάγκη, εκ μέρους σχεδόν όλων των παιδιών, επαναδιαπραγμάτευσης ενός θέματος που τα αφορούσε άμεσα και το οποίο είχε να κάνει με τον τρόπο διαχείρισης του αύλειου χώρου του σχολείου και του παιχνιδιού τους σε αυτόν. Μέσα από μια αλυσίδα δημοκρατικών διαδικασιών που απαιτούσαν προσεκτικό σχεδιασμό, χρόνο και ενημέρωση του Συλλόγου Διδασκόντων, δημιουργήθηκε η κατάλληλη εκείνη συνθήκη που ευνόησε τη συνάντηση όλων των τμημάτων, ώστε να παρθεί μια απόφαση με όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας για το συγκεκριμένο θέμα. Έτσι, στις 9 Μαρτίου 2018, πραγματοποιήσαμε στην αυλή του σχολείου Γενική Σχολική Συνέλευση (με τα 8 από τα 12 τμήματα του σχολείου και αυτό διότι τα τμήματα της Α΄ και Β΄ τάξης χρησιμοποιούν διαφορετικό χώρο στην αυλή για το παιχνίδι τους και επιπλέον δεν είχαν εμπλακεί με το θεσμό των συνελεύσεων), όπου στο σύνολο 150 περίπου παιδιών και 15 εκπαιδευτικών συναποφασίσαμε και αλλάξαμε μian απόφαση που αφορούσε την καθημερινότητα των παιδιών στο σχολείο και είχε παρθεί δίχως αυτά να έχουν ποτέ ερωτηθεί ή εκφράσει την άποψή τους για αυτό το ζήτημα. Τα συναισθήματα και οι σκέψεις όλων των παιδιών, έτσι όπως εκφράστηκαν προφορικά μετά από αυτή την εμπειρία, δύσκολα αποτυπώνονται σε λέξεις.

Συμπεράσματα

Αποτιμώντας την μέχρι τώρα εμπειρία μου, όσον αφορά την εφαρμογή της πρακτικής των σχολικών συνελεύσεων, αναμφισβήτητα είναι ιδιαίτερος σημαντικό η συνολική κουλτούρα του σχολείου να διαπνέεται από τις αξίες της δημοκρατίας και του σεβασμού της παιδικής ηλικίας ως ενός αυτονόμου και ανεξάρτητου σταδίου της ζωής του ατόμου, με τις δικές του αξίες και ανάγκες. Σύμφωνα με τον Rogers (1951), στη διαδικασία της εκπαίδευσης, ένας μαθητής/μαθήτρια πρέπει να βρίσκεται στο επίκεντρο, σε αντίθεση με αυτό που συμβαίνει στην παραδοσιακή αυταρχική εκπαίδευση. Η διδασκαλία επιβάλλεται να έχει ως βασικό της στόχο τη δημιουργία ανθρώπων, οι οποίοι θα έχουν την ικανότητα και θα είναι υπεύθυνοι να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, θα είναι ικανοί να επιλέγουν κάτι με έξυπνο τρόπο, να προσαρμόζονται στις καταστάσεις που κάθε φορά παρουσιάζονται και να αναπτύσσουν συνεργατικές δράσεις, αξιοποιώντας συνάμα δημιουργικά την εμπειρία που διαθέτουν. Για τον λόγο αυτό, το σχολείο οφείλει, πάνω απ' όλα, να επιδιώκει την εξασφάλιση ενός κλίματος, στο οποίο

θα επικρατεί η ελεύθερη έκφραση, και θα επιτρέπει στον/στην μαθητή/μαθήτριά να προβεί στην αυτοπραγμάτωση του.

Αν θα θέλαμε να αναφερθούμε σε συγκεκριμένα αποτελέσματα που κάποιος μπορεί να παρατηρήσει μέσα από τη εφαρμογή της πρακτικής των σχολικών συνελεύσεων, θα ήθελα να εστιάσω σε δύο, κατά τη γνώμη μου, πολύ κρίσιμα ζητήματα μετά από συστηματική παρατήρηση στις σχολικές μονάδες στις οποίες εφαρμόστηκαν οι σχολικές συνελεύσεις. Το πρώτο αφορά στον από κοινού αποδεκτό κώδικα εργαλείων επικοινωνίας που τα παιδιά αντιλαμβάνονται ότι μπορούν να χρησιμοποιήσουν, προκειμένου να επιτύχουν την αρμονική μεταξύ τους συνύπαρξη, σεβόμενα κάθε είδους διαφορετικότητα. Το δεύτερο κρίσιμο ζήτημα αφορά στο γεγονός ότι τα παιδιά, μέσα από αυτή τη διαδικασία, αρχικά μαθαίνουν βιωματικά πώς να διεκδικούν τα δικαιώματά τους, μέχρι το σημείο όμως που τελικά κάθε μέλος της ομάδας μπορεί να υπερβεί το στάδιο της προσωπικής μόνο διεκδίκησης και να περάσει στο στάδιο να υπερασπιστεί ένα άλλο μέλος της ομάδας από τις πιθανές δυσκολίες που αντιμετωπίζει και άρα να διεκδικήσει τον σεβασμό στα δικαιώματα του Άλλου, και εν συνεχεία ακόμα και του συνόλου στο οποίο ανήκει. Πρόκειται, με άλλα λόγια, για μια συστηματική, θα λέγαμε, εξάσκηση στην έννοια της χειραφέτησης ενός Υποκειμένου, ικανού να συμμετέχει ενεργά στη διαμόρφωση της σχολικής και μετέπειτα κοινωνικής του πραγματικότητας.

Αν θέλουμε να επιτύχουμε την πραγματοποίηση μιας δημοκρατικής παιδείας οι παράγοντες που μπορούν να συμβάλλουν σε αυτό αντικατοπτρίζονται αφενός στην επίτευξη μιας αμοιβαίας επικοινωνίας, μη βίαιης και βασισμένης στην αγάπη, τον σεβασμό, την κατανόηση και την αποδοχή όλων όσοι εμπλέκονται στο σχολικό περιβάλλον και αφετέρου, στην επίτευξη της συμμετοχής όλων των μελών της σχολικής κοινότητας (εκπαιδευτικός- μαθητής-γονέας) σε αποφάσεις σχετικά με την τάξη και το σχολείο. Οι εκπαιδευτικοί φέρουν την κύρια ευθύνη για την επίτευξη αυτών των προϋποθέσεων, όντας το πιο σημαντικό και αποτελεσματικό στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Με το παράδειγμά τους μπορούν να συμβάλλουν στην ανάπτυξη μιας δημοκρατικής κουλτούρας και στην εδραίωση αντίστοιχων συμπεριφορών, αποτελώντας τον βασικό υποστηρικτή μιας δημοκρατικής ζωής μέσω του λόγου και της πράξης τους. Οι μαθητές τους θα υιοθετήσουν τις αξίες τη δημοκρατίας στο βαθμό στον οποίο τις εμφανίζουν και οι ίδιοι οι δάσκαλοί τους, των οποίων η σκέψη και δράση πρέπει να χαρακτηρίζεται από δημοκρατικότητα σε καθημερινό επίπεδο και σε όλα τα πεδία της σχολικής διαδικασίας. Σε μια δημοκρατική εκπαίδευση, ο δάσκαλος αναμένεται να βοηθήσει τους μαθητές να αναπτύξουν προσωπικότητες κατάλληλες για τις ικανότητές και τις διαθέσεις τους, αντιμετωπίζοντάς τους ως ξεχωριστές και μοναδικές οντότητες και ενισχύοντας το συναίσθημα της αυτοπεποίθησης και του αυτοσεβασμού. (GÜLEÇ & BALÇIK, 2009).

Συνοψίζοντας και έχοντας την εμπειρία σχεδόν 13 χρόνων όσον αφορά στις συνελεύσεις των παιδιών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, η έννοια της δημοκρατικής παιδείας οφείλει να αποτελέσει αναμφισβήτητα μια από τις προτεραιότητες του κεντρικού σχεδιασμού, με αυτό να συνεπάγεται αρχικά την ανάγκη σχεδιασμού συστηματικών επιμορφωτικών δράσεων που θα στοχεύουν στην ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών σχετικά με πρακτικές, όπως αυτή των σχολικών συνελεύσεων που εμπλέκουν ενεργά τους/τις μαθητές/μαθήτριες στη διαμόρφωση της δικής τους σχολικής ζωής ως ισότιμα μέλη της σχολικής κοινότητας. Σύμφωνα με τον Καστοριάδη (2000), «Ακόμα κι αν υποθέσουμε ότι μια δημοκρατία τέλεια, ολοκληρωμένη μας πέφτει από τον ουρανό, είναι σίγουρο ότι δεν θα μπορέσει να επιζήσει περισσότερο από μερικά χρόνια, αν δεν δημιουργήσει τα άτομα που της αντιστοιχούν και που είναι, πρώτα και πάνω απ' όλα, ικανά να την κάνουν να λειτουργήσει και να την αναπαραγάγουν. Δεν

μπορεί να υπάρξει δημοκρατική κοινωνία χωρίς δημοκρατική παιδεία...Η ιδέα πως ένα δημοκρατικό καθεστώς θα μπορούσε να παραλάβει από την ιστορία, ready made, δημοκρατικά άτομα που θα το έκαναν να λειτουργήσει, αποτελεί και αυτή πλάνη. Τέτοιου είδους άτομα μπορούν να διαπλαστούν μονάχα μέσα σε δημοκρατική παιδεία και μέσω αυτής. Η δημοκρατική παιδεία δεν φυτρώνει σαν φυτό παρά πρέπει να αποτελεί κεντρικό αντικείμενο της πολιτικής μέριμνας».

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Καστοριάδης, Κ. (2000). *Η άνοδος της ασημαντότητας*, Αθήνα: Ύψιλον.
- Νηλ, Α.Σ. (1972). *Θεωρία και πράξη της αντιαυταρχικής εκπαίδευση*, μτφρ. Κ. Λάμπου. Αθήνα: Μπουκουμάνης.
- Νηλ, Α.Σ. (1975). *Ελευθερία, όχι αναρχία*, μτφ Ε. Γραμμένος. Αθήνα: Μπουκουμάνης.
- Νηλ, Α.Σ. (1976). *Το πράσινο σύννεφο*. Αθήνα: Μπουκουμάνης.
- Νηλ, Α.Σ. (1977). *Αυτοβιογραφία «Νηλ! Νηλ! Όρεντζπηλ!»*. Αθήνα: Μπουκουμάνης.
- Νηλ, Α.Σ. (1978). *Σάμερχιλ, το ελεύθερο σχολείο*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Φρέιρε, Π. (1974). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*. μτφ Γ. Κρητικός. Αθήνα: Κέδρος.
- Φρέιρε, Π. (2006). *Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν*, μτφ Μ. Νταμπαράκης, επιμ Τ. Λιάμπας. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Φρενέ, Σ. (1977). *Το σχολείο του Λαού*, μτφ Κ.Δεναζά- Βενιεράτου. Αθήνα: Οδυσσέας.

Ξενόγλωσση

- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. New York: Macmillan.
- Freire, P. (1972). *Pedagogy of the Oppressed*, England: Penguin Books.
- GÜLEÇ, S., BALÇIK, E.G. (2009). "An examination of democratic attitudes of primary school teachers". *Bulgarian Journal of Science and Education Policy (BJSEP)*, Vol. 3, No. 2.
- Little, D. (1991). *Learner Autonomy. I: Definitions, Issues and Problems*. Dublin: Authentik.
- Rogers, C. R. (1951). *Client-centered therapy: Its current practice, implications and theory*. Boston: Houghton Mifflin.

ΒΙΩΜΑΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ
- ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑ

Διαθεματικά μαθήματα με NetLogo – Κλιματική Αλλαγή

Γεώργιος Γκαράς¹, Δημήτριος Γιάτας²

¹ο Πειραματικό ΓΕΛ Αθήνας Γεννάδειο, ggkaras@gmail.com

²ο Πειραματικό ΓΕΛ Αθήνας Γεννάδειο, dyiatas@gmail.com

Περίληψη

Ένας ενδεδειγμένος τρόπος μελέτης των Πολύπλοκων Συστημάτων είναι η προσομοίωσή τους με τη βοήθεια των ηλεκτρονικών υπολογιστών. Το λογισμικό Πολλαπλών Πρακτόρων *NetLogo* είναι ένα προγραμματιστικό περιβάλλον δομημένο κατάλληλα για τον σκοπό αυτό. Επιπλέον, περιέχει στη βιβλιοθήκη του έναν μεγάλο αριθμό προσομοιώσεων, που σχετίζονται με ένα ή περισσότερα αντικείμενα που διδάσκονται στο σχολείο. Μία από αυτές τις προσομοιώσεις είναι και η «κλιματική αλλαγή», που έχει στόχο να βοηθήσει τους μαθητές να κατανοήσουν παραμέτρους του κλίματος και την επίδραση του ανθρώπου σε αυτό. Στο εργαστήριο θα παρουσιαστεί το λογισμικό και το μοντέλο και θα δοθεί χρόνος στους εκπαιδευτικούς να τα διερευνήσουν. Ακολουθώντας, οι εκπαιδευτικοί θα σχεδιάσουν και θα προτείνουν σχέδια μαθήματος με βάση το μοντέλο. Θα ακολουθήσει αξιολόγηση των σχεδίων μαθήματος και του εργαστηρίου. Σκοπός του εργαστηρίου είναι να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να αξιοποιήσουν το λογισμικό αυτό, στην τάξη. Επίσης στόχος είναι η διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί κατανοούν τα Πολύπλοκα Συστήματα και την κλιματική αλλαγή.

Abstract

An appropriate way to study Complex Systems is to simulate them with the help of computers. *NetLogo* multi-agent software is a programmable environment, well-structured for this purpose. In addition, it contains a large number of simulations (models) in its library, many of which relate to one or more curriculum subjects. One of these models is “climate change”, a simulation of the Earth's climate. It aims to help students understand the basic parameters of Earth's climate and the effect of humans on it. The software and the model will be presented in the workshop and teachers will be given time to explore them. Teachers will then design and propose model-based lesson plans. An evaluation of the plans and of the workshop will follow. The purpose of the workshop is to help teachers to be able to use this software in the classroom. Also, the objective is to explore the way in which teachers understand complex systems and climate change.

Εισαγωγή

Τα Πολύπλοκα Συστήματα -συστήματα που αποτελούνται από πολλές μη γραμμικές αλληλεπιδράσεις με αναδράσεις, και που έχουν σαν αποτέλεσμα τη διαρκή μεταβολή, τόσο του συστήματος όσο και των μερών του συστήματος – αποτελούν μέρος του φυσικού, του ψυχικού και του κοινωνικού κόσμου. Τέτοια συστήματα είναι π.χ. ένα οικοσύστημα, το ανοσοποιητικό σύστημα του ανθρώπου, το χρηματιστήριο και η σχολική τάξη. Η περιγραφή τους και η κατανόησή τους με τις συνηθισμένες ποσοτικές μεθόδους της αναλυτικής μαθηματικής σκέψης είναι δύσκολη, ενώ η ποιοτική ή ποιοτικο-ποσοτική μελέτη τους είναι πολλές φορές ανεπαρκής. Οι μαθητές έχουν συνείδηση αυτού του προβλήματος. Ξέρουν π.χ. ότι η γνώση των μαθηματικών νόμων της μηχανικής δεν βοηθάει ιδιαίτερα στο να μάθει κάποιος ποδήλατο ή κολύμπι. Γι' αυτό έχουν την αίσθηση ότι «το σχολείο δεν μας μαθαίνει τη ζωή». Οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές, με την εμφάνισή τους, γέννησαν ελπίδες για την περιγραφή των Πολύπλοκων Συστημάτων μέσω της αξιοποίησης της τεράστιας υπολογιστικής τους δύναμης. Όμως οι υπολογιστές είναι σειριακές μηχανές (γίνεται μία μόνο στοιχειώδης λειτουργία στην Κεντρική Μονάδα Επεξεργασίας σε κάθε ωρολογιακό κύκλο), ενώ πολλές από τις αλληλεπιδράσεις στα Πολύπλοκα Συστήματα είναι ταυτόχρονες. Η *NetLogo*, ένα λογισμικό Πολλαπλών Πρακτόρων, που δημιουργήθηκε ειδικά για την προσομοίωση των Πολύπλοκων Συστημάτων, προσομοιώνει το ταυτόχρονο (concurrency) των αλληλεπιδράσεων ικανοποιητικά, όπως φαίνεται από τα αποτελέσματα αυτών των προσομοιώσεων της (Wilensky, 1999).

Η άποψη ότι οι μαθητές πρέπει να εξοικειωθούν με τα Πολύπλοκα Συστήματα και τις προσομοιώσεις τους κερδίζει έδαφος διεθνώς, αν και αναγνωρίζεται ότι δεν είναι απλό ζήτημα (Gkiolmas, et al., 2013; Wilensky & Rand, 2015; Gkaras, Costaridis & Yiatas, 2015). Οι προσομοιώσεις παρουσιάζουν τα φαινόμενα καθώς αυτά μεταβάλλονται, προσφέροντας έτσι μια συμπληρωματική διάσταση στη γνώση τους, σε σχέση με την παρουσίαση στιγμιότυπων και τελικών αποτελεσμάτων. Η έρευνα έχει καταλήξει ότι, σε γενικές γραμμές, η διδασκαλία μέσω υπολογιστών είναι συμπληρωματική ως προς τους κλασσικούς τρόπους διδασκαλίας και επομένως ο ρόλος του διδάσκοντος είναι εξαιρετικά σημαντικός (Yoon et al. 2016). Επομένως, η εξοικείωση των διδασκόντων, τόσο με τα Πολύπλοκα Συστήματα όσο και με τα σχετικά λογισμικά, είναι εξαιρετικά σημαντική. Το σχολείο μας έχει αποκτήσει τα τελευταία χρόνια σχετική εμπειρία με το λογισμικό *NetLogo* (Gkaras, et al., 2018) - αν και υπάρχουν και άλλα εξαιρετικά λογισμικά που στηρίζουν ABM (agent based modeling) σε γραφικό περιβάλλον, όπως π.χ. τα *StarLogo* και *Anylogic*. Ιδιαίτερα ασχοληθήκαμε με την διδασκαλία της Κλιματικής Αλλαγής, χρησιμοποιώντας διάφορα μοντέλα της *NetLogo* (climate change, daisyworld κ.α.) (Γκαράς, Γιάτας, & Βλάσση 2015; Γκαράς & Γιάτας, 2018). Τα μαθήματα έγιναν από καθηγητές διαφόρων ειδικοτήτων, αφού η Κλιματική Αλλαγή άπτεται όλων των πλευρών της ανθρώπινης ζωής επομένως μπορεί να προσεγγιστεί διαθεματικά. Οι επιστήμονες συμφωνούν ότι το ενεργειακό ισοζύγιο της Γης έχει να κάνει τόσο με την φυσική και την χημεία όσο και με την ανθρώπινη συμπεριφορά. Τα αποτελέσματα των μελετών μας παρουσιάστηκαν από καθηγητές και μαθητές σε συνέδρια και ημερίδες (Gkaras, 2018; Γκαράς 2018; Μούλιος, Φερεντίνου & Μυζήθρα 2017; Σταθά & Κατσιάπη, 2017; Tsormpatzoglou, Zafeiropoulos & Tomaras, 2018; Ζαφειρόπουλος, Τσορμπαρζόγλου & Τομαράς, 2018). Το σχολείο μας συμμετέχει στο πρόγραμμα “Whole School Approach to Climate Change” των σχολείων του δικτύου ASPnet της UNESCO (UNESCO, 2016).

Το λογισμικό και το μοντέλο

Η NetLogo αποτελεί ελεύθερο ανοιχτό λογισμικό, οι κατασκευαστές του οποίου ενθαρρύνουν τη χρήση, την επέκταση και τη δημοσίευση εργασιών που αναφέρονται σε αυτήν -τη NetLogo- στα διάφορα μοντέλα της και στο μοντέλο climate change (GNU, 2017; Tinker & Wilensky, 2007; Wilensky, 1999). Διαθέτει μία δομημένη γλώσσα προγραμματισμού που επιτρέπει τη δημιουργία οπτικοποιημένων μοντέλων πολλαπλών πρακτόρων. Κατάγεται από τη γλώσσα προγραμματισμού Logo, με την οποία οι μαθητές του Λυκείου είναι σχετικά εξοικειωμένοι, διότι τη διδάχτηκαν στο γυμνάσιο. Εκτός από τη γνωστή «χελώνα» της Logo, η οποία στη NetLogo μπορεί να υπάρχει σε πολλά αντίτυπα και μπορεί να ανήκει και σε πληθυσμούς με διαφορετικά χαρακτηριστικά, υπάρχουν και οντότητες που αποτελούν στοιχεία του χώρου και έχουν επίσης χαρακτηριστικά «πρακτόρων», αλλά μπορούν κιόλας να ανήκουν σε διαφορετικά είδη. Τα προγράμματα είναι δομημένα σε υπορουτίνες. Τα ονόματα των υπορουτίνων, των εντολών και των μεταβλητών είναι έτσι επιλεγμένα, ώστε να διευκολύνουν σε μεγάλο βαθμό την κατανόηση του κώδικα και της λειτουργίας του. Από τη διεπιφάνεια προγράμματος- χρήστη του μοντέλου climate change, ο χρήστης επιλέγει τιμές για τις μεταβλητές *sun-brightness*, *albedo*, *cloud* και *CO2*, οι οποίες αντιστοιχούν στην ένταση της ηλιακής ακτινοβολίας, στη λευκαύγεια, στη νέφωση και στη δράση των αερίων του θερμοκηπίου αντίστοιχα. Ο χρήστης παρατηρεί την ακτινοβολία του ήλιου να εισέρχεται, να απορροφάται και να ανακλάται, την εκπομπή της υπέρυθρης ακτινοβολίας από τη Γη και τη μεταβολή της «μέσης θερμοκρασίας» της Γης. Οι μαθητές πειραματιζόμενοι, παρατηρούν την επίδραση των παραπάνω μεταβλητών στο κλίμα και μαθαίνουν γρήγορα πώς δημιουργείται το φαινόμενο του θερμοκηπίου και τον ρόλο που παίζουν τα αέρια του θερμοκηπίου, η ηλιακή ακτινοβολία, η νέφωση και η επιφάνεια της Γης. Βέβαια η πραγματικότητα είναι πολύ πιο πολύπλοκη.

Το εργαστήριο

Δεδομένου ότι η Κλιματική Αλλαγή αφορά τη ζωή στον πλανήτη σε κάθε έκφρασή της, το εργαστήριο αυτό απευθύνεται σε όλους τους εκπαιδευτικούς, ανεξαρτήτως ειδικότητας και αντικειμένου. Το εργαστήριο έχει σκοπό να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να καταστούν ικανοί να αξιοποιήσουν το λογισμικό Netlogo και το μοντέλο climate change στην τάξη - το μάθημα γίνεται στο εργαστήριο πληροφορικής με τη βοήθεια των καθηγητών πληροφορικής (Γιάτας, 2012). Ταυτοχρόνως, επειδή οι έρευνες που αφορούν τον τρόπο που κατανοούν οι εκπαιδευτικοί τα Πολύπλοκα Συστήματα είναι λίγες, το εργαστήριο έχει και έναν ερευνητικό στόχο, να εντοπιστούν πιθανά προβλήματα στον τρόπο που κατανοούν οι εκπαιδευτικοί τα Πολύπλοκα Συστήματα και ιδιαίτερα το κλίμα και την Κλιματική Αλλαγή. Αυτό θα επιτευχθεί μετά από ανάλυση των φύλλων εργασίας που θα συμπληρώσουν και των λύσεων που θα προτείνουν οι εκπαιδευτικοί.

Στο εργαστήριο θα παρουσιαστεί συνοπτικά το πρόβλημα του κλίματος και της κλιματικής αλλαγής με βάση σύγχρονα δεδομένα. Στη συνέχεια, θα παρουσιαστεί το λογισμικό Netlogo και το μοντέλο climate change και θα δοθεί χρόνος στους εκπαιδευτικούς να τα διερευνήσουν με την βοήθεια των εισηγητών, κατά ομάδες, χωρισμένες ανά τερματικό σταθμό. Αν υπάρχει ο απαραίτητος χρόνος, θα παρουσιαστούν επίσης οι αναδράσεις της κλιματικής αλλαγής και η έννοια του κρίσιμου σημείου (tipping point) των πολύπλοκων συστημάτων σε σχέση με την Κλιματική Αλλαγή. Ακολούθως, οι εκπαιδευτικοί θα σχεδιάσουν και θα προτείνουν σχέδια μαθήματος με βάση το μοντέλο, σε συνάφεια με την ειδικότητα και το αντικείμενό τους. Θα ακολουθήσει αξιολόγηση των σχεδίων μαθήματος και του εργαστηρίου από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Τέλος θα ακολουθήσει σύνοψη του εργαστηρίου και σύντομη παρουσίαση των δυνατοτήτων επέκτασης του συγκεκριμένου

μοντέλου καθώς και σύντομη παρουσίαση άλλων μοντέλων της βιβλιοθήκης της NetLogo, που σχετίζονται με την Κλιματική Αλλαγή.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Γιάτας, Δ. (2012). Διερευνώντας το προφίλ του καθηγητή πληροφορικής στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: επιμορφωτικές ανάγκες και πολιτικές. Ημερίδα: Σύγχρονα ερευνητικά προβλήματα στο πεδίο της ηλεκτρονικής μάθησης: Τάσεις και μεθοδολογίες μελέτης. Μάιος. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Τμ. Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Ερ. Ομάδα Ηλεκτρονικής Μάθησης.

Γκαράς, Γ. (2018). Κλιματική Αλλαγή. Διαθεματικά Μαθήματα με NetLogo. Ημερίδα Καλών Πρακτικών στο Λύκειο 2018. 17 Μαΐου. ΕΚΦΕ Ηλιούπολης.

Γκαράς, Γ., Γιάτας, Δ. (2018) Επεκτείνοντας ένα μοντέλο για την Κλιματική Αλλαγή. Πρακτικά Εργασιών 12ου Πανελλ. Συνεδρίου Καθηγητών Πληροφορικής, Αθήνα 4-6 Μαΐου. Ανακτημένο 17-8-18 από <http://synedrio.pekar.gr/praktika/12o/ergasies/pdkap2018-paper07.pdf>.

Γκαράς, Γ., Γιάτας, Δ. (2018). Κλιματική αλλαγή: Διαθεματικά μαθήματα με τη NetLogo. Ημερίδα Επαγγελματικού Προσανατολισμού & Καλών Πρακτικών. Τετάρτη, 23/5: 1ο Π. ΓΕΛ Αθηνών.

Γκαράς, Γ., Γιάτας, Δ., Βλάσση, Μ. (2015). Εισαγωγή στις θετικές και αρνητικές αναδράσεις της Κλιματικής Αλλαγής με προσομοίωση NetLogo. Σε Μαρδίρης, Θ. & Γρηγορίου Μ. (Επ.) 7ο Πανελλήνιο Συνέδριο ΠΕΕΚΠΕ με τίτλο «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Εκπαίδευση για την Αειφορία. Αλλάζοντας στάσεις και συμπεριφορές μέσα από εκπαιδευτικά προγράμματα, έρευνα, σχολικά δίκτυα, δράσεις και δραστηριότητες στην Ελλάδα.» Ηλεκτρ. Πρακτικά. Βόλος.

Ζαφειρόπουλος, Κ., Τσορπατσόγλου, Ε., Σαρτζετάκης, Δ., (2018). Προσομοιώνοντας τις Αναδράσεις της Κλιματικής Αλλαγής. 2ο Μαθητικό Συνέδριο Έρευνας και Επιστήμης. Δημόκριτος. 30 Νοεμβρίου, 1-2 Δεκεμβρίου, Ε.Κ.Ε.Φ.Ε. «ΔΗΜΟΚΡΙΤΟΣ», Αθήνα. Υπεβλήθη.

Μούλιος, Ν., Φερεντίνου Ε., Μυζήθρα Ι. (2017). Επιπτώσεις της Κλιματικής Αλλαγής στη Δημόσια Υγεία, Επιδημίες τον 21^ο Αιώνα. 1ο Μαθητικό Συνέδριο Έρευνας και Επιστήμης. Ε.Κ.Ε.Φ.Ε. «ΔΗΜΟΚΡΙΤΟΣ», Αθήνα, Μάρτιος.

Σταθά, Α., Κατσιάπη, Ν. (2017). Κλιματική αλλαγή, Κοινωνία και Περιβαλλοντική ηθική. 1ο Μαθητικό Συνέδριο Έρευνας και Επιστήμης. Ε.Κ.Ε.Φ.Ε «ΔΗΜΟΚΡΙΤΟΣ», Αθήνα, Μάρτιος.

Ξενόγλωσση

Gkaras, G. (2018a). Teaching Climate Change as Complex System. Innovation in Agriculture Conference. Plenary Session. RUDN University. 26/04/2018. Moscow.

Gkaras, G. (2018b). Extending Netlogo “Climate Change” model. 3rd Scientix Conference 4-6 May 2018, Anstract in “Full Programme” pp. 41. Brussels.

Gkaras, G., Costaridis, P., Yiatas, D. (2015). Study of the Problem “Exploration vs. Exploitation” in the Context of an Ecosystem with the “Multi-Agent” Software NetLogo in Smyrniou, Z., Martin R.

M. & Sotiriou, M. (Eds.), Recent Advances in Science and Technology Education, Ranging from Modern Pedagogies to Neuroeducation and Assessment. (pp. 167-179). Cambridge Scholars Publishing Ltd.

Gkaras, G., Costaridis, P., Yiatas, D., Vlassi, M., Pashaliori, S. (2018). Studying Complex Systems in School. An inquiry based method utilizing the multi-agent software NetLogo. Action Researcher in Education. issue 8, April 2018, pp. 93-108. <http://www.actionresearch.gr/el/i8p6>

Gkiolmas, A., Karamanos, K., Chalkidis, A., Papaconstantinou, M., Stavrou, D. & Skordoulis, C.

(2013). Using the simulations of NetLogo as a tool for introducing Greek High-School Students to eco-systemic thinking; *Adv. Syst. Sci. and Appl.* 13(3), 276-98.

GNU, (2017). General Public License. <http://www.gnu.org/licenses/gpl-2.0.html>.

Tinker, R. & Wilensky, U. (2007). NetLogo Climate Change model. Center for Connected Learning and Computer-Based Modeling, Northwestern University, Evanston, IL. <http://ccl.northwestern.edu/netlogo/models/ClimateChange>.

Tsormpatzoglou, E., Zafeiropoulos, K., Tomaras, I. F. (2018). Experimenting with NetLogo Models on Sustainability and Climate Change. Students for Agriculture Conference. 26-27/4/2018. RUDN University. Moscow, Russia.

UNESCO, (2016). Cooperative Learning at the 1st Experimental Lyceum of Athens – Gennadeio in Sustainable and Climate Friendly Schools in UNESCO pamphlet Getting Climate-Ready - A Guide For Schools On Climate Action. Paris. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. from <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002467/246740e.pdf>.

Wilensky, U. & Rand, W. (2015). An introduction to agent-based modeling: Modeling natural, social and engineered complex systems with NetLogo. Cambridge: MIT Press.

Wilensky, U. (1999) NetLogo (and NetLogo User Manual), Center for Connected Learning and Computer- Based Modeling, Northwestern University. <http://ccl.northwestern.edu/netlogo/>.

Wilensky, U. (1999). NetLogo. Center for Connected Learning and Computer-Based Modeling, Northwestern University, Evanston, IL. <http://ccl.northwestern.edu/netlogo/>.

Yoon, S.; Anderson, E.; Koehler-Yom, J.; Evans, C.; Park, M.; Sheldon, J.; Schoenfeld, I.; Wendel, D.; Scheintaub, H.; Klopfer, E. (2016). Teaching about complex systems is not simple matter: Building effective professional development for computer-supported complex systems instruction. *Inst. Sci.*

Νοοτροπία ανάπτυξης και δημιουργικότητα: διδακτικές εφαρμογές

Κωνσταντίνος Γκούφας

2^ο Πειραματικό Γενικό Λύκειο Αθηνών, gkoufaskon@gmail.com

Περίληψη

Το συγκεκριμένο εργαστήριο βασίζεται στις αρχές της θεωρίας της νοοτροπίας ανάπτυξης και στη δημιουργικότητα. Διενεργείται σε τρία στάδια: θεωρητικό πλαίσιο, αναγνώριση, εφαρμογή. Το εργαστήριο εστιάζεται σε διερευνητικές, συνθετικές και εποικοδομιστικές στρατηγικές, σε συνδυασμό με την ομαδοκεντρική διδασκαλία και τη χρήση των Τ.Π.Ε. Προσεγγίζεται η βιωματική και ενεργητική προσπέλαση της γνώσης μαζί με την ανάδειξη και την καλλιέργεια στάσεων, αντιλήψεων, διαθεματικότητας και πολιτειότητας, τόσο σε τοπικό όσο και σε διεθνές περιβάλλον. Εφαρμόζονται τεχνικές όπως επίλυση προβλήματος, συνεργασία, υπόθεση, εισήγηση, σύγκριση και συσχέτιση, ανακάλυψη και εφαρμογή στην πράξη της νέας γνώσης. Ελέγχεται ο βαθμός της μεταγνώσης σε νέα περιβάλλοντα. Η χρήση των Τ.Π.Ε. είναι εστιασμένη και αναδεικνύεται ο οργανικός τους ρόλος και η πρόσθετη παιδαγωγική τους αξία μέσα από την «άσκηση επί χάρτου», που έχουν αναλάβει οι επιμορφούμενοι. Έτσι, αξιοποιούνται πολλά στοιχεία του κριτικού γραμματισμού και απαντώνται ουσιαστικά ερωτήματα που έχουν να κάνουν με το πώς ψάχνουμε, τι βρίσκουμε, πώς επιλέγουμε και γιατί.

Abstract

The learning aim of this workshop / session is to foster a 'creativity mindset' for teaching and learning. It is divided into three stages: theoretical framework, identification, practice. Through research on achievement and progress via small group work and ICT, we have found that knowledge about mindset positively impacts on learning and school culture both nationally and internationally. Students learn how to embrace challenges, develop problem solving skills, learn from criticism, acting upon feedback inspired by others' success and implementing learning. Metacognition forms the basis of this theory as struggle is a natural part of Learning; we also need to maximise the potential of ICT as a tool in Education because by delivering quality digital educational content, we support Literacy and get answers about crucial questions in terms of how one can search, what one can find, how one can choose and why.

Εισαγωγή

Οι μακροχρόνιες έρευνες στον χώρο της νευροεπιστήμης, ανάμεσα σε άλλα, κατέληξαν και στον όρο «πλαστικότητα του εγκεφάλου» (Swanson, 2002). Τα πορίσματα αυτών των ερευνών αξιοποίησε παιδαγωγικά η Carol Dweck, για να καταλήξει στη θεωρία της νοοτροπίας ανάπτυξης (ή αλλιώς τη θεωρία της δυναμικής νοοτροπίας), που σχετίζεται με την προσπάθεια να ενισχυθούν το επίπεδο νοημοσύνης, τα ταλέντα και οι ικανότητες των εκπαιδευομένων. Βασίζεται στην πεποίθηση ότι οι άνθρωποι μπορούν να αλλάξουν τον βαθμό ευφυΐας τους ή τις δεξιότητές τους μέσα από τη δουλειά, την εξάσκηση, την προσπάθεια και τη χρήση των κατάλληλων τεχνικών/ στρατηγικών (Dweck, 2006).

Στάδιο 1. Θεωρητικό πλαίσιο: νοοτροπία ανάπτυξης και εκπαίδευση

Οι εκπαιδευόμενοι που παρουσιάζουν νοοτροπία ανάπτυξης:

- έχουν την τάση να αναζητούν ευκαιρίες, ώστε να αποκτούν νέα γνώση και να διευρύνουν τις δεξιότητές τους.
- δεν αποφεύγουν, κατά κανόνα, τις προκλήσεις.
- δοκιμάζουν νέες στρατηγικές.
- αναζητούν βοήθεια από άλλους μαθητές ή καθηγητές.
- δεν φοβούνται να κάνουν λάθος, γιατί το βλέπουν ως τρόπο να μάθουν και να εξελιχθούν.
- αντιλαμβάνονται ότι το λάθος είναι μέρος της μαθησιακής διαδικασίας.
- είναι αισιόδοξοι ότι μπορούν να ξεπεράσουν τις δυσκολίες ενός προβλήματος.
- υιοθετούν στόχους μάθησης.

Από την άλλη, οι εκπαιδευόμενοι με νοοτροπία στατικότητας:

- πιστεύουν ότι οι άνθρωποι γεννιούνται με ένα συγκεκριμένο δείκτη ευφυΐας και δεν μπορούν να κάνουν πολλά, ώστε να το αλλάξουν αυτό.
- απογοητεύονται όταν κάνουν λάθη και παραιτούνται από την προσπάθεια επίλυσης ενός προβλήματος.
- όταν αντιμετωπίζουν μία πρόκληση, εγκαταλείπουν πιο εύκολα την προσπάθεια.
- υιοθετούν στόχους επίδοσης.

Διδακτικές πρακτικές και μεθοδολογία

Στο συγκεκριμένο εργαστήριο ακολουθούνται στρατηγικές επίδειξης, κατευθυνόμενου διαλόγου, βιωματικής προσπέλασης της γνώσης και ομαδοκεντρικής εργασίας με διερευνητικό, επαγωγικό χαρακτήρα, που έχουν να κάνουν με:

1. την αντίληψη των ίδιων των εκπαιδευομένων πότε επιδεικνύουν νοοτροπία ανάπτυξης.
2. την ανάδειξη, τον έπαινο και την ανατροφοδότηση της διαδικασίας και όχι τόσο των τελικών αποτελεσμάτων.
3. την ενθάρρυνση της συμμετοχής και την ομαδοσυνεργατική μάθηση.
4. τη λειτουργία του εκπαιδευτικού ως μοντέλο πρακτικών νοοτροπίας ανάπτυξης.

5. την υποστήριξη τεχνικών αναστοχασμού, μεταγνώσης και φθίνουσας υποστήριξης στη μάθηση.
6. την αποδοχή της αποτυχίας ως αναπόσπαστο μέρος της διαδικασίας της μάθησης.

Η σύνδεση των γνωστικών αντικειμένων με γεγονότα που συναντούν οι μαθητές/επιμορφούμενοι στην καθημερινότητά τους, η διερεύνηση, η αξιολόγηση, η αντιπαραβολή ενός συνόλου δεδομένων και η ανίχνευση των σχέσεων που το διέπουν με τη διατύπωση λογικών υποθέσεων εγγράφονται στις πρακτικές του εργαστηρίου. Διαφαίνονται, μέσα από τους προαναφερόμενους τρόπους προσπέλασης, η εστιασμένη έρευνα και ο τρόπος επιλογής εκείνων των πληροφοριών που ανταποκρίνονται στα ζητούμενα του εργαστηρίου, ενώ αποτυπώνονται οπτικές θέασης του κόσμου, με αποτέλεσμα οι γλωσσικές επιλογές να υποδηλώνουν και στάσεις ζωής και πρακτικής που συνδέονται με στάσεις δυναμικής νοοτροπίας. Οι συγκεκριμένες ενέργειες εγγράφονται στο μοντέλο των εποικοδομιστικών διδακτικών στρατηγικών, καθώς βασική παραδοχή του κονστρουκτιβισμού είναι ότι ο επιμορφούμενος οικοδομεί τη γνώση και δεν την προσλαμβάνει παθητικά. Επομένως, η συμβολή της κοινωνικής αλληλεπίδρασης στη μαθησιακή διαδικασία, ο ρόλος των προηγούμενων γνώσεων και των διαμορφωμένων αντιλήψεων των μαθητών, η εφαρμογή της γνώσης σε πραγματικές συνθήκες ζωής, το περιβάλλον μέσα στο οποίο πραγματοποιείται η μάθηση, η αξιοποίηση του λάθους και οι εναλλακτικές απόψεις των μαθητών αποτελούν βασικές αρχές της θεωρίας αυτής (Ackermann, 2001). Στα παραπάνω προστίθενται οι απόψεις του Τριλιανού Θ. (1997, σ. 107), σύμφωνα με τις οποίες ο εκπαιδευτικός οφείλει να θέτει αποκλίνουσες ερωτήσεις, να μαθαίνει στους μαθητές να αναζητούν διαφορετικούς τρόπους εκτέλεσης εργασιών, να τους παρακινεί να χρησιμοποιούν τη φαντασία τους, να τους βοηθά στην εξερεύνηση του περιβάλλοντος μέσω των αισθήσεων και να τους παροτρύνει να γίνονται δημιουργικότεροι, με τη χρήση ποικιλίας εναλλακτικών απόψεων και τη μεταφορά των γνώσεων σε νέες καταστάσεις. Οι εκπαιδευόμενοι θα έχουν την ευκαιρία, κατά τη διάρκεια του εργαστηρίου, να έρθουν σε επαφή με τις προαναφερόμενες πρακτικές, καθώς θα δημιουργούν το προφίλ ενός καταναλωτή μέσα από τα στοιχεία μίας απόδειξης από το σούπερ μάρκετ ή μέσα από την ανασύσταση ενός κόσμου με την κατασκευή των χαρακτηριστικών του (θεσμοί, οργάνωση, παραγωγικές δυνάμεις, θρήσκευμα, τέχνη). Με αυτόν τον δημιουργικό τρόπο, που παραπέμπει σε παιχνίδι ανασύνθεσης στοιχείων σε νέα δομή, οι εκπαιδευόμενοι θα διαπιστώσουν τον βαθμό πρόληψης των γνώσεων, στάσεων και αντιλήψεων που κατέκτησαν και θα ανασυνθέσουν στοιχεία πολιτισμού του παρελθόντος μέσα από βιωματική σκοπιά και παιγνιώδη τρόπο.

Στάδιο 2. Παρουσίαση καλών πρακτικών: εντοπισμός χαρακτηριστικών δημιουργικότητας και νοοτροπίας ανάπτυξης.

Οι συμμετέχοντες έρχονται αντιμέτωποι με διδακτικά παραδείγματα, μέσα από τα οποία εντοπίζουν, σχολιάζουν και αξιολογούν –σε κατάλληλα διαμορφωμένες φόρμες– εκείνα τα χαρακτηριστικά που θεωρούν ότι ανταποκρίνονται στο θεωρητικό πλαίσιο του εργαστηρίου. Αυτά αποτελούν αξιολογημένες προτάσεις του γράφοντος και αντλούνται από τα ψηφιακά αποθετήρια του Πρωτέα (Γκούφας, 2014) και του Αισώπου (Γκούφας, 2015). Αρχικά, οι επιμορφούμενοι έρχονται σε επαφή με το ψηφιακό σενάριο «Μαθαίνοντας με μία απόδειξη» (Γκούφας, 2014), έναν διαθεματικό μαθησιακό πόρο που αξιοποιεί διδακτικά αποδείξεις από σούπερ μάρκετ. Καλούνται, ως άλλοι μαθητές, να επισημάνουν σε ποιους τομείς μπορεί να γίνει εστίαση για να αναδειχθούν πρακτικές δημιουργικότητας και νοοτροπίας ανάπτυξης (διατροφή, οικονομικό status, καταναλωτικές συνήθειες, περιγραφή προφίλ κατόχου, οικογενειακή κατάσταση κ.τ.λ.). Μετά από αυτήν την καταγραφή συνηθειών, γίνεται αναπλαισίωση των στοιχείων της απόδειξης που έχουν στη διάθεσή τους,

για να προβληθούν η ποιητική λειτουργία της γλώσσας, τα επιχειρήματα, οι συλλογισμοί και η δημιουργία διαφορετικών κειμενικών ειδών. Το δεύτερο διδακτικό παράδειγμα αφορμάται από το, επίσης, ψηφιακό σενάριο «Δημιούργησε το δικό σου βασίλειο/ κράτος/ πολιτεία/ ομοσπονδία» (Γκούφας, 2015). Οι επιμορφούμενοι καλούνται, με βάση τις γνώσεις, στάσεις και δεξιότητες που καλλιεργούνται στο μάθημα επιλογής της Α΄ Λυκείου *Ιστορία του Ελληνικού και Ευρωπαϊκού Πολιτισμού* και ενδεικτικές εργασίες μαθητών, να επισημάνουν την πρόσθετη αξία -με όρους δημιουργικότητας και στοιχείων νοοτροπίας ανάπτυξης- των «πολιτειακών μορφωμάτων» που κατασκεύασαν μαθητές, ως αντίληψη του δικού τους κόσμου. Οι συγκεκριμένες κατασκευές εμπεριέχουν πολιτικά, πολιτιστικά, κοινωνικά (θεσμοί, οργάνωση, παραγωγικές δυνάμεις, θρήσκευμα, τέχνη) και ιστορικά στοιχεία (π.χ. Μεσαίωνα, Αναγέννηση, Βιομηχανική Επανάσταση, Μεταρρύθμιση, Εθνικά κράτη κ.τ.λ.). Με αυτόν τον δημιουργικό τρόπο, που παραπέμπει σε παιχνίδι ανασύνθεσης στοιχείων σε νέα δομή, οι επιμορφούμενοι θα διατυπώσουν υποθέσεις εργασίας ως προς την ενεργό διαμεσολάβησή τους, τα προβλήματα, τις τεχνικές και την πρόσθετη αξία που προκύπτει από τη χρήση της συγκεκριμένης πρότασης. Οι τεχνικές και μέθοδοι της επίδειξης, με παρεμβάσεις του εκπαιδευτή για την ανάδειξη της βιωματικής προσπέλασης και του διαλόγου, βρίσκονται στο επίκεντρο αυτής της φάσης αλλά και όλων των φάσεων του εργαστηρίου, κατά το οποίο ο εκπαιδευτής δρα διαρκώς ως μοντέλο πρακτικών νοοτροπίας ανάπτυξης, παρακινώντας τους εκπαιδευόμενους να αναγνωρίσουν τις συγκεκριμένες στρατηγικές στα διδακτικά παραδείγματα που τους δίνονται. Αξιοποιείται το επικοινωνιακό ρεπερτόριο (υποστηρικτικό και θετικό λεξιλόγιο, παρακίνηση μέσα από παραγλωσσικά και εξωγλωσσικά στοιχεία) που προσιδιάζει στη θεωρία νοοτροπίας ανάπτυξης και παρακινεί τους επιμορφούμενους να διατυπώνουν υποθέσεις, να ενοφθαλμίζουν στις τοποθετήσεις τους εκείνα τα στοιχεία που θεωρούν απαραίτητα για τους σκοπούς του εργαστηρίου και να αποφασίζουν συλλογικά για το προϊόν τους.

Στάδιο 3. Εφαρμογή και κριτική αποτίμηση διδακτικής παρέμβασης

Σε αυτό το τελευταίο στάδιο του εργαστηρίου, οι εκπαιδευόμενοι –ως άλλοι μαθητές- αναλαμβάνουν «ασκήσεις επί χάρτου», με βάση τη διδακτική πρόταση «Αναγνώσεις της Ταυτότητας στις αφίσες του Ε.Ο.Τ» (εκπονήθηκε για το αναλυτικό πρόγραμμα της Νεοελληνικής Γλώσσας Β΄ Λυκείου υπό την αιγίδα του Ι.Ε.Π.). Η συγκεκριμένη διδακτική πρόταση περιλαμβάνει την προσπέλαση ηλεκτρονικών άρθρων, αφισών και συνθετικών δραστηριοτήτων σύγκρισης και συνεξέτασης σε ομάδες. Έχουν μορφή έρευνας, είναι πρόσφορες για εφαρμογή της νοοτροπίας ανάπτυξης και διαπνέονται από τις έννοιες της πολυτροπικότητας, της δημιουργικότητας, του «μιντιακού», οπτικού και κριτικού γραμματισμού. Με αφορμή αφίσες του Ε.Ο.Τ και συνοδευτικά άρθρα, η πρόταση εστιάζει στη «συνομιλία» των συγκεκριμένων πηγών, καθώς οι επιμορφούμενοι «ξεκλειδώνουν» τις αφίσες με βάση δημιουργικές δραστηριότητες, που τους δίνουν τη δυνατότητα να προτείνουν/ επιλέξουν διαφορετικά «μονοπάτια» για να φθάσουν στο τελικό αποτέλεσμα και να δημιουργήσουν το κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον για να επιδείξουν νοοτροπία ανάπτυξης.

Στάδιο 4. Κριτικός αναστοχασμός και αξιολόγηση - Συμπεράσματα

Κατά τη διάρκεια, αλλά και στο κλείσιμο του εργαστηρίου, γίνεται αντιληπτό ότι τέτοιου είδους στρατηγικές, που χρησιμοποιούν την ανασύνθεση στοιχείων πολιτισμού και καθημερινότητας, μέσα από βιωματική σκοπιά και παιγνιώδη τρόπο, μπορούν να αναδείξουν μία άλλη «ανάγνωση» της μαθησιακής διαδικασίας που βασίζεται στη δημιουργία και στη νοοτροπία ανάπτυξης. Επιδεικνύεται ενεργητική προσπέλαση της γνώσης στα πλαίσια της σχολικής ζωής και κυρίως οι εκπαιδευόμενοι εστιάζουν και διερευνούν ένα πρόβλημα/ ζήτημα του οποίου παρουσιάζονται διαφορετικές εκδοχές και όχι μόνο μία· αυτό βοηθά σημαντικά στη διατύπωση πολλών υποθέσεων/ λύσεων αλλά και λαθών πράγμα που συνάδει με τις αρχές της νοοτροπίας ανάπτυξης. Οι στόχοι, λοιπόν, επικεντρώνονται λιγότερο στην τυπική γνώση και περισσότερο σε δεξιότητες και στάσεις.

Βιβλιογραφία / Δικτυογραφία

Ελληνόγλωσση

Γκούφας, Κ. (2014). Μαθαίνοντας με μία απόδειξη. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο <http://proteas.greek-language.gr/scenario.html?sid=1190>, Ημερομηνία τελευταίας ανάκτησης: 24/09/2018.

Γκούφας, Κ. (2015). Δημιούργησε το δικό σου βασίλειο/ κράτος/ πολιτεία/ ομοσπονδία. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο <http://aesop.iep.edu.gr/node/10052>, Ημερομηνία τελευταίας ανάκτησης: 24/09/2018.

Τριλιανός Α. (1997). *Η κριτική Σκέψη και η Διδασκαλία της*. Αθήνα.

Ξενόγλωσση

Ackermann, E. (2001). Piaget's Constructivism, Papert's Constructionism: What's the difference?, in Constructivism: uses and perspectives in education (Volumes 1 & 2). Conference Proceedings, Geneva: Research Center in Education / Cahier 8 / September 01. Pp. 85-94.

Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. New York: Random House.

Swanson, L. W. (2002). *Brain Architecture: Understanding the Basic Plan* (1st ed.): Oxford University Press.

Δεν παίζουμε. Συνδιαμορφώνουμε ένα σχολείο Δημοκρατικό! Βιωματικό εργαστήριο για την έναρξη μιας ενδιαφέρουσας ενδοσχολικής αναζήτησης

Γεωργία Γύφτουλα, *M.Ed.*, Εκπαιδευτικός Αγγλικής Γλώσσας¹

Γρηγόριος Πολυχρονάκης, *M. Ed.*, Εκπαιδευτικός²

¹ 3^ο Δημοτικό Σχολείο Ζωγράφου, juliegy@yahoo.gr

² 3^ο Δημοτικό Σχολείο Ζωγράφου, gppoly1961@gmail.com

Περίληψη

Η πρόταση αφορά την υλοποίηση βιωματικού εργαστηρίου με στόχο την έναρξη προβληματισμού και συζητήσεων για τη διατύπωση των αρχών του Δημοκρατικού Σχολείου και τον επανασχεδιασμό του οράματος των εκπαιδευτικών για τη σχολική τους κοινότητα. Με έναυσμα τη συμμετοχή του σχολείου σε διετές Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα Erasmus+ KA1 με τίτλο «BASICS for Democracy» και επιθυμώντας να αξιοποιηθούν γνώσεις και εργαλεία που αποκτήθηκαν στα πλαίσια 18μηνης επιμόρφωσης από το Συμβούλιο της Ευρώπης και τη Θερινή Ακαδημία 2017 του European Wergeland Centre, το εργαστήριο στοχεύει στην ενεργοποίηση των διαδικασιών που απαιτούνται προκειμένου όλα τα ενδιαφερόμενα μέλη της κοινότητας να συνδιαμορφώσουν το δικό τους όραμα και πλάνο δράσης για την επίτευξη του Δημοκρατικού Σχολείου. Οι δραστηριότητες που προτείνονται αξιοποιούν τη βασική αρχή «μυαλό, καρδιά και χέρια» και την εκπαιδευτική αξία του παιχνιδιού για την προώθηση της αυτονομίας και την καλλιέργεια της συνεργατικής κουλτούρας στο σχολικό περιβάλλον.

Abstract

The proposal suggests the implementation of an experiential learning-based workshop with a view to initiating a dialogue over the principles of the Democratic School and the redesigning

¹ Η Γεωργία Γύφτουλα είναι εκπαιδευτικός Αγγλικής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση από το 1993. Κάτοχος Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης στη Διδασκαλία Αγγλικής και στην Οργάνωση και Διοίκηση Εκπαίδευσης συνεργάζεται με το Κέντρο Έρευνας για τη Διδασκαλία Ξένων Γλωσσών και την Αξιολόγηση Γλωσσομάθειας του ΕΚΠΑ και έχει λάβει μέρος σε προγράμματα, όπως το Ψηφιακό Σχολείο και η διδασκαλία Αγγλικής σε ενήλικες πρόσφυγες. Έχει επιμορφωθεί από το Συμβούλιο της Ευρώπης σε θέματα αξιολόγησης εγκάρσιων δεξιοτήτων και Δημοκρατικής Παιδείας και έχει υλοποιήσει πολλά προγράμματα εθνικής και ευρωπαϊκής εμβέλειας.

² Ο Γρηγόριος Πολυχρονάκης είναι εκπαιδευτικός στην Πρωτοβάθμια από το 1985. Με σπουδές στις Διεθνείς Σχέσεις (1994) και την Ιστορία (2010) και μεταπτυχιακούς τίτλους στην Ειδική Αγωγή (1994), στις Διεθνείς και Ευρωπαϊκές σπουδές με ειδίκευση στο Δίκαιο Διεθνών Συναλλαγών (1996) και στα Μοντέλα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Σχολικών Μονάδων (2010). Έχει διατελέσει για πολλά χρόνια ως διευθυντής σε σχολεία Γενικής και Ειδικής Αγωγής, ως Εκπαιδευτής Εκπαιδευτών Ενηλίκων και Εκπαιδευτής εύλωτων κοινωνικά ομάδων και ως Σχολικός Σύμβουλος.

of the teachers' vision of their school community. Fueled by the participation of the school in a two-year European Erasmus+ KA1 project titled «BASICS for Democracy» and wishing to make use of the knowledge and tools acquired during the eighteen-month training offered by the Council of Europe and the European Wergeland Centre Summer Academy 2017, the workshop aims at the activation of procedures required for the collaborative shaping of the Democratic school vision by all stakeholders. The activities proposed are based on “the head, the heart and the hands” principle and the educational value of games so that autonomy and development of the collaborative culture within the school environment are promoted.

Εισαγωγή

Η αναζήτηση του Δημοκρατικού Σχολείου είναι μια υπόθεση συλλογική. Ως ένα σύνολο ποιοτικών χαρακτηριστικών που αλλάζει την εικόνα μιας σχολικής κοινότητας δεν μπορεί παρά να είναι το αποτέλεσμα μιας διερεύνησης και σύνθεσης των προσωπικών αντιλήψεων και οραμάτων για το σχολικό περιβάλλον στο οποίο ζουν καθημερινά διαφορετικοί άνθρωποι (μαθητές, εκπαιδευτικοί, γονείς, θεσμικοί φορείς που επηρεάζουν με τον έναν ή άλλο τρόπο με τις αποφάσεις τους και τις προσδοκίες τους τον χώρο, η τοπική κοινότητα) κάτω από την ομπρέλα κοινών παραδοχών που σκιαγραφούν το μοντέλο ενός δημοκρατικά οργανωμένου μικρόκοσμου.

Έχοντας ως στόχους οι συμμετέχοντες σε αυτή τη συλλογική προσπάθεια να κατανοήσουν τα δομικά στοιχεία που ορίζουν το Δημοκρατικό Σχολείο και να εφαρμόσουν πληροφορίες και τεχνικές που θα αποκομίσουν από τον μεταξύ τους διάλογο, να πλησιάσουν μέσα από το παιχνίδι δύσκολα στη διαχείρισή τους ζητήματα και να αποκαλύψουν πλευρές της ζωής στο σχολείο και τον τρόπο που αυτές συμμετέχουν στην επίτευξη της δημοκρατικής κουλτούρας σε έναν οργανισμό, η πρόταση αυτή καλεί όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία να μετάσχουν σε μια γόνιμη συζήτηση και ανταλλαγή απόψεων για τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του σχολείου που ονειρεύονται μέσα από μια σειρά βιωματικών δραστηριοτήτων. Για την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων απαιτείται αρκετός χρόνος και η δέσμευση των συμμετεχόντων να συμμετέχουν ενεργά και με συνέπεια σεβόμενοι τη διαφορετικότητα των απόψεων που θα ακουστούν και να αναζητήσουν τους κοινούς τόπους τους, προκειμένου να οδηγηθούν σε μια ενδεικτική της περαιτέρω πορείας τους σύνθεση απόψεων και ανάληψη δράσης. Τέλος, την άνεση χρόνου (για τις προτεινόμενες δραστηριότητες απαιτούνται τουλάχιστον 3 ώρες) θα πρέπει να συνοδεύει ικανός χώρος, για να φιλοξενήσει τους σταθμούς εργασίας (επιφάνειες όπου θα κληθούν να εργαστούν ομάδες των 4-6 ατόμων) και που να ευνοεί την κίνηση των συμμετεχόντων καθώς και την ανάρτηση των εργασιών τους.

Αναζητώντας το θεωρητικό πλαίσιο: Η εκπαίδευση για τη δημοκρατία σήμερα

Όπως προβλέπει η συνήθης πρακτική για βιωματικά εργαστήρια, οι συμμετέχοντες κάθονται σε κύκλο. Καλούνται να πάρουν μέρος σε ένα σύντομο παιχνίδι γνωριμίας και μετά να παρακολουθήσουν μια σύντομη παρουσίαση με οπτικοακουστικό υλικό στη διάρκεια της οποίας συμμετέχουν εκφράζοντας τις δικές τους απόψεις. Αφετηρία της αναζήτησης θα πρέπει να είναι μια ενδελεχής παρουσίαση του θεωρητικού πλαισίου και των αρχών που διέπουν το Δημοκρατικό Σχολείο και αναφορές σε πρακτικές και πηγές θεωρητικού περιεχομένου που θα αποτελέσουν την πυξίδα του διερευνητικού ταξιδιού. Αναφορές στο υλικό που έχει εκπονηθεί από το Συμβούλιο της Ευρώπης και άλλα ερευνητικά κέντρα, στο θεωρητικό πλαίσιο και τις έννοιες Δημοκρατικό Σχολείο και Εκπαίδευση για τη Δημοκρατία (Dewey 1944 · Giroux κ.α. 1986), παρουσίαση παραδειγμάτων εφαρμογής σε σχολεία του

Ευρωπαϊκού χώρου (Wondering Schools, European Democratic Education Community), μοντέλα σύγχρονων μεθόδων, όπως η εφαρμογή του Κοινωνιοκρατικού Μοντέλου (Sociocracy), είναι καλό να προηγηθούν των βιωματικών δραστηριοτήτων που προτείνονται.

Συνδιαμορφώνουμε το Δημοκρατικό Σχολείο: Βιωματικές δραστηριότητες

Δραστηριότητα 1η : Υφαίνοντας το δικό μας ιστό (προτεινόμενος χρόνος 60 λεπτά)

Αναμενόμενο αποτέλεσμα: να γίνει αντιληπτή η αλληλεπίδραση των βασικών πυλώνων του Δημοκρατικού Σχολείου (Μέθοδοι διδασκαλίας και θεωρίες μάθησης, Κουλτούρα διακυβέρνησης, συνεργασία με γονείς και τοπική κοινωνία) και η αναγκαιότητα της προσέγγισης αυτών από όλη την κοινότητα (whole-school approach).

Μέθοδος προσέγγισης/τεχνικές: Με έναυσμα πραγματικά περιστατικά (τίτλους δημοσιευμάτων ή περιπτώσεις που απασχόλησαν άλλες κοινότητες, ενώ ζητήματα που πιθανόν έχουν προκύψει στην ίδια τη σχολική κοινότητα είναι καλό να αποτελέσουν αντικείμενο συζήτησης σε επόμενο χρόνο) από τη σχολική ζωή και ένα κουβάρι χρωματιστή κλωστή οι συμμετέχοντες καλούνται να αποτυπώσουν τις διασυνδέσεις και τη συμμετοχή των διαφορετικών μελών του σχολικού ανθρώπινου δυναμικού στη διαμόρφωση μιας δημοκρατικής κουλτούρας. Οι συμμετέχοντες εργάζονται σε ομάδες (μαθητές, εκπαιδευτικοί, γονείς) συζητούν το πρόβλημα στην ομάδα τους και μετά στην ολομέλεια παρουσιάζουν τις απόψεις τους και «συνδέουν» με την κλωστή μέλη των διαφορετικών ομάδων που εμπλέκονται στην επίλυση. Ο εκπαιδευτής τραβώντας μέρος του ιστού που δημιουργήθηκε επισημαίνει την αλληλεξάρτηση και αλληλεπίδραση των μελών μιας σχολικής κοινότητας και την αναγκαιότητα για συλλογική θεώρηση των προβλημάτων.

Δραστηριότητα 2η: Το πόκερ του Δημοκρατικού Σχολείου (προτεινόμενος χρόνος 30 λεπτά)

Αναμενόμενο αποτέλεσμα: να προβληματιστούν πάνω στις βασικές αρχές του Δημοκρατικού Σχολείου (CoE 2007).

Μέθοδος προσέγγισης/τεχνικές: Με χρήση του δομημένου διαλόγου (debate) και τους κανόνες ενός παιχνιδιού, οι συμμετέχοντες παίζουν σε ομάδες με κάρτες (Cards for Democracy <http://www.learnchange.eu/2017/02/21/cards-for-democracy/>) και αποφασίζουν ποιες από αυτές θα παραμείνουν σε ένα ειδικά διαμορφωμένο πλαίσιο και σε συγκεκριμένη θέση ανάλογα με τη σημασία τους για το δημοκρατικό πλαίσιο αρχών. Οι συμμετέχοντες διαπραγματεύονται τη σημασία των αρχών που αναγράφονται σε κάθε κάρτα και επιχειρηματολογούν για την άποψή τους να τοποθετηθούν πιο κοντά στο κέντρο του ταμπλώ και άρα να αποτελέσουν τη βάση ενός δημοκρατικού οργανισμού.

Εικόνα 1. Επιφάνεια εργασίας και δείγμα καρτών που μπορούν να αξιοποιηθούν στη δραστηριότητα 2.



Δραστηριότητα 3η: Ο Επιθεωρητής έρχεται! (προτεινόμενος χρόνος 60 λεπτά)

Αναμενόμενο αποτέλεσμα: να εξοικειωθούν με την αναγνώριση των προβληματικών περιοχών σε ένα σχολικό περιβάλλον και να είναι σε θέση να προτείνουν διορθωτικές επεμβάσεις (Biesta 2011· CoE & Wergeland Centre 2014).

Μέθοδος προσέγγισης/τεχνικές: Οι συμμετέχοντες εργάζονται σε ομάδες και καλούνται να οργανώσουν ένα σχέδιο δράσης σε συγκεκριμένο τομέα (εγκαταστάσεις/υλικοτεχνική υποδομή, θεωρίες και τεχνικές μάθησης, σχέσεις με την τοπική κοινωνία, διεύθυνση του σχολείου), έτσι ώστε αυτός να συμβάλλει στη βελτίωση του δημοκρατικού αποτυπώματος του σχολείου. Μετά την αποτύπωση των ενεργειών σε χαρτί, ένας από κάθε ομάδα αναλαμβάνει το ρόλο του Επιθεωρητή και προσπαθεί να ανακαλύψει παραλείψεις ή να προτείνει βελτιώσεις στο πλάνο δράσης μιας άλλης ομάδας. Στο τέλος γίνεται παρουσίαση, συζήτηση και ανταλλαγή απόψεων. Η συγκεκριμένη δραστηριότητα αποτελεί παραλλαγή της τεχνικής των σκεπτόμενων καπέλων του De Bono.

Δραστηριότητα 4η: Το παζλ μιας δημοκρατικής σχολικής κοινότητας (προτεινόμενος χρόνος 30 λεπτά)

Αναμενόμενο αποτέλεσμα: να αποτυπώσουν το προσωπικό τους όραμα για το Δημοκρατικό Σχολείο (Korkmaz κ.α. 2014 · Feu κ.α. 2017 · Solhaug 2018).

Μέθοδος προσέγγισης/τεχνικές: Με βάση τη μέθοδο της συνεργατικής συναρμολόγησης (jigsaw method) οι συμμετέχοντες καλούνται να δημιουργήσουν το παζλ που απεικονίζει ένα σχολείο προσανατολισμένο στις Δημοκρατικές Αξίες και που πρέπει να θέσουν σε εφαρμογή από την αρχή μιας σχολικής χρονιάς. Δημιουργούν δηλαδή ένα εικονικό οικοδόμημα σχολείου που στηρίζεται στους τρεις βασικούς πυλώνες (Μέθοδοι διδασκαλίας και θεωρίες μάθησης, Κουλτούρα διακυβέρνησης, συνεργασία με γονείς και τοπική κοινωνία) προτείνοντας δράσεις που τους υπηρετούν.

Εικόνα 2. Οι τρεις πυλώνες του Δημοκρατικού Σχολείου (Διδασκαλία/Μάθηση- Διακυβέρνηση- Κουλτούρα και πνεύμα συνεργασίας με την κοινότητα) σε εικονική αναπαράσταση



Αξιολόγηση/αναστοχασμός

Σημαντικό μέρος της υλοποίησης βιωματικών δραστηριοτήτων αποτελεί η φάση του αναστοχασμού και της αποτίμησης όλων όσων επεξεργάστηκαν οι συμμετέχοντες αλλά και του τρόπου που τα προσέγγισαν. Οι συμμετέχοντες καλούνται να αποτυπώσουν τις σκέψεις τους για το περιεχόμενο του εργαστηρίου σε διαφορετικές μορφές, όπως προτείνεται και στην παρακάτω εικόνα, σχεδιάζοντας, συζητώντας ή χρησιμοποιώντας χρωματιστά αυτοκόλλητα χαρτάκια.

Εικόνα 3. Προτάσεις για αποτίμηση του εργαστηρίου



Σύνοψη

Στο πολυσύνθετο σκηνικό του 21^{ου} αιώνα που ζούμε με όλες τις ευκαιρίες και απειλές που μας επιφυλάσσει, το σχολείο εξακολουθεί να είναι αναντίρρητα ένας χώρος εκτός του σπιτιού που προσφέρει πραγματικές εμπειρίες ζωής και μπορεί να καλλιεργήσει την αίσθηση του «ανήκειν» σε μια κοινότητα (Torney-Purta & Barber, 2005) και άρα να προετοιμάσει τους αυριανούς πολίτες για ανάλογα συλλογικά σχήματα και ενέργειες στον πραγματικό

κόσμο. Λαμβάνοντας υπόψη μας το γεγονός ότι το σχολείο ως πάροχος τυπικής εκπαίδευσης μπορεί και οφείλει να συμπεριλάβει θέματα Δημοκρατικής Παιδείας και καλλιέργειας κριτικής σκέψης και αξιοποιώντας τη μεταρρυθμιστική δύναμη της εκπαίδευσης “... schools as communities which promote learning and can foster students’ culture for participation in civic activities later on in their adult life” (Biesta, 2011), οι εκπαιδευτικοί καλούνται να υπηρετήσουν την προσπάθεια αναλαμβάνοντας ρόλο μεταρρυθμιστή (“transformative intellectuals” ,Giroux & McLaren 1986, “Democracy advocates” ,Aronowitz & Giroux, 1985).

Η αναζήτηση του Δημοκρατικού Σχολείου είναι μια διαδικασία μεταρρύθμισης που ξεκινά από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό (επανακαθορισμός του προσωπικού οράματος και αποτύπωσή του στη διδακτική πράξη), επεκτείνεται στα μέλη της σχολικής κοινότητας και φιλοδοξεί να αγκαλιάσει με τις αλλαγές που υπόσχεται μια ολόκληρη κοινωνία όπως αφήνει να εννοηθεί ο Dewey (1944) στην παρακάτω σκέψη «*Εάν όμως ανατρέφουμε τα παιδιά μας να δέχονται απλώς διαταγές και να κάνουν πράγματα μόνο γιατί έτσι διατάζονται, εάν δεν τους δείξουμε εμπιστοσύνη και δεν τους δώσουμε την ευκαιρία να εργαστούν και να σκέπτονται μόνοι τους και ανεξάρτητα από εμάς, τότε υψώνουμε ανυπέρβλητα εμπόδια στην πορεία προς την εγκαθίδρυση του δημοκρατικού ιδεώδους*». Και μια τέτοια προοπτική αξίζει τη συνεπή και ολόψυχη προσπάθεια του εκπαιδευτικού κόσμου.

Βιβλιογραφία

- Biesta, G. J. J. (2011). Learning Democracy in School and Society. Rotherdam Sense Publishers.
- Council of Europe (2007). Democratic governance of schools, Council of Europe, Strasbourg: <https://rm.coe.int/democratic-governance-of-schools/16804915a4> .
- Council of Europe/The European Wergeland Centre (2014). Democracy in the making: good practices from five years of Regional Summer Academies “Democracy at school and human rights in action”, Huddleston T. (ed.): www.theewc.org/Content/Library/Research-Development/Project-documents-and-reports/Democracy-in-the-Making.
- De Bono, E. (2000). Six Thinking Hats. London, UK: Penguin Books. Available online at: <http://www.edwdebono.com> . Google Scholar.
- Dewey, J. (1944). Democracy and education: An introduction to the philosophy of education. New York: The Free Press.
- Feu, J., Serra, C., Canimas, J., Làzaro, L. & Simó-Gil, N. (2017). Democracy and Education: A Theoretical Proposal for the Analysis of Democratic Practices in Schools. Studies in Philosophy and Education, 36(6), 647-661.
- Giroux, H. A., & McLaren, P. (1986). Teacher education and the politics of engagement: The case for democratic schooling. Harvard Educational Review, 56(3): 213-238.
- Korkmaz, H. E., & Erden, M. (2014). A Delphi Study: The Characteristics of Democratic Schools. The Journal of Educational Research, 107(5), 365-373.
- Solhaug, T., (2018). Democratic Schools – Analytical Perspectives. Journal of Social Science Education Volume 17, Number 1.

Βιωματικό εργαστήριο WORLD CAFE «Καινοτομώντας στο σχολείο»

Σοφία Κανλή¹, Χαρίκλεια Ορφανίδου², Ευαγγελία Καραντζούλα³,
Γεωργία Μαυρογιάννη⁴

¹ Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ΠΕ70, 2^ο Δημοτικό Κερατέας, sofianavi@gmail.com

² Νοσηλεύτρια, PGCEd, MEd, PhD(c) Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης, Εκπαιδευτικός ΠΕ 87.02, Δ. Ι. Ε. Κ. Γενικού Νοσοκομείου Δράμας, xaraorf@gmail.com

³ Νοσηλεύτρια, PGCEd, MPH, Εκπαιδευτικός ΠΕ 87.02, ΓΝΑ «Σισμανόγλειο», evakaran66@yahoo.gr

⁴ Νοσηλεύτρια, PGCEd, MSc, Εκπαιδευτικός ΠΕ 87.02, ΓΝΝΙ «Κωνσταντοπούλειο», g-mavrogianni@hol.gr

Περίληψη

Το world café είναι ένα συνεργατικό τραπέζι συζήτησης και ιδρυτής του είναι ο David Gurteen. Πρόκειται για μια ευέλικτη, απλή, ομαλή συζήτηση με ελεύθερη συμμετοχή όλων και σκοπό έχει να εξηγήσει νέες έννοιες σε νέα ενδιαφέροντα θέματα, τα οποία αναδύονται στην κοινωνία. Γίνεται σε χαλαρή ατμόσφαιρα κουβέντας με αγνώστους μέχρι εκείνη την ώρα. Στα τραπέζια έχουν τοποθετηθεί εξ αρχής τα ερωτήματα, χρωματιστοί μαρκαδόροι ή μολύβια και χαρτί του μέτρου ως τραπεζομάντηλο. Οι συζητητές προσκαλούνται να καθίσουν οπουδήποτε. Ορίζεται ένας συντονιστής σε κάθε τραπέζι, ο οποίος δεν αλλάζει θέση και ενημερώνει τους νέους συζητητές για το τι έχει λεχθεί. Η διάρκεια της συζήτησης ορίζεται αυστηρά σε 20 λεπτά για κάθε ερώτημα, αλλάζει η σύνθεση της ομάδας και συνεχίζουν στο επόμενο ερώτημα μέχρι όλοι να περάσουν από όλα τα τραπέζια. Στο τέλος, γίνεται η παρουσίαση των λεχθέντων από τους συντονιστές και ανακαλύπτονται κοινές λύσεις και απαντήσεις.

Λέξεις κλειδιά: Συζήτηση, Νέες τεχνικές World Café, Βιωματικό Εργαστήριο, Καινοτομία στο σχολείο.

Abstract

The World Cafe is a collaborative discussion table and its founder is David Gurteen. It is a flexible, simple, smooth discussion, with the free participation of all, and aims to explain new concepts in new interesting issues that emerge in society. It is carried out in a relaxed atmosphere of conversation, with people unknown to each other. The questions under discussion, colored markers or pencils and block paper used as a tablecloth are placed on the tables from the start. The speakers are invited to sit anywhere. A facilitator is appointed at each table who does not change position and informs the participants about what has been said. The duration of the discussion is strictly set to 20 minutes for each question, the composition of the group changes and the participants continue to the next question until they all go through all tables. Finally, the discussed solutions and responses are presented by the facilitator revealing common solutions and answers.

Keywords: Discussion, New World Cafe Techniques, Experiential Laboratory, Innovation at School

Εισαγωγή

Έχοντας τις ρίζες του στο Παρίσι του 1992 και αποκτώντας περίπου τη σημερινή του μορφή το 1995 στην Καλιφόρνια, το World café έχει γίνει δυναμικό στοιχείο καινοτόμων δράσεων και πρακτικών σε πολλά πεδία (Brown, 2002). Το συγκεκριμένο είδος που θα χρησιμοποιήσουμε είναι το Knowledge K-café. Ιδρυτής τον είναι ο David Gurteen και τεχνικές που χρησιμοποιούνται συνήθως είναι ο Καταιγισμός Ιδεών (brain storming), οι πολλαπλές ψηφοφορίες και η συναινετική απόφαση. Στόχος της συζήτησης αυτής είναι η ανάδειξη της συλλογικής γνώσης μιας ομάδας, μαθαίνοντας και μοιράζοντας απόψεις και ιδέες, για την βαθύτερη κατανόηση ενός θέματος ή θεμάτων και τη διερεύνηση λύσεων.

Μεθοδολογία

Το βιωματικό εργαστήριο World café έχει ως βασικό άξονα τη συλλογική νοημοσύνη (Goleman, 2000). Οι άνθρωποι έχουν μέσα τους τη σοφία αλλά και τη δημιουργικότητα να αντιμετωπίσουν κάθε δυσκολία στη ζωή τους. Καθώς αλλάζουν το ερώτημα, δηλαδή με την αλλαγή της ομάδας, δημιουργούν ένα ισχυρό σύνολο, που ανταλλάσσει ιδέες, σκέψεις, αποκτώντας δυνατότητες τρομερά καινοτόμες. Βιώνουν έτσι μια μεγάλη εμπειρία: ότι μπορούν να δράσουν και να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες, να εφεύρουν νέες λύσεις σε καθημερινά προβλήματά τους (Brown, 1997). Με τα λόγια του Ken Robinson: «Τους καιρούς μας σαρώνει μια χιονοστιβάδα αλλαγών. Λέγεται ότι το κλειδί για το μέλλον είναι η εκπαίδευση. Αλλά ένα κλειδί γυρνάει προς δύο κατευθύνσεις, η μία κρατάει κλειδωμένους τους ελεύθερους πόρους και η άλλη τους απελευθερώνει. Για να τα καταφέρουμε να ξεπεράσουμε την κρίση πρέπει να ανακαλύψουμε τις πραγματικά δημιουργικές δυνάμεις μας, να σκεφτόμαστε αλλιώς τον εαυτό μας και να συμπεριφερόμαστε αλλιώς μεταξύ μας. Να λειτουργούμε με άλλη λογική» (Robinson, 2011). Το εργαστήριο ή η συζήτηση καλύτερα σκοπό έχει να εξηγήσει νέες έννοιες και νέα ενδιαφέροντα που αναδύονται στην κοινωνία.

Δομή του εργαστηρίου

Οι επτά Βασικές αρχές του World Café: α) ορίζουμε το πλαίσιο (θέμα), β) δημιουργούμε φιλόξενο χώρο, γ) εξερευνούμε ενδιαφέρουσες ερωτήσεις σε σχέση με το θέμα (σαφείς, περιεκτικές, ανοιχτού τύπου), δ) ενθαρρύνουμε τη συμβολή του καθένα στη συζήτηση με όποιο τρόπο μπορεί (γράφοντας ακόμη και ποιήματα, στιχάκια, ζωγραφίζοντας, σχεδιάζοντας, γράφοντας νότες, αυτοσχεδιάζοντας), ε) συνδέουμε τις διαφορετικές προοπτικές, στ) ακούμε μαζί για πρότυπα και ιδέες, ζ) ανακαλύπτουμε κοινές συλλογικές πρακτικές και καινοτόμες δράσεις (Brown, Isaaks and World Café Community, 2005). Σε ένα φιλόξενο και οικείο περιβάλλον, συγκεντρώνονται και κάθονται σε τραπέζια ομάδες ανθρώπων ελεύθερα όπου θέλουν και συνήθως είναι άγνωστοι μεταξύ τους. Εκείνοι καθορίζουν ποιος από την ομάδα τους θα είναι ο συντονιστής, ο οποίος θα μείνει σε όλο τον χρόνο της συζήτησης στο ίδιο τραπέζι. Σε κάθε τραπέζι πρέπει να υπάρχει από ένα ερώτημα και μαρκαδόροι διαφορετικών χρωμάτων (ένα χρώμα για κάθε ερώτημα). Ο χρόνος συζήτησης κάθε θέματος ορίζεται 20 λεπτά σε συνολικό χρόνο διάρκειας του εργαστηρίου 2 ωρών. Οι ερωτήσεις θα πρέπει να είναι 3-4 και να αφορούν όλους τους συμμετέχοντες, να καλύπτουν δηλαδή ένα κοινό θέμα ενδιαφέροντος (Ντίνου και Νιάρχου, 2015).

Ο εμπυχωτής ή συντονιστής εκτελεί χρέη οικοδεσπότη στο τραπέζι του. Φροντίζει να υπάρχει καφές και κάποια ελαφρά εδέσματα, χαρτί του μέτρου ως τραπεζομάντηλο στα τραπέζια, με σκοπό να γράφονται απευθείας σκέψεις, ιδέες, σχήματα που θα προκύψουν από τους συζητητές. Καλωσορίζει τους συνομιλητές, δημιουργεί ευχάριστο κλίμα, προλαμβάνει τυχόν εντάσεις, κρατάει με συνέπεια το χρόνο συζήτησης. Συντονίζει τη συζήτηση, ενθαρρύνει και

βοηθάει όποιο μέλος ζητήσει τη συνδρομή και βοήθειά του ή το αντιλαμβάνεται ο ίδιος, διευκρινίζει τα ερωτήματα, εξηγεί τη διαδικασία. Στο τέλος της συζήτησης παρουσιάζει με σαφήνεια στην ολομέλεια απόψεις και ιδέες που κυριάρχησαν στο ερώτημα που είχε το τραπέζι του. Δίνει το στίγμα της ομάδας και τονίζει το σημαντικό εύρημα που ανακάλυψε.

Τα ερωτήματα πρέπει να είναι σαφή, διακριτά, ανοιχτού τύπου, να επιδέχονται αλλαγές, να μπορούν να απαντηθούν και να είναι κατανοητά από όλους τους συμμετέχοντες. Πολλές φορές να δίνεται η δυνατότητα της ολικής έκφρασης ενός ερωτήματος π.χ. σκίτσο, ζωγραφιά, ποίημα, κ.ά. Να μην είναι της τάξης διαφωνώ ή συμφωνώ. Να προωθούν την ενεργή συμμετοχή των συνομιλητών και τη διερεύνηση λύσεων. Την απόλυτα ελεύθερη έκφραση, την απόλυτη δημοκρατικότητα (Chasin, 2001).

Οι συμμετέχοντες μπορεί να είναι άγνωστοι μεταξύ τους, μπορεί να αποτελούν μια συγκεκριμένη ομάδα συνεργατών ή συναδέρφων ή γειτόνων. Το κύριο χαρακτηριστικό τους είναι ο κοινός τόπος (μεταφορικά) τον προβλήματος, τον σκοπού ή τον στόχου τους. Ακολουθούν μια κυκλική πορεία στη συζήτηση αποφεύγοντας να κάθονται με φίλους ή συγγενείς τους στο ίδιο τραπέζι.

Η ολομέλεια είναι το πιο λειτουργικό κομμάτι της διαδικασίας. Γίνεται η παρουσίαση όλων των ιδεών και απόψεων με τον πιο ευφάνταστο τρόπο από τους συντονιστές. Μπορεί να γίνει η ψήφιση των πιο δημοφιλών απαντήσεων, η οποία φέρνει και τα προσδοκώμενα αποτελέσματα, ειδικά αν η συζήτηση έχει κοινά προβλήματα ή ενδιαφέροντα και προσβλέπει στη λύση τους (Allee, 2002).

Εξαγωγή συμπερασμάτων. Παρατηρούμε τα σύμβολα, τα σκίτσα, τις ζωγραφιές και γενικά ότι προσδίδει κάποιο νόημα στη συνομιλία που έχει προηγηθεί, ώστε να εντοπίσουμε το νέο και ιδιαίτερο στοιχείο που αναδύεται. Μόλις ολοκληρωθούν οι συζητήσεις, γίνεται διεξαγωγή των συμπερασμάτων και των κοινών λύσεων που προέκυψαν στην ολομέλεια.

Η πρόταση για το βιωματικό εργαστήριο World café

Θέμα: «Καινοτομώντας στο σχολείο».

Ερωτήματα: Τι Θεωρούμε καινοτομία, με ποιους τρόπους καινοτομούμε και ποιοι φορείς εμπλέκονται; Τα ερωτήματα αφορούν όλους τους εκπαιδευτικούς, ανεξαρτήτως ειδικότητας και βαθμίδας εκπαίδευσης στην οποία απασχολούνται.

Το *πρώτο ερώτημα* αφορά τον τρόπο με τον οποίο ο καθένας αντιλαμβάνεται την καινοτομία. Βοηθητικά ερωτήματα: Πώς αντιλαμβάνονται την καινοτομία οι εκπαιδευτικοί; Ποια χαρακτηριστικά πρέπει να έχει μια δράση, για να ενταχθεί στις καινοτόμες; Ποια τα οφέλη από αυτές;

Το *δεύτερο ερώτημα* έχει σχέση με την εμπλοκή των εκπαιδευτικών σε καινοτόμες δράσεις. Έχουν δημιουργήσει τέτοιες δράσεις; Ποια εφόδια χρειάζεται να διαθέτουν; Ποια είναι τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν και πώς θα μπορούσαν να ξεπεραστούν; Ποιοι παράγοντες εμπλέκονται, θετικά ή αρνητικά, στην εφαρμογή της καινοτομίας στην εκπαιδευτική πράξη; Το *τρίτο ερώτημα* αφορά τις γνώσεις και πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον ρόλο φορέων στην προαγωγή καινοτόμων δράσεων στην εκπαίδευση. Υπάρχουν φορείς οι οποίοι υποστηρίζουν ποικιλοτρόπως αυτές τις καινοτόμες δράσεις; Ποιοι είναι αρμόδιοι για το θέμα αυτό; Πού υλοποιούνται τέτοιες δράσεις; Και πώς Θα μπορούσαν οι εκπαιδευτικοί να ενημερώνονται ή και να συμμετέχουν σε αυτές;

Συμμετέχοντες: Ο αριθμός των συμμετεχόντων θα πρέπει να είναι 20-30 άτομα.

Διάρκεια: 90 λεπτά.

Τόπος: Θα προετοιμαστούν τρία τραπέζια σύμφωνα με τον τρόπο που αναπτύχθηκε παραπάνω. Οι τρεις ερωτήσεις, πλαστικοποιημένες και ευανάγνωστες, θα τοποθετηθούν σε κεντρικό σημείο, ώστε να είναι ορατές από όλους τους καλεσμένους.

Διαδικασία: Οι εμπνευστές θα πάρουν θέση στο τραπέζι του ο καθένας και θα προτρέπουν τους συμμετέχοντες να καθίσουν ελεύθερα, όπου προτιμούν. Θα εξηγήσουν την ερώτηση, τον σκοπό της συνάντησης και τον τρόπο διεξαγωγής της συζήτησης και με φιλικό τρόπο θα συντονίζουν τη διαδικασία. Στο τέλος, θα γίνει σύνθεση συμπερασμάτων στην ολομέλεια.

Αναμενόμενα αποτελέσματα

Η ελευθερία στον τρόπο έκφρασης των απόψεων και η ευκαιρία για προσωπική αλλά και ομαδική, διερεύνηση των γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την καινοτομία στην εκπαιδευτική πράξη είναι δυνατό να οδηγήσει σε μετασχηματισμό αντιλήψεων και την ανάληψη συγκεκριμένης δράσης υπέρ των καινοτόμων δράσεων στην εκπαίδευση.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Goleman, D. (2000). *Η Συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο της εργασίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ντίνου Ι., Νιάρχου Ε. (2015). *Το ία] της Περιβαλλοντικής*. Διαδικτυακό έντυπο. Ανασύρθηκε τον Μάιο 2018.

Robinson, K. (2011). *ΑΛΛΗ ΛΟΓΙΚΗ Για μια επανάσταση δημιουργικότητας*. Αθήνα: Εν Πλω.

Ξενόγλωσση

Allee, V. (2002). *The Future of Knowledge. Increasing Prosperity Through Value Networks*. Boston: Butterworth-Heinemann.

Brown, S.J. (1997). *Seeing Differently: Insights on Innovation*. Boston: Harvard Business School Press.

Brown, J. (2002). *The World Café. A Resource Guide for Hosting Conversations That Matter*. Mill Valley: Whole Systems Associates.

Brown J., Isaaks D. and World Café Community (2005). *The World Café: Shaping Out Futures Through Conversations That Matter*. Berett-Koehler.

Chasin, L. (2001). Searching for Wise Questions. Water – Town. Mass.: *Public conversations Project* (available <http://publicconversations.org>).

Αποδρώντας από το Αναλυτικό Πρόγραμμα: Δωμάτια απόδρασης (escape rooms) ως εκπαιδευτικές δράσεις

Δανάη Γιαμπίλη, Φιλολόγος- Μουσειολόγος¹,
Μαρία Παπαδαντωνάκη, Φιλολόγος²,

¹ University of Cambridge, Faculty of Education, idg22@alumni.cam.ac.uk

² 1^ο Πειραματικό Γυμνάσιο Αθήνας, mrapadan@gmail.com

Περίληψη

Το παρόν εργαστήριο παρουσιάζει τη δημιουργία και την προσωρινή λειτουργία ενός ιδιαίτερα δημοφιλούς παιχνιδιού, του escape room (δωμάτιο απόδρασης), όπως αυτό σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε από μαθητές Γυμνασίου στον χώρο του Πειραματικού Σχολείου του Πανεπιστημίου Αθηνών (ΠΣΠΑ), τη σχολική χρονιά 2017-2018, προσαρμοσμένο στο πλαίσιο μιας εκπαιδευτικής δράσης. Το παιχνίδι συνίσταται σε ένα μυστήριο που διαδραματίζεται σε έναν συγκεκριμένο χώρο και το οποίο απαιτεί τη διαδοχική επίλυση σειράς γρίφων και δοκιμασιών από μια ομάδα παικτών μέσα σε συγκεκριμένο χρόνο, προκειμένου να αποδράσουν από έναν χώρο ή να λύσουν ένα μυστήριο. Οι συμμετέχοντες θα έχουν την ευκαιρία να συζητήσουν τα οφέλη και τους προβληματισμούς που προκύπτουν από τη χρήση μιας τέτοιας δραστηριότητας στη μαθησιακή διαδικασία. Στη συνέχεια, χωρισμένοι σε ομάδες, θα μπουν στον ρόλο των παικτών και θα προσεγγίσουν βιωματικά το δωμάτιο που δημιούργησε η ομάδα του ΠΣΠΑ.

Abstract

This workshop presents the design and temporary operation by Greek middle school students of a popular game type, escape rooms, as it took place at the Experimental School of the University of Athens (PSPA) in the year 2017-2018, adjusted to the demands of an educational project. An escape room is a series of puzzles and consecutive challenges, which a group of players must solve in a finite amount of time in order to escape from a space or find the answer to a mystery. The participants of this workshop will have a chance to discuss the benefits and challenges the use of such an activity can bring to the educational process and, divided in teams, they will get the chance to assume the role of players and experience the escape room that the ESUA team has created.

Θεωρητικό υπόβαθρο του προγράμματος

Ο Huizinga (1944) στο βιβλίο του *Homo Ludens*, επιχειρώντας να δώσει έναν προσδιοριστικό όρο για το ανθρώπινο γένος, προτείνει, δίπλα στους όρους Homo Sapiens και Homo Faber, τον όρο *Homo Ludens* (ο Παίζων Άνθρωπος), αναδεικνύοντας τη λειτουργία του παιχνιδιού «εξίσου σπουδαία για την ζωή και τον πολιτισμό με εκείνες του λογίζεσθαι και του κατασκευάζειν» (ό.π., σ. 9). Εστιάζοντας κυρίως σε ηλικίες προσχολικής αγωγής και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ψυχολογικές, παιδαγωγικές και κοινωνιολογικές έρευνες έχουν τεκμηριώσει τα δυνητικά οφέλη στην παιδική ανάπτυξη από τη μάθηση μέσω διαφόρων τύπων παιχνιδιού (Liu et al., 2017; Whitebread et al., 2017; Zosh et al., 2017). Ο Whitebread (2012) χωρίζει τους τύπους παιχνιδιού για τις ανάγκες της παιδαγωγικής έρευνας σε σωματικό παιχνίδι (physical play), παιχνίδι με αντικείμενα, συμβολικό/σημειωτικό παιχνίδι, μιμητικό παιχνίδι φαντασίας (pretend play) και παιχνίδι με κανόνες. Συγκεκριμένα, για τα παιχνίδια με κανόνες, έχει παρατηρηθεί ότι εξυπηρετούν πρωταρχικές ανάγκες των παιδιών να κατανοήσουν και να οριοθετήσουν τον κόσμο γύρω τους, καθώς και την ανάγκη να κατανοήσουν ένα σύνολο κοινωνικών σχέσεων και κανόνων (Hassinger-Das et al., 2017; Whitebread et al., 2017). Το παιχνίδι εισάγεται στη μαθησιακή διαδικασία με δύο τρόπους: α) την ενσωμάτωση στοιχείων παιχνιδιών στο μάθημα (gamefication) και β) τη μάθηση που βασίζεται στη χρήση παιχνιδιών (game based learning). Η πρότασή μας σχετίζεται με τη δεύτερη εκδοχή.

Τα πλεονεκτήματα της μάθησης μέσω σύνθετων παιχνιδιών με κανόνες έχουν επανέλθει στο προσκήνιο της εκπαιδευτικής πρακτικής και έρευνας την τελευταία δεκαετία, κυρίως με επίκεντρο την ηλεκτρονική μάθηση και τη χρήση εφαρμογών σε ηλεκτρονικούς υπολογιστές και φορητές συσκευές (Southgate, Smith, Smithers, & Budd, 2016). Τα οφέλη της ενσωμάτωσης τέτοιων δραστηριοτήτων περιλαμβάνουν την ανάπτυξη της γλώσσας, της συνδυαστικής σκέψης, καθώς και κοινωνικών και τεχνικών δεξιοτήτων (Alberti, 2008; Johnson, 2010; Adamo-Villani, Oania & Cooper, 2012; Cheng & Annetta, 2012; Meluso, Zheng, Spires & Lester, 2012). Το παρόν εργαστήριο στοχεύει στο να παρουσιάσει μια δράση που δεν εστίασε σε μια ηλεκτρονική εφαρμογή, σε κάποιο επιτραπέζιο παιχνίδι ή σε θεατρική/αναπαραστατική δραστηριότητα, όπως οι περισσότερες περιπτώσεις που εξετάζονται σε υπάρχουσες έρευνες, αλλά αξιοποίησε την ιδιαίτερα δημοφιλή τρέχουσα ιδέα των δωματίων απόδρασης.

Το Escape room (δωμάτιο απόδρασης) είναι ένα παιχνίδι που ξεκινά από ένα μυστήριο ή πρόβλημα, το οποίο διαδραματίζεται σε έναν συγκεκριμένο χώρο και το οποίο απαιτεί τη διαδοχική επίλυση σειράς γρίφων ή δοκιμασιών από μια ομάδα παικτών μέσα σε συγκεκριμένο χρόνο. Η διάδοση και εξέλιξη αντίστοιχων προγραμμάτων διευρύνεται τα τελευταία τρία με πέντε χρόνια, κυρίως ανά την Ευρώπη με εφαρμογή σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες. Για παράδειγμα μια ομάδα ερευνητών από το πανεπιστήμιο της Βαρκελώνης (Borrego, Fernandez, Blanes & Robles, 2017) περιγράφουν τη χρήση ενός δωματίου απόδρασης για να κεντρίσουν το ενδιαφέρον και να βελτιώσουν τα μαθησιακά αποτελέσματα φοιτητών στο αντικείμενο της πληροφορικής. Τα αποτελέσματα που παρουσιάζουν είναι πολύ θετικά, με τους συγγραφείς να τονίζουν την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στη δραστηριότητα και την παρατηρούμενη αύξηση της επιθυμίας τους να μάθουν περισσότερα για το γνωστικό αντικείμενο, όπως και την καλλιέργεια της συνεργατικότητας. Το άρθρο καταλήγει ότι η εφαρμογή της συγκεκριμένης προσέγγισης σε άλλους κλάδους όπως η φιλολογία, η βιολογία και τα μαθηματικά είναι πολλά υποσχόμενη.

Περιγραφή και ταυτότητα της δράσης

Στηριζόμενη στο ίδιο άξονα, η δράση που περιγράφουμε εδώ εφαρμόστηκε πιλοτικά ως Project στο Πειραματικό Σχολείο του Πανεπιστημίου Αθηνών (ΠΣΠΑ), το εαρινό εξάμηνο της σχολικής χρονιάς 2017-2018, με την προοπτική να αποτελέσει τη βάση ενός ετήσιου Ομίλου στο ίδιο σχολείο. Το πρόγραμμα πραγματοποιήθηκε σε τέσσερις (4) πεντάωρες συναντήσεις εκτός ωρών διδασκαλίας, στο χώρο του σχολείου με τη συμμετοχή είκοσι (20) μαθητών, προερχομένων κυρίως από τις τρεις τάξεις του Γυμνασίου. Κατά τη διάρκεια των συναντήσεων, η ομάδα σχεδιασμού με την καθοδήγηση και υποστήριξη τεσσάρων εκπαιδευτικών³ επέλεξαν το θέμα, διαμόρφωσαν γύρω από αυτό ένα σενάριο, κατέστρωσαν μια μεθοδική στρατηγική για τον σχεδιασμό του παιχνιδιού, προσάρμοσαν ανάλογα με τις ανάγκες του θέματος τον χώρο, σχεδίασαν τους γρίφους και τους εγκατέστησαν στην αίθουσα.

Συγκεκριμένα οι μαθήτριες/-τριες κατά τις συναντήσεις εργαστηριακής μορφής ανέλαβαν το σχεδιασμό, τη δημιουργία και την προσωρινή λειτουργία στο χώρο του σχολείου ενός escape room (δωματίου απόδρασης). Η λειτουργία του δωματίου διατηρήθηκε για μια εβδομάδα στο τέλος της σχολικής χρονιάς, με συμμετέχοντες τους υπόλοιπους μαθητές αλλά και καθηγητές του σχολείου, εμπλέκοντας έτσι -σε διαφορετικό βαθμό- το σύνολο της σχολικής μονάδας. Η δραστηριότητα επιλέχθηκε για τους παρακάτω λόγους:

- Ενδείκνυται για όλες τις ηλικίες, καθώς κινητοποιεί νοητικά και συναισθηματικά μέσα από το μυστήριο και τους γρίφους.
- Δημιουργεί αυθεντικές συνθήκες επίλυσης προβλήματος.
- Επιτρέπει τη χρήση και ανάπτυξη διαφορετικών ειδών νοημοσύνης (Gardner, 1999).
- Καλλιεργεί δεξιότητες που προκρίνονται ως βασικές για τη σύγχρονη εκπαίδευση (δημιουργικότητα, κριτική σκέψη, συνεργατικότητα, λήψη αποφάσεων).

Οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί στόχοι που τέθηκαν ήταν οι μαθήτριες/-τριες:

1. Να αναπτύξουν την κριτική σκέψη και να εφαρμόσουν τη συστηματική λογική σε ανθρωπιστικά αλλά και φυσικομαθηματικά αντικείμενα.
2. Να ασκηθούν σε: α) παραγωγικούς και επαγωγικούς συλλογισμούς, β) επίλυση προβλημάτων, γ) αλγοριθμική σκέψη και δ) σκέψη «εκτός πλαισίου».
3. Να ασκήσουν τη φαντασία και τη δημιουργική τους σκέψη.
4. Να καλλιεργήσουν αποτελεσματικούς τρόπους επικοινωνίας και να διαμορφώσουν δεξιότητες κοινωνικοποίησης.
5. Να αναπτύξουν ικανότητες απαραίτητες για αυτενέργεια και ενεργό συμμετοχή, όπως υπευθυνότητα, πρωτοβουλία, επιχειρηματολογία, συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων.

Μέθοδοι

Η μέθοδος εργασίας που χρησιμοποιήθηκε κατά κύριο λόγο ήταν η ομαδοσυνεργατική. Ο σχεδιασμός περιέλαβε δραστηριότητες με τη μορφή σχεδίου εργασίας

³ Γιαμπίλη Δανάη (υπεύθυνη σχεδιασμού και υλοποίησης του προγράμματος). Καθηγητές του ΠΣΠΑ που οργάνωσαν τη δημιουργία της ομάδας και συμμετείχαν επικουρικά σε όλη τη διάρκεια υλοποίησης του πρότζεκτ: Παπαδαντωνάκη Μαρία, φιλόλογος, Γλένης Σπυρίδων, μαθηματικός, Ξουργιά Πολυξένη, φιλόλογος.

(Project), κατά τις οποίες οι μαθητές ενθαρρύνθηκαν να κάνουν παρατηρήσεις, συσχετισμούς, γενικεύσεις, αξιολογήσεις, ασκώντας την κριτική τους ικανότητα. Όλη η δραστηριότητα απαιτούσε στενή συνεργασία μεταξύ των μελών κάθε ομάδας καθώς και των ομάδων μεταξύ τους. Η διεπιστημονική προσέγγιση που υπαγορεύει η δραστηριότητα συμπεριέλαβε τα γνωστικά αντικείμενα της Νεοελληνικής Γλώσσας, της Λογοτεχνίας, των Μαθηματικών, της Γεωγραφίας, της Φυσικής, της Ιστορίας, της Πληροφορικής και των Καλλιτεχνικών. Οι μαθητές κλήθηκαν να συνθέσουν πρωτότυπα κείμενα και γρίφους, αξιοποιώντας συνθετικά και δημιουργικά προϋπάρχουσα και νέα γνώση και εμπειρία.

Επισκόπηση δομής της δράσης

Κατά τις πρώτες ώρες των συναντήσεων οι μαθητές απέκτησαν θεωρητικές γνώσεις για τη λειτουργία και τον σχεδιασμό δωματίων απόδρασης, καθώς και για την κατασκευή γρίφων και κατόπιν κλήθηκαν να τα εφαρμόσουν στην πράξη. Οι θεωρητικές γνώσεις δεν προήλθαν αποκλειστικά από τους υπεύθυνους καθηγητές αλλά ενσωμάτωσαν την εμπειρία των ίδιων των μαθητών, την οποία είχαν αποκτήσει παίζοντας εμπορικά δωμάτια απόδρασης αλλά και ηλεκτρονικά ή επιτραπέζια παιχνίδια. Συνοπτικά, τα βήματα που ακολουθήθηκαν ήταν τα παρακάτω:

- Εισαγωγή στις αρχές λειτουργίας και σχεδιασμού δωματίων απόδρασης.
- Δοκιμή ενός μισάωρου δωματίου απόδρασης, σχεδιασμένου για τη συγκεκριμένη σχολική ομάδα. Επίλυση δωματίων απόδρασης μέσα από επιτραπέζια παιχνίδια.
- Συλλογική επιλογή θέματος και ύφους δωματίου.
- Εισαγωγή και βασικές αρχές για τη σύνθεση πλοκής και υπόθεσης. Ομαδική απόφαση για συγκεκριμένη έκβαση πλοκής.
- Παρουσίαση ειδών γρίφων. Καταμερισμός εργασίας σε ομάδες για σχεδιασμό γρίφων.
- Σχεδιασμός γρίφων σε ομάδες και σύνθεση συνδετικών σημείων πλοκής.
- Εγκατάσταση δωματίου. Πιλοτική δοκιμή από ομάδα εθελοντών.

Αποτελέσματα και συμπεράσματα

Το πιο εμφανές αποτέλεσμα του προγράμματος ήταν η επιτυχής δημιουργία, μέσα σε μικρό χρονικό διάστημα και με περιορισμένους πόρους, ενός σύνθετου δωματίου απόδρασης με πληθώρα και ποικιλία γρίφων και ενδιαφέρουσα πλοκή από μια ομάδα μαθητών που στην πλειοψηφία της (16 από τους 20 μαθητές) είχε εμπειρία από «ένα ή κανένα escape room» πριν τη δράση. Επιπλέον, στο σύνολό τους οι συμμετέχοντες, μαθητές και καθηγητές αξιολόγησαν θετικά την εμπειρία, επισημαίνοντας την πρωτοτυπία και τον ευχάριστο χαρακτήρα της και την πεποίθησή τους ότι τους βοήθησε να βελτιώσουν αλλά και να αποκτήσουν νέες δεξιότητες. Η αξιολόγηση αυτή προήλθε από σύντομες ή εκτενέστερες συζητήσεις με τους συμμετέχοντες και σε ατομικό επίπεδο αλλά και στο πλαίσιο της ομάδας μετά το πέρας του προγράμματος. Μαθητές διαφορετικών ηλικιών και γνωστικών δυνατοτήτων βρέθηκαν να συνεργάζονται αποτελεσματικά, σε μικρό χρονικό διάστημα, προκειμένου να σχεδιάσουν και στη συνέχεια να επιλύσουν το πρόβλημα που έθετε το μυστήριο του δωματίου απόδρασης. Συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα της δράσης χωρίζονται σε δύο επίπεδα: εκείνα που σχετίζονται κυρίως με τους μαθητές που συμμετείχαν στην ομάδα σχεδιασμού και όσα επηρέασαν την υπόλοιπη σχολική ομάδα με προεκτάσεις στην εκπαιδευτική πράξη.

Από πλευράς των μαθητών τα οφέλη ήταν πολλαπλά, και παρατηρήθηκαν τόσο στην αποτίμηση του προγράμματος από τους συμμετέχοντες όσο και από την αξιολόγηση του ίδιου του δωματίου που κατάφεραν να παράγουν, αλλά και την ανάλυση της διαδικασίας με την οποία κατέληξαν εκεί. Τα βασικότερα από τα οφέλη αυτά ήταν η εκμάθηση συστηματικότητας και μεθοδικότητας στο σχεδιασμό και την επίλυση προβλημάτων, η εξισορρόπηση ομαδικής και ατομικής εργασίας, η εξάσκηση παραγωγικής και επαγωγικής σκέψης, η ψυχαγωγία και -κυρίως- η δημιουργικότητα.

Ένα παράδειγμα που παρουσιάζει το συνδυασμό δημιουργικότητας και μεθοδικότητας σχετίζεται με την επιλογή του θέματος και του δωματίου. Οι περιορισμοί που προέκυπταν από τους περιορισμένους πόρους (οικονομικούς και τεχνολογικούς) σε σχέση με ένα επαγγελματικό δωμάτιο απόδρασης αλλά και η αδυναμία ριζικής αλλαγής ήδη χρησιμοποιούμενων χώρων του σχολείου, οδήγησε τους μαθητές στο να σκεφτούν δημιουργικά γύρω από την επιλογή και οργάνωση της θεματικής του δωματίου. Το αποτέλεσμα ήταν να επιλέξουν μια πλοκή που διαδραματίζεται σε ένα σχολικό χώρο, ώστε όχι μόνο να μη χρειαστούν πρόσθετες παρεμβάσεις πέρα από τα υλικά των γρίφων, αλλά και να μετατρέψουν σε πλεονέκτημα το γεγονός ότι το δωμάτιο βρίσκεται όντως σε μια σχολική μονάδα.

Στα βασικά προβλήματα της διαδικασίας που παρατηρήθηκαν και τα οποία θα μπορούσαν να βελτιωθούν σε μελλοντική δράση, κατατάσσεται ο περιορισμένος χρόνος που ήταν διαθέσιμος για την υλοποίηση του προγράμματος, ο οποίος κατέστησε απαραίτητη μια πιο εντατική πρόοδο και δεν επέτρεψε ούτε στους μαθητές ούτε στους εκπαιδευτικούς να δώσουν περισσότερη έμφαση σε σημεία λιγότερο καιρία για το τελικό αποτέλεσμα. Η υπόλοιπη σχολική μονάδα, σε αντίθεση με τη συνήθη πρακτική εκπαιδευτικών προγραμμάτων, έλαβε μέρος στο πρόγραμμα με ρόλο ενεργό και όχι απλώς παρατηρητή. Το τελικό δωμάτιο παίχτηκε από όλους τους μαθητές που το επιθυμούσαν αλλά και από μέλη του διδακτικού προσωπικού.

Σε ένα πρώτο επίπεδο, αυτό είχε δυνητικά ως αποτέλεσμα τα καταγεγραμμένα οφέλη από την επίλυση δωματίων απόδρασης, τα οποία αναφέρθηκαν παραπάνω, που όμως σε αυτή την περίπτωση δεν μετρήθηκαν με κάποιο συστηματικό τρόπο για το σύνολο των συμμετεχόντων, λόγω του μεγάλου αριθμού τους και του περιορισμένου χρόνου. Ωστόσο, όλες οι ομάδες ρωτήθηκαν για την εμπειρία τους στο τέλος της δραστηριότητας και στην απόλυτη πλειοψηφία τους την αξιολόγησαν ως «ενδιαφέρουσα» και «ευχάριστη».

Σε ένα δεύτερο επίπεδο, η δράση διευκόλυνε και ενίσχυσε τη διαθεματικότητα και τη συνεργασία, όχι μόνο μεταξύ διαφορετικών εκπαιδευτικών και ειδικοτήτων ή μαθητών διαφορετικών τάξεων, αλλά, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, μεταξύ συμμετεχόντων στον όμιλο και μη. Με αυτόν τον τρόπο επιχείρησε να επαναπροσδιορίσει την ιδέα της σχολικής δράσης και του ομίλου, ως μια ολιστική και σύνθετη δραστηριότητα που επηρεάζει και αφορά το σύνολο της σχολικής μονάδας.

Δραστηριότητα εργαστηρίου

Οι συμμετέχοντες, χωρισμένοι σε διαφορετικές ομάδες των πέντε έως έξι (5-6) ατόμων, καλούνται να επιλύσουν το μυστήριο του δωματίου απόδρασης διάρκειας 50 λεπτών που δημιούργησαν οι μαθητές στο ΠΣΠΑ. Οι ομάδες ξεκινούν από την ίδια αφετηρία και υπόθεση: Βρίσκουν ένα μήνυμα στην είσοδο μιας από τις σχολικές τάξεις, στο οποίο μια μαθήτρια τούς καλεί να τη βοηθήσουν να βρει τη φίλη της που εξαφανίστηκε, ενώ ερευνούσε ένα «μυστικό του σχολείου». Στη συνέχεια, ακολουθούν μία από τρεις σειρές γρίφων διαφορετικών τύπων, όπως λογικής, παρατηρητικότητας, αποκρυπτογράφησης και

συνεργασίας. Οι επιμέρους διαδρομές συνδέονται ξανά στον τελευταίο γρίφο, όπου όλες οι ομάδες πρέπει να επιλέξουν και να συνδυάσουν στοιχεία τα οποία έχουν έως τότε ανακαλύψει για να καταλήξουν συλλογικά στη λύση. Ακολουθεί σύνοψη της εμπειρίας σχεδιασμού ενός escape room και τελική συζήτηση, προβληματισμός, ανταλλαγή ιδεών και προτάσεων για πιθανές εφαρμογές της ιδέας στο σχολείο.

Βιβλιογραφία

- Adamo-Villani, N., Oania, M., Brown, J., Whittinghill, D. Cooper, S. (2012). *Building a serious game to teach secure coding in introductory programming courses*. Proc. of Eurographics 2012 – Educators, May 2012, Cagliari, Italy. EG Digital Library.
- Alberti, J. (2008). *The game of reading and writing: How video games reframe our understanding of literacy*. Computers and Composition, 25(3), 258-269.
- Borrego, C., Fernandez, C., Blanes, I., Robles, S. (2017). *Room Escape at class: Escape games activities to facilitate motivation and learning in computer science*. Journal of Technology and Science Education, 7 (2), 162-171.
- Boyle, E. A., Hainey, T., Connolly, T. M., Gray, G., Earp, J., Ott, M. & Pereira, J. (2016). *An update to the systematic literature review of empirical evidence of the impacts and outcomes of computer games and serious games*. Computers & Education, 94, 178-192.
- Cheng, M.-T., She, H.-C., & Annetta, L. A. (2015). Game immersion experience: Its hierarchical structure and impact on game-based science learning. Journal of Computer Assisted Learning, 31(3), 232-253.
- Gardner H. (1999). *Intelligence reframed Multiple Intelligence for the 21th century*. New York: Basic
- Huizinga, Johan. (1944). *Homo Ludens*. Geneva: Routledge.
- Johnson, L. W. (2010). Serious use of a serious game for language learning. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 20(2), 175-195.
- Liu, C., Solis, S. L., Jensen, H., Hopkins, E. J., Neale, D., Zosh, J. M., Hirsh-Pasek, K., & Whitebread, D. (2017). *Neuroscience and learning through play: a review of the evidence (research summary)*. The LEGO Foundation, DK.
- Meluso, A., Zheng, M., Spires, H. A., & Lester, J. (2012). *Enhancing 5th graders' science content knowledge and self-efficacy through game-based learning*. Computers & Education, 59(2), 497-504.
- Southgate, E., Smith, S. P., Smithers, K. & Budd, J. (2016). *Serious games and learning: An annotated bibliography*. DICE Report Series, Number 1. Newcastle: DICE Research.
- Whitebread, D., Neale, D., Jensen, H., Liu, C., Solis, S.L., Hopkins, E., Hirsh-Pasek, K. Zosh, J. M. (2017). *The role of play in children's development: a review of the evidence (research summary)*. The LEGO Foundation, DK.
- Zosh, J. M., Hopkins, E. J., Jensen, H., Liu, C., Neale, D., Hirsh-Pasek, K., Solis, S. L., & Whitebread, D. (2017). *Learning through play: a review of the evidence (white paper)*. The LEGO Foundation, DK.

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΤΟΥ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

Αϊδίνης Αθανάσιος	Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Ανδρούσου Αλεξάνδρα	Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
Αστέρι Θεοδώρα	Σύμβουλος Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής
Βεκρής Ελευθέριος	Σύμβουλος Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής
Δαγδιλέλης Βασίλης	Πανεπιστήμιο Μακεδονίας
Βαρνάδος Παντελής	ΠΕ03 Πειραματικό Σχολείο ΑΠΘ
Κατσαρού Ελένη	Πανεπιστήμιο Κρήτης
Κατέρης Αλέξανδρος	2ο Πειραματικό ΓΕΛ Αθηνών
Κουζέλης Γεράσιμος	Πρόεδρος ΔΣ Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής
Κουκουλάς Κωνσταντίνος	ΠΕ 04 Γυμνάσιο Χαριλάου
Κουρεμένος Αθανάσιος	Διοικούσα Επιτροπή Πειραματικών κ' Πρότυπων Σχολείων
Κουτσογιάννης Δημήτρης	Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Λινάρδος Νίκος	ΠΕ02 Πρότυπο Γυμνάσιο της Ευαγγελικής Σχολής
Μακρυγιώτη Δήμητρα	Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
Μπετσάκος Βασίλης	ΠΕ02 2ο Πειραματικό Γυμνάσιο Θεσσαλονίκης
Μπίμπου Ιωάννα	Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Νέλλα Αθηνά	Σύμβουλος Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής
Νίκα Μαρία	Σύμβουλος Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής
Ντάβος Βασίλης	ΠΕ70 72ο Δημοτικό Σχολείο Αθηνών
Χαίδω Καλλιτσάκη	ΠΕ02, Διευθύντρια 2ου Πειραματικού Γυμνασίου Αθήνας
Οικονόμου Ασπασία	Σύμβουλος Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής
Παρούση Αντιγόνη	Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
Παπαδόπουλος Κωνσταντίνος	Διοικούσα Επιτροπή Πειραματικών κ' Πρότυπων Σχολείων
Προβατάρη Σοφία	Σύμβουλος Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής
Παπανικολάου Κυπαρισσία	ΑΣΠΑΙΤΕ
Σπύρτου Άννα	Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
Ρουσάκης Ιωάννης	ΔΣ Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής
Σαβοριανάκης Παναγιώτης	Διοικούσα Επιτροπή Πειραματικών κ' Πρότυπων Σχολείων
Σοφός Αλαβίζος	Σύμβουλος Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής
Στράντζαλος Αθανάσιος	Σύμβουλος Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής
Τσάφος Βασίλης	Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
Τσιαμπάση Φωτεινή	ΠΕ 70 15ο Δημοτικό Σχολείο Αθηνών
Τσελφές Βασίλης	Διοικούσα Επιτροπή Πειραματικών κ' Πρότυπων Σχολείων
Χαραμής Παύλος	Αντιπρόεδρος ΔΣ Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Φέρμελη Γεωργία
Φλογαίτη Ευγενία
Ψάλτου Ευστράτιος
Ψύλλος Δημήτρης

ΔΣ Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής
Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
Σύμβουλος Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής
Διοικούσα Επιτροπή Πειραματικών κ Πρότυπων Σχολείων

ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Γασπαρινάτου Αλεξάνδρα
Λαδιάς Γεώργιος
Μαλτέζου Χριστίνα
Νικάκης Βασίλειος
Παρασκευοπούλου Μαρία
Τσίκιζα Έλενα

ΠΕ 19/86
ΙΕΠ Αποσπασμένος Εκπαιδευτικός
ΙΕΠ ΔΕ
ΙΕΠ Αποσπασμένος Εκπαιδευτικός
Προϊσταμένη Αυτοτελές Τμήμα Πειραματικών και Πρότυπων
Σχολείων / ΥΠΠΕΘ
Διοικούσα Επιτροπή Πειραματικών κ' Πρότυπων Σχολείων

ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ/ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΥΣΕΣ ΜΕ ΕΙΣΗΓΗΣΕΙΣ

Αγγελίδου Χρύσα, Πρότυπο ΓΕ.Λ. Ευαγγελικής Σχολής Σμύρνης
Αλεξίου Βασιλική, 2ο Πειραματικό Νηπιαγωγείο ΑΠΘ
Αμβροσιάδης Παναγιώτης, Πειραματικό Λύκειο Ηρακλείου
Αναγνωστάκης Μανώλης, Καθηγητής, Βιολόγος
Ανδρέου Αικατερίνη, Καθηγήτρια κλάδων ΠΕ15, ΠΕ18.02 (ΠΕ80), Γυμνάσιο Νεάπολης Λακωνίας
Αντικουλάνη Κυριακή, 1ο Πειραματικό ΓΕ.Λ. Θεσ/νίκης «Μ. Ανδρόνικος»
Αντώνογλου Λεμονιά, Ιόνιο Πανεπιστήμιο, Τμήμα Περιβάλλοντος
Αποστολίδης Βασίλης, Καθηγητής ΕΠΑΛ, ΕΠΑΛ Νίκαιας,
Αρναούτη Ειρήνη, Πρότυπο ΓΕ.Λ. Ευαγγελικής Σχολής Σμύρνης
Αφεντουλίδου Άννα, Υπεύθυνη Σχολικών Δραστηριοτήτων Ξάνθης, Διδάκτωρ Τ.Ε.Ε.Π.Η. Δ.Π.Θ. ,
Βακιρτζιάν Τακούη, Πειραματικό Γυμνάσιο Ηρακλείου
Βασιλάκη Ασπασία, 12ο Νηπιαγωγείο Ηρακλείου
Βασιλάκη Μαρία, Πειραματικό Γυμνάσιο Ηρακλείου
Βασιλείου Δημήτριος, Εκπαιδευτικός, κλ. ΠΕ02, Υποδ/ντής Πειραματικού ΓΕ.Λ. Αγίων Αναργύρων
Βαφειάδου Τατιάνα, Υποδιευθύντρια 2ου Πειραματικού ΓΕ.Λ. Θεσσαλονίκης, Φιλολόγος
Βελησσαρίου Χρύσα, 6ο ΓΕ.Λ. Λάρισας
Βενάρδος Παντελής, Π.Σ.Π.Θ
Βέρδης Αθανάσιος, Επ. Καθηγητής, Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Τομέας Παιδαγωγικής, Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
Βέτσιος Ελευθέριος, Διευθυντής Πειραματικού Σχολείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης
Βινατσέλλα Δήμητρα, ΚΕ.ΠΛΗ.ΝΕ.Τ. Πειραιά
Βολυράκη Στέλλα, Πρότυπο Λύκειο Αναβρύτων
Βόρβη Ιωάννα, Φιλολόγος, Σχολική Σύμβουλος Δ.Ε. Ανατολικής Θεσσαλονίκης
Γαβριηλίδου Βαΐα, Δρ. Χημείας, 2ο Πειραματικό Γενικό Λύκειο Θεσσαλονίκης
Γαρυφαλλίδου Δέσποινα, 1ο Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο Πανεπιστημίου Αθηνών (Μαράσλειο)
Γασπαρινάτου Αλεξάνδρα-Άννα, 2ο Πειραματικό ΓΕΛ Αθηνών
Γάτου Παρασκευή, 48ο Δημοτικό Σχολείο Αθηνών, ΥΠΕΘ
Γενιτσαρίδου Καλλιόπη, Εκπαιδευτικός (Med) ΠΕ70
Γεωργίου Μαρία, ΕΠΑΛ Καστοριάς
Γεωργολόπουλος Βασίλειος, Med Επιστήμες της Αγωγής, Δημοτικό Σχολείο Ταξιαρχών Τρικάλων
Δρ. Γιαλλούση Μαρία, Βαρβάκειο Πρότυπο Γυμνάσιο
Γιαμπίλη Δανάη, Φιλολόγος- Μουσειολόγος, University of Cambridge, Faculty of Education
Γιαννακοπούλου Πολυξένη, 1ο Πειραματικό Γυμνάσιο Αθηνών
Γιανναρά Δήμητρα, Πρότυπο Γενικό Λύκειο Αναβρύτων
Γιάννου Γεωργία, Πρότυπο Γυμνάσιο Αναβρύτων

Γιάτας Δημήτριος, 1ο Πειραματικό ΓΕΛ Αθήνας Γεννάδειο,
Γκαλκανοπούλου Ουρανία, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Α.Π.Θ.
Γκαράς Γεώργιος, 1ο Πειραματικό ΓΕΛ Αθήνας Γεννάδειο
Γκαρνάρα Σταυρούλα-Ροδούλα, Υποψήφια Διδάκτωρ, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Υπότροφος Ιδρύματος
Ωνάση
Γκίκα Ελένη, Βαρβάκειο Πρότυπο Γυμνάσιο
Γκόνου Ελένη, Πρότυπο Γυμνάσιο Ευαγγελικής Σχολής Σμύρνης
Γκούφας Κωνσταντίνος, 2ο Πειραματικό Γενικό Λύκειο Αθηνών
Γκράτζιου Βασιλική, 1ο Πειραματικό ΓΕ.Λ. Θεσσαλονίκης “Μανόλης Ανδρόνικος”
Γρηγοριάδου Κυριακή, 1ο Πειραματικό ΓΕ.Λ. Θεσσαλονίκης “Μανόλης Ανδρόνικος”
Γρηγοριάδου Αναστασία 1ο Πειραματικό ΓΕ.Λ. Θεσσαλονίκης “Μανόλης Ανδρόνικος (p. 70)
Γύφτουλα Γεωργία, Μ.Εδ., Εκπαιδευτικός Αγγλικής Γλώσσας, 3ο Δημοτικό Σχολείο Ζωγράφου
Δαφνή Ελένη, Μουσικό Σχολείο Ρόδου
Δημητριάδη Κυριακή, Καθηγήτρια, Φυσικός
Διακόνου Μαρία, Πρότυπο ΓΕ.Λ. Ευαγγελικής Σχολής Σμύρνης
Διαμαντίδης Δημήτρης, 2ο Πειραματικό Γυμνάσιο Αθηνών
Δραγατογιάννη Παναγιώτα, Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας & Θρησκευμάτων, Εκπαιδευτικός Φυσικής
Αγωγής
Δρ. Εμμανουηλίδου Κυριακή, Εκπαιδευτικός ΠΕ11 3ου Πειραματικού Δ.Σ. Ευόσμου
Δρ. Ζαπουνίδης Θωμάς, 3ου Εκπαιδευτικός ΠΕ06 Πειραματικού Δ.Σ. Ευόσμου
Ζήκος Νίκος, PhD Χημικός, Ζάννειο Πειραματικό Γυμνάσιο Πειραιά
Δρ. Ζιάκα Ιωάννα, Διευθύντρια 3ου Πειραματικού Δ.Σ. Ευόσμου
Θεοδωροπούλου Μαρία, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Πατρών
Θώδης Γεώργιος, Πρότυπο ΓΕ.Λ. Ευαγγελικής Σχολής Σμύρνης
Ιωαννίδης Γεώργιος, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Πατρών
Καλανταρίδου Δέσποινα, 3ο Πειραματικό Νηπιαγωγείο Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ)
Καλησώρα Ασπασία, Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Υποψήφια Διδάκτωρ στο Τμήμα
Φιλοσοφικών και Κοινωνικών Σπουδών-Πανεπιστήμιο Κρήτης, Μέλος της Παιδαγωγικής Ομάδας
«Το Σκασιαρχείο»
Καλογεράκου Κλεοπάτρα, 1ο Πειραματικό Γυμνάσιο Αθηνών
Καλογερόπουλος Κλεομένης, Υπ. Δρ., Τμήμα Γεωγραφίας, Σχολή Περιβάλλοντος, Γεωγραφίας &
Εφαρμοσμένων Οικονομικών, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο,
Καλογιαννάκης Μιχαήλ, Πρόεδρος Ε.Π.Ε.Σ Πειραματικού Γυμνασίου Ηρακλείου, Επίκουρος
Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Καλογρίδη Σοφία, Εκπαιδευτικός ΠΕ
Κανλή Σοφία, Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ΠΕ70, 2ο Δημοτικό Κερατέας
Καραγιαννίδου Ευαγγελία, Πρότυπο Γενικό Λύκειο Αναβρύτων
Καραδάμογλου Ιωάννης, Τμήμα Φυσικής Πανεπιστημίου Κρήτης

Καραντζούλα Ευαγγελία, Νοσηλεύτρια, PGCEd, MPH, Εκπαιδευτικός ΠΕ 87.02, ΓΝΑ «Σισμανόγλειο»

Καρατζίδης Ευστράτιος, 3ο Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο Ευόσμου, ΠΕ70, Med

Καρβέλας Ευστράτιος, Ε.Κ.Φ.Ε Νοτίου Συγκροτήματος Δωδεκανήσου

Καρκάνης Βασίλης, 2ο Πειραματικό Λύκειο Αθήνας

Καρτσωνάκης Μανόλης, Διευθυντής Πειραματικού Γυμνασίου Ηρακλείου

Κατσιαδέλης Μιχαήλ, Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο Πανεπιστημίου Πατρών

Καφετζάκη Τόνια, Πρότυπο Γυμνάσιο Ευαγγελικής Σχολής Σμύρνης

Κοκογιάννης Κωνσταντίνος, Φιλολόγος, PhD, 2ο Πειραματικό ΓΕΛ Θεσσαλονίκης

Κόνια Ελπίδα, Διδάκτωρ Τμήματος Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ. Παν/μίου Αιγαίου, Φιλολόγος Μουσικού Σχολείου Αθήνας

Κοντοπίδη Ευαγγελία, Βαρβάκειο Πρότυπο Γυμνάσιο

Κοπανάς Δημήτρης, 2ο Πειραματικό Λύκειο Αθήνας

Κουζέλης Γεράσιμος, Πρόεδρος του ΙΕΠ

Κουλουγλιώτης Διονύσιος, Ιόνιο Πανεπιστήμιο, Τμήμα Περιβάλλοντος

Κούτρα Μαρία, Δασκάλα Τμήματος Ένταξης, med Ειδικής Αγωγής, 8ο Δ. Σ. Ηλιούπολης

MSc Κυριάκης Βάιος, ΤΟΔΑ Σπάρτης - Παν. Πελοποννήσου, 2ο Πειραματικό ΓΕΛ Αθηνών

MSc Κυριάκης Δημήτριος, ΤΟΔΑ Σπάρτης - Παν. Πελοποννήσου, 5ο ΓΕΛ Αχαρνών

Κωνσταντόπουλος Αλκιβιάδης-Μιχαήλ, 6/θ ΠΣΠΑ

Κωφού Ιφιγένεια, 2ο Πειραματικό Λύκειο Θεσσαλονίκης, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Λάζου-Μπαλτά Καλυψώ, Πρότυπο Γενικό Λύκειο Ευαγγελικής Σχολής Σμύρνης

Λαλιώτου Ευσταθία, Φιλολόγος, Βαρβάκειο Πρότυπο Γυμνάσιο

Λάχλου Σοφία, 1ο Δημοτικό σχολείο Μαρκόπουλου

Λεονταρίδου Ντόρα, Μέλος ΣΕΠ του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου, Βαρβάκειο Πρότυπο Γυμνάσιο

Λευκοπούλου Β. Σουλτάνα, Δρ. Χημείας, Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου ΠΕ04 1ο ΠΕΚΕΣ Κεντρικής Μακεδονίας

MSc. Λυγουριώτη Μαρία-Ελπινίκη, ΤΕΦΑΑ – Δημοκρίτειο Παν. Θράκης, Υπ. Διδάκτωρ ΣΕΦΑΑ ΕΚΠΑ, Ζάννειο Πειραματικό Γενικό Λύκειο Πειραιώς

Λώλη Ελευθερία, 2ο Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο Ιωαννίνων

Μακρυγιώτη Δήμητρα, Καθηγήτρια ΤΕΑΠΗ-ΕΚΠΑ

Μαλλιάρης Χρήστος, 2ο Πειραματικό Γυμνάσιο Αθηνών

Μάντζιος Χρήστος, Καθηγητής, Χημικός

Μανωλοπούλου Σοφία, Πειραματικό Γυμνάσιο Πατρών

Μαράκη Διονυσία, Πειραματικό Γυμνάσιο Ηρακλείου

Μαρκάκη Χαρά, Πειραματικό Γυμνάσιο Ηρακλείου

Μαστιχιάδου Ευαγγελία, 1ο Πειραματικό Γυμνάσιο Αθήνας

Μαστρογιάννης Ιάκωβος, Καθηγητής ΠΕ11, Πειραματικό ΓΕΛ Μυτιλήνης του Πανεπιστημίου

Αιγαίου

Ματσαγγούρα Ειρήνη, Καθηγήτρια Πληροφορικής στο 7ο & 8ο Δημοτικό Σχολείο Θήβας

Μαυρέας Δημήτρης, 2ο Πειραματικό Γενικό Λύκειο Αθηνών

Μαυρίδου Αλεξάνδρα, Φιλολόγος (Πειραματικό Σχολείο Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης)

Μαυρόγιαννη Γεωργία, Νοσηλεύτρια, PGCEd, MSc, Εκπαιδευτικός ΠΕ 87.02, ΓΝΝΙ «Κωνσταντοπούλειο»

Μελισσίδης Νικόλαος, Φιλολόγος, PhD, 2ο Πειραματικό ΓΕ.Λ. Θεσσαλονίκης

Μελίστα Αλεξάνδρα, Πειραματικό ΓΕΛ Αγίων Αναργύρων

Μιχαηλίδης Τάσος, PhD Φιλολόγος, Ζάννειο Πειραματικό Γυμνάσιο Πειραιά

Μιχαηλίδου Χριστίνα, 1ο Πειραματικό ΓΕ.Λ. Θεσσαλονίκης “Μανόλης Ανδρόνικος”

Μιχάλη Μαρία, 2ο Γυμνάσιο Αγίου Δημητρίου «Δημήτρης Γληνός»

Μπαγάκης Γεώργιος, Καθηγητής Τμήματος Κοινωνικής & Εκπαιδευτικής Πολιτικής Πανεπιστημίου Πελοποννήσου

Μπάκου Αλεξάνδρα, Πειραματικό Γυμνάσιο Ηρακλείου

Μπελογιάννη Μαρία, Βαρβάκειο Πρότυπο Γυμνάσιο

Μπέττας Δημήτριος, Πρότυπο ΓΕ.Λ. Αναβρύτων

Μπιμπούδη Μαρία, 6/θ ΠΣΠΑ

Μπιτσάνη Αναστασία, Διευθύντρια 2ου Πειραματικού ΓΕΛ Θεσσαλονίκης, Φιλολόγος, PhD,

Μυλωνά Βαλασία, Υποψήφια Διδάκτωρ, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Νεοφώτιστος Βασίλειος, 3ο Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο Ευόσμου, ΠΕ86, Med

Νικολοπούλου Ευγενία, Ψυχολόγος, Δήμος Ηλιούπολης

Νικολοπούλου Κλεοπάτρα, TEΑΠΗ – ΕΚΠΑ

Νυδάκης Ιωάννης, 1ο Πειραματικό Γυμνάσιο Αθηνών

Νυπολιά Σοφία, Βαρβάκειο Πρότυπο Γυμνάσιο

Οικονόμου Δημήτριος, 1ο Πειραματικό ΓΕ.Λ. Θεσσαλονίκης “Μανόλης Ανδρόνικος”

Οικονόμου Γαρυφαλλιά, Δασκάλα, Msc ιστορία και φιλοσοφία Μαθηματικών, Δ/ντρια 2ου Δ. Σ. Αχαρνών

Ονουφριάδου Ελένη, 6ο Γ.Ε.Λ. Λάρισας

Ορφανίδου Χαρίκλεια, Νοσηλεύτρια, PGCEd, MEd, PhD(c) Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης,

Εκπαιδευτικός ΠΕ 87.02, Δ.Ι.Ε.Κ. Γενικού Νοσοκομείου Δράμας. Εκπαιδευτρια Ανθρωπιστικού Οργανισμού Kids Save Lives

Πάλλα Ελένη-Ευγενία, 1ο Πειραματικό Γυμνάσιο Αθήνας

Παπαναγοπούλου Χριστίνα, Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών, MEd., Εκπ/κός ΠΕ70 Δημ. Σχολείου

Πανούσης Κωνσταντίνος, 6/θ ΠΣΠΑ

Πανταζής Γιαννιός, Δάσκαλος στο Δημοτικό Λευκτρων

Παπαβασιλείου Γεωργία, Πρότυπο Γυμνάσιο Αναβρύτων

Παπαγιαννίδου Χριστίνα, Med, νηπιαγωγός, 10ο Νηπιαγωγείο Χαλανδρίου

Παπαδάκη Χριστίνα, Πρότυπο Γυμνάσιο Ευαγγελικής Σχολής Σμύρνης

Παπαδαντωνάκη Μαρία, Φιλολόγος, ΠΕ02, 1ο Πειραματικό Γυμνάσιο Αθήνας
Παπαδόπουλος Χαράλαμπος, Σχολ. Σύμβουλος 10ης περιφέρειας δημοτικής εκπαίδευσης Αττικής
Παπαδοπούλου Καλλιρρόη, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών Σχολή Επιστημών της Αγωγής Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία
Παπανικολάου Κυπαρισσία, ΑΣΠΑΙΤΕ
Παπαχρήστου Μαρία, Πρότυπο Γυμνάσιο Αναβρύτων
Παππά Παναγιώτα, Φιλεκπαιδευτική Εταιρεία, Αρσάκειο Ψυχικού
Παυλίδου Εύα, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Α.Π.Θ.
Πετρίδου Ελένη, Πειραματικό Σχολείο Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης
Πιτερού Βασιλική, Πειραματικό Γυμνάσιο Ηρακλείου
Πλιάκα Αγνή, MBA, Msc στη Συμβουλευτική & στον Επαγγελματικό Προσανατολισμό, 2ο Πειραματικό Λύκειο Θεσσαλονίκης
Ποιμενίδου Δέσποινα, 1ο Πειραματικό ΓΕ.Λ. Θεσ/νίκης «Μ. Ανδρόνικος»
Πολυζώης Γεώργιος, Διευθυντής, Φυσικός
Πολυχρονάκης Γρηγόριος, M.Ed., Εκπαιδευτικός, 3ο Δημοτικό Σχολείο Ζωγράφου
Ποταμιάνου Θεανώ, Πειραματικό Γυμνάσιο Πατρών
Πράππας Ιωάννης, ΠΕ70 - ΔΑΣΚΑΛΟΣ, 1ο Δημοτικό Σχολείο Νέας Καλλικράτειας
Ρίτσας Αθανάσιος, 1ο Πειραματικό ΓΕ.Λ. Θεσσαλονίκης “Μανόλης Ανδρόνικος”
Σαλονικίδης Δημήτριος, 1ο Πειραματικό ΓΕ.Λ. Θεσ/νίκης «Μ. Ανδρόνικος»
Σάλτα Κατερίνα, Εργαστηριακό Κέντρο Φυσικών Επιστημών Ηλιούπολης
Σκαρτσή Πολυξένη, 2ο Πειραματικό Γυμνάσιο Αθηνών, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
Σοφianoπούλου Χρύσα, Χαροκόπειο Πανεπιστημίου
Σοφός Αλιβίζος, Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αιγαίου
Σπανουδάκης Νικόλαος, Πειραματικό Γυμνάσιο Ηρακλείου
Σταμέλου Ευαγγελία, Διευθύντρια στο Δημοτικό Σχολείο Λεύκτρων
Σταυρίδου Ελισάβετ, εκπαιδευτικός Δραματικής Τέχνης ΠΕ 91.02, ΠΕ91.01, Αναπληρώτρια Δραματικής Τέχνης στο Καλλιτεχνικό Σχολείο Περιστερίου 2018-2019
Στεφανάκης Αναστάσης, Ανανήπτης, ΕΚΑΒ Χαλκιδικής, Πρόεδρος Ανθρωπιστικού Οργανισμού Kids Save Lives
Dr. Σύκας Θεοδόσης, 1ο Πειραματικό ΓΕ.Λ. Θεσσαλονίκης “Μανόλης Ανδρόνικος”
Συμεωνάκη Αλίκη, 1ο Πειραματικό ΓΕ.Λ. Θεσσαλονίκης “Μανόλης Ανδρόνικος”
Σωτηρίου Σοφία, Καθηγήτρια ΠΕ04, Σ.Ε.Ε Φυσικών Επιστημών, 2ο ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Β. Αιγαίου
Σωτήρχου Φωτεινή, Δασκάλα, θεατρολόγος, διδάκτωρ τμήματος Μουσικών Σπουδών Ιόνιου Παν/μιου, 8ο Δ. Σ. Ηλιούπολης
Ταχτατζής Αναστάσιος, 1ο Πειραματικό ΓΕ.Λ. Θεσσαλονίκης “Μανόλης Ανδρόνικος”
Τζελέπη Αλκιβιάδης, Πρότυπο Γενικό Λύκειο Ευαγγελικής Σχολής Σμύρνης
Τολυμένου Μαρία, 4ο Γυμνάσιο Κερατσινίου
Τουμπανιάρης Παναγιώτης, Πειραματικό Γυμνάσιο Ηρακλείου

Τρυπηνιώτου Αγγελική, ΑΣΠΑΙΤΕ

Τσάτσαρης Ανδρέας, Καθηγητής, Τμήμα Μηχανικών Τοπογραφίας και Γεωπληροφορικής, Σχολή Μηχανικών, Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής

Τσολακίδου Δήμητρα, 1ο 12θέσιο Πειραματικό Δημοτικό Πανεπιστημίου Αθηνών (Μαράσλειο),

Τσουβαλτζίδου Κατερίνα, 4ο Γυμνάσιο Κερατσινίου

Φάκα Αντιγόνη, Δρ., Τμήμα Γεωγραφίας, Σχολή Περιβάλλοντος, Γεωγραφίας & Εφαρμοσμένων Οικονομικών, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο,

Φιδάνης Απόστολος 1ο Πειραματικό ΓΕ.Λ. Θεσσαλονίκης “Μανόλης Ανδρόνικος”

Φλίγκου Ιωάννα, Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο Πανεπιστημίου Πατρών

Φραγκούλη Ασπασία, ΚΕΔΔΥ Βοιωτίας

Φραντζή Πηνελόπη, Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών, MEd., MEd., πρώην Δ/ντρια Δημ.Σχολείου

Φωτιάδου Σαφώ, Πειραματικό Σχολείο Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

Χαλκιάς Χρίστος, Καθηγητής, Τμήμα Γεωγραφίας, Σχολή Περιβάλλοντος, Γεωγραφίας & Εφαρμοσμένων Οικονομικών, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο

Χαλκίδης Σπύρος, καθηγητής Πληροφορικής, PhD, 2ο Πειραματικό ΓΕΛ Θεσσαλονίκης

Χαραμής Παύλος, Αντιπρόεδρος του ΙΕΠ

Χαρίτος Κώστας, Πρότυπο Λύκειο Αναβρύτων

Χαρκιωτάκη Ασημένια, Πειραματικό Γυμνάσιο Ηρακλείου

Χασάπης Σωτήριος, Πρότυπο Γενικό Λύκειο Ευαγγελικής Σχολής Σμύρνης

Χατζηγεωργιάδου Σοφία, 2ο Πειραματικό Νηπιαγωγείο, ΑΠΘ

Χατζηγεωργίου Μαρία, Ζάννειο Πειραματικό Γυμνάσιο

Χιωτέλλης Ιωάννης, Πειραματικό Λύκειο Πανεπιστημίου Πατρών

Χολέβας Νικόλαος, MEd., MEd., Σχολικός Σύμβουλος Α/θμιας Εκπαίδευσης Δυτ.Ελλάδας

Χονδρός Παναγιώτης, 1ο Πειραματικό ΓΕ.Λ. Θεσσαλονίκης “Μανόλης Ανδρόνικος”

Χριστοφορίδου Ευτέρπη, MSc Βιολογίας, MSc Στις Επιστήμες της Εκπαίδευσης και της Δια Βίου Μάθησης, 2ο Πειραματικό Γενικό Λύκειο Θεσσαλονίκης

Ψαρουδάκης Νικόλαος, Πειραματικό Γυμνάσιο Ηρακλείου

Ψύλλος Δημήτριος, Καθηγητής ΔΕΠΠΣ



ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ

ISSN: 2654-0959