



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ  
*επένδυση στην κοινωνία της γνώσης*  
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ  
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ  
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



επένδυση στην κοινωνία της γνώσης

## ΕΣΠΑ 2007-13 \ Ε.Π. Ε&ΔΒΜ \ Α.Π. 1-2-3

«Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών στις 8 Π.Σ., 3 Π.Σ.Εξ., 2 Π.Σ.Εισ.»



**ΒΑΣΙΚΟ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ:**  
**ΤΟΜΟΣ Α: ΓΕΝΙΚΟ ΜΕΡΟΣ**  
Αρχική Έκδοση Μάιος 2011

**Τελικός Δικαιούχος**  
**Παιδαγωγικό Ινστιτούτο**



# Π Ε Ρ Ι Ε Χ Ο Μ Ε Ν Α

## Εισαγωγικό Σημείωμα Επιστημονικού Υπευθύνου

- A1. ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ:**  
Πρώτα ο μαθητής. Υπουργείο Παιδείας  
[http://www.yperpth.gr/docs/neo\\_sxoleio\\_brochure\\_100305.pdf](http://www.yperpth.gr/docs/neo_sxoleio_brochure_100305.pdf) 9
- A2. ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΤΗΣ ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ:**  
ΠΛΑΙΣΙΟ ΒΑΣΙΚΩΝ ΑΡΧΩΝ ΚΑΙ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΩΝ: ΚΕΙΜΕΝΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ  
ΟΜΑΔΑΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟΥ 21
- A3. ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΕΣ ΜΟΡΦΕΣ, ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΗΣ:**  
Δημήτρης Χατζηδήμου 34
- A4. Οδηγός των Επιμορφωτών Β** 48
- A5. Η ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΑΙΣΘΗΤΙΚΗΣ ΕΜΠΕΙΡΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ:**  
Μέγα Γεωργία 62
- A6. Η ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΤΕΧΝΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ:**  
Συντονιστής Νικόλαος Τσαφταρίδης 81
- A7. ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ:**  
Συντονίστρια Παρασκευή Βασάλα 103
- A8. ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΤΠΕ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ:**  
Συντονιστής Αναστάσιος Μικρόπουλος 112



## ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ

Το Νέο Σχολείο οφείλει να προετοιμάσει με κριτικό τρόπο τον αυριανό πολίτη της αναδυόμενης Κοινωνίας της Γνώσης, προκειμένου να είναι σε θέση ως υπεύθυνος, δημοκρατικός, ενεργός και σκεπτόμενος πολίτης να αντιμετωπίσει τις προκλήσεις αλλά και να αδράξει τις ευκαιρίες της νέας εποχής, μετασχηματίζοντας την κοινωνική και οικονομική πραγματικότητα που τον περιβάλλει.

Στο Νέο Σχολείο μαθητές και εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι σε θέση να αυτενεργούν και να διαχειρίζονται με κριτικό και δημιουργικό τρόπο τον τεράστιο όγκο της παρεχόμενης πληροφορίας, ώστε να μετεξελιχτούν σε παραγωγούς περιεχομένου που θα αντανakλά τις δικές τους αξίες και προτεραιότητες, οικοδομώντας, κατά συνέπεια, τη δική τους εναλλακτική οπτική για τη «διδασκτέα ύλη» της τάξης τους.

Στο περιβάλλον του Νέου Σχολείου θα πρέπει να αναδεικνύεται ο κοινωνικός ρόλος του εκπαιδευτικού και, με αυτή την έννοια, ιδιαίτερη έμφαση πρέπει να δοθεί σε ζητήματα που άπτονται της δυναμικής της ομάδας και των σχέσεων στη σχολική τάξη.

Η εκπλήρωση των ανωτέρω στόχων προϋποθέτει τον μετασχηματισμό του ρόλου και της διδακτικής προσέγγισης των εκπαιδευτικών της πράξης.

Με βάση τη μελέτη διερεύνησης των επιμορφωτικών αναγκών που πραγματοποιήθηκε τον Ιούνιο του 2010 και συμμετείχαν 32.000 μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας, την έως τώρα εμπειρία από την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη χώρα μας, τα πορίσματα σχετικών επιστημονικών ερευνών και τη διαβούλευση με κοινωνικούς και επιστημονικούς φορείς, σχεδιάζεται και υλοποιείται το Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης εκπαιδευτικών.

Καταθέτουμε στην εκπαιδευτική κοινότητα το βασικό επιμορφωτικό υλικό (Αρχική Έκδοση – Μάιος 2011) που εκπόνησαν οι εμπειρογνώμονες εκπαιδευτικής πρακτικής και εφαρμογών σε συνεργασία με την επιστημονική επιτροπή του προγράμματος, με την πεποίθηση ότι θα αποτελέσει την βάση προβληματισμού και συνεργασίας επιμορφωτών και επιμορφωνόμενων στο πλαίσιο του Μείζονος Προγράμματος Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών.

**ΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ ΑΝΑΣΤΑΣΙΑΔΗΣ**

Αντιπρόεδρος Παιδαγωγικού Ινστιτούτου  
Επιστημονικός Υπεύθυνος Μείζονος Προγράμματος  
Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών  
Αν. Καθηγητής Πανεπιστημίου Κρήτης



# ΤΟ ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ: ΠΡΩΤΑ Ο ΜΑΘΗΤΗΣ

## ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ

Υποβάλλουμε σήμερα στον Πρόεδρο της Κυβέρνησης και το Υπουργικό Συμβούλιο, το σχέδιο δράσης για την υλοποίηση των προγραμματικών μας δεσμεύσεων στο χώρο της παιδείας, και ειδικότερα στον τομέα της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ έπονται και άλλα. Σε αντίθεση με το παρελθόν που κάθε «μεταρρύθμιση» ξεκινούσε με το σύστημα εισαγωγής στα ΑΕΙ, εμείς ξεκινάμε από την βάση - από το νηπιαγωγείο μέχρι το Λύκειο – για να προετοιμάσουμε μια πραγματική αλλαγή στην ανώτατη εκπαίδευση.

Πρόκειται για μια συνολική πολιτική πρόταση που οδηγεί στην υλοποίηση της προεκλογικής μας δέσμευσης για «Δημόσια, δωρεάν και υψηλής ποιότητας παιδεία για όλους». Μια πρόταση που επίσης κάνει πράξη το σύνθημα «ΠΡΩΤΑ Ο ΜΑΘΗΤΗΣ» διότι θέτει τον μαθητή στο επίκεντρο των πρωτοβουλιών μας, με όλα τα άλλα να ακολουθούν. Είναι γνωστό ότι η εφαρμογή πολιτικών στον χώρο της παιδείας απαιτεί πάνω απ' όλα χρόνο. Δεν επιτρέπει αιφνιδιασμούς, έχει ανάγκη από πιλοτικές εφαρμογές, αφορά πέραν των εκπαιδευομένων περισσότερους από το 1/3 των δημόσιων λειτουργών, και για όλα αυτά απαιτεί σταθερότητα θέσεων, συλλογική στήριξη και μεγάλη προσπάθεια. Αυτό επιβάλλει μακροπρόθεσμο σχεδιασμό αλλά και άμεσα μέτρα. Μέτρα όμως που πρέπει να εντάσσονται σε μια συνολική πολιτική και να μην είναι αποσπασματικά ή στιγμιαίας κατανάλωσης. Αυτή την πολιτική καταθέτουμε σήμερα, που εμπεριέχει όραμα και τομές, νομοθετικές ρυθμίσεις και άμεσες παρεμβάσεις, πιλοτικές εφαρμογές και οριστικά μέτρα. Είναι το δικό μας σχέδιο δράσης για την εκ βάθρων ΑΝΑΣΤΗΛΩΣΗ του εκπαιδευτικού μας συστήματος, για την ΑΝΑΒΑΘΜΙΣΗ της παιδείας μας.

**ANNA ΔΙΑΜΑΝΤΟΠΟΥΛΟΥ**  
Υπουργός Παιδείας,  
δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων



## Μέρος Α'

Από το Σήμερα... στο Νέο Σχολείο με Πρώτα το Μαθητή

### ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ: ΕΝΑ ΣΧΟΛΕΙΟ ΧΩΡΙΣ... ΤΟΙΧΟΥΣ!

**1. ΠΡΩΤΑ Ο ΜΑΘΗΤΗΣ.** Είναι η νέα αντίληψη στο νέο σχολείο που οραματιζόμαστε. Ξεκινάμε από το άλφα, όπως λέμε **ΑΝΑΒΑΘΜΙΣΗ**. Προσαρμόζουμε το ελληνικό σχολείο στις ανάγκες της σύγχρονης εποχής, βάζοντας στο επίκεντρο τη βασική αυτή κατευθυντήρια επιλογή της πολιτικής μας. Οι επιλογές, οι ρυθμίσεις, οι επενδύσεις, οι αποφάσεις μας αφορούν πρώτα από όλα την ποιότητα της εκπαίδευσης δηλαδή στο αποτέλεσμα για τον μαθητή.

**2. ΚΑΝΕΝΑ ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ ΚΑΝΕΝΑ ΠΑΙΔΙ ΔΕΝ ΑΦΗΝΟΥΜΕ ΝΑ ΜΕΙΝΕΙ ΠΙΣΩ.** Τα παιδιά μας, οι νέοι και οι νέες μας, βρίσκονται μπροστά σε τεράστιες προκλήσεις που αφορούν το μέλλον τους. Για να τις αντιμετωπίσουν με επιτυχία, για να κάνουν τα όνειρά τους πραγματικότητα, χρειάζονται πολύ ευρύτερες γνώσεις και δεξιότητες απ' ό,τι χρειάστηκαν ποτέ στο παρελθόν. Τα εφόδια που θα πάρουν από το σχολείο σήμερα, θα είναι οι αυριανές ευκαιρίες τους για κοινωνική πρόοδο και επιτυχία. Και αυτό αφορά όλα τα παιδιά, χωρίς κοινωνικές, οικονομικές, μορφωτικές, θρησκευτικές ή πολιτισμικές διακρίσεις και ανισότητες.

**3. Το ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ απαιτεί ανασχεδιασμό σε βάθος.** Με νέα αναλυτικά προγράμματα, νέες διδακτικές μεθόδους, καινοτόμες δράσεις, πολιτιστική ζωή και με σύγχρονα ψηφιακά εκπαιδευτικά μέσα.

**4. Το Νέο Σχολείο είναι πρώτα απ' όλα ΕΝΑ ΣΧΟΛΕΙΟ ΧΩΡΙΣ...ΤΟΙΧΟΥΣ!** Ένα σχολείο ανοικτό στις ιδέες, και στην κοινωνία, στην γνώση και το μέλλον, που αξιοποιεί κάθε σύγχρονο εργαλείο. Ο διαδραστικός πίνακας, το ηλεκτρονικό βιβλίο, το ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό, ο προσωπικός μαθητικός υπολογιστής:

- διευρύνουν τους ορίζοντες κάθε μαθητή και μαθήτριας,
- καταργούν τα σύνορα της γνώσης,
- διευκολύνουν την επικοινωνία με τον εκπαιδευτικό,
- συνδράμουν στο να ολοκληρώνεται η μαθητική διαδικασία στο σχολείο, ώστε «η τσάντα να μένει στο σχολείο»,
- εμπλουτίζουν τον μαθητικό βίο με δραστηριότητες εκπαιδευτικού παιχνιδιού και δημιουργικές εργασίες.

**5. Το Νέο Σχολείο** κτίζεται με θεμέλια στο νηπιαγωγείο και το Δημοτικό. Επικεντρώνουμε στην πραγματική μαθητική ζωή, έτσι όπως αυτή ξεκινάει από το νηπιαγωγείο και συνεχίζεται στο Δημοτικό, το Γυμνάσιο και το Λύκειο. Δεν επικεντρώνουμε στις εισαγωγικές εξετάσεις όπως συνέβη αρκετές φορές μέχρι σήμερα, - χωρίς ουσιαστικό αποτέλεσμα - αλλά εκεί που μπαίνουν βάσεις της μάθησης. αλλά και του νέου τρόπου πρόσβασης στα ΑΕΙ.

**6. ΜΕ ΠΡΩΤΑΓΩΝΙΣΤΗ ΤΟΝ ΜΑΧΟΜΕΝΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ,** το Νέο Σχολείο θα πετύχει τους στόχους του. Το Νέο Σχολείο δίνει έμφαση στη συνάρθρωση, τη συνέργεια και τον συντονισμό μεταξύ των βαθμίδων της εκπαίδευσης. Ισχυροποιείται ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαδικασία αναβάθμισης του σχολείου, με πρωτοβουλίες αυτενέργειας και κίνητρα καινοτομίας, με τις γνώσεις που χρειάζεται για να ανταποκριθεί στην υψηλή αποστολή του και με αντίστοιχο υψηλό κύρος, θέση στην κοινωνία και αμοιβή.

**7. ΠΡΑΣΙΝΟ ΣΧΟΛΕΙΟ** Το Νέο Σχολείο καλλιεργεί την περιβαλλοντική συνείδηση στο Μαθητή. Η εξοικονόμηση ενέργειας, Η υγιεινή διατροφή, η φροντίδα και ο σεβασμός στο περιβάλλον και η ικανότητα αξιοποίησής του με βιώσιμο τρόπο περνάει από τη βιωματική γνώση και το «παιχνίδι» του μαθητή με τη φύση που μετατρέπεται σε προστασία και αγάπη για αυτήν.

**8. ΣΧΟΛΕΙΟ ΑΝΟΙΚΤΟ ΣΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΑ,** σε αρμονική σύνδεση με τη Νέα Αρχιτεκτονική της Αυτοδιοίκησης. Το νέο σχολείο συνδέεται με τις τοπικές κοινωνίες. Είναι το σχολείο όπου θεσμικό και ουσιαστικό ρόλο έχουν όλοι: οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς, οι ίδιοι οι μαθητές, η τοπική αυτοδιοίκηση. Η νέα διοικητική δομή της Χώρας, αποτελεί την βάση για μια νέα σχέση παιδείας και τοπικής κοινωνίας, με μεταφορά νέων αρμοδιοτήτων στο πλαίσιο του Συντάγματος.

**9. ΔΗΜΟΣΙΑ, ΔΩΡΕΑΝ ΚΑΙ ΥΨΗΛΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΠΑΙΔΕΙΑ ΓΙΑ ΟΛΟΥΣ.** Κεντρική προγραμματική δέσμευση του ΠΑΣΟΚ. Η εκπαίδευση παραμένει προτεραιότητα στον προϋπολογισμό, παρά την εξαιρετικά αρνητική και δύσκολη δημοσιονομική συγκυρία. Η επιλογή αυτή αντανάκλα τη βαθιά μας πεποίθηση πως το κλειδί, για την αναπτυξιακή προοπτική, την συνολική και ατομική πρόοδο είναι η παιδεία.



## **A1. Η Σκληρή Πραγματικότητα του Νέου Σχολείου**

Το σχολείο σήμερα μοιάζει συχνά με χώρο καταναγκαστικού έργου όπου λείπει η χαρά της μάθησης, της έρευνας και ανακάλυψης, της δημιουργίας. Το σχολείο έχει υποβιβαστεί από τις απαιτήσεις μιας στεγνής γνώσης με υπερφορτωμένο πρόγραμμα, που στις μικρές τάξεις γεμίζει την τσάντα των μαθητών με μεγάλο βάρος και στις μεγαλύτερες, τους επιβάλλει ένα εξαντλητικό ωράριο. Έτσι περιορίζεται ο δημιουργικός χρόνος στο σχολείο αλλά και ο ελεύθερος χρόνος. Μετά τη λήξη της «σχολικής μέρας» ο μαθητής συνεχίζει τη δουλειά του σχολείου, ενώ παράλληλα κάνει δεύτερη βάρδια σε φροντιστήρια και σε οργανωμένα ιδιωτικά μαθήματα αθλητισμού, καλλιτεχνικών κ.τ.λ. Οι εκπαιδευτικοί βιώνουν ένα επαγγελματικό περιβάλλον που χαρακτηρίζεται από άγχος, αίσθηση απαξίωσης και μια επιφυλακτικότητα απέναντι στην καινοτομία. Τρέχοντας να καλύψουν την ύλη του ενός και μοναδικού βιβλίου, που σε πολλές περιπτώσεις δεν το θεωρούν ικανοποιητικό, χωρίς εναλλακτικό εκπαιδευτικό υλικό, μέσα, νέες τεχνολογίες, καθώς και επαρκή παιδαγωγική και επιστημονική καθοδήγηση και επιμόρφωση βλέπουν να περιορίζεται ο ρόλος τους σε αυτόν του απλού διεκπεραιωτή εκπαιδευτικών εντολών και κατευθύνσεων. Και αυτά όταν οι εκπαιδευτικοί αποτελούν τον κυριότερο παράγοντα για την ποιότητα της εκπαίδευσης, παρότι το κύρος και η αμοιβή τους δεν είναι ανάλογα της υψηλής ευθύνης του επαγγέλματός τους. Οι γονείς υφίστανται την πίεση όλων των προβλημάτων που αντιμετωπίζει το παιδί τους στο σχολείο και τα βιώνουν από τη δική τους πλευρά. Αναγκάζονται να αφιερώνουν σημαντικό μέρος του οικογενειακού χρόνου στο «διάβασμα των παιδιών» και στο πηγαινέλα στα φροντιστήρια και τα άλλα ιδιωτικά μαθήματα. Υφίστανται την δυσβάστακτη επιβάρυνση στον οικογενειακό προϋπολογισμό και επηρεάζεται η σχέση του γονέα με το παιδί του, όταν υποχρεώνεται να αναλάβει και καθήκοντα άμεσης διδασκαλίας. Μια κατάσταση που ευρύτερα δημιουργεί πρόσθετες κοινωνικές ανισότητες που αντικατοπτρίζουν όχι μόνο οικονομικές αλλά και μορφωτικές και πολιτιστικές διαφορές. Οι τοπικές κοινωνίες παραμένουν απομονωμένες από το σχολείο, το οποίο αδυνατεί να προσαρμοστεί και να αξιοποιήσει τοπικά χαρακτηριστικά. Στους γονείς δεν δίνεται φωνή και – με ευθύνη και των ίδιων - απουσιάζει η ενεργητική συμμετοχή στη συνδιαμόρφωση της σχολικής ζωής. Ο μαθητής υφίσταται τις συνέπειες. Όλα τα παραπάνω έχουν συμβάλει ώστε το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα όχι μόνο να συντηρεί και να αναπαράγει ανισότητες αλλά και να μην είναι ανταγωνιστικό τόσο στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης όσο και στο διεθνή χώρο. Οι μέτριες επιδόσεις, αφενός του εκπαιδευτικού συστήματος σε σχέση με τους στόχους της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την Εκπαίδευση και Κατάρτιση (ET 2010) και αφετέρου των ελλήνων μαθητών σε διεθνείς αξιολογήσεις όπως αυτή της PISA, καθώς επίσης η χαμηλότερη θέση της Ελλάδας ως προς τη χρήση της τεχνολογίας και το φαινόμενο της αποδημίας ελλήνων επιστημόνων, δημιουργούν μια απογοητευτική εικόνα απόδοσης του ελληνικού σχολείου. Αυτό θα αλλάξει. Είναι ώριμες πλέον οι συνθήκες στην εκπαιδευτική κοινότητα και στην κοινωνία για αλλαγές και βαθιές τομές, σωστά μελετημένες και ιεραρχημένες.

## **A2. Ένα Νέο Σχολείο με τον Μαθητή στο Επίκεντρο – Οι Στόχοι Μας**

Η πρότασή μας για ένα Νέο Σχολείο βασίζεται στις προεκλογικές και προγραμματικές θέσεις της κυβέρνησης, έχει ενσωματώσει τις προτεραιότητες της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για τη Βελτίωση των Ικανοτήτων για τον 21<sup>ο</sup> Αιώνα (Ιούλιος 2008), και έχει λάβει υπόψη τα συμπεράσματα του Συμβουλίου Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Νοέμβριος 2009) αλλά και τις μελέτες αξιολόγησης που έγιναν σε ένα βαθμό από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Το Νέο Σχολείο έχει στόχο την προετοιμασία των νέων γενιών ώστε να μπορούν:

- να πατούν στέρεα πάνω σε αξίες και αρχές που κάνουν κάθε νέο «πάνω απ' όλα ΑΝΘΡΩΠΟ»
- να συνεχίζουν να αποκτούν γνώσεις σε όλη τη διάρκεια του βίου,
- να συμμετέχουν με επιτυχία στην οικονομική ζωή και να έχουν ευκαιρίες κοινωνικής ανόδου,
- να ασκούν το ρόλο του υπεύθυνου πολίτη,
- να συμμετέχουν ενεργά στην κοινωνική και πολιτιστική ζωή,

Στο Νέο Σχολείο οι μαθητές θα αναπτύσσουν ταυτόχρονα αυτόνομη δράση, συλλογικό κοινωνικό πνεύμα, και περιβαλλοντική συνείδηση και έτσι: .

(α) Ο Μαθητής γίνεται «μικρός διανοούμενος». Αποκτά Μεγαλύτερη ικανότητα και άνεση στην χρήση, προφορικά και γραπτά, της ελληνικής γλώσσας. Έρχεται σε επαφή με το λογοτεχνικό πλούτο, το θέατρο, τη μουσική, την ιστορία και το πολιτισμό γενικότερα.

(β) Ο Μαθητής γίνεται «μικρός Επιστήμονας. Αποκτά γνωστική επάρκεια στον χειρισμό των μαθηματικών εννοιών, την εφαρμογή τους στην καθημερινή ζωή, και παράλληλη ανάπτυξη της μαθηματικής λογικής και αφαιρετικής ικανότητας. Κατακτά αντίστοιχες γνώσεις και δεξιότητες στις φυσικές επιστήμες και την τεχνολογία.

(γ) Ο Μαθητής γίνεται «μικρός ερευνητής». Αποκτά ποιότητα και ταχύτητα στην ανάλυση και στη σκέψη, επάρκεια στη χρήση της ψηφιακής τεχνολογίας ώστε με κριτική ικανότητα να μπορεί να επιλέγει μέσα από την πληθώρα πληροφοριών και γνώσεων που έχει πλέον στην διάθεση του.

(δ) Ο Μαθητής γίνεται «γλωσσομαθής». Αποκτά επάρκεια στη χρήση προφορικά και γραπτά τουλάχιστον μιας ξένης γλώσσας και σε δεύτερη φάση δυο ξένων γλωσσών που τον εξοικειώνουν με άλλες κουλτούρες, ευνοούν την ευρωπαϊκή και διεθνή επικοινωνία, και αποτελούν εφόδια επαγγελματικής σταδιοδρομίας. Με την βοήθεια του δάσκαλου και της τεχνολογίας, η γλωσσομάθεια μετατρέπεται από προσόν για λίγους, σε εργαλείο για όλους.

(ε) Ο Μαθητής κατακτά το «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω», και δίνεται τέλος στο «μαθαίνω απ' έξω», με νέες διδακτικές μεθόδους, εκπαιδευτικά υλικά και ψηφιακά εργαλεία

(ζ) Ο Μαθητής γίνεται συνειδητός Έλληνας Πολίτης - Πολίτης του κόσμου. Ο μαθητής ενδυναμώνει την ελληνική ταυτότητα και συνείδηση με βάση τις αξίες της συλλογικότητας και της αλληλεγγύης, τον σεβασμό και αναγνώριση των άλλων. Με γνώση και υπερηφάνεια για την ιστορία και τον πολιτισμό μας, μαθαίνει να ζει και προοδεύει μέσα στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό περιβάλλον, μέσα και έξω από την χώρα.

Στο Νέο Σχολείο, γίνεται μεγαλύτερη εξατομίκευση της διδασκαλίας ανάλογα με τις ανάγκες του κάθε μαθητή και μαθήτριας και προωθείται η Ενεργητική συμμετοχή τους στις δραστηριότητες μάθησης αντί της παθητικής παρακολούθησης.

Στο Νέο Σχολείο υπηρετούνται οι εκπαιδευτικοί στρατηγικοί στόχοι, κοινού σε όλη την Ευρωπαϊκή Ένωση, όπως:

- η προώθηση της δια βίου μάθησης,
- βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης,
- προαγωγή της κοινωνικής συνοχής και της ενεργού συμμετοχής στα κοινά,
- ενίσχυση της καινοτομίας, δημιουργικότητας και επιχειρηματικού πνεύματος.

Οι στρατηγικοί στόχοι στο πλαίσιο του νέου σχολείου υποστηρίζονται με:

- Διασφάλιση της πρόσβασης στην προσχολική εκπαίδευση και αύξηση της συμμετοχής από την ηλικία των 4 ετών
- Διασφάλιση της πρόσβασης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.
- Μείωση του ποσοστού μαθητών που τελειώνουν την υποχρεωτική εκπαίδευση με χαμηλές επιδόσεις στην ανάγνωση, τα μαθηματικά και τις θετικές επιστήμες.
- Μείωση του ποσοστού της σχολικής διαρροής από τη υποχρεωτική εκπαίδευση.
- Πιστοποίηση των γνώσεων ξένης γλώσσας και χρήσης Η/Υ
- Δραστική αύξηση του ποσοστού των εκπαιδευτικών που χρησιμοποιούν την τεχνολογία για τη διδασκαλία.

## Μέρος Β' Άμεσες Οριζόντιες Δράσεις

### Β1. Ψηφιακό Σχολείο – Επτά Άξονες Λειτουργίας

Οι νέες τεχνολογίες αποτελούν το βασικό εργαλείο στην εξυπηρέτηση των στόχων του Νέου Σχολείου. Η αξιοποίηση των δυνατοτήτων που παρέχουν, με την αναβάθμιση των υπαρχόντων δικτύων και η δημιουργία ενός ενιαίου ψηφιακού περιβάλλοντος για μαθητές και εκπαιδευτικούς που θα εξασφαλίζει ένα καλύτερο εκπαιδευτικό αποτέλεσμα, είναι η βασική προϋπόθεση. Το εγχείρημα απαιτεί σχέδιο και ταχύτητα γιατί τόσο οι υποδομές όσο και η επένδυση στο εκπαιδευτικό δυναμικό είναι χρόνια πίσω από τις χώρες με υψηλές αποδόσεις. Επιτέλους να αποδώσουν τα πολλά χρήματα που έχουν δαπανηθεί αποσπασματικά και τυχαία

Η στρατηγική για τη ψηφιακή λειτουργία του Νέου Σχολείου διαρθρώνεται σε επτά άξονες:

1. Ευρυζωνικότητα παντού και εξοπλισμός σε κάθε τάξη ώστε να διασφαλίζεται η πρόσβαση στο δίκτυο ως βασικό δικαίωμα και απαραίτητο εφόδιο για κάθε μαθητή και εκπαιδευτικό. Αναβάθμιση των σχολικών υποδομών και δικτύων που θα περιλαμβάνουν διαδραστικούς πίνακες και δίκτυα υπολογιστών σε κάθε σχολείο. Άμεσα της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και πιλοτικά της Πρωτοβάθμιας. Δυνατότητα υποστήριξης της εκπαιδευτικής διαδικασίας τόσο στο σχολείο όσο και στο σπίτι. Στόχος η σταδιακή αναβάθμιση από το 2010 της ευρυζωνικότητας σε 24 Mbps για όλα τα σχολεία και μέχρι τέλους του έτους η ένταξη 1.350 σχολείων στο δίκτυο Οπτικών Ινών.

2. Πύλη πληροφόρησης κάθε λεπτό για κάθε γονιό, μαθητή και εκπαιδευτικό. Δημιουργία πύλης ηλεκτρονικής διακυβέρνησης για τις διοικητικές υπηρεσίες του υπουργείου και των περιφερειακών μονάδων, όπου θα παρέχονται υπηρεσίες «Μιας Στάσης». Δηλαδή εξατομικευμένη ψηφιακή πληροφόρηση, ενημέρωση και διοικητική εξυπηρέτηση, προς τους γονείς, τους υπαλλήλους και τους εκπαιδευτικούς των σχολικών μονάδων, χωρίς να απαιτείται η φυσική τους παρουσία. Ενοποιούνται και αξιοποιούνται υπερκαλυπτόμενες και ασύμβατες ψηφιακές εφαρμογές (e-school, survey, e-data κλπ). Εξασφαλίζεται δυνατότητα αποτίμησης και αξιολόγησης των υπηρεσιών εκπαίδευσης μέσω της επεξεργασίας των στοιχείων που θα συλλέγονται από το σύστημα. Στόχο αποτελεί η ολοκλήρωση του έργου στα επόμενα 3 χρόνια.

3. Ενίσχυση στον εκπαιδευτικό. Ενδυνάμωση του εκπαιδευτικού ώστε να αξιοποιήσει ο ίδιος τις δυνατότητες που του παρέχει η διαρκής εξέλιξη της Τεχνολογίας – Πληροφορίας – Επικοινωνίας (ΤΠΕ), για την διευκόλυνση και αναβάθμιση της ποιότητας του έργου του. Ολοκλήρωση της Επιμόρφωσης του συνόλου των εκπαιδευτικών με αρχή τον Σεπτέμβριο του 2010.

4. Μάθημα χωρίς σύνορα με ψηφιακό εκπαιδευτικό περιεχόμενο. Ανάπτυξη ολοκληρωμένων εκπαιδευτικών περιβαλλόντων με τη μορφή μιας ενιαίας ψηφιακής εκπαιδευτικής βιβλιοθήκης. Όλα τα υπάρχοντα σχολικά βιβλία, σχέδια μαθημάτων για τους εκπαιδευτικούς και ψηφιακές εκπαιδευτικές εφαρμογές για τους μαθητές για κάθε μάθημα, σε κάθε τάξη στο Γυμνάσιο και το Λύκειο αλλά και στο Δημοτικό ψηφιοποιούνται. Δυνατότητα πρόσβασης στο ψηφιοποιημένο εκπαιδευτικό υλικό από το σχολείο και από το σπίτι ώστε οι μαθητές, να μελετούν, να εκπονούν και να παραδίδουν τις εργασίες τους ηλεκτρονικά. Ενσωμάτωση στην ψηφιακή βιβλιοθήκη και ψηφιακή τηλεόραση, των βέλτιστων παραδόσεων για κάθε μάθημα και υπάρχοντος ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού. Επιπλέον παροχή δυνατότητας στο μαθητή να ενημερώνεται με ανακοινώσεις για γεγονότα του σχολείου. Αντίστοιχα, ο εκπαιδευτικός θα μπορεί ψηφιακά να αναθέτει εργασίες για το μάθημα, να αξιολογεί την γνώση με διαγωνίσματα, να παρακολουθεί και να βαθμολογεί τις εργασίες των μαθητών αλλά και να τηρεί ημερολόγιο του μαθήματος. Στόχος, με αρχή από το 2010 να υπάρξει η δυνατότητα πρόσβασης σε ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό που θα αναρτάται σταδιακά και θα καλύπτει το σύνολο των τάξεων του Γυμνασίου και Λυκείου. Προβλέπεται και η σταδιακή ένταξη του υλικού για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Στόχος η χρήση εναλλακτικών μέσων και πιλοτική χρήση του e-book.

5. Νέα μέσα – νέα προγράμματα. Μετασχηματισμός του υπάρχοντος Προγράμματος Σπουδών, ώστε να αξιοποιούνται νέες διδακτικές και μαθησιακές πρακτικές, καθώς και τα νέα ψηφιακά περιβάλλοντα και μέσα. Συνεργασία με την Ψηφιακή Τηλεόραση για αναμετάδοση ολοκληρωμένων εκπαιδευτικών μαθημάτων από τη διδασκαλία μέχρι το πείραμα. Δημιουργία παραδειγμάτων ολοκληρωμένων εκπαιδευτικών σεναρίων και παροχή εργαλείων για την κατασκευή μαθησιακών δραστηριοτήτων για όλα τα μαθήματα σε Γυμνάσιο και Λύκειο.

6. Ενίσχυση του ρόλου της ειδικής αγωγής με την ανάπτυξη και διασφάλιση της πρόσβασης στο ψηφιακό

εκπαιδευτικό υλικό και τις υποδομές ανεξάρτητα από δυσκολίες κίνησης, όρασης, ακοής ή και άλλης μορφής δυσκολίας (π.χ. δυσλεξία, αυτισμός) στη μάθηση. Στόχος η ψηφιακή αναβάθμιση των υποδομών σε όλα τα ειδικά σχολεία μέχρι το 2013 και η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών με αρχή το 2010.

7. Δημιουργία μηχανισμού αξιολόγησης και εποπτείας. Νέα εργαλεία για την Προώθηση της αριστείας ώστε να ενθαρρύνεται η δημιουργικότητα και η καινοτομία στη χρήση των ΤΠΕ στο σχολείο, σε όλους τους επιμέρους τομείς: διδακτική, πολιτισμό, περιβάλλον κλπ. Ψηφιακή υποστήριξη της συνεργασίας του γονιού και της εκπαιδευτικής κοινότητας και πιστοποίηση. Θεσμοθέτηση της ανάδειξης των 100 καινοτόμων σχολείων και εκπαιδευτικών κάθε χρόνο.

## **B2. Ο Μαχόμενος Εκπαιδευτικός είναι ο Πρωταγωνιστής Της Αναβάθμισης**

Ο εκπαιδευτικός είναι το κλειδί της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Κανένα εκπαιδευτικό σύστημα δεν μπορεί να επιτύχει τους στόχους του, εάν οι εκπαιδευτικοί δεν δίνουν καθημερινά τον καλύτερο εαυτό τους μέσα στην τάξη και δεν αναδεικνύονται ως η πνευματική και ηθική πρωτοπορία της κοινωνίας. Για αυτό και το Υπουργείο Παιδείας δημιουργώντας τους όρους και τις προϋποθέσεις του Νέου Σχολείου αναλαμβάνει σειρά από νομοθετικές πρωτοβουλίες που επαναπροσδιορίζει τη σχέση του εκπαιδευτικού με την εκπαίδευση, αναδεικνύοντας τον εκπαιδευτικό ως τον πρωταγωνιστή της αναβάθμισης στην εκπαίδευση. Οι πρώτες βασικές επιλογές μας αφορούν :

1. Στην καθιέρωση Πιστοποιητικού Παιδαγωγικής Κατάρτισης. Η παιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης παρέχεται : α) κατά τη διάρκεια των σπουδών και εντάσσεται στο Πρόγραμμα των Τμημάτων με τη μορφή «Ειδικού Προγράμματος Σπουδών στις Επιστήμες της Αγωγής», β) μετά την αποφοίτηση και με βάση όρους και προϋποθέσεις που τίθενται από το Υπουργείο Παιδείας σε συνεννόηση με τα ανώτατα ιδρύματα.

2. Σε σχέδιο για την επιμόρφωση:

Ξεκινούμε άμεσα την σταδιακή επιμόρφωση όλων των εκπαιδευτικών της χώρας με στόχο την ολοκλήρωση σε μία τριετία. Η επιμόρφωση εστιάζεται στους τομείς:

- α) επιστημονικό αντικείμενο,
- β) παιδαγωγικές μέθοδοι,
- γ) νέες τεχνολογίες,
- δ) στελέχη καθοδήγησης και διοίκησης της εκπαίδευσης.

Τα σχετικά Προγράμματα περιλαμβάνουν τα εξής μέρη:

- Βασικό Σεμινάριο,
- Εκπαίδευση από Απόσταση,
- Σεμινάριο Ανατροφοδότησης.

Η διάρκεια των επιμορφωτικών προγραμμάτων υπολογίζεται σε 200 ώρες εκ των οποίων 50 ώρες κατά πρόσωπο και 150 ώρες εξ αποστάσεως. Και θα υλοποιηθούν από μεγάλο αριθμό εκπαιδευτών / πολλαπλασιαστών που θα επιλεγούν με διαφανείς και αξιοκρατικές διαδικασίες.

3. Στη διασφάλιση ενός αντικειμενικού και ενιαίου τρόπου επιλογής και πρόσληψης εκπαιδευτικών με βάση τις αρχές της αξιοκρατίας και της διαφάνειας. Η πρόσληψη του νέου εκπαιδευτικού προσωπικού συναρτάται άμεσα με την ποιότητα του εκπαιδευτικού συστήματος, την προσφορά στον μαθητή, αλλά και την αποδοτικότητα των πόρων που διατίθενται για το σκοπό αυτό, ιδιαίτερα στην τρέχουσα οικονομική συγκυρία. Κρίνεται επομένως αναγκαία η αναμόρφωση του συστήματος προσλήψεων με βασικούς στόχους:

- Τον εξορθολογισμό του συστήματος με βάση τις πραγματικές ανάγκες σε εκπαιδευτικό προσωπικό που προσδιορίζονται τόσο από τα διεθνώς ισχύοντα όσο και από τις ιδιομορφίες της χώρας και
- Την εμπέδωση της αξιοκρατίας στις προσλήψεις του εκπαιδευτικού προσωπικού.

Έτσι, η εισαγωγή στο εκπαιδευτικό σύστημα προβλέπεται :

- Με βάση τα κενά των σχολικών μονάδων
- Μετά από επιτυχείς εξετάσεις στον ΑΣΕΠ εκπαιδευτικών που θα διαθέτουν Πιστοποιητικό Παιδαγωγικής Κατάρτισης
- Με πρόσληψη από το Υπουργείο Παιδείας σε επίπεδο Δ/νσης Εκπ/σης, με βάση την επιτυχία του στον ΑΣΕΠ, συνυπολογίζοντας την προϋπηρεσία και τις μεταπτυχιακές σπουδές.
- Με μεταβατική περίοδο για γρήγορη αλλά ομαλή μετάβαση στο νέο σύστημα.

4. Τη μετάθεση μόνον σε πραγματικά οργανικά κενά.

Η πολιτεία οφείλει να καλύπτει, κάθε φορά, τα οργανικά κενά με μόνιμους διορισμούς. Πρόβλημα

προκύπτει όταν τα κενά που δίνονται είναι πλασματικά. Το πρόβλημα θα αντιμετωπισθεί με την ενεργοποίηση και ευθύνη των Διευθύνσεων σε επίπεδο Νομού και την εκπόνηση οργανογραμμάτων που θα αποτυπώνουν τις πραγματικές ανάγκες. Θα προχωρήσει επίσης η επανακατάταξη των δυσπρόσιτων σχολικών μονάδων στις οποίες οι εκπαιδευτικοί θα έχουν υψηλή μοριοδότηση υπό την αυτονόητη προϋπόθεση ότι υπηρετούν εκεί.

5. Την εφαρμογή του κανόνα πως «κανένας εκπαιδευτικός δεν θα μετακινείται εάν δεν υπάρχει ο αντικαταστατής του». Επιπροσθέτως, για τις αποσπάσεις σε υπηρεσίες και φορείς του Υπουργείου Παιδείας, οι θέσεις θα προκηρύσσονται αμέσως μετά τις μεταθέσεις. Στην προκήρυξη θα αναφέρονται:

- Ο αριθμός των θέσεων προς κάλυψη, κατά υπηρεσία ή φορέα
- Τα συγκεκριμένα προσόντα που πρέπει να διαθέτουν οι ενδιαφερόμενοι,
- Ο χρόνος της απόσπασης.

Θα προβλέπεται επίσης ότι

- Μόνο σε ειδικές περιπτώσεις, εκπαιδευτικοί που διανύουν το στάδιο της δοκιμαστικής υπηρεσίας θα μπορούν να αποσπασθούν σε άλλα σχολεία αλλά όχι σε υπηρεσίες.

- Εθελοντική μετάταξη εκπαιδευτικών σε διοικητικές θέσεις

6. Την ενεργοποίηση του θεσμού του «Δόκιμου εκπαιδευτικού».

Η ομαλή προσαρμογή των νέων εκπαιδευτικών στις συνθήκες της σχολικής ζωής και ιδιαίτερα στις συνθήκες της τάξης αποτελεί σοβαρή πρόκληση για το εκπαιδευτικό σύστημα. Προκειμένου ο απόφοιτος του πανεπιστημίου να μετατραπεί σε λειτουργό της εκπαίδευσης χρειάζεται ο νέος εκπαιδευτικός να υποστηριχθεί ώστε να αποδώσει καλύτερα στο έργο του στη συνέχεια. Ο εκπαιδευτικός προβλέπεται να διορίζεται ως δόκιμος με διετή θητεία και θα μονιμοποιείται μετά από αξιολόγηση. Η αξιολόγηση μπορεί να καταλήξει:

- Σε πρόταση μονιμοποίησης
- Σε πρόταση μετάταξής του σε άλλη υπηρεσία του υπουργείου Παιδείας

7. Την καθιέρωση αξιοκρατικού συστήματος επιλογής στελεχών διοίκησης στην εκπαίδευση.

Η ανάγκη αλλαγής του πλαισίου επιλογής στελεχών της διοίκησης στην εκπαίδευση προέκυψε από τα προβλήματα που δημιουργήθηκαν κατά την εφαρμογή του υφιστάμενου συστήματος επιλογών, με τις αυξημένες προϋποθέσεις προϋπηρεσίας και έλλειψη κινήτρων. Με το νέο πλαίσιο, διασφαλίζεται η ισότιμη πρόσβαση των εκπαιδευτικών στη διαδικασία επιλογής καθώς και η διεύρυνση της βάσης των υποψηφίων. Διασφαλίζονται χαρακτηριστικά και εκέγγυα για αξιοκρατικές επιλογές, αίρονται τα εμπόδια και οι περιορισμοί στη συμμετοχή με ταυτόχρονη αξιοποίηση των ικανοτήτων και γνώσεων που προκύπτουν από την εμπειρία. Καθίσταται υποχρεωτική η επιμόρφωση σε θέματα διοίκησης της Εκπαίδευσης σε συνεργασία με το Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης. Παράλληλα υπηρετείται η διαμόρφωση ενός πλαισίου επαγγελματικής εξέλιξης των διοικητικών στελεχών. Προϋπόθεση επιλογής θα είναι η συμμετοχή σε προγράμματα αυτό- αξιολόγησης και αξιολόγησης σε δεύτερη φάση.

8. Τη θέσπιση της Αυτο – αξιολόγησης/ Αξιολόγησης της σχολικής μονάδας.

Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας αποτελεί μοναδική διαδικασία διαπίστωσης της θετικής αλλά και της αρνητικής πορείας, και εντοπισμού αδυναμιών. Σε πρώτη φάση ορίζεται ως εσωτερική διαδικασία – ως αυτοαξιολόγηση – που επιδιώκει την ενεργοποίηση των μελών της με στόχο τη βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών.

Αυτή αφορά σε τομείς που σχετίζονται με:

- τους Πόρους της Σχολικής Μονάδας (υλικοτεχνική υποδομή, οικονομικοί πόροι, ανθρώπινο δυναμικό)
- τη Διοίκηση της Σχολ. Μονάδας (συντονισμός σχολικής ζωής, διαμόρφωση- εφαρμογή σχολικού προγράμματος, αξιοποίηση μέσων και πόρων)
- την υλοποίηση του προγράμματος χωρίς απώλεια διδακτικών ωρών.
- το Κλίμα και τις Σχέσεις μεταξύ των παραγόντων της εκπαιδευτικής κοινότητας
- Το συνολικό πρόγραμμα κοινωνικής, πολιτιστικής, περιβαλλοντικής δράσης του Σχολείου
- τις Εκπαιδευτικές Διαδικασίες και τις καινοτομικές δράσεις του σχολείου σε όλους τους τομείς
- τα αποτελέσματα (φοίτηση, επίδοση, ατομική-κοινωνική ανάπτυξη μαθητών)

Κάθε σχολείο μπορεί να τροποποιήσει ή να εμπλουτίσει τα πεδία αυτά, με βάση τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του. Η Έκθεση Αυτο-αξιολόγησης περιλαμβάνει την αναλυτική παρουσίαση των διαδικασιών και των αποτελεσμάτων της αυτο-αξιολόγησης και θα συνοδεύεται από συνοπτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων της.

## Μέρος Γ

### Από το «Σχολείο Αγαρεία»... στο Νέο Σχολείο Δημιουργικής Μάθησης

#### Συγκεκριμένα Μέτρα και Πολιτικές

Παράλληλα με τις οριζόντιες δράσεις της ψηφιακής αναβάθμισης και καινοτομίας και της νομοθετικής πρωτοβουλίας για την αναβάθμιση του έργου και του κύρους των εκπαιδευτικών, το Υπουργείο Παιδείας προχωρεί σε ένα πλήθος βραχυπρόθεσμων και μεσομακροπρόθεσμων αλλαγών και παρεμβάσεων, οι οποίες αλληλοσυμπληρούμενες και οργανικά διασυνδεδεμένες οδηγούν στο Νέο Σχολείο. Να υπενθυμίσουμε ότι το νέο Σχολείο είναι ολοήμερο και όλες οι δράσεις λαμβάνουν υπόψη αυτή την προοπτική. Συγκεκριμένα προχωρούμε στις εξής πρωτοβουλίες :

#### Γ1. Αλλαγή στα Προγράμματα Σπουδών

##### Τι ισχύει σήμερα:

Τα Προγράμματα Σπουδών που εφαρμόζονται σήμερα, παρά το γεγονός ότι περιγράφουν την υιοθέτηση σύγχρονων αρχών δεν έχουν στην πράξη επιφέρει αλλαγές στο σχολείο. Δεν προκαλούν τον μαθητή να ερευνήσει και να ανακαλύψει τη γνώση αλλά προσφέρουν έτοιμες απαντήσεις προς απομνημόνευση, ενώ δεν αφήνουν περιθώρια ανάπτυξης πρωτοβουλιών από τον εκπαιδευτικό.

Τί προτείνεται: Για να γίνει πραγματικότητα και να εκπληρώσει τους στόχους του το Νέο Σχολείο, απαραίτητη είναι η διαμόρφωση νέου Προγράμματος Σπουδών, που να υιοθετεί νέες αρχές οργάνωσης και εφαρμογής του. Ένα πρόγραμμα σπουδών :

- Ανοικτό και ευέλικτο ως προς τον εκπαιδευτικό ο οποίος θα έχει δυνατότητα παρέμβασης και αυτενέργειας στο περιεχόμενο και μέθοδο διδασκαλίας· ως προς τη διαδικασία σύνταξης όπου συμμετέχουν μάχιμοι εκπαιδευτικοί, εκπρόσωποι των επιστημονικών κλάδων και των ειδικών φορέων της πολιτείας· και επίσης ως προς τον μαθητή.
- Στοχοκεντρικό, ώστε να περιγράφεται με σαφήνεια η ανάπτυξη των βασικών γνώσεων και δεξιοτήτων και από τις οποίες απορρέει η επιλογή περιεχομένων και διάρθρωσης της ύλης και οι μέθοδοι διδασκαλίας και αξιολόγησης.
- Ενιαίο και συνεκτικό από το νηπιαγωγείο μέχρι το λύκειο ώστε με βάση τους εκπαιδευτικούς στόχους να εξασφαλίζεται η συνέχεια και η σύνδεση της γνώσης μεταξύ των μαθημάτων της τάξης αλλά και από τάξη σε τάξη και βαθμίδα σε βαθμίδα.
- Συνοπτικό ώστε να αποτελεί εργαλείο επικοινωνίας και καθοδήγησης της εκπαιδευτικής πράξης, που να είναι προσιτό στους εκπαιδευτικούς αλλά και κατανοητό από τους γονείς. Αυτό σημαίνει ότι η ύλη θα είναι περιορισμένη και θα εξασφαλίζεται η ισορροπία ανάμεσα στα είδη μάθησης. Σημαίνει επίσης ότι η διαδικασία μάθησης ειδικά στις μικρές τάξεις ολοκληρώνεται μέσα στο σχολείο και απαλλάσσεται οι οικογένεια από το άγχος της διδασκαλίας στο σπίτι.
- Διαθεματικό με την έννοια ότι προωθούνται και καλλιεργούνται με τρόπο εγκάρσιο οι βασικές δεξιότητες-ικανότητες καθώς και η ανάπτυξη θεμάτων και αξιών σε όλο το εύρος των επιμέρους μαθημάτων,
- Παιδαγωγικά διαφοροποιούμενο για να λαμβάνει υπόψη τους διαφορετικούς ρυθμούς μάθησης των μαθητών, τις ιδιαιτερότητες στην τάξη, τις διαφορετικές κοινωνικό-πολιτισμικές αναπαραστάσεις και όλα τα άλλα στοιχεία που καταστούν τη διδασκαλία μια μοναδική, μη-τυποποιημένη διαδικασία.

##### Πρέπει επίσης να:

- Ενσωματώνει στοιχεία της σύγχρονης ζωής ώστε να καλλιεργεί την αποδοχή και την κατανόηση μέσα από τη συλλογικότητα.
- Προωθεί νέες μεθοδολογίες που καλλιεργούν το βιωματικό και συνεργατικό τρόπο μάθησης.
- Χειραφετεί, αναπτύσσοντας των ικανότητα των μαθητών να παίρνουν τον έλεγχο της ζωής τους με τρόπο αυτόνομο και υπεύθυνο.

Τα Προγράμματα Σπουδών για το νηπιαγωγείο, δημοτικό και γυμνάσιο θα αναπτυχθούν μέχρι τον Ιούνιο 2011. Στη συνέχεια θα εφαρμοστούν πειραματικά τη σχολική χρονιά 2011-12 σε αριθμό νηπιαγωγείων, δημοτικών και γυμνασίων. Τη σχολική χρονιά 2012-2013 θα γενικευθεί η εφαρμογή στα σχολεία της χώρας. Κατά την πειραματική εφαρμογή θα υπάρξει συνεχής ανατροφοδότηση από τα συνεργαζόμενα

πειραματικά-υποδειγματικά σχολεία (το καθεστώς των οποίων επανεξετάζεται) ως προς την εφαρμογή των νέων Προγραμμάτων Σπουδών ενώ προβλέπεται και τελική αξιολόγηση-έρευνα.

Οι αλλαγές στο επίπεδο του Λυκείου είναι οργανικά ενταγμένες στις συνολικές αλλαγές και αναβάθμιση της ποιότητας στις βαθμίδες της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Το Πρόγραμμα Σπουδών του Λυκείου οργανώνεται ταυτόχρονα με αυτό της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Ενώ παράλληλα οργανώνεται και ο τρόπος πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Αναδιοργανώνονται πλήρως οι δύο τελευταίες τάξεις του Λυκείου. Θα μειωθεί ο σημερινός υψηλός αριθμός μαθημάτων χωρίς να μειωθεί ο συνολικός χρόνος εργασίας μαθητών και εκπαιδευτικών, ενώ ο περιορισμένος αριθμός γνωστικών αντικειμένων θα αντιστοιχεί σε ορισμένα υποχρεωτικά μαθήματα κορμού και σε μαθήματα επιλογής. Οι εισαγωγικές εξετάσεις θα διεξάγονται σε εθνικό επίπεδο κεντρικά, αλλά πλέον τα θέματα θα επιλέγονται από σχετική τράπεζα, στην οποία περιλαμβάνεται πληθώρα θεμάτων σταθμισμένης δυσκολίας. Τα ιδρύματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης θα ορίζουν τους όρους που λαμβάνονται υπόψη για την εισαγωγή φοιτητών στα τμήματά τους.

## **Γ2. Αναβάθμιση στις Διδακτικές Μεθόδους.**

### **Τί ισχύει σήμερα:**

Παρά τα κατά καιρούς εξαγγελόμενα, στην πράξη η υπερφόρτωση της ύλης και τα εγχειρίδια οδηγούν στην μετωπική διδασκαλία, στην αφήγηση και την απομνημόνευση. Ο μαθητής βασικά αξιολογείται πάνω στην δυνατότητα αποστήθισης

### **Τι αλλάζει:**

Τέλος στην αποστήθιση: Από το «τόσες λέξεις ξέχασες», στο «τι κατάλαβες». Προωθούνται μαθητοκεντρικές διδακτικές προσεγγίσεις που αναγνωρίζουν τη μοναδικότητα του κάθε μαθητή και μαθήτριας καθώς και της κάθε σχολικής τάξης. Κύρια χαρακτηριστικά των νέων παιδαγωγικών τεχνικών που απαιτούνται είναι το πιο ευέλικτο μαθησιακό περιβάλλον, η βιωματική μάθηση, η ενεργητικότερη συμμετοχή των μαθητών στις δραστηριότητες και στο σχεδιασμό της προσωπικής τους μάθησης, η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών και η μεγαλύτερη εξομάλυνση της διδασκαλίας. Βασικές διδακτικές προσεγγίσεις οι οποίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν κατά περίπτωση και σε συνδυασμό μεταξύ τους είναι:

- Η διαθεματική προσέγγιση - ώστε να αλληλοτροφοδοτείται η γνώση
- Τα σχέδια εργασίας - από το «αποστηθίζω» να περάσουμε στο «ερευνώ»
- Η διδασκαλία σε ομάδες - με στόχο το συλλογικό πνεύμα
- Η διαφοροποιημένη παιδαγωγική - που αφορά τις ανάγκες του μαθητή και όχι γενικά της τάξης.
- Η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία - που αποτελεί βασικό συντελεστή της νέας πραγματικότητας που είναι το ψηφιακό σχολείο.

## **Γ3. Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών στα Νέα Προγράμματα Σπουδών**

### **Τί ισχύει σήμερα:**

Μέχρι σήμερα έχουν εφαρμοστεί αρκετά προγράμματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Από τους ίδιους καταγράφηκαν πολλά προβλήματα στην οργάνωση και το περιεχόμενό τους, τα οποία ελήφθησαν υπόψη.

### **Τι προτείνεται:**

Όπως προκύπτει και από το Πρόγραμμα Γενικής Επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών που αναλύθηκε στο Κεφάλαιο Β2 δίνεται για πρώτη φορά η ευκαιρία για συστηματική, ουσιαστική επιμόρφωση σε θεματικές και αντικείμενα που συνδέονται λειτουργικά με τις αλλαγές στο σχολείο και τις διευκολύνουν.

Ταυτόχρονα όμως προωθείται και η εξειδικευμένη επιμόρφωση για το Νέο Σχολείο. Για πρώτη φορά οι αλλαγές στα προγράμματα σπουδών συνδέονται άρρηκτα με την εξειδικευμένη επιμόρφωση σε αυτά, των εκπαιδευτικών που καλούνται να τα εφαρμόσουν αλλά και ταυτόχρονα να τα συνδιαμορφώσουν. Αντίστοιχα θα υπάρχει επιμόρφωση στις διδακτικές πρακτικές που συνοδεύουν τα προγράμματα. Η δράση αυτή αξιοποιεί στο μέγιστο τους σχολικούς συμβούλους οι οποίοι επιμορφώνονται ώστε να λειτουργήσουν ως υποστηρικτικές στην εφαρμογή των νέων διδακτικών προσεγγίσεων απαραίτητων για την επιτυχία των νέων προγραμμάτων σπουδών.

Η επιμόρφωση θα ξεκινήσει τουλάχιστον εξη μήνες πριν την πιλοτική εφαρμογή των νέων προγραμμάτων σπουδών και με το ρυθμό που αυτά αρχίζουν να υλοποιούνται. Εκτιμάται ότι θα είναι διάρκειας 180 ωρών περίπου, κυρίως με την φυσική παρουσία των εκπαιδευομένων αλλά και από απόσταση. Η στο-

χειμένη και μεγάλης κλίμακας αυτή επιμόρφωση θα δώσει σταδιακά τη θέση της σε άλλες μορφές επιμόρφωσης που θα ενθαρρύνουν κύρια την ενδοσχολική επιμόρφωση με βάση τις ανάγκες μικρών ομάδων ή και μεμονωμένων σχολικών μονάδων.

#### **Γ4. Το Τεχνολογικό Σχολείο σε σύνδεση με την τοπική ανάπτυξη**

Η Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση αποτελεί κυρίαρχη προτεραιότητα που αφορά άμεσα το αναπτυξιακό μοντέλο της χώρας, την περιβαλλοντική διάσταση στα τεχνικά επαγγέλματα και την σχέση του σχολείου με την τοπική οικονομία και τις προτεραιότητες που τίθενται σε περιφερειακό επίπεδο.

##### **Τι ισχύει σήμερα:**

Σήμερα η ΤΕΕ περνά δύσκολους καιρούς. Τα λάθη, και οι στρεβλώσεις την έχουν οδηγήσει σε κρίση που δεν επιτρέπει να επιτύχει τους στόχους της, είτε αυτοί είναι εκπαιδευτικοί και παιδαγωγικοί είτε είναι κοινωνικοί και αναπτυξιακοί. «Κρίση του σχολείου σημαίνει σχολική αποτυχία και διαρροή, αδιαφορία και απομάκρυνση των μαθητών από την γνώση, σύγχυση των εκπαιδευτικών, μαζική ανεργία των νέων.»

Τα αποτελέσματα της πολιτικής και αλλαγής του νόμου το 2006 οδήγησαν σε:

- Ραγδαία μείωση του μαθητικού δυναμικού στα ΕΠΑΛ-ΕΠΑΣ κατά 35% σχέση με το 2001-02, ενώ η αναλογία μαθητών Γενικής Εκπαίδευσης προς ΤΕΕ από 57,7% και 42,3% αντίστοιχα βρίσκεται στο 76% έναντι 24%.
- Δημιουργία χιλιάδων υπεραριθμών εκπαιδευτικών λόγω της προχειρότητας δομής και περιεχομένου των εκπαιδευτικών προγραμμάτων
- Κατάργηση πολλών δυναμικών ειδικοτήτων χωρίς καμιά μελέτη και η παράλογη έως και προκλητική κατανομή ακόμη και των ειδικοτήτων που απέμειναν μεταξύ ΕΠΑΛ και ΕΠΑΣ
- Αφαίρεση των γενικών μαθημάτων από τις ΕΠΑΣ με αποτέλεσμα παιδιά σχολικής ηλικίας να μην εκπαιδεύονται πλέον, αλλά απλά να «καταρτίζονται»
- Φραγή εκπαιδευτικών διαδρομών με αποτέλεσμα την αδυναμία επιλογής εναλλακτικών διαδρομών για την επίτευξη των επαγγελματικών στόχων (πρώτη φορά στην ιστορία της ΤΕΕ)
- Κατάργηση της δυνατότητας πρακτικής άσκησης
- Στη γενικότερη απαξίωσή της στην συνείδηση των Ελλήνων πολιτών.

##### **Τι προτείνεται:**

Προχωράμε σε λεπτομερή αξιολόγηση του κάθε σχολείου χωριστά και ταυτόχρονα προχωράμε σε νόμο – πλαίσιο για την τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση και τον επαγγελματικό προσανατολισμό, με θέσεις ότι:

- Η Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση αποτελεί διακριτή εκπαιδευτική Βαθμίδα παράλληλη με την Γενική εκπαίδευση.
- Στον χώρο της ΤΕΕ θα λειτουργεί το «Τεχνολογικό Λύκειο». στο οποίο ενσωματώνονται τα σημερινά ΕΠΑ.Σ. και ΕΠΑ.Λ. και το οποίο συνδέεται στενά με την Περιφέρεια και την τοπική οικονομία.
- Σε κάθε Τεχνολογικό Λύκειο οι μαθητές θα έχουν τη δυνατότητα επιλογών σε προγράμματα και εκπαιδευτικές διαδρομές για την ολοκλήρωση των επαγγελματικών τους στόχων, χωρίς φραγμούς και μονόδρομους. Διευρύνονται οι δυνατότητες οριζόντιας μετακίνησης των μαθητών στους διαφορετικούς τύπους Λυκείου.
- Διασφαλίζεται η εισαγωγή των αποφοίτων του Τεχνολογικού Λυκείου στην τριτοβάθμια εκπαίδευση μέσα από την επιλογή ειδικού προγράμματος γενικής παιδείας που ο μαθητής μπορεί να επιλέξει στο τρίτο έτος των σπουδών του.
- Στο πρόγραμμα της Α' και Β' τάξης του Τεχνολογικού Λυκείου λαμβάνονται συμπληρωματικά και υποστηρικτικά μέτρα για να αντιμετωπιστούν τα μαθησιακά ελλείμματα που υπάρχουν σε ένα σημαντικό μέρος των μαθητών.
- Οι ειδικότητες του Τεχνολογικού Λυκείου, θα είναι αποτέλεσμα διαλόγου με τις τοπικές και περιφερειακές αρχές και τους κοινωνικούς εταίρους, με τους οποίους συνδιοργανώνεται και η πρακτική άσκηση
- Η κατοχύρωση των επαγγελματικών δικαιωμάτων βασίζεται στο Εθνικό Πλαίσιο Προσόντων (το προσχέδιο βρίσκεται σε διαβούλευση)
- Τα εκπαιδευτικά προγράμματα θα είναι συμβατά με τα εθνικά πρότυπα «Επαγγελματικών Περιγραμμάτων».
- Η λειτουργία Πειραματικών Τεχνολογικών Λυκείων, σε συνεργασία με ΤΕΙ και Πανεπιστήμια.



## **Γ5. Ξενόγλωσση Εκπαίδευση με πιστοποίηση**

### **Τι ισχύει σήμερα:**

Τα προβλήματα εστιάζονται στην έλλειψη συνέχειας ανάμεσα στις βαθμίδες και το εκπαιδευτικό υλικό, στην απαξίωση του μαθήματος στο Γυμνάσιο με λίγες ώρες διδασκαλίας, στην έλλειψη προγράμματος σπουδών για επίπεδα γλωσσομάθειας, στην έλλειψη κατάλληλης επιμόρφωσης των καθηγητών ξένων γλωσσών, στην έλλειψη εργαστηρίων ΤΠΕ στο Δημοτικό όπου η γνώση της χρήσης νέων τεχνολογιών δεν είναι υποχρεωτική.

### **Τι αλλάζει:**

Η αναβάθμιση της παρεχόμενης ξενόγλωσσης παιδείας και κατάρτισης στη δημόσια εκπαίδευση θα γίνει σε συνεργασία με τον φορέα του ΕΚΠΑ με σκοπό να διαμορφωθεί ένα ολοκληρωμένο συνεκτικό σχέδιο και να εκπονηθούν σχετικές επιμέρους μελέτες.

Θα εκπονηθεί νέο ενιαίο πρόγραμμα σπουδών για όλες τις σύγχρονες γλώσσες του σχολικού προγράμματος. Αυτό θα ακολουθεί τις αρχές του Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου Αναφοράς για τις Γλώσσες του Συμβουλίου της Ευρώπης, το οποίο ορίζει μια εξάβαθμη κλίμακα επιπέδων γλωσσομάθειας που έχει υιοθετηθεί και από το Κρατικό Πιστοποιητικό Γλωσσομάθειας (ΚΠΓ).

Συνεπώς, το πρόγραμμα αυτό θα προσδιορίζει τι απαιτείται από κάθε Έλληνας χρήστη μιας ξένης γλώσσας σε κάθε ένα από τα παρακάτω επίπεδα:

A1 Αρχική γνώση B1 Μέτρια γνώση Γ1 Πολύ καλή γνώση

A2 Βασική γνώση B2 Καλή γνώση Γ2 Άριστη γνώση

Πιλοτικό πρόγραμμα εκμάθησης αγγλικής σύμφωνα με τα παραπάνω θα εφαρμοστεί πειραματικά σε 60 Δημοτικά σχολεία και 30 Γυμνάσια σε διαφορετικούς νομούς της χώρας. Η πρόταση είναι η αποφοίτηση από το Δημοτικό να συνδέεται με πιστοποίηση A2 ή B1 και η αποφοίτηση από το Γυμνάσιο με πιστοποίηση B2 (καλή γνώση- first certificate/lower). Ο σχεδιασμός ξεκίνησε ώστε να υλοποιηθεί τον Σεπτέμβριο 2010, τόσο μέσω του πιλοτικού προγράμματος όσο και με την αύξηση των ωρών παρακολούθησης σε 10θεςια, 11θεςια και 12 θεςια Δημοτικά Σχολεία.

## **Γ6. Αναβάθμιση των δράσεων για την αντιμετώπιση ανισοτήτων και την ένταξη όλων. Όλοι προχωρούν χωρίς κανένα αποκλεισμό.**

### **Γ6α. ΕΝΤΑΞΗ**

#### **Τι ισχύει σήμερα:**

Η διαχείριση του εκπαιδευτικού συστήματος σήμερα, χαρακτηρίζεται από έλλειψη ευελιξίας και διαφοροποίησης του εκπαιδευτικού έργου ανάλογα με τις κοινωνικοοικονομικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες κάθε περιοχής και τις ιδιαίτερες ανάγκες των παιδιών. Η έλλειψη υποστήριξης των εκπαιδευτικών, η έλλειψη κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού καθώς και η ελλιπής εφαρμογή των προβλεπόμενων μέτρων ενίσχυσης του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος σε ευπαθείς κοινότητες, κατέληξαν στην αποτυχία ουσιαστικής στήριξης

#### **Τι αλλάζει:**

Στόχος μας είναι η επιτυχημένη σχολική πορεία όλων χωρίς κανέναν αποκλεισμό, σε Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ). Προχωράμε στην Εφαρμογή Δικτύου Σχολείων Εκπαιδευτικών Καινοτομιών με καινοτόμες εκπαιδευτικές πρακτικές που εντάσσονται στη λογική της θετικής διάκρισης, προωθούν την κοινωνική ισότητα και συμβάλλουν στην άμβλυνση των διαφορών στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα, καθώς και στη βελτίωση του γενικού εκπαιδευτικού επιπέδου όλων. Το σχολικό έτος 2010-2011 θα εφαρμοστεί πιλοτικά το σύστημα σε σχολεία 3 περιοχών με στόχο μετά από αξιολόγηση του θεσμού των πρώτο χρόνο να εξαπλωθεί σε ένα σύνολο 10 περιοχών ως το 2013.

Παράλληλα, θα προχωρήσει άμεσα η εκπαιδευτική υποστήριξη κοινωνικά ευπαθών ομάδων με τρία ειδικά προγράμματα, τα οποία μετά από διαβούλευση και επεξεργασία έχουν ολοκληρωθεί και προκηρύσσονται για υλοποίηση:

1. Εκπαίδευση των παιδιών της μουσουλμανικής μειονότητας στη Θράκη
2. Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλινοστούντων μαθητών
3. Εκπαίδευση των παιδιών Ρομά.

## Γ6β. ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

Ολοκληρώνεται και θα παρουσιασθεί συνολικά το νέο θεσμικό πλαίσιο στη λογική της Ένταξης. Σε ότι αφορά την άμεση αντιμετώπιση θεμάτων Ειδικής Αγωγής, βασικές αρχές της πολιτικής του Υπουργείου Παιδείας είναι:

- Κανένα παιδί με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δε θα στερείται του αγαθού της εκπαίδευσης. Για το λόγο αυτό καταγράφονται όλοι οι μαθητές με αναπηρία, αποκτούν Αριθμό Μητρώου Μαθητή (Αρ.Μ.Μα) και ανήκουν στο μαθητικό δυναμικό του σχολείου.
- Συγκροτήθηκε ειδική επιτροπή για την εναρμόνιση της εκπαιδευτικής νομοθεσίας με τη Διεθνή Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία του ΟΗΕ, αλλά και τις διατάξεις του Συντάγματος έτσι ώστε να εξαλειφθούν οι διακρίσεις και οι αποκλεισμοί στο χώρο της εκπαίδευσης.
- Θα αξιοποιηθεί όλο το εκπαιδευτικό προσωπικό που διαθέτει ειδικευση στην Ειδική Αγωγή προκειμένου να καλύψουμε τις αυξημένες ανάγκες για εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής.
- Για την προώθηση και καθιέρωση της φυσικής και ηλεκτρονικής προσβασιμότητας αναπτύσσεται εξειδικευμένο εκπαιδευτικό υλικό.
- Για τα κωφά και τυφλά παιδιά καθιερώνεται επίσημη διαδικασία πιστοποίησης της επάρκειας της Νοηματικής και δημιουργούνται δομές πιστοποίησης της μεθόδου Γραφής Braille.
- Χαρτογράφηση, Παρακολούθηση και Αξιολόγηση της Ειδικής Αγωγής. Η ποιοτική και ποσοτική χαρτογράφηση της Ειδικής Εκπαίδευσης που ξεκινούμε άμεσα αποτελεί τη βάση για την συστηματική παρακολούθηση και αξιολόγηση όλων των εκπαιδευτικών δράσεων και δομών.
- Καθιερώνουμε την Εκπόνηση και Δημοσίευση Πορίσματος σε ετήσια βάση με κατάλληλη μεθοδολογία. Το πόρισμα θα αναφέρεται στην κατάσταση της Ειδικής Εκπαίδευσης με μετρήσιμη αξιολόγηση των μέτρων και πολιτικών που εφαρμόστηκαν

### Μέρος Δ'

#### Εφαρμογή – Άμεσα μέτρα – Χρηματοδότηση

##### Δ1. ΕΣΠΑ – Εργαλείο Υλοποίησης του Προγράμματος.

Με δεδομένο ότι στόχος μας είναι η υλοποίηση του κυβερνητικού προγράμματος για το Νέο Σχολείο, με δεδομένη επίσης την συγκεκριμένη δημοσιονομική συγκυρία, προχωρήσαμε στην πλήρη αναμόρφωση του προγράμματος ΕΣΠΑ, ώστε να υπηρετεί κατά τον καλύτερο δυνατό τρόπο την πολιτική μας. Κάθε μέτρο να εξυπηρετεί σαφή πολιτικό στόχο.

ΤΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ σε θέματα που άμεσα σχετίζονται με το Νέο Σχολείο ΣΥΝΟΠΤ ΙΚΑ είναι: (α) Έργα στα Τομεακά Επιχειρησιακά Προγράμματα – προϋπολογισμού 575 εκατ. Ευρώ του Υπουργείου Παιδείας. Μέσα στους επόμενους δυο μήνες θα εκδοθούν 19 προσκλήσεις έργων από τα τομεακά Επιχειρησιακά Προγράμματα του ΕΣΠΑ (Ε.Π. «Εκπαίδευση & Δια βίου Μάθηση», Ε.Π. «Ψηφιακή Σύγκλιση» και Ε.Π. «Διοικητική Μεταρρύθμιση»). Τα έργα αφορούν:

1. την ψηφιακή τάξη σύμφωνα με τους άξονες που αναπτύχθηκαν. (3 προσκλήσεις από το ΕΠ «Εκπαίδευση & Δια βίου Μάθηση», 1 πρόσκληση από το ΕΠ «Ψηφιακή Σύγκλιση» και 1 πρόσκληση από το ΕΠ «Διοικητική Μεταρρύθμιση»),
2. την αναμόρφωση των προγραμμάτων & προετοιμασία λειτουργίας νέων υποδειγματικών σχολείων από το Σεπτέμβριο 2011, σύμφωνα με τους στόχους που έχουν τεθεί.
3. τον εξορθολογισμό της ύλης στη νέα μεταβατική περίοδο,
4. την επιμόρφωση εκπαιδευτικών,
5. το κρατικό πιστοποιητικό γλωσσομάθειας,
6. την εφαρμογή εκπαιδευτικού προγράμματος & απαραίτητων παρεμβάσεων σε σχολεία που βρίσκονται σε Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας,
7. την εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (μετανάστες, ρομά, μουσουλμανόπαιδες) (3 προσκλήσεις),
8. την διαμόρφωση μητρώου ΑμεΑ στην εκπαίδευση & την βελτίωση της ειδικής αγωγής (3 προσκλήσεις),
9. την αξιολόγηση κάθε ΕΠΑΛ – ΕΠΑΣ και την σύνταξη τεκμηριωμένης πρότασης εφαρμογής για την αναβάθμισή τους,
10. την διαμόρφωση ηλεκτρονικού κόμβου σχολικού επαγγελματικού προσανατολισμού για εφήβους.

Από τις προσκλήσεις αυτές:

- Σε 14 περιπτώσεις, οι φορείς υλοποίησης είναι εκ των προτέρων προσδιορισμένοι (προκύπτουν εκ του θεσμικού πλαισίου ως αποκλειστικά αρμόδιοι) και για το λόγο αυτό η ένταξη των σχετικών έργων θα γίνει ταχύτατα (εντός 20 ημερών από την πρόσκληση κατά μ.ο.) και θα προωθηθεί η υλοποίησή τους.
- Σε 5 περιπτώσεις (ψηφιακή τάξη, διαπολιτισμική εκπαίδευση, μάθημα διδακτικής σε ΑΕΙ) οι προσκλήσεις απευθύνονται σε ευρύ φάσμα δικαιούχων που θα αξιολογηθούν συγκριτικά και ο χρόνος ένταξης των έργων προβλέπεται να διαρκέσει 2,5 μήνες κατά μ.ο.

(β) Έργα στα Περιφερειακά Επιχειρησιακά Προγράμματα (έργα υποδομών πρωτοβάθμιας δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης) – προϋπολογισμού 815 εκατ.ευρώ.

Σημειώνουμε εδώ ότι το συνολικό πρόγραμμα σχολικής στέγης θα αποτελέσει αντικείμενο ιδιαίτερης παρουσίας. Από τα Περιφερειακά Επιχειρησιακά Προγράμματα έχουν ήδη εκδοθεί σε όλες τις περιφέρειες προσκλήσεις για έργα σχολικής στέγης και προχωράει η ένταξη έργων σε συνεννόηση των περιφερειών με το Υπουργείο Παιδείας. Παράλληλα, έχουν ξεκινήσει οι προσκλήσεις για την προμήθεια εξοπλισμού για ειδικά σχολεία. Για όλα τα παραπάνω υπάρχει αναλυτικός σχεδιασμός και οι σχετικές προσκλήσεις εκδήλωσης ενδιαφέροντος αρχίζουν να δημοσιεύονται από τις 16 Μαρτίου και τελειώνουν στις 10 Μαΐου.

## Δ2. Ολοήμερο Σχολείο

Το Νέο Σχολείο είναι ολοήμερο, και σταδιακά όλα τα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης μετατρέπονται με επιλογή σε ολοήμερα με ενιαίο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, όπως ήδη αναλύθηκε. Ο χρόνος παραμονής είναι μακρύτερος, οι μαθητές και οι μαθήτριες παρακολουθούν μαθήματα ξένης γλώσσας που οδηγούν σε πιστοποίηση, κάνουν αθλητικά, εξοικειώνονται με τις τέχνες ή άλλες δημιουργικές δραστηριότητες που σήμερα κατά κανόνα αναζητούν στην ιδιωτική αγορά. Στις πρώτες τάξεις η μελέτη (ομαδική ή ατομική) γίνεται στην τάξη και έτσι η τσάντα μένει στο σχολείο. Στην νέα χρονιά προχωράμε στην Α' φάση με σχέδιο άμεσων παρεμβάσεων που αφορά σε 10θέσια, 11θέσια και 12θέσια σχολεία. Οι λεπτομέρειες θα ανακοινωθούν σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς και αναφέρονται σε:

- Μείωση της ύλης
- Διεύρυνση του υποχρεωτικού ωραρίου
- Εστίαση στην ελληνική γλώσσα και στα μαθηματικά
- Στόχευση στα μαθηματικά και στη ξένη γλώσσα
- Προτεραιότητα στη ξένη γλώσσα και στους ηλεκτρονικούς υπολογιστές
- Αύξηση των ωρών που αφορούν τον πολιτισμό και ειδικά την λογοτεχνία

Προγραμματισμός για κάθε σχολείο 5 τουλάχιστον παιδαγωγικών επισκέψεων σε χώρους κοινωνικού ενδιαφέροντος.

## Επίλογος

### Για ένα Κίνημα Παιδείας

Το ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ θέτει στόχους προς κατάκτηση από την ίδια την κοινωνία στο σύνολό της. Είμαστε στην αφετηρία ενός δύσκολου και ανηφορικού δρόμου, ενός δρόμου αντοχής, του οποίου κύριο χαρακτηριστικό είναι οι συνεχείς και συνεπείς παρεμβάσεις ΑΝΑΒΑΘΜΙΣΗΣ, έτσι ώστε όλα τα ελληνικά σχολεία χωρίς εξαίρεση, από τη μια άκρη της χώρας ως την άλλη, να κόψουν το νήμα και να φτάσουν στον επιθυμητό στόχο. Το προσκλητήριο είναι ανοιχτό προς όλους. Κάθε μαθητής, κάθε εκπαιδευτικός, κάθε γονιός, κάθε συλλογικός φορέας, κάθε πολίτης, έχει λόγο και ρόλο. Ο πιο σίγουρος και ασφαλής δρόμος προς την επιτυχία του ΝΕΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ είναι να πει η κοινωνία «Ναι, με νοιάζει!». Η Παιδεία μας είναι αναβαθμίσιμη. Χρειάζονται όμως «αναβαθμιστές». Ένα συλλογικό, αποφασισμένο, πολύπλευρο και πολυεπίπεδο Κίνημα Παιδείας που θα πάρει στους ώμους του την αποτελεσματική υλοποίηση του ΝΕΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ για να διαμορφώσει την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα του 21ου αιώνα. Ένα Κίνημα Παιδείας που θα αξιοποιήσει εμπειρίες, γνώσεις, δημιουργικές ιδέες και μεγάλα αποθέματα τόλμης.

Σε τελική ανάλυση, αν όλοι συμφωνούμε πως επιθυμούμε να ζήσουμε σε μια «κοινωνία των αρίστων» και όχι στην «κοινωνία των αρεστών», από κάπου πρέπει να ξεκινήσουμε για να το επιτύχουμε. Η κοινή λογική υπαγορεύει να ξεκινήσουμε από εκεί που αρχίζουν και τελειώνουν όλα: Τον μαθητή.

ΠΡΩΤΑ Ο ΜΑΘΗΤΗΣ.

## A 2. ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΤΗΣ ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ: ΠΛΑΙΣΙΟ ΒΑΣΙΚΩΝ ΑΡΧΩΝ ΚΑΙ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΩΝ: ΚΕΙΜΕΝΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΟΜΑΔΑΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟΥ

A 2

### Σχολείο και Πρόγραμμα Σπουδών: Κεντρικές Επιδιώξεις

Το υπό διαμόρφωση κείμενο βασικών αρχών και προσανατολισμών του ΠΣ φιλοδοξεί να λειτουργήσει, μέσω των θεσμών, ως εργαλείο ρύθμισης της δυναμικής της Ελληνικής Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης –Νηπιαγωγείο, Δημοτικό Σχολείο και Γυμνάσιο– στις κατευθύνσεις του *Νέου Σχολείου* όπως τις όρισε η Πολιτεία. Επιγραμματικά, τα νέα ΠΣ καλούνται να υπηρετήσουν ένα σχολείο Ολοήμερο, Καινοτόμο, Αειφόρο, Ενταξιακό και Ψηφιακό.

Οι τρόποι με τους οποίους το ΠΣ επιχειρεί να στηρίξει το Νέο Σχολείο χαρακτηρίζονται από:

- Την καθιέρωση και ενίσχυση της *καινοτομίας* και *δημιουργικότητας* σε όλα τα επίπεδα της ανάπτυξής του.
- Την έμφαση στις διαδικασίες εφαρμογής του ΠΣ με την αξιοποίηση της *πilotικής του εφαρμογής*
- Την εστίαση σε *μορφωτικούς στόχους/ικανότητες*, οι οποίοι αποτελούν κατευθυντήριους σκοπούς του ΠΣ, και επομένως διατρέχουν όλα τα διδακτικά/μαθησιακά πεδία και αντικείμενα.
- Την έμφαση στη *διασύνδεση* και επικοινωνία των διδακτικών/μαθησιακών αντικειμένων και στις *θεμελιώδεις ιδέες/έννοιες και διαδικασίες*
- Την ανάπτυξη δραστηριοτήτων για την «*Σχολική και Κοινωνική Ζωή*» με σχετικές θεματικές ενότητες, τη σύνδεση με τις τοπικές κοινότητες και την καλλιέργεια ικανοτήτων με οριζόντια και κάθετη σύνδεση με τα μαθησιακά αντικείμενα.
- Την εγκάρσια διάχυση των ιδεών της προστασίας του *περιβάλλοντος*, της *αειφορίας* και του *πολιτισμού*.
- Την προώθηση της παιδαγωγικής της *διαφοροποίησης* στη διδασκαλία-μάθηση και την έμφαση στην αξιολόγηση για τη *ανατροφοδότηση* και *βελτίωση* της μάθησης
- Την προώθηση της *ψηφιακής επικοινωνίας* σε ισορροπία με τις κλασικές μορφές «προφορικότητας» και «εγγραμτισμού».
- Την οργάνωση των διδακτικών-μαθησιακών αντικειμένων σε ευρύτερα *μαθησιακά-διδακτικά πεδία* και την ενίσχυση της *αυτονομίας-ευελιξίας* της σχολικής μονάδας στη διαχείριση του ωρολογίου προγράμματος.

Φιλοδοξία του ΠΣ, μέσα από την εφαρμογή του, είναι τα σχολεία να αναπτύσσονται σε ζωντανούς οργανισμούς μάθησης, σε ελκυστικά περιβάλλοντα και σε δημιουργικές κοινότητες εκπαιδευτικών-μαθητών και γονέων. Το ΠΣ του Νέου Σχολείου, δεν περιλαμβάνει μόνο συγκεκριμένους στόχους και διαδικασίες που μπορούν να αξιοποιηθούν στη εκπαιδευτική πράξη, αλλά επιδιώκει να αποτελέσει μια γέφυρα ανάμεσα στους κεντρικούς/κατευθυντήριους σκοπούς και την εκπαιδευτική πράξη. Για το λόγο αυτό στα προγράμματα δίνεται έμφαση στην αλληλεπίδραση μαθητών-εκπαιδευτικών και μάθησης.

Επιδίωξη είναι τα Προγράμματα Σπουδών να χαρακτηρίζονται από σαφήνεια στους στόχους, να είναι περιεκτικά και εύχρηστα, ανοικτά στις συνεχείς εξελίξεις, συνεχώς ανανεούμενα και ευέλικτα ώστε να αναπροσαρμόζονται στις ανάγκες των μαθητών, και στη χρήση πολλαπλών πηγών. Τα προγράμματα θα παρέχουν διαδικασίες και εργαλεία για την αξιοποίηση στην καθημερινή πρακτική της διδασκαλίας-μάθησης

Η παρουσίαση του ΠΣ που ακολουθεί, περιλαμβάνει μια σύντομη αναφορά στην πολιτική/ κοινωνική ανάλυση που επιβάλλει τη συγκεκριμένη μορφή του Νέου Σχολείου, δίνοντας έμφαση στις αλλαγές που πρέπει να υλοποιηθούν. Με βάση την ανάλυση αυτή θα δικαιολογήσει μια σειρά από αξίες και γενικούς στόχους που θα επιδιώκει η Ελληνική Υποχρεωτική Εκπαίδευση. Θα δομήσει, στη συνέχεια, μια σειρά από περιεχόμενα, διδακτικές διαδικασίες, σχολικές δραστηριότητες κ.ά., που μπορούν να εξυπηρετήσουν τις αξίες και τους γενικούς στόχους, λαμβάνοντας υπόψη όσα η θεωρία μας διδάσκει για την ανάπτυξη των παιδιών και την κοινωνική δυναμική του Σχολείου. Και τέλος θα προσδιορίσει αιτιολογημένα διαδικασίες αξιολόγησης που θα στηρίζουν αξίες, στόχους, προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών, επιτυγχάνοντας ταυτόχρονα, μέσω των εκπαιδευτικών, την ανατροφοδότηση και ανανέωση του ίδιου του ΠΣ, καθώς και τη στήριξη και επαγγελματική αναβάθμιση των λειτουργών που θα το υλοποιήσουν.

### Εισαγωγή

Τους σκοπούς της Υποχρεωτικής εκπαίδευσης τους περιγράφει ο Νόμος 1566/85 και τους εξειδικεύουν, προσαρμόζοντάς τους στις σημερινές συνθήκες, τα πρόσφατα κείμενα του ΥπΠΔΒΜΘ για το Νέο Σχολείο.

Με βάση τα παραπάνω το ΠΣ επιχειρεί να στηρίξει ένα Νέο Σχολείο:

- *Ολοήμερο*. Με δεδομένο ότι οι ανάγκες που επιβάλλουν το Ολοήμερο Σχολείο έχουν κοινωνική βάση, το ΠΣ θα πρέπει να φροντίζει τη βιωσιμότητα ενός ολοήμερου προγράμματος εγκαθιστώντας στο σχολικό χώρο δραστηριότητες και σχέσεις που θα κάνουν τη ζωή των μαθητών και των εκπαιδευτικών ενδιαφέρουσα, δημιουργική και ευχάριστη. Με δεδομένη την ποικιλία που επιβάλλουν οι ατομικές διαφορές, τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών, το ΠΣ θα πρέπει να περιλαμβάνει σε όλα του τα βήματα διαφοροποιημένες προσεγγίσεις

(διδασκαλίας, μάθησης, αξιολόγησης, δραστηριοτήτων κλπ.), που ενώ θα συνδέονται με διαφορετικά ενδιαφέροντα, θα υπηρετούν, ταυτόχρονα, τους ίδιους σκοπούς και θα προωθούν τις ίδιες αξίες.

• **Καινοτόμο:** με δεδομένο ότι οι ανάγκες που επιβάλλουν την προώθηση της καινοτομίας προέρχονται από το γεγονός των ταχύτατων κοινωνικών, οικονομικών, πολιτισμικών κλπ μεταβολών, το ΠΣ θα πρέπει να στηρίζει την καινοτομία τόσο σε επίπεδο εκπαιδευτικών διαδικασιών (να εμποδίζει τη γήρανση του εκπαιδευτικού συστήματος) όσο και σε επίπεδο δημιουργικότητας των μαθητών και των εκπαιδευτικών τους (να προωθεί με κάθε τρόπο τη δημιουργικότητα και στη μάθηση και στη διδασκαλία). Η συγκεκριμένη διάσταση του ΠΣ βρίσκεται σε συμφωνία με τη διάσταση της διαφοροποίησης (που προαναφέρθηκε). Και εδώ, αξίες και γενικοί σκοποί θα πρέπει να παραμένουν στο επίκεντρο και να προσανατολίζουν την καινοτομία.

• **Αειφόρο:** με δεδομένο ότι το χαρακτηριστικό της αειφορίας επιβάλλεται από τα τρέχοντα παγκόσμια περιβαλλοντικά προβλήματα και συνδέεται με ευκαιρίες οικονομικής ανάπτυξης, το ΠΣ πρέπει αφενός να διαχειριστεί τις ιδέες της προστασίας του περιβάλλοντος και της αειφόρου ανάπτυξης, με την προώθηση περιεχομένων και δραστηριοτήτων που θα διασώσουν συγκεκριμένες απειλές και προοπτικές από τον διαφαινόμενο κίνδυνο της μετατροπής τους σε θεωρητικά στερεότυπα και αφετέρου να διαχύσει τις ίδιες ιδέες σε όλα τα μαθησιακά-διδασκικά αντικείμενα (μιας και όλα τα σχετικά γνωστικά πεδία αλλά και οι καθημερινές δραστηριότητες συνδέονται με αυτές).

• **Ενταξιακό:** με δεδομένο ότι το χαρακτηριστικό αυτό επιβάλλεται αφενός από τις τρέχουσες κοινωνικοοικονομικές εξελίξεις και αφετέρου από τη γενικότερη αρχή ότι η εκπαίδευση απευθύνεται σε όλους τους πολίτες και δεν υποσκελίζει κανένα από τα παιδιά της, το ΠΣ πρέπει να φροντίσει σε όλα τα επίπεδα της ανάπτυξής του να αντιμετωπίσει τις διακρίσεις, τις αναπηρίες, τα προσωπικά μαθησιακά προβλήματα αλλά και τα διαφορετικά μαθησιακά προφίλ των μαθητών, ενεργητικά και όχι αμυντικά. Την κατεύθυνση αυτή εξυπηρετούν τόσο οι διαφοροποιημένες διδακτικές-μαθησιακές και αξιολογικές πρακτικές, όσο και η καθιέρωση της εκπαιδευτικής καινοτομίας και της δημιουργικότητας.

• **Ψηφιακό:** με δεδομένο ότι το χαρακτηριστικό αυτό επιβάλλεται από την καθιέρωση των νέων τεχνολογιών στην πρώτη γραμμή της επικοινωνίας, το ΠΣ θα πρέπει να καλλιεργήσει και να χρησιμοποιήσει στο έπακρο αυτή τη μορφή της «νέας προφορικότητας» χωρίς να υποβαθμίσει ταυτόχρονα τη χρήση και την αξία της κλασικής «εγγραμματοσύνης». Το ΠΣ θα φροντίσει με ιδιαίτερη έμφαση αυτή την ισορροπία: ισορροπία ανάμεσα στα κείμενα ως μέσα (ψηφιακά κείμενα ή υπερκείμενα, δεδομένα, πληροφορίες κλπ που μπορούν να χρησιμοποιηθούν, τροποποιηθούν, συνδυαστούν...) και τα κείμενα ως φορείς της συλλογικής μνήμης (κείμενα αναφοράς που είτε σε ψηφιακή μορφή είτε σε μορφή βιβλίων διαβάζονται, χρησιμοποιούνται αλλά δεν τροποποιούνται από τους μαθητές-χρήστες τους, οι οποίοι και θα πρέπει να μάθουν να αναφέρονται στους δημιουργούς τους).

Συνολικά, και με βάση τα παραπάνω, οι τρόποι με τους οποίους το ΠΣ επιχειρεί να στηρίξει το Νέο Σχολείο συναρθρώνονται:

- Στη προώθηση της διαφοροποίησης στη διδασκαλία-μάθηση και αξιολόγηση.
- Στην καθιέρωση και ενίσχυση της καινοτομίας και δημιουργικότητας σε όλα τα επίπεδα της ανάπτυξής του.
- Στην εγκάρσια διάχυση των ιδεών της αειφορίας και της προστασίας του περιβάλλοντος.
- Στην προώθηση της ψηφιακής επικοινωνίας σε ισορροπία με τις κλασικές μορφές «προφορικότητας» και «εγγραμματοσύνης».

Πέρα όμως από τα παραπάνω που σηματοδοτούν αλλαγές, το ΠΣ θα πρέπει να διαχειριστεί αρμονικά και το γεγονός ότι στην Ελλάδα σήμερα διαθέτουμε ένα εκπαιδευτικό σύστημα με μακρά και ισχυρή παράδοση, που καθοδηγείται από ένα πρόσφατο ΠΣ, το οποίο έχει επιχειρήσει να εισαγάγει και να καθιερώσει καινοτομίες όπως η *διαθεματική* προσέγγιση των μαθησιακών-διδασκικών αντικειμένων (οργανωμένη στη βάση κομβικών εννοιών), η *ευέλικτη ζώνη* κλπ. Συγκεκριμένα, θεωρούμε ότι ένα σημαντικό χαρακτηριστικό της Ελληνικής εκπαιδευτικής παράδοσης, που δεν θα πρέπει να αγνοήσουμε, αποτελεί η ισχυρή θεσμική καθοδήγηση των εκπαιδευτικών διαδικασιών. Το χαρακτηριστικό αυτό φαίνεται να αποδυναμώνει τις καινοτομίες του τρέχοντος ΠΣ (π.χ. την ανοιχτή και συστηματική λειτουργία της ευέλικτης ζώνης). Φαίνεται επίσης ότι διαμορφώνει ένα μάλλον δύσκολο υπόβαθρο για τις αλλαγές που προωθεί το Νέο Σχολείο: τη διαφοροποίηση στη διδασκαλία και την αξιολόγηση, την καινοτομία στη μάθηση και τη διδασκαλία, την λογική ψηφιακής πρόσβασης στις πηγές κ.ο.κ.

Επομένως, οι μηχανισμοί μέσω των οποίων το συγκεκριμένο ΠΣ θα επιχειρήσει να προωθήσει τις αλλαγές θα πρέπει να λάβουν υπόψη τους τόσο την ανάγκη της ομαλής μετάβασης, όσο και την εμπειρία της προηγούμενης τουλάχιστον μεταβολής.

Με βάση τις παραπάνω δεσμεύσεις επιχειρούμε μια πρώτη συνολική αποτύπωση των βασικών χαρακτηριστικών του ΠΣ για το Νέο Σχολείο που θα διέπουν την ανάπτυξη των επί μέρους τμημάτων του (π.χ. μαθησιακών-διδασκικών αντικειμένων, σχολικής και κοινωνικής ζωής κλπ).

## **Αξίες**

Κάθε ΠΣ θα πρέπει να δηλώνει με σαφήνεια και απλότητα τις αξίες που το καθορίζουν και τις οποίες προωθεί στην εκπαιδευτική δυναμική. Οι αξίες φανερώνουν το ιδεολογικό πλαίσιο που διατρέχει το ΠΣ. Ένα πλαίσιο που πρέπει να είναι σαφές και να τυγχάνει της μεγαλύτερης δυνατής κοινωνικής αποδοχής.

Το συγκεκριμένο πρόγραμμα σπουδών διατρέχεται από -και προωθεί ως βασική- την αξία της *Ελευθερίας* με εμφαντικά εναρμονισμένη την *Προσωπική* και τη *Συλλογική* της διάσταση.

Αυτό σημαίνει ότι κάθε μαθητής, με πρότυπο τους εκπαιδευτικούς του, θα μπορεί να θεωρεί με απόλυτη επίγνωση, ως αυτονόητα τα ακόλουθα :

- Σέβομαι, Αγαπώ και φροντίζω την πατρίδα, τους συνανθρώπους, το περιβάλλον και τον ίδιο τον εαυτό μου.
- Συνεργάζομαι, για την επιτυχία των στόχων μου, με απόλυτο σεβασμό στους κανόνες της συνεργασίας.
- Σέβομαι τη Δημοκρατία και τους Θεσμούς της.
- Είμαι Υπεύθυνος: Ενημερώνομαι/ μαθαίνω. Σκέπτομαι συνετά. Αποφασίζω. Δρω φιλότιμα.

Θεωρούμε ότι με βάση αυτή και μόνο τη διάσταση της αξίας της Προσωπικής και Συλλογικής Ελευθερίας αναπτύσσονται και ολοκληρώνονται πολίτες με κοινωνική και δημοκρατική συνείδηση, εθνική και παγκόσμια, οι οποίοι συμμετέχουν ενεργά και υπεύθυνα στην κοινωνική και πολιτισμική ζωή και συμβάλλουν στη γενικότερη πρόοδο του τόπου. Ταυτόχρονα, εξασφαλίζονται οι προσωπικές διαφοροποιήσεις που επιτρέπουν την προσαρμογή της κοινωνίας σε καινούργιες καταστάσεις. Στην κατεύθυνση αυτή πρέπει να συμβάλει μέσα από όλες τις συνιστώσες του το ΠΣ.

### Γενικότεροι στόχοι

Οι γενικότεροι στόχοι του ΠΣ διαμορφώνονται από τους τρέχοντες σκοπούς της εκπαίδευσης, όπως διατυπώθηκαν στην εισαγωγή, υιοθετούν και προωθούν τις αξίες ενώ ταυτόχρονα εφαρμόζονται εγκάρσια στο πλαίσιο των διδακτικών-μαθησιακών δραστηριοτήτων, για κάθε γνωστικό πεδίο, σχολική και κοινωνική δραστηριότητα του Σχολείου, επηρεάζοντας άμεσα τους ειδικότερους στόχους ανά μαθησιακό-διδασκτικό αντικείμενο, την επιλογή των περιεχομένων, την επιλογή παιδαγωγικών-διδασκτικών προτάσεων κλπ.

Οι συγκεκριμένοι γενικότεροι στόχοι, ιδωμένοι στο πλαίσιο των διεθνώς αναπτυσσόμενων ΠΣ, επιχειρούν επιπλέον να συνθέσουν λειτουργικά το σύνολο των γενικών δεξιοτήτων που πρέπει να έχουν αποκτήσει οι μαθητές ολοκληρώνοντας την υποχρεωτική εκπαίδευση με τη γενική μόρφωσή τους.

Οι γενικότεροι στόχοι του συγκεκριμένου ΠΣ είναι οι ακόλουθοι :

- Μύηση σε ερευνητικές διαδικασίες και διεργασίες.

Οι μαθητές μαθαίνουν:

- να διατυπώνουν ερωτήματα,
- να προσδιορίζουν προβλήματα,
- να σχεδιάζουν και να μεθοδεύουν διερευνήσεις,
- να αναζητούν απαντήσεις στα προβλήματα που έχουν τεθεί,
- να αναζητούν και να αξιοποιούν ερευνητικά εργαλεία,
- να αναλύουν και να συνθέτουν δεδομένα.

- Κατανόηση βασικών εννοιών, διαδικασιών και γεγονότων.

Οι μαθητές μαθαίνουν:

- να αναγνωρίζουν τα σημαντικά χαρακτηριστικά εννοιών και διαδικασιών,
- να συνδέουν μian έννοια – ιδέα με άλλες συναφείς, μέσα από τη σύγκριση και τον εντοπισμό ομοιοτήτων και διαφορών,
- να μπορούν να δώσουν παραδείγματα που να αναφέρονται σε συγκεκριμένες έννοιες,
- να μπορούν να κατανοούν και να περιγράφουν γεγονότα,
- να μπορούν να κατανοούν και να αξιοποιούν διαδικασίες,
- να επιλύουν προβλήματα.

- Επικοινωνία και συνεργασία.

Οι μαθητές μαθαίνουν:

- να επικοινωνούν και να μοιράζονται ιδέες, σκέψεις και συναισθήματα,
- να επικοινωνούν προκειμένου να διερευνούν ατομικά επιχειρήματα και ισχυρισμούς ή να διασφηνίζουν ιδέες και απόψεις,
- να συνεργάζονται προκειμένου να αναπτύξουν συλλογικά επιχειρήματα, να κατανοούν έννοιες, ιδέες ή διαδικασίες, να τεκμηριώνουν θέσεις, να επιλύουν προβλήματα κλπ,
- να συνεργάζονται προκειμένου να παράγουν έργα.

- Σύνδεση με τις τοπικές κοινότητες: Παραγωγή και δημιουργία – έξοδος στην κοινότητα:

Οι μαθητές μαθαίνουν:

- να συνδέουν με τις κοινότητες, την τεχνολογία, το περιβάλλον, τον πολιτισμό
- ολοκληρώνοντας τις ερευνητικές τους προσπάθειες, να καταλήγουν σε συμπεράσματα και προτάσεις,
- να παράγουν έργα (ερευνητικά, καλλιτεχνικά, κατασκευαστικά κλπ)
- να δημοσιοποιούν τις παραγωγές τους στην κοινότητα και να δέχονται την κριτική της.

## **Μαθησιακά-διδασκτικά αντικείμενα: γενικός προσανατολισμός**

Τα μαθησιακά-διδασκτικά αντικείμενα διαπλέκουν με αμφίδρομες συνδέσεις πλήθος από παράγοντες που ο διαχωρισμός τους ή η γραμμική σύνδεσή τους θα αποτελούσε μεθοδολογικό λάθος, το οποίο παραδοσιακά επαναλαμβάνεται με μεγάλη ευκολία.

Για επικοινωνιακούς λόγους, στις παραγράφους που ακολουθούν θα υιοθετήσουμε εν μέρει αυτό το λάθος, επιστώντας όμως την προσοχή στο γεγονός ότι όταν αναφερόμαστε, για παράδειγμα, «με έμφαση στο περιεχόμενο» δεν ξεχνάμε ότι αυτό δεν αποσυνδέεται ούτε από τις πηγές του, ούτε από τις διδασκτικές προτάσεις που το στηρίζουν κ.ο.κ.

### **A. Εστιάζοντας στο περιεχόμενο και στις σχετικές με αυτό πηγές**

1. Τα μαθησιακά-διδασκτικά αντικείμενα και τα σχετικά με αυτά περιεχόμενα και ύλη, τα εκπαιδευτικά υλικά, καθώς και οι προτεινόμενες δραστηριότητες, θα αναπτυχθούν με έμφαση στις γενικές ικανότητες που θα πρέπει να αποκτήσουν οι μαθητές για να μπορούν να ζήσουν δημιουργικά ως δημοκρατικοί πολίτες στο πλαίσιο τόσο της Ελληνικής, όσο και της διεθνούς κοινότητας.

Όλοι οι μαθητές, όταν ολοκληρώνουν την υποχρεωτική εκπαίδευση, θα είναι σε ικανοποιητικό βαθμό εγγράμματοι στην Ελληνική και σε ξένες γλώσσες, στις επιστήμες, στα μαθηματικά, στις νέες τεχνολογίες, στον πολιτισμό, στις τέχνες και στη θρησκεία τους· ταυτόχρονα, θα έχουν ουσιαστική γνώση για την ιστορική, κοινωνική, οικονομική και πολιτική συγκρότηση της κοινωνίας μας, του ευρύτερου κόσμου όσο και της ίδιας της κοινότητάς τους· θα είναι, τέλος, ευαισθητοποιημένοι και ενήμεροι για τα μεγάλα περιβαλλοντολογικά ζητήματα της εποχής.

Αυτό σημαίνει ότι τα περιεχόμενα των μαθησιακών-διδασκτικών αντικειμένων θα επιλεγούν ισόρροπα με δύο απολύτως σαφή κριτήρια:

α. με βάση τη χρησιμότητά τους σε πλαίσια καθημερινής ζωής: μέσω αυτών η έμφαση θα δίνεται στην απόκτηση γενικών ικανοτήτων.

β. με βάση τη μορφωτική τους αξία: σε αυτά η έμφαση θα δίνεται στα ενδιαφέροντα και τις ανησυχίες των μαθητών.

2. Τα μαθησιακά – διδασκτικά αντικείμενα στο ΠΣ θα διαρθρώνονται με τρόπο που θα επιτρέπει την μεταξύ τους επικοινωνία, ώστε οι μαθητές να αντιλαμβάνονται και να προσεγγίζουν τη γνώση ως ολότητα. Η οργανική σύνδεση του σχολείου με την κοινότητα θα αποτελέσει εγγύηση σε αυτή την προοπτική.

Στο σημερινό σχολείο η γνώση εν πολλοίς προσφέρεται, μέσω των περιεχομένων, ασύνδετη και κατακερματισμένη σε περιοριστικά διδασκτικά αντικείμενα και σε ακόμη πιο περιοριστικές ενότητες. Στο πλαίσιο της λειτουργίας του Νέου Σχολείου, όπως ήδη αναφέρθηκε, τίθεται ως στόχος οι μαθητές να αποφοιτούν από την υποχρεωτική εκπαίδευση εγγράμματοι και αυτό σημαίνει να έχουν αναπτύξει ικανότητες κατανόησης του κόσμου που τους περιβάλλει και των αναπαραστάσεων αυτού του κόσμου, ικανότητες διερεύνησης και ανάλυσης των δεδομένων αναφορικά με αυτό τον κόσμο, ικανότητες ανάπτυξης θεωρητικής σκέψης, ικανότητες αξιολόγησης, ικανότητες δημιουργίας, επικοινωνίας και συνεργασίας, καθώς και ικανότητες αξιοποίησης και εφαρμογής όσων μαθαίνουν για την επίλυση νέων προβλημάτων.

Στο ΠΣ θα προβλέπεται η ανάπτυξη δράσεων και η εκπόνηση εργασιών από τις σχολικές κοινότητες που θα συνδέονται με τρέχοντα θέματα της ευρύτερης κοινωνικής, πολιτισμικής, περιβαλλοντικής ή άλλης εκδοχής της καθημερινότητας, τα οποία θα απασχολούν τους μαθητές ή θα συνδέονται και με θεμελιώδεις ανθρώπινες ανάγκες και ανησυχίες.

Κατά την ανάπτυξη των δράσεων που προαναφέρθηκαν και την εκπόνηση εργασιών από πλευράς των μαθητών, οι γνώσεις, που συνδέονται με τα διαφορετικά μαθησιακά-διδασκτικά αντικείμενα, θα συντίθενται προκειμένου να προσεγγιστούν τα ζητήματα που θα τίθενται κάθε φορά. Οι σχολικές κοινότητες θα δημοσιοποιούν αυτές τις εργασίες προς την ευρύτερη κοινότητα και μέσω αυτών θα αξιολογούνται.

### **B. Εστιάζοντας στις διδασκτικές-παιδαγωγικές προσεγγίσεις**

Στο Προγράμμα Σπουδών θα δίνεται έμφαση στη διαφοροποιημένη διδασκαλία.

Μέσω της βασικής αυτής προσέγγισης, επιμέρους έμφαση δίνεται:

- στην καλλιέργεια κινήτρων για ενεργοποίηση της συμμετοχής,
- στην καλλιέργεια κλίματος αναγνώρισης και αποδοχής,
- στην καλλιέργεια επικοινωνίας και κοινωνικών αλληλεπιδράσεων,
- στην αξιοποίηση των προηγούμενων γνώσεων και εμπειριών των μαθητών καθώς και στην προοπτική της υποστήριξής τους για επιστημονικού και μορφωτικού χαρακτήρα κατακτήσεις,
- στη διαμόρφωση ελκυστικών περιβαλλόντων μάθησης και τη σύνδεσή τους με τα περιβάλλοντα ζωής,
- στο σχεδιασμό και την οργάνωση ευκαιριών για πλούσιες εμπειρίες μάθησης που συνδέονται με διδασκτικές

παρεμβάσεις γεγονότων και πρακτικών οι οποίες βοηθούν τα παιδιά να κατακτήσουν τον εγγραμματισμό, -στη συμμετοχή των μαθητών στη διαχείριση της μάθησης τους.

Στο πλαίσιο που προσδιορίζεται από τις παραπάνω παραμέτρους θα λαμβάνεται μέριμνα για την ιδιαίτερη υποστήριξη παιδιών με αναπηρίες ή/και μαθησιακές δυσκολίες.

### Γ. Εστιάζοντας στην αξιολόγηση

Το ΠΣ καθιερώνει τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών και των μαθητών στη γενικότερη αξιολογική διαδικασία:

- Ο εκπαιδευτικός αξιολογεί το ΠΣ, τις συνθήκες και τα μέσα εφαρμογής του, ενώ αυτοαξιολογείται (αξιολογεί τις διδακτικές και παιδαγωγικές του πρακτικές) και αξιολογεί τους μαθητές του, δηλ. τη διαδικασία μάθησης που ακολουθούν, το αποτέλεσμα της μάθησης – την απόδοση και επίδοσή τους.
- Οι μαθητές αξιολογούν τις συνθήκες και τα μέσα για μάθηση και διδασκαλία που τους προσφέρονται, αυτοαξιολογούνται (αξιολογούν τις στρατηγικές μάθησης που εφαρμόζουν και την επίδοσή τους), αλληλοαξιολογούνται (peer evaluation) και αξιολογούν τον εκπαιδευτικό.

Όλοι οι τύποι αξιολόγησης γίνονται βάσει προδιαγραφών (προκαθορισμένα αντικειμενικά κριτήρια) και με τελικό στόχο την αντικειμενική αποτίμηση της αποτελεσματικότητας του ΠΣ και των μέσων για την εφαρμογή του, καθώς επίσης της επίδοσης και απόδοσης των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική πράξη. Προβλέπονται, ανάλογα με τις ανάγκες της- κάθε μαθησιακού-διδασκτικού αντικειμένου και διαφόρων τύπων- αξιολόγησης απόδοσης και επίδοσης, π.χ. διαγνωστική, διαμορφωτική, τελική, κτλ. Σε κάθε περίπτωση χρησιμοποιούνται περισσότερα του ενός μέσα αξιολόγησης (π.χ. με βάση εξέταση, με βάση σχέδια εργασίας (projects), με φάκελο εργασιών, κτλ.)

Το σημαντικότερο είναι ότι στο πλαίσιο της εφαρμογής του ΠΣ προβλέπονται τρόποι για την πολλαπλή αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης.

### Δ. Εστιάζοντας στο Σχολείο ως κοινότητα

Στο πλαίσιο της ζωής του σχολείου το ΠΣ θα προβλέπει ότι αναπτύσσονται δραστηριότητες που εστιάζουν:

- στις ανθρώπινες σχέσεις για τη βελτίωση του κλίματος του σχολείου (επίλυση συγκρούσεων, αντιμετώπιση εκφοβισμών κ.λπ.)
- στην ανάπτυξη αυτογνωσίας (διερεύνηση πτυχών του εαυτού, χειρισμός συναισθημάτων),
- στην υγεία και την υγιεινή (τήρηση βασικών κανόνων, ουσίες, ναρκωτικά κ.λπ)
- στην ψυχική και συναισθηματική υγεία (στρες μαθητών και δασκάλων),
- στην κοινωνική συμπεριφορά (κανόνες, ρόλοι, όρια κ.λπ.)
- στη συλλογικότητα και τον αλτρουισμό (δραστηριότητες εθελοντισμού, αλλά και οργάνωσης του ίδιου του σχολείου, αλλά και της κοινότητας στην οποία ανήκει),
- στην καλλιέργεια της αισθητικής,
- στην υπευθυνότητα κ.λπ.

### Ε. Εστιάζοντας στη διαχείριση του χώρου και του χρόνου

Το ΠΣ προωθεί την αξιοποίηση ως χώρων μάθησης και χώρων εκτός της σχολικής τάξης, για την ανατροφοδότηση και την ενδυνάμωση της εργασίας στην τάξη: πραγματοποιούνται διερευνήσεις, επισκέψεις, εξορμήσεις σε χώρους κοντινούς ή και περισσότερο μακρινούς από το σχολείο προκειμένου να συγκεντρωθούν στοιχεία που θα τύχουν επεξεργασίας και αξιοποίησης στο πλαίσιο της δουλειάς στο σχολείο.

Για να είναι εφικτά τα παραπάνω στο πλαίσιο των ωρολογίων προγραμμάτων θα διασφαλιστεί η παροχή του απαραίτητου χρόνου που θα επιτρέπει τις προβλεπόμενες συστηματικές συνεργασίες μεταξύ των εκπαιδευτικών, αλλά και μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, για την ανάπτυξη των προβλεπόμενων καινοτόμων δράσεων και εργασιών. Σε αυτή την προοπτική κάθε σχολείο αναλαμβάνει την υποχρέωση να καταθέσει πρόταση διαχείρισης του χρόνου του, εξασφαλίζοντας την τήρηση του προγράμματος σπουδών και ενθαρρύνοντας τις απαραίτητες συνεργασίες μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών.

### ΣΤ. Εστιάζοντας στο ρόλο των εκπαιδευτικών

Το ΠΣ προωθεί την αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης ως συνακόλουθη προς την αναβάθμιση του ρόλου και της επαγγελματικής αυτοεκτίμησης των εκπαιδευτικών. Σε αυτή την κατεύθυνση θα προβλέπει έναν θεσμικό και επιστημονικά ελεγχόμενο μηχανισμό ανατροφοδότησης και μετασχηματισμού, στηριγμένο στη δημιουργική παραγωγή και την εμπειρία των εκπαιδευτικών.



Στην πράξη αυτό σημαίνει τη θεσμοθέτηση μιας μόνιμης επιστημονικής επιτροπής παρακολούθησης της εφαρμογής των ΠΣ, η οποία θα εργάζεται με βασική πηγή δεδομένων τις αναφορές των εκπαιδευτικών τόσο για τις καινοτομίες που θα επιχειρούν, όσο και για τα προβλήματα που θα αντιμετωπίζουν. Τα δεδομένα αυτά μέσα από την επεξεργασία τους θα οδηγούν:

- στον προσανατολισμό της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, που αποτελεί μηχανισμό στήριξης της εφαρμογής των νέων Προγραμμάτων Σπουδών,
- στη διαρκή ενημέρωση της εκπαιδευτικής κοινότητας,
- στο μετασχηματισμό επιμέρους χαρακτηριστικών των ΠΣ (π.χ. για ζητήματα στόχων, περιεχομένου, διδακτικών προσεγγίσεων κλπ).
- στην με κάθε τρόπο αναγνώριση της συνεισφοράς των εκπαιδευτικών.

Τα παραπάνω εμπλέκουν ενεργά τους εκπαιδευτικούς στη διαμόρφωση του Προγράμματος Σπουδών σε αλληλεπίδραση και στενή συνεργασία με τους μαθητές τους.

Ταυτόχρονα αποδεικνύει στην πράξη ότι το Νέο Σχολείο εμπιστεύεται τους εκπαιδευτικούς και στηρίζεται στη γνώση και τη δημιουργικότητά τους. Αναγνωρίζει επίσης ότι οποιαδήποτε εκπαιδευτική αλλαγή για να ωριμάσει και να αποδώσει καρπούς απαιτεί ένα μικρότερο ή μεγαλύτερο χρονικό διάστημα μέσα στο οποίο οι ουσιαστικοί συμμετέτοχοι της σχολικής ζωής (μαθητές εκπαιδευτικοί και γονείς) θα πεισθούν στην πράξη για την ποιότητα, τη λειτουργικότητα και την αποτελεσματικότητά της.

Εμπιστεύεται, επίσης, τους μαθητές και τους καλεί να λάβουν μέρος στη διαδικασία της μάθησής τους, καθώς οι ίδιοι θα συμβάλλουν στο σχεδιασμό δράσεων και στην πραγματοποίηση εργασιών που θα τους ενδιαφέρουν και θα τους κινητοποιούν.

Θεσμοθετεί τέλος τη συνεργασία του Νέου Σχολείου με τους γονείς, τους αφουγκράζεται και τους υποστηρίζει στην προοπτική για τη στήριξη της μαθησιακής εξέλιξης των παιδιών τους.

## Αναλυτική ανάπτυξη του ΠΣ

### 1. Οργάνωση του Σχολικού Χρόνου

#### (Σχολικό και Μαθητικό Ωράριο, Ωρολόγιο Πρόγραμμα, Μαθησιακός Χρόνος)

Βασική επιδίωξη είναι η οργάνωση του σχολικού χρόνου να συνάδει με τους σκοπούς του νέου προγράμματος σπουδών και να εξυπηρετεί τους εκπαιδευτικούς άξονες και τις παιδαγωγικές αρχές του Νέου Σχολείου.

Στα νέα προγράμματα σπουδών έμφαση δίνεται στην ανάπτυξη των ικανοτήτων των μαθητών και στη σύνδεση με τα περιβάλλοντα ζωής σε αντίθεση με την απομνημόνευση πληροφοριακής ύλης. Αυτό απαιτεί, μεταξύ άλλων, νέες διδακτικές προσεγγίσεις: διερευνητικές, προσωποποιημένες, συνεργατικές και διαφοροποιημένες. Με τη σειρά τους οι νέες αυτές διδακτικές και μαθησιακές διαδικασίες απαιτούν περισσότερο χρόνο, αλλά επίσης διαφορετική διαχείριση του χρόνου.

*Σκεπτικό και Αρχές*

Με βάση τα παραπάνω, το Νέο Σχολείο (Δημοτικό και Γυμνάσιο):

1. Εφαρμόζει ολόημερο πρόγραμμα με διευρυμένο και ενιαίο ωράριο, ώστε ανταποκρινόμενοι στις απαιτήσεις του 21ου αιώνα και στις κοινωνικές αλλαγές, να μπορούν να αναπτυχθούν στο πλαίσιο του σχολείου νέες δραστηριότητες, νέα αντικείμενα και νέες διδακτικές προσεγγίσεις και το σχολείο να γίνει χώρος δημιουργικής μάθησης. Επίσης εφαρμόζοντας διευρυμένο ωράριο, οι διδακτικοί ρυθμοί γίνονται πιο ουσιαστικοί και εναρμονισμένοι με τις αναπτυξιακές ανάγκες των μαθητών ενώ παράλληλα, η μελέτη (ατομική και ομαδική) ολοκληρώνεται μέσα στο σχολείο, ειδικά στις πρώτες τάξεις.
2. Προωθεί την επιμήκυνση του διαθέσιμου μαθησιακού χρόνου, ενοποιώντας τις διδακτικές ώρες και δημιουργώντας μακρύτερες περιόδους, όπου αυτό είναι εφικτό, ώστε στο πλαίσιο της τάξης να υπάρχει χρόνος διαθέσιμος και επαρκής για εργασίες, μελέτη και εναλλακτικές διδακτικές προσεγγίσεις.
3. Αναζητά μια πιο συνεκτική οργάνωση του διδακτικού χρόνου, αποφεύγοντας τον κατακερματισμό του σημερινού προγράμματος το οποίο είναι φορτωμένο με πάρα πολλά επιμέρους μαθήματα. Αναζητά, δηλαδή, τη σύνδεση αντικειμένων που ανήκουν σε συναφές επιστημονικό πεδίο, και επιδιώκει τον ενιαίο προγραμματισμό των διδακτικών περιόδων λαμβάνοντας υπόψη τον διδακτικό χρόνο στο σύνολο του Γυμνασίου ή και του Δημοτικού.
4. Επαναδιατυπώνει τη σχέση μεταξύ μαθησιακού χρόνου και αξιολόγησης αφού η έμφαση δίνεται στη διαμορφωτική αξιολόγηση στην οποία συμμετέχουν ενεργά εκπαιδευτικοί και μαθητές
5. Επιδιώκει ενίσχυση της αυτονομίας και ευελιξίας της σχολικής μονάδας στην κατανομή των διδακτικών περιόδων του ωρολογίου προγράμματος. Δίνει, δηλαδή, στη σχολική μονάδα τη δυνατότητα προγραμματισμού των διδακτικών περιόδων του κάθε μαθησιακού-διδακτικού αντικειμένου κατά το εύρος του διδακτικού έτους – τηρώντας όμως ακέραιες τις συνολικές ώρες που ορίζονται στο επίσημο ωρολόγιο πρόγραμμα κατά έτος και μάθημα.

Και τέλος,

6. διευρύνει την έννοια του μαθησιακού χρόνου ανοίγοντας το σχολείο στην τοπική κοινωνία όπου οργανώνονται όχι μόνο ενδοσχολικές δραστηριότητες για το σκοπό αυτό, αλλά μετά τη λήξη της σχολικής μέρας, μπορούν να οργανώνονται στις εγκαταστάσεις του σχολείου δραστηριότητες με ευθύνη των τοπικών αρχών.

## Προτάσεις

Οι αρχές οργάνωσης του χρόνου όπως διατυπώθηκαν παραπάνω, καθώς και η μελέτη των διεθνών δεδομένων και πρακτικών, μας οδήγησαν στις εξής προτάσεις:

### 1: Ολοήμερο ωράριο και πρόγραμμα

- Προτείνεται για το Δημοτικό η σχολική μέρα να ξεκινά από τις 8:00 π.μ. και να λήγει στις 3:00 μ.μ. με περίπου μία ώρα για γεύμα και διάλειμμα και μικρότερα διαλείμματα ενδιάμεσα των μαθημάτων. Για τις Ε' και Στ' τάξεις προτείνεται να λήγει η σχολική μέρα στις 3:30.
- Προτείνεται για το Γυμνάσιο η σχολική μέρα να ξεκινά από τις 8:00 π.μ. και να λήγει στις 4:00 μ.μ. με μισή ώρα για γεύμα, καθώς και διαλείμματα ενδιάμεσα των μαθημάτων.
- Οι πρόσθετες διδακτικές ώρες θα περιλαμβάνουν τη ζώνη για ξένες γλώσσες (που βασίζεται σε επιλογές και επίπεδα), καθώς και τουλάχιστον 5 πρόσθετες ώρες τη βδομάδα που εντάσσονται στο πεδίο σχολική και κοινωνική ζωή (βλ. Πίνακα παρακάτω) και αφορούν προσωπική μελέτη και ενίσχυση, εργασίες/ projects που προτείνονται στο πλαίσιο των μαθησιακών-διδακτικών αντικειμένων και θέματα όπως το περιβάλλον, τον πολιτισμό και τις νέες τεχνολογίες, καθώς και ομίλους. Ειδικότερα περιλαμβάνει δώρα ελεύθερης, συλλογικής, συνθετικής δραστηριότητας (ελεύθερο project) με πρωτεύοντα στόχο την ανάπτυξη δεξιοτήτων συνεργασίας, δημιουργικότητας και ανάληψης πρωτοβουλιών, έτσι ώστε το σχολείο να γίνει χώρος δημιουργικής μάθησης.
- Με την ολοήμερη λειτουργία του σχολείου δίνεται η ευκαιρία να προγραμματιστεί χρόνος για τακτική συνεργασία των διδασκόντων, μια πρακτική απαραίτητη για τη μετάβαση στις νέες παιδαγωγικές μεθόδους. Ως παράδειγμα, στο πνεύμα του διαθεματικού και συνεκτικού προγράμματος σπουδών – όπως επίσης της τρίτης πρότασης για σύνδεση ομοειδών γνωστικών αντικειμένων – η διοργάνωση συνδιδασκαλιών γίνεται εφικτή μόνο εφόσον προβλέπεται χρόνος για τη συνεργασία των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών.

### 2: Επιμήκυνση μαθησιακού χρόνου με ενοποίηση διδακτικών ωρών

- Προτείνεται η ενοποίηση διδακτικών ωρών σε μακρύτερες διδακτικές περιόδους όπου αυτό ενδείκνυται παιδαγωγικά. Πρακτικά αυτό σημαίνει ότι όπου αυτό είναι εφικτό, δύναται να συνδυάζονται δύο διδακτικές ώρες σε ένα συνεχόμενο δώρο. Αυτό ισχύει και για τις περιπτώσεις μονώρων μαθημάτων που γίνονται δώρο στο εξάμηνο.
- Με τον τρόπο αυτό παρέχεται η δυνατότητα να γίνεται η εργασία του μαθητή μέσα στην τάξη και να υπάρχει ουσιαστική καθοδήγηση των μαθητών από τον εκπαιδευτικό όπου εντός σχολικού χρόνου ο διδάσκων μπορεί να παρακολουθεί και να υποστηρίζει τον κάθε μαθητή στον τρόπο εργασίας του. Έτσι ο ρόλος του διδάσκοντος μετατοπίζεται από την παροχή πληροφοριών στην υποστήριξη του μαθητή προκειμένου ο ίδιος να αξιολογήσει και να αξιοποιήσει την πληροφορία.
- Παράλληλα, η μακρύτερη διδακτική περίοδος προσανατολίζει τον διδάσκοντα στην εφαρμογή μεγαλύτερης ποικιλίας διδακτικών μεθόδων και πρακτικών. Η προοπτική ενός συνεχούς ενεννηντάλεπτου απομακρύνει από την επιλογή της μετωπικής διδασκαλίας ενώ προτρέπει στην εφαρμογή περισσότερο διερευνητικών πρακτικών και εργασιών. Σημειώνεται ότι στην προοπτική ενός συνεχόμενου δώρου πρέπει να προβλέπεται χρόνος για κάποιο μικρό διάλειμμα ανάλογα με την ηλικία, ενώ ο συνολικός διαθέσιμος μαθησιακός χρόνος αυξάνεται με βάση τον χρόνο που κερδίζεται ανάλογα με την έναρξη και το πέρας κάθε μαθήματος.

### 3: Στο πλαίσιο του συνολικού διδακτικού χρόνου που κατανέμεται στα ευρύτερα μαθησιακά-διδακτικά πεδία:

1. Γλώσσα
2. Ξένες Γλώσσες
3. Μαθηματικά
4. Φυσικές Επιστήμες, Περιβάλλον και Τεχνολογία
5. Σπουδές του Ανθρώπου και της Κοινωνίας
6. Τέχνες
7. Σχολική και Κοινωνική Ζωή
8. Τεχνολογία Πληροφορίας και Επικοινωνιών

Θα διαμορφωθούν προτάσεις από τις αρμόδιες ομάδες εργασίας για την εσωτερική ανακατανομή και αναδιάρθρωση μαθημάτων με γνώμονα τη σύνδεση ομοειδών γνωστικών αντικειμένων (όπως για παράδειγμα περιβάλλον και γεωγραφία), καθώς και την ενσωμάτωση και ενίσχυση βασικών διεπιστημονικών θεμάτων.

Για να μειώσουμε τον βαθμό κατακερματισμού του σημερινού προγράμματος, προτείνεται μια χρονική αναδιάρθρωση μαθημάτων, ίδιου γνωστικού πεδίου με στόχο τη μείωση του αριθμού των αντικειμένων που διδάσκονται κάθε χρόνο. Για παράδειγμα, προτείνεται να δημιουργηθούν ζώνες μαθησιακών-διδακτικών αντικειμένων όπου αντί να απλώνεται ένα αντικείμενο σε όλα τα χρόνια του γυμνασίου, μπορεί να γίνει η διδασκαλία του σε μία χρονιά (ή δύο), όπου αυτό είναι αυτό παιδαγωγικά ενδεδειγμένο, σύμφωνα με την πρόταση της σχετικής ομάδας εργασίας εμπειρογνομόνων των Προγραμμάτων Σπουδών. Με τον τρόπο αυτό αποφεύγεται η κατανομή του διδακτικού χρόνου ενός αντικειμένου σε πολλά έτη, ή οποία ευνοεί τον τεμαχισμό της γνώσης σε μικρά 'πακέτα' προς αποσθήιση και επίσης, περιορίζεται η υπερφόρτωση του προγράμματος. Για παράδειγμα, το σημερινό πρόγραμμα του Γυμνασίου της Α' Γυμνασίου καλύπτει μόνο(!) 17

διαφορετικά μαθήματα, ενώ της Β' και Γ' δεκαοκτώ (18), μια κατάσταση που κουράζει τους μαθητές και αποτρέπει την εμπάθунση.

4. Το Πρόγραμμα Σπουδών δίνοντας έμφαση στην διαμορφωτική αξιολόγηση καθιερώνει τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών και των μαθητών στη γενικότερη αξιολογική διαδικασία. Στο πλαίσιο αυτό οι μαθητές μαθαίνουν να ολοκληρώνουν και να αξιολογούν κάθε έργο που παράγουν και οι εκπαιδευτικοί παρατηρούν συστηματικά και καταγράφουν τις κατακτήσεις των μαθητών τους. Με τον τρόπο αυτό η αξιολόγηση εντάσσεται οργανικά στον καθημερινό μαθησιακό χρόνο και ως αποτέλεσμα μειώνεται ο χρόνος που χρειάζεται να αφιερωθεί στην τελική αξιολόγηση (με τη μορφή γραπτών ανακεφαλαιωτικών εξετάσεων) και αυξάνεται ο διαθέσιμος μαθησιακός χρόνος. Στο πλαίσιο αναμόρφωσης των προγραμμάτων σπουδών των διαφόρων μαθησιακών-διδασκτικών αντικειμένων, προτείνεται να μελετηθεί το θέμα της τελικής αξιολόγησης σε σχέση με τον χρόνο που αφιερώνεται σε αυτήν και τη μορφή/μορφές που θα πάρει.
5. Η ενίσχυση της αυτονομίας και ευελιξίας της σχολικής μονάδας στην κατανομή των διδακτικών περιόδων του ωρολογίου προγράμματος συνδυάζεται με την πρόταση 2, που αναπτύχθηκε παραπάνω, και αφορά κυρίως την μετατροπή ενός ετήσιου μονόωρου μαθήματος σε δίωρο μάθημα τετράμηνου (α' τετράμηνο ή β' τετράμηνο).
6. Για να κάνουμε πράξη το ανοικτό στην τοπική κοινωνία σχολείο προτείνουμε μετά τη λήξη της σχολικής μέρας το σχολείο να μην κλείνει, αλλά να μπορούν να υλοποιούνται από τους τοπικούς φορείς (δήμοι, κοινότητες) εξωσχολικές δραστηριότητες στις εγκαταστάσεις επιλεγμένων σχολείων της περιοχής που διαθέτουν τις κατάλληλες υποδομές. Έτσι το σχολείο γίνεται ζωντανό κύτταρο της τοπικής κοινωνίας. Επίσης κατά τη διάρκεια της σχολικής μέρας, η ενσωμάτωση χρόνου για εργασίες / projects, δραστηριότητες και ομίλους, δίνει τη δυνατότητα για ευκαιριακή πρόσκληση εξωτερικών επισκεπτών, ενισχύοντας έτσι τη δημιουργική σύνδεση σχολείου και κοινωνίας.

Οι παραπάνω προτάσεις αποσκοπούν σε ένα πιο αποτελεσματικό και πιο αποδοτικό εκπαιδευτικό σύστημα, ώστε να προσφέρει στους μαθητές καλύτερη ποιότητα μάθησης και μια καλύτερη σχολική εμπειρία. Είναι γεγονός όμως ότι οι προτάσεις αυτές σηματοδοτούν ρήξη με τις πρακτικές του παρελθόντος, καθώς και ότι θα πρέπει να επιλυθούν μια σειρά πρακτικών προβλημάτων σε σχέση με τα τωρινά δεδομένα του εκπαιδευτικού συστήματος, π.χ. όσον αφορά σχολεία που λειτουργούν πρωί-απόγευμα (αποτελούσαν το σχολικό έτος 2005-06 το 02,8% των γυμνασίων), τα oligothésia δημοτικά σχολεία, την οργάνωση του γυμνασίου σε τρίμηνα, κ.ο.κ. Είναι επίσης προφανές ότι η επέκταση του ωραρίου σε ολόημερο συνδέεται με πρόσθετο οικονομικό κόστος, ενώ άλλες προτάσεις που αφορούν την αναδιοργάνωση του χρόνου συνδέονται με μείωση του κόστους της εκπαίδευσης. Για τους λόγους αυτούς είναι απαραίτητο να γίνουν εξειδικευμένες μελέτες και αναλύσεις σε σχέση με τις παιδαγωγικές, διοικητικές και οικονομικές διαστάσεις της αποτελεσματικότητας της εφαρμογής των παραπάνω προτάσεων.

### Προτάσεις Κατανομής Διδακτικών Ωρών

Συγκρίνοντας την ποσοστιαία κατανομή του διδακτικού χρόνου ανάμεσα στα διάφορα γνωστικά πεδία στην Ελλάδα με το μέσο όρο της ΕΕ (σχολικά έτη 7 έως 10), οι μεγαλύτερες διαφορές που προκύπτουν εντοπίζονται στις εξής: λίγο λιγότερος χρόνος στα μαθηματικά (11% έναντι 13%), λιγότερος χρόνος στις τέχνες (6% έναντι 9%), περισσότερος χρόνος στα θρησκευτικά (6% έναντι 4%), καθώς και με αναγκαία διόρθωση των στοιχείων λίγο περισσότερος χρόνος στις φυσικές επιστήμες (14% έναντι 12%) και πολύ περισσότερος χρόνος στα γλωσσικά μαθήματα συμπεριλαμβανομένων της λογοτεχνίας και αρχαίας ελληνικής γλώσσας (27% έναντι 16%). Στα υπόλοιπα γνωστικά πεδία τα ποσοστά διαφοροποιούνται οριακά ή και καθόλου. Οι ίδιες περίπου διαφορές παρατηρούνται και σε σχέση με την κατανομή του ωρολογίου προγράμματος του δημοτικού, με εξαίρεση τη γλώσσα όπου σαφώς μειώνεται η θετική απόκλιση (28% έναντι 25%), καθώς και προστίθεται αρνητική απόκλιση για τη φυσική αγωγή στο δημοτικό (7% έναντι 9%).

Ο πίνακας στη συνέχεια παρουσιάζει τις τρέχουσες και προτεινόμενες κατανομές διδακτικού χρόνου κατά μαθησιακά-διδασκτικά αντικείμενα. Οι ώρες αναφέρονται σε εβδομαδιαίες ώρες διδασκαλίας στο σύνολο του Δημοτικού ή του Γυμνασίου, π.χ. το μάθημα της γλώσσας διδάσκεται και στις έξι τάξεις του δημοτικού για συνολικά 48 διδακτικές ώρες. Σημειώνεται επίσης ότι οι ώρες αντιστοιχούν σε διδακτικές περιόδους των 45 περίπου λεπτών.

**ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΩΡΩΝ (ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΠΕΡΙΟΔΩΝ) ΣΤΟ ΣΗΜΕΡΙΝΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ  
ΚΑΙ ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΗ ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΚΑΤΑ ΜΑΘΗΣΙΑΚΑ-ΔΙΔΑΚΤΙΚΑ ΠΕΔΙΑ**

ΜΑΘΗΣΙΑΚΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΑ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΑ	Α' /βάθμια	Β' /βάθμια	Α' /βάθμια	Β' /βάθμια
ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΩΡΕΣ ΠΕΡΙΟΔΟΙ	ΣΗΜΕΡΙΝΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ	ΣΗΜΕΡΙΝΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ	ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΕΣ	ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΕΣ
<b>1) ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ &amp; ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑ</b>	<b>48 ώρες</b>	<b>28 ώρες</b>	<b>48 ώρες</b>	<b>28 ώρες</b>
Γλώσσα	48 ώρες	9 ώρες		
Αρχαία Γλώσσα- Γραμματεία	-	6 ώρες		
Νεοελληνική Γλώσσα- Γραμματεία	-	7 ώρες 6 ώρες		
<b>2) ΞΕΝΕΣ ΓΛΩΣΣΕΣ</b>	<b>16 ώρες</b>	<b>13 ώρες</b>	<b>24 ώρες</b>	<b>18 ώρες</b>
Αγγλικά 2η ξένη γλώσσα	12 ώρες 4 ώρες	7 ώρες 6 ώρες		
<b>3) ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ</b>	<b>24 ώρες</b>	<b>12 ώρες</b>	<b>26 ώρες</b>	<b>13 ώρες</b>
	24 ώρες	12 ώρες		
<b>4) ΦΥΣΙΚΕΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ, ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ</b>	<b>17 ώρες</b>	<b>16 ώρες</b>	<b>18 ώρες</b>	<b>18 ώρες</b>
Φυσικά	6 ώρες	-		
Γεωγραφία ( & Περιβάλλον)	4 ώρες	4 ώρες		
Μελέτη Περιβάλλοντος (1/2)	- -7 ώρες (από 14)	-		
Φυσική	-	4 ώρες		
Χημεία	-	2 ώρες		
Βιολογία	-	4 ώρες		
Τεχνολογία	-	2 ώρες		

5) ΣΠΟΥΔΕΣ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ ΚΑΙ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΑΣ	25 ώρες	15 ώρες	28 ώρες	18 ώρες
Ιστορία Μελέτη Περιβάλλοντος (1/2) Κοινωνική κ Πολιτική Αγωγή Θρησκευτικά Οικιακή Οικονομία	8 ώρες ~7 ώρες (από 14) 2 ώρες 8 ώρες --	7 ώρες -- 2 ώρες 6 ώρες 3 ώρες		
6) ΣΧΟΛΙΚΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΖΩΗ	28 ώρες	9 ώρες	53 ώρες	30 ώρες
Φυσική Αγωγή Σχολικός Επαγγελ/τικός Προσ/μός Ευέλικτη Ζώνη Μαθητικές και Κοινωνικές Δραστηριότητες: Εργασίες/Projects, Όμιλοι, κ.α.	12 ώρες -- 16 ώρες --	8 ώρες 1 ώρα - -		
7) ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ & ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΤΕΧΝΗΣ	16 ώρες	6 ώρες	20 ώρες	8 ώρες
Αισθητική Αγωγή Μουσική Καλλιτεχνικά	16 ώρες -- --	- 3 ώρες 3 ώρες		
8) ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΣ ΚΑΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΩΝ		3 ώρες		6 ώρες
ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑ		3 ώρες		
<b>ΣΥΝΟΛΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΩΡΩΝ</b>	<b>174 ώρες</b>	<b>105 ώρες</b>	<b>214 ώρες</b>	<b>135 ώρες</b>

## 2. Οργάνωση των μαθησιακών-διδακτικών (μ-δ) πεδίων και αντικειμένων

### 2.1. Ορισμός: για κάθε ένα από τα μ-δ πεδία εκτίθενται και αναλύονται:

- A. Ο προσδιορισμός του μ-δ πεδίου σε σχέση με τα γνωστικά αντικείμενα που το υπηρετούν και δικαιολογείται η ύπαρξή του σε σχέση με τις εκπαιδευτικές ανάγκες που αυτό καλείται να καλύψει.  
(Για παράδειγμα το μ-δ πεδίο Φυσικές Επιστήμες-Τεχνολογία-Περιβάλλον συγκροτείται στη βάση:
- α. γνωστικών αντικειμένων που αναπτύσσονται στην περιοχή των ΦΕ και συνδέονται με την Τεχνολογία (κλασική και νέα), επειδή στο σύγχρονο κόσμο η επίδραση των ΦΕ πραγματοποιείται σε σημαντικό βαθμό μέσω των τεχνολογικών προϊόντων που στηρίζουν οι επιστήμες.
  - β. γνωστικών αντικειμένων των ΦΕ που εστιάζουν στη μελέτη του φυσικού περιβάλλοντος και τα σχετικά προβλήματα και λύσεις που ...).
- B. Τα επιμέρους μ-δ αντικείμενα που καλύπτουν το πεδίο  
(Για παράδειγμα στο ΔΣ αρκεί πιθανότατα ένα μ-δ αντικείμενο για να καλύψει όλο το πεδίο, ενώ στο Γυμνάσιο είναι αναγκαία περισσότερα μ-δ αντικείμενα προσανατολισμένα στη Φυσική, Χημεία, Βιολογία-Οικολογία, Τεχνολογία, διότι.....).
- Γ. Οι διασυνδέσεις του μ-δ πεδίου με άλλα πεδία μέσω της παρουσίασης των τρόπων που αυτά συναντώνται σε πλαίσιο καθημερινής ζωής.  
(Για παράδειγμα, το πεδίο των ΦΕ-Τ-Π συνδέεται με πεδία όπως των Μαθηματικών ή των Σπουδών του Ανθρώπου και της Κοινωνίας μιας και συνεισφέρουν από κοινού στην οικοδόμηση της σύγχρονης παγκόσμιας επικοινωνίας και κουλτούρας ...)
- Δ. Οι με βάση τα παραπάνω, εφικτοί από πλευράς περιεχομένου, συνολικοί και ιδιαίτεροι για το μ-δ πεδίο εκπαιδευτικοί σκοποί και στόχοι.

### 2.2. Περιγραφή: για κάθε ένα από τα μ-δ αντικείμενα του πεδίου, για κάθε εκπαιδευτική βαθμίδα και τάξη παρουσιάζονται και αναλύονται:

- A. Τα θέματα που θα συζητηθούν προσαρμοσμένα στους χρόνους που διατίθενται και ενδεικτικά συνδεδεμένα με πηγές από όπου μπορεί να αντληθεί σχετική πληροφορία (π.χ. σχολικό βιβλίο, ψηφιακή βάση κλπ).
- B. Ευρύτερα θέματα (συνδεδεμένα με πηγές), που στη συζήτησή τους μπορεί να συνεισφέρει το πεδίο σε συνεργασία με άλλα πεδία, και τα οποία προορίζονται για «διαθεματική» διαπραγμάτευση, στο πλαίσιο των προς τούτο διαθέσιμων χρόνων.
- Γ. Ενδεικτικές, εναλλακτικές και διαφοροποιημένες για κάθε θέμα διδακτικές προτάσεις, που σε συνδυασμό με τα θέματα προσανατολίζουν την εκπαιδευτική διαδικασία προς τους ρητά διατυπωμένους γενικότερους και ειδικότερους εκπαιδευτικούς σκοπούς και στόχους.
- Δ. Αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα ανά θέμα, τάξη και βαθμίδα.

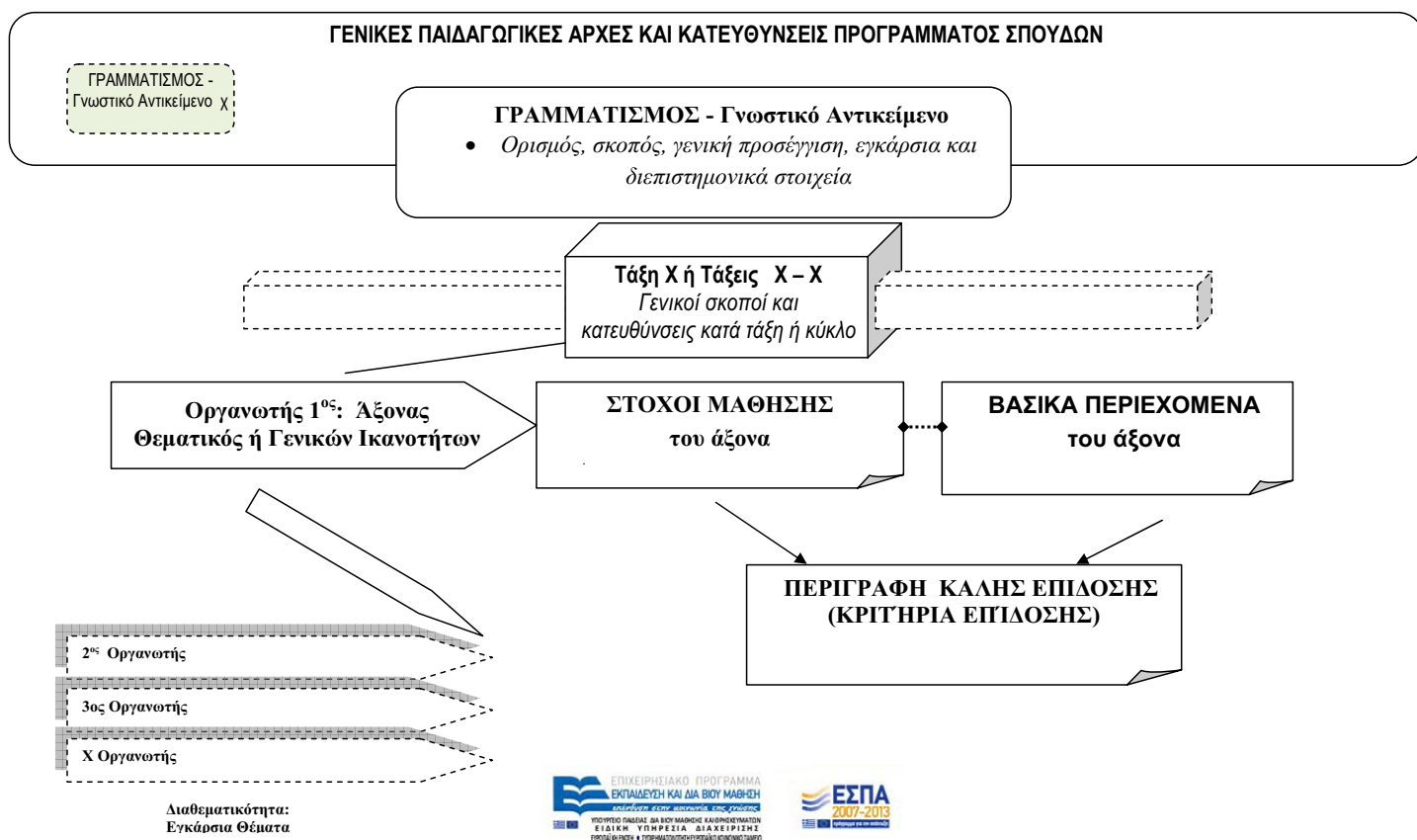
### 2.3. Αξιολόγηση: για κάθε πεδίο και για κάθε τουλάχιστον εκπαιδευτική βαθμίδα παρουσιάζονται και αναλύονται:

- A. Οι τρόποι αξιολόγησης της εκπαιδευτικής (μαθησιακής-διδακτικής) διαδικασίας.
- B. Οι τρόποι αξιολόγησης της μαθησιακής πορείας των μαθητών
- Γ. Οι τρόποι αξιολόγησης των μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Πλήρης ανάλυση των 2.2. και 2.3. πραγματοποιείται στον οδηγό των εκπαιδευτικών που φιλοδοξεί να αποτελέσει το βασικό γχειρίδιο καθοδήγησης του εκπαιδευτικού αλλά και οργάνωσης των μαθημάτων στην καθημερινή πράξη.

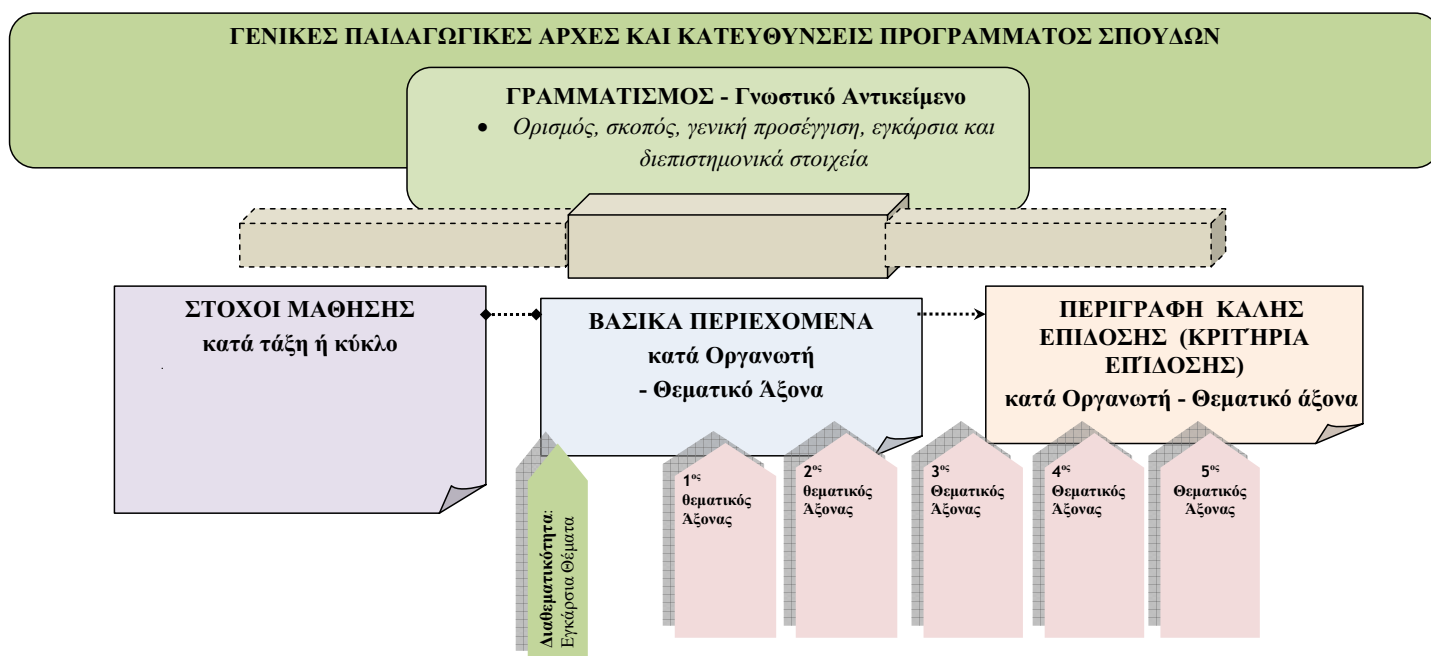
**ΠΡΟΤΥΠΟ ΔΟΜΗΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΣΠΟΥΔΩΝ Α  
ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΤΑ ΤΑΞΕΙΣ ΚΑΙ ΕΝΙΑΙΟΥΣ ΑΞΟΝΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ Ή ΘΕΜΑΤΩΝ**

Η ανάπτυξη του κάθε γνωστικού αντικείμενου ή γραμματισμού εξειδικεύεται με βάση τις τάξεις ή κύκλους τάξεων, Στη συνέχεια για τον καθένα από τους βασικούς άξονες θεματικούς ή γενικών ικανοτήτων (δηλαδή τους γενικούς στόχους λειτουργικών ικανοτήτων), οι οποίοι αποτελούν τους οργανωτές του προγράμματος, εξειδικεύονται οι επιμέρους στόχοι μάθησης καθώς και τα βασικά αντικείμενα περιεχομένου. Η περιγραφή καλής επίδοσης αφορά στον συγκεκριμένο οργανωτή και εκφράζει τους στόχους μάθησης σε συνδυασμό με τα βασικά περιεχόμενα. Ας σημειωθεί ότι το σύνολο των οργανωτών δεν είναι σταθερό για όλο το πρόγραμμα – με εξαίρεση τα θέματα και τις ικανότητες κορμού-- αλλά αλλάζουν από τάξη σε τάξη σύμφωνα με την εξέλιξη της αντιληπτικής ικανότητας των μαθητών και της δομής του γνωστικού αντικείμενου. Ο άξονας της διαθεματικότητας αφορά κυρίως τα περιεχόμενα και κατά περίπτωση τους στόχους. Κύριο χαρακτηριστικό του μοντέλου είναι η εστίαση σε λίγους σε αριθμό οργανωτές για την κάθε τάξη/κύκλο, και παρομοίως για τους επιμέρους στόχους που παρότι πολυπληθέστεροι είναι επικεντρωμένοι σε στόχους βασικούς.



## ΠΡΟΤΥΠΟ ΔΟΜΗΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΣΠΟΥΔΩΝ Β ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΤΑ ΤΑΞΕΙΣ, ΠΑΡΑΛΛΗΛΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΣΤΟΧΩΝ – ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Στο δεύτερο μοντέλο η εξειδίκευση του προγράμματος επίσης γίνεται με βάση τάξεις ή κύκλους τάξεων. Ευθύς στη συνέχεια όμως του ορισμού των γενικών σκοπών και κατευθύνσεων (της τάξης/κύκλου) που περιλαμβάνουν ανάπτυξη της διαθεματικότητας, ορίζονται οι στόχοι μάθησης της τάξης/κύκλου. Έπονται τα βασικά περιεχόμενα και η ενότητα περιγραφής καλής επίδοσης που αναπτύσσονται γύρω από βασικούς οργανωτές/θεματικούς άξονες και ενώ άξονας «διαθεματικότητα» αφορά στα περιεχόμενα μόνο. Η διαφορά από το πρώτο μοντέλο συνίσταται στην πρόταξη των μαθησιακών στόχων οι οποίοι αναπτύσσονται ως σύνολο που δεν κατατάσσεται αναγκαστικά κάτω από οργανωτές, μπορεί δηλαδή κάποιοι στόχοι να διαπερνούν όλους τους οργανωτές του προγράμματος. Όπως και στο 1ο μοντέλο οι επιμέρους οργανωτές διαφοροποιούνται κατά τάξη/κύκλο ή ακόμα και μεταξύ περιεχομένων και κριτηρίων επίδοσης, κυρίως όταν πρόκειται για εγκάρσια θέματα, για παράδειγμα μεταγνωστικές ικανότητες, που διαπερνούν τους θεματικούς άξονες.





### Α3. ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΕΣ ΜΟΡΦΕΣ, ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΗΣ

ΔΗΜΗΤΡΗΣ ΧΡ. ΧΑΤΖΗΔΗΜΟΥ  
ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΣΤΗ ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ  
ΤΟΥ ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΕΙΟΥ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ  
Μέλος Επιστημονικής Επιτροπής Μείζονος Προγράμματος Επιμόρφωσης

#### 1. Εισαγωγικά

Η σημερινή κοινωνία της γνώσης, της πολυπολιτισμικότητας, της κυβερνητικής πληροφορίας και της κυριαρχίας του διαδικτύου υπόκειται συνεχώς σε μεταβολές και ανακατατάξεις, που διατρέχουν όλες τις εκφάνσεις του επιστητού. Στη σύγχρονη εποχή, όπου οι επιστημονικές γνώσεις, τα τεχνολογικά επιτεύγματα και οι συνεχώς ανανεωόμενες πληροφορίες εναλλάσσονται με ταχύτατη διαδοχή, το αίτημα για μια αναθεωρημένη εκπαιδευτική πρόταση προβάλλει ακόμα πιο έντονο και επιτακτικό. Μέσα σ' αυτούς τους καταγιστικούς ρυθμούς και υπό το βάρος της σαφώς διαπιστωμένης ανομοιογένειας του μαθητικού πληθυσμού, των όλο και πιο συχνά εμφανιζόμενων κρουσμάτων σχολικής βίας και της ευμετάβλητης φύσης του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, η Επιστήμη της Παιδαγωγικής αναλαμβάνει τον ρόλο και συντελεί, στο μέτρο που της αναλογεί, στον απεγκλωβισμό των εκπαιδευτικών από το αίσθημα μειονεξίας και ολιγάρκειας και στην υποβολή προτάσεων που αφορούν συγκεκριμένες διδακτικές πρακτικές για την υπερνίκηση αυτών των σκοπέλων.

Η Διδακτική, ως επιστημονική περιοχή της Παιδαγωγικής Επιστήμης, από τον 17ο αιώνα αρχίζει να αποκτά την επιστημονική της υπόσταση με τους Ratke και Comenius, ενώ ισχυροποιείται με την εμφάνιση του επιστημονικού έργου του Herbart (19ος αιώνας) και την παρουσία του Dewey (20ος αιώνας) στην Αμερική ως εκπροσώπου του Σχολείου Εργασίας. Στο πέρασμα των χρόνων και μέσα από την επιρροή επιστημονικών εργασιών και της συστηματικής ακαδημαϊκής σκέψης η Διδακτική ως επιστημονική περιοχή αποκτά το δικό της αντικείμενο: την προετοιμασία των υποψήφιων και υπηρετούντων εκπαιδευτικών, την πληρέστερη παιδαγωγική και διδακτική τους επάρκεια και, τέλος, την προσφορά συστηματοποιημένης γνώσης και θεωρίας που σχετίζονται με την προετοιμασία, τη διεξαγωγή και την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας. Με άλλα λόγια, η Διδακτική αποτελεί επιστημονικό τομέα της Σχολικής Παιδαγωγικής, ο οποίος βοηθά τον εκπαιδευτικό στην περάτωση του πολύπλοκου και πολυσχιδούς έργου του (Χατζηδήμου, 2010: 25).

Η διδασκαλία, και συγκεκριμένα η σχολική διδασκαλία, αποτελεί ένα οργανωμένο σύνολο σκόπιμων και μεθοδικών, άμεσων και έμμεσων διανοητικών και συναισθηματικών, ψυχοκινητικών και συμμετοχικών ενεργειών για την προώθηση της μάθησης και της μόρφωσης των μαθητών, έχοντας ως πρωταρχική επιδίωξη την αλλαγή της συμπεριφοράς και του τρόπου ζωής των μαθητών (Χατζηδήμου, 2010). Φορείς της διδασκαλίας είναι οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι οφείλουν να διαφοροποιούν τη διδασκαλία τους ανάλογα με τις επικρατούσες συνθήκες, να επιλέγουν τα κατάλληλα παιδαγωγικά και διδακτικά μέσα, τις απαραίτητες παιδαγωγικές και διδακτικές μεθόδους και μορφές διδασκαλίας, για να πετύχουν τους προκαθορισμένους στόχους τους σε αντιστοιχία με τα διδακτικά περιεχόμενα. Ωστόσο, για την επιτυχή έκβαση της σχολικής διδασκαλίας ο εκπαιδευτικός οφείλει να είναι καταρτισμένος στην επιστημονική του περιοχή, σε παιδαγωγικό και διδακτικό επίπεδο, γεγονός που συνεπάγεται την ολόπλευρη προετοιμασία του και τη στέρεη επιστημονική του θωράκιση.

Διατρέχοντας την ίδια θεματική είναι σκόπιμο να γίνει ακόμη μία εννοιολογική διασαφήνιση. Η μάθηση, όπως αυτή συντελείται στο σχολικό περιβάλλον, συνδέεται άμεσα με τη σχολική διδασκαλία, που συζητήθηκε παραπάνω. Με τον όρο «σχολική μάθηση» νοείται η απόκτηση γνώσεων, ικανοτήτων, δεξιοτήτων (για παράδειγμα επικοινωνίας, συνεργασίας, χρήσης πηγών και εργαλείων πληροφόρησης και επικοινωνίας, κριτικής επεξεργασίας των πληροφοριών, των αξιών και των παραδοχών, επίλυσης προβλημάτων, δημιουργικής επινόησης, βλ. ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ για την Υποχρεωτική Εκπαίδευση), δυνατοτήτων και εμπειριών από την πλευρά του μαθητή με τη βοήθεια του στοχαζόμενου και ερευνητή – και όχι εντολοδόχου – εκπαιδευτικού, με απώτερο στόχο την ομαλή κοινωνικοποίηση του μαθητή, την ανάπτυξη της προσωπικότητάς του και τη διευκόλυνση της μετέπειτα επαγγελματικής του πορείας. Χρήσιμα και ευεργετικά επακόλουθα της σχολικής μάθησης είναι επίσης η απόκτηση χαρακτηριστικών όπως η αυτενέργεια, η αυτοπεποίθηση, η αυτοεκτίμηση, τα κίνητρα μάθησης, μέσω των οποίων ο μαθητής θα είναι ουσιαστικά εφοδιασμένος για την ενήλικη ζωή του και τις απαιτήσεις της.

Σημαντικό ρόλο προς την κατεύθυνση της σχολικής μάθησης και την επίτευξή της διαδραματίζει ένα σύμπλεγμα παραγόντων, που απαρτίζεται από τον εκπαιδευτικό, τον μαθητή, τα διδακτικά περιεχόμενα ή περιεχόμενα σπουδών (ή αλλιώς μορφωτικά αγαθά) και τον χώρο μάθησης. Ορισμένοι από τους σπουδαιότερους παράγοντες που συμβάλλουν αποφασιστικά στο να επέλθει η σχολική μάθηση και σχετίζονται άμεσα με τον εκπαιδευτικό και το έργο του είναι η παιδαγωγική κατάρτιση και η κατάρτιση στο γνωστικό του αντικείμενο, οι μεθοδολογικές του προσεγγίσεις (διερεύνηση και ανακάλυψη, επισκέψεις στο περιβάλλον [φυσικό και ανθρωπογενές], επιδείξεις με τη χρήση εποπτικού υλικού), οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις που θα αναπτύξει με τους μαθητές και τους γονείς και ο ρεαλιστικός προγραμματισμός των διαδικασιών που θα ακολουθήσει. Το πλαίσιο των ευνοϊκών συνθηκών μάθησης συναπαρτίζεται, μεταξύ των άλλων, από την ετοιμότητα μάθησης και την ψυχολογική ετοιμότητα που διαθέτει ο

μαθητής, από τα επικαιροποιημένα περιεχόμενα σπουδών, τα οποία οφείλουν να ανταποκρίνονται στο νοητικό επίπεδο των μαθητών και να προσεγγίζονται και διαθεματικά (να δραστηριοποιούνται οι μαθητές, να δίνεται η ευκαιρία στον εκπαιδευτικό να αναπτύξει πρωτοβουλία και ευελιξία ως προς το περιεχόμενο και τη μεθοδολογία της διδασκαλίας του, να ικανοποιούνται τα ατομικά ενδιαφέροντα και οι εξατομικευμένες ανάγκες των μαθητών) και από την υλικοτεχνική υποδομή της σχολικής μονάδας, που συχνά παραγκωνίζεται. Οι παραπάνω παράγοντες αποτελούν ικανή και αναγκαία συνθήκη για την πραγματοποίηση της διδασκαλίας και την επίτευξη της μάθησης.

## 2. Μορφές διδασκαλίας

Η διδασκαλία αποτελεί ένα σύνθετο όσο και ενιαίο γεγονός, το οποίο δεν πρέπει να εξετάζεται αποσπασματικά και μεμονωμένα, αλλά στην ολότητά του. Ωστόσο, ο προγραμματισμός, η προετοιμασία, η διεξαγωγή και η αξιολόγηση της διδασκαλίας από την πλευρά του εκπαιδευτικού, λαμβάνοντας υπόψη όλους τους επιμέρους βασικούς παράγοντες που αναφέρθηκαν προηγουμένως, αποτελούν το πλέον σημαντικό κομμάτι του εκπαιδευτικού του έργου. Όπως σημειώθηκε, στα κύρια στοιχεία που οδηγούν στην επιτυχία της διδασκαλίας και στην επίτευξη της μάθησης ανήκει και η ανάπτυξη καλών διαπροσωπικών σχέσεων ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές, όπως και ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς. Σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη καλών κοινωνικών και διαπροσωπικών σχέσεων ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές διαδραματίζουν, μεταξύ των άλλων, οι μορφές διδασκαλίας που εφαρμόζονται από τους εκπαιδευτικούς κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Η επιλογή και η εφαρμογή μιας μορφής διδασκαλίας είναι επίσης καθοριστική για την επίτευξη των στόχων διδασκαλίας και την απόκτηση και καλλιέργεια γνώσεων, ικανοτήτων, δεξιοτήτων, αυτενέργειας κ.ά. από την πλευρά των μαθητών (Χατζηδήμου, 2010).

Έχοντας ως κριτήριο τον ρόλο που κατέχει ο εκπαιδευτικός στη διδακτική διαδικασία εμφανίζεται στην παιδαγωγική βιβλιογραφία η εξής τυπολογία: Όταν ο εκπαιδευτικός διαδραματίζει τον πρωτεύοντα ρόλο και οι πρωτοβουλίες κατά τη διδασκαλία εκπορεύονται κατά βάση από αυτόν, διακρίνονται ως μορφές διδασκαλίας η μετωπική, η ερωτηματική, η διαλογική και η πειραματική διδασκαλία, ενώ, όταν ο εκπαιδευτικός δίνει βαρύτητα στην πρωτοβουλία, στην αυτενέργεια και στη συνεργασία των μαθητών, οι μορφές διδασκαλίας διακρίνονται στην ατομική σχολική εργασία, στην εταιρική, στην ομαδική διδασκαλία, στο σχέδιο εργασίας (μέθοδο project) και στην εργασία των μαθητών σε ομάδες,

### *Μετωπική διδασκαλία*

Η μετωπική διδασκαλία μπορεί να θεωρηθεί ως η κατεξοχήν δασκαλοκεντρική μορφή διδασκαλίας, η οποία είναι ιδιαίτερα διαδεδομένη και συχνά εφαρμοζόμενη στο πλαίσιο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος – τουλάχιστον μέχρι πριν από μερικά χρόνια. Εφαρμόζοντας τη μετωπική διδασκαλία, μια από τις κυρίαρχες παραδοσιακές μορφές διδασκαλίας, ο εκπαιδευτικός διατηρεί τον πρωταγωνιστικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία· γι' αυτόν τον λόγο η συγκεκριμένη μορφή διδασκαλίας χαρακτηρίζεται ως δασκαλοκεντρική και συχνά ως πράξη μονολόγου (Χατζηδήμου, 2010). Με άλλα λόγια, επίκεντρο της διδασκαλίας καθίσταται ο εκπαιδευτικός, ο οποίος αναλαμβάνει κάθε πρωτοβουλία που αφορά τα κύρια στοιχεία της διδασκαλίας (προετοιμασία, διεξαγωγή, αξιολόγηση), περιορίζοντας την αυτενέργεια των μαθητών. Όλες οι δραστηριότητες στο πλαίσιο του μαθήματος που λαμβάνει χώρα με μετωπική διδασκαλία – αφήγηση, περιγραφή, παρουσίαση, ανάλυση, λύση ασκήσεων κλπ. – καθορίζονται, αναλαμβάνονται και εκτελούνται από τον εκπαιδευτικό, με τον μαθητή να μη συμμετέχει άμεσα και ενεργά, αλλά να αποτελεί παθητικό δέκτη όσων έχει επιλέξει να του προσφέρει ο κύριος πομπός, ο εκπαιδευτικός. Ρυθμιστής, εκτελεστής και ελεγκτής του τρόπου διεξαγωγής της διδασκαλίας είναι, δηλαδή, αποκλειστικά ο εκπαιδευτικός. Ο κυρίαρχος ρόλος του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της μετωπικής διδασκαλίας επιβεβαιώνεται και από τη χωροταξική διάταξη των θρανίων της σχολικής αίθουσας, από την οποία μάλιστα πήρε και την ονομασία της η μετωπική διδασκαλία: οι μαθητές κάθονται απέναντι από τον εκπαιδευτικό, ο ένας πίσω από τον άλλο, προσανατολισμένοι στον πίνακα και στην έδρα.

Η παθητικότητα του μαθητή, ο οποίος λειτουργεί μόνο ως ακροατής και δέκτης, χωρίς να προβληματίζεται ο ίδιος σε ζητήματα που αφορούν τους σκοπούς, τις μεθόδους και τις τεχνικές, τα μέσα και τα υλικά, τα προϊόντα και την αξιολόγηση της εργασίας (Κανάκης, 2001: 295) και χωρίς να συμμετέχει ενεργά στη διδασκαλία, έχει οδηγήσει στην επίκριση της μετωπικής διδασκαλίας. Κι αυτό, διότι η μετωπική διδασκαλία μπορεί να συντελέσει επιπλέον, λόγω των χαρακτηριστικών της που συνοψίστηκαν επιγραμματικά προηγουμένως, στην απομόνωση αλλά και την αποξένωση των μαθητών τόσο μεταξύ τους όσο και με τον εκπαιδευτικό. Καθώς δεν δίνεται περιθώριο πρωτοβουλίας ή συνεργασίας στους μαθητές, είναι αναμενόμενο αυτοί να χάνουν το ενδιαφέρον τους για το μάθημα, να αποθαρρύνονται κλπ. Ωστόσο, κατά το παρελθόν έχουν εμφανιστεί και υποστηρικτές της μετωπικής διδασκαλίας, τα επιχειρήματα των οποίων επικεντρώνονται στην άποψη ότι σκοπός του σχολείου είναι να εφοδιάσει τους μαθητές με κατά το δυνατόν περισσότερες γνώσεις και εφόδια, ώστε να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις του σύγχρονου κόσμου, πράγμα που υποτίθεται ότι επιτυγχάνεται καλύτερα και ταχύτερα μ' αυτόν τον τρόπο.

Είναι χρήσιμο να σημειωθεί ότι η μετωπική διδασκαλία εφαρμόστηκε στα χρόνια του Comenius (1592-1670), ο οποίος θεωρείται και εισηγητής της, σε μια εποχή κατά την οποία ήταν επιβεβλημένη η χρήση της, καθώς οι συνθήκες διδασκαλίας και μάθησης ήταν ιδιαίτερα δυσμενείς, αφού υπήρχαν ελάχιστοι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι έπρεπε

να διδάξουν ένα ακροατήριο από δεκάδες μαθητές. Ωστόσο, χωρίς να υποστηρίζεται η παντελής εξάλειψη και απομάκρυνση της συγκεκριμένης μορφής διδασκαλίας από τα σχολεία – το ίδιο ισχύει εξάλλου για όλες τις μορφές διδασκαλίας – κρίνεται απαραίτητος ο προβληματισμός γύρω από την τόσο έντονη και συχνή εφαρμογή της. Ιδιαίτερα από τη στιγμή που διαπιστώνεται πως η μετωπική διδασκαλία δεν προάγει τη δημιουργική και κοινωνική μάθηση, τη συμμετοχή και την αυτενέργεια, την ανάληψη πρωτοβουλιών, δεν καλλιεργεί τις κοινωνικές σχέσεις μεταξύ των μαθητών κλπ. κρίνεται ανώφελο να εφαρμόζεται κατ' αποκλειστικότητα και με τόσο μεγάλη συχνότητα (Χατζηδήμου, 2010). Τονίζεται, όμως, ότι τα τελευταία χρόνια συντελείται στον χώρο της εκπαίδευσης μια στροφή σε ανοιχτές μορφές διδασκαλίας (Gudjons, 2008: 253-255) και έτσι, σε συνδυασμό με τις διαπιστώσεις που σημειώθηκαν, η μετωπική διδασκαλία χάνει την αίγλη που την περίβαλλε κατά το παρελθόν.

Στη συγκεκριμένη μορφή διδασκαλίας ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί κυρίως τον μονόλογο ή καλύτερα τη διάλεξη, γι' αυτό και στη συνέχεια αναφέρονται συνοπτικά ορισμένες σκέψεις για τη χρήση της διάλεξης και ειδικότερα κάποιες τεχνικές για την εφαρμογή της.

### *Διάλεξη*

Η διάλεξη εφαρμόζεται στη μετωπική μορφή διδασκαλίας· μπορεί να είναι διηγηματική, περιγραφική ή επεξηγηματική και αποδίδει στον εκπαιδευτικό τον ρόλο του κύριου πομπού, ενώ οι μαθητές είναι δέκτες των γνώσεων και των πληροφοριών που παρέχονται από τον εκπαιδευτικό, ο οποίος αναλαμβάνει κάθε πρωτοβουλία. Ως πλεονεκτήματα της διάλεξης αναφέρονται από τους υποστηρικτές της ότι μέσω αυτής ο εκπαιδευτικός είναι σε θέση να διδάξει μεγάλο μέρος διδακτέας ύλης σε μεγάλο αριθμό μαθητών μέσα σε μικρό χρονικό διάστημα, καθώς και ότι προσφέρεται για τη διασαφήνιση και την επεξήγηση άγνωστων εννοιών στο ακροατήριο. Από την άλλη πλευρά, με τη διάλεξη παραμελούνται η αρχή της αυτενέργειας, της κοινωνικότητας, των ατομικών διαφορών, η ανατροφοδότηση, η βιωματικότητα στη μάθηση, καθώς και η καλλιέργεια δεξιοτήτων. Γι' αυτό η χρήση της θα πρέπει να είναι προσεκτική και επιλεκτική και υποστηρίζεται ότι ενδείκνυται περισσότερο στην ανώτατη εκπαίδευση, λιγότερο στη δευτεροβάθμια και ελάχιστα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Όταν ο εκπαιδευτικός αποφασίζει να χρησιμοποιήσει τη διάλεξη, θα πρέπει να δίνει ιδιαίτερη προσοχή σε ορισμένα σημεία, όπως: να είναι καλά προετοιμασμένος, να γνωρίζει το υπόβαθρο των μαθητών, να μιλά με σαφήνεια, απλότητα, ηρεμία, να μιλά με ρυθμό, να χρωματίζει τη φωνή του, να είναι ενθουσιώδης, να μη μιλά για μεγάλο χρονικό διάστημα, να προσέχει τις χειρονομίες του, να εξηγεί νέες λέξεις και άγνωστους όρους, να παρεμβάλλει ερωτήσεις, να χρησιμοποιεί οπτικοακουστικά μέσα, να κάνει συχνές ανακεφαλαιώσεις, να τονίζει τα κύρια σημεία και να γράφει τα πιο σπουδαία στοιχεία σε πίνακα ή διαφάνεια.

### *Ερωτηματική διδασκαλία*

Μια δεύτερη μορφή διδασκαλίας στην οποία ο εκπαιδευτικός εξακολουθεί να βρίσκεται στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι η ερωτηματική διδασκαλία. Αυτή αποτελείται από τις εξής φάσεις: υποβολή ερώτησης από τον εκπαιδευτικό, πρόσληψη της ερώτησης από τον μαθητή, αντίδραση από τον μαθητή, αποδοχή ή απόρριψη της απάντησης του μαθητή από τον εκπαιδευτικό (Χατζηδήμου, 2010: 79). Γίνεται, λοιπόν, σαφές ότι στην ερωτηματική διδασκαλία δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές για δραστηριοποίηση και συμμετοχή στη διαδικασία της διδασκαλίας και μάθησης, έστω και σε περιορισμένο βαθμό, ενώ η υποβολή ερωτήσεων θα μπορούσε ενδεχομένως να δώσει το έναυσμα για τη διεξαγωγή μιας συζήτησης. Οι δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα στη σχολική τάξη έχουν, δηλαδή, και πάλι ως αφηγητή τον εκπαιδευτικό, η διαφορά, όμως, με τη μετωπική διδασκαλία έγκειται στο γεγονός ότι οι μαθητές ωθούνται να σκεφτούν πάνω σ' ένα θέμα καθορισμένο από τον εκπαιδευτικό και να απαντήσουν σε ερωτήσεις που (πρέπει να) προάγουν την κριτική τους ικανότητα. Ωστόσο, η αυτενέργεια των μαθητών είναι σ' αυτήν την περίπτωση περιορισμένη, σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό, αφού η δραστηριοποίησή τους βασίζεται σε ερωτήσεις του εκπαιδευτικού, οι οποίες είναι συχνά «μη πραγματικές»· ήδη κατά (ή πριν από) την υποβολή τους ο εκπαιδευτικός έχει, δηλαδή, στο μυαλό του μια συγκεκριμένη απάντηση, την οποία περιμένει να ακούσει από τους μαθητές. Στην ερωτηματική διδασκαλία, όπως είναι ευνόητο, η ερώτηση αποτελεί τη βασική διδακτική ενέργεια του εκπαιδευτικού και γι' αυτό στη συνέχεια παρατίθενται συνοπτικά ορισμένες σκέψεις και τεχνικές της ερώτησης.

### *Ερώτηση*

Η ερώτηση χρησιμοποιείται κυρίως στην ερωτηματική και στη διαλογική μορφή διδασκαλίας, αλλά μπορεί να εφαρμοστεί και στη μετωπική διδασκαλία, στην περίπτωση που η διάλεξη συνδυάζεται με την ερώτηση. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να ακολουθεί κάποιες συγκεκριμένες προδιαγραφές και να υποβάλλει ερωτήσεις που να αφορούν τους στόχους της διδασκαλίας, να απευθύνονται όχι μόνο σ' έναν μαθητή αλλά και σε ομάδες μαθητών, να ακολουθούν μια λογικά οργανωμένη διαδοχή και να έχουν συγκριτικό, κριτικό, σαφή και μη προσωπικό χαρακτήρα. Καλό είναι να αποφεύγει ο εκπαιδευτικός τις πολύ εύκολες ερωτήσεις, να διαμορφώνει τον βαθμό δυσκολίας τους ανάλογα με τον μαθητή, να αφήνει τον απαραίτητο χρόνο να σκεφτεί ο μαθητής την απάντησή του, να υποβάλλει ερωτήσεις στο σύνολο των μαθητών και να αποφεύγει να απαντά ο ίδιος στις ερωτήσεις που θέτει, ενώ όταν χρειαστεί, να υποβάλλει συμπληρωματική και διευκρινιστική ερώτηση, για να διευκολυνθεί ο μαθητής που ενδεχομένως δεν απάν-

τπσε επαρκώς. Με την τεχνική της ερώτησης ο μαθητής εισέρχεται σε μια διαδικασία προβληματισμού και (κατά το δυνατόν) ελεύθερης και αυτόνομης σκέψης (Χατζηδημού, 2010).

### *Διαλογική διδασκαλία*

Η διαλογική μορφή διδασκαλίας αποτελεί ένα καθοριστικό περαιτέρω βήμα στην πορεία ενεργοποίησης των μαθητών, ώστε να σκεφτούν συνειδητά και υπεύθυνα πάνω στο αντικείμενο που πραγματεύονται κατά τη διδασκαλία. Σ' αυτήν ο εκπαιδευτικός παραχωρεί σταδιακά τον πρωταγωνιστικό ρόλο στους μαθητές, καταβάλλοντας προσπάθεια να συμμετέχει περισσότερο ως οργανωτής και λιγότερο ως ρυθμιστής. Προκειμένου να επιτευχθούν τα θετικά αποτελέσματα που μπορούν να προκύψουν από τη διαλογική διδασκαλία, ο εκπαιδευτικός μπορεί αρχικά να αμφισβητεί μια θέση ή άποψη δική του ή των μαθητών του, παρακινώντας τους να προβληματιστούν σε μεγαλύτερο βάθος πάνω σ' ένα θέμα, ώστε να επιβεβαιώσουν με επιχειρήματα τις αρχικές τους θέσεις ή να τις μεταβάλλουν, διορθώνοντάς τες με ορθολογιστικό τρόπο. Η όλη αυτή – ιδιαίτερα απαιτητική – διαδικασία, κατά την οποία οι μαθητές μαθαίνουν να προβληματίζονται πάνω στο διδακτικό αντικείμενο, να κοινοποιούν τις σκέψεις και τις θέσεις τους, να υποστηρίζουν μια άποψη με επιχειρήματα, να σέβονται τη γνώμη των άλλων και αποδέχονται την καλοπροαίρετη κριτική και διαφωνία, να ακούν τους άλλους, να παραδέχονται τα λάθη τους, να επιλύουν προβλήματα, να αποκτούν, να εμπλουτίζουν και να εμβαθύνουν τις γνώσεις τους, οδηγεί τόσο στην κοινωνικοποίηση των μαθητών όσο και στην άσκηση γνωστικών και άλλων ικανοτήτων τους, απαραίτητων στη σύγχρονη εποχή. Ωστόσο, για να είναι ο εκπαιδευτικός σε θέση να φέρει σε πέρας με επιτυχία την εφαρμογή της διαλογικής διδασκαλίας, θα πρέπει ο ίδιος να είναι επαρκώς καταρτισμένος από παιδαγωγική, διδακτική και ψυχολογική άποψη, να γνωρίζει τους μαθητές του και τις δυσκολίες τους, αλλά και οι μαθητές να έχουν εξοικειωθεί με τέτοιου είδους διαδικασίες, οι οποίες θέτουν απαιτήσεις από τους ίδιους, όπως είναι η διάθεση για την ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων, η ανάληψη ευθύνης για τις πράξεις τους, η αυτόνομη εργασία και σκέψη (Χατζηδημού, 2010).

Κατά την εφαρμογή της διαλογικής διδασκαλίας η συζήτηση διαδραματίζει εξέχοντα ρόλο και αποτελεί το βασικό μέσο ενεργοποίησης των μαθητών. Για τον προαναφερθέντα λόγο δίνονται ορισμένες βασικές σκέψεις και τεχνικές για τη συζήτηση.

### *Συζήτηση*

Η συζήτηση βρίσκει πρακτική εφαρμογή κατά κύριο λόγο στις συνεργατικές μορφές διδασκαλίας και μάθησης, δηλαδή στη συνεργασία ανά δύο μαθητών, στην εργασία των μαθητών σε ομάδες, στην ομαδική διδασκαλία και στη μέθοδο project, αλλά και στη διαλογική μορφή διδασκαλίας. Μέσω της συζήτησης ενεργοποιούνται οι μαθητές, προάγεται η κριτική τους σκέψη, αποκτούν αυτενέργεια, αυτοπειθαρχία, αυτοπεποίθηση και κοινωνικότητα, μαθαίνουν να ακούν (το οποίο άλλωστε αποτελεί τη βασικότερη προϋπόθεση για την επιτυχή διεξαγωγή της συζήτησης) κ.ά.

Προκειμένου να έχει επιτυχία και αποτελεσματικότητα η συζήτηση, ο εκπαιδευτικός έχει να διεκπεραιώσει έναν ιδιαίτερα απαιτητικό ρόλο στο πλαίσιο του οποίου θα πρέπει: να έχει επαρκή χρόνο στη διάθεσή του, να γνωρίζει πώς να διευθύνει τη συζήτηση, να ανακοινώνει τους στόχους της συζήτησης, να καθορίζει σε συνεργασία με τους μαθητές τους κανόνες της συζήτησης, να προσδιορίζει και να καθορίζει όσο γίνεται καλύτερα το θέμα της συζήτησης, να παρακινεί και να ενθαρρύνει τους μαθητές να συμμετέχουν στη συζήτηση, να προτρέπει τους μαθητές να αναλαμβάνουν τον συντονισμό της συζήτησης, να υπενθυμίζει και να τηρεί τους σκοπούς, τους κανόνες, την πορεία και τις αρχές της συζήτησης, να τονίζει τα σπουδαιότερα σημεία της συζήτησης, να διασαφηνίζει τυχόν ασάφειες, να φροντίζει να έχουν συνοχή αυτά που ακούγονται στη σχολική τάξη από τους συμμετέχοντες στη συζήτηση, να ανακεφαλαιώνει τις διάφορες φάσεις της συζήτησης και τα πορίσματά της, να μη διακόπτει τον μαθητή που έχει τον λόγο και να τον βλέπει στα μάτια, να συζητά τις απόψεις που εκφράζουν οι μαθητές, να προσφωνεί τους μαθητές με τα μικρά τους ονόματα, να απαντά άμεσα, χωρίς υπεκφυγή, στις ερωτήσεις των μαθητών που σχετίζονται με το μάθημα, να εξαντλεί πρώτα ένα θέμα συζήτησης και μετά να αρχίζει με κάποιο άλλο θέμα, να αποφεύγει την ειρωνεία, τη μομφή, την προκατάληψη και την υπερβολή κατά τη συζήτηση, να μην προσβάλλει τον μαθητή που, κατά τη γνώμη του, δίνει «ανόντες απαντήσεις», και, τέλος, να μην προσβάλλεται και να μη θυμώνει, όταν οι μαθητές αντιδρούν αρνητικά σε όσα παραθέτει ή απορρίπτουν αυτά που ο ίδιος αναφέρει για ένα θέμα κλπ.

Όπως γίνεται αντιληπτό, η εφαρμογή της συζήτησης δεν είναι τόσο εύκολη υπόθεση όσο ενδεχομένως θα φανταζόταν κανείς και η επιτυχής εφαρμογή της απαιτεί κόπο, χρόνο και συστηματική εξάσκηση των μαθητών (αλλά και του εκπαιδευτικού) σ' αυτήν, ώστε να εξοικειωθούν με τις προϋποθέσεις και τα χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής διεξαγωγής της συζήτησης.

### *Πειραματική διδασκαλία*

Ως τελευταία μορφή διδασκαλίας η οποία έχει ως κύριο άξονα εκκίνησης και εφαρμογής τον εκπαιδευτικό αναφέρεται η πειραματική διδασκαλία. Αυτή στοχεύει κατά πρώτο λόγο στην καλλιέργεια δεξιοτήτων από την πλευρά των μαθητών και όχι τόσο στην απόκτηση γνώσεων. Υλοποιείται κατεξοχήν με τη χρήση της επίδειξης και μπορεί να εφαρμοστεί σ' όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης τόσο σε θεωρητικά όσο και σε θετικά γνωστικά αντικείμενα.

### Επίδειξη

Κατά τη διάρκεια της επίδειξης, ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί πραγματικά αντικείμενα ή ομοιώματά τους. Η εκτέλεση της επίδειξης περιλαμβάνει τρία στάδια: αρχικά ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει και εκτελεί τη δεξιότητα ως σύνολο με ακρίβεια και ταχύτητα, όπως θα την υλοποιούσε ένας έμπειρος τεχνίτης, στη συνέχεια επαναλαμβάνει τη δεξιότητα με αργό ρυθμό, περιγράφοντας διεξοδικά τα στάδια της και, τέλος, εκτελεί τη δεξιότητα πιο γρήγορα σε σύγκριση με τη δεύτερη φάση και πιο αργά σε σχέση με την πρώτη φάση (Ψαλτόπουλος, 1981: 307-320, Ζευκιλής, 1998: 35-37). Η επίδειξη σχετίζεται άμεσα με την πειραματική αλλά και τη μετωπική διδασκαλία και βρίσκει πρακτική εφαρμογή στο σχολικό περιβάλλον, κυρίως στα μαθήματα των θετικών επιστημών. Ο εκπαιδευτικός που θα αποφασίσει να χρησιμοποιήσει την επίδειξη θα πρέπει να έχει προκαθορίσει τα στάδια της, να έχει ετοιμάσει τα εποπτικά μέσα που θα του χρειαστούν και να έχει μεριμνήσει για την αποφυγή τυχόν ατυχημάτων. Από την άλλη πλευρά, οι μαθητές έρχονται σε επαφή με τον πραγματικό κόσμο, δημιουργείται άμιλλα μεταξύ τους και διατηρείται αμείωτο το ενδιαφέρον τους για το μάθημα.

### Ατομική σχολική εργασία

Η ατομική σχολική εργασία εφαρμόζεται κατ' ανάγκην στα ολιγοθέσια σχολεία (μονοθέσια, διθέσια και τριθέσια), όπου ένας εκπαιδευτικός διδάσκει καθημερινά στην ίδια σχολική αίθουσα περισσότερες τάξεις. Σ' αυτήν την περίπτωση αναγκάζεται να αναθέτει σιωπηρές ατομικές εργασίες στους μαθητές, ώστε να μπορεί να πραγματοποιεί τη διδασκαλία του σε μία τάξη κάθε φορά, κατά το δυνατόν ανεμπόδιστα. Ωστόσο, παρατηρείται το φαινόμενο της χρήσης αυτής της μορφής διδασκαλίας ακόμη και σε σχολεία που δεν είναι ολιγοθέσια, ενδεχομένως λόγω της ανεπαρκούς παιδαγωγικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών.

Η ατομική σχολική εργασία, παρόλο που εκτελείται από τους μαθητές, έχει ως κέντρο της τον εκπαιδευτικό, διότι αυτός αποφασίζει το είδος των ασκήσεων, τον τρόπο και τους στόχους της εργασίας, χωρίς συμμετοχή των μαθητών. Δεν αποκλείεται, βέβαια, η πιθανότητα να είναι αποτελεσματική η συγκεκριμένη μορφή εργασίας, κυρίως σε περιπτώσεις μαθητών που είναι σε θέση να διευθετούν μόνοι τους ρυθμούς της μάθησής τους, υπερνικώντας τις ενδεχόμενες δυσκολίες. Από την άλλη πλευρά όμως, δεν πρέπει να παραγνωρίζεται το σαφές γεγονός ότι η μάθηση έχει και κοινωνική βάση, εκτός από ατομική. Αναθέτοντας στους μαθητές ατομικές εργασίες, χωρίς να υποστηρίζεται ότι και αυτή η μορφή εργασίας δεν είναι χρήσιμη σε αρκετές περιπτώσεις, στερείται από τους μαθητές η δυνατότητα να αλληλεπιδράσουν μεταξύ τους, να επικοινωνήσουν και να συνεργαστούν, γι' αυτό και θεωρείται πως είναι προτιμότερο η ατομική σχολική εργασία να εφαρμόζεται σε περιορισμένο βαθμό και για μικρό χρονικό διάστημα.

### Εταιρική (Συνεργασία ανά δύο μαθητών)

Με τη μορφή διδασκαλίας κατά την οποία οι μαθητές συνεργάζονται ανά δύο για να εκτελέσουν ένα είδος εργασίας περνούμε ουσιαστικά στην ομάδα μορφών διδασκαλίας στις οποίες επέρχεται εσωτερική αλλαγή στις σχέσεις μεταξύ του εκπαιδευτικού και των μαθητών. Η διδασκαλία αυτής της μορφής αποτελεί το πρώτο βήμα για τη μεταφορά του επίκεντρου της εκπαιδευτικής διαδικασίας από τον εκπαιδευτικό στους μαθητές. Μπορεί να θεωρηθεί ως γέφυρα μετάβασης από τη μετωπική διδασκαλία στις συνεργατικές μορφές διδασκαλίας και μάθησης και ως προστάδιο της ομαδικής διδασκαλίας (βλ. παρακάτω), προάγοντας την πρωτοβουλία, την αυτενέργεια και τη συνεργασία, σε περιορισμένο, όμως, χρονικό διάστημα και κλίμακα (συνεργάζονται μόνο δύο μαθητές – γι' αυτό και ονομάζεται και εταιρική – και όχι περισσότεροι ή το σύνολο της τάξης).

### Ομαδική διδασκαλία

Η ομαδική διδασκαλία αποτελεί μια από τις βασικότερες εργασιακές μορφές διδασκαλίας και ουσιαστικά συγκροτεί την ακρογωνιαία λίθο των συνεργατικών μορφών διδασκαλίας και μάθησης, η οποία είναι εφαρμόσιμη σ' όλες τις σχολικές βαθμίδες και στα περισσότερα μαθήματα. Σ' αυτήν οι μαθητές χωρίζονται σε μικρές ομάδες, τα μέλη των οποίων συνεργάζονται για την πραγματοποίηση κοινών διδακτικών στόχων και θεωρείται το κατάλληλο λειτουργικό πλαίσιο για την ανάπτυξη ικανοτήτων μάθησης και κοινωνικών δεξιοτήτων. Παρόλο που δεν πρόκειται για μια νεοεμφανιζόμενη μορφή διδασκαλίας, αφού χρησιμοποιήθηκε ήδη στα τέλη του 19ου αιώνα, η ομαδική διδασκαλία έχει κάνει και πάλι πιο αισθητή την παρουσία της στην ελληνική εκπαίδευση τα τελευταία χρόνια.

Αρχικά κρίνεται απαραίτητο να διευκρινιστεί ότι θεωρείται προτιμότερος ο όρος «ομαδική διδασκαλία» από τον όρο «ομαδοσυνεργατική διδασκαλία», καθώς η συγκεκριμένη μορφή διδασκαλίας ενέχει ως κεντρικό συστατικό χαρακτηριστικό της τη συνεργασία, η οποία αποτελεί τόσο την αφετηρία όσο και το αποτέλεσμα της ομαδικής διδασκαλίας. Έτσι, ο όρος «ομαδοσυνεργατική διδασκαλία» αποτελεί στην ουσία πλεονασμό και μάλλον προκαλεί σύγχυση σε εκπαιδευτικούς και παιδαγωγούς παρά διευκολύνει την επιστημολογική οριοθέτηση (Χατζηδήμου, 2010).

Μια πρώτη βασική αλλαγή που επέρχεται με την εφαρμογή αυτής της μορφής διδασκαλίας αφορά τη χωροταξική οργάνωση της σχολικής αίθουσας. Από την κατά μέτωπο διάταξη των θρανίων της μετωπικής διδασκαλίας περνούμε στη διάταξη των θρανίων σε σχήμα Π, σε κύκλο ή σε V. Κατά αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνεται πιο γνήσια επικοινωνία, αφού όλοι οι μαθητές μπορούν πλέον να έχουν οπτική επαφή μεταξύ τους.

Προτού παρουσιαστεί η ανάλυση των φάσεων εφαρμογής της ομαδικής διδασκαλίας, είναι απαραίτητο να αναφερθούν οι βασικότερες προϋποθέσεις που ισχύουν για την εφαρμογή της.

### 1η προϋπόθεση: Υλικοτεχνική υποδομή

Ευθύνη της πολιτείας αποτελεί η φροντίδα για την ύπαρξη σχολικών αιθουσών κατάλληλα κατασκευασμένων και εξοπλισμένων για την εφαρμογή εναλλακτικών μορφών διδασκαλίας, όχι μόνο των παραδοσιακών.

### 2η προϋπόθεση: Εξειδικευμένες γνώσεις εκπαιδευτικού – μαθητών

Προκειμένου να είναι αποτελεσματική η χρήση της ομαδικής διδασκαλίας, θα πρέπει τόσο ο εκπαιδευτικός όσο και οι μαθητές να έχουν αποκτήσει ανάλογες γνώσεις και ικανότητες. Για παράδειγμα, ο εκπαιδευτικός να είναι σε θέση να διασαφηνίζει, να παρακινεί, να συμβουλεύει, να εμπυκλώνει, να διορθώνει με σωστό τρόπο και οι μαθητές να είναι σε θέση να αποφασίζουν, να σχεδιάζουν, να συνδέουν, να συνδιαλέγονται, να αναλύουν, να δέχονται κ.ά. Βέβαια, πρέπει να σημειωθεί ότι τα στοιχεία αυτά αποτελούν τόσο προϋποθέσεις όσο και επιδιώξεις της ομαδικής διδασκαλίας, καλλιεργούνται, δηλαδή, και μέσω αυτής.

### 3η προϋπόθεση: Θέμα και γνωστικό υπόβαθρο των μαθητών

Το θέμα πραγμάτευσης θα πρέπει να είναι επίκαιρο και να ενδιαφέρει τους μαθητές, καθώς και να ανταποκρίνεται στο γνωστικό τους υπόβαθρο. Επίσης, καλό είναι σε πολλές περιπτώσεις και να πρόκειται για πολυσχιδές θέμα, το οποίο να περιλαμβάνει διάφορα επιμέρους στοιχεία.

### 4η προϋπόθεση: Αριθμός μαθητών της σχολικής τάξης

Χωρίς ο μεγάλος αριθμός μαθητών μιας σχολικής τάξης να κρίνεται ως απαγορευτική συνθήκη εφαρμογής της ομαδικής διδασκαλίας, επισημαίνεται ότι είναι προτιμότερο να υπάρχει μικρός αριθμός μαθητών στην τάξη, ώστε να εφαρμοστεί ευκολότερα και αποτελεσματικότερα η ομαδική διδασκαλία. Όπως ισχύει και γενικότερα για την καλύτερη περαίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, έχοντας λίγους μαθητές στην τάξη ο εκπαιδευτικός διευκολύνεται στην επίτευξη των σκοπών και στόχων διδασκαλίας.

### 5η προϋπόθεση: Χρονική διάρκεια της σχολικής διδασκαλίας

Είναι ευνόητο ότι για την ολοκληρωμένη εφαρμογή της ομαδικής διδασκαλίας απαιτείται να έχουν ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές στη διάθεσή τους τουλάχιστον ένα διδακτικό δίωρο.

### 6η προϋπόθεση: Συλλογική σκέψη εκπαιδευτικού – μαθητών

Τόσο ο εκπαιδευτικός όσο και οι μαθητές θα πρέπει να διακατέχονται από πνεύμα συνεργασίας, συλλογικότητας και αλληλεγγύης, να αναπτύσσουν πρωτοβουλίες κ.ά. Όπως αναφέρθηκε και στη 2η προϋπόθεση, όλα αυτά είναι στοιχεία που αποτελούν παράλληλα και προϊόντα εφαρμογής της ομαδικής διδασκαλίας.

Η εκτέλεση της ομαδικής διδασκαλίας περιλαμβάνει τρεις βασικές φάσεις, καθεμία από τις οποίες αποτελείται από επιμέρους στάδια. Η **πρώτη φάση** έχει κλειστό χαρακτήρα, οι μαθητές, δηλαδή, κάθονται σε σχήμα Π, σε κύκλο ή σε V. Σε αυτήν γίνονται ο καθορισμός του θέματος, ο χωρισμός των μαθητών σε επιμέρους ομάδες, ο προσδιορισμός της εργασίας των επιμέρους ομάδων, ο προσδιορισμός του χρόνου για την εκτέλεση των δύο επόμενων φάσεων και δίνονται γενικές οδηγίες για τον τρόπο εργασίας των ομάδων. Επισημαίνεται ότι οι επιμέρους ομάδες είναι δυνατόν να επεξεργάζονται όλες το ίδιο θέμα ή να δουλεύει ένα διαφορετικό θέμα η καθεμία. Η **δεύτερη φάση** έχει ανοικτό χαρακτήρα, ανατρέπεται, δηλαδή, η προηγούμενη διάταξη των θρανίων και οι μαθητές εργάζονται στις ομάδες τους. Περιλαμβάνει την επιλογή του γραμματέα κάθε ομάδας, την επεξεργασία του θέματος και τη διατύπωση με σαφήνεια, ακρίβεια και πληρότητα των προσωρινών συμπερασμάτων κάθε ομάδας, τα οποία οφείλουν να αποτελούν προϊόν συνεργασίας, διαλόγου και συμφωνίας ανάμεσα στα μέλη της ομάδας. Κατά την **τρίτη φάση**, η οποία έχει κλειστό χαρακτήρα, οι μαθητές επιστρέφουν στην αρχική διάταξη στην αίθουσα και γίνεται παρουσίαση και αναγραφή των επιμέρους αποτελεσμάτων στον πίνακα, καθώς και συζήτηση των αποτελεσμάτων και καταγραφή τους από την πλευρά των μαθητών (Χατζηδημού, 2010· Χατζηδημού & Ταρατόρη, 2001).

Παρόλο που η ομαδική διδασκαλία επικρίνεται ορισμένες φορές με το επιχείρημα είτε ότι μπορεί να επικρατεί φασαρία στην τάξη κατά την εφαρμογή της είτε ότι χάνεται πολύτιμος διδακτικός χρόνος είτε ότι ορισμένοι μαθητές αδικούν και η πρόοδός τους στον γνωστικό τομέα δεν είναι όσο ταχεία θα μπορούσε να είναι, τα πλεονεκτήματα της ομαδικής διδασκαλίας και τα οφέλη που προκύπτουν απ' αυτήν είναι αδιαμφισβήτητα ποικίλα και εκτείνονται σε διάφορους τομείς: α) Αφορούν την επίδοση των μαθητών στον **ακαδημαϊκό τομέα**, όπου ο εκπαιδευτικός παύει να δραματίζει τον κυρίαρχο ρόλο στον προσανατολισμό της σκέψης των παιδιών, τα οποία αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, κάνουν υποθέσεις, ελέγχουν και οργανώνουν τις σκέψεις τους και γενικά ενεργοποιούν ποικίλες νοητικές διεργασίες. β) Ενισχύεται δραστικά η **κοινωνική μάθηση** των παιδιών, οι κοινωνικές δεξιότητες των οποίων καλλιεργούνται και σταδιακά ωριμάζουν. Με άλλα λόγια, προωθείται η κοινωνικοποίηση των μαθητών, οι οποίοι μαθαίνουν να λειτουργούν δημοκρατικά μέσα από συμμετοχικές διαδικασίες και με πνεύμα συνεργασίας και αλληλοβοήθειας, επιλύοντας τις όποιες αντιθέσεις ή συγκρούσεις τους με επικοινωνία και διαλογικό τρόπο. γ) Οι μαθητές αναπτύσσουν **θετικά στοιχεία στην προσωπικότητά τους και αλλάζουν στάσεις και μορφές συμπεριφοράς**. Δουλεύοντας συνεργατικά για την επίτευξη ενός κοινού σκοπού, αποκτούν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση, αποβάλλουν το

φόβο της αποτυχίας και το άγχος που μπορεί να νιώθουν, ξεφεύγουν από την παθητική θέση του ακροατή στο πλαίσιο της διδακτικής διαδικασίας, αυτενεργούν, οι πιο διστακτικοί μαθητές ενεργοποιούνται και εκφράζονται πιο πολύ και σε τελική ανάλυση απολαμβάνουν περισσότερο το σχολείο και ό,τι συμβαίνει σ' αυτό.

Τέλος, αν και σημειώθηκε με άλλα λόγια παραπάνω, τονίζονται εμφαντικά τα θετικά αποτελέσματα που έχει η ομαδική διδασκαλία ως προς το ζήτημα της ανάπτυξης καλών διαπροσωπικών σχέσεων και των αισθημάτων συμπάθειας και σεβασμού απέναντι στον άλλο. Όπως σημειώνει ο Allport στο βιβλίο του *The Nature of Prejudice* ήδη από το 1954, όταν μαθητές διαφορετικών φυλών και εθνοτήτων συνεργάζονται για να πετύχουν κοινούς στόχους, όταν έχουν ευκαιρίες μέσα από την κοινή εργασία να γνωρίσουν ο ένας τον άλλον, όταν δουλεύουν μαζί πάνω σε ίσες βάσεις, τότε γίνονται φίλοι και δεν έχουν πια προκαταλήψεις ο ένας ενάντια στον άλλον (Αναγνωστοπούλου, 2001). Οι διαπιστώσεις αυτές έχουν αυταπόδεικτη αξία και σημασία στη σύγχρονη ελληνική κοινωνία όσον αφορά την προετοιμασία των μελλοντικών πολιτών και τις σχέσεις τους με τον συνάνθρωπό τους.

### Σχέδιο εργασίας (μέθοδος project)

Το σχέδιο εργασίας ή μέθοδος project αποτελεί μια εργασιακή μορφή διδασκαλίας, η οποία βρίσκεται τα τελευταία χρόνια στο επίκεντρο του εκπαιδευτικού ενδιαφέροντος και για την οποία γίνεται πολλή συζήτηση (Ταρατόρη, 2006). Ανήκει στις λεγόμενες νέες / εναλλακτικές / ανοιχτές / συνεργατικές μορφές διδασκαλίας και μάθησης και, ιδιαίτερα μετά την εφαρμογή της ευέλικτης ζώνης, επιχειρείται η αξιοποίησή της σε όλο και μεγαλύτερο βαθμό στο ελληνικό σχολείο. Η παιδαγωγική και παιδευτική αξία που έχει η μέθοδος project την καθιστά πολύ χρήσιμη στις μέρες μας, πράγμα που σημαίνει ότι καλό θα ήταν οι εκπαιδευτικοί να καταρτιστούν και να επιμορφωθούν πάνω στην εφαρμογή της, ώστε να την εντάξουν στο διδακτικό τους ρεπερτόριο με πλήρη συνείδηση αλλά και αποτελεσματικότητα.

Αρχικά πρέπει να σημειωθεί ότι το εύρος ενός project μπορεί να ποικίλλει, τόσο όσον αφορά τους συμμετέχοντες σ' αυτό όσο και αναφορικά με τη διάρκειά του. Είναι, δηλαδή, δυνατόν να συμμετέχουν σ' ένα project οι μαθητές μίας σχολικής τάξης αλλά και περισσότερων ή/και διαφορετικών τάξεων, ενώ η διάρκειά του μπορεί να κυμαίνεται από ένα διδακτικό δίωρο (στην περίπτωση αυτή θα ήταν ίσως προτιμότερη και αποτελεσματικότερη η εφαρμογή της ομαδικής διδασκαλίας), μία εβδομάδα, έναν μήνα έως και ένα τρίμηνο, ένα εξάμηνο ή και ένα ολόκληρο διδακτικό έτος.

Επισημαίνεται ότι υπάρχουν διάφορα είδη σχεδίων εργασίας· στη συνέχεια αναλύονται τα τρία στάδια και τα επιμέρους βήματα κάθε σταδίου τα οποία περιλαμβάνει μία από τις μορφές που μπορεί να λάβει ένα project. Τα τρία αυτά στάδια είναι το θέμα, ο προγραμματισμός και η υλοποίηση (Χατζηδημού & Ταρατόρη, 2001· Ταρατόρη, 2006· Χατζηδημού, 2010).

Στο **πρώτο στάδιο** λαμβάνουν χώρα η **επιλογή του θέματος** του project, η επιλογή του συντονιστή σε συνδυασμό με τον καθορισμό του ρόλου του και η διατύπωση του σκοπού υλοποίησης του project. Η επιλογή του θέματος μπορεί να γίνει με διάφορους τρόπους: **α)** με την ανάπτυξη πρωτοβουλίας από ένα ή περισσότερα μέλη μιας σχολικής τάξης, ύστερα από μια τυχαία συζήτηση για ένα επίκαιρο θέμα, ύστερα από τη μελέτη ενός βιβλίου κλπ., **β)** με την ανάθεση από τον εκπαιδευτικό στους μαθητές να βρουν ένα θέμα που να εξυπηρετεί τις ανάγκες του μαθήματος και να ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντά τους, **γ)** με την επιλογή από τον εκπαιδευτικό ή τους μαθητές θεματικών ενοτήτων από σχολικά εγχειρίδια που προσφέρονται να διδαχθούν με τη μέθοδο project. Η επιλογή των θεματικών ενοτήτων καλό είναι να γίνεται στην έναρξη της σχολικής χρονιάς, όταν ο εκπαιδευτικός προγραμματίζει τη διδασκαλία του σε μακροεπίπεδο, χωρίς ωστόσο να αποκλείεται να γίνεται και κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους.

Είναι πολύ σημαντικό το γεγονός ότι στην επιλογή του θέματος τον πρώτο λόγο έχουν οι μαθητές. Το θέμα θα πρέπει να είναι ενδιαφέρον για τους μαθητές, αλλά και να περιλαμβάνει ποικίλες πτυχές και διαστάσεις, ώστε να προσφέρεται για επεξεργασία μέσω της μεθόδου project. Προκύπτει μετά από συζήτηση και ανταλλαγή απόψεων ανάμεσα στους μαθητές και κοινή τους απόφαση.

Η **επιλογή του συντονιστή** μπορεί να γίνει είτε με κλήρωση, αν υπάρχουν πολλοί υποψήφιοι, είτε με ψηφοφορία, η οποία μπορεί να είναι άλλοτε φανερή και άλλοτε μυστική, εξοικειώνοντας τους μαθητές με δημοκρατικές διαδικασίες που θα κληθούν να εφαρμόσουν αργότερα ως πολίτες. Επίσης, δεν πρέπει να επιλέγονται πάντα οι μαθητές που έχουν άριστη σχολική επίδοση, αλλά και οι αδύνατοι, ούτε βέβαια μόνο οι μαθητές που προσελκύουν τους συμμαθητές τους λόγω εμφάνισης, ενεργούς συμμετοχής στο μάθημα, ζωρότητας κλπ. αλλά και οι μαθητές που είναι σιωπηλοί και ήσυχτοι. Μετά την επιλογή του συντονιστή, που γίνεται έπειτα από εκδήλωση ενδιαφέροντος από την πλευρά των μαθητών, ακολουθεί **καθορισμός του ρόλου** του, ώστε να είναι σαφείς οι υποχρεώσεις του τόσο στον ίδιο όσο και σε όλους τους συμμετέχοντες. Καθήκοντα του συντονιστή είναι να γράφει στον πίνακα το θέμα πάνω στο οποίο θα εργαστούν, καθώς και τους σκοπούς και στόχους που θέλουν να πετύχουν, να συμβάλλει στη συγκρότηση των ομάδων, ώστε αυτές να αποτελούνται από ίσο αριθμό μελών, όπως και στη συνοχή τους, να φροντίζει δηλαδή να μη δημιουργούνται προστριβές και να λύνονται τα προβλήματα, να διασφαλίζει φιλικό κλίμα ανάμεσα σε όλους όσοι παίρνουν μέρος στο σχέδιο εργασίας για την εύρυθμη εξέλιξή του, να γράφει στον πίνακα τις προτάσεις των ομάδων, οι οποίες οφείλουν να είναι αποτέλεσμα της συνεργασίας τους, να μεσολαβεί μεταξύ όλων των ομάδων και τις συντονίζει· αποτελεί τον σύνδεσμο των ομάδων που συμμετέχουν στο project, ο οποίος επιπλέον

φροντίζει να ανακοινώνει τη χρονική διάρκεια των φάσεων που απαιτούνται για την υλοποίηση του σχεδίου, τις οποίες καθόρισαν οι ίδιες οι ομάδες, να περιφέρεται στον χώρο, όταν οι ομάδες εργάζονται, να τους υπενθυμίζει οργανωτικές λεπτομέρειες κλπ., να καταβάλλει προσπάθειες να τηρείται ο χρόνος που είχαν προκαθορίσει οι ομάδες για κάθε βήμα του project, να διαβάζει τα πορίσματα του σχεδίου εργασίας, όταν αυτό ολοκληρωθεί.

Στο βήμα που αφορά τη **διατύπωση του σκοπού υλοποίησης του project** οι μαθητές προσπαθούν να προσδιορίσουν με σαφήνεια, ακρίβεια και πληρότητα τον σκοπό του project, όπως και τους επιμέρους στόχους και τις θεματικές, έχοντας προηγουμένως συζητήσει μεθοδικά και συστηματικά γι' αυτά τα στοιχεία. Ακόμη, επισημαίνονται οι πηγές που θα χρησιμοποιηθούν, γίνεται επιλογή και οργάνωση εύχρηστων μεθόδων βάσει των οποίων θα κινηθούν και προσδιορίζονται τα αποτελέσματα που αναμένουν από τις προσπάθειές τους.

Στο **δεύτερο στάδιο** λαμβάνουν χώρα η κατανομή σε ομάδες, η διαμόρφωση πλαισίου δράσης κάθε ομάδας και το διάλειμμα ενημέρωσης και ανατροφοδότησης. Η **κατανομή σε ομάδες** μπορεί να γίνει με βάση τα ενδιαφέροντα των μαθητών ή τις διαπροσωπικές τους σχέσεις, τους κοινούς στόχους, τις κοινές παρέες που έχουν κλπ. Στη συνέχεια, τα μέλη κάθε ομάδας επιλέγουν τον γραμματέα της ομάδας, καθορίζουν τους στόχους, καταστρώνουν το πλάνο εργασίας/πλαίσιο δράσης. Καθ' όλη τη διάρκεια της εργασίας τους καταγράφουν λεπτομερώς τις συζητήσεις, τις απόψεις που ανταλλάσσουν, καθώς και τις προτάσεις στις οποίες καταλήγουν και οι οποίες γίνονται αποδεκτές από όλα τα μέλη.

Στη **διαμόρφωση του πλαισίου δράσης** κάθε ομάδα συζητά και αποφασίζει για ζητήματα που σχετίζονται με τους σκοπούς των επιμέρους θεματικών, την πορεία προσέγγισης και τη διαδικασία επίτευξης των σκοπών, την ποιότητα και την ποσότητα του υλικού που είναι δυνατόν να συγκεντρωθεί, τις πηγές στις οποίες θα ανατρέξουν για να αναζητήσουν το προς μελέτη και επεξεργασία υλικό και το κομμάτι που θα αναλάβει κάθε μέλος.

Το έκτο βήμα ενός project, το **διάλειμμα ενημέρωσης και ανατροφοδότησης**, είναι από τα πλέον σημαντικά, διότι οι ομάδες ανταλλάσσουν απόψεις για το προϊόν στο οποίο έχουν καταλήξει μέχρι εκείνη τη στιγμή, κάνουν τις πρώτες παρατηρήσεις και ασκούν καλοπροαίρετη κριτική στις υπόλοιπες ομάδες, ενσωματώνουν τις παρατηρήσεις στον προγραμματισμό τους και βελτιώνουν την εργασία τους. Ειδικότερα, παρουσιάζεται η πορεία επίτευξης των στόχων, αν για παράδειγμα έχουν επιτευχθεί, αν είναι απροσπέλαστοι, αν απαιτείται αναδιάρθρωση της πορείας, εντοπίζονται τα λάθη που έχουν κάνει οι άλλες ομάδες, διαπιστώνεται εάν δόθηκε ή όχι από τα μέλη των επιμέρους ομάδων η πρόβλεψη σημασία στην εργασία που έπρεπε να κάνουν, αντικαθίστανται τα μέλη που δεν συνεργάζονται στην ομάδα και μετακινούνται σε άλλη ομάδα που βρίσκεται πιο κοντά στα ενδιαφέροντά τους και εκτίθεται η πρόοδος των εργασιών των επιμέρους ομάδων και γενικά του συνολικού project. Το βήμα αυτό, στο οποίο είναι καθοριστικός ο ρόλος του συντονιστή, μπορεί να επαναληφθεί κατά την πορεία του project, ανάλογα με τη συνολική του διάρκεια, με το θέμα κλπ.

Στο **τρίτο στάδιο ενός project** γίνονται η **συγκέντρωση και ταξινόμηση του υλικού**, η παρουσίαση των προϊόντων του project και η αξιολόγησή του. Στο βήμα της συγκέντρωσης και ταξινόμησης του υλικού κάθε ομάδα αποφασίζει πώς θα συνεχίσει την εργασία της. Πιο συγκεκριμένα, παίρνονται αποφάσεις σχετικά με το πώς θα κινηθεί η ομάδα για να συλλέξει το υλικό, ποια εργαλεία θα επιλέξει και θα χρησιμοποιήσει στη συγκέντρωση του υλικού, ποιες βιβλιοθήκες θα επισκεφτεί, με ποια πρόσωπα θα συζητήσει κλπ. Βασικές προϋποθέσεις για την αποτελεσματικότητα της συζήτησης είναι να υπάρχει αγαστή συνεργασία ανάμεσα στα μέλη της ομάδας και όλοι οι μαθητές να αποδέχονται τον συντονιστή, να τηρούν τα μέλη της ομάδας τον χρόνο που έχουν στη διάθεσή τους κάθε φορά που παίρνουν τον λόγο, να παρακολουθούν τη συζήτηση με προσοχή και να συμμετέχουν ενεργά σε αυτήν.

Η **παρουσίαση των προϊόντων του project** μπορεί να γίνει με διάφορους τρόπους ανάλογα με τη συνολική διάρκεια του project. Για παράδειγμα, μπορεί να γίνει με ανάγνωση των πορισμάτων κάθε ομάδας, παρουσίαση του αποδεικτικού υλικού, ολοκλήρωση της παρουσίασης με τραγούδι, με κάποια παροιμία, με απαγγελία ποιήματος, με ανάγνωση ενός πεζού κειμένου κλπ., με τη δραματοποίηση σκηνών του project, με την επίδειξη μακέτας, κατασκευών, αντικειμένων κ.ά., με τη χρήση σλαϊντς, διαφανειών κλπ.

Τέλος, στο τελευταίο βήμα του project, που περιλαμβάνει το δίπτυχο **συμπεράσματα – αξιολόγηση**, ανακοινώνονται τα πορίσματα των εργασιών από τον συντονιστή των ομάδων, για να διαμορφωθεί μια σαφής εικόνα για ό,τι επιτεύχθηκε κατά τη διάρκεια της από κοινού εργασίας τους. Τα στοιχεία που λαμβάνονται υπόψη, για να αξιολογηθεί η επιτυχία ενός project μπορεί να είναι η ποιότητα του αποδεικτικού υλικού που υποστηρίζει το project, καθώς και η ενδελεχής διερεύνηση του θέματος, η ποικιλία του υλικού και η ικανότητα επιλογής των σημαντικών στοιχείων ανάμεσα σε όσα συγκεντρώθηκαν, η έξυπνη παρουσίαση, όπως και το κατάλληλα επιλεγμένο άτομο για την ανακοίνωση των συμπερασμάτων.

Η σπουδαιότητα της εφαρμογής της μεθόδου project στην εκπαιδευτική πράξη έγκειται στα θετικά αποτελέσματα που μπορεί να επιφέρει σε παρεμφερείς τομείς μ' αυτούς που παρουσιάστηκαν στο πλαίσιο της ομαδικής διδασκαλίας, στον ακαδημαϊκό και γνωστικό τομέα όσο και στον τομέα τις κοινωνικής μάθησης και της ανάπτυξης διαπροσωπικών σχέσεων. Οι μαθητές μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν, αναζητούν μόνοι τους τη γνώση, ασκούν την κριτική τους σκέψη, συνεργάζονται για την επίτευξη ενός κοινού σκοπού, αναπτύσσουν συναισθήματα αλληλεγγύης, αλληλοσεβασμού, αυτοπεποίθησης και γενικότερα καλλιεργούν ποικίλες δεξιότητες οι οποίες θα τους είναι χρήσιμες σ' όλη την πορεία της μετέπειτα ζωής τους.



## Εργασία των μαθητών σε ομάδες

Οι «ομάδες εργασίας» προτάθηκαν στις αρχές του 19ου αιώνα και αναπτύχθηκε με το κίνημα της Νέας Αγωγής στις αρχές του 20ου αιώνα. Οι θεωρητικές αρχές της διδασκαλίας και μάθησης σε ομάδες εδράζονται στη θεωρία των κινήτρων, που απορρέει από την Κοινωνική Ψυχολογία και στην αναπτυξιακή προσέγγιση, που βασίζεται στη Γνωστική Ψυχολογία. Η ομάδα εργασίας δημιουργείται, όταν δύο ή περισσότερα άτομα επιδιώκουν έναν κοινό στόχο, αποδέχονται τους ίδιους κανόνες και αλληλεπιδρούν, στην προσπάθειά τους να πραγματοποιήσουν τον συγκεκριμένο στόχο (Θεοφιλίδης, 2009: 211-212) – σ' αυτήν την περίπτωση γίνεται λόγος για διδασκαλία και μάθηση σε ομάδες (Χατζηδήμου & Αναγνωστοπούλου, 2011).

Η οργάνωση της εργασίας των μαθητών σε ομάδες μπορεί να έχει τυπική και άτυπη μορφή, όπου **στην τυπική μορφή** της οι μαθητές κάθε ομάδας επεξεργάζονται ένα κεφάλαιο ή μία ενότητα ενός μαθήματος και επιδιώκουν κοινούς μαθησιακούς στόχους σ' όλες τις διδακτικές φάσεις του κεφαλαίου ή της ενότητας. Η διάρκεια δράσης των ομάδων μπορεί να κυμαίνεται από μία διδακτική ώρα έως και αρκετές διδακτικές ώρες εντός μίας ή περισσότερων εβδομάδων, ανάλογα με το χρόνο που απαιτείται κάθε φορά για την ολοκλήρωση του κεφαλαίου ή της ενότητας. Οι ομάδες, επίσης, μπορεί να διατηρούν την ίδια σύνθεση και στην περίπτωση διδασκαλίας ενός νέου κεφαλαίου ή ενότητας (Johnson & Johnson, 1998). Αντίθετα, στην **άτυπη μορφή** της, η οργάνωση της εργασίας σε ομάδες έχει μικρότερη διάρκεια, μόλις 10 έως 15 λεπτά μίας διδακτικής ώρας. Σ' αυτό το χρονικό πλαίσιο οι ομάδες αναλαμβάνουν να εκτελέσουν κάποιες μόνο από τις δραστηριότητες ενός κεφαλαίου ή μιας ενότητας ενός μαθήματος και εδώ έγκαιρα είναι ένα βασικό στοιχείο διαφοροποίησης της συγκεκριμένης μορφής διδασκαλίας από την ομαδική διδασκαλία.

Για να είναι αποτελεσματική η εργασία σε ομάδες, είναι αναγκαίο οι μαθητές πρώτα να καλλιεργήσουν τα εξής βασικά στοιχεία: τη θετική αλληλεξάρτηση, την ατομική και συλλογική ευθύνη, την αμοιβαία ενθάρρυνση και διευκόλυνση των προσπαθειών, ώστε να προωθείται ο στόχος της ομάδας και να ασκούνται σε ποικίλες κοινωνικές δεξιότητες (Johnson et al., 1993). Ως θετική αλληλεξάρτηση μπορεί να οριστεί το αίσθημα των μελών της ομάδας ότι η προσπάθεια και η επιτυχία του καθενός συμβάλλει και στην επιτυχία των άλλων μελών και αποτελεί τη σημαντικότερη, ίσως, παράμετρο επιτυχίας των ομάδων εργασίας. Από την άλλη πλευρά, ατομική και συλλογική ευθύνη σημαίνει ότι όλοι οι μαθητές είναι υπεύθυνοι για την ολοκλήρωση της εργασίας της ομάδας, ενεργώντας και συνεισφέροντας ανάλογα με τις δυνατότητές τους (Johnson et al., 1993· Putman, 1998· Jacobs et al., 2002). Άλλος παράγοντας αποτελεσματικότητας της εργασίας σε ομάδες είναι η αμοιβαία ενθάρρυνση και διευκόλυνση των προσπαθειών. Αυτή λαμβάνει χώρα όταν τα μέλη της ομάδας όχι μόνο διευκολύνουν και συμβάλλουν στις προσπάθειες των συμμαθητών τους αλλά ταυτόχρονα τους επαινούν, τους ενθαρρύνουν και επικροτούν τις προσπάθειές τους. Το αποτέλεσμα της ουσιαστικής αυτής ενθάρρυνσης και επίδειξης συνεργατικού πνεύματος είναι να αυξηθεί η ατομική προσπάθεια και να έχει τόσο το κάθε μέλος όσο και ολόκληρη η ομάδα επιτύχει ένα ποιοτικότερο εργασιακό αποτέλεσμα (Χατζηδήμου & Αναγνωστοπούλου, 2011). Τελευταία παράμετρος που οδηγεί στην αποτελεσματική εφαρμογή της εργασίας σε ομάδες αποτελεί η άσκηση των μαθητών που θα συμμετάσχουν σ' αυτήν τη διαδικασία σε μια σειρά κοινωνικών δεξιοτήτων (για παράδειγμα, οι μαθητές μαθαίνουν να τακτοποιούν τα θρανία σε σχήμα που εξυπηρετεί την ομαδική εργασία σύντομα και χωρίς φασαρία, να μένουν στην ομάδα και να μην περιφέρονται, να κρατούν τη φωνή τους σε χαμηλό τόνο όταν συζητούν, να περιμένουν τη σειρά τους για να μιλήσουν, να μοιράζονται τα υλικά, να βοηθούν τους συμμαθητές τους, να ζητούν βοήθεια και εξηγήσεις από τους συμμαθητές τους). Αυτές οι κοινωνικές δεξιότητες συνιστούν μια σειρά ενεργειών των μελών μίας ομάδας και συμβάλλουν, ώστε η ομάδα να ολοκληρώσει την εργασία και τα μέλη της να είναι ικανοποιημένα από τη μεταξύ τους συνεργασία· διαιρούνται στις κοινωνικές λειτουργικές δεξιότητες (για παράδειγμα, ο μαθητής εκφράζει ελεύθερα την άποψή του, ο μαθητής ακούει προσεκτικά τον συμμαθητή του) και στις κοινωνικές συνεργατικές δεξιότητες (για παράδειγμα, επικοινωνιακές δεξιότητες, δεξιότητες οικοδόμησης αμοιβαίας εμπιστοσύνης, δεξιότητες διαχείρισης διαφωνιών και συγκρούσεων).

Η συγκρότηση διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο για την αποδοτικότερη συνεργασία των μελών της ομάδας. Ως προς τον τρόπο σύνθεσής τους, οι ομάδες ταξινομούνται σε ελεύθερες και καθορισμένες, όταν οι ίδιοι μαθητές ή ο εκπαιδευτικός αντίστοιχα αποφασίζουν για τη σύνθεση και τον αριθμό τους, και σε ομοιογενείς και ετερογενείς, όταν χρησιμοποιείται ή δεν χρησιμοποιείται ένα κοινό τους στοιχείο για τη σύνθεσή τους. Μια ακόμα παράμετρος που αφορά τις οργανωτικές ρυθμίσεις των ομάδων εργασίας είναι ο αριθμός των μαθητών που συμμετέχουν σ' αυτές· αριθμός που εξαρτάται από ένα σύστημα παραγόντων τους οποίους θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να λάβει υπόψη του πριν από τη συγκρότησή τους, όπως η σχολική επίδοση, ο συνολικός αριθμός των μαθητών σε μια τάξη, το μέγεθος της σχολικής τάξης, η ηλικία των μαθητών, ο διαθέσιμος χρόνος και ο βαθμός δυσκολίας τους εκπαιδευτικού έργου (Χατζηδήμου & Αναγνωστοπούλου, 2011· Dishon & Wilson O'Leary, 1984). Οι ομάδες με βάση τις παραπάνω προϋποθέσεις μπορούν να απαρτίζονται από δύο μαθητές και πάνω.

Το τελευταίο ζήτημα που σχετίζεται με τη διαχείριση των ομάδων έχει να κάνει με τις ψυχολογικές διεργασίες από τις οποίες οι μαθητές θα μεταβούν μέχρι τη σταθεροποίηση της ομάδας. Οι φάσεις αυτές είναι οι εξής: στην πρώτη φάση, του προσανατολισμού, οι μαθητές προσπαθούν να εξοικειωθούν μεταξύ τους και να αναπτύξουν κοινούς κώδικες επικοινωνίας· στη δεύτερη φάση, της σύγκρουσης, τα μέλη μιας ομάδας εργασίας μπορεί να οδηγηθούν σε αμφισβητήσεις και διαφωνίες· στην τρίτη φάση, της σύνθεσης, επέρχεται η συμφιλίωση και η ουσιαστική

επικοινωνία· στην τέταρτη φάση, της απόδοσης, ενυπάρχει το στοιχείο της αλληλεγγύης και της συνοχής, ενώ αν υπερσχύσουν τάσεις εσωστρέφειας και απομονωτισμού, οι ομάδες εργασίας διέρχονται τη στατική φάση.

Εν κατακλείδι η εργασία των μαθητών σε ομάδες, όπως και οι υπόλοιπες μορφές συνεργατικής μάθησης, μεταξύ των άλλων, συμβάλλουν πρωτίστως στην αυτενέργεια των μαθητών, στην ανάπτυξη καλών διαπροσωπικών σχέσεων και στην προώθηση του διαλόγου για την επίλυση των διαφορών που προκύπτουν.

### 3. Τεχνικές διδασκαλίας και μάθησης

Οι τεχνικές που παρουσιάζονται συνοπτικά παρακάτω μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε οποιαδήποτε μορφή διδασκαλίας. Άλλωστε, είναι κοινός τόπος ότι η διδασκαλία αποτελεί μία ολότητα και ο εκπαιδευτικός, ανεξάρτητα από βαθμίδα και ειδικότητα, δεν μπορεί και δεν επιτρέπεται να χρησιμοποιεί μία μόνο μορφή διδασκαλίας, ένα μόνο μέσο διδασκαλίας ή μία μόνο μέθοδο διδασκαλίας και μάθησης.

#### Καταιγισμός ιδεών

Είναι γνωστό ότι ο εκπαιδευτικός από την έναρξη μέχρι τη λήξη της διδασκαλίας επιχειρεί να δραστηριοποιήσει τους μαθητές του, ώστε να ενδιαφερθούν και να συμμετέχουν ενεργά στο μάθημά του, και τους υποδεικνύει διάφορους τρόπους με τους οποίους θα εργαστούν. Στο πλαίσιο αυτό μπορεί να χρησιμοποιηθεί, μεταξύ των άλλων, ο καταιγισμός ιδεών, ο οποίος λαμβάνει χώρα όταν ο εκπαιδευτικός, κατά την επεξεργασία ενός θέματος, ζητά από τους μαθητές να διατυπώσουν ελεύθερα, γρήγορα και αυθόρμητα λέξεις ή φράσεις σχετικές με το υπό συζήτηση θέμα, τις οποίες ανακαλούν από προϋπάρχουσες γνώσεις τους με σκοπό στη συνέχεια να αποκτήσουν νέες. Η τεχνική αυτή ενδείκνυται τόσο στην αρχή της διδασκαλίας, όταν οι μαθητές έρχονται για πρώτη φορά αντιμέτωποι με μια νέα έννοια, όσο και κατά τη διάρκεια ή στο τέλος της διδασκαλίας, όταν το ενδιαφέρον το μαθητών αρχίζει να εξασθενεί κ.ά.. Πρόκειται για τεχνική διδασκαλίας η οποία συμβάλλει στην ενεργό συμμετοχή του μαθητή στη διδασκαλία.

Ο καταιγισμός ιδεών μπορεί να γίνει εύκολα αντιληπτός με το ακόλουθο παράδειγμα: αρχικά δίνεται το προς επεξεργασία θέμα, π.χ. η έννοια του ρατσισμού, και οι μαθητές, ατομικά ή ομαδικά, εκφράζουν με αυθόρμητο τρόπο λέξεις όπως ξενοφοβία, μετανάστες, κοινωνικός, φυλετικός, απομόνωση, στερεότυπα κλπ., χωρίς ο εκπαιδευτικός να κριτικάρει και να αποθαρρύνει τους μαθητές. Οι λέξεις αυτές μπορούν, για παράδειγμα, να καταγραφούν στον πίνακα, στη συνέχεια να συζητηθούν και να ταξινομηθούν σε επιμέρους ομάδες, με σκοπό να αποκτήσουν οι μαθητές καινούριες γνώσεις, να προβληματιστούν για το θέμα κλπ.

#### Εννοιολογικός χάρτης

Ο εννοιολογικός χάρτης αποτελεί μια τεχνική την οποία μπορεί να χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας του, ώστε να αναδειχθούν οι εννοιολογικές αναπαραστάσεις των μαθητών. Ο εκπαιδευτικός, μόνος του ή σε συνεργασία με τους μαθητές του, κατά τη διδασκαλία του σχεδιάζει γραφικές αναπαραστάσεις στις οποίες παρουσιάζονται κάποια από τα σημαντικά στοιχεία μιας έννοιας και οι μεταξύ τους σχέσεις που προκύπτουν, για να διευκολυνθούν οι μαθητές στην κατανόηση και στην οργάνωση εννοιολογικών δομών. Όταν αυτή η τεχνική εφαρμόζεται στο τέλος της διδασκαλίας, μπορεί να λειτουργήσει και ως μέσο αξιολόγησης σχετικά με τον βαθμό κατανόησης των εννοιών που διδάχθηκαν.

#### Δραματοποίηση – θεατρικό παιχνίδι

Για τους όρους «δραματοποίηση» και «θεατρικό παιχνίδι» επικρατεί εννοιολογική σύγχυση, που δεν επιτρέπει τον σαφή καθορισμό τους. Το θεατρικό παιχνίδι, ως δραματοποιημένη άσκηση ελεύθερης μορφής που αποβλέπει στη χρήση της γλώσσας σε διαφορετικές επικοινωνιακές περιστάσεις, μπορεί να θεωρηθεί και ως το πρώτο στάδιο της δραματοποίησης υπό την έννοια ότι η έμφαση δίνεται στη σωματική έκφραση και στην αισθησιοκινητική δράση. Στηρίζεται στον αυθορμητισμό και στον αυτοσχεδιασμό του μαθητή, πραγματεύεται εφήμερες καταστάσεις, δεν έχει συγκεκριμένο ακροατήριο και ο θεατρικός ρόλος υπακούει στις ανάγκες του μαθητή. Από την άλλη πλευρά, η δραματοποίηση νοείται ως ένα από τα εργαλεία για τη διδασκαλία μαθημάτων με την προϋπόθεση ότι χρησιμοποιούνται θεατρικές τεχνικές και δραματοποιημένος λόγος, ενώ σ' αυτήν την περίπτωση ο μαθητής υπακούει στις ανάγκες του θεατρικού ρόλου και του κειμένου. Και οι δύο τεχνικές πραγματεύονται τη θεατρική διερεύνηση της κοινωνικής πραγματικότητας (Παπαδόπουλος, 2010).

#### Εικόνες

Οι εικόνες χρησιμοποιούνται για τη διδασκαλία όλων των μαθημάτων, είτε στην έναρξη της διδασκαλίας για την εισαγωγή των μαθητών στο καινούριο μάθημα είτε στο κύριο μέρος της διεξαγωγής της διδασκαλίας είτε στη λήξη της διδασκαλίας για την ανακεφαλαίωσή της. Συμβάλλουν, όπως και όλα τα εποπτικά μέσα διδασκαλίας, στον εμπλουτισμό των γνώσεων και στην εξοικονόμηση χρόνου (1 εικόνα = 1000 λέξεις), ζωογονούν τον προφορικό λόγο, καλλιεργούν τη φαντασία, υποβοηθούν την παρατηρητικότητα, διευκολύνουν την επεξεργασία του θέματος, καλλιεργούν τα καλαισθητικά συναισθήματα, συμπληρώνουν τη διδασκαλία του προφορικού λόγου, συγκεντρώνουν

νουν την προσοχή των μαθητών σε βασικές ιδέες και εντυπώσεις, εκφράζουν ανθρώπινα βιώματα και απευθύνονται σ' όλους τους μαθητές. Για να αποδώσει μία εικόνα, πρέπει να είναι καλλιτεχνική, ενδεχομένως έγχρωμη, να αναπαριστά την πραγματικότητα με φυσικό τρόπο, να μην περιλαμβάνει πράγματα άσχετα με το αντικείμενο, να είναι απλή, σαφής και ορατή, με το κυρίαρχο θέμα να βρίσκεται στο κέντρο, και, τέλος, να ανταποκρίνεται στο νοητικό επίπεδο των μαθητών κλπ.. Επίσης, για να έχει θετικά αποτελέσματα η χρήση των εικόνων στη διδασκαλία, πρέπει να χρησιμοποιείται η κατάλληλη μέθοδος επίδειξης των εικόνων. Σ' αυτές ανήκουν η περιγραφική (με τη μέθοδο αυτή ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές περιγράφουν το αντικείμενο, τις πράξεις, τα χαρακτηριστικά των προσώπων – χρησιμοποιείται στους μαθητές των μικρών τάξεων), η αφαιρετική εργασία (με τη μέθοδο αυτή οι μαθητές των μεγαλύτερων τάξεων παρατηρούν και συμπεραίνουν τι είδους πρόσωπα, τοπία, αντικείμενα περιέχουν οι εικόνες) και η διαισθητική μέθοδος (με τη μέθοδο αυτή οι μαθητές των μεγάλων τάξεων διεισδύουν στις σκέψεις και στις ψυχικές καταστάσεις των προσώπων που απεικονίζονται κλπ.). Σε κάθε περίπτωση οι μαθητές μετά την επίδειξη της εικόνας θα πρέπει να παρακινούνται, ώστε να περιγράψουν τα εικονιζόμενα, να διατυπώνουν τις παρατηρήσεις τους και να εμβαθύνουν σ' αυτά που παρατηρούν (Ζευκιλής, 1981, 1998: 22-34, 87-89).

### *Προσομοίωση*

Πρόκειται για μία τεχνική όπου οι μαθητές συμμετέχουν νοητά στην αναπαράσταση μιας κατάστασης που ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα. Καλούνται να σκεφτούν και να συμπεριφερθούν με τον ίδιο τρόπο που θα σκέφτονταν και θα αντιδρούσαν ορισμένα πρόσωπα σε συγκεκριμένες συνθήκες (π.χ. προσομοίωση θα μπορούσε να είναι η άσκηση σεισμού που γίνεται στα σχολεία). Η προσομοίωση μπορεί να θεωρηθεί ένα είδος παιξίματος ρόλου, όπου ένα άτομο υποδύεται τον ίδιο τον εαυτό του σε εικονικές συνθήκες που προσομοιάζουν με τις πραγματικές (π.χ. όταν ένας μαθητής υποδύεται τον γιατρό). Ακόμη, προσομοίωση είναι και η περίπτωση όπου οι μαθητές ενεργούν (αντιδρούν) σε συνθήκες που μοιάζουν με την πραγματικότητα (π.χ. σ' ένα ηλεκτρονικό παιχνίδι, όπου ο μαθητής είναι «πιλότος», «κππουρός» κλπ. και «παίζει», ακολουθώντας τους κανόνες του παιχνιδιού, το οποίο μπορεί να έχει παιδαγωγικούς στόχους. Επίσης, προσομοίωση αποτελούν τα εικονικά εργαστήρια, όπου οι μαθητές συμμετέχουν στην εκτέλεση ενός πειράματος (φυσικής, χημείας), π.χ. όταν οι μαθητές δημιουργούν ηλεκτρικό κύκλωμα ή χημικές ενώσεις στον ηλεκτρονικό υπολογιστή (με τη βοήθεια σχετικού λογισμικού). Οι μαθητές κατά την προσομοίωση μπορούν να κάνουν λαθεμένες κινήσεις χωρίς αυτό να έχει αρνητικές συνέπειες και έχουν τη δυνατότητα να δοκιμάζουν να αντιδρούν κάθε φορά με διαφορετικό τρόπο, στο ίδιο εικονικό περιβάλλον, ώσπου να βελτιώσουν αντιδράσεις και συμπεριφορές (Μαυρίκης, 2007).

### *Παιχνίδι ρόλων*

Είναι μία τεχνική όπου οι μαθητές υποδύονται ρόλους οι οποίοι συνδέονται με μια συγκεκριμένη κατάσταση, στο πλαίσιο μιας διδακτικής ενότητας, με στόχο να βιώσουν την κατάσταση και έτσι να την κατανοήσουν. Για παράδειγμα, στις μικρές τάξεις οι μαθητές υποδύονται ρόλους πωλητή/καταναλωτή. Επίσης, η τεχνική αυτή εφαρμόζεται και στο πλαίσιο συγκρουσιακών καταστάσεων (π.χ. δίνεται το πλαίσιο μίας ιστορίας όπου δύο μαθητές διαπληκτίζονται ή όπου ένας μαθητής είναι θύτης και ο άλλος θύμα). Οι μαθητές υποδύονται τους ρόλους και αυτοσχεδιάζουν, βασιζόμενοι στο πώς αντιλαμβάνονται μία τέτοια κατάσταση, στο πώς θα αισθάνονταν και πώς θα ενεργούσαν, εάν βρίσκονταν σ' αυτήν την κατάσταση. Τέλος, η συζήτηση και η ανάλυση των ενεργειών, που απαραίτητα ακολουθούν, συμβάλλουν στην αλλαγή στάσεων και συμπεριφορών (Μαυρίκης, 2007).

### *Συνέντευξη / ερωτηματολόγιο*

Οι μαθητές έρχονται σε επαφή με ανθρώπους διαφόρων κοινωνικών χώρων, συλλέγουν πληροφορίες – μαρτυρίες, τις επεξεργάζονται και καταλήγουν σε συμπεράσματα. Ο εκπαιδευτικός, χρησιμοποιώντας την τεχνική αυτή, συμβάλλει στην εξοικείωση των μαθητών με τη χρήση ερευνητικών εργαλείων και γενικότερα με την εκτέλεση εργασιών ερευνητικής μορφής.

### *Μελέτη περίπτωσης (case study)*

Η μελέτη περίπτωσης στοχεύει στη διεξοδική και σε βάθος ανάλυση χαρακτηριστικών, παραγόντων, συνθηκών κ.ά. καθώς και στη συλλογή πληροφοριών για μία υπάρχουσα κατάσταση και για ολόκληρο τον κύκλο ζωής μίας μονάδας, μίας ατομικής περίπτωσης, ενός πληθυσμού κλπ. Η ατομική αυτή περίπτωση ή μονάδα μπορεί να είναι ένα άτομο (για παράδειγμα ένας μαθητής, ένας εκπαιδευτικός κ.ά.) ή μία ομάδα (μία οικογένεια, μία σχολική μονάδα, τα σχολεία ενός γραφείου διεύθυνσης, τα σχολεία μίας διεύθυνσης εκπαίδευσης κ.ά.). Στη μελέτη περίπτωσης ο ερευνητής επιδιώκει, με την κατά το δυνατό αντιπροσωπευτική επιλογή του δείγματός του, να διεισδύσει σε βάθος. Η συλλογή των δεδομένων μπορεί να γίνει με τη συνέντευξη, τη μελέτη αρχειακού υλικού, τη φυσική παρατήρηση και τη χρήση διάφορων ψυχομετρικών τεστ (Χατζηδημού, 2010). Οι μαθητές αποκτούν ικανότητες να επεξεργάζονται ερευνητικά ένα θέμα, ώστε να ξεπερνούν τη νοοτροπία της στείρας απομνημόνευσης που επικρατεί, δυστυχώς, σε μεγάλο βαθμό στα σχολεία.

### Νέες τεχνολογίες

Σε κάθε μάθημα προτείνεται η χρήση του διαδικτύου και του συνοδευτικού εκπαιδευτικού λογισμικού από τους μαθητές και τον εκπαιδευτικό. Παρατίθενται στα βιβλία των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ηλεκτρονικές διευθύνσεις, όπου μπορεί να ανατρέξει κανείς για περαιτέρω ενημέρωση και χρήση. Ιδιαίτερα στη σημερινή κοινωνία η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών θεωρείται βασικό και απαραίτητο υποστηρικτικό μέσο της εκπαιδευτικής και μαθησιακής διαδικασίας.

### 4. Μέθοδοι διδασκαλίας

Στο σύγχρονο εκπαιδευτικό πλαίσιο γίνεται εκτενής συζήτηση για την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας και τους τρόπους με τους οποίους αυτή επιτυγχάνεται. Στον αντίποδα της παρωχημένης, πλέον, τάσης που ανήγαγε την κατοχή του γνωστικού αντικείμενου ως τη μοναδική και πρωταρχική προϋπόθεση αποτελεσματικής διδασκαλίας, η ισχυροποίηση της Παιδαγωγικής Επιστήμης και η συστηματοποιημένη ακαδημαϊκή σκέψη ανέδειξε και την άλλη όψη, υποστηρίζοντας ότι τόσο η κατοχή του γνωστικού αντικείμενου από την πλευρά του εκπαιδευτικού όσο και η παιδαγωγική του επάρκεια αποτελούν συνδυαστικά τις δύο όψεις του ίδιου νομίσματος.

Στον χώρο της Διδακτικής συναντά κανείς αρκετές μεθόδους οι οποίες βρίσκουν εφαρμογή στη διδασκαλία των μαθημάτων, κάποιες άλλες μεθόδους που θεωρούνται κατάλληλες για τη διερεύνηση του αντικείμενου των διαφόρων επιστημών και άλλες που μπορούν να χρησιμοποιηθούν τόσο στη διδασκαλία των μαθημάτων όσο και στη διερεύνηση του αντικείμενου των διαφόρων επιστημών. Προτού γίνει σύντομη παρουσίαση της τυπολογίας που αφορά τις μεθόδους διδασκαλίας που σχετίζονται άμεσα με τη διδασκαλία των μαθημάτων, είναι σκόπιμο, για την πληρέστερη κατανόηση του υπό συζήτηση θέματος, να προσεγγιστεί εννοιολογικά ο όρος «μέθοδος». Κάθε μέθοδος διδασκαλίας, σύμφωνα με τον Haspas, περιλαμβάνει ένα σύστημα κανόνων και ο κανόνας περικλείει μια εξωτερική και μια εσωτερική γνωστική διαδικασία· η εξωτερική σχετίζεται με λογικές ενέργειες, για παράδειγμα ανάλυση, σύνθεση, απαγωγή, επαγωγή, και η εσωτερική με την εφαρμογή του συστήματος των κανόνων πάνω σε διανοητικά και ψυχικά προσδιοριζόμενα στοιχεία. Αυτό το κριτήριο οδηγεί και στην παρακάτω τυπολογία των μεθόδων διδασκαλίας: στην πρώτη κατηγορία υπάγονται οι γνωσιολογικές μέθοδοι διδασκαλίας (η ανάλυση, η σύνθεση, αναλυτικό - συνθετική μέθοδος, η απαγωγική μέθοδος, η επαγωγική μέθοδος και ο συνδυασμός της επαγωγής και της απαγωγής). Στη δεύτερη κατηγορία υπάγονται οι ψυχολογικές μέθοδοι διδασκαλίας (οι εξελισσόμενες, οι αφηρημένες, οι ερευνητικές και οι εμπειρικές μέθοδοι). Η κατάτμηση αυτή δεν θα πρέπει να δώσει την εντύπωση μιας εξαντλητικής και αποκλειστικής τυπολογίας, αφού στην πράξη όλες συμπλέκονται μεταξύ τους (Vogel, 1979: 41-43· Χατζηδήμου, 2010: 145).

Στις ήδη υπάρχουσες κατηγορίες μπορεί να προστεθεί και η σωκρατική ή μαιευτική μέθοδος, καθώς και η διερευνητική και η ανακαλυπτική, οι οποίες αποτελούν ένα είδος προέκτασης της σωκρατικής μεθόδου. Αυτή εδράζεται θεωρητικά στις φιλοσοφικές απόψεις του Σωκράτη και μπορεί να βρει εφαρμογή και στις τρεις βαθμίδες της εκπαίδευσης.

#### Η αναλυτικό – συνθετική μέθοδος

Σύμφωνα με την αναλυτικό - συνθετική μέθοδο, ξεκινούμε από τη λεπτομερή τμηματική ανάλυση των γνωστών χαρακτηριστικών γνωρισμάτων του αντικείμενου και καταλήγουμε στη συνοπτική σύνθεσή του. Η συγκεκριμένη μέθοδος μπορεί να χρησιμοποιηθεί από τις πρώτες σχολικές τάξεις.

#### Η απαγωγική μέθοδος

Σύμφωνα με την απαγωγική μέθοδο διδασκαλίας, ξεκινούμε από το γενικό και το αφηρημένο και καταλήγουμε στο ειδικό και στο συγκεκριμένο. Χαρακτηριστικό γνώρισμα αυτής της μεθόδου είναι η απόκτηση γνώσεων μέσα από την συνολική θεώρηση ενός αντικείμενου και η εξαγωγή συμπερασμάτων από τα επιμέρους.

#### Η επαγωγική μέθοδος

Στον αντίποδα της παραπάνω λογικής, με την επαγωγική μέθοδο ξεκινούμε από το επιμέρους και καταλήγουμε στο γενικό, δηλαδή έχοντας ως βάση το ειδικό με λογικές διεργασίες φτάνουμε στο σύνολο και στο αφηρημένο. Η μέθοδος αυτή που ανάγεται στον Bacon και στον Ratke μπορεί να χρησιμοποιηθεί σ' όλες τις σχολικές βαθμίδες, αρκεί ο εκπαιδευτικός να έχει μάθει στους μαθητές να χρησιμοποιούν τον επαγωγικό τρόπο σκέψης (Πετρουλάκης, 1981).

#### Ο συνδυασμός της επαγωγής και της απαγωγής

Για την απόκτηση μιας πιο ολοκληρωμένης εικόνας του διδασκόμενου αντικείμενου ο εκπαιδευτικός καταφεύγει στη χρήση του συνδυασμού της απαγωγής και της επαγωγής. Στη μέθοδο αυτή χρησιμοποιείται ο απαγωγικός και ο επαγωγικός τρόπος σκέψης συγχρόνως, χωρίς να παραμελείται κανένας από τους δύο.

#### Η μέθοδος επίλυσης προβλήματος

Η μέθοδος αυτή της διδασκαλίας, όπως υποστηρίζεται από πολλούς, μεταξύ των οποίων και ο Haspas, επιδιώκει

να καταστήσει τους μαθητές ικανούς, ώστε αφενός να γνωρίζουν, να διατυπώνουν και να λύνουν μόνοι τους ένα πρόβλημα και αφετέρου να ελέγχουν στην πράξη και να εφαρμόζουν αποτελεσματικά τις λύσεις τους. Η μέθοδος επίλυσης προβλήματος συμβάλλει άμεσα στην καλλιέργεια της αυτενέργειας, στην ανάπτυξη των σωματικών και διανοητικών δυνατοτήτων και ικανοτήτων μαθητών και υποστηρίχθηκε αρχικά από τον Dewey (Δερβίσης, 1981, Χατζηδήμου, 2010).

#### *Η σωκρατική μέθοδος*

Τη σωκρατική μέθοδο ή μαιευτική μέθοδο ή σωκρατική συζήτηση με όποια ονομασία κι αν τη συναντήσει κανείς στην πορεία της παιδαγωγικής σκέψης, το πιθανότερο είναι να ασκήσει πάνω του τη γοητεία που αποκαλύπτεται από τη μελέτη της διδασκαλίας του Σωκράτη. Έχοντας ως βασικές αρχές της την απορία, την ειρωνεία, την άγνοια και την αμφισβήτηση και στοχεύοντας στην αυτενέργεια, στην αυτονομία, στην αυτοπεποίθηση, στην ισότητα και στην αυτογνωσία των μαθητών αποκτά σήμερα στην κοινωνία της υπερπληροφόρησης και της μαζοποίησης, ηθικής και πολιτιστικής, προεξάρχουσα θέση και διαχρονική αξία. Στο πλαίσιο της σχολικής διδασκαλίας ο εκπαιδευτικός-γνώστης της μεθόδου θέτει υπό αμφισβήτηση την απάντηση του μαθητή στην ερώτηση που του υποβάλλεται για το συζητούμενο θέμα, παρόλο που η απάντηση του μπορεί να είναι σωστή, ο μαθητής με τον τρόπο αυτό αμφιταλαντεύεται, αρχίζει να συλλογίζεται περαιτέρω, αναδιατυπώνει τη σκέψη του και απαντά για δεύτερη φορά· σε περίπτωση που ο εκπαιδευτικός διαπιστώνει ότι ο μαθητής δεν είναι σίγουρος για την απάντηση που δίνει ή ακόμη κι αν η απάντησή του δεν είναι λανθασμένη, τον ξαναρωτά, ώστε να τον ωθήσει να σκεφτεί και πάλι, μέχρι το σημείο εκείνο που θα έχει κατανοήσει πλήρως το θέμα, καθώς και την απάντηση που δίνει. Η ειρωνική αυτή διαδικασία, αν και παιδευτική, προκαλεί πολλές φορές τον θυμό και την οργή του μαθητή, με αποτέλεσμα να μην είναι ευχαριστημένος με τον εαυτό του, με τον εκπαιδευτικό ή και τους συμμαθητές του. Η άβολη αυτή κατάσταση, όταν ξεπεραστεί, οδηγεί τον μαθητή στην πιο ήρεμη αντιμετώπιση του υπό συζήτηση αντικειμένου. Η ίδια διαδικασία μπορεί να επαναληφθεί με τη συμμετοχή και των υπόλοιπων μαθητών, ακολουθώντας την ίδια διαδικασία, ενώ παράλληλα το αρχικό ερώτημα μπορεί να παραμένει μετέωρο και χωρίς σαφώς διατυπωμένη και οριστική απάντηση (Chatzidimou, 1980-Χατζηδήμου, 2010).

## Β Ι Β Λ Ι Ο Γ Ρ Α Φ Ι Α

- Αναγνωστοπούλου, Μ. (2001). *Η ομαδική διδασκαλία στην εκπαίδευση: μία θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: εκδοτικός οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Δερβίσης, Σ. (1981). *Σύγχρονη Γενική Διδακτική*. Θεσσαλονίκη: αυτοέκδοση.
- Δερβίσης, Σ. (1999). *Σύγχρονη Γενική Μεθοδολογία της Διδασκαλίας*. Θεσσαλονίκη: αυτοέκδοση.
- Ζευκιλής, Αρ. (1981). *Γενική Διδακτική*. Αθήνα: εκδόσεις ΣΕΛΕΤΕ.
- Ζευκιλής, Αρ. (1998). *Τα εποπτικά μέσα διδασκαλίας. Σύγχρονη προσέγγιση της εκπαιδευτικής τεχνολογίας*. Αθήνα: εκδόσεις Γρηγόρη.
- Θεοφιλίδης, Χ. (2009). *Ρωγμές στο παγόβουνο της παραδοσιακής διδασκαλίας*. Αθήνα: εκδόσεις Γρηγόρη.
- Κανάκης, Ι. (2001). «Η μαθητική εργασία σε μικρές ομάδες, το σχέδιο δράσης και η εφαρμογή τους στο ελληνικό σχολείο». Στο: Χατζηδήμου, Δ. (επιμ.), *Παιδαγωγική και Εκπαίδευση, Τιμητικός τόμος για τα 65χρονα του Καθηγητή Παναγιώτη Δ. Ξωχέλλη*. Θεσσαλονίκη: εκδοτικός οίκος Αδελφών Κυριακίδη, 279-302.
- Μαυρίκης, Γ. (2007). «Τεχνικές για την ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης». Στο: Κουλαϊδής, Β. (επιμ.), *Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις για την ανάπτυξη κριτικής – δημιουργικής σκέψης*, Αθήνα, 121-140.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης. ΦΕΚ 303Β/13-03-2003, ΦΕΚ 304Β/13-03-2003.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική & Διδακτική του Θεάτρου*. Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Παρασκευόπουλος, Ι. & Παρασκευοπούλου, Π. (2009). *Δαίδαλος, Πρόγραμμα άσκησης της δημιουργικής άσκησης*. Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Πετρουλάκης, Ν. (1981). *Προγράμματα, εκπαιδευτικοί στόχοι, μεθοδολογία*. Αθήνα: εκδόσεις Φελέκη.
- Ταρατόρη, Ε. (2006). Η μέθοδος Project στη θεωρία και στην πράξη. Θεσσαλονίκη: εκδοτικός οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Ταρατόρη, Ε. (2009). Σχολική Αξιολόγηση. Αξιολόγηση της σχολικής μονάδας, του εκπαιδευτικού και της επίδοσης του μαθητή. Θεσσαλονίκη: εκδοτικός οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Χατζηδήμου, Δ. (2010α). Εισαγωγή στη Θεματική της Διδακτικής. Θεσσαλονίκη: εκδοτικός οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Χατζηδήμου, Δ. & Ταρατόρη, Ε. (2001). «Η μέθοδος project στο σχολείο». Στο: Πυργιωτάκης, Ι.Ε. (επιμ.), *Ολοήμερο Σχολείο. Λειτουργία και Προοπτικές*. Αθήνα: ΟΕΔΒ, 115-130.

- Χατζηδήμου, Δ. & Ταρατόρη, Ε. (2001). «Η ομαδική διδασκαλία στη διδακτική πράξη». Στο: Πυργιωτάκης, Ι.Ε. (επιμ.), *Ολοήμερο Σχολείο. Λειτουργία και Προοπτικές*. Αθήνα: ΟΕΔΒ, 131-140.
- Χατζηδήμου, Δ. & Αναγνωστοπούλου, Μ. (2011). *Οι ομάδες εργασίας των μαθητών στην εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: εκδοτικός οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Χρυσ αφίδης, Κ. (1998). *Βιωματική – επικοινωνιακή διδασκαλία. Η εισαγωγή της μεθόδου project στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ψαλτόπουλος, Ν. (1981). *Γενική Διδακτική*. Αθήνα: ΣΕΛΕΤΕ.
- Chatzidimou, D. (1980). *Die praktische Relevanz des sokratischen Prinzips*. Frankfurt am Main: Verlag Peter Lang.
- Dishon, D. & Wilson O’Leary, P. (1984). *A technique for creating more effective schools*. Florida: Learning Publications, Inc.
- Gudjons, H. (200810). *Pädagogisches Grundwissen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Jacobs, G., Power, M. & Loh, I. (2002). *The teacher’s sourcebook for cooperative learning. Practical techniques, basic principles and frequently asked questions*. Thousand Oaks, California: Corwin Press, Inc.
- Johnson, D. & Johnson, R. (1998). “Teaching students to manage conflicts in diverse classrooms”. In: Putman, J. (ed.), *Cooperative learning and strategies for inclusion*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing, 167 - 184.
- Johnson, D., Johnson, R. & Holubec, E. (1993). *Cooperation in the classroom*. Minnesota: Interaction Book Company.
- Kelly, A. V. (1974). *Teaching mixed ability classes*. London: Harper and Row.
- Memmert, W. (1995). *Didaktik in Graphiken und Tabellen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Putman, J. (1998). “The process of cooperative learning”. In: Putman, J. (ed.), *Cooperative learning and strategies for inclusion*. Baltimore: Maryland. Paul. H. Brookes, Publishing, 17 - 47.
- Vogel, A. (1974). *Unterrichtsformen I*. Ravensburg, Workshop Schulpädagogik, Materialien 12.
- Vogel, A. (1979). *Unterrichtsformen II*. Ravensburg, Workshop Schulpädagogik, Materialien.

## A4. ΟΔΗΓΟΣ ΤΩΝ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΩΝ Β

### ΟΔΗΓΟΣ ΤΩΝ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΩΝ Β ΤΟΥ ΠΙΛΟΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

[Αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο οι Επιμορφωτές Β θα επιμορφώσουν τους εκπαιδευτικούς στο Πιλοτικό Πρόγραμμα ]

#### 1. Εισαγωγή στο Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης

Η έλευση της Κοινωνίας της Γνώσης επιφέρει σημαντικές αλλαγές στον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε την προσωπική, κοινωνική και εργασιακή μας καθημερινότητα. Οι συνεχείς μεταβολές που συντελούνται στο πλαίσιο του παγκοσμιοποιημένου οικονομικού και τεχνολογικού περιβάλλοντος συμβάλλουν στη δημιουργία ενός νέου κοινωνικού γίνεσθαι, αναδεικνύοντας νέους τρόπους επικοινωνίας, νέους κανόνες συμπεριφοράς, νέα πρότυπα και αξίες ζωής. Η έκρηξη της κοινωνικής δικτύωσης σε πλανητικό επίπεδο και ο τεράστιος όγκος και η πολλαπλότητα της προσφερόμενης ψηφιακής πληροφορίας σε συνδυασμό με την ταχυστάτη απαξίωση της γνώσης, δημιουργούν ένα πρωτόγνωρο κοινωνικό, πολιτισμικό και οικονομικό περιβάλλον. Το «Νέο Σχολείο», ανταποκρινόμενο στις νέες εκπαιδευτικές ανάγκες και προκλήσεις του 21ου αιώνα, θέτει τον μαθητή στο επίκεντρο των αλλαγών με σκοπό τη συνολική βελτίωση του επιπέδου σπουδών καθώς και της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Στοχεύει στη διαμόρφωση ενός δημιουργικού και ανοικτού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος συνεργατικής οικοδόμησης της γνώσης, που όχι μόνο επιδέχεται αλλά ενθαρρύνει και δημιουργεί καινοτομία.

Το Νέο Σχολείο είναι ολοήμερο, ενταξιακό, αειφόρο και αξιοποιεί σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις προκειμένου να ανταποκριθεί στις διαφοροποιημένες ανάγκες και ικανότητες των μαθητών και εκπαιδευτικών, καθώς και στα διαφορετικά χαρακτηριστικά των σχολείων, προωθώντας την ψηφιακή επικοινωνία σε αρμονία με τις κλασικές μορφές «προφορικότητας» και «εγγραμματοσύνης».

Στο περιβάλλον του Νέου Σχολείου, αναδεικνύεται ο κοινωνικός ρόλος του εκπαιδευτικού και, με αυτή την έννοια, ιδιαίτερη έμφαση πρέπει να δοθεί σε ζητήματα που άπτονται της δυναμικής της ομάδας και των σχέσεων στη σχολική τάξη (ιδιαίτερα στο σημερινό οικονομικό και κοινωνικό περιβάλλον) καθώς και σε ζητήματα ηγεσίας και διοίκησης της σχολικής μονάδας.

Στο ανωτέρω πλαίσιο σχεδιάστηκε το Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών, το οποίο ανταποκρίνεται στους στόχους του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση» του Υπουργείου Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων για την αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Συνδέεται άρρηκτα με τη λογική και τη φιλοσοφία του Νέου Σχολείου καθώς και με τον γενικότερο σχεδιασμό για τη συνεχιζόμενη Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών, που θα τους δώσει τη δυνατότητα να συγχρονίζονται με τις κοινωνικές και επαγγελματικές απαιτήσεις, αναστοχαζόμενοι κριτικά πάνω στην ίδια την εκπαιδευτική πρακτική με στόχο τον μετασχηματισμό τους σε δημιουργούς/συνδημιουργούς καινοτόμων εκπαιδευτικών προσεγγίσεων καθώς και του απαιτούμενου εκπαιδευτικού υλικού.

Αναλυτικές Πληροφορίες για το πλαίσιο αναφοράς του Μείζονος Προγράμματος Επιμόρφωσης είναι διαθέσιμες στο [www.epimorfosi.edu.gr](http://www.epimorfosi.edu.gr)

#### 2. Βασικοί Άξονες του Προγράμματος

1. Να γίνεται ο Εκπαιδευτικός "δημιουργός του διδακτικού του σχεδίου" και όχι εκτελεστής σχεδίων άλλων, ώστε να μπορεί να το προσαρμόζει στις ιδιαιτερότητες των μαθητών και στα νέα δεδομένα, όπως προκύπτουν από τα νέα προγράμματα σπουδών, τις εξελίξεις στην επιστήμη και τις πρόσφατες έρευνες.
2. Να μπορεί να εντάσσει στο σχεδιασμό του νέες εκπαιδευτικές μεθόδους που εμπλουτίζουν τον βασικό παραδοσιακό τρόπο της παράδοσης/διάλεξης και τις παραλλαγές της με 'ερωτήσεις και απαντήσεις', να μπορούν να αντλούν και από άλλες μεθόδους, όπως πχ το debate ή το παιχνίδι ρόλων κ.ά., καθώς και την ομαδική εργασία- project που υλοποιεί το μαθαίνουμε δρώντας και καλλιεργεί το ομαδικό πνεύμα.
3. Να εντάσσει «εγκάρσια» την αξιοποίηση των τεχ, των τεχνών, την ευαισθητοποίηση στο περιβάλλον κ.ά.
4. Να σκέφτεται και να ενεργεί με γνώμονα τις σχέσεις και την καλλιέργεια ασφαλούς συγκινησιακού κλίματος και ομαδικού συνεργατικού πνεύματος και το ότι η μάθηση βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στη σχέση με το δάσκαλο, με τους άλλους μαθητές στην ομάδα, καθώς και στη σχέση των δασκάλων μεταξύ τους και στη σχέση σχολείου, οικογένειας και ευρύτερης κοινότητας.
5. Να σκέφτεται «ολιστικά», έχοντας στο αντιληπτικό του πλαίσιο τι προηγήθηκε και τι έπεται στην εκπαίδευση των μαθητών του ως προς την διαχρονική τους εξέλιξη (νηπιαγωγείο-δημοτικό-γυμνάσιο-λύκειο) και ως προς τον πριν και το μετά στο ημερήσιο –εβδομαδιαίο -μηνιαίο πρόγραμμα, συνεργαζόμενος με συναδέλφους για τη διαθεματική και διαχρονική προσέγγιση.

6. Να είναι τα σχολεία ανοικτά προς την κοινότητα και την επικαιρότητα, εντάσσοντας στο σχεδιασμό τα ερεθίσματα που απασχολούν την κοινωνία ευρύτερα και την τοπική κοινωνία, καθώς και αξιοποιώντας τις πηγές και τον πολιτιστικό και περιβαλλοντικό πλούτο της περιοχής του σχολείου.

### 3. Θεματικές Ενότητες του Προγράμματος

Το περιεχόμενο της επιμόρφωσης θα πρέπει να υπηρετεί τη βασική αρχή σύμφωνα με την οποία ο εκπαιδευτικός διερευνά και ανακαλύπτει τη φιλοσοφία και τις αρχές του μετασχηματισμού του ρόλου του μέσα από όρους διδακτικής πράξης.

Με βάση τα αποτελέσματα της μελέτης διερεύνησης των επιμορφωτικών αναγκών, καθώς και τη διεθνή και ελληνική εμπειρία ο βασικός κορμός της επιμόρφωσης θα στηριχτεί στους εξής πυλώνες:

**Α.** Οι στόχοι, η φιλοσοφία και οι μέθοδοι του Νέου Σχολείου.

**Β.** Σύνδεση με τη φιλοσοφία και πρακτική των προγραμμάτων σπουδών και της ψηφιακής τάξης.

**Γ.** Παιδαγωγικός και διδακτικός σχεδιασμός σε αυθεντικά περιβάλλοντα μάθησης.

Παραδείγματα σχεδιασμού και υλοποίησης διδακτικών πρακτικών, με έμφαση στην καινοτομία και στην ανάπτυξη των «οριζοντίων ικανοτήτων» των μαθητών, οι οποίες διατρέχουν εγκάρσια όλα τα σχολικά αντικείμενα: μεταγνωστικές ικανότητες, κριτική σκέψη, δημιουργικότητα, αξιοποίηση του πλούτου των τεχνών, κοινωνικές ικανότητες, ευαισθητοποίηση στο περιβάλλον, συνεργατικότητα, επικοινωνία κ.ά.). Δίνεται έμφαση στη βιωματική επεξεργασία εκπαιδευτικών μεθόδων- τεχνική, όπως Εμπλουτισμένη Διδασκαλία, Ερωτήσεις - Απαντήσεις, Παιχνίδι Ρόλων, Δραματοποίηση, Μελέτη Περίπτωσης, Παιχνίδι (για το νηπιαγωγείο), Καταιγισμός Ιδεών, Project, Εκπαιδευτική Επίσκεψη, Προσομοίωση, Πειράματα, Ομαδική Εργασία, Διαθεματική Προσέγγιση, Εκπαίδευση μέσα από την Τέχνη.

**Δ.** Οι Σχέσεις στην Σχολική Κοινότητα (Σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων με έμφαση στη διεργασία ομάδας στη σχολική τάξη, επικοινωνία, συνεργατικές πρακτικές, ένταξη στη μαθησιακή διαδικασία των μαθητών με ειδικές ανάγκες και των παιδιών των μεταναστών κ.ά.).

**Ε.** Θεωρητικό πλαίσιο και πρακτικές εφαρμογές του (βασικές θεωρίες μάθησης, στοιχεία κοινωνιολογίας εκπαίδευσης, αυτοαξιολόγηση σχολικών μονάδων, διοίκηση, ηγεσία και μαθητική συμμετοχή μέσα στο σχολείο, ανοικτό στην κοινωνία και στη δια βίου μάθηση σχολείο).

### 4. Μεθοδολογία -Διάρθρωση Επιμορφωτικού προγράμματος

Με βάση τα αποτελέσματα της διερεύνησης των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών, το επιμορφωτικό πρόγραμμα προτείνεται να είναι διάρκειας διακοσίων (200) ωρών και να πραγματοποιηθεί στο πλαίσιο της Συνδυαστικής Μάθησης (Blended Learning), δηλαδή να περιλαμβάνει σεμινάρια δια ζώσης διδασκαλίας (face-to-face) διάρκειας 55 ωρών και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση διάρκειας 145 ωρών. Ο σχεδιασμός αυτός κρίνεται καταλληλότερος, διότι λαμβάνει υπόψη όλες τις ιδιαιτερότητες που χαρακτηρίζουν το εκπαιδευτικό έργο (γεωγραφική εξασκίωση σχολικών μονάδων, σχολικές αργίες, διενέργεια πανελλαδικών εξετάσεων, κτλ.). Άλλωστε, τόσο από τα αποτελέσματα διερεύνησης των επιμορφωτικών αναγκών που διενήργησε το ΠΙ τον Ιούνιο του 2010 όσο και από προηγούμενη εμπειρία στην Ελλάδα και διεθνώς, προκύπτει ότι η συνδυαστική μέθοδος έχει αποδειχθεί πολύ αποτελεσματική, ιδίως όταν πρόκειται για επιμόρφωση ενήλικων ατόμων με οικογενειακές και επαγγελματικές υποχρεώσεις, όπως οι εκπαιδευτικοί.

Συμπερασματικά, κάθε επιμορφωτικός κύκλος δομείται σε δύο επίπεδα:

**Α.** Διά ζώσης συναντήσεις: 3 τριήμερα σεμινάρια συνολικής διάρκειας 54ωρών (1/3 της διάρκειας της επιμόρφωσης).

**Β.** Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση συνολικής διάρκειας 146ωρών (2/3 της διάρκειας της επιμόρφωσης).

Μεταξύ των σεμιναρίων μεσολαβεί ικανή χρονική περίοδος (40-60 ημέρες), προκειμένου οι επιμορφωμένοι:

- να αλληλεπιδρούν με το επιμορφωτικό υλικό (έντυπο και ψηφιακό),
- να διερευνούν με κριτικό τρόπο την εφαρμογή των προς εξέταση θεμάτων στη σχολική τους τάξη,
- να συντάσσουν τις γραπτές εργασίες και να προετοιμάζουν την παρουσίασή τους.

### 5. Πιλοτικό Πρόγραμμα Μείζονος Προγράμματος Επιμόρφωσης

#### 5.1 Δυνατότητα συμμετοχής

Στην Πιλοτική Φάση του Μείζονος Προγράμματος Επιμόρφωσης δύναται να συμμετέχουν **8.400 μόνιμοι εκπαιδευτικοί** των κλάδων - ΠΕ02, - ΠΕ04,- ΠΕ05, - ΠΕ06, - ΠΕ07, - ΠΕ60, - ΠΕ70 οι οποίοι υπηρετούν στους νομούς Αττικής, Θεσσαλονίκης, Κοζάνης, Μυτιλήνης και Ευρυτανίας.

Στις επόμενες φάσεις του προγράμματος δύναται να συμμετέχουν οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί καθώς και αυτοί που προσλαμβάνονται ως αναπληρωτές και ωρομίσθιοι όλων των κλάδων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στο σύνολο των περιφερειών της χώρας.

#### 5.2 Χρόνος υλοποίησης και διάρκεια της Πιλοτικής Φάσης:

Η Πιλοτική Φάση θα διαρκέσει από τις 15 Ιουνίου 2011 έως τις 3 Δεκεμβρίου 2011.



Ειδικότερα το πρόγραμμα επιμόρφωσης ανά κλάδο επιμορφούμενων έχει ως εξής:

**ΠΕ 6ο, ΠΕ7ο**  
**1<sup>ο</sup> 3ημερο Ιούνιος 2011 (19 δ.ω)**

**6. Το επιμορφωτικό υλικό**

**Υποχρεωτικό υλικό**

Το υποχρεωτικό διδακτικό υλικό του Μείζονος Προγράμματος αποτελείται από τα εξής κείμενα:

1. «Νέο Σχολείο: Πρώτα ο Μαθητής»
2. «Προγράμματα Σπουδών της Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης: Πλαίσιο Βασικών Αρχών και Προσανατολισμών»
3. «Θεωρητικό πλαίσιο και Σχέδια Διδασκαλίας» (ανά ειδικότητα)
4. Δ. Χατζηδημού: «Εναλλακτικές Μορφές, Τεχνικές και Μέθοδοι Διδασκαλίας και Μάθησης»
5. «Αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στην Εκπαίδευση»
6. Γ. Μέγα: «Η αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας στην εκπαίδευση»
7. «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Σχολικά Περιβαλλοντικά Προγράμματα»
8. «Η Εκπαιδευτική σημασία του Κινηματογράφου. Αρχές, Στόχοι, Εφαρμογές»
9. «Η Εκπαιδευτική σημασία των Εικαστικών Τεχνών»
10. «Λογοτεχνία. Εκπαιδευτική Σημασία – Τρόποι Προσέγγισης»
11. «Η αναγκαιότητα του Θεάτρου στην εκπαίδευση»
12. «Η σύγχρονη θέση της Μουσικής στην εκπαιδευτική διαδικασία»

Επίσης, στο υποχρεωτικό υλικό περιλαμβάνεται ένα υπό διαμόρφωση κείμενο για τα ζητήματα ομάδας / σχέσεων.

Σε εύθετο χρόνο θα προστεθούν στα ανωτέρω κείμενα του διδακτικού υλικού περισσότερα στοιχεία εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, κυρίως ασκήσεις αυτοαξιολόγησης.

**Προαιρετικό Υλικό**

1. «Καλές πρακτικές για την καλλιέργεια της Οπτικοακουστικής Παιδείας στα σχολεία. Επιλογή ταινιών αναφοράς για τους μαθητές»
2. «Παρέμβαση στο διδακτικό σχέδιο: "Το φεγγάρι και η Συμβολιστική Ποίηση"» (Νεοελλ. Λογοτεχνία, Γ' Γυμνασίου)
3. «Παρέμβαση στο διδακτικό σχέδιο: "Βοηθάμε το άλογο να αφηγηθεί την ιστορία του"» (Γλώσσα, ΣΤ' Δημοτικού)
4. «Παρέμβαση στο διδακτικό σχέδιο: "Οδυσσέας και Τηλέμαχος"» (Ομήρου Οδύσεια - Αρχ. Ελλ. από μετάφραση, Α' Γυμνασίου)
5. «Παρέμβαση στο διδακτικό σχέδιο: "Εργασία και επιλογή επαγγέλματος"» (Νεοελλ. Γλώσσα, Β' Λυκείου)
6. «Καλές Ελληνικές και Διεθνείς Πρακτικές στην Εικαστική Αγωγή»
7. «Ενδεικτικά Εικαστικά Έργα ανά ηλικιακή ομάδα»
8. «Σύνδεση της Λογοτεχνίας ως τέχνης με το σχολείο. Καλές ελληνικές και διεθνείς πρακτικές»
9. «40 έργα της Παγκόσμιας Λογοτεχνίας και Γλωσσάρι»

Σε εύθετο χρόνο θα προστεθεί στο υλικό ένα DVD με έργα τέχνης που συνδέονται με την εκπαιδευτική πράξη. Επίσης, θα προστεθούν κείμενα για προαιρετική μελέτη.

Το προαιρετικό υλικό θα εμπλουτίζεται συνεχώς στην διάρκεια της πορείας του Μείζονος Προγράμματος.

**7. Πιλοτικό Πρόγραμμα Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών**

Η δομή του πιλοτικού προγράμματος θα είναι σχεδόν η ίδια με τη δομή του προγράμματος επιμόρφωσης των επιμορφωτών Β, με εξαίρεση την ενότητα για το ρόλο του επιμορφωτή στις διαδικασίες εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Επίσης σχεδόν ίδιες θα είναι και οι εργασίες και οι Μικροδιδασκαλίες. *Το αναλυτικό πιλοτικό πρόγραμμα και τα θέματα των εργασιών θα δοθούν σε εύθετο χρόνο.*

**8. Γραπτές Εργασίες**

Οι επιμορφωνόμενοι στο πιλοτικό πρόγραμμα θα εκπονήσουν 3 γραπτές εργασίες, που έχουν υποχρεωτικό χαρακτήρα. Η 3η εργασία θα εκπονηθεί επιτόπου, την τελευταία ημέρα του προγράμματος.

**Αρχές Αξιολόγησης των γραπτών εργασιών και της Μικροδιδασκαλίας**

- Να αποπνέουν οι εργασίες και η Μικροδιδασκαλία ότι ο/η εκπαιδευτικός μελέτησε δημιουργικά και συγκροτημένα το διδακτικό υλικό και αξιοποίησε θετικά την εμπειρία από τα σεμινάρια του Προγράμματος.
- Να αποπνέουν οι εργασίες και η Μικροδιδασκαλία τη φιλοσοφία, τις αρχές και τις μεθόδους του Προγράμματος, των Προγραμμάτων Σπουδών και του Νέου Σχολείου.
- Να προκύπτει με ενάργεια η σύνδεση των θεωρητικών στοιχείων που γνωρίζει ο/η εκπαιδευτικός με την εφαρμογή τους στην εκπαιδευτική πράξη.

**9. Διαδικασίες Ολοκλήρωσης της Επιμόρφωσης από τους συμμετέχοντες**

Για να θεωρηθεί ότι οι συμμετέχοντες στο Πιλοτικό Πρόγραμμα το ολοκλήρωσαν, θα πρέπει να έχουν εκπληρώσει τις τρεις παρακάτω διαδικασίες.

1Η ΜΕΡΑ ΣΕΜΙΝΑΡΙΟΥ (5 Δ.Ω)	2Η ΜΕΡΑ ΣΕΜΙΝΑΡΙΟΥ	(7 Δ.Ω)	3Η ΜΕΡΑ ΣΕΜΙΝΑΡΙΟΥ	(7 Δ.Ω)
Τετάρτη 15/6 16:00- 20:15 Πέμπτη 16/6	9:00- 15:45		Παρασκευή 17/6 9:00- 15:45	

**2ο 3ημερο Σεπτέμβριος 2011 (18 δ.ω)**

1Η ΜΕΡΑ ΣΕΜΙΝΑΡΙΟΥ (6 Δ.Ω)	2Η ΜΕΡΑ ΣΕΜΙΝΑΡΙΟΥ	(6 Δ.Ω)	3Η ΜΕΡΑ ΣΕΜΙΝΑΡΙΟΥ	(6 Δ.Ω)
Δευτέρα 5/9 9:00- 15:00	Τρίτη 6/9 9:00- 15:00		Τετάρτη 7/9 9:00- 15:00	

**3ο 3ημερο Νοέμβριος- Δεκέμβριος 2011 (17 δ.ω)**

1Η ΜΕΡΑ ΣΕΜΙΝΑΡΙΟΥ (5 Δ.Ω)	2Η ΜΕΡΑ ΣΕΜΙΝΑΡΙΟΥ	(5 Δ.Ω)	3Η ΜΕΡΑ ΣΕΜΙΝΑΡΙΟΥ	(7 Δ.Ω)
Πέμπτη 24/11 16:00- 20:15	Παρασκευή 25/11 16:00- 20:15		Σάββατο 26/11 9:00- 16:00	

ΠΕ 02, ΠΕ 04, ΠΕ05, ΠΕ06, ΠΕ07  
1<sup>ο</sup> 3ημερο Ιούνιος 2011 (19 δ.ω)

1Η ΜΕΡΑ ΣΕΜΙΝΑΡΙΟΥ (5 Δ.Ω)	2Η ΜΕΡΑ ΣΕΜΙΝΑΡΙΟΥ	(7 Δ.Ω)	3Η ΜΕΡΑ ΣΕΜΙΝΑΡΙΟΥ	(7 Δ.Ω)
Τετάρτη 22/6 16:00- 20:15 Πέμπτη 23/6 9:00- 15:45			Παρασκευή 24/6 9:00- 15:45	

2<sup>ο</sup> 3ημερο Σεπτέμβριος 2011 (18 δ.ω)

1Η ΜΕΡΑ ΣΕΜΙΝΑΡΙΟΥ (4 Δ.Ω)	2Η ΜΕΡΑ ΣΕΜΙΝΑΡΙΟΥ	(7 Δ.Ω)	3Η ΜΕΡΑ ΣΕΜΙΝΑΡΙΟΥ	(7 Δ.Ω)
Τετάρτη 7/9 16:00- 20:15 Πέμπτη 8/9 9:00- 15:45			Παρασκευή 9/9 9:00- 15:45	

3<sup>ο</sup> 3ημερο Νοέμβριος- Δεκέμβριος 2011 (17 δ.ω)

1Η ΜΕΡΑ ΣΕΜΙΝΑΡΙΟΥ (5 Δ.Ω)	2Η ΜΕΡΑ ΣΕΜΙΝΑΡΙΟΥ	(5 Δ.Ω)	3Η ΜΕΡΑ ΣΕΜΙΝΑΡΙΟΥ	(7 Δ.Ω)
Πέμπτη 1/12 16:00- 20:15		Παρασκευή 2/12 16:00- 20:15		Σάββατο 3/12 9:00- 16:00

1. Να έχουν παρακολουθήσει τουλάχιστον 48 από τις 54 ώρες της διάρκειας των σεμιναρίων του Προγράμματος.
2. Να έχουν εκπονήσει με επιτυχία και τις δύο γραπτές εργασίες. [Οι εργασίες αξιολογούνται με Α, Β ή Γ. Όσοι αξιολογηθούν με Α ή Β θεωρείται ότι εκπόνησαν επιτυχώς μια εργασία].
3. Να αξιολογηθεί με Α ή Β (στην κλίμακα Α, Β, Γ) η Μικροδιδασκαλία που θα παρουσιάσουν στο πλαίσιο των σεμιναρίων του Προγράμματος.

Το αργότερο 10 ημέρες μετά τη λήξη του πιλοτικού προγράμματος ο Επιμορφωτής Β στέλνει στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο το παρακάτω Έντυπο Αξιολόγησης.

### ΕΝΤΥΠΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ ΣΤΟ ΠΙΛΟΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Αξιολόγηση 1ης εργασίας: (Α ή Β ή Γ)

Αξιολόγηση 2ης εργασίας: (Α ή Β ή Γ)

Αξιολόγηση 3ης εργασίας: (Α ή Β ή Γ)

Αξιολόγηση της Μικροδιδασκαλίας: (Α ή Β ή Γ)

#### 10. Ο ρόλος του επιμορφωτή στις διαδικασίες εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

(Αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο οι επιμορφωτές Β θα επιμορφώσουν τους εκπαιδευτικούς που θα συμμετέχουν στο πρόγραμμα)

#### ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στα προγράμματα επιμόρφωσης που αξιοποιούν την μεθοδολογία της εξ Αποστάσεως εκπαίδευσης, ο ρόλος του επιμορφωτή διαφοροποιείται από τον κλασικό ρόλο του «διδάσκοντα». Ο επιμορφωτής δεν διδάσκει με την κλασική έννοια του όρου, μια και ο εκπαιδευόμενος επιμορφώνεται κυρίως μέσα από το επιμορφωτικό υλικό (έντυπο και ψηφιακό) που του παρέχει το πρόγραμμα. Διαδραματίζει όμως ένα πολύ σημαντικό ρόλο στην όλη μαθησιακή πορεία του εκπαιδευόμενου, λειτουργώντας ως εμπυκωτής και διευκολυντής της διεργασίας της μάθησης, συμβουλεύοντας και καθοδηγώντας τον εκπαιδευόμενο να αλληλεπιδράσει με το διδακτικό υλικό και τους άλλους εκπαιδευόμενους, αξιολογώντας την πορεία του και προσφέροντάς του εποικοδομητική ανατροφοδότηση σε διάφορα στάδια της πορείας του προς τη γνώση.

Το έργο του επιμορφωτή-συμβούλου στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι πολύπλευρο. Για να επιτελεστεί αποτελεσματικά είναι σημαντικό ο επιμορφωτής, εκτός των γνώσεων του αντικειμένου της επιμόρφωσης και των αρχών της εκπαίδευσης ενηλίκων, να γνωρίζει τις βασικές αρχές που διέπουν την εκπαίδευση από απόσταση και τα γενικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων σε προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, και να διαθέτει επιστημονικές-παιδαγωγικές, κοινωνικές-συμβουλευτικές και οργανωτικές δεξιότητες, ώστε να είναι σε θέση να:

- συμβουλεύει και να βοηθά τους εκπαιδευόμενους να κατανοήσουν και να αξιοποιήσουν το διδακτικό υλικό, καθώς και να εφαρμόζουν κριτικά και αποτελεσματικά τα ζητήματα της θεωρίας στην πράξη,
- εμπυκώνει και να υποστηρίζει τους εκπαιδευόμενους κατά τη διάρκεια της μαθησιακής τους πορείας,
- οργανώνει εκπαιδευτικές συναντήσεις με την ομάδα των εκπαιδευομένων του, όπως ορίζει το πρόγραμμα επιμόρφωσης, όπου δίνονται πληροφορίες για το πρόγραμμα και οδηγίες για την εκπόνηση των εργασιών, εκπονούνται ομαδικές δραστηριότητες για παραπέρα εμπέδωση συγκεκριμένων θεμάτων του διδακτικού υλικού, γίνεται επεξεργασία απόψεων και κριτικός στοχασμός σε ζητήματα του διδακτικού υλικού, παρουσιάζονται σχέδια μαθήματος, κ.ά.
- αξιολογεί και να προσφέρει πλήρη γραπτή και εποικοδομητική ανατροφοδότηση στις γραπτές εργασίες των εκπαιδευομένων,
- επικοινωνεί με τους εκπαιδευόμενους ηλεκτρονικά και τηλεφωνικά, σε τακτά χρονικά διαστήματα κατά τη διάρκεια του προγράμματος επιμόρφωσης.

Το παρόν κείμενο έχει ως στόχο να ενημερώσει τους επιμορφωτές για ζητήματα που αφορούν στο ρόλο τους στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, αναφέροντας:

- τις βασικές αρχές της εκπαίδευσης από απόσταση,
- τα βασικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων σε προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης,
- τις δεξιότητες που χρειάζεται να διαθέτει ο επιμορφωτής-σύμβουλος,
- ζητήματα επικοινωνίας του επιμορφωτή με τους εκπαιδευόμενους,
- ζητήματα σχολιασμού των γραπτών εργασιών, και
- ζητήματα διεξαγωγής εκπαιδευτικών συναντήσεων.

### 10.1 ΒΑΣΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΑΠΟ ΑΠΟΣΤΑΣΗ

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση έχει τρία γενικά χαρακτηριστικά:

- είναι προσιτή σε εκπαιδευόμενους που δεν έχουν τη δυνατότητα να παρακολουθήσουν συμβατικά προγράμματα επιμόρφωσης όπου απαιτείται η καθημερινή παρακολούθηση,
- παρέχει ευελιξία στους εκπαιδευόμενους ως προς τον χώρο, χρόνο και ρυθμό μελέτης του διδακτικού υλικού και
- είναι μαθητοκεντρική, δηλαδή λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες των εκπαιδευομένων και τους παρέχει τη δυνατότητα να μελετούν ανάλογα με τους προσωπικούς τους στόχους και τρόπους μάθησης και να αλληλεπιδρούν με το διδακτικό υλικό, τον επιμορφωτή και τους άλλους εκπαιδευόμενους.

Πιο αναλυτικά, οι βασικές αρχές που διέπουν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση συνοψίζονται στις εξής:

- Οι εκπαιδευόμενοι επιλέγουν που, πότε και πως θα μελετήσουν το διδακτικό υλικό, προσαρμόζοντας τη μελέτη στις ανάγκες τους και στην επίτευξη των προσωπικών τους στόχων.
- Η μάθηση επιτυγχάνεται κυρίως μέσα από την κατ' ιδίαν μελέτη ειδικά διαμορφωμένου διδακτικού υλικού.
- Το διδακτικό υλικό (έντυπο, ψηφιακό ή συνδυασμός και των δύο) είναι διαμορφωμένο με τρόπο που να διασφαλίζει ότι ο εκπαιδευόμενος αλληλεπιδρά με τα κείμενα μελέτης. Εμπεριέχει ερωτήματα και δραστηριότητες που παρέχουν εναύσματα για κριτική σκέψη, εμπέδωση της ύλης και εφαρμογή των θεωριών στην πράξη, και παρέχει ολοκληρωμένη ανατροφοδότηση με τη μορφή ενδεικτικών απαντήσεων, τρόπων προσέγγισης των δραστηριοτήτων, σύγκριση με άλλες πηγές, κ. ά.
- Οι εκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευομένων αλλά και οι υπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες τους λαμβάνονται υπόψη και στη δημιουργία του διδακτικού υλικού αλλά και στην οργάνωση των εκπαιδευτικών συναντήσεων.
- Οι εκπαιδευόμενοι ενθαρρύνονται προς μια 'ερευνητική' πορεία προς τη γνώση, αναπτύσσοντας κριτικό τρόπο σκέψης και μαθαίνοντας μέσα από την πράξη. Αυτό επιτυγχάνεται μέσα από πρακτικές και εμπειρικές δραστηριότητες, εφαρμογή της θεωρίας στην πράξη, αναστοχασμό, μαθαίνοντας από τα λάθη, αξιοποιώντας βιώματα και εμπειρίες και ανταλλάσσοντάς τα με συναδέλφους εκπαιδευόμενους.
- Οι εκπαιδευόμενοι υποστηρίζονται κατά τη διάρκεια των σπουδών τους, συστηματικά, μέσα από το εκπαιδευτικό υλικό (το οποίο εμπεριέχει πρόσθετα στοιχεία για το σκοπό αυτό), συμπληρωματικό υλικό, αναλυτικές οδηγίες, τις ιστοσελίδες του εκπαιδευτικού οργανισμού, και βέβαια από τον επιμορφωτή.

### 10.2 ΒΑΣΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ ΣΕ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Οι εκπαιδευόμενοι, σε προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, μελετούν το διδακτικό υλικό στο δικό τους χώρο και χρόνο, με το δικό τους ρυθμό και τρόπο μάθησης και έχουν, εκ των πραγμάτων, την κύρια ευθύνη της οργάνωσης και του ελέγχου της μαθησιακής τους πορείας. Πιο αναλυτικά:

- Καθορίζουν οι ίδιοι τον χώρο, το χρόνο το ρυθμό και τον τρόπο μελέτης.
- Επιλέγουν την έκταση στην οποία θα αξιοποιήσουν την υποστήριξη που τους παρέχει το διδακτικό υλικό, ο επιμορφωτής σύμβουλος και ο εκπαιδευτικός οργανισμός.
- Αποφασίζουν σε ποια τμήματα του διδακτικού υλικού θα δώσουν έμφαση, με ποια αλληλουχία θα τα προσεγγίσουν και ποιες από τις προτεινόμενες πηγές για περαιτέρω μελέτη θα αξιοποιήσουν, ανάλογα με τους στόχους, τις ανάγκες, την εμπειρία και τις προηγούμενες γνώσεις τους.
- Αξιολογούν την πορεία της μελέτης τους εκπονώντας τις ασκήσεις αυτοαξιολόγησης που προσφέρει το διδακτικό υλικό και ελέγχουν την επίτευξη των εκπαιδευτικών τους στόχων μέσα από διαδικασίες αυτοελέγχου.

Τα παραπάνω είναι χαρακτηριστικά κυρίως εκείνων των εκπαιδευομένων που έχουν αυξημένη ικανότητα αυτοοργάνωσης και ανάληψης μαθησιακών πρωτοβουλιών, τους ενδιαφέρει το γνωστικό αντικείμενο, έχουν τη θέληση και τα κίνητρα για να παρακολουθήσουν το πρόγραμμα, και είναι εξοικειωμένοι με ανοικτούς τρόπους εκπαίδευσης.

Δεν έχουν όμως όλοι οι εκπαιδευόμενοι την δυνατότητα να διεξάγουν αυτοδύναμα και αποτελεσματικά τη μελέτη τους, και αυτό μπορεί να οφείλετε σε διάφορους λόγους:

- Δεν έχουν εμπειρία στην κατ' ιδίαν μελέτη και, έχοντας εμπειρία μόνο από παραδοσιακά συστήματα εκπαίδευσης, δυσπιστούν απέναντι στην αποτελεσματικότητα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.
- Έχουν περιορισμένο χρόνο για μελέτη λόγω εργασίας, οικογενειακών και άλλων υποχρεώσεων, με αποτέλεσμα να μην ανταποκρίνονται στο χρονοδιάγραμμα μελέτης και παράδοσης εργασιών.
- Δεν διαθέτουν τις κατάλληλες δεξιότητες μελέτης με αποτέλεσμα να μην γνωρίζουν πώς να αξιοποιούν αποτελεσματικά το διδακτικό υλικό και τις συμπληρωματικές πηγές, πώς να γράφουν εργασίες, πώς να αυτοοργανώνονται και να διαχειρίζονται λειτουργικά το χρόνο μελέτης τους κ.ά.
- Δεν είναι πλήρως εξοικειωμένοι με την τεχνολογία με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται στην επικοινωνία με

τον εκπαιδευτή-σύμβουλο και τους άλλους εκπαιδευόμενους, και να μην είναι σε θέση να κάνουν χρήση των ψηφιακών πηγών και του δικτυακού περιβάλλοντος που τους παρέχει ο εκπαιδευτικός οργανισμός.

- Έχουν διάφορα προσωπικά προβλήματα, όπως προβλήματα υγείας δικά τους ή δικών τους ανθρώπων, που τους αποσπούν την προσοχή από τη μελέτη.
- Σε διάφορα στάδια του προγράμματος, μπορεί να καταλαμβάνονται από δισταγμό, επιφυλακτικότητα, μοναξιά, θυμό, να νιώθουν εκτεθειμένοι, ανεπαρκείς, πιεσμένοι, κλπ, συναισθήματα που λειτουργούν ως εμπόδια στη μάθηση.

Κρίνεται λοιπόν άκρως απαραίτητη η ανθρώπινη υποστήριξη που προσφέρει στους εκπαιδευόμενους προγραμμάτων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ο επιμορφωτής.

### 10.3 ΟΙ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΤΟΥ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΗ-ΣΥΜΒΟΥΛΟΥ ΣΤΗΝ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η εμπειρία από τα προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης έχει δείξει ότι για να μπορέσει να ανταπεξέλθει στο σύνθετο έργο που καλείται να επιτελέσει ο επιμορφωτής, συνδυάζει δεξιότητες από 3 βασικές κατηγορίες: επιστημονικές-παιδαγωγικές, κοινωνικές-συμβουλευτικές και οργανωτικές (η κατηγοριοποίηση αυτή είναι απλά ένας τρόπος προσέγγισης του σύνθετου ρόλου του επιμορφωτή, αλλά όχι ο μοναδικός).

#### Επιστημονικές-παιδαγωγικές δεξιότητες

Ο επιμορφωτής:

- καθοδηγεί τους εκπαιδευόμενους στη μελέτη του διδακτικού υλικού, προτείνει πηγές για περαιτέρω μελέτη, προτείνει διαφορετικούς τρόπους προσέγγισης κάποιων θεμάτων του υλικού ή εφαρμογής της θεωρίας στην πράξη, κλπ. Διακρίνει τους λόγους εκείνους που πιθανόν παρεμποδίζουν τη μαθησιακή πορεία κάποιου εκπαιδευόμενου, όπως ελλειπίες προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες στο αντικείμενο, έλλειψη δεξιοτήτων μάθησης ή αξιοποίησης του υλικού, κλπ, ώστε να μπορεί να τον βοηθήσει κατάλληλα στη μελέτη του διδακτικού υλικού.
- βοηθά τους εκπαιδευόμενους να κατανοήσουν τη σύνδεση του επιμορφωτικού υλικού με τους στόχους του προγράμματος και τους προσωπικούς τους στόχους, αλλά και τη σύνδεση της θεωρίας με την πράξη.
- συμβουλεύει τους εκπαιδευόμενους σχετικά με τις προδιαγραφές συγγραφής και παρουσίασης των εργασιών, σύμφωνα με τις απαιτήσεις του προγράμματος επιμόρφωσης.
- προσφέρει πλήρη ανατροφοδότηση στις εργασίες των εκπαιδευομένων, όπου επισημαίνει τα δυνατά και αδύνατα σημεία και προτείνει τρόπους υπέρβασης των αδυναμιών.
- δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες για ενεργητική μάθηση και αλληλεπίδραση των εκπαιδευομένων με τον ίδιο και τους άλλους εκπαιδευόμενους στις εκπαιδευτικές συναντήσεις που καθορίζονται από το επιμορφωτικό πρόγραμμα. Δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευόμενους να 'μαθαίνουν κάνοντας, να βιώνουν στην πράξη όσα μελετούν, μέσα από τη συμμετοχή τους σε συζητήσεις κριτικού στοχασμού, επεξεργασία δραστηριοτήτων από το υλικό όπως μελέτες περίπτωσης, προσομοιώσεις, σχέδια μαθήματος, κ.ά.

#### Κοινωνικές-συμβουλευτικές δεξιότητες

Ο επιμορφωτής:

- υποστηρίζει, παρακινεί και ενθαρρύνει τους εκπαιδευόμενους σε όλα τα στάδια της μαθησιακής πορείας τους, κατά τη διάρκεια των συναντήσεων αλλά και μέσα από την κατ' ιδίαν επικοινωνία.
- επικοινωνεί τακτικά, αποτελεσματικά και εποικοδομητικά με τους εκπαιδευόμενους, ακούγοντας, απαντώντας και διατηρώντας ανοικτές τις διόδους επικοινωνίας.
- επιλύει προβλήματα στο βαθμό των δυνατοτήτων και του ρόλου του. Διευκρινίζει το πρόβλημα, προσδιορίζει το είδος βοήθειας που απαιτείται και καθορίζει εάν μπορεί και πρέπει να βοηθήσει. Τα προβλήματα μπορεί να είναι α) ακαδημαϊκής φύσης, όπως δυσκολία κατανόησης κειμένων του υλικού, ολοκλήρωσης της απαιτούμενης μελέτης και των εργασιών, εφαρμογής των προτεινόμενων εκπαιδευτικών τεχνικών στην τάξη, κ. ά, β) αντικρουόμενων απαιτήσεων της εργασίας, των οικογενειακών υποχρεώσεων και της μελέτης, γ) διαχείρισης χρόνου μελέτης και παράδοσης των εργασιών, και δ) προσωπικά, όπως προβλήματα υγείας.

#### Οργανωτικές δεξιότητες

Ο επιμορφωτής:

- οργανώνει τακτική επικοινωνία με τους εκπαιδευόμενους, κυρίως μέσω ηλεκτρονικών (ή και ταχυδρομικών) επιστολών και μηνυμάτων και τηλεφωνικών επαφών. Η επικοινωνία γίνεται α) αρχικά πριν την έναρξη του προγράμματος με στόχο την πρώτη γνωριμία με τον επιμορφωτή και την εξήγηση των πρακτικών θεμάτων όπως χρονοδιαγράμματα μελέτης και παράδοσης εργασιών, χώρος και ημερομηνία συναντήσεων, κλπ, και β) μεταξύ των συναντήσεων, για επίλυση προβλημάτων, ενθάρρυνση, διευκρινήσεις για τις εργασίες, υπενθύμιση διαδικασιών, ανατροφοδότηση στις εργασίες, και διατήρηση της επαφής με τους εκπαιδευόμενους.

- οργανώνει τις ομαδικές συναντήσεις φροντίζοντας να έχει προετοιμαστεί κατάλληλα ώστε να καλύψει τις ανάγκες των εκπαιδευόμενων και να έχει το κατάλληλο υλικό και τον απαραίτητο εξοπλισμό.
- οργανώνει και διατηρεί πλήρη στοιχεία που αφορούν τους εκπαιδευόμενους της ομάδας του, όπως για παράδειγμα, αρχεία προόδου, αξιολόγησης και σχολιασμού των εργασιών, αρχεία επικοινωνίας, κλπ, ώστε να έχει, ανά πάσα στιγμή, μια πλήρη εικόνα της πορείας κάθε εκπαιδευόμενου και να είναι σε θέση να παραδώσει τις απαραίτητες πληροφορίες στην επιστημονική και οργανωτική επιτροπή του προγράμματος.

Στις ενότητες που ακολουθούν, παρουσιάζονται με περισσότερες λεπτομέρειες τα ζητήματα που αφορούν στην επικοινωνία, το σχολιασμό των εργασιών και τη διεξαγωγή των εκπαιδευτικών συναντήσεων.

#### 10.4 Η ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΤΟΥ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΗ ΜΕ ΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΟΥΣ

Η επικοινωνιακή σχέση εκπαιδευτή-εκπαιδευόμενων συμβάλει καθοριστικά στην ομαλή και επιτυχή πορεία των εκπαιδευόμενων στο πρόγραμμα επιμόρφωσης. Είναι λοιπόν αναγκαίο να υπάρχει γραπτή και τηλεφωνική επικοινωνία σε όλη τη διάρκεια του προγράμματος. Ο εκπαιδευτής οφείλει να ενημερώσει εξ αρχής για τη διαθεσιμότητά του και την υποχρέωσή του να τους υποστηρίζει, και να εξηγήσει, ειδικά στους εκπαιδευόμενους που διστάζουν να επικοινωνούν είτε από έλλειψη αυτοπεποίθησης είτε από διακριτικότητα, ότι θα ωφεληθούν σημαντικά εάν συνηθίσουν να εκφράζουν τις απόψεις τους με συγκροτημένο τρόπο και ζητάνε έγκαιρα διευκρινήσεις σχετικά με τις απορίες τους.

Η πρώτη επικοινωνία του εκπαιδευτή με τους εκπαιδευόμενους γίνεται λίγο πριν την έναρξη του προγράμματος και επαναλαμβάνεται σε διάφορα στάδια στη διάρκεια του προγράμματος, με τη χρήση, κυρίως, γραπτών επιστολών και μηνυμάτων (email ή ταχυδρομικών επιστολών και φαξ σε όσους δεν διαθέτουν email) και τηλεφωνικών επαφών.

##### 10.4.1 Αρχική επικοινωνία – Πρώτη επιστολή

Η αρχική επικοινωνία με τους εκπαιδευόμενους γίνεται μέσω της πρώτης επιστολής που στέλνει ο επιμορφωτής στην αρχή της πρώτης εβδομάδας του προγράμματος, λίγες ημέρες πριν την πρώτη συνάντηση.

Οι κύριοι στόχοι είναι:

- το καλωσόρισμα των εκπαιδευόμενων στο πρόγραμμα,
- η αυτο-παρουσίαση του επιμορφωτή,
- η ενημέρωση σχετικά με τους τρόπους επικοινωνίας και τη διαθεσιμότητα του επιμορφωτή (συγκεκριμένες μέρες της εβδομάδας και ώρες που μπορούν οι εκπαιδευόμενοι να τηλεφωνούν),
- η υπενθύμιση της πρώτης επιμορφωτικής συνάντησης, και
- η αποστολή ενός ερωτηματολογίου (με ερωτήματα που αφορούν στις σπουδές, την διδακτική εμπειρία, την εμπλοκή σε άλλες δραστηριότητες, τις προσδοκίες από το πρόγραμμα, κ.ά.) που θα βοηθήσει τον επιμορφωτή να διαμορφώσει μια εικόνα της ομάδας του.

Η επιστολή θα πρέπει να διακρίνεται από κατανοητό, φιλικό και ενθαρρυντικό ύφος, και να παρουσιάζονται αναλυτικά τα στοιχεία επικοινωνίας και η διαθεσιμότητα του επιμορφωτή (για παράδειγμα, ο επιμορφωτής μπορεί να αναφερθεί σε συγκεκριμένες ώρες και μέρες που θα είναι διαθέσιμος για τηλεφωνική επικοινωνία).

Ο κάθε επιμορφωτής συντάσσει τη δική του πρώτη επιστολή. Ενδεικτικά παρουσιάζεται πιο κάτω ένα παράδειγμα πρώτης επιστολής.

#### ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ 1ης ΕΠΙΣΤΟΛΗΣ

*Αγαπητ... κ. (κα),..*

*Σας καλωσορίζω θερμά στο Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης. Εσείς, μαζί με άλλους 20 συναδέλφους σας αποτελείτε το Τμήμα στο οποίο έχω τη χαρά και την τιμή να είμαι επιμορφωτής (τρια).*

*Θέλω, πρώτα, να σας ευχηθώ καλή αρχή και να σας δηλώσω από την πρώτη στιγμή την πρόθεσή μου για μια ουσιώδη, ανοικτή και ειλικρινή επικοινωνία και συνεργασία μας.*

*Γνωρίζω πολύ καλά ότι έχετε αυξημένα προσόντα και μεγάλη εμπειρία στην Αθμια (Βθμια) εκπαίδευση (...ή στη διδασκαλία ...). Σέβομαι απεριόριστα τα προσόντα και την εμπειρία σας. Δεν θεωρώ τον εαυτό μου ως «διδάσκοντά» σας, αλλά ως συντονιστή-εμπυκωτή και σύμβουλο σας. Θα είμαι ενεργητικά στη διάθεσή σας, για να προσφέρω οτιδήποτε είναι δυνατόν να σας υποστηρίξει στην πορεία του προγράμματος. Πρόθεσή μου είναι να ανταλλάσουμε απόψεις, αλλά και να αξιοποιηθεί και να παρουσιαστεί η εμπειρία σας στο πλαίσιο του προγράμματος.*

*Επιτρέψτε μου τώρα να σας δώσω μερικές πληροφορίες για τον εαυτό μου.*

*... (5-10 σειρές).*

*Μπορείτε να επικοινωνείτε μαζί μου στην ηλεκτρονική διεύθυνση:..... Εκεί θα στείλετε και τις εργασίες σας. Σας συνιστώ θερμά να επικοινωνούμε με e-mail, για λόγους ταχύτητας και ασφάλειας. Εάν παρ' όλα αυτά δεν το επιθυμείτε, σας παρακαλώ να στέλνετε τα κείμενά σας στη διεύθυνση..... Τα τηλέφωνα μου είναι: ..... και μπορείτε να επικοινωνήσετε μαζί μου.... (ώρες και μέρες επικοινωνίας).*

*Όπως θα πληροφορηθήκατε ήδη από τον «Οδηγό Σπουδών», θα ιδωθούμε από κοντά στο πρώτο Επιμορφωτικό σεμινάριο, ... (ημέρα, ώρα και τόπος συνάντησης). Η παρουσία σας στη συνάντηση αυτή έχει πολύ μεγάλη σημασία, προκειμένου να γνωριστούμε όλοι μεταξύ μας, να πληροφορηθείτε για μια σειρά ζητημάτων που αφορούν το πρόγραμμα και να ξεκινήσουμε την επιμόρφωση.*

*Και κάτι ακόμα. Για να μπορέσω να αποκτήσω και εγώ μια εικόνα για εσάς, σχετικά με τις εμπειρίες, τις απόψεις και τις προσδοκίες σας από το πρόγραμμα, θα σας παρακαλέσω να μου στείλετε (με ηλεκτρονικό ταχυδρομείο εάν είναι δυνατόν) ή να μου δώσετε (όταν συναντηθούμε στο πρώτο επιμορφωτικό σεμινάριο) τις απαντήσεις σας στο παρακάτω ερωτηματολόγιο (ακολουθεί μετά την επιστολή).*

*Περιμένω να γνωριστούμε από κοντά στην εναρκτήρια συνάντηση του Προγράμματος.*

*Με εκτίμηση*

.....

#### ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

1. Ονοματεπώνυμο:
  2. Σπουδές:
  3. Εκπαιδευτική εμπειρία:
  4. Πόσα χρόνια και ποια αντικείμενα διδάσκετε;
  5. Ποιες άλλες δραστηριότητες έχετε ενδεχομένως αναπτύξει στα πλαίσια του εκπαιδευτικού σας έργου (διάμορφωση εκπαιδευτικού υλικού, συμμετοχή σε καινοτόμες δράσεις και προγράμματα, έρευνες, μελέτες, κλπ.);
  6. Ποιες είναι οι προσδοκίες σας από το πρόγραμμα;
  7. Ποια μπορεί να είναι ορισμένα προβλήματα που πιστεύετε ότι ενδεχομένως θα αντιμετωπίσετε στη διάρκεια του προγράμματος;
  8. Πως προσδοκάτε να διαμορφωθεί η μεταξύ μας συνεργασία;
- Ευχαριστώ για τη συνεργασία.

#### 10.4.2 Ενδιάμεση επικοινωνία – τηλεφωνική και γραπτή

Είναι αναγκαίο να συνεχίζεται η επικοινωνία του επιμορφωτή με τους εκπαιδευόμενους σε όλη τη διάρκεια του προγράμματος, ώστε να τους:

- προσφέρει την απαραίτητη υποστήριξη στη μελέτη και εκπόνηση των εργασιών,
- υπενθυμίζει τις ημερομηνίες παράδοσης εργασιών και συμμετοχής στα επιμορφωτικά σεμινάρια,
- ενθαρρύνει να επικοινωνούν μαζί του όταν το έχουν ανάγκη,
- ενημερώνει για τις δραστηριότητες των σεμιναρίων σε περίπτωση που απουσιάσουν,
- αποστέλλει σχόλια για τις εργασίες, κ.ά.

#### Τηλεφωνική επικοινωνία

Η επικοινωνία από το τηλέφωνο παρουσιάζει πλεονεκτήματα σε σχέση με τη γραπτή. Είναι πιο άμεση η ανταλλαγή ερωτήσεων και απαντήσεων, και η έκφραση των φιλικών και υποστηρικτικών διαθέσεων είναι ευκολότερη. Η αποτελεσματικότητα εξασφαλίζεται όταν:

- ο επιμορφωτής χειρίζεται καλά την επικοινωνιακή τεχνική της «ενεργητικής ακρόασης», δηλαδή, 'ακούει με προσοχή' τον εκπαιδευόμενο για να κατανοήσει το μήνυμά του ζητώντας του διευκρινίσεις εάν είναι απαραίτητο, προχωρά σταδιακά μαζί του στην επεξεργασία του ζητήματος και τον ενθαρρύνει να εκφράσει ολοκληρωμένα και με σαφήνεια τη γνώμη του, και
- οι εκπαιδευόμενοι γνωρίζουν ότι μπορούν να τηλεφωνούν τον επιμορφωτή σε συγκεκριμένες ημέρες και σε ώρες που εκείνος αφιερώνει γι' αυτό το σκοπό και που τους έχει γνωστοποιήσει με την πρώτη επιστολή του και στη διάρκεια της πρώτης μέρας του σεμιναρίου.

Επειδή αρκετοί εκπαιδευόμενοι διστάζουν να τηλεφωνούν οι ίδιοι, ή το αποφεύγουν για διάφορους λόγους όπως, για παράδειγμα, δεν έχουν καλύψει την ενδεδειγμένη μελέτη και νιώθουν άσχημα, δεν κατανοούν μέρος του υλικού και δεν θέλουν να εκτεθούν, αντιμετωπίζουν προσωπικά ή άλλα προβλήματα, δεν ενδιαφέρονται και αποφάσισαν να διακόψουν, κ.ά., κρίνεται αναγκαίο να τηλεφωνεί ο ίδιος ο επιμορφωτής στους εκπαιδευόμενους σε τακτά χρονικά διαστήματα για να διασφαλιστεί ότι θα γίνουν οπωσδήποτε ορισμένες επικοινωνίες. *Ενδεικτικά, τηλεφωνεί μετά το πρώτο και δεύτερο επιμορφωτικό σεμινάριο, πριν την εκπόνηση της 1ης και 2ης εργασίας, και πριν το τελευταίο επιμορφωτικό σεμινάριο.*



Επίσης, είναι ιδιαίτερα σημαντικό ο επιμορφωτής να ενημερώνει τηλεφωνικά τους εκπαιδευόμενους που απουσίασαν από κάποιες δραστηριότητες των επιμορφωτικών σεμιναρίων (π.χ., δεν συμμετείχαν στην επεξεργασία και το σχολιασμό κάποιου σημαντικού σχεδίου μαθήματος), ώστε να μπορούν να γίνουν οι απαραίτητες διευκρινήσεις σε ερωτήματα που θέτουν οι εκπαιδευόμενοι.

#### *Γραπτή επικοινωνία*

Η ενδιάμεση γραπτή επικοινωνία γίνεται κυρίως για την αποστολή της αξιολόγησης και του σχολιασμού των γραπτών εργασιών. Ωστόσο, μπορεί ο επιμορφωτής να στείλει και άλλες επιστολές / μηνύματα γενικού περιεχομένου στους εκπαιδευόμενους ώστε να τους υπενθυμίσει να επικοινωνούν για την επίλυση προβλημάτων ή κάτι σχετικά με την επόμενη συνάντηση, να τους εμπνεύσει στην προσπάθειά τους και να τους υποκινήσει να μελετούν, να τους αναφέρει κάποιες πληροφορίες σχετικά με την πορεία του προγράμματος, κλπ. Μια πρακτική που εφαρμόζουν αρκετοί επιμορφωτές, προκειμένου να αποφεύγουν την αποστολή πολλών μηνυμάτων / επιστολών, είναι να στέλνουν μια γενικού περιεχομένου κοινή επιστολή σε όλους τους εκπαιδευόμενους της ομάδας τους μαζί με τα σχόλια που στέλνουν στον καθένα για τις εργασίες τους.

Η παρακάτω επιστολή αποτελεί ένα τέτοιο παράδειγμα, που θα μπορούσε να αποσταλεί μαζί με τα σχόλια της 1ης εργασίας:

#### ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΚΟΙΝΗΣ ΕΠΙΣΤΟΛΗΣ ΠΡΟΣ ΟΛΟΥΣ ΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΟΥΣ ΕΝΟΣ ΤΜΗΜΑΤΟΣ

[Αποστέλλεται σε όλους τους εκπαιδευόμενους του Τμήματος μαζί με τα σχόλια για την 1η Εργασία].

*Προς τους εκπαιδευόμενους εκπαιδευτικούς*

*Αγαπητές και αγαπητοί εκπαιδευτικοί,*

*Ο χρόνος κυλάει γρήγορα. Ήδη κλείσαμε το 2ο μήνα του προγράμματος. Ελπίζω όλα να πηγαίνουν καλά και, κυρίως, να έχετε βρει το χρόνο που χρειάζεστε για τη μελέτη του υλικού, πράγμα που καταλαβαίνω ότι είναι δύσκολο.*

*Θα ήθελα πρώτα, να σας πω και πάλι ότι είμαι πάντοτε στη διάθεσή σας για κάθε υποστήριξη. Μη διαστάξετε να επικοινωνείτε μαζί μου τις ημέρες και ώρες που έχουμε συμφωνήσει. Είναι χαρά μου να συνεργάζομαι μαζί σας και να μοιραζόμαστε τις απόψεις μας.*

*Σχετικά με την 1η Εργασία, έχω να σας πω ότι σχεδόν όλοι οι συνάδελφοι του Τμήματος μας κατόρθωσαν και την τέλειωσαν έγκαιρα και βαθμολογήθηκαν με Α ή Β.*

*Τώρα, λοιπόν, που ολοκληρώσατε την εργασία, πιστεύω ότι βάλατε γερά θεμέλια για να ανταποκριθείτε στη συνέχεια με επιτυχία και σε όλες τις άλλες απαιτήσεις του προγράμματος..*

*Ορισμένα γενικά σχόλια που θα είχα να κάνω σχετικά με τις εργασίες που μου στείλατε είναι τα εξής..... (Εδώ ο επιμορφωτής μπορεί να αναφέρει ορισμένα καλά παραδείγματα, ορισμένα κοινά λάθη που έκαναν αρκετοί, να δώσει κάποιες συμβουλές, κλπ).*

*Επίσης, διαπιστώνω ότι αρκετοί από εσάς, πιθανόν λόγω έλλειψης χρόνου, δεν εκπονεείτε με την προσοχή που χρειάζεται τις ασκήσεις που περιέχονται στα κεφάλαια. Θέλω όμως να σας θυμίσω πόσο σημαντικό στοιχείο είναι, στην εκπαίδευση από απόσταση, η εκπόνηση αυτών των ασκήσεων.*

*Σε λίγο θα αρχίσετε να μελετάτε το κεφάλαιο/κείμενο/σχέδιο μαθήματος ..., και σύντομα θα προσεγγίσετε και τα άλλα κεφάλαια/κείμενα/σχέδια μαθήματος. Θα ήθελα να επιστήσω την προσοχή σας ιδιαίτερα στα κεφάλαια/κείμενα/σχέδια μαθήματος .... και .... Είναι πολύ σημαντικό να τα μελετήσετε με προσοχή, γιατί.....*

*Σε λίγες ημέρες/εβδομάδες θα γίνει και η δεύτερη εκπαιδευτική μας συνάντηση ...(ημέρα, ώρα και τόπος συνάντησης). (εδώ δίνονται οδηγίες σχετικά με τις δραστηριότητες που θα εκπονηθούν κατά τη διάρκεια της συνάντησης). (Για παράδειγμα)... Βασικό στοιχείο σε αυτή τη συνάντηση θα είναι η επεξεργασία σχεδίων μαθήματος / η παρουσίαση από τον καθέναν /καθεμία από εσάς μιας Μικροδιδασκαλίας,, που θα απευθύνεται σε υποθετικούς μαθητές τους οποίους θα υποδυθούν οι συνεκπαιδευόμενοί σας. Η Μικροδιδασκαλία θα πρέπει να αποπνέει τη φιλοσοφία, τις αρχές και τις μεθόδους του Προγράμματος, των Προγραμμάτων Σπουδών και του Νέου Σχολείου και να συνδέει τα θεωρητικά στοιχεία που μελετήσατε με την εφαρμογή τους στην εκπαιδευτική πράξη.....*

.....

*Σας εύχομαι καλή μελέτη, καλό κουράγιο, και πάνω απ' όλα δημιουργική διάθεση.*

*Με εκτίμηση*

.....

## 10.5 Ο ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ ΤΩΝ ΓΡΑΠΤΩΝ ΕΡΓΑΣΙΩΝ

### 10.5.1 Η σημασία της εκπόνησης των γραπτών εργασιών

Οι γραπτές εργασίες και ο σχολιασμός τους έχουν αυξημένη σημασία για το πρόγραμμα σπουδών, γιατί επιτελούν τους εξής σκοπούς:

Ο εκπαιδευόμενος πληροφορείται σχετικά με το κατά πόσο μελέτησε δημιουργικά και συγκροτημένα το διδακτικό υλικό και αξιοποίησε θετικά και αποτελεσματικά την εμπειρία από τα σεμινάρια του Προγράμματος.

• Ο σχολιασμός των εργασιών από τον επιμορφωτή παρέχει στον εκπαιδευόμενο ενθάρρυνση, συμβουλές, ανατροφοδότηση και καθοδήγηση για παραπέρα βελτίωση της απόδοσής του.

• Η διαδικασία εκπόνησης μιας εργασίας αλλά και ο σχολιασμός της μπορεί να αποτελέσουν αφορμή για εποικοδομητική επικοινωνία μεταξύ του επιμορφωτή και του εκπαιδευόμενου. Επίσης, δίνουν τη δυνατότητα στους εκπαιδευόμενους να μαθαίνουν με ενεργητικό τρόπο, να εφαρμόζουν τις γνώσεις που αποκτούν και να διδάσκονται από τυχόν σφάλματά τους.

• Οι εργασίες αποτελούν σημαντικό ορόσημο για τους εκπαιδευόμενους, γιατί τους δραστηριοποιούν και τους βοηθούν να τηρήσουν το χρονοδιάγραμμα των σπουδών τους.

### 10.5.2 Η αποστολή των εργασιών και του σχολιασμού

Οι εργασίες αποστέλλονται στον επιμορφωτή στις ημερομηνίες που ορίζονται από τον Οδηγό Σπουδών, είτε με email είτε ταχυδρομικά. Η ημερομηνία αποστολής αποδεικνύεται από την ημερομηνία αποστολής e-mail ή ταχυδρομικής του φακέλου. Σε περίπτωση που χρειάζεται να εγκριθεί παράταση, αυτή δεν θα πρέπει να ξεπερνά την μία εβδομάδα από την καθορισμένη ημερομηνία αποστολής.

Ο επιμορφωτής στέλνει τα σχόλια των εργασιών στους εκπαιδευόμενους είτε με email είτε ταχυδρομικά, τουλάχιστον δύο εβδομάδες πριν την ημερομηνία του επόμενου επιμορφωτικού σεμιναρίου. Για να υπάρχει ομοιομορφία και σωστή αρχειοθέτηση των εργασιών, ο επιμορφωτής ζητά από τους εκπαιδευόμενους να τοποθετούν μπροστά από κάθε εργασία συμπληρωμένο ένα «Συνοδευτικό Έντυπο για τις Γραπτές Εργασίες». Στις αρχές του προγράμματος, και πριν την αποστολή της 1ης εργασίας, τους στέλνει μία «μήτρα» αυτού του εντύπου. Παράδειγμα τέτοιου εντύπου είναι το παρακάτω:

#### ΣΥΝΟΔΕΥΤΙΚΟ ΕΝΤΥΠΟ ΓΙΑ ΤΙΣ ΓΡΑΠΤΕΣ ΕΡΓΑΣΙΕΣ

Παρόμοια, για την σωστή και ομοιόμορφη αρχειοθέτηση των σχολιασμών, ο επιμορφωτής χρησιμοποιεί το «Έντυπο σχολιασμού Γραπτής Εργασίας», επάνω στο οποίο συμπληρώνει τον βαθμό (Α= πολύ ικανοποιητικά, Β= ικανοποιητικά, Γ= όχι ικανοποιητικά) και τα αναλυτικά σχόλια. Στη συνέχεια, αφού κρατήσει το πρωτότυπο της γραπτής εργασίας και του σχολιασμού του, στέλνει το συμπληρωμένο «Έντυπο σχολιασμού Γραπτής Εργασίας» στον εκπαιδευόμενο.

Παράδειγμα τέτοιου εντύπου είναι το παρακάτω:

#### ΕΝΤΥΠΟ ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΥ ΓΡΑΠΤΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

##### ΣΧΟΛΙΑ

(Χρησιμοποιήστε όσες σελίδες χρειάζεται)

.....  
 .....

### 10.5.3 Η μεθοδολογία του σχολιασμού

Τα σχόλια του επιμορφωτή στις γραπτές εργασίες έχουν αυξημένη σημασία στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση και διατελούν καθοριστικό παράγοντα στην εξέλιξη της μαθησιακής πορείας του εκπαιδευόμενου. Η εποικοδομητική ανατροφοδότηση ωφελεί και εμπυκλώνει τον εκπαιδευόμενο και αποτελεί ζωτικό στοιχείο της αποτελεσματικής μάθησης. Σχόλια τα οποία είναι επικριτικά και αναφέρονται μόνο στα αρνητικά στοιχεία της εργασίας ή είναι πρόχειρα και επιφανειακά, αποθαρρύνουν τους εκπαιδευόμενους από την προσπάθεια βελτίωσης. Είναι λοιπόν σκόπιμο τα σχόλια να έχουν έκταση τουλάχιστον 20 σειρών και να μπορούν να επεκταθούν έως τις 50 - 60 σειρές όταν το απαιτούν τα δεδομένα της εργασίας, και να περιέχουν τα εξής στοιχεία:

1. Επισημαίνονται με ιδιαίτερη έμφαση τα θετικά στοιχεία της εργασίας. Σκόπιμο είναι αυτό να γίνεται με παραδείγματα και να υπάρχει η διάσταση της ενθάρρυνσης / εμπύκωσης του εκπαιδευόμενου. Ενδεικτικές φράσεις που μπορούν να κάνουν πιο ενθαρρυντικά τα σχόλια είναι:

- Εκτίμησα ιδιαίτερα την επιμέλεια και συγκρότηση που είχε το κείμενο της 1ης εργασίας σας, όσο και την προσπάθεια που καταβάλατε...
- Οι απαντήσεις σας στις ασκήσεις,.. και ... έχουν πολλά θετικά σημεία. Ιδιαίτερα εκτίμησα όσα γράφετε...
- Στην ερώτηση ..., πολύ σωστά έχετε εντοπίσει...

- Αναφέρεστε και σε συγκεκριμένες πηγές από το υλικό μας για την τεκμηρίωση αυτή...
  - Συμφωνώ με το σχόλιο...
2. Αναδεικνύονται και επισημαίνονται με σαφήνεια οι ελλείψεις και τα λάθη που υπάρχουν στην εργασία. Σκόπιμο είναι αυτό να γίνεται μετά την επισήμανση των θετικών στοιχείων. Επίσης είναι ιδιαίτερα σκόπιμο να γίνονται συγκεκριμένες αναφορές σε λάθη και να παρουσιάζονται παραδείγματα. Ενδεικτικές φράσεις είναι:
- Στα μόνα σημεία που θα είχα κάτι να πω εδώ είναι ότι ...
  - Από την άλλη, θα ήθελα να σας επισημάνω ότι...
  - Θα έπρεπε επίσης να είχατε αναφέρει ότι...
  - Η απάντησή σας στο πρώτο ερώτημα της άσκησης ..., δεν έχει λάβει υπόψη όλα τα κριτήρια ...
3. Τα σχόλια κάνουν αναφορές στο διδακτικό υλικό (λ.χ. ποια σημεία του υλικού φαίνεται ότι αξιοποίησε ή δεν αξιοποίησε ο εκπαιδευόμενος, ποια τυχόν παρερμήνευσε, κλπ.). Γενικά, ο επιμορφωτής τονίζει την αναγκαιότητα να κάνουν οι εκπαιδευόμενοι αναφορές στο διδακτικό υλικό, έτσι ώστε να τεκμηριώνουν όσα γράφουν και ταυτόχρονα να το αξιοποιούν και να δείχνουν ότι το μελέτησαν. Ενδεικτικές φράσεις είναι:
- Θα μπορούσατε να είχατε αναφερθεί και στο κεφάλαιο..., σελ. ..., του εκπαιδευτικού μας υλικού...
  - Για παράδειγμα, στη παράγραφο... που αναφέρεστε στον σκοπό χρήσης του παιχνιδιού ρόλων, θα μπορούσατε να κάνετε βιβλιογραφική αναφορά στο κεφάλαιο..., σελ ...
  - Όπως ανέφερα και για τις προηγούμενες απαντήσεις σας, χρειάζεται η τεκμηρίωση να ενισχύεται και να συνοδεύεται από συγκεκριμένες παραπομπές στο υλικό και την βιβλιογραφία.
4. Δίνεται ανατροφοδότηση (τι να κάνει ο εκπαιδευόμενος ώστε να βελτιωθεί και να συγγράψει καλύτερα τις επόμενες εργασίες, τι να προσέχει, ποιες εμπειρίες να αξιοποιήσει, κλπ.).
5. Υπενθυμίζονται, αν χρειάζεται, τα κριτήρια για την εκπόνηση των γραπτών εργασιών.
6. Στο τέλος, αν χρειάζεται, γίνονται ορισμένες επίκαιρες υπενθυμίσεις στον εκπαιδευόμενο (λ.χ. πότε θα γίνει η επόμενη συνάντηση, ποια υλικά να φέρει μαζί του, τυχόν αλλαγές στο χρονοδιάγραμμα, κλπ.).

## 10.6 Η ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ ΤΩΝ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΩΝ ΣΕΜΙΝΑΡΙΩΝ

### 10.6.1 Ενέργειες πριν από κάθε επιμορφωτικό σεμινάριο

Ο επιμορφωτής, έχοντας διαμορφώσει μια πλήρη «εικόνα» για τους εκπαιδευόμενους του μέσα από τη μελέτη των

Όνοματεπώνυμο Εκπαιδευόμενου/ης	
Διεύθυνση	
E-mail	
Όνοματεπώνυμο Επιμορφωτή	
Αύξων αριθμός γραπτής εργασίας	
Ημερομηνία αποστολής της εργασίας στον/στην εκπαιδευτή σύμβουλο	

*Σημείωση: Για κάθε μια γραπτή εργασία, συμπληρώστε αυτό το έντυπο και στείλτε το μαζί με τη γραπτή εργασία στον/στην επιμορφωτή/τρια. Θυμηθείτε ότι πρέπει να κρατήσετε φωτοτυπία της γραπτής εργασίας σας.*

αρχικών ερωτηματολογίων που του έστειλαν, τη τακτική επικοινωνία μαζί τους και την αξιολόγηση των εργασιών τους, κάνει τις εξής ενέργειες:

1. προετοιμάζει το επιμορφωτικό σεμινάριο με στόχο να ανταποκριθεί κατά το δυνατόν στις εκπαιδευτικές ανάγκες και στα ενδιαφέροντα των συμμετεχόντων, να καλύψει τις απορίες, τις ελλείψεις τους, τα «αδύνατα» σημεία τους, να αξιοποιήσει τα «δυνατά» σημεία τους.

2. υπενθυμίζει τακτικά στους εκπαιδευόμενους τις ημερομηνίες διεξαγωγής κάθε συνάντησης και τους παροτρύνει να συμμετάσχουν και να είναι παρόντες σε όλη τη διάρκειά της, χωρίς καθυστερήσεις, πρόωρες αναχωρήσεις, κλπ. Εξηγεί ότι, πέρα από το διοικητικό θέμα με τον περιορισμό των «απουσιών», είναι ανα-

Όνοματεπώνυμο Εκπαιδευόμενου/ης		
Όνοματεπώνυμο Επιμορφωτή		
Αριθμός ομάδας		
Αύξων αριθμός γραπτής εργασίας		
Ημερομηνία αποστολής του εντύπου σχολιασμού στον/στην εκπαιδευόμενο/η		
Βαθμός		

[ A= πολύ ικανοποιητικά, B= ικανοποιητικά, Γ= όχι ικανοποιητικά]

Σημείωση: Το έντυπο αυτό συμπληρώνεται από τον επιμορφωτή και αποστέλλεται στον/ην εκπαιδευόμενο/η. Ο επιμορφωτής κρατά για το δικό του/ης αρχείο: α) τη γραπτή εργασία, β) το παρόν έντυπο σχολιασμού που συμπλήρωσε.

γκαία η συμμετοχή όλων, ώστε να δημιουργείται πνεύμα ομάδας, δημιουργική συνεχής αλληλεπίδραση και ολοκληρωμένη ανταλλαγή εμπειριών.

3. προετοιμάζει το υλικό που θέλει να χρησιμοποιήσει και ελέγχει ότι ο χώρος για κάθε συνάντηση είναι κατάλληλα εξοπλισμένος, τα τραπέζια είναι σε διάταξη Π, κλπ..

#### 10.6.2 Ενέργειες κατά τη διάρκεια των επιμορφωτικών σεμιναρίων

Τα επιμορφωτικά σεμινάρια δίνουν την δυνατότητα στους επιμορφωτές και τους εκπαιδευόμενους να συναντιούνται και να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους μέσα από ενέργειες κατάλληλα σχεδιασμένες για ενεργητική μάθηση:

- Στη διάρκεια της εναρκτήριας συνάντησης γίνεται το καλωσόρισμα στο πρόγραμμα, η αλληλογνωριμία επιμορφωτή εκπαιδευομένων και επιτυγχάνεται η διαμόρφωση της ομάδας. Επίσης, δίνονται επεξηγήσεις για το πρόγραμμα,
- Στις ημέρες που ακολουθούν γίνεται ανταλλαγή και επεξεργασία απόψεων, εκπονούνται διάφορες ασκήσεις και δραστηριότητες, μελετώνται και σχεδιάζονται σχέδια μαθήματος, κλπ, ενώ στο τέλος γίνονται παρουσιάσεις μικροδιδασκαλιών. Οι εκπαιδευόμενοι βιώνουν στην πράξη όσα μελετούν και μοιράζονται τις εμπειρίες τους με τους άλλους εκπαιδευόμενους και τον επιμορφωτή τους μέσα από διαδικασίες αναστοχασμού και συνεργατικής οικοδόμησης της γνώσης,
- Επίσης, σχολιάζονται οι γραπτές εργασίες που προηγούνται των συναντήσεων και γίνεται η προετοιμασία των επόμενων, ενώ γίνεται και συζήτηση για τα επόμενα βήματα.

Ο επιμορφωτής διενεργεί τις συναντήσεις σύμφωνα με τις οδηγίες του προγράμματος επιμόρφωσης αλλά είναι προετοιμασμένος να παρεκκλίνει από αυτές εάν ο ρυθμός μάθησης της ομάδας του δεν είναι ο προβλεπόμενος, υπάρχει κόπωση ή απρόβλεπτα συμβάντα, κλπ. Φροντίζει όμως να ακολουθείται το πρόγραμμα σε ένα ποσοστό της τάξεως τουλάχιστον του 80%.

#### Β Ι Β Λ Ι Ο Γ Ρ Α Φ Ι Α

- Κόκκος Α., Λιοναράκης Α., «Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Σχέσεις διδασκόντων-διδασκομένων», Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα, 1998.
- Κόκκος Α., «Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο», Μεταίχμιο, Αθήνα, 2005.
- Λιοναράκης Α. κ.ά., «Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Θεσμοί και Λειτουργίες», Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα, 1998.
- Keegan D., «Οι βασικές αρχές της Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης», Μεταίχμιο, Αθήνα, 2001.
- Race Ph., «Το Εγχειρίδιο της Ανοικτής Εκπαίδευσης», Μεταίχμιο, Αθήνα, 1999.
- Race Ph., «500 πρακτικές συμβουλές για την ανοικτή και ευέλικτη εκπαίδευση», Μεταίχμιο, Αθήνα, 2001.

## A5. Η ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΑΙΣΘΗΤΙΚΗΣ ΕΜΠΕΙΡΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

### Η αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας στην Εκπαίδευση ΣΥΓΓΡΑΦΕΑΣ: Γ. Μέγα

#### Εισαγωγή

Οι τέχνες στο πλαίσιο του Αναλυτικού Προγράμματος έχουν τη δική τους αναμφισβήτητη θέση και υλοποιούνται σε συγκεκριμένες ώρες ενταγμένες στο ωρολόγιο Πρόγραμμα όλων των σχολικών βαθμίδων. Παράλληλα, ένα πλήθος έργων τέχνης εικαστικών, κινηματογραφικών και μουσικών, αλλά και άλλα πολιτιστικά ερεθίσματα (από Μουσεία, πολιτιστικούς φορείς), ενσωματώνονται στο πλαίσιο των ανεξάρτητων γνωστικών αντικειμένων (Ελληνικά, Μαθηματικά, Χημεία, Ιστορία κτλ.). Τα έργα αυτά, είναι ένας πολύτιμος θησαυρός που μπορεί να αξιοποιηθεί στην εκπαιδευτική πράξη υπηρετώντας ένα ευρύ φάσμα στόχων. Κυρίως καλλιεργούν το στοχασμό, τη δημιουργικότητα, την αυτογνωσία, την επικοινωνία των ιδεών, την κατανόηση της διαφορετικότητας και τη γνωστική ανάπτυξη. Με αυτή την έννοια, η παρατήρηση έργων τέχνης συμβάλει θετικά στη διεργασία της μάθησης (Dewey 1934, Eisner 2002, Gardner 1990, Fowler, 1996 Efland, 2002).

Στην ενότητα αυτή δίνονται διευκρινίσεις σχετικά με αυτό το ζήτημα, έτσι ώστε ο εκπαιδευτικός από μόνος του να αντιληφθεί τον ενεργητικό ρόλο που μπορεί να παίξει η τέχνη στην εκπαίδευση. Ειδικότερα, αναγνώστης πρόκειται να αναμετρηθεί με τα ακόλουθα ερωτήματα:

- Γιατί η παρατήρηση έργων τέχνης είναι σημαντική διεργασία μάθησης;
- Με ποια κριτήρια ο εκπαιδευτικός μπορεί να επιλέξει έργα τέχνης για να εξυπηρετηθούν μαθησιακοί στόχοι;
- Με ποιες τεχνικές ο εκπαιδευτικός μαζί με τους μαθητές του μπορεί να παρατηρεί έργα τέχνης
- Ποιες προϋποθέσεις ευνοούν την ανάπτυξη του στοχασμού των μαθητών
- Πώς δομούνται εκπαιδευτικά σενάρια βασισμένα σε έργα τέχνης.

Επιπρόσθετα ο αναγνώστης, στο πλαίσιο αυτού του κεφαλαίου έχει τη δυνατότητα να ανατρέξει σε αυθεντικές πηγές που θα του επιτρέψει να μελετήσει πιο αναλυτικά τον τρόπο που η παρατήρηση έργων τέχνης συμβάλει στην ολιστική ανάπτυξη του μαθητή (βλ. Οδηγό Μελέτης). Παράλληλα μπορεί να αναμετρηθεί με τη συγγραφή δικών του εκπαιδευτικών σεναρίων που εισάγουν τα έργα τέχνης στην καθημερινή διδακτική πράξη, να αναρωτηθεί πώς ο ίδιος εμπλέκει την τέχνη στη διδακτική του (βλ. Ασκήσεις).

Αξίζει να τονιστεί επίσης ότι αν και στο πλαίσιο της παρούσας ενότητας παρουσιάζονται τρόποι παρατήρησης εικαστικών έργων τέχνης, ωστόσο οι ίδιοι ή και παρόμοιοι τρόποι που θα διαμορφώσει ο εκπαιδευτικός μπορούν να αξιοποιηθούν με άξονα κι άλλες μορφές τέχνης: ποίηση, λογοτεχνία, κινηματογράφος, μουσική (βλ. Εφαρμογές).

#### Σκοπός ενότητας:

Σκοπός του κεφαλαίου είναι, να παρουσιαστούν και στη συνέχεια να εφαρμοστούν διεργασίες παρατήρησης έργων τέχνης μέσα στο πλαίσιο της διδακτικής πράξης, αφού πρώτα προσδιοριστεί η παιδαγωγική αξία αυτής της διεργασίας.

#### Προσδοκώμενα αποτελέσματα

Μελετώντας το κεφάλαιο ο εκπαιδευτικός θα είναι σε θέση:

- Να συνειδητοποιήσει την ισχυρή δυναμική που φέρει η τέχνη στη διεργασία της μάθησης.
- Να επιλέγει και να αξιοποιεί τα ποικίλα εικαστικά έργα τέχνης που υπάρχουν στα σχολικά εγχειρίδια με στόχο την κατανόηση ποικίλων γνωστικών αντικειμένων.
- Να επιλέγει τις κατάλληλες τεχνικές για την παρατήρηση έργων τέχνης.
- Να γνωρίζει τις προϋποθέσεις για την αποτελεσματική παρατήρηση έργων τέχνης.
- Να συντάσσει τα δικά του διδακτικά με βασικό άξονα την παρατήρηση έργων τέχνης.

#### Γιατί είναι σημαντική η αξιοποίηση της τέχνης στην εκπαίδευση

• Σε αυτή την υποενότητα προσδιορίζεται η δυναμική της τέχνης στη διεργασία της μάθησης. Οι μαθητές που παρατηρούν έργα τέχνης, σύμφωνα με τους θεωρητικούς, αλλά και όσους εκπαιδευτικούς έχουν δοκιμάσει στην πράξη διδακτικές προσεγγίσεις που εμπλέκουν την παρατήρηση έργων τέχνης, κερδίζουν πολλαπλά. Κυρίως αναπτύσσονται ολιστικά (γνωστικά, συναισθηματικά, αισθητικά, στοχαστικά). Αυτή η ολιστική ανάπτυξη τείνει σε μια βαθύτερη αντίληψη και κατανόηση όχι μόνο του εαυτού μας, αλλά και της πραγματικότητας που μας περιβάλλει. Με τον τρόπο αυτό ο μαθητής έχει πιθανότητες να παίξει αργότερα αποτελεσματικά το ρόλο του ενεργού συνειδητοποιημένου πολίτη (Anderson, 2005, Perkins 1994, Olson 2000, Ritchhart 2006).

Πιο συγκεκριμένα οι μαθητές:

#### Σε επίπεδο στάσεων και αυτογνωσίας:

- Σέβονται τις ιδέες, τις αντιλήψεις, τις αξίες, και το ρεπερτόριο εμπειριών και γνώσεων των άλλων, καθώς εμβαθύνουν σε αυτές μέσα από την παρατήρηση έργων που έχουν φιλοτεχνήσει οι καλλιτέχνες (πολυπολιτισμικότητα).
- Αποκτούν ενσυναίσθηση μπαίνοντας στη θέση των «άλλων», κατανοούν βαθύτερα τις αντιλήψεις και το

σύστημα αξιών των άλλων, έτσι όπως εκφράζονται στα έργα τέχνης, συγκρίνοντας το δικό τους σύστημα αξιών με αυτό που εκφράζεται στα έργα τέχνης.

- Αναγνωρίζουν και συνδιαλέγονται με αυθεντικές εμπειρίες ζωής, συνειδητοποιώντας καλύτερα το δικό τους σύστημα αξιών και αποδίδοντας σεβασμό στο αξιακό σύστημα των άλλων.
- Προετοιμάζονται για την προσαρμογή τους στην κοινωνία, καθώς ενθαρρύνονται να βλέπουν την πολυπλοκότητα των φαινομένων, την πολλαπλή ερμηνεία μιας προβληματικής κατάστασης, τη λύση εκεί που φαινομενικά υπάρχει αδιέξοδος.
- Κατανοούν καλύτερα των εαυτό τους, συνειδητοποιώντας τις ανάγκες τους.

#### Σε επίπεδο ικανοτήτων και γνώσεων :

- Καλλιεργούν σταδιακά τη στοχαστική ικανότητα καθώς περνούν από την απλή παρατήρηση και περιγραφή ενός έργου τέχνης στην ερμηνεία των συμβόλων, στην αναγνώριση σχέσεων, σε κατάθεση τεκμηριωμένης άποψης.
- Καλλιεργείται σταδιακά η δημιουργική σκέψη τους, καθώς καλούνται να χρησιμοποιήσουν τη φαντασία τους παρουσιάζοντας πρωτότυπες ιδέες.
- Αναπτύσσουν την ερευνητική τους διάθεση. Αυτό επιτυγχάνεται με τη χρήση συγκεκριμένων εκπαιδευτικών σεναρίων, ή μεμονωμένων εκπαιδευτικών τεχνικών στα οποία το έργο τέχνης γίνεται αφορμή για έρευνα.
- Αντιλαμβάνονται τις συνδέσεις μεταξύ των γνωστικών αντικειμένων (διαθεματικότητα) και οδηγούνται στο συμπέρασμα ότι για την κατανόηση ενός φαινομένου απαιτείται η συνέργεια πολλών επιστημονικών κλάδων ή φιλοσοφικών αντιλήψεων, ή ιστορικών γεγονότων ή πολιτισμικών αναφορών.
- Ενδυναμώνουν την παρατήρηση που αποτελεί τη βάση για στοχαστικές ερμηνείες.
- Ενισχύουν τα αποθέματα γνώσεων (απαραίτητων για να παρατηρήσουν και να ερμηνεύσουν).
- Εξελίσσουν την αισθητική τους αντίληψη (αναγνωρίζοντας στοιχεία όπως η ισορροπία, η συμμετρία, η αρμονία, ο ρυθμός).

#### Κριτήρια επιλογής έργων τέχνης για παρατήρηση

Σε αυτή την υποενότητα προσδιορίζονται μερικά βασικά χαρακτηριστικά που συστήνουν ένα έργο τέχνης, έτσι ώστε ο εκπαιδευτικός να είναι σε θέση να τα επιλέξει προκειμένου να συντάξει τα διδακτικά του σχέδια.

Στα σχολικά εγχειρίδια, υπάρχουν πολλά έργα τέχνης που σχετίζονται με το εκάστοτε γνωστικό αντικείμενο. Επομένως ο εκπαιδευτικός δεν είναι ανάγκη να μπει σε διεργασία επιλογής των κατάλληλων κάθε φορά έργων τέχνης προκειμένου να υλοποιήσει έναν διδακτικό σχεδιασμό που συμπεριλαμβάνει την παρατήρηση ενός έργου τέχνης. Ωστόσο, στην περίπτωση που ο εκπαιδευτικός θα ήθελε να επιλέξει μόνος του ένα έργο τέχνης για μαθησιακούς σκοπούς, θα πρέπει να λάβει υπόψη του μερικά βασικά κριτήρια επιλογής. Τα κριτήρια αυτά θα του επιτρέψουν να επιλέξει τέτοιας ποιότητας έργα τέχνης που διευρύνουν το στοχασμό των μαθητών, εγκαινιάζοντας ενδιαφέρουσες συζητήσεις (Olson, 2000, Κόκκος και συνεργάτες 2011).

- Να πραγματεύονται θέματα που αφορούν το μαθητή
- Να σχετίζονται με τα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες των μαθητών
- Να περιέχουν ισχυρούς συμβολισμούς και μηνύματα
- Να αντανakλούν διαχρονικές πολιτισμικές και αισθητικές αξίες
- Να σχετίζονται με τους μαθησιακούς στόχους.
- Να σχετίζονται με τη βασική θεματική έννοια κλειδί (που αποτελεί τον πυρήνα του γνωστικού αντικειμένου μάθησης).
- Να εμπνέουν τον εκπαιδευτικό.
- Να έχουν αισθητική αξία.
- Να μην υπακούουν στη λογική της πολιτιστικής βιομηχανίας, άρα να είναι αυθεντικά.

#### Στρατηγικές παρατήρησης έργων τέχνης για εκπαιδευτικούς σκοπούς

• Σε αυτή την υποενότητα παρουσιάζονται τρόποι παρατήρησης έργων τέχνης που μπορούν να υιοθετηθούν στο πλαίσιο διδακτικών σχεδιασμών.

Τα «μοντέλα παρατήρησης» έργων τέχνης, είναι μια γνωστική διαδικασία που βασίζεται σε ένα δομημένο φάσμα ερωτημάτων που ο εκπαιδευτικός θέτει στους μαθητές του. Τα ερωτήματα αυτά κατηγοριοποιούνται σε φάσεις ανάλογα με τους ειδικούς στόχους που αυτά εξυπηρετούν. Όλες οι φάσεις στοχεύουν μεταξύ άλλων στη ανάπτυξη στοχαστικών ικανοτήτων του μαθητή. Παράλληλα ευαισθητοποιούν τους μαθητές σε θέματα πολιτισμού, ενώ επίσης αναπτύσσουν ολιστικά την προσωπικότητα. Στο πλαίσιο ενός διδακτικού σχεδιασμού, τα μοντέλα παρατήρησης έργων τέχνης, αποτελούν ένα μέρος της διδακτικής πράξης, κι όχι αυτοσκοπό, όπως θα ήταν αν αυτά χρησιμοποιούνταν από κριτικούς ανάλυσης έργων τέχνης (Anderson, 2005, Olson, 2000 Perkins, 1994).

Πιο συγκεκριμένα:

Η παρατήρηση έργων τέχνης μπορεί να πάρει δύο μορφές στο πλαίσιο ενός διδακτικού σχεδιασμού:

**1η μορφή:** Ως ένα μικρό μέρος του διδακτικού σχεδιασμού, διάρκειας 10-15 λεπτών.

**2η μορφή:** Ως βασικό μέρος του διδακτικού σχεδιασμού, διάρκειας 1-2 διδακτικών ωρών.

### **1η μορφή: Ως ένα μικρό μέρος του διδακτικού σχεδιασμού, διάρκειας 5-15 λεπτών**

Σε αυτή την υποενότητα παρουσιάζονται συνοπτικά δύο projects που στηρίζονται στην αξία της παρατήρησης έργων τέχνης για επίτευξη μαθησιακών στόχων.

#### **• Τα projects Visible (VT) και Artful Thinking (AT)**

Τα δύο αυτά projects, όπως και πολλά άλλα εκπαιδευτικά projects αναπτύχθηκαν υπό την αιγίδα του Project Zero (PZ) του Πανεπιστημίου του Harvard. Το VT που έχει πια κλείσει 10 χρόνια ζωής, προηγείται χρονικά από το AT και συνδέεται με αυτό καθώς μοιράζονται τις ίδιες ή παρόμοιες εκπαιδευτικές τεχνικές σε ένα ευρύ φάσμα ηλικιών που απλώνεται κυρίως στην τυπική εκπαίδευση. Το ιστορικό πλαίσιο του PZ καθώς και όλα τα προγράμματα που αυτό υποστηρίζει παρουσιάζονται στην ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://www/pz.harvard.edu> (Βλ. Οδηγό Μελέτης)

Συνοπτική περιγραφή του Visible Thinking (VT): Το VT (ερευνητικό πρόγραμμα σε εξέλιξη) είναι μια προσέγγιση στη διδασκαλία και τη μάθηση που δίνει έμφαση: α) στην αυτονομία της σκέψης του μαθητή β) στη χρήση συγκεκριμένων εκπαιδευτικών τεχνικών που προκαλούν τη στοχαστική διάθεση των μαθητών (thinking routines) και γ) στην παρουσίαση ορατών στοιχείων που αποδεικνύουν τον τρόπο σκέψης του μαθητή έτσι ώστε να επιτευχθεί η βαθιά κατανόηση του αντικείμενου μάθησης (μέσα από γραπτά ντοκουμέντα). Πολλές από τις τεχνικές του VT στηρίζονται στην παρατήρηση έργων τέχνης. Το VT παρουσιάζεται ολοκληρωμένο στην ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://www/pz.harvard.edu/vt/visiblethinking> (Βλ. Οδηγό Μελέτης).

Συνοπτική περιγραφή Artful Thinking: Το AT, δίνει έμφαση στα τρία προηγούμενα στοιχεία: αυτονομία της σκέψης, ειδικές εκπαιδευτικές τεχνικές, γραπτά ντοκουμέντα. Επιπρόσθετα όμως ο στόχος του Artful Thinking είναι να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να χρησιμοποιούν συχνά έργα τέχνης (κυρίως οπτικά) στις τάξεις τους με τρόπο τέτοιο ώστε να εξυπηρετούνται όχι μόνο οι μαθησιακοί στόχοι αλλά και η στοχαστική διάθεση των μαθητών. Το πρώτο μέλημα του Προγράμματος είναι να δημιουργηθούν γερές σχέσεις- συνδέσεις ανάμεσα σε έργα τέχνης και αντικείμενα μάθησης (έννοιες κλειδιά). Το δεύτερο είναι να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να χρησιμοποιούν την τέχνη ως μια προωθητική δύναμη για ανάπτυξη του στοχασμού των μαθητών. Το AT παρουσιάζεται ολοκληρωμένο στην ηλεκτρονική διεύθυνση:

<http://www/pz.harvard.edu/vt/artfulthinking> (Βλ. Οδηγό Μελέτης).

#### **• Εκπαιδευτικές τεχνικές των VT/AT**

Η φιλοσοφία των δραστηριοτήτων στηρίζεται στην απόδοση κατάλληλων ερωτημάτων τα οποία δεν επιζητούν την προφανή απάντηση, αλλά αντίθετα ενεργοποιούν τη σκέψη εμβαθύνουν στην παρατήρηση έργων τέχνης, ερευνούν ποικίλες πτυχές ενός ζητήματος, επιχειρηματολογούν και ζητούν αξιόπιστες αποδείξεις, αμφισβητούν την πρόχειρη πληροφόρηση. Και τα δύο projects εστιάζουν στην ανάπτυξη της στοχαστικής διάθεσης του μαθητή, δίνοντας έμφαση στο δυναμικό ρόλο που μπορεί να παίξει η παρατήρηση έργων τέχνης για αυτό το σκοπό.

Ουσιαστικά πρόκειται για ομάδα ερωτημάτων που ο εκπαιδευτικός θέτει στο μαθητή για να εξυπηρετηθούν οι μαθησιακοί στόχοι σε οποιοδήποτε γνωστικό αντικείμενο (κοινωνικές επιστήμες, θετικές και θεωρητικές επιστήμες. Στη διεργασία αυτή βασικό ρόλο παίζει η επιλογή ενός δυνατού ερεθίσματος για την ενεργοποίηση του στοχασμού. Το ερέθισμα αυτό πολύ συχνά είναι ένα έργο τέχνης σε ποικίλες μορφές του (εικαστικό έργο, κινηματογραφικό απόσπασμα, μουσική, φωτογραφία, ποίηση, λογοτεχνία). Στο πλαίσιο της συγκεκριμένης ενότητας οι δέσμες των ερωτημάτων σχετίζονται κυρίως με εικαστικά έργα τέχνης.

Οι προηγούμενες εκπαιδευτικές τεχνικές στη διεθνή βιβλιογραφία ονομάζονται ρουτίνες με την έννοια ότι είναι επαναλαμβανόμενες σε συχνά χρονικά διαστήματα εκπαιδευτικές τεχνικές που διαπνέουν όλα τα γνωστικά αντικείμενα. Στη διδακτική πράξη χρησιμοποιούνται με διάφορους τρόπους:

- Ως επιμέρους φάσεις ενός διδακτικού σχεδιασμού: Στην περίπτωση αυτή χρησιμοποιείται μια εκπαιδευτική τεχνική σε συνδυασμό με άλλες δραστηριότητες που έχει επιλέξει ο εκπαιδευτικός για να επιτευχθούν οι μαθησιακοί στόχοι,
- Ως βασική τεχνική για τη διαμόρφωση ενός διδακτικού σχεδιασμού: Στην περίπτωση αυτή οι εκπαιδευτικές τεχνικές ο χρησιμοποιούνται συνδυαστικά.

Τόσο οι εκπαιδευτικές τεχνικές που προτείνονται στο VT/AT, όσο και το μοντέλο Perkins, επιλέγονται και προσαρμόζονται στη διδακτική πράξη, ανάλογα με τους μαθησιακούς στόχους που ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές έχουν θέσει. Είναι αυτονόητο ότι η ηλικία των μαθητών παίζει το δικό της σημαντικό ρόλο ως προς τους τρόπο που υλοποιούνται στην πράξη πρακτικές που εισάγουν την παρατήρηση έργων τέχνης για μαθησιακούς στόχους.

**2η μορφή:** Ως βασικό μέρος του διδακτικού σχεδιασμού, διάρκειας 1-2 διδακτικών ωρών

Στο πλαίσιο αυτής της ενότητας παρουσιάζεται το «μοντέλο» προσέγγισης έργου τέχνης του D. Perkins (1994). Ωστόσο, στον οδηγό Μελέτης, μπορούν να αναζητηθούν και άλλα μοντέλα παρατήρησης έργων τέχνης (AAnderson, 2005, Olson 2000).

#### • Η στοχαστική προσέγγιση έργων τέχνης: “μοντέλο” D. Perkins

Η προσέγγιση προτείνει ο D. Perkins, έχει ως στόχο να καλλιεργήσει στους μαθητές τη νοοτροπία του στοχασμού με αφορμή ένα οπτικό ερέθισμα πλούσιο σε πολιτισμικές, συμβολικές και ερμηνευτικές αναφορές (έργο τέχνης). Η νοοτροπία αυτή, σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία (Ritchhard, 2002), αλλά και την κοινή λογική δεν κατακτιέται αμέσως. Διεργασίες σαν κι αυτή που παρουσιάζεται εδώ θα πρέπει να γίνονται συχνά και επανειλημμένα αποτελώντας τμήμα της εκπαιδευτικής καθημερινότητας του μαθητή κι όχι εξαίρεση. Το «μοντέλο» του D. Perkins, στο βιβλίο *The Intelligent Eye: Learning to Think by Looking at Art*, παρουσιάζεται αυτόνομο, έξω από το πλαίσιο των Αναλυτικών Προγραμμάτων, έτσι ώστε να υιοθετηθεί σε ποικίλα εκπαιδευτικά και μη περιβάλλοντα (π.χ. ως μέρος της Μουσειακής Αγωγής, ως εσωτερικός διάλογος του παρατηρητή ενός έργου τέχνης σε μια γκαλερί, ή ως κομμάτι μιας μαθησιακής διεργασίας). Στο πλαίσιο του κεφαλαίου αυτού, η προσέγγιση του Perkins παρουσιάζεται αρχικά αυτόνομα και στη συνέχεια ενσωματώνεται ως μέρος ενός διδακτικού σχεδιασμού (βλ. εφαρμογές).

Η στοχαστική αυτή παρατήρηση έργων τέχνης, όπως προτείνεται από τον Perkins, έχει δοκιμαστεί κατά διαστήματα σε σχολεία της χώρας (βλ. Οδηγό Μελέτης).

#### • Βασικά χαρακτηριστικά της στοχαστικής προσέγγισης του Perkins

Η παρατήρηση ενός έργου τέχνης περνά μέσα από τέσσερις διαδοχικές φάσεις. Κάθε φάση ενεργοποιεί με διαφορετικό τρόπο τη στοχαστική διάθεση του μαθητή. Στόχος της όλης διεργασίας είναι η υιοθέτηση μιας νοοτροπίας της σκέψης, λίγο έως πολύ διαφορετικής από αυτή που έχουμε συνηθίσει στην καθημερινότητά μας: λιγότερο αοριστία περισσότερο δημιουργική και κριτική (Perkins, 1994: 82-90).

**1η φάση: Χρόνος για παρατήρηση:** Στην πρώτη φάση ο παρατηρητής, αφιερώνει όσο χρόνο χρειάζεται για να παρατηρήσει όσο καλύτερα μπορεί το έργο τέχνης. Πρόκειται για μια νοοτροπία που θα πρέπει να υιοθετήσει ο παρατηρητής σύμφωνα με την οποία δεν σπεύδει σε ερμηνείες με την πρώτη ματιά, αλλά δίνει όσο χρόνο χρειάζεται στην «αντικειμενική» παρατήρηση. Για το λόγο αυτό τα ερωτήματα που προβάλλονται έχουν ως στόχο τους τον εντοπισμό συγκεκριμένων δεδομένων, την προβολή αποριών, την εκμετάλλευση των ήδη υπάρχουσών γνώσεων. Η φράση κλειδί για την 1η φάση είναι: «πίστωση χρόνου». Ο παρατηρητής θα πρέπει να είναι γενναιόδωρος με την παρατήρησή του. Να την αφήσει να εξελιχθεί, χωρίς να μπει στον πειρασμό να προβεί πρόχειρες εκτιμήσεις και συμπεράσματα.

Ενδεικτικά ερωτήματα 1ης φάσης

- Τι βλέπετε;
- Υπάρχουν, απορίες, ερωτήματα σχετικά με αυτό που βλέπετε;
- Εκφράστε τις πρώτες σας παρατηρήσεις, απορίες.
- Υπάρχουν ενδιαφέροντα χαρακτηριστικά στο έργο; (μορφές, σχήματα κ.ά.).
- Γενικά καταγράψτε τι βλέπετε κυκλώνοντας ενδιαφέροντα σημεία ή κρατώντας σημειώσεις. Αφήστε τον εαυτό σας να θυμηθεί ιδέες, απόψεις, σκέψεις σχετικές με το συγκεκριμένο έργο. Ξεκουραστείτε για λίγο (ένα με δύο λεπτά) και επανέλθετε με νέες παρατηρήσεις



**ΒΑΣΙΚΕΣ ΡΟΥΤΙΝΕΣ ΣΤΟΧΑΣΤΙΚΟΥ ΔΙΑΛΟΓΟΥ ΜΕ ΑΦΟΡΜΗ ΕΡΓΑ ΤΕΧΝΗΣ**

<http://pzweb.harvard.edu/tc/routines.cfm>

<p><b>Στόχος</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ανάπτυξη διερευνητικής και ερμηνευτικής διάθεσης των μαθητών</li> <li>• Ανάπτυξη επιχειρηματολογίας</li> <li>• Κατανόηση εναλλακτικών προσεγγίσεων</li> </ul>	<p>Γιατί το λες αυτό ;</p>	<p><b>Δέσμη ερωτημάτων</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Τι συμβαίνει σε αυτό το έργο τέχνης;</li> <li>• Τι βλέπεις και το λες αυτό;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ανάπτυξη συνθηκών για βαθύτερη έρευνα</li> </ul>	<p>Σκέφτομαι, προβληματίζομαι,</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Τι νομίζεις ότι γνωρίζεις σχετικά με αυτό το έργο τέχνης;</li> <li>• Τι ερωτήσεις, ή απορίες έχεις όταν το παρατηρείς;</li> <li>• Παρατηρώντας το έργο τι θα ήθελες να διερευνήσεις;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ανάπτυξη προσεκτικών εκτιμήσεων σχετικά με το γιατί κάτι παρουσιάζεται με συγκεκριμένο τρόπο.</li> </ul>	<p>Βλέπω, σκέφτομαι</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Τι βλέπεις στο έργο τέχνης που σου προξενεί το ενδιαφέρον;</li> <li>• Τι νομίζεις γι αυτό που βλέπεις/ποιες είναι οι πρώτες σου εκτιμήσεις;</li> <li>• Σου προκαλούνται ερωτήσεις- απορίες σε σχέση με αυτό που βλέπεις;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ανάπτυξη ποιοτικών ερωτήσεων, προβληματισμών</li> </ul>	<p>Δημιουργικές ερωτήσεις</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Κάνε τουλάχιστον 12 καταγιστικές ερωτήσεις σχετικά με το έργο τέχνης που βλέπεις.</li> <li>• Επανεξέτασε τις ερωτήσεις και άρχισε να προσεγγίζεις τις περισσότερο ενδιαφέρουσες.</li> <li>• Επέλεξε την πιο σημαντική και συζήτησέ την στην ομάδα σου για λίγα λεπτά. Μπορείς να κάνεις το ίδιο και για άλλες σημαντικές ερωτήσεις</li> <li>• Στοχάσου: Ποιες νέες ιδέες σου προκλήθηκαν που δεν είχαν διαπιστωθεί πριν τη συζήτηση;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Κατανόηση μη γνωστών εννοιών, συνδέοντάς τις με αυτές που ήδη γνωρίζουν: ενίσχυση της δεξιότητας της μεταφοράς/ αναλογίας.</li> <li>• Ενεργοποίηση δημιουργικής σκέψης</li> </ul>	<p>Δημιουργικές συγκρίσεις</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Τι βλέπεις σε αυτό το έργο τέχνης; Τι γνωρίζεις σχετικά;</li> <li>• Σύγκρινε: Διάλεξε μια από τις προτεινόμενες κατηγορίες ή γράψε μια δική σου.</li> <li>• Φαντάσου: Αν αυτό το έργο τέχνης ήταν:..... (διάλεξε κατηγορία), τι θα ήταν;</li> <li>• Εξήγησε γιατί χρησιμοποιώντας τρία επιχειρήματα</li> <li>• Κατηγορίες: Μουσικά όργανα, φυτά, παιχνίδια, μέλη του σώματος, άλλα έργα τέχνης, κτλ.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ενεργοποίηση γραπτής έκφρασης</li> </ul>	<p>Αρχή μέση ή τέλος</p>	<p>Διάλεξε ένα από τα παρακάτω ερωτήματα:</p> <p>ο Αν αυτό το έργο τέχνης αποτελεί την αρχή μιας ιστορίας, τι θα συμβεί μετά;</p> <p>ο Αν αυτό το έργο τέχνης αποτελεί τη μέση μιας ιστορίας, τι έχει προηγηθεί και τι θα συμβεί μετά;</p> <p>ο Αν αυτό το έργο τέχνης αποτελεί το τέλος μιας ιστορίας, τι είχε προηγηθεί;</p>

ΒΑΣΙΚΕΣ ΡΟΥΤΙΝΕΣ ΣΤΟΧΑΣΤΙΚΟΥ ΔΙΑΛΟΓΟΥ ΜΕ ΑΦΟΡΜΗ ΕΡΓΑ ΤΕΧΝΗΣ

<http://pzweb.harvard.edu/tc/routines.cfm>

A5

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ενεργοποίηση γραπτής έκφρασης</li> <li>• Ενεργοποίηση στοχαστικής διάθεσης πριν την έναρξη διαλόγου για το έργο τέχνης</li> <li>• Ενεργοποίηση στοχασμού για περαιτέρω σκέψεις που αναδύει ένα έργο τέχνης</li> </ul>	<p>Προσεκτικό κοίταγμα</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Παρατήρησε το έργο τέχνης προσεκτικά για ένα λεπτό. Άφησε τη ματιά σου να αναρωτηθεί.</li> <li>• Κατάγραψε 10 λέξεις ή φράσεις σχετικά με οποιοδήποτε θέμα/ στοιχείο του έργου σου προξένησε κάποιο ενδιαφέρον</li> <li>• Επανάλαβε τη διαδικασία</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ενεργοποίηση γραπτής έκφρασης</li> </ul>	<p>Χρώματα, Σχήματα, Γραμμές</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Παρατήρησε το έργο τέχνης για λίγα λεπτά. Τι βλέπεις; Τι παρατηρούν οι συμμαθητές σου;</li> <li>• Παρατήρησε και περιέγραψε τα χρώματα τα σχήματα και τις γραμμές σε λεπτομέρειες. Φτιάξε τρεις στήλες και γράψε τις παρατηρήσεις σου.</li> <li>• Διάλεξε ένα χρώμα, ένα σχήμα, ή μια γραμμή από αυτά που κατέγραψες στις στήλες.</li> <li>• Πώς αυτό το χρώμα συμβάλλει στο μήνυμα που αποπνέει το έργο;</li> <li>• Πώς συμβάλλει στην συναισθηματική σου κατάσταση όταν παρατηρείς το έργο;</li> <li>• Επηρεάζει το θέμα του έργου;</li> <li>• Τι νέες ιδέες σου γεννιούνται που δεν είχες πριν παρατηρήσεις αναλυτικά το χρώμα;</li> <li>• Κάνε το ίδιο και για άλλα χρώματα, σχήματα και γραμμές.</li> </ul>
<p>Ενεργοποίηση γραπτής έκφρασης Συνειδητοποίηση νέας πληροφορίας</p>	<p>Τίτλοι</p>	<p>Πριν αρχίσει η προσέγγιση του έργου τέχνης βάσει κάποιου εκπαιδευτικού σεναρίου ο εκπαιδευτικός ρωτά: ο Αν επρόκειτο να γράψεις έναν τίτλο για αυτό το έργο τέχνης που να κάλυπτε τα πιο βασικά του σημεία ποιος θα ήταν αυτός ο τίτλος; Μετά την ολοκλήρωση του εκπαιδευτικού σεναρίου ο εκπαιδευτικός ρωτά: ο Θα άλλαζες τον τίτλο μετά από την ολοκλήρωση της συζήτησής μας; Σε τι διαφέρει από τον προηγούμενο;</p>
<p>Ενεργοποίηση αναστοχασμού <b>Συνδέω, επεκτείνω, προκαλώ</b></p>	<p>Συνδέω, επεκτείνω, προκαλώ</p>	<p>ο Πώς οι ιδέες και οι πληροφορίες που αναδύει το έργο τέχνης συνδέονται με αυτά που ήδη γνωρίζεις;</p> <p>ο Ποιες νέες ιδέες διαπίστωσες παρατηρώντας το έργο τέχνης, που σε οδήγησαν σε άλλες κατευθύνσεις από αυτές που αρχικά είχες;</p> <p>ο Τι είναι για σένα ακόμα δύσκολο να κατανοήσεις ή αποτελεί πρόκληση για κατανόηση καθώς παρατηρείς το έργο τέχνης; Τι απορίες, ανησυχίες έχεις καθώς το παρατηρείς;</p>

**2ο στάδιο: Ανοικτή και περιπετειώδης παρατήρηση:** Πρόκειται για την ανοικτή και χωρίς προκαταλήψεις παρατήρηση, η οποία ενεργοποιεί τη δημιουργική ματιά του παρατηρητή. Εδώ ενεργοποιείται η ανοικτή σκέψη, που δεν ερμηνεύει αλλά παρατηρεί ακόμα καλύτερα, λαμβάνοντας υπόψη ποικίλες παραμέτρους. Είναι η σκέψη που δεν παίρνει τίποτα ως δεδομένο, αλλά ανασυνθέτει τα δεδομένα με μια δημιουργική ματιά.

Ενδεικτικά ερωτήματα 2ης φάσης

- Τι συμβαίνει εδώ; Φτιάξτε ένα «σενάριο» γι αυτό που βλέπετε.
- Αναζητήστε εκπλήξεις. Λάβετε υπόψη σας αυτές τις εκπλήξεις: (κρατείστε σημειώσεις, κυκλώστε τις, συζητείστε ή γράψτε γι αυτές)
- Ψάξτε για την ατμόσφαιρα που αποπνέει το έργο και την ψυχική διάθεση που σας δημιουργεί.
- Ψάξτε για συμβολισμούς και μηνύματα.
- Ενδιαφερόμαστε για τα τεχνικά στοιχεία του έργου: (χρωροχρονικό πλαίσιο, κίνηση, χρώμα, όγκοι, φόρμες, γραμμές, πινελιές κτλ).
- Κάντε συνδέσεις ιστορικές και πολιτισμικές.
- Μελετήστε πιο αναλυτικά ανεξάρτητα σημεία του έργου απομονώνοντάς τα και «μεγεθύνοντάς» τα, για να τα παρατηρήσετε καλύτερα.
- Αναζητήστε τις υπερβολές στο έργο: (στο χρώμα, την κίνηση, τις φόρμες, τους όγκους, κ.α.)

**3ο στάδιο: Ξεκάθαρη, αναλυτική και εις βάθος παρατήρηση:** Η σκέψη στο τρίτο στάδιο, μετατρέπεται σε αναλυτική. Ο παρατηρητής ξεκαθαρίζει, εμβαθύνει, ερμηνεύει, εξηγεί αποδεικνύει. Λαμβάνει υπόψη του το ρεπερτόριο των εμπειριών του, τις γνώσεις του, τις παρατηρήσεις από τα δύο προηγούμενα στάδια για να οδηγηθεί σε συμπερασματικές κρίσεις.

Ενδεικτικά ερωτήματα 3ης φάσης

- Γυρίστε πίσω σε αυτό που σας εξέπληξε: Γιατί ο καλλιτέχνης δημιούργησε αυτήν την έκπληξη;
- Γυρίστε πίσω σε αυτό που σας εντυπωσίασε-προβλημάτισε: Με ποιον τρόπο ο καλλιτέχνης κατάφερε να σας εντυπωσιάσει; Εξηγήστε.
- Κάντε διανοητικές αλλαγές», με στόχο να βρείτε απαντήσεις : (π.χ. καταργήσετε ένα αντικείμενο). Τι επιπτώσεις έχει αυτό στην ισορροπία του έργου και στην «αξία» του συγκεκριμένου αντικειμένου;
- Αναζητείστε τα δυνατά σημεία του έργου: Δείτε πώς αυτά τονίζονται για να ερμηνεύσετε τη θέση τους μέσα στο έργο.
- Ελέγξτε πώς το χρώμα, οι φόρμες, οι όγκοι, οι γραμμές, οι πινελιές, η σύνθεση, και άλλα τεχνικά στοιχεία του έργου επηρέασαν και προσέλκυσαν την παρατήρηση και τη σκέψη.
- Βρείτε πιθανές απαντήσεις στα ερωτήματά σας με βάση τις πληροφορίες που έχετε μέχρι τώρα συγκεντρώσει. Προσπαθήστε να δώσετε λύσεις στο πάζλ των αποριών, ερωτημάτων εκπλήξεων κτλ.
- Εντοπίστε τεκμηριωμένα ποια μπορεί να είναι τα σύμβολα ή τα μηνύματα που αποπνέει το έργο.
- Ελέγξτε αναλογίες: Ποια φιγούρα καταλαμβάνει το μεγαλύτερο μέρος; Γιατί συμβαίνει αυτό; Ενώστε με νοητές γραμμές αντικείμενα για να βρείτε τη σχέση που υπάρχει μεταξύ τους.
- Κάντε συγκρίσεις (με άλλα έργα τέχνης του ίδιου καλλιτέχνη ή και άλλων που επεξεργάστηκαν το ίδιο θέμα) για να ενδυναμώσετε τα επιχειρήματά σας σχετικά με την αποτύπωση των μηνυμάτων του έργου.
- Γενικά καταθέστε τεκμηριωμένες απόψεις και προωθείστε τη σκέψη σας σε δομημένα συμπεράσματα.

**4ο στάδιο: Ολιστική παρατήρηση:** Στο στάδιο αυτό ενεργοποιείται η οργανωτική σκέψη του παρατηρητή. Δοκιμάζεται η ικανότητά του να αξιοποιεί το σύνολο των πληροφοριών που συνέλεξε από τα προηγούμενα στάδια, για να εκφράσει την αίσθηση που αποπνέει το έργο. Η οργανωτική σκέψη περιέχει στοιχεία κριτικού στοχασμού καθώς για τις συνολικές εκτιμήσεις απαιτούνται διανοητικές δεξιότητες όπως σύνθεση, λήψη απόφασης κατόπιν ελέγχου των δεδομένων, ερμηνευτικές κρίσεις κατόπιν επιχειρηματολογίας, εκμετάλλευση πρότερων εμπειριών, συνεκτιμήσεις.

Στο μοντέλο του D. Perkins δεν προβλέπονται ενδεικτικά ερωτήματα, καθώς πρόκειται περισσότερο για μια εσωτερική διεργασία κατά την οποία ο παρατηρητής συνθέτει μέσα από το προσωπικό του φίλτρο τα όσα έζησε στη διεργασία της παρατήρησης. Ενδεικτικά ωστόσο, μέσα από την εφαρμογή του μοντέλου σε ποικίλα περιβάλλοντα (Μέγα, 2002, Κόκκος και συνεργάτες, 2002), έχουν δοκιμαστεί στο πλαίσιο της 4ης φάσης εκπαιδευτικές τεχνικές με ολιστικό χαρακτήρα όπως:

- Δραματοποίηση: Οι μαθητές λαμβάνοντας υπόψη τα όσα έχουν παρατηρηθεί στις προηγούμενες φάσεις, δημιουργούν μια ιστορία και τη δραματοποιούν
- Γραφή κειμένου: Οι μαθητές οργανώνουν τις σκέψεις τους σε γραπτό κείμενο, λαμβάνοντας υπόψη στοιχεία των τριών προηγούμενων φάσεων

- Συζήτηση στην ολομέλεια: Οι μαθητές συζητούν για το πώς αντιμετώπισαν το έργο τέχνης αρχικά και πώς μετά την ολοκλήρωση της τρίτης φάσης.
- Γραφή κειμένου με βάση το Α/Τα και V/Τ: Οι μαθητές συγγράφουν κείμενα με βάση την εκπαιδευτική τεχνική: Παλιά νόμιζα, τώρα νομίζω, λαμβάνοντας υπόψη τα όσα παρατήρησαν στις τρεις προηγούμενες φάσεις.

Γενικά, η στοχαστική προσέγγιση του Perkins δίνει αξία στη διαδοχή των φάσεων: είναι δηλαδή θεμιτό οι μαθητές να μη βγάζουν πρόχειρα συμπεράσματα, αλλά να παρατηρούν μεθοδικά ένα έργο τέχνης πριν προβούν σε οποιαδήποτε έκθεση άποψης γι' αυτό. Ως προς το περιεχόμενο των ερωτήσεων κάθε φάσης είναι θεμιτό να κρατηθεί η νοοτροπία της παρατήρησης (π.χ. προσεκτική, ανοικτή και περιπετειώδης, αναλυτική) (Perkins, 1994: 36-74). Ωστόσο η ποικιλία των ερωτήσεων εξαρτάται από ποικίλους παράγοντες (π.χ. ηλικία, γνωστικό/πολιτιστικό υπόβαθρο, συνθήκες ομάδας κτλ).

## ΑΣΚΗΣΕΙΣ

1. Ανατρέξτε στις διδακτικές σας εμπειρίες, και θυμηθείτε πότε ένα έργο τέχνης πυροδότησε κάποιες από τις προηγούμενες ικανότητες ή στάσεις των μαθητών. Καταγράψτε αυτά τα διδακτικά στιγμιότυπα.
2. Επιλέξτε μια διδακτική ενότητα που ενδιαφέρει εσάς και τους μαθητές σας. Ανατρέξτε στις πηγές του κεφαλαίου των τεχνών και προσδιορίστε πέντε έργα τέχνης που διαθέτουν κάποια από τα προηγούμενα χαρακτηριστικά. Θεωρήσατε αυτή τη διεργασία εύκολη; Ποιες δυσκολίες συναντήσατε στην προσπάθειά σας να επιλέξετε αυτά τα έργα;
- 3: Κατά την επίσκεψή σας σε ένα Μουσείο ή χώρο Τέχνης, αναλογιστείτε για τη διαχρονική και αισθητική τους αξία, την αυθεντικότητά τους, τα σύμβολα και τα μηνύματά τους.
- 4: Ποιες διαφορές εντοπίσατε στη δέσμη ερωτημάτων των ΑΤ/VT σε σχέση με αυτές που αυθόρμητα θέτετε στους μαθητές σας όταν παρατηρούν έργα τέχνης
- 5: Καταγράψτε ερωτήσεις που σας έρχονται στο μυαλό καθώς παρατηρείτε ένα έργο τέχνης. Στη συνέχεια διαβάστε την ενότητα που ακλουθεί. Αφού διαβάσετε τα όσα αναφέρονται για το «μοντέλο» Perkins, σκεφτείτε τι περισσότερο προσέφερε στην παρατήρησή σας η συγκεκριμένη προσέγγιση.
- 6: Επιλέξτε ένα έργο τέχνης και προσεγγίστε το με βάση τις τέσσερις φάσεις της παρατήρησης. Καταγράψτε πώς αισθανθήκατε. Νομίζετε ότι οι μαθητές σας θα νιώσουν ανάλογα;
- 7: Ανατρέξτε σε ερωτήσεις που θέτετε στους μαθητές σας όταν παρατηρούν ένα έργο τέχνης και καταγράψτε τις. Ποιες διαφορές παρουσιάζουν από τις εκπαιδευτικές τεχνικές παρατήρησης έργων τέχνης των (VT/AT); Σκεφτείτε ανάλογα και για το «μοντέλο» Perkins.
- 8: Αναρωτηθήκατε αν άλλα οπτικά ερεθίσματα (εκτός των έργων τέχνης), μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να πυροδοτήσουν το στοχασμό των μαθητών;
- 9:
  - A) Αναρωτηθήκατε γιατί στις ομάδες των ερωτήσεων του VT και AT αποδίδεται ο όρος: ρουτίνα;
  - B) Αναρωτηθήκατε γιατί η λέξη «μοντέλο» μπαίνει σε εισαγωγικά;

## Projects VT/AT

Εστιάζουν σε συγκεκριμένες περιοχές ενδιαφέροντος σε ένα έργο τέχνης.

Αποτελούνται από αυτόνομες εκπαιδευτικές τεχνικές (ρουτίνες).

Εντάσσονται στο πλαίσιο μιας ευρύτερης εκπαιδευτικής μεθόδου: π.χ. μέθοδος project.

Αποτελούν έναυσμα για βαθύτερη έρευνα.

Είναι ευέλικτες, εντάσσονται σε οποιαδήποτε φάση του εκπαιδευτικού σεναρίου

## «Μοντέλο» Perkins

Εστιάζει σε όλο το έργο τέχνης (4η φάση), αλλά και σε όλα τα ειδικά του μέρη (1η, 2η, 3η, φάση)

Οι τέσσερις φάσεις είναι εξαρτημένες η μια από την άλλη και για μια ολοκληρωμένη προσέγγιση θα πρέπει να προσεγγίζονται με τη σειρά.

Η ανάλυση του έργου τέχνης με βάση το μοντέλο Perkins, αποτελεί από μόνη της μια *ολοκληρωμένη διδακτική* προσέγγιση με διαθεματικές συσχετίσεις.

Η ανάλυση του έργου τέχνης με βάση το μοντέλο Perkins, αποτελεί μια ολοκληρωμένη διεργασία με στόχο τη βαθιά κατανόηση.

Η ανάλυση του έργου τέχνης με βάση το μοντέλο Perkins, μπορεί να διαρκέσει πάνω από 1 διδακτική ώρα, για το λόγο αυτό αποτελεί από μόνη της ένα εκπαιδευτικό σενάριο.

### • Ομοιότητες των Project VT/AT, από το μοντέλο ανάλυσης έργου τέχνης του D. Perkins

Οι δύο προσεγγίσεις αντλούν από τους ίδιους θεωρητικούς άξονες (Dewey, Goodman κτλ).

Ενδιαφέρονται για τη δυναμική παρουσία των τεχνών στην εκπαίδευση.

Θεωρούν ότι οι τέχνες συμβάλλουν στη στοχαστική ενεργοποίηση των μαθητών.

Στηρίζονται σε παραδείγματα από τη διδακτική πράξη.

## Προϋποθέσεις για την παρατήρηση των έργων τέχνης στην εκπαιδευτική διεργασία

Σε αυτή την υποενότητα λαμβάνονται υπόψη βασικοί παράγοντες που συμβάλλουν στην αποτελεσματική παρατήρηση των έργων τέχνης.

Η παρατήρηση των έργων τέχνης για εκπαιδευτικούς σκοπούς είναι μια στοχαστική διεργασία που απαιτεί ειδικές προϋποθέσεις που εύκολα μπορούν να υιοθετηθούν από τον εκπαιδευτικό (Tishman, Perkins, & Tay 1995). Ουσιαστικά πρόκειται για διαμόρφωση συνθηκών που ο εκπαιδευτικός επιδιώκει, όταν θέλει να αναπτύξει συνθήκες που ευνοούν τον στοχασμό των μαθητών (Richhart, 2002, 2006). Αυτές οι συνθήκες σχετίζονται με τα ακόλουθα:

- Κατάλληλη διαμορφωμένη αίθουσα για ανάπτυξη διαλόγου με αφορμή ένα έργο τέχνης.
- Κατάλληλη διαχείριση του χρόνου για να αναπτυχθεί η παρατηρητικότητα.
- Ενθαρρυντικά-βοηθητικά σχόλια για να αποτυπωθεί αναλυτικά μια σκέψη του μαθητή.
- Αποδοχή της τεκμηριωμένης άποψης, ακόμα κι αν δεν ανήκει στις κοινά αποδεκτές απόψεις (εφόσον δεν προσβάλλεται η προσωπικότητα των μελών της ομάδας ή οι πολιτισμικές αξίες).
- Κατάλληλη επιλογή γλωσσικών εκφράσεων που προάγουν τη διάθεση για παρατήρηση: (π.χ «Κοιτάξτε καλύτερα, αφήστε τον εαυτό σας να παρατηρήσει σε βάθος, μη βιάζεστε να βγάλετε συμπεράσματα» κτλ).
- Εύρεση συχνών και αφορμών για παρατήρηση έργων τέχνης.
- Παραγωγή γραπτών ντοκουμέντων για τα περισσότερα από όσα λέγονται κατά τη διεργασία παρατήρησης έργων τέχνης, έτσι ώστε οι μαθητές να ανατρέχουν στις σκέψεις τους και να βλέπουν πώς αυτή εξελίχθηκε κατά τη διάρκεια μελέτης ενός θέματος.

Για να συμβούν όλα τα προηγούμενα, ο ρόλος του εκπαιδευτικού έτσι όπως περιγράφηκε σε προηγούμενη ενότητα κρίνεται κομβικός. Πέρα από τον καθοδηγητικό, συμβουλευτικό του ρόλο, αξίζει να σημειωθεί ότι ο εκπαιδευτικός δε χρειάζεται να έχει ειδικές γνώσεις για να συνομιλήσει με ένα έργο τέχνης, όπως ακριβώς και οι μαθητές, δε χρειάζεται να γνωρίζουν περί τέχνης για να εκφράσουν τις παρατηρήσεις και τους προβληματισμούς τους όταν παρατηρούν ένα έργο τέχνης. Ωστόσο είναι φανερό ότι η συνεργασία του εκπαιδευτικού με τον ειδικό διδάσκοντα της Αισθητικής Αγωγής, ή η συνεργασία του με φορείς πολιτισμού (π.χ. Συνεργάτες των Προγραμμάτων Μουσειακής Αγωγής), θα τον βοηθήσει να λύσει πιθανές απορίες του για το τεχνικό μέρος του έργου τέχνης. Στο παρόν υλικό, χρήσιμη είναι η ανάγνωση της ενότητας για την Τέχνη και τα Πολιτιστικά Προγράμματα.

## Διδακτικές Εφαρμογές

Σε αυτή την υποενότητα παρουσιάζονται τρία διδακτικά παραδείγματα πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Πριν την ανάγνωση των διδακτικών παραδειγμάτων θα πρέπει να ληφθούν υπόψη τα ακόλουθα:

Ο εκπαιδευτικός μπορεί να δοκιμάσει αρχικά να προσεγγίσει με τους μαθητές του ένα έργο τέχνης με βάση μια τεχνική από το ΑΤ/ΒΤ (π.χ. Βλέπω, σκέφτομαι, αναρωτιέμαι) για να εξοικειωθεί με τη διεργασία. Στη συνέχεια σε μια δεύτερη φάση μπορεί να εισάγει την ίδια τεχνική για να εξυπηρετήσει συγκριμένους μαθησιακούς στόχους. Τέλος, μπορεί να συνδυάσει ποικίλες τεχνικές από το ΒΤ/ΑΤ στο πλαίσιο ενός διδακτικού σχεδιασμού ανάλογα με τους μαθησιακούς του στόχους.

## Ενδεικτικό παράδειγμα εφαρμογής του στοχαστικής παρατήρησης έργων τέχνης-«μοντέλο Perkins»

<b>Εκπαιδευτική βαθμίδα</b>	<b>Γυμνάσιο Β τάξη</b>
Έννοια κλειδί	Παραδοχές, παγιωμένες αντιλήψεις
Γνωστικό αντικείμενο	Αρχαία Ελληνική Γλώσσα
Τίτλος διδακτικής ενότητας	Ένας δύσκολος αντίπαλος
Διαθεματικότητα	Γλώσσα, Ιστορία, Μαθηματικά
Θεωρητικό υπόβαθρο	Μοντέλο Πέρκινς, Πολλαπλή νοημοσύνη
Έργο τέχνης	Οι τρεις Μοίρες, χαρακτηριστικό 16ου αι. Μητροπολιτικό Μουσείο Νέας Υόρκης

### Διδακτικοί Στόχοι:

1. Ενδυνάμωση της παρατήρησης
2. Δημιουργικότητα
3. Ενδυνάμωση του επιχειρηματικού λόγου (κριτική σκέψη)
4. Διατύπωση συνθετικών ιδεών (κριτική σκέψη)
5. Γνωστική ανάπτυξη (στοιχεία αρχαίας ελληνικής μυθολογίας)
6. Αποδοχή ατομικών εμπειριών

Στόχοι	Εισαγωγική Δραστηριότητα 1η φάση: Χρόνος για παρατήρηση	Εκπαιδευτικές τεχνικές	Ενέργειες εκπαιδευτικού	
1,3,5	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ενδεικτικές ερωτήσεις Τι βλέπεις;</li> <li>• Υπάρχουν, απορίες, ερωτήματα σχετικά με αυτό που βλέπεις;</li> <li>• Υπάρχουν ενδιαφέροντα χαρακτηριστικά στο έργο; (μορφές, σχήματα, κτλ) (Κυκλώστε τα, ή κρατείστε σημειώσεις).</li> </ul> <p>Γενικά καταγράψτε τι βλέπετε.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Αφήστε τον εαυτό σας να θυμηθεί ιδέες, απόψεις, σκέψεις σχετικές με το συγκεκριμένο έργο.</li> <li>• Να είστε γενναιόδωροι με την παρατήρησή σας</li> </ul>	Συζήτηση στην ολομέλεια	<p>Καταγράφει σε χαρτί (ή στο διαδραστικό πίνακα) τις απορίες των μαθητών.</p> <p>Καταγράφει σε χαρτί τις απορίες των μαθητών</p> <p>Προτρέπει τους μαθητές να κοιτάξουν πολλές φορές το έργο με ηρεμία.</p> <p>Δίνει χρόνο στη διεργασία της παρατήρησης</p>	Χρόνος 15 λεπτά
1,3	Ξεκουραστείτε για λίγο και επανέλθετε με νέες παρατηρήσεις,		Επαναλαμβάνει τη διεργασία και προσθέτει αν υπάρχουν νέες απορίες, παρατηρήσεις κτλ.	10 λεπτά
Στόχοι	Κύριες δραστηριότητες: 2η και 3η φάση Α) Παρατήρηση ανοικτή και περιπετειώδης Β) Παρατήρηση ξεκάθαρη και εις βάθος	Εκπαιδευτικές τεχνικές	Ενέργειες εκπαιδευτικού	
1,2,5	<p>A) Παρατήρηση ανοικτή και περιπετειώδης Ενδεικτικές ερωτήσεις</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Τι συμβαίνει εδώ; Φτιάξτε ένα «σενάριο» γι αυτό που βλέπετε.</li> <li>• Αναζητείστε εκπλήξεις. Λάβετε υπόψη σας αυτές τις εκπλήξεις: (κρατείστε σημειώσεις, κυκλώστε τις, συζητείστε ή γράψτε γι αυτές)</li> <li>• Ψάξτε για την ατμόσφαιρα που αποπνέει το έργο.</li> <li>• Ψάξτε για συμβολισμούς και</li> <li>• Κάντε συνδέσεις ιστορικές και πολιτισμικές.</li> <li>• Μελετείστε πιο αναλυτικά ανεξάρτητα σημεία του έργου: (π.χ. έκφραση προσώπων, τρόπος που κάθονται, κίνηση σώματος, βλέμμα κτλ)</li> </ul> <p>B) Παρατήρηση ξεκάθαρη και εις βάθος</p>	Συζήτηση στην ολομέλεια	<p>Ενθαρρύνει τη διατύπωση όλων απόψεων.</p> <p>Προτρέπει την αποτύπωση «πρωτότυπων ιδεών»</p> <p>Σχολιάζει με στόχο την απελευθέρωση των σκέψεων των μαθητών</p> <p>Αποδέχεται τις ιδέες των μαθητών</p> <p>Καταγράφει- κρατά σημειώσεις από αυτά που λένε οι μαθητές</p> <p>Τοποθετεί σε εμφανή περιοχή της τάξης τις σημειώσεις δημιουργώντας «αφίσες» για κάθε φάση.</p>	Χρόνος 20 λεπτά

3,5	<p>Ενδεικτικές ερωτήσεις</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Γυρίστε πίσω σε αυτό που σας εξέπληξε: Γιατί ο καλλιτέχνης δημιούργησε αυτήν την έκπληξη;</li> <li>• Γυρίστε πίσω σε αυτό που σας εντυπωσίασε: Με ποιον τρόπο ο καλλιτέχνης κατάφερε να σας εντυπωσιάσει; Εξηγήστε.</li> <li>• Κάντε διανοητικές αλλαγές», με στόχο να βρείτε απαντήσεις : (π.χ. καταργήσετε ένα αντικείμενο). Τι επιπτώσεις έχει αυτό στην ισορροπία του έργου και στην «αξία» του συγκεκριμένου αντικειμένου;</li> <li>• Αναζητείστε τα δυνατά σημεία του έργου: Δείτε πώς αυτά τονίζονται για να ερμηνεύσετε τη θέση τους μέσα στο έργο.</li> <li>• Βρείτε πιθανές απαντήσεις στα ερωτήματά σας με βάση τις πληροφορίες που έχετε μέχρι τώρα συγκεντρώσει. Προσπαθήστε να δώσετε λύσεις στο πάζλ των αποριών, ερωτημάτων εκπλήξεων κτλ.</li> <li>• Εντοπίστε τεκμηριωμένα ποια μπορεί να είναι τα σύμβολα ή τα μηνύματα που αποπνέει το έργο.</li> <li>• Με τη χρήση του χάρακα ελέγξτε αναλογίες: Ποια φιγούρα καταλαμβάνει το μεγαλύτερο μέρος; Γιατί συμβαίνει αυτό; Ενώστε με νοπτές γραμμές αντικείμενα για να βρείτε τη σχέση που υπάρχει μεταξύ τους (π.χ. το νήμα της ζωής)</li> <li>• Κάντε συγκρίσεις (με άλλα έργα τέχνης του ίδιου καλλιτέχνη ή και άλλων που επεξεργάστηκαν το ίδιο θέμα) για να ενδυναμώσετε τα επιχειρήματά σας σχετικά με την αποτύπωση των μηνυμάτων του έργου.</li> <li>• Γενικά καταθέστε τεκμηριωμένες απόψεις και προωθήστε τη σκέψη σας σε δομημένα συμπεράσματα.</li> </ul>	Συζήτηση στην ολομέλεια	<p>Ενθαρρύνει την απόδοση τεκμηριωμένης άποψης.</p> <p>Ενθαρρύνει τη διατύπωση όλων απόψεων που έχουν με κάποιο τρόπο εξηγηθεί.</p> <p>Σχολιάζει με στόχο την ανάπτυξη επιχειρηματικού λόγου: (π.χ. Γιατί το λες αυτό; Ποια στοιχεία στο έργο σε κάνουν να έχεις αυτή την άποψη; )</p> <p>Καταγράφει- κρατά σημειώσεις από αυτά που λένε οι μαθητές.</p> <p>Τοποθετεί σε εμφανή περιοχή της τάξης τις σημειώσεις δημιουργώντας «αφίσες» για κάθε φάση.</p>	
-----	---	-------------------------	--	--



Καταληκτική Δραστηριότητα Στόχοι Α) Ολιστική αντιμετώπιση του έργου Β) Εμπλοκή προσωπικών εμπειριών		Εκπαιδευτικές τεχνικές	Ενέργειες εκπαιδευτικού	
4.6	<p>4,6 Α) Οι μαθητές «ξαναβλέπουν» το έργο με ένα διαφορετικό αυτή τη φορά τρόπο –πιο βαθύ, πιο εκλεπτυσμένο- αφού η ματιά τους από καταϊγιστική, έχει γίνει δημιουργική και κατόπιν κριτική. Αυτή η νέα, φρέσκια ματιά μπορεί να αποτυπωθεί σε ένα κείμενο, σε ημερολογιακές σημειώσεις, σε ένα δρώμενο, ή μια εκ νέου συζήτηση κτλ. Παραδείγματα: Δραματοποίηση: Κατά αναλογία του διαλόγου ανάμεσα στο Σώ- στρατο και το Μίνωα, τρεις μαθη- τές αναλαμβάνουν τους ρόλους της Κλωθούς της Λάχεσης και της Ατρόπου με αντικείμενο συζήτη- σης το τέλος του Σωκράτη. Η στάση του σώματος και η έκ- φραση των προσώπου είναι ανά- λογες με αυτών του χαρακτηριστικού. Ημερολογιακές σημειώσεις: Από τη θέση της Λάχεσης : Η Λάχεση αναλογίζεται τα όσα περιμένουν τον,.....(αναφορά σε ένα ιστορικό πρόσωπο) Β) Οι μαθητές καταγράφουν τις δικές τους αντιλήψεις για τη ζωή (τύχη, ο άνθρωπος ως διαμορφω- τής των πράξεών του, ανάληψη ευθύνης).</p>	Δραματοποίηση Γραπτή έκφραση	Ενθαρρύνει ολιστικά σχόλια Π.χ. Η έννοια του πεπρωμένου, της έναρξης και λήξης των φάσεων της ζωής, της τύχης και της ανάληψης της ευθύνης.	Χρόνος 45 λεπτά

**Παράδειγμα χρήσης εκπαιδευτικών τεχνικών ΑΤ/ΥΤ (ρουτινών) ως επιμέρους στοιχείου του εκπαιδευτικού σεναρίου**

**Εκπαιδευτική βαθμίδα**

**Δημοτικό 3η τάξη**

Έννοια κλειδί

Οι συνέπειες του πολέμου

Γνωστικό αντικείμενο

ΓΛΩΣΣΑ

Τίτλος διδακτικής ενότητας

Η ΚΑΤΑΣΤΡΟΦΗ ΤΩΝ ΨΑΡΩΝ

Διαθεματικότητα

Γλώσσα, Ιστορία

Θεωρητικό υπόβαθρο

ΥΤ/ΑΤ/Ομαδοσυνεργατική μάθηση/Διδασκαλία για την κατανόηση

Έργο τέχνης:

1.Ν. Γύζης: Η Δόξα, από το βιβλίο της Ν. Μυσιρλή: Γύζης εκδ. Αδάμ.  
2.Διονύσιος Σολωμός: Άπαντα, τόμος Α', εκδ. Ίκαρος

**Στόχοι:**

1. Παρατηρητικότητα/στοχαστική διάθεση
2. Γραπτή αποτύπωση ιδεών
3. Συνεργατικότητα
4. Ευαισθητοποίηση ιστορική, πολιτισμική
5. Ενσυναίσθηση

Στόχοι	1η Δραστηριότητα: εισαγωγική «Βλέπω, σκέφτομαι, αναρωτιέμαι στην ομάδα»	Εκπαιδευτικές τεχνικές	Ενέργειες εκπαιδευτικού	
1,2,3	Βήματα παρατήρησης Βλέπω Στις ομάδες σας παρατηρείστε και καταγράψτε όσα βλέπετε.	Ομάδες εργασίας	Ενθαρρύνει. Προτρέπει να γραφούν όλες οι απόψεις. Βοηθά στην κατηγοριοποίηση.	Χρόνος 20 λεπτά
	Ανακοινώστε τις παρατηρήσεις σας στις άλλες ομάδες και συντάξτε μια γενική λίστα παρατηρήσεων. Χωρίστε τις παρατηρήσεις σε κατηγορίες ανάλογα με το περιεχόμενό τους	Εργασία στην ολομέλεια		
2.4	Σκέφτομαι Καταγράψτε μερικές κυρίαρχες σκέψεις σας και αιτιολογίστε τις με βάση τις παρατηρήσεις που κάνατε.	Ατομική εργασία	Ανακοινώνει παραδείγματα: π.χ. Η Δόξα έχει φτερά, είναι άγγελος.	Χρόνος 20 λεπτά
	Αναρωτιέμαι Υπάρχουν απορίες που δεν έχουν απαντηθεί σε σχέση με τις παρατηρήσεις και τις σκέψεις σας;	Συζήτηση στην ολομέλεια	Ανακοινώνει παραδείγματα: π.χ. Οι άγγελοι υποφέρουν με τις καταστροφές των ανθρώπων;	
Στόχοι	2η Δραστηριότητα: κύρια Προσέγγιση αποριών-ερωτημάτων	Εκπαιδευτικές τεχνικές	Ενέργειες εκπαιδευτικού	
3.1	Οι μαθητές επιλέγουν μια από τις απορίες τους και την προσεγγίζουν σε βάθος λαμβάνοντας υπόψη την έννοια κλειδί που μελετούν: «Συνέπειες του πολέμου». Συνεργάζονται με τον εκπαιδευτικό για συλλογή πληροφοριών ή άλλων στοιχείων.	Μέθοδος project	Παροχή πηγών Αναφορά στο ιστορικό πλαίσιο της καταστροφής των Ψαρών/ Αναφορά στη συμβολική διάσταση των έργων του Γύζη. Ψηφιακό αρχείο της ΕΡΤ: Ζωγράφοι της Σχολής του Μονάχου, Επεισόδιο 002, Νικόλαος Γύζης 1842-1901, Μέρος 1 <sup>ο</sup> <a href="http://www.ertarchives.gr">http://www.ertarchives.gr</a>	Χρόνος 30 λεπτά
Στόχοι	2η Δραστηριότητα: κύρια Προσέγγιση αποριών-ερωτημάτων	Εκπαιδευτικές τεχνικές	Ενέργειες εκπαιδευτικού	
1,2,3, 4,5	Κρατάς στα χέρια σου το ημερολόγιο της «Δόξας». Τι θα μπορούσε να γράφει; Ο Ν. Γύζης είπε κάποτε: «Πόσον πτωχός είναι ο ζωγράφος απέναντι του ποιητού!» Αν ξαναγεννηθώ θα γίνω ποιητής και μουσικός». Εσύ με ποιον τρόπο εκφράζεσαι καλύτερα; Εξήγησε γιατί.	Γραπτή έκφραση	Δημιουργεί προϋποθέσεις αυτοσυγκέντρωσης και ηρεμίας	Χρόνος 15 λεπτά

### Παράδειγμα χρήσης ρουτινών ως βασικού στοιχείου του διδακτικού σεναρίου

**Εκπαιδευτική βαθμίδα**

**Δημοτικό 3η τάξη**

Έννοια κλειδί  
Γνωστικό αντικείμενο  
Τίτλος διδακτικής ενότητας  
Διαθεματικότητα  
Θεωρητικό υπόβαθρο  
Έργο τέχνης:

Γεωμετρικά σχήματα  
ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ  
ΓΕΩΜΕΤΡΙΚΑ ΣΧΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΣΤΕΡΕΑ ΣΩΜΑΤΑ (σελ. 16)  
VT/AT  
Picasso Κορίτσι με βάρκα (1938)  
<http://podol.ru/picasso>

**Στόχοι:**

1. Αναγνώριση αντικειμένων που θυμίζουν γεωμετρικά σχήματα: σύνδεση γεωμετρίας με την καθημερινή ζωή
2. Χρήση μοιρογνωμονίου για αναγνώριση των τριών ειδών των γωνιών (οξείες, αμβλείες, κάθετες)
3. Γλωσσική έκφραση
4. Δημιουργική σκέψη (χρήση αναλογιών)
5. Κριτική σκέψη: Αναζήτηση πληροφοριακών στοιχείων ύστερα από προσεκτική παρατήρηση (εμβάθυνση στο θέμα)/ Ερμηνεία βάση τεκμηριωμένων απόψεων

Στόχοι	Δραστηριότητα: προσεκτικό κοίταγμα (AT)	Εκπαιδευτικές τεχνικές	Ενέργειες εκπαιδευτικού										
1,5	Παρατήρησε το έργο τέχνης προσεκτικά για ένα λεπτό. Άφησε τη ματιά σου να αναρωτηθεί. Κατέγραψε 10 αντικείμενα που θυμίζουν γεωμετρικά σχήματα Επανάλαβε τη διαδικασία	Παρατήρηση έργου τέχνης στην ολομέλεια	Σε φύλλο χαρτιού στον τρίποδα, καταγράφει δέκα αντικείμενα που θυμίζουν γεωμετρικά σχήματα: αριστερό πανί, δεξί πανί, δεξί μάγουλο, δεξί μέτωπο, μαύρος τοίχος, πλακάκια στο πάτωμα, μπλούζα, σβούρα, ρίγα στη δεξιά κάλτσα, ρίγα στην αριστερή κάλτσα.  Σε ένα δεύτερο φύλλο χαρτί καταγράφει επιπλέον παρατηρήσεις. Στόμα, λοβός, αριστερό μάγουλο, μέρος παπουτσιού, μέρος φούστας, δεξιάς μηρός, αριστερός μηρός κτλ	Χρόνος 10 λεπτών									
Στόχοι	Δραστηριότητα: χρώματα σχήματα γωνίες												
2,5	Φτιάξε τρεις στήλες και κατέγραψε τα χρώματα των σχημάτων και τις γωνίες τους 2. Σκέψου πώς το χρώμα βοηθά να ανακαλύψεις τα μέρη –αντικείμενα του έργου. 3. Ποιο είναι το πιο σημαντικό γεωμετρικό σχήμα; Γιατί το λες αυτό; 4. Πώς τα διαφορετικά χρώματα των τριγώνων βοηθούν να καταλάβουμε πώς νιώθει το κορίτσι;		Βοηθά τους μαθητές στην καταγραφή, παρέχοντάς τους ειδικά σχεδιασμένο φυλλάδιο, π.χ.: <table border="1"> <tr> <td><b>Χρώματα</b></td> <td><b>Σχήματα</b></td> <td><b>Γωνίες</b></td> </tr> <tr> <td>Μοβ</td> <td>Τρίγωνο</td> <td>Οξείες</td> </tr> <tr> <td>πράσινο</td> <td>Τρίγωνο</td> <td>Αμβλεία και δύο οξείες</td> </tr> </table> 3. Τα άκρα του σώματος είναι άσπρα Το πάτωμα είναι μαύρο με λευκές και κόκκινες γραμμές. Ο τοίχος είναι μαύρος. Το τραπέζι κίτρινο. Το πρόσωπο είναι πολύχρωμο.	<b>Χρώματα</b>	<b>Σχήματα</b>	<b>Γωνίες</b>	Μοβ	Τρίγωνο	Οξείες	πράσινο	Τρίγωνο	Αμβλεία και δύο οξείες	
<b>Χρώματα</b>	<b>Σχήματα</b>	<b>Γωνίες</b>											
Μοβ	Τρίγωνο	Οξείες											
πράσινο	Τρίγωνο	Αμβλεία και δύο οξείες											

Στόχοι	Δραστηριότητα: προσεκτικό κοίταγμα (ΑΤ)	Εκπαιδευτικές τεχνικές	Ενέργειες εκπαιδευτικού	
1,5	5. Τι νέες ιδέες σου γεννιούνται που δεν είχες πριν σκεφτεί για τη χρήση των τριγώνων; 6. Ζωγράφισε κι εσύ μια ζωγραφιά με γεωμετρικά σχήματα. Διάλεξε ένα γεωμετρικό σχήμα που να πρωταγωνιστεί στη ζωγραφιά σου.	Παρατήρηση έργου τέχνης στην ολομέλεια	<b>4. Τα τρίγωνα γιατί έχουν πολλά χρώματα.</b> Τα τρίγωνα γιατί είναι πάνω στο κορίτσι. <b>5. Το κορίτσι είναι χαρούμενο,</b> γιατί στο πρόσωπό του τα τρίγωνα έχουν ζωγρά χρώματα. Με τα τρίγωνα μπορώ να ζωγραφίσω ότι θέλω.	Χρόνος 45 λεπτά

### Συμπερασματικές τοποθετήσεις

Στην παρούσα ενότητα παρουσιάστηκαν βασικά στοιχεία που αποδεικνύουν τη σημαντικότητα της παρατήρησης έργων τέχνης στο πλαίσιο της μαθησιακής διεργασίας. Επίσης αποτυπώθηκαν συγκεκριμένοι τρόποι παρατήρησης που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην καθημερινή διδακτική πρακτική και έγιναν εφαρμογές επί πραγματικού πλαισίου.

Από την προσέγγιση αυτή γίνεται φανερό ότι η παρατήρηση ενός έργου τέχνης εκτός από την πολλαπλή ενεργοποίηση των ικανοτήτων, γνώσεων και στάσεων των μαθητών μπορεί να αποτελέσει ένα δυναμικό εργαλείο που απογειώνει τη μαθησιακή διεργασία καθώς οι μαθητές :

- Επικεντρώνονται σε ένα σκοπό ξεκάθαρο: περαιτέρω διερεύνηση ενός οπτικού ερεθίσματος
- Ακούν τις «φωνές» των άλλων μελών της ομάδας διευρύνοντας έτσι τις κοινωνικές τους δεξιότητες
- Ακούν τη δική τους «φωνή» καθώς εγκαινιάζουν έναν εσωτερικό διάλογο με το έργο τέχνης
- Βλέπουν στον εκπαιδευτικό τους μια διαφορετική διάσταση: όχι αυτή του μεταλαμπαδευτή της γνώσης, αλλά αυτή του συνοδοιπόρου στη διεργασία της μάθησης.
- Ανακαλύπτουν το δυναμικό που κρύβεται στον ίδιο τους τον εαυτό καθώς στοχάζονται πάνω σε ένα έργο τέχνης.

Όσο πιο σημαντικό είναι να αναπτυχθεί μια νοοτροπία έκθεσης στα έργα τέχνης, γεγονός που τονίζουν ρητά οι ερευνητές του πεδίου (Perkins, 1994, Costa 2001, Fowler 1996, Ritchhart 2006). Αυτό σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός με κάθε ευκαιρία θα πρέπει να ωθεί τους μαθητές του στην ανακάλυψη των νοημάτων ενός έργου τέχνης. Με την ώθηση αυτή όλοι έχουν να κερδίσουν πολλά: πολιτισμική ενημερότητα, ιστορική συνείδηση, στοχαστική διάθεση, πρόκληση ενδιαφέροντος με κεντρικό άξονα μορφές του πολιτισμού όπως είναι οι τέχνες.

### Οδηγός Μελέτης

**Μέγα, Γ. 2002.**

Οι τέχνες ως μέσο αποτελεσματικής μάθησης: το παράδειγμα του γλωσσικού μαθήματος. Διδακτορική Διατριβή, Τμήμα Επιστημών της Αγωγής Πανεπιστήμιο Κρήτης

Στο πλαίσιο της διατριβής, παρουσιάζονται ποικίλα διδακτικά παραδείγματα στα οποία η παρατήρηση έργων τέχνης αποτελεί βασικό όχημα για στοχασμό και παραγωγή λόγου (γραπτού και προφορικού). Αξίζει να σημειωθεί ότι εκτός από την παρατήρηση εικαστικών έργων τέχνης, οι μαθητές «παρατηρούν» την ποίηση, με ανάλογες τεχνικές παρατήρησης. Τα αποτελέσματα του ερευνητικού μέρους της διατριβής έδειξαν ότι οι μαθητές που εμπλέκονται συστηματικά σε παρατήρηση έργων τέχνης, βελτιώνουν κάποιες στοχαστικές διεργασίες (π.χ. κατάθεση αιτιολογημένης άποψης), ενώ παράλληλα βελτιώνουν και γνωστικές δεξιότητες (π.χ. ορθογραφία).

<http://www.pz.harvard.edu>:

Σε αυτό το site παρουσιάζεται αναλυτικά, το ιστορικό πλαίσιο του Project Zero, μιας ερευνητικής ομάδας με παιδαγωγικό προσανατολισμό, που προωθεί εκπαιδευτικές διεργασίες που προάγουν το στοχασμό, τη μάθηση, τη δημιουργικότητα σε ποικίλα περιβάλλοντα μάθησης: (ανθρωπιστικά, επιστημών, τεχνών). Όπως αναφέρεται στην κεντρική ιστοσελίδα του PZ, από το 1967 τα ερευνητικά προγράμματα του PZ υπό την αιγίδα του Harvard Graduate School of Education «στηρίζονται στην αναλυτική κατανόηση της γνωστικής ανάπτυξης του ανθρώπου και στη διεργασία της μάθησης έτσι όπως αυτή συντελείται σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα συμπεριλαμβανομένων και των τεχνών». Οι έρευνες που εκπονούνται στο Project Zero, είναι πολλές. Ανάμεσα σε αυτές συγκαταλέγονται τα ερευνητικά προγράμματα Visible και Artful Thinking.

**Ritchhart, R. Palmer, P., Church, M. Tishman, Sh. (2006): Establishing Patterns of Thinking in the Classroom** Πρόκειται για το βασικό κείμενο (46 σελίδων) των δύο Projects στο οποίο περιγράφεται όλη η φιλοσοφία των δραστηριοτήτων που συνδέουν την τέχνη με το στοχασμό, αλλά και την καλλιέργεια μιας κουλτούρας που προάγει το στοχασμό στο πλαίσιο του σχολείου. Το κείμενο αυτό είναι διαθέσιμο στο διαδίκτυο: <http://www.pz.har>

vard.edu/Research/AERAo6ThinkingRoutines.pdf Επιπρόσθετη βιβλιογραφία για τη δυναμική της τέχνης και τη στοχαστική διάθεση των μαθητών μπορεί να αναζητηθεί στην ιστοσελίδα του Προγράμματος Visible Thinking

<http://www/pz.harvard.edu/vt/visiblethinking> και <http://www/pz.harvard.edu/vt/artfulthinking>

Στα συγκεκριμένα site, ο επισκέπτης μπορεί να περιηγηθεί στο σκοπό, το στόχο, τα βασικά χαρακτηριστικά των projects, ποικίλες δραστηριότητες που έχουν σχεδιαστεί και εφαρμοστεί στα σχολεία που μετέχουν στα projects, τα συνεργαζόμενα σχολεία, επιπρόσθετη διαθέσιμη βιβλιογραφία.

D. Perkins (1994). *The Intelligent eye, learning to think by looking at art*: Στο βιβλίο περιγράφεται αναλυτικά η διεργασία της παρατήρησης έργων τέχνης και γίνεται φανερό πώς σταδιακά αναπτύσσεται η στοχαστική διάθεση του παρατηρητή καθώς παρατηρεί έργα τέχνης.

#### **Κόκκος, Α. και συνεργάτες (2011). Εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες**

Στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζονται θεωρητικές προσεγγίσεις που ενισχύουν την άποψη ότι η παρατήρηση έργων τέχνης προάγει το στοχασμό στο πλαίσιο της τυπικής εκπαίδευσης.

#### **Anderson, T.& Milbrandt, M.(2005). Art for Life Authentic Instruction in Art. McGraw-Hill Higher Education, New York**

Ο Anderson προτείνει ένα «μοντέλο» που περιλαμβάνει τις ακόλουθες στοχαστικές διεργασίες: αρχική αντίδραση, περιγραφή-ερμηνεία-αξιολόγηση. Σύμφωνα με αυτές αρχικά ο παρατηρητής προβαίνει σε μια γενική-ενστικτώδη αντίδραση-κρίση. Έπειτα, από τον σχολαστικό του ορατού και διακριτού σχολιασμού του, περνά σε πιο αφηρημένες έννοιες του έργου, όπως η ποιότητα και ο συμβολισμός, για να καταλήξει στη διεργασία της ερμηνείας. Ακολούθως, ο παρατηρητής αναζητά τις προθέσεις του καλλιτέχνη, τις πολιτικές και κοινωνικές συνθήκες που διαμόρφωσαν την εποχή στην οποία έζησε και δημιούργησε. Τέλος, συνθέτει τα προηγούμενα στοιχεία και διατυπώνει μια τελική και αιτιολογημένη κρίση για το έργο τέχνης

#### **Olson, I. (2000). The Arts and Critical Thinking in American Education. Bergin and Garvey Westport, Connecticut, London.**

Στο βιβλίο του *The Arts and Critical Thinking in American Education*, ο συγγραφέας παρουσιάζει ποικίλες διδακτικές προσεγγίσεις στις οποίες δια μέσου της παρατήρησης της τέχνης, αλλά και της ακρόασης μουσικών συνθέσεων ενεργοποιείται ο στοχασμός. Μια από αυτές τις μεθόδους ακρόασης στηρίζεται σε δύο βασικές έννοιες την εστίαση και την ανακάλυψη. Σύμφωνα με αυτές τις προσεγγίσεις σε μια πρώτη φάση οι μαθητές εκθέτονται σε ένα ακουστικό ερέθισμα. Στη συνέχεια ανακαλύπτουν με τις κατάλληλα στοχαστικές ερωτήσεις του εκπαιδευτικού το μουσικό θέμα, το μοτίβο, συζητούν πώς αναπτύσσεται το μουσικό θέμα, ή το μοτίβο, συγκρίνουν το αρχικό μουσικό άκουσμα με άλλα αναζητώντας ομοιότητες και διαφορές σε θέματα ρυθμού και αρμονίας.

### **Ενδεικτικές απαντήσεις**

Άσκηση 1: Ένα έργο τέχνης που διεγείρει την ενσυναίσθηση (βλ. επίπεδο στάσεων) είναι το γλυπτό της Ειρήνης, στην πόλη της Χιροσίμα (Γ! τεύχος του βιβλίου της Γλώσσας της Γ! Δημοτικού). Με τα έργα τέχνης προηγούμενων ιστορικών περιόδων (π.χ. αγγεία μινωικής, μυκηναϊκής περιόδου) ενισχύονται τα αποθέματα γνώσεων (επίπεδο γνώσεων). Μέσα από έργα ιστορικών θεμάτων (π.χ. Ευγένιος Ντελακρουά: « Η Ελλάδα στα ερείπια του Μεσολογγίου» στο Ανθολόγιο της Ε! και ΣΤ! Δημοτικού σελ. 192, οι μαθητές καλλιεργούν σταδιακά τη στοχαστική τους ικανότητα, καθώς ερμηνεύουν σύμβολα και αναγνωρίζουν σχέσεις ανάμεσα στα πρόσωπα.

Άσκηση 2: Ο Εκπαιδευτικός μπορεί να αναζητήσει έργα τέχνης από τη βάση δεδομένων της ενότητας των τεχνών με βάση μια έννοια κλειδί που πρόκειται να μελετήσει με τους μαθητές του. Π.χ. Γύρω από την έννοια κλειδί: «ελιά- μεσογειακή διατροφή-σύμβολο ζωής και ειρήνη» μπορούν να επιλεγούν τα εξής έργα:

*Διαχρονικές πολιτισμικές αξίες :*

**Μελανόμορφος αμφορέας που απεικονίζει τον Αρισταίο** – τον πρώτο άνθρωπο που διδάχτηκε από τις Νύμφες την παραγωγή ελαιόλαδου-γύρω στο 540 π.χ. (Δ! Δημοτικού, Β! Τεύχος Γλώσσα: Η ελιά)

*Αισθητική αξία, αυθεντικότητα:*

Θεόφιλος: **Ποιμενικό** (Α! Γυμνασίου, Νεοελληνική λογοτεχνία)

*Συμβολική αξία:*

Θεόδωρος Βρυζάκης: **Υπέρ πατρίδος το παν** (Α! Γυμνασίου, Νεοελληνική λογοτεχνία)

Η πιθανή δυσκολία δε βρίσκεται τόσο ως προς την επιλογή όταν αυτή γίνει με τυχαίο τρόπο, αλλά σε μια τέτοιου είδους επιλογή που να οδηγήσει σε ένα διδακτικό σχεδιασμό ή ένα project με θέμα την ελιά. Στην περίπτωση αυτή, τα έργα τέχνης θα πρέπει να επιλεγούν με βάση τους διδακτικούς στόχους.

Άσκηση 3: Πολλές από τις παιδαγωγικές επισκέψεις γίνονται οργανωμένα σε χώρους τέχνης. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να επιλέξει μια αίθουσα με έργα τέχνης (πριν την επισκεφτεί με τους μαθητές του) και να κάνει μια απόπειρα μελέτης των μνημάτων και των συμβολισμών των έργων: (π.χ. Εθνική πινακοθήκη: Επτανησιακή Σχολή-ώριμη φάση: Έργα του Αβλικού) Ο ζωγράφος δεν ενδιαφέρεται για τις άκαμπτες πόζες, αλλά για μια πιο άνετη στάση, χωρίς εμβληματικό χαρακτήρα. Χαρακτηριστικό έργο του Αβλικού, υπάρχει στο βιβλίο της Νεοελληνικής Γλώσσας της 1ης Γυμνασίου.

Άσκηση 4: Συνήθως οι ερωτήσεις που θέτουμε στους μαθητές μας όταν παρατηρούν ένα έργο τέχνης είναι κλειστού

τύπου: π.χ. Ποιο είναι το θέμα του έργου τέχνης; Ποιος είναι ο τίτλος του; Σας αρέσουν τα χρώματα που χρησιμοποιεί ο ζωγράφος; Πιθανόν όμως να κάνουμε συνδέσεις με το γνωστικό αντικείμενο: Π.χ. Το έργο του Θεόφιλου «Βάκκος, ο Θεός του οίνου», τι σχέση έχει με το κείμενο του Ν. Καζαντζάκης που μόλις διαβάσαμε (Ανθολόγιο Ε! και Στ! Δημοτικού, σελ. 157). Οι ρουτίνες ωστόσο είναι συνήθως τρίπτυχα ερωτήσεων, που βαθαίνουν το στοχασμό: π.χ. Βλέπω το Βάκκο να υψώνει το ποτήρι με το κρασί. Σκέφτομαι ότι πίνει στην υγεία των καλλιεργητών. Αναρωτιέμαι γιατί τα πόδια του δεν πατούν στη γη. Επιπλέον όταν οι μαθητές ενθαρρύνονται να απαντήσουν το ίδιο ερώτημα, βαθαίνουν την παρατήρησή τους. Π.χ. Βλέπω ότι το στεφάνι του Βάκκου είναι ίδιο με το σκίπτρο του. Σκέφτομαι ότι ενδιαφέρεται πολύ για την καλλιέργεια του αμπελιού. Αναρωτιέμαι αν το ποτήρι με το κρασί που είναι στο ίδιο ύψος με το σκίπτρο είναι τυχαία βαλμένο εκεί. Μήπως όχι;

Άσκηση 5: Οι ερωτήσεις που μας έρχονται στο μυαλό καθώς παρατηρούμε ένα έργο τέχνης είναι αυθόρμητες: (π.χ. στο έργο του Παπαλουκά: «Παιδί με τιράντες», μπορούμε να αναρωτηθούμε: Τι κοιτάζει το παιδί; Πού βρίσκεται το παιδί; Πότε φιλοτεχνήθηκε το έργο; Γιατί η χρωματική γκάμα είναι περιορισμένη; Γιατί έχει δοθεί αυτός ο τίτλος στο έργο; Οι ερωτήσεις μας είναι καταγιωτικές, δεν ακολουθούν δηλαδή μια ροή που υπακούει σε συγκεκριμένες στοχαστικές αρχές. Ακολουθώντας τις 4 ομάδες ερωτήσεων, που προτείνει ο Perkins (1994), ανακαλύπτουμε το έργο σταδιακά και αποφεύγουμε να βγάλουμε πρόχειρα συμπεράσματα σχετικά με το αν μας αρέσει ή όχι το συγκεκριμένο έργο.

Άσκηση 6: Ακολουθώντας τους βηματισμούς που μας προτείνει ο Perkins, συνήθως νιώθουμε έκπληκτοι με τον ίδιο μας το εαυτό, καθώς αντιλαμβανόμαστε ότι είμαστε ικανοί να παρατηρήσουμε πολλά περισσότερα από αυτά που νομίζαμε ότι μπορούμε. Κυρίως, διαπιστώνουμε ότι μπορούμε να ερμηνεύσουμε πολλά από αυτά που παρατηρούμε βασιζόμενοι στις εμπειρίες μας και την κοινή λογική. Μάλιστα αν συγκρίνουμε τις απόψεις μας με αυτά που έχουν γράψει αναλυτές έργων τέχνης για το συγκεκριμένο έργο, θα διαπιστώσουμε ότι από αυτά που έχουμε προσδιορίσει συμπίπτουν με τις απόψεις των ειδικών.

Άσκηση 7: Η διαφορά βρίσκεται στη φιλοσοφία των ερωτημάτων. Τα ερωτήματα των VT/AT, ωθούν σε αναλυτική παρατήρηση και αποκλείουν τα πρόχειρα συμπεράσματα. Τα ερωτήματα του «μοντέλου» Perkins, ενεργοποιούν με συστηματικό τρόπο τη δημιουργική και τη στοχαστική σκέψη των μαθητών.

Άσκηση 8: Άλλα οπτικά ερεθίσματα (εκτός των έργων τέχνης), μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να πυροδοτήσουν το στοχασμό των μαθητών, εφόσον περιέχουν δυνατά ερεθίσματα για στοχασμό.

Άσκηση 9: Α) Ο όρος “ρουτίνα” χρησιμοποιείται για να δηλώσει μια κατάσταση που επαναλαμβάνεται σε τακτά χρονικά διαστήματα, έτσι ώστε διεργασίες στοχασμού να αποτελούν δεύτερη φύση της εκπαιδευτικής διεργασίας και όχι απλό πυροτέχνημα. Β) Η λέξη «μοντέλο» μπαίνει σε εισαγωγικά γιατί δεν πρόκειται για ένα αυστηρό σχέδιο δράσης, αλλά περισσότερο για μια στάση ζωής απέναντι στα πράγματα: παρατηρώ, ελέγχω, ερευνώ, ψάχνω για εναλλακτικές λύσεις και απόψεις, αναλύω σε βάθος πριν πάρω μια θέση για ένα γεγονός ή μια κατάσταση.

## Β Ι Β Λ Ι Ο Γ Ρ Α Φ Ι Α

- Anderson, T.& Milbrandt, M.(2005). Art for Life Authentic Instruction in Art. McGraw-Hill Higher Education, New York
- Costa, A. (2001). Habits of mind. In A. Costa (Ed) Developing minds: A resource book for teaching thinking (3rd.Ed) Alexandria, A: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Davis, H.J. (2008). Why our Schools Need the Arts. Teachers College Columbia University, New York.
- Dewey, J. (1934). Art as experience. New York: Minton Balch.
- Efland,D.A.(2002). Art and Cognition: Integrating the visual arts in the Curriculum. Teachers College, Columbia University New York and London.
- Eisner, E. (2002). The Arts and the Creation of mind. Yale University Press, New Haven and London.
- Fowler,Ch.(1996). Strong Arts, Strong Schools. Oxford University Press.
- Gardner, H.(1990). Art Education and Human Development, The Getty Education Institute for the Arts, Los Angeles, California.
- Olson, I.(2000). The Arts and Critical Thinking in American Education. Bergin and Garvey Westport, Connecticut, London.
- Perkins, D. (1994).The Intelligent Eye: Learning to think by Looking at Art. The Getty Education Institute for the Arts, Los Angeles, California.
- Perkins D. (2003), Making Thinking Visible, New Horizons for Learning, USA. [www.newhorizons.org](http://www.newhorizons.org)

- Ritchhart, R, (2002) Intellectual Character: What it is, why it matters and how to get it, San Francisco USA: Jossey Bass
- Ritchhart, R. palmer, P. Church, M. & Tishman, S. (2006). Thinking routines: Establishing patterns of thinking in the classroom, Paper prepared for the AERA Conference, April 2006,pp.45
- Tishman, S., Perkins, D., & Tay, E. (1995): The thinking classroom: Learning and teaching in a culture of thinking. London: Allyn & Bacon.
- Golding, C. 2006. Thinking with rich concepts: rich concepts for philosophical questioning in the classroom, Heatherton, Vic.: Hawker Brownlow Education
- Ελληνόγλωσση
- Μέγα, Γ. (2002). Οι τέχνες ως μέσο αποτελεσματικής μάθησης: το παράδειγμα του Γλωσσικού Μαθήματος. Διδακτορική Διατριβή Τμήμα Επιστημών της Αγωγής Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Κόκκος, και συνεργάτες (2011). Εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες. Μεταίχμιο. Αθήνα

#### Π Η Γ Ε Σ Α Π Ο Τ Ο Δ Ι Α Δ Ι Κ Τ Υ Ο

<http://www/pz.harvard.edu>

<http://www/pz.harvard.edu/vt/visiblethinking>

<http://www/pz.harvard.edu/vt/artfulthinking>

## A6. Η ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΤΕΧΝΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

### Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΟΥ ΚΙΝΗΜΑΤΟΓΡΑΦΟΥ ΑΡΧΕΣ, ΣΤΟΧΟΙ, ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ

Η εισαγωγή της τέχνης του κινηματογράφου στο σχολείο στοχεύει στην αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διεργασίας με τη χρήση ενός μέσου σύγχρονου, σύνθετου και ζωντανού, αλλά και στην όξυνση της ικανότητας του μαθητή να χειρίζεται κριτικά και δημιουργικά την πληθώρα των οπτικοακουστικών προϊόντων που αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της καθημερινότητάς του. Μέσα από αυτό το πρίσμα, επιχειρούμε εδώ μια συνοπτική ανίχνευση των εκπαιδευτικών δυνατοτήτων του μέσου και προτείνουμε τρόπους ένταξής του στο μαθησιακό περιβάλλον.

#### 1. Η ιδιαιτερότητα της κινηματογραφικής γραφής

Στην εξελικτική πορεία της 7ης τέχνης, που καλύπτει εκατό και πλέον χρόνια, έχουν αναπτυχθεί πολύ διαφορετικές προσεγγίσεις της κινηματογραφικής γραφής. Η ραγδαία εξάπλωση και εμπορευματοποίηση των οπτικοακουστικών μέσων από τα μέσα του 20ου αιώνα, και δη στις δύο τελευταίες δεκαετίες του, είχαν σαν αποτέλεσμα κάποιες από αυτές τις προσεγγίσεις να καθιερωθούν σαν συμβατικοί κώδικες μαζικής ψυχαγωγίας, που έχουν εύκολα περάσει στο ευρύ κοινό. Αυτό που διακρίνει τον σημερινό ενεργό θεατή από τον παθητικό καταναλωτή είναι η ικανότητα να κατανοεί τον λόγο και τον τρόπο της κατασκευής του έργου και να αναγνωρίζει τα δομικά στοιχεία του, μ' άλλα λόγια να **ξεκλειδώνει τον εκφραστικό του κώδικα**. Έτσι, για την αποτελεσματική χρήση της κινηματογραφικής γλώσσας σαν εκπαιδευτικό εργαλείο είναι κατ' αρχήν αναγκαία η **γνωριμία με τη βασική γραμματική** της.

Η **αφήγηση** παραμένει ένα κυρίαρχο στοιχείο αυτής της γλώσσας (χωρίς να υποτιμάμε εξέχοντα δείγματα μη αφηγηματικών μορφών). Οι τρόποι της αφήγησης όμως διαφέρουν, εμφανίζοντας μια πολυμορφία ανάλογη με το θέατρο και την λογοτεχνία (τέχνες που ιστορικά "δάνεισαν" σημαντικά στο αφηγηματικό σινεμά). Η υποκειμενικότητα ή αντικειμενικότητα του αφηγητή, η προκαλούμενη ταύτιση ή μη του θεατή με πρωταγωνιστικούς χαρακτήρες, ο τρόπος πλοκής της δράσης, η πιθανή λύση μιας τελικής κάθαρσης (τυπική στην δημοφιλή μορφή του happy-end αλλά όχι μόνο), αποτελούν θεμελιώδεις επιλογές πάνω στις οποίες οικοδομείται σεναριακά το κινηματογραφικό έργο.

Αν και οι περισσότεροι αντιλαμβανόμαστε το σινεμά ως "κινούμενη εικόνα", λίγοι συνειδητοποιούμε πόσο σύνθετη είναι η **εικαστική του διάσταση**. Οι αναλογίες του κάδρου και η οργάνωση της πληροφορίας μέσα σ' αυτό, η γωνία της κάμερας, η κλίμακα, η προοπτική, η ισορροπία φωτός-σκιάς, ο χειρισμός του χρώματος, είναι όλα βασικά στοιχεία της φωτογραφικής παλέτας (βλ. πίνακα σελ.2). Εδώ το δάνειο προήλθε αρχικά από τις εικαστικές τέχνες, με την ουσιώδη διαφορά ότι στον κινηματογράφο η σύνθεση δεν είναι στατική αλλά αρθρώνεται στον χρόνο, δημιουργώντας έτσι μια εικαστική παρτιτούρα ανάλογη της μουσικής. Αντίστοιχος είναι και ο **πλούτος των ηχητικών επιλογών**: πέρα από την προφανή ανάδειξη των διαλόγων, στον βαθμό που υπάρχουν, η χρήση ή μη μουσικής ως "επένδυση" ή "αντίστιξη", η ύπαρξη εκτός δράσης φωνής ("voice-over"), η απόδοση του ακουστικού χώρου.

Μπορούμε να φανταστούμε το τελικό στάδιο της κατασκευής μιας ταινίας σαν μια συναρμολόγηση ψηφίδων καταγεγραμμένου χρόνου ή "πλάνων" στην κινηματογραφική ορολογία. Και εδώ το εύρος των επιλογών είναι σημαντικό. Η ένωση δύο πλάνων μπορεί να γίνει, για παράδειγμα, με κριτήριο την χρονική / χωρική συνέχεια ή την μεταξύ τους αντίθεση. Στο στάδιο αυτό, του **μοντάζ**, θα δημιουργηθεί ο ρυθμός της ταινίας, κατ' αναλογία και εδώ του ρυθμού ενός μουσικού έργου. Επίσης, θα ληφθούν οι τελικές αποφάσεις ως προς την ύφανση του αφηγηματικού χρόνου (π.χ. γραμμική ή μη-γραμμική αφήγηση, συνέχεια ή ελλειπτικότητα) με οδηγό το σενάριο.

Υπάρχουν πολλά "είδη" ταινιών ανάλογα με το θέμα, την πλοκή, το ύφος. Θα σταθούμε εδώ μόνο σε μια ουσιαστική διάκριση, αυτή μεταξύ **μυθοπλασίας** και **τεκμηρίωσης**. Μια ταινία μυθοπλασίας χαρακτηρίζεται από την διδασκαλία ηθοποιών (επαγγελματιών ή μή) στην εκτέλεση μιας προδιαγεγραμμένης δράσης. Αντίθετα, σε μια ταινία τεκμηρίωσης (ντοκιμαντέρ) ο σκηνοθέτης επιλέγει και καταγράφει αυθεντική δράση, που εκτυλίσσεται μπροστά από τον φακό χωρίς σκηνοθετική καθοδήγηση. Τα όρια είναι βέβαια ρευστά και οι πολλές "σχολές" και προσεγγίσεις στο κάθε είδος κάνουν την διάκριση σχετική. Καλό θα είναι όμως να έχουμε υπ' όψιν αυτούς τους δύο διαφορετικούς προσανατολισμούς για την κατανόηση ενός έργου.

#### Η ΚΙΝΗΜΑΤΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΙΚΟΝΑ: ΜΕΡΙΚΑ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΚΩΝ ΕΠΙΛΟΓΩΝ (\*)

1. **Οι αναλογίες του κάδρου**. Το πιά "τετραγωνισμένο" κάδρο 1.33:1 (αριστερά) ελκύει την προσοχή του θεατή στο κέντρο. Αντίθετα, το πιά επίμηκες 2.35:1 (δεξιά) επιτρέπει / προτρέπει σε ένα ταξίδι του ματιού, τονίζοντας την οριζόντια σύνθεση και συχνά δημιουργώντας πολλαπλές εστίες προσοχής. (\*\*)

2. **Η δηλούμενη απόσταση από το θέμα**. Ένα "πολύ γενικό" πλάνο χρησιμοποιείται κατά κανόνα για μια συνολική περιγραφή του θέματος. Ένα "πολύ κοντινό", αντίθετα, τονίζει με έμφαση μια λεπτομέρεια. Ο δημιουργός χρησιμοποιεί τις μεταξύ τους διαβαθμίσεις για να κατευθύνει επιλεκτικά την ματιά του θεατή,



συνθέτοντας έτσι τον οπτικό ρυθμό της ταινίας. (\*\*\*)

**3. Η γωνία λήψης.** Μια άλλη ανεξάντλητη οπτική εργαλειοθήκη. Με βάση την κατακόρυφη γωνία της κάμερας, για παράδειγμα, το να βλέπουμε το θέμα από χαμηλά (προς τα πάνω ή "κοντρ-πλονζέ" στην κινηματογραφική ορολογία) του προσδίδει ισχύ. Δείτε πώς εκμεταλλεύεται αυτή την σύμβαση κυριολεκτικά ο Στάνλεϊ Κιούμπρικ για το πορτραίτο του παρανοϊκού στρατηγού στην ταινία "Dr. Strangelove" (αριστερά) και ειρωνικά ο Όρσον Ουέλς για την στιγμή της ταπεινωτικής ήττας του πρωταγωνιστή στην ταινία "Πολίτης Κέϊν" (δεξιά).

(\*) Τα συγκεκριμένα παραδείγματα είναι ενδεικτικά και προφανώς δεν εξαντλούν το εύρος των φωτογραφικών επιλογών στην δημιουργία μιας ταινίας.

(\*\*) Εικόνες από την τηλεοπτική και την κινηματογραφική έκδοση της ταινίας "Advise & Consent" του Όττο Πρέμινγκερ (1962)

(\*\*\*) Εικόνες από την ταινία "The Third Man" ("Ο Τρίτος Άνθρωπος") του Κάρολ Ρίντ (1949)

## 2. Εισαγωγή του κινηματογράφου στην διαδικασία της εκπαίδευσης

Είναι γεγονός ότι παραδοσιακά το εκπαιδευτικό πρόγραμμα έχει βασιστεί σχεδόν αποκλειστικά στον γραπτό και προφορικό λόγο, με στόχο την συσσώρευση γνώσεων από πλευράς του μαθητή και την επίτευξη ενός εγγραμματισμού στα δύο αυτά μέσα. Χρησιμοποιούμε την έννοια "εγγραμματισμός" ("literacy") ως την ικανότητα κατανόησης αλλά και επεξεργασίας συγκεκριμένων συμβόλων, στην συγκεκριμένη περίπτωση αυτών που συνθέτουν το γραπτό κείμενο ("print literacy"). Η εξάπλωση της οπτικοακουστικής πληροφορίας, όμως, έχει εδώ και καιρό δώσει βαρύνουσα θέση στο **πολυτροπικό μήνυμα**, αυτό που περιλαμβάνει κείμενο, εικόνα και ήχο. Τα παιδιά ξέρουν αυτή τη γλώσσα γιατί εκτίθενται καθημερινά σ' αυτήν, όπως ένα παιδί της προσχολικής ηλικίας ξέρει τη μητρική του γλώσσα, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι είναι **εγγράμματο** σ' αυτήν. Δημιουργείται έτσι όλο και πιο επιτακτικά η ανάγκη το σχολικό πρόγραμμα να στοχεύσει σε ένα διαφορετικό, πιο σύνθετο εγγραμματισμό, καλλιεργώντας την ικανότητα των μαθητών να αναλύουν το οπτικοακουστικό κείμενο, να συνειδητοποιούν το εκφραστικό του δυναμικό και να το χρησιμοποιούν δημιουργικά, μ' άλλα λόγια έναν **"οπτικοακουστικό εγγραμματισμό"** ("audiovisual literacy"). Ποιο ρόλο μπορεί να παίξει ο κινηματογράφος σ' αυτό το εγχείρημα;

Στη σχετικά σύντομη ιστορία του, ο κινηματογράφος έχει γίνει φυτώριο εξέλιξης διαφορετικών τρόπων αφήγησης (ή, ακριβέστερα, σύνθεσης) μέσω των εικόνων και των ήχων, αναπτύσσοντας έτσι τους πρώτους οπτικοακουστικούς κώδικες. Βοηθούμενος από την δημοφιλία και εμπορικότητά του ως "λαϊκό" θέαμα, κατάφερε να δημιουργήσει μια γλώσσα ζωντανή και παγκόσμια, τροφοδοτώντας όλους τους, συγκριτικά, νεότευκτους οπτικοακουστικούς χώρους με τις δικές του τεχνικές, γραμματική και συντακτικό. Παρ' ό,τι έστρεψε και συντηρεί μια βιομηχανία μαζικού θεάματος, με όλες τις συμβάσεις που αυτό συνεπάγεται, η 7η τέχνη υπήρξε ιστορικά, και παραμένει, το **βασικό εργαστήρι έρευνας και καινοτομίας στον οπτικοακουστικό τομέα**.

Με βάση τα παραπάνω, η ένταξη του κινηματογράφου στο σχολικό πρόγραμμα υπηρετεί δύο στόχους, που καθορίζουν και τον τρόπο της εφαρμογής της:

1. Να παρακινήσει τους μαθητές και να τους δώσει τα εφόδια ώστε από **παθητικοί δέκτες μηνυμάτων να γίνουν ενεργοί θεατές**, ικανοί να ανακαλύψουν, κάτω από τον επιφανειακό συγκινησιακό μανδύα της κυρίαρχης οπτικοακουστικής κουλτούρας, τους κατασκευαστικούς της κώδικες, οξύνοντας έτσι το προσωπικό τους βλέμμα.
2. Να εμπλουτίσει το σχολικό πρόγραμμα με μια επίκαιρη και ζωντανή γλώσσα, που μέχρι τώρα κυριαρχεί στους διαδρόμους αλλά "επισήμως" αγνοείται στην τάξη. Μ' αυτό δεν εννοούμε την εισαγωγή ενός επιπλέον μαθήματος στο ήδη φορτωμένο "αναλυτικό πρόγραμμα", αλλά την ενσωμάτωση στην μαθησιακή διεργασία επιλεγμένων κινηματογραφικών κειμένων που έχουν άμεση ή έμμεση συνάφεια προς τα γνωστικά αντικείμενα της ύλης, προσφέροντας έτσι στους μαθητές ένα σύνθετο και αποτελεσματικό εργαλείο **κατανόησης, συσχετισμού και κριτικής σκέψης** που πυροδοτεί την φαντασία και ενθαρρύνει τον διάλογο.

## 3. Καλές πρακτικές στην Ελλάδα και διεθνώς.

Η ιδέα δεν είναι καινούργια. Έχουν υπάρξει στο παρελθόν συγκροτημένες προσπάθειες εισαγωγής του κινηματογράφου στην πρωτοβάθμια ή/και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, τα αποτελέσματα των οποίων είναι χρήσιμο να μελετηθούν. Στην Ελλάδα, το "Πρόγραμμα Μελίνα" (1995-2004) και το "Πάμε Σινεμά;" (1999-2003) επιτέλεσαν σημαντικό έργο και άφησαν μια πολύτιμη παρακαταθήκη γνώσης και εμπειρίας εφαρμοσμένης στα δεδομένα της χώρας μας. Αντίστοιχες πρωτοβουλίες σε ευρωπαϊκές χώρες (Ηνωμένο Βασίλειο, Γαλλία, Δανία, Σουηδία κ.α.) παραμένουν ενεργές και έχουν αποτελέσει καταλύτη για την αναβάθμιση των εκπαιδευτικών συστημάτων τους. Παρά τις διαφορές στη φυσιογνωμία του κάθε προγράμματος και τις συνθήκες της εφαρμογής του, κοινό χαρακτηριστικό αποτελεί η διαπίστωση ότι **από το σχολικό πρόγραμμα του 21ου αιώνα δεν μπορεί να απουσιάζει η οπτικοακουστική παιδεία**.

## 4. Επιλογή ταινιών αναφοράς για τους μαθητές

Η επαφή των μαθητών με έργα του κινηματογράφου που ξεχώρισαν στην εξέλιξη της γραφής του μπορεί να συμβάλει

λει με τρόπο άμεσο και πρακτικό στην κατανόηση της μέχρι τώρα πορείας και των δυνατοτήτων της οπτικοακουστικής γλώσσας. Θεωρούμε έτσι χρήσιμο εκπαιδευτικό εργαλείο μια πρώτη ανθολόγηση των **ταινιών που θα ήταν σκόπιμο να έχουν δει οι μαθητές**, ανά ηλικιακή ομάδα.

Το βασικό κριτήριο για την επιλογή των ταινιών είναι η **γλωσσική καινοτομία**, σε συνδυασμό με την **εκφραστική τους οικονομία και αρτιότητα**. Ο κατάλογος καλύπτει αντιπροσωπευτικές τάσεις και "σχολές" ύφους από την εποχή του βωβού μέχρι σήμερα, με διαφορετικά πολιτισμικά στίγματα και θεματολογία.

Σε ποια ηλικιακή ομάδα απευθύνεται η κάθε ταινία; Το ερώτημα προφανώς είναι αρκετά πιο περίπλοκο από έναν απλοϊκό διαχωρισμό "καταλληλότητας", κατά την τρέχουσα τηλεοπτική πρακτική, με μόνο κριτήριο την ύπαρξη σκηνών βίας, σεξ ή βωμολοχιών στους διάλογους. Ιδιαίτερα για τις μικρότερες ηλικίες (προσχολική, πρώτες τάξεις δημοτικού) η ουσιαστική αξία ενός έργου είναι η ικανότητά του **να εμπλέξει το παιδί σε ένα ενεργό, εποικοδομητικό παιχνίδι εφευρετικότητας**. Μ' άλλα λόγια, οι βασικές αρχές του Piaget για την σχέση παιδιού - περιβάλλοντος μπορούν κάλλιστα να εφαρμοστούν στη σχέση παιδιού - κινηματογραφικού έργου. Μέσα από αυτό το παιχνίδι θα ανά-διαμορφωθούν οι βάσεις της οπτικοακουστικής αντίληψης ή, αν θέλετε, θα βρεθεί το αντίδοτο στην κατασκευή όμοιων μικρών καταναλωτών που προωθείται από την πλειονότητα των τυποποιημένων σύγχρονων εμπορικών οπτικοακουστικών προϊόντων "για παιδιά".

Ας σημειωθεί ότι το ίδιο έργο μπορεί να ενδείκνυται για διαφορετικές ηλικιακές ομάδες, με δεδομένη την διαφορά της επεξεργασίας του ανά περίπτωση. Για παράδειγμα, η ταινία **"Μοντέρνοι καιροί"** του Τσάρλυ Τσάπλιν (ΗΠΑ, 1936) ή το **"Πού είναι το σπίτι του φίλου μου;"** του Αμπάς Κιαροστάμι (Ιράν, 1987) μπορούν να λειτουργήσουν εξ ίσου αποτελεσματικά στο δημοτικό και στο λύκειο, με διαφορετική φυσικά προσέγγιση προσαρμοσμένη στο αντίστοιχο γνωστικό και γλωσσικό επίπεδο των μαθητών.

##### 5. Ένταξη του κινηματογράφου στο μάθημα

Κατ' αρχήν, ας θεωρήσουμε δεδομένο ότι κανένα κινηματογραφικό έργο τέχνης δεν έχει γίνει για να υπηρετήσει ένα συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο και πιθανότατα δεν έχει μια θεματική εστίαση "βολική" για την διδασκαλία ενός συγκεκριμένου μαθήματος ή ενότητας ύλης. Τον ρόλο αυτό έχουν αναλάβει άλλα, αμιγώς εκπαιδευτικά οπτικοακουστικά προϊόντα (βλ. εκπαιδευτική τηλεόραση), που όμως κατά κανόνα δεν διακρίνονται για την έρευνα και καινοτομία στο επίπεδο της γλωσσικής τους δομής. Η παιδευτική αξία της κινηματογραφικής τέχνης δεν είναι να διευκολύνει τους μαθητές να μάθουν, αλλά να τους **μάθει πώς να μαθαίνουν**. Να τους δώσει, μ' άλλα λόγια, το **κριτήριο** και το **κίνητρο** να χειριστούν οι ίδιοι τον τρόπο μετάδοσης της πληροφορίας ώστε από παθητικοί δέκτες να γίνουν ενεργοί μέτοχοι. Και αυτό έχει φυσικά άμεση εφαρμογή στο σχολικό μάθημα, αναβαθμίζοντάς το από μια απλή διαδικασία μετάγγισης γνώσεων σε ένα πεδίο **ζωντανού και δημιουργικού διαλόγου**.

Ένα πρώτο "κλειδί" για την ένταξη κινηματογραφικών έργων σε κάποιο μάθημα είναι φυσικά η **θεματική** σύνδεσή τους με την διδακτέα ύλη, που μπορεί να είναι περισσότερο ή λιγότερο προφανής. Ας εστιάσουμε για παράδειγμα στον ρόλο της βιομηχανίας στο σύγχρονο πολιτισμό ("Τεχνολογία Β' Γυμνασίου") χρησιμοποιώντας δύο "κλασικές" ταινίες που πραγματεύονται το θέμα, με διαφορετικό τρόπο η κάθε μια: **"Μητρόπολις"** του Φριτς Λανγκ (Γερμανία, 1929) και **"Μοντέρνοι Καιροί"** του Τσάρλι Τσάπλιν (ΗΠΑ, 1936) [από τον κατάλογο της ενότητας 4]. Η κριτική ματιά και των δύο δημιουργών πάνω στις σχέσεις εξουσίας και τις συνθήκες της βιομηχανικής παραγωγής θέτει με τρόπο απτό και άμεσο μια σειρά προβληματισμών για το πώς "υλικά, άνθρωποι, μηχανήματα, ενέργεια, χρόνος, πληροφορίες εμπλέκονται με σκοπό την παραγωγή αγαθών" ("Τεχνολογία Β' Γυμνασίου", σελ. 11) και αποτελεί ένα εξαιρετικό έναυσμα για συζήτηση στην τάξη σχετικά με το μοντέλο που καλούνται να μελετήσουν και να εφαρμόσουν οι μαθητές. Επί πλέον, η **σύγκριση** της αναπαράστασης της βιομηχανικής παραγωγής και του βιομηχανικού προϊόντος μεταξύ των δύο αυτών έργων αλλά και ενός σημερινού **διαφημιστικού τηλεοπτικού σποτ** π.χ. μιας γαλακτοβιομηχανίας, μπορεί να γίνει αφετηρία για την εμβάθυνση στον τρόπο που το οπτικοακουστικό έργο (ένα άλλο "προϊόν" και αυτό) απευθύνεται στον θεατή: τους στόχους, τις μεθόδους παραγωγής και το συντακτικό της γλώσσας του. Εκτός του ότι τα ζητήματα αυτά συνδέονται κατ'ουσίαν με το γνωστικό αντικείμενο στην συγκεκριμένη περίπτωση, προάγουν ευρύτερα την κριτική σκέψη σε ένα επίκαιρο και διαδεδομένο μέσο μετάδοσης της πληροφορίας.

Ανάλογες συνδέσεις, ίσως λιγότερο προφανείς αλλά εξ ίσου σημαντικές και αξιοποιήσιμες, προκύπτουν από **δευτερεύουσες θεματικές αναφορές** αλλά ακόμα και από τα **μορφολογικά χαρακτηριστικά** του κάθε έργου. Μια προσεκτική ακτινογραφία των πιά πάνω ταινιών, για παράδειγμα, επεκτείνει την θεματική παλέτα τους στα γνωστικά αντικείμενα του περιβάλλοντος, της αγωγής του πολίτη, της οικονομίας, της ιστορίας, της λογοτεχνίας, των φυσικών επιστημών. Επίσης, οι μορφολογικές τους επιλογές μπορούν να πυροδοτήσουν τον στοχασμό πάνω στην κατασκευή στερεοτύπων (επιστήμονας, τεκνοκράτης, βιομήχανος, εργάτης, καταναλωτής κ.α.), την αξία και μεθοδολογία της ταύτισης με τον "ήρωα", τον τρόπο απεικόνισης της σχέσης κοινωνίας και ατόμου, ακόμα και τον τρόπο ερμηνείας και διαχείρισης του (φιλμικού) χρόνου και χώρου που άπτεται συγγενών καλλιτεχνικών αντικειμένων (μουσική, εικαστικά) αλλά και φιλοσοφικών και επιστημονικών θεωριών.

Όσο θεματικά συγγενής με το μάθημα και αν είναι μια ταινία, η προβολή της από μόνη της δεν θα είχε κανένα νόημα χωρίς μια συγκεκριμένη και μελετημένη **μέθοδο παρουσίασής** της στην τάξη και εμπλοκής των μαθητών σε δημιουργικό διάλογο. Έτσι, κάθε ταινία ή απόσπασμα ταινίας που προτείνεται για προβολή στην τάξη συνοδεύεται από ένα **ερωτηματολόγιο** προς τους μαθητές, το οποίο χρησιμεύει σαν βάση εμπύκωσης της συζήτησης κατά την

κρίση και τις επιλογές του εκπαιδευτικού. Οι ερωτήσεις αυτές μπορούν να αφορούν στο θέμα, την πλοκή και τους χαρακτήρες ή στις μορφολογικές επιλογές και τα δομικά χαρακτηριστικά της ταινίας και πάντως είναι σημαντικό να ενεργοποιούν τον στοχασμό των μαθητών και να τους προτρέπουν τόσο σε **αναλυτική / κριτική σκέψη** όσο και σε **συνθετική / δημιουργική δραστηριότητα**. Στο παράδειγμα που ακολουθεί περιγράφεται η ταινία "**Στην τύχη, Μπαλταζάρ**" του Ρομπέρ Μπρεσόν (1966), επιλέγονται αποσπάσματα για προβολή και προτείνεται το σχετικό ερωτηματολόγιο.

## ΣΤΗΝ ΤΥΧΗ, ΜΠΑΛΤΑΖΑΡ

Πρωτότυπος τίτλος: AU HAZARD BALTHAZAR, Σκηνοθέτης: ROBERT BRESSON

Διάρκεια: 91 λεπτά, Έτος παραγωγής: 1966, Χώρα παραγωγής: Γαλλία, Σουηδία

Μια ταινία με πρωταγωνιστή ένα γαϊδουράκι. Τον Μπαλταζάρ παρακολουθούμε καθώς αλλάζει συνεχώς σπίτια, αφεντικά και ασχολίες, από τη γέννηση και τελετουργική βάφτισή του από παιδιά στην αρχή της ταινίας μέχρι την τραγική κατάληξή του στο τέλος. Αυτή η σπονδυλωτή δομή με συνδετικό κρίκο τον Μπαλταζάρ δίνει την ευκαιρία στον Μπρεσόν να κάνει μια βαθιά τομή στον κοινωνικό ιστό της επαρχιακής Γαλλίας της εποχής του, πολλές φορές με μεταφορικές και αλληγορικές προεκτάσεις. Το σημαντικό είναι ότι ο Μπαλταζάρ δεν είναι απλώς ένα "όχημα" μετάβασης από την μια κατάσταση στην άλλη, αλλά ένας τραγικός ήρωας που παρατηρεί, αισθάνεται και κρίνει τον κόσμο των ανθρώπων. Η ταινία χαρακτηρίζεται από την εξαιρετική εκφραστική οικονομία και την τυπική ελλειπτική αφήγηση του Μπρεσόν, αποδίδοντας την δράση μέσα από αποσπασματικές ψηφίδες τις οποίες καλείται να συνθέσει ο θεατής.

Ηλικιακή ομάδα: 11+ / Επιλογή αποσπασμάτων για προβολή στην τάξη: 1). 00:00 - 16:00, 2) 48:19 - 56:50, 3) 1:31:13 - 1:38:15 (συνοδεύονται από λεπτομερή περιγραφή του κάθε αποσπάματος)

### Θέματα / ερωτήσεις / ανάλυση

1. Τι σας έκανε εντύπωση στην ταινία; Ποιο είναι το θέμα της; Γιατί ο σκηνοθέτης επέλεξε ένα γαϊδουράκι για τον κεντρικό ρόλο;
2. Ποια χαρακτηριστικά αποδίδονται συνήθως στο συγκεκριμένο ζώο και πώς αυτά αναδεικνύονται ή ανατρέπονται στην ταινία;
3. Αν ο Μπαλταζάρ ήταν άνθρωπος, πώς θα περιγράφατε τον χαρακτήρα του;
4. Σκεφθείτε άλλες κινηματογραφικές ή τηλεοπτικές ταινίες που έχετε δει με πρωταγωνιστές ζώα. Σε τι μοιάζει και σε τι διαφέρει ο Μπαλταζάρ;
5. Περιγράψτε τον χαρακτήρα της Μαρί, του Ζεράρ, του Άρνολντ. Ποιος σας είναι πιο συμπαθής και γιατί; Ποιόν αντιπαθείτε και γιατί;
6. Τι στοιχεία μας δίνει η ταινία για τη ζωή των ανθρώπων στη γαλλική επαρχία της δεκαετίας του 1960;
7. Η εισαγωγή βιομηχανικών ειδών (αυτοκίνητα, μηχανάκια, τρακτέρ, ραδιόφωνα) αλλάζει την τοπική κοινωνία που περιγράφεται στο έργο; Με ποιόν τρόπο;
8. Στη σκηνή του τσίρκου, ο Μπαλταζάρ ζεμένος στο κάρο αντικρίζει τα βλέμματα των φυλακισμένων ζώων. Σχολιάστε τη σκηνή. Αν τα ζώα μιλούσαν, τι θα έλεγαν; Δείτε ξανά τη σκηνή και γράψτε τους φανταστικούς διάλογους.
9. Φτιάξτε μια ιστορία με πρωταγωνιστή ένα αγαπημένο σας ζώο και τη σχέση του με τους ανθρώπους που συναντά.

Ας τονιστεί ότι το προτεινόμενο ερωτηματολόγιο είναι **ενδεικτικό μιας μεθόδου** και επ' ουδενί δεν εξαντλεί τα πιθανά θέματα. Εναπόκειται στον εκπαιδευτικό να το προσαρμόσει και να το εμπλουτίσει ανάλογα με την ηλικία και τις ιδιαιτερότητες των μαθητών, τις απαιτήσεις του μαθήματος, τον διαθέσιμο χρόνο αλλά και την εξέλιξη της συζήτησης. Συνιστάται πάντως κατά κανόνα μια **δεύτερη θέαση του έργου** ή των επιλεγμένων αποσπασμάτων του στην τάξη, αυτή τη φορά με την οξυμένη κριτική ματιά που θα προκύψει από την πρώτη συζήτηση, για την τεκμηρίωση των απόψεων, την δημιουργία νέων ερωτημάτων ή την επεξεργασία των αρχικών. Η συνεισφορά των μαθητών μπορεί να επεκταθεί στην **εκπόνηση ομαδικών εργασιών** πάνω σε ένα σκηνοθέτη, μια ταινία, μια σχολή, τα στάδια κατασκευής μιας ταινίας κλπ.

Προτάθηκε πιο πάνω η προβολή **αποσπασμάτων** ενός έργου αντί του όλου. Η ανάγκη αυτή πηγάζει από καθαρά πρακτικούς παράγοντες, δεδομένου ότι η τυπική δώωρη διάρκεια μιας μεγάλου μήκους ταινίας είναι δύσκολο ή και αδύνατο να ενταχθεί στο ωρολόγιο πρόγραμμα, ειδικά του γυμνασίου και του λυκείου. Μια τέτοια δι' αποσπασμά-

των "εκπροσώπηση" του έργου είναι βέβαια καλλιτεχνικά ανορθόδοξη, αλλά και εκπαιδευτικά προβληματική αν δεν δοθεί ιδιαίτερη προσοχή στον τρόπο που θα γίνει ο συσχετισμός του μέρους με το όλο. Τα προτεινόμενα αποσπάσματα επιλέγονται με κριτήρια πλοκής (αφορούν κομβικά σημεία της αφήγησης) ή μορφής (είναι χαρακτηριστικά του γλωσσικού ιδιώματος της ταινίας) ώστε να είναι κατά το δυνατόν αντιπροσωπευτικά. Παρ' όλα αυτά είναι σημαντικό να **τοποθετηθούν με σαφήνεια στον χάρτη του ολοκληρωμένου έργου** κατά την εισαγωγική παρουσίαση / περιγραφή της ταινίας από τον εκπαιδευτικό. Και, προφανώς, θα ήταν ιδανικό να δοθεί στους μαθητές το **κίνητρο** και η **δυνατότητα** να παρακολουθήσουν ολόκληρη την ταινία σε χρόνο εκτός σχολικού προγράμματος, κάτι που καθιστά απαραίτητη την **συνεργασία του σχολείου με σχετικούς πολιτιστικούς φορείς** και την αξιοποίηση οπτικοακουστικών πηγών (βλ. σχετική ενότητα στο συνοδευτικό υλικό).

## 6. Εν κατακλείδι

Η γλώσσα της κινούμενης εικόνας κυριαρχεί στην καθημερινότητά μας. Δεχόμαστε καθημερινά έναν καταγισμό οπτικοακουστικών ερεθισμάτων, συντεταγμένων σε πολύπλοκους κώδικες που έχουν περάσει στο συλλογικό υποσυνείδητο σχεδόν σαν αρχετυπικοί κανόνες σκέψης και συμπεριφοράς, συντελώντας έτσι στην διαμόρφωση της μαζικής κουλτούρας της εποχής μας.

Η κατανόηση αυτών των κωδίκων και η καλλιέργεια κριτικής αντίληψης και προσωπικού βλέμματος είναι απαραίτητα στοιχεία της σημερινής μαθησιακής διεργασίας. Η δημιουργία ενός "**οπτικοακουστικού εγγραμματισμού**" ("*audiovisual literacy*") προβάλλει στην εποχή μας ως επιτακτικός στόχος ενός σύγχρονου εκπαιδευτικού συστήματος.

Με δεδομένο τον ιστορικό της ρόλο ως εργαστήριο έρευνας και καινοτομίας στον οπτικοακουστικό τομέα, αλλά και το σύγχρονο δυναμικό της ως μαζική ψυχαγωγία, η τέχνη του κινηματογράφου προσφέρει ένα πολύτιμο εκπαιδευτικό εργαλείο προς αυτή την κατεύθυνση. Η εισαγωγή του κινηματογράφου στην εκπαίδευση μπορεί να παίξει καταλυτικό ρόλο στην επικαιροποίηση των μεθόδων της και την όξυνση της κριτικής και δημιουργικής ικανότητας των μαθητών.

Κομβική σημασία στην σύγχρονη αυτή πρόκληση αποκτά ο **ρόλος του εκπαιδευτικού**. Κανένας σχεδιασμός δεν μπορεί να αποδώσει καρπούς αν δεν εμφυτευθεί με προσοχή στον γόνιμο πυρήνα της καθημερινής σχολικής πράξης, μέσα από την ειλικρινή επαφή με τους μαθητές. Επιχειρήσαμε εδώ συνοπτικά μια πρώτη ανίχνευση των δυνατοτήτων του νέου αυτού εργαλείου που, σε συνδυασμό με το συνοδευτικό υλικό, μπορεί να χρησιμεύσει σαν γνωστική αφετηρία και πυξίδα πλοήγησης. Η τελική εφαρμογή του επαφίεται στην φαντασία, την ευαισθησία, την επιμονή και την τόλμη του **Δασκάλου**.

## ADDENDUM

### Προτεινόμενη βιβλιογραφία

#### A. Εμβάθυνση στη θεωρία και την τεχνική του κινηματογράφου (απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς και μαθητές του Λυκείου)

##### 'ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΣΤΗΝ ΤΕΧΝΗ ΤΟΥ ΚΙΝΗΜΑΤΟΓΡΑΦΟΥ'

Συγγραφείς: David Bordwell, Kristin Thompson,  
Εκδότης: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης (Αθήνα, 2004)

##### 'ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΣΤΗ ΘΕΩΡΙΑ ΤΟΥ ΚΙΝΗΜΑΤΟΓΡΑΦΟΥ'

Συγγραφέας: Robert Stam  
Εκδότης: Πατάκης (Αθήνα, 2006)

##### 'ΑΝΑΤΟΜΙΑ ΤΟΥ ΚΙΝΗΜΑΤΟΓΡΑΦΟΥ'

Συγγραφέας: Bernard F. Dick  
Εκδότης: Πατάκης (Αθήνα, 2010)

##### 'FILM HISTORY - AN INTRODUCTION'

Συγγραφείς: David Bordwell, Kristin Thompson  
Εκδότης: Πατάκης (υπό έκδοση, αναμένεται το φθινόπωρο του 2011)

#### B. Εισαγωγή στην πράξη της κινηματογραφικής δημιουργίας (απευθύνεται σε μαθητές)

## 'Η ΚΙΝΗΜΑΤΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΦΗΓΗΣΗ - Μια ιστορία με εικόνες και ήχους' - ΤΟΜΟΣ Α'

Εισαγωγή στις βασικές αρχές της κινηματογραφικής γλώσσας και της οπτικοακουστικής αφήγησης για τους μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Εκδότης: Φεστιβάλ Κινηματογράφου Θεσσαλονίκης, στα πλαίσια του εκπαιδευτικού προγράμματος "Πάμε Σινεμά;" (Θεσσαλονίκη, 2002)

## 'Η ΚΙΝΗΜΑΤΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΦΗΓΗΣΗ' - ΤΟΜΟΣ Β'

Εισαγωγή στις βασικές αρχές της κινηματογραφικής γλώσσας και της οπτικοακουστικής αφήγησης για τους μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

Εκδότης: Φεστιβάλ Κινηματογράφου Θεσσαλονίκης, στα πλαίσια του εκπαιδευτικού προγράμματος "Πάμε Σινεμά;" (Θεσσαλονίκη, 2003)

### ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ

Αθήνα, 31/03/2011

Με ατομική μας ευθύνη και σύμφωνα με το άρθρο 8 ν. 1599/1986, οι δημιουργοί του παρόντος εντύπου **ΙΩΑΝΝΑ ΑΘΑΝΑΣΑΤΟΥ, ΒΑΓΓΕΛΗΣ ΚΑΛΑΜΠΑΚΑΣ** και **ΜΑΡΙΑ ΠΑΡΑΔΕΙΣΗ** δηλώνουμε ότι:

1. Το παρόν κείμενο με τίτλο "Η εκπαιδευτική σημασία του κινηματογράφου - Αρχές, Στόχοι, Εφαρμογές" είναι δικό μας πρωτότυπο δημιούργημα και δεν προσκρούει σε κανένα δικαίωμα πνευματικής ιδιοκτησίας τρίτων.

2. Δίνουμε το δικαίωμα και την άδεια στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, το οποίο θα ενεργεί κατά την απόλυτη και ελεύθερη κρίση του, να αξιοποιεί, να διαθέτει, να αναπαράγει ή να διανέμει το ως άνω κείμενο στο σύνολό του για εκπαιδευτικούς και διδακτικούς σκοπούς, με κάθε πρόσφορο μέσο.

### Η ΚΙΝΗΜΑΤΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΙΚΟΝΑ: ΜΕΡΙΚΑ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΚΩΝ ΕΠΙΛΟΓΩΝ (\*)

**1. Οι αναλογίες του κάδρου.** Το πλάι "τετραγωνισμένο" κάδρο 1.33:1 (αριστερά) ελκύει την προσοχή του θεατή στο κέντρο. Αντίθετα, το πλάι επίμηκες 2.35:1 (δεξιά) επιτρέπει / προτρέπει σε ένα ταξίδι του ματιού, τονίζοντας την οριζόντια σύνθεση και συχνά δημιουργώντας πολλαπλές εστίες προσοχής. (\*\*)



**2. Η δηλούμενη απόσταση από το θέμα.** Ένα "πολύ γενικό" πλάνο χρησιμοποιείται κατά κανόνα για μια συνολική περιγραφή του θέματος. Ένα "πολύ κοντινό", αντίθετα, τονίζει με έμφαση μια λεπτομέρεια. Ο δημιουργός χρησιμοποιεί τις μεταξύ τους διαβαθμίσεις για να κατευθύνει επιλεκτικά την ματιά του θεατή, συνθέτοντας έτσι τον οπτικό ρυθμό της ταινίας. (\*\*\*)



ΠΟΛΥ ΓΕΝΙΚΟ



ΓΕΝΙΚΟ



ΜΕΣΑΙΟ



ΚΟΝΤΙΝΟ



ΠΟΛΥ ΚΟΝΤΙΝΟ

**3. Η γωνία λήψης.** Μια άλλη ανεξάντλητη οπτική εργαλειοθήκη. Με βάση την κατακόρυφη γωνία της κάμερας, για παράδειγμα, το να βλέπουμε το θέμα από χαμηλά (προς τα πάνω ή "κοντρ-πλονζέ" στην κινηματογραφική ορολογία) του προσδίδει ισχύ. Δείτε πώς εκμεταλλεύεται αυτή την σύμβαση κυριολεκτικά ο Στάνλεϊ Κιούμπρικ για το πορτραίτο του παρανοϊκού στρατηγού στην ταινία "Dr. Strangelove" (αριστερά) και ειρωνικά ο Όρσον Ουέλς για την στιγμή της ταπεινωτικής ήττας του πρωταγωνιστή στην ταινία "Πολίτης Κέιν" (δεξιά).



(\*) Τα συγκεκριμένα παραδείγματα είναι ενδεικτικά και προφανώς δεν εξαντλούν το εύρος των φωτογραφικών επιλογών στην δημιουργία μιας ταινίας.

(\*\*) Εικόνες από την τηλεοπτική και την κινηματογραφική έκδοση της ταινίας "Advise & Consent" του Όττο Πρέμινγκερ (1962)

(\*\*\*) Εικόνες από την ταινία "The Third Man" ("Ο Τρίτος Άνθρωπος") του Κάρολ Ρήντ (1949)

## Α 6.2 Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΩΝ ΕΙΚΑΣΤΙΚΩΝ ΤΕΧΝΩΝ

Οι εικαστικές τέχνες αποτελούν αναπόσπαστο στοιχείο της ανθρώπινης φύσης σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο. Τα έργα και οι εικόνες που συναντάμε σε πινακοθήκες, μουσεία αλλά και στην καθημερινότητά μας φανερώνουν τη θεμελιώδη ανάγκη μας να παράγουμε οπτικές αναπαραστάσεις, να επικοινωνήσουμε «ποιοι και τι είμαστε» μέσα από γραμμές, χρώματα, φόρμες και συνθέσεις.

### 1. Η ιδιαιτερότητα των εικαστικών τεχνών

Στην θεωρία και πράξη της εκπαίδευσης του 21ου αιώνα, ο όρος εικαστικές τέχνες μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως έννοια ομπρέλα. Περιλαμβάνει πολλές διαφορετικές μορφές και τεχνικές, παραδοσιακές και νεότερες, τις καλές και εφαρμοσμένες τέχνες, αλλά και έργα που πραγματοποιούνται με τη χρήση νέων τεχνολογιών ή εστιάζουν στη διαμόρφωση χώρων. Επιπλέον, αναφέρεται στις ποικίλες εικόνες και προϊόντα της σύγχρονης τοπικής και παγκόσμιας οπτικής παραγωγής και επικοινωνίας, που λόγω της ανάπτυξης της τεχνολογίας και των μέσων μαζικής επικοινωνίας, κατακλύζουν και διαμορφώνουν την καθημερινότητά μας και συνθέτουν το σημερινό **οπτικά προσδιορισμένο πολιτισμό μας** (visual culture) (Freedman, 2003). Έτσι, ζωγραφική, σχέδιο, χαρακτηριστική και τύπωμα, κολλάζ, πλαστική, γλυπτική και πηλοπλαστική, αιογραφία και υφαντική, παρεμβάσεις στο χώρο, γελοιογραφία και κόμικς, σχεδιασμός και κατασκευή μασκών, μακετών και αφισών, εικονογράφηση εντύπων, εικόνες από το internet και από ηλεκτρονικά ή μη παιχνίδια και γκράφιτι (graffiti), είναι μερικές μόνο από τις οπτικές μορφές, τέχνες και τεχνικές που μπορούν να γίνουν αντικείμενο κριτικής μελέτης και πρακτικής εργασίας στην τάξη.

Οι εικαστικές τέχνες έχουν τη δική τους «γλώσσα». Η **οπτική γλώσσα** είναι ένα ιδιαίτερο σύστημα επικοινωνίας που στηρίζεται σε ένα σύνολο εξειδικευμένων μέσων και κωδίκων. Σε αναλογία με το γραπτό λόγο, οι εικαστικές τέχνες έχουν το δικό τους λεξιλόγιο, γραμματική και συντακτικό. Το λεξιλόγιο των εικόνων είναι το **χρώμα, η γραμμή, ο τόνος, το μοτίβο, η υφή, το σχήμα, η φόρμα, ο χώρος**. Με αυτά τα μορφολογικά και δομικά στοιχεία εργάζεται ο εικαστικός. Η γραμματική και το συντακτικό των εικαστικών τεχνών είναι η **σύνθεση**. Χρώματα, γραμμές, φόρμες και σχήματα συνδυάζονται σκόπιμα και συστηματικά για να παραχθεί ένα έργο που έχει αναγνωρίσιμη μορφή και επικοινωνεί συγκεκριμένο νόημα, για παράδειγμα ένας πίνακας που αναπαριστά το πορτρέτο μίας νεαρής γυναίκας ή μια διαφημιστική γιγαντοαφίσα ενός σπορ αυτοκινήτου.

Η οπτική γλώσσα επιτρέπει την επικοινωνία ιδεών, νοημάτων, πληροφοριών και συναισθημάτων με τρόπους ιδιαίτερους που δεν μπορεί να μιμηθεί κανένα άλλο σύστημα συμβόλων. Στην ουσία, μπορεί να επικοινωνεί ποιότητες που καμιά άλλη γλώσσα δεν είναι κατάλληλα εξοπλισμένη να κάνει. Για παράδειγμα, το να ακούμε τη λέξη μπλε διαφέρει ουσιαστικά από το να βλέπουμε ένα βαθύ κορεσμένο μπλε χρώμα (Kress και Leeuwen, 1996). Επομένως, **οι εμπειρίες που προσφέρουν οι εικαστικές τέχνες είναι αναντικατάστατες**.

### 2. Οι εικαστικές τέχνες και το παιδί

Τα παιδιά είναι ενεργοί μέτοχοι των εικαστικών τεχνών. Παράγουν ποικίλες οπτικές μορφές, όπως σχέδια, κατασκευές ή τρισδιάστατα έργα από πλαστελίνη και μπορούν να σχολιάζουν έργα που συναντούν στο άμεσο περιβάλλον τους, για παράδειγμα πίνακες και εικονογραφήσεις παιδικών βιβλίων, πολύ πριν μάθουν να χειρίζονται το γραπτό λόγο. Ιδιαίτερα, **το σχέδιο και η ζωγραφική γίνεται βασικό μέσο επικοινωνίας των παιδιών από την ηλικία των τεσσάρων ή πέντε ετών**. Αυτό συμβαίνει γιατί το παιδί μπορεί να χρησιμοποιεί οπτικά σύμβολα που έχουν χαμηλό βαθμό αφαιρετικότητας. Για παράδειγμα, το σχέδιο ενός λουλουδιού θυμίζει ένα πραγματικό λουλούδι πολύ περισσότερο από τη λέξη «λουλούδι». Επίσης, ένα σχέδιο ή μια ζωγραφιά μπορεί να τροποποιηθεί και να συμπληρωθεί με μεγάλη ευκολία, μπορεί να αναπαριστά ταυτόχρονα συμβάντα που λαμβάνουν χώρα σε διαφορετικό χρόνο, ενώ αποτελεί μια δήλωση των επικοινωνιακών προθέσεων του παιδιού, που διατηρείται πολύ μετά από την ολοκλήρωσή της.

Το παιδικό σχέδιο είναι ένα πανίσχυρο μέσο διαπραγμάτευσης, αποτύπωσης και έκφρασης των συναισθημάτων, των ενδιαφερόντων, των σκέψεων, των αφηγήσεων και των προσδοκιών των δημιουργών τους, ένα παράθυρο στον εσωτερικό τους κόσμο (Anning και Ring, 2004). Με την αυθόρμητη ζωγραφική τους δραστηριότητα τα παιδιά εκδηλώνουν την αγάπη τους προς τα κοντινά τους πρόσωπα, διαπραγματεύονται τη θέση τους στην οικογένειά τους, χαρτογραφούν φιλίες, συμπάθειες και αντιπάθειες με συμμαθητές και συνομηλίκους, επεξεργάζονται επιθυμίες, φόβους και ανασφάλειες, διηγούνται σημαντικές για τη ζωή τους ιστορίες, μαθαίνουν πώς να συνυπάρχουν με τον «άλλο».

### 3. Οι εικαστικές τέχνες στην εκπαιδευτική διαδικασία

Είναι αναμφισβήτητο ότι οι εικαστικές τέχνες συνδέονται με την καθημερινή ζωή των παιδιών και αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι του οπτικού πολιτισμού στον οποίο μετέχουν. Η εικαστική αγωγή συνεισφέρει πολλαπλά σε ακαδημαϊκό και προσωπικό επίπεδο και η παροχή της καθ' όλη τη διάρκεια των σπουδών τους δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται ως επιλογή αλλά ως υποχρέωση.

Η πρακτική και κριτική εικαστική διαδικασία προχωρά μέσα από τη διαρκή **ανάδειξη προβλημάτων και αναζήτηση πρωτότυπων λύσεων** σε αυτά. Δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις και λύσεις. Οι μαθητές έρχονται αντιμέτωποι με πολλαπλές επιλογές επίλυσης στα τεχνικά προβλήματα που παρουσιάζονται. Χωρίς το φόβο του λάθους, μπορούν να πειραματιστούν με υλικά, τεχνικές και μέσα και να δώσουν πολλές εναλλακτικές απαντήσεις. Επομένως, κάθε εικαστική εργασία ή ανταπόκριση σε έργο άλλων είναι διαφορετική και προσωπική, φέρνει στο προσκήνιο κάτι από το ίδιο το παιδί.

Οι εικαστικές τέχνες προσφέρουν πολύτιμες οπτικές, απτικές και εν γένει αισθητικές εμπειρίες. Τα παιδιά **μαθαίνουν να διακρίνουν και κατά συνέπεια να απολαμβάνουν οπτικές ποιότητες και λεπτές διαφορές** στα εικαστικά έργα και στις εικόνες που συναντούν στο φυσικό και αστικό περιβάλλον τους. Η προφανής αγάπη που έχουν στην εικαστική δραστηριότητα προέρχεται από την **εσωτερική ικανοποίηση** που τους προσφέρει η συμμετοχή τους σε αυτήν. Όπως οι επαγγελματίες καλλιτέχνες, έτσι και οι μαθητές δραστηριοποιούνται εικαστικά περισσότερο για την ποιότητα της εμπειρίας και πολύ λιγότερο για εξωγενείς απολαβές (Eisner, 2002).

Οι εικαστικές τέχνες **αξιοποιούν και διευρύνουν τη φαντασία, την εφευρετικότητα και τη δημιουργικότητα των μαθητών**. Σε αντίθεση με τη συμβατική σχολική διαδικασία, όπου τείνουμε να δίνουμε έμφαση στην πραγματιστική αντίληψη του κόσμου, στην ορθότητα και τη γραμμικότητα της γνώσης, η εικαστική εκπαίδευση μαθαίνει στα παιδιά να αντιλαμβάνονται αυτό που υπάρχει γύρω τους, αλλά να ενδιαφέρονται περισσότερο γι' αυτό που μπορεί να προκύψει (Eisner, 2002). Συνδυάζουν και αξιοποιούν εμπειρίες, γνώσεις, μέσα, εργαλεία και τεχνικές δεξιότητες για να πραγματώσουν αυτό που έχουν φανταστεί, να δώσουν μορφή τις ιδέες τους.

Οι εικαστικές τέχνες συμβάλουν στη **διεύρυνση της αντίληψης των παιδιών και στην απόκτηση νέων γνώσεων**. Τα βοηθούν να κατανοήσουν τις πολλαπλές πλευρές της ζωής, να μάθουν για τον εαυτό τους και για τον κόσμο γύρω τους. Ένα παιδί που σχεδιάζει ένα ποδήλατο κατανοεί καλύτερα πώς αυτό είναι κατασκευασμένο και λειτουργεί. Αναπαριστώντας ένα παιχνίδι ή μια σκηνή ποδοσφαίρου, επιτρέπει στο δημιουργό του να εμπεδώσει τους κανόνες, τη φύση και το είδος της σωματικής άσκησης που απαιτεί η συγκεκριμένη δραστηριότητα.

Κάθε εικαστική εργασία συνεπάγεται **γλωσσική επικοινωνία και ανάπτυξη**. Τα παιδιά απολαμβάνουν να μιλούν για τα έργα τους ή να περιγράφουν εικαστικά έργα άλλων, ενώ παράλληλα μαθαίνουν να χρησιμοποιούν ένα **εξειδικευμένο εικαστικό λεξιλόγιο**. Η ενασχόλησή τους με **έργα πολυτροπικά** (όπου συνδυάζονται διαφορετικά συστήματα επικοινωνίας), όπως εικονοβιβλία και κόμικς, τα εξοικειώνει με τις ιδιαίτερες εκφραστικές δυνατότητες που φέρει η συνύπαρξη και η διαπλοκή εικόνας και γραπτού κειμένου.

Παρόλο που η εικαστική εργασία θεωρείται κατά βάση μοναχική και ατομική, μπορεί εύκολα να λάβει συλλογική-συνεργατική μορφή. Ένα ομαδικό κολλάζ, η έκθεση των μαθητικών έργων, αλλά και η από κοινού επίσκεψη σε μια πινακοθήκη, μαθαίνουν στα παιδιά **να συνυπάρχουν και να συνεργάζονται** και τους προσφέρουν τη χαρά του συλλογικού επιτεύγματος. Επιπλέον, η εικαστική αγωγή ενθαρρύνει το άνοιγμα του σχολείου στον κόσμο με επισκέψεις καλλιτεχνών στην τάξη ή το αντίστροφο και συμπράξεις με τους μαθητές. Τα παιδιά **συναντούν και συνυπάρχουν δημιουργικά με επαγγελματίες καλλιτέχνες και σχεδιαστές και εξοικειώνονται με εναλλακτικά επαγγελματικά μοντέλα**.

Η συμμετοχή των παιδιών σε ποιοτικά προγράμματα εικαστικής αγωγής τα βοηθά να γνωρίσουν με συστηματικό τρόπο τα δομικά στοιχεία, τους κώδικες και τις τεράστιες εκφραστικές-επικοινωνιακές δυνατότητες της οπτικής γλώσσας. Γίνονται έτσι σταδιακά ικανοί χειριστές του οπτικού λόγου. Αυτή η σύνθετη ικανότητα, που ορίζεται ως **οπτικός εγγραμματισμός** (visual literacy), έχει δύο εκφράσεις. Τα παιδιά (α) επικοινωνούν με άνεση μέσα από τη δημιουργία εικαστικών και οπτικών μορφών και (β) γίνονται ενεργοί και κριτικοί αναγνώστες εικόνων. Ο οπτικός εγγραμματισμός αποκτά ιδιαίτερη σημασία στα πλαίσια του σύγχρονου πολιτισμού που η επικοινωνία έχει αυξανόμενα οπτικό χαρακτήρα. Επιτρέπει στους μαθητές να αξιολογούν και να χρησιμοποιούν επιλεκτικά τον τεράστιο όγκο των οπτικών πληροφοριών που δέχονται καθημερινά. Μαθαίνουν να αντιλαμβάνονται και να ερμηνεύουν έννοιες και νοήματα πέρα από το προφανές και να προσεγγίζουν τις προθέσεις και τις σκοπιμότητες των παραγωγών των εικόνων που μελετούν.

#### 4. Καλές ελληνικές και διεθνείς πρακτικές

Η δύναμη και οι εκπαιδευτικές δυνατότητες των εικαστικών τεχνών αξιοποιείται με ποικίλους τρόπους από σχολεία, εκπαιδευτικούς, καλλιτεχνικούς και τοπικούς φορείς, στην Ελλάδα και διεθνώς. Το Πρόγραμμα «Μελίνα» αποτέλεσε για τη χώρα μας σταθμό στην καλλιτεχνική εκπαίδευση. Η εισαγωγή των νέων διδακτικών πακέτων των Εικαστικών για το Δημοτικό και το Γυμνάσιο υπήρξε σημαντική προσπάθεια στην αναβάθμιση του γνωστικού αντικειμένου. Επίσης, η αυξανόμενη εξοικείωση των εκπαιδευτικών με τη μέθοδο project και η εφαρμογή πολιτιστικών και διαθεματικών καινοτόμων προγραμμάτων προσφέρει γόνιμο έδαφος για την ένταξη ποιοτικών εικαστικών δραστηριοτήτων στα σχολεία.

Διεθνώς, οι καλές πρακτικές στην εικαστική εκπαίδευση είναι αναρίθμητες. Οργανωμένες, μακροχρόνιες συμπράξεις εικαστικών καλλιτεχνών και σχολείων, εθνικής κλίμακας καμπάνιες, πρωτοποριακές εκπαιδευτικές κινήσεις και προγράμματα εμπλουτίζουν τη σχολική ζωή και προσφέρουν ποιοτικές ευκαιρίες για βιωματική μάθηση, πολιτισμική και διαπολιτισμική κατανόηση, αισθητική και εικαστική καλλιέργεια. Αν και δεν αποτελούν την καθη-

μερινότητα σε κάθε σχολείο, τέτοιες πρακτικές είναι ενδεικτικές των δυνατοτήτων, της ευρύτητας περιεχομένου και των ωφελημάτων της εικαστικής εκπαίδευσης.

Επιπλέον, κυρίαρχη τάση σήμερα και κριτήριο αριστείας για μουσεία και πινακοθήκες θεωρείται η εκπαιδευτική τους δράση. Πολλοί εκθεσιακοί χώροι σε αστικά κέντρα και στην περιφέρεια, διεθνώς και στη χώρα μας, οργανώνουν εκπαιδευτικά προγράμματα στις εικαστικές τέχνες και μέσω αυτών, για παιδιά και εφήβους. Με θεματικό άξονα συγκεκριμένα εκθέματα του χώρου, πραγματοποιούνται εικαστικά εργαστήρια, συζητήσεις, αναλύσεις και κριτική μελέτη, παιγνιώδεις και διαθεματικές δραστηριότητες. Συνήθως αυτές οι δράσεις στοχεύουν συγκεκριμένες ηλικιακές ομάδες και υλοποιούνται από ειδικευμένους εικαστικούς και μουσειακούς παιδαγωγούς.

##### 5. Επιλογή οπτικών εικαστικών έργων, οπτικών μορφών και εικόνων αναφοράς στην εκπαιδευτική διαδικασία

Το ρεπερτόριο των εικαστικών έργων, οπτικών μορφών και εικόνων που μπορεί να γίνει αντικείμενο γόνιμης μελέτης και δημιουργικής μάθησης στην τάξη είναι αναμφίβολα ανεξάντλητο. Τα ενδεικτικά παραδείγματα που αναφέρονται παρακάτω περιλαμβάνουν πίνακες, γλυπτά, χρηστικά και θρησκευτικά αντικείμενα, εικόνες της σύγχρονης καθημερινότητας και οπτικά εμπορικά προϊόντα και υπογραμμίζουν το εύρος των επιλογών που έχουν στη διάθεσή τους μαθητές και εκπαιδευτικοί. Προέρχονται από (α) τις παραδοσιακές καλές τέχνες και τον ευρύτερο οπτικό πολιτισμό, (β) τη σύγχρονη και ιστορικές εποχές, (γ) την Ελληνική, Δυτική και μη-Δυτική πολιτισμική παράδοση. Οι επιλογές αυτές ανταποκρίνονται στη θέαση της εικαστικής εκπαίδευσης του 21ου αι. ως μιας αισθητικά πλουραλιστικής πρακτικής που σέβεται και εντάσσει στο περιεχόμενό της την πολλαπλότητα και διαφορετικότητα των εικόνων, έργων και μορφών που συνυπάρχουν στο σύγχρονο οπτικό περιβάλλον μας. Αναπαραγωγές ορισμένων εξ αυτών των έργων εμφανίζονται στα σχολικά βιβλία, ενώ προτείνονται ενδεικτικές διαθεματικές συνδέσεις με δραστηριότητες και γνωστικά αντικείμενα από το Νηπιαγωγείο έως το Λύκειο.

Η **Guernica του Pablo Picasso** αναφέρεται στο βομβαρδισμό της πόλης Guernica, στη χώρα των Βάσκων, στην Ισπανία, το 1937, κατά τη διάρκεια του Ισπανικού εμφυλίου πολέμου (Εικ. 1). Το βαθύτατα ειρηνιστικό και ανθρωπιστικό αυτό έργο μεταφέρει όλη την τραγωδία του πολέμου με συμβολικό τρόπο κι εκφράζει παγκόσμια και διαχρονικά κάθε λαό που ένιωσε τη φρίκη του. Αναπαραγωγή του βρίσκεται στην Νεοελληνική Γλώσσα Γ΄ Γυμνασίου, Κεφάλαιο Πόλεμος και Ειρήνη (σελ. 93).

Οι **Τέσσερις εποχές** του Γιάννη Τσαρούχη (1969) είναι ένα έργο που μεταφέρει εικόνες και συμβολισμούς από τη ελληνική λαϊκή παράδοση και ζωή, μέσα από μια καθημερινή σκηνή (Εικ. 2). Μεταξύ άλλων, μπορεί να αξιοποιηθεί στα πλαίσια της Μελέτης Περιβάλλοντος των μικρότερων τάξεων του Δημοτικού αλλά και σε θεματικά projects στο Νηπιαγωγείο.

**Μελανόμορφα και ερυθρόμορφα αγγεία** αποτελούν σπουδαία δείγματα της αγγειοπλαστικής και αγγειογραφικής τέχνης και αισθητικά άρτιες οπτικές πηγές στιγμών της καθημερινής ζωής στην Αρχαία Ελλάδα. Οι παραστάσεις τους αναφέρονται στη ζωή μέσα και έξω από το σπίτι, στα διάφορα επαγγέλματα που σχετίζονταν άμεσα ή έμμεσα με τα συγκεκριμένα αγγεία, στη θέση της γυναίκας, στα έθιμα, το τραγούδι και την τέχνη της αρχαιότητας. Με βάση το περιεχόμενό τους μπορούν να αξιοποιηθούν στα πλαίσια πολλών γνωστικών αντικειμένων. Βιβλία όλων των βαθμίδων (π.χ. Ιστορία Δ΄ Δημοτικού, Αρχαία Ιστορία Α΄ Γυμνασίου, Δραματική ποίηση Γ΄ Γυμνασίου) περιέχουν πλούσιο φωτογραφικό υλικό από αμφορείς, κρατήρες και άλλα είδη αγγείων.

**Κυκλαδικά ειδώλια** (στο βιβλίο Αρχαίας Ιστορίας της Α΄ Γυμνασίου), έργα της μοντέρνας γλυπτικής, όπως το έργο του Χένρι Μουρ, **Ξαπλωμένη φιγούρα** (Henry Moore, Reclining Figure, 1951) (Εικ. 3), **γλυπτά** της Μπάρμπαρα Χέπγουορθ (Barbara Hepworth) (Εικ. 4) και **αρχαία γιγαντιαία γλυπτά από το Νησί του Πάσχα**, στο Νότιο Ειρηνικό (Εικ. 5) συγκροτούν μια ενδιαφέρουσα ενότητα τρισδιάστατων έργων που αφορούν την ανθρώπινη μορφή, ενώ τα νεότερα από αυτά έχουν πηγή έμπνευσης τον Κυκλαδικό, Αφρικάνικο και Προκολομβιανό πολιτισμό (κυρίως το έργο του Μουρ). Τα έργα μπορούν να μελετηθούν συγκριτικά στα πλαίσια θεματικών ενοτήτων που αφορούν τον άνθρωπο και τις οικογενειακές σχέσεις, (π.χ. Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Β' Γυμνασίου, σελ. 42), ή ιστορικούς πολιτισμούς του κόσμου.

Μια εικόνα **γκράφιτι** (graffiti), από τους δρόμους της πόλης, αποτελεί στοιχείο του οπτικού μας πολιτισμού και μια εναλλακτική επιλογή για μελέτη που θέτει πολλούς προβληματισμούς (Εικ. 6). Τα γκράφιτι, είναι σύγχρονες οπτικές μορφές, που πέρα από την αισθητική παρέμβαση που κάνουν στο αστικό τοπίο, ανταποκρίνονται στη νεανική κυρίως ανάγκη για προσωπική έκφραση, ένα θέμα που αγγίζει άμεσα τους μαθητές της εφηβικής ηλικίας. Η μελέτη τους μπορεί να συνδυαστεί μεταξύ άλλων με εικαστική εργασία μέσω υπολογιστών και με θεματικές που αφορούν την τέχνη (π.χ. 7η Ενότητα, Νεότερη και Σύγχρονη Ιστορία Γ΄ Γυμνασίου).

Καθημερινά δεχόμαστε καταιγισμό μηνυμάτων μέσα από **διαφημίσεις**. Καταλαμβάνουν αναμφισβήτητα πολύ μεγάλο μέρος του οπτικού μας πολιτισμού, αφού σε καμία άλλη κοινωνία και εποχή δεν υπήρξε αντίστοιχη συγκέντρωση τέτοιων εικόνων (Εικ. 7). Η επιλογή μιας διαφημιστικής εικόνας από τους ίδιους τους μαθητές, μπορεί να γίνει αντικείμενο κριτικού στοχασμού ως προς το περιεχόμενό της, την επίδρασή της στο ακροατήριο στο οποίο απευθύνεται αλλά και των οπτικών συμβόλων και κωδίκων που χρησιμοποιεί. Η Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή Γ΄ Γυμνασίου, η Ιστορία Κοινωνικών Επιστημών Β΄ Λυκείου ή η Κοινωνιολογία Γ΄ Λυκείου είναι μερικά μόνο από τα βιβλία/γνωστικά αντικείμενα με τα οποία μπορεί να συσχετιστεί αυτή η μελέτη.



## 6. Επίλογος

Η εικαστική αγωγή είναι ένα **διακριτό γνωστικό αντικείμενο** με τους δικούς της σκοπούς, μεθόδους, τεχνικές και μέσα. Γι' αυτό και δικαιούται **μια ισότιμη θέση στα αναλυτικά προγράμματα** της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Όμως, εικαστικές μορφές και δραστηριότητες χρησιμοποιούνται ευρέως και στη συνολική εκπαιδευτική διαδικασία. Για παράδειγμα, στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία, έως 50% του αναλυτικού προγράμματος διδάσκεται μέσα από εικόνες και εικαστικά έργα ή δραστηριότητες (Herne, 1996). Έρευνα έχει δείξει ότι η αξιοποίηση εικαστικών έργων, δραστηριοτήτων και οπτικών μορφών στη γενική εκπαίδευση βελτιώνει τη στάση των μαθητών απέναντι στο σχολείο και συμβάλει στη συνολική σχολική τους επιτυχία, με την προϋπόθεση ότι τα προγράμματα στα οποία συμμετέχουν είναι υψηλού επιπέδου (Bamford, 2006).

Σε κάθε περίπτωση, η αγωγή στις εικαστικές τέχνες και μέσω αυτών έχει τεράστια εκπαιδευτική σημασία. Συνεισφέρει ουσιαστικά στην ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών (αισθητική, δημιουργική, γνωστική, νοητική, συναισθηματική, κοινωνική), τους βοηθά να συγκροτήσουν την προσωπικότητά τους και να αποδώσουν νόημα στον κόσμο μέσα και γύρω τους (Βάος, 2008). Παράλληλα, προτείνει ένα μοντέλο βιωματικής και εμπειρικής μάθησης, σε αντίθεση με τα παραδοσιακά διδακτικά μοντέλα που καθιστούν το μαθητή παθητικό δέκτη πληροφοριών.

Στον 21ο αιώνα, η εικαστική εκπαίδευση οφείλει να περιλαμβάνει, αλλά και ταυτόχρονα να ξεπερνά τα όρια των παραδοσιακών εικαστικών τεχνών. Οι πολλαπλές και διαφορετικές στη μορφή, σκοπό και προέλευση εικόνες που συνυπάρχουν και κοινοποιούνται στο σημερινό οπτικό πολιτισμικό περιβάλλον δεν μπορούν να αγνοηθούν. Στόχος της μελέτης αυτού του ετερόκλιτου συνόλου είναι οι μαθητές να αναπτύξουν κριτική και επιλεκτική ματιά απέναντι στα οπτικά προϊόντα του σύγχρονου πολιτισμού, να μπορούν να «διαβάζουν» τα νοήματα και τις σκοπιμότητες που εξυπηρετούν, να διερευνούν τις κοινωνικές προεκτάσεις και συνέπειές τους και να παίρνουν υπεύθυνη θέση απέναντί τους. Έτσι προετοιμάζονται να συμμετάσχουν στο πολιτισμικό και κοινωνικό γίγνεσθαι ως ενημερωμένοι και ενεργοί πολίτες.

### Β Ι Β Λ Ι Ο Γ Ρ Α Φ Ι Α Σ Τ Η Ν Ε Λ Λ Η Ν Ι Κ Η Γ Λ Ω Σ Σ Α

Βάος, Α. (2008) Ζητήματα διδακτικής των εικαστικών τεχνών, Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.

Berger, J. (2011) Η εικόνα και το βλέμμα (μεταφρ. Σταματοπούλου, Ε.), Αθήνα: Μεταίχιμο.

Erstein, A.W. και Τρίμη, Ε. (2005) Εικαστικές τέχνες και μικρά παιδιά: Ενισχύοντας τους μικρούς καλλιτέχνες, Αθήνα: Τυπωθήτω.

Τσατσούλης, Δ. (2000) Η γλώσσα της εικόνας, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

### Σ Τ Η Ν Α Γ Γ Λ Ι Κ Η Γ Λ Ω Σ Σ Α

Addison, N. and Burgess, L. [Eds] (2003) Issues in art and design teaching, London and New York, Routledge-Falmer.

Anning, A. and Ring, K. (2004) Making sense of children's drawings, Maidenshead, Berkshire and New York: Open University Press.

Bamford, A. (2006) The wow factor: global research compendium on the impact of the arts in education, New York: Waxmann.

Eisner, E. (2002) The arts and the creation of mind, New Haven and London: Yale University Press.

Freedman, K. (2003) Teaching visual culture: curriculum, aesthetics and the social life of art, New York and London: Teachers College Press.

Golomb, C. (2004) The child's creation of a pictorial world, Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Herne, S. [Ed.] (1996) Art in the primary school, London: Tower Hamlets Primary Art Curriculum Working Group.

Kress, G. and Leeuwen, T. V. (1996). Reading images, the grammar of visual design, London: Routledge

*Η λογοτεχνία δεν μας βοηθάει να βαδίζουμε,  
αλλά να αναπνέουμε καλύτερα.*

ROLAND BARTHES

Qu'est-ce que la critique ?

Από όλες τις μορφές τέχνης που καλούνται να συνδράμουν στο Επιμορφωτικό Υλικό για την *Αξιοποίηση των Τεχνών στην Εκπαίδευση* στο πλαίσιο μιας *Εγκάρσιας Δράσης*, η Λογοτεχνία είναι εκ πρώτης όψεως η λιγότερο αυτονόητη, δεδομένου ότι συνιστά ήδη δομημένο μάθημα, ενταγμένο στις βασικές σπουδές της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Είναι πολύ δύσκολο, λοιπόν, για ένα μαθητή –κυρίως, της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, που έχει την εμπειρία πολλαπλών σχετικών γραπτών ή/και προφορικών εξετάσεων και, συνεπώς, έχει συνηθίσει να μετατοπίζει (συνειδητά ή ασυνείδητα) τη σημασία του εν λόγω μαθήματος από το λογοτεχνικό κείμενο ως έργο τέχνης στη βαθμολογική αξιολόγησή του από τον εκάστοτε καθηγητή/βαθμολογητή του– να απεγκλωβιστεί από τις αναπόφευκτες (εκπαιδευτικές) συνδηλώσεις της συγκεκριμένης μαθησιακής εμπειρίας και να επιστρέψει ανεπηρέαστος και «καθαρός» στο πρωτογενές κειμενικό σώμα. Πολλώ μάλλον όταν έχει αναπτύξει ένα σύστημα «νοντικών συνηθειών» –για να υιοθετήσω τον όρο του Jack Mezirou, αμερικανού στοχαστή της Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Κόκκος, 2010, σ. 76),– που προδιαθέτει το προσωπικό του ενδιαφέρον έναντι της λογοτεχνίας αυτής καθαυτής και, συνεπώς, καθορίζει την αξία που έχει στη ζωή του βάσει του βαθμού αξιολόγησης των δεξιοτήτων του ως προς την ερμηνευτική προσέγγιση λογοτεχνικών κειμένων στο πλαίσιο των εγκύκλιων σπουδών του.

Πώς είναι δυνατόν, λοιπόν, να προβεί ένας μαθητής σ' έναν «ριζικό μετασχηματισμό της άποψής» του για τη Λογοτεχνία ως μορφή Τέχνης, επανεξετάζοντας κριτικά «ολόκληρο το σύστημα των [σχετικών] νοντικών συνηθειών» του; (Παραπέμπω εκ νέου εδώ σε μια βασική αρχή της «θεωρίας της μετασχηματίζουσας μάθησης» του Mezirou, (Κόκκος, ό.π., σ. 78.))

### Επαναξιολόγηση της Λογοτεχνίας ως Τέχνης

*Θέλω να μιλήσω για την αίρεση της διδασκαλίας, που σέρνει από κοντά, συνεπακόλουθά της αναπόφευχτα, τις αιρέσεις του πάθους, της αλήθειας, της ηθικής. Ένα σωρό κόσμος φαντάζεται πως σκοπός της ποίησης είναι μια οποιαδήποτε διδασκαλία κι ότι πρέπει πότε να τονώνει τη συνείδηση, πότε να τελειοποιεί τα ήθη και πότε ν' αποδείχνει κάτι ωφέλιμο...*

Με αυτά τα λόγια αρχίζει ο γάλλος ποιητής Charles Baudelaire το θεωρητικό του κείμενο με τίτλο «Οι αρχές της ποίησης». Και συνεχίζει:

*[...] Η Ποίηση – φτάνει μόνο να κατεβούμε μέσα μας λιγάκι, να ρωτήσουμε την ψυχή μας, ν' ανακαλέσουμε στη μνήμη τους ενθουσιασμούς μας – άλλο σκοπό δεν έχει από τον Εαυτό της. Δεν μπορεί, δεν γίνεται να 'χει άλλον, και κανένα ποίημα δεν θα 'ναι τόσο μεγάλο, τόσο ευγενικό, τόσο άξιο να λέγεται ποίημα, όσο εκείνο που θα 'χει γραφτεί για μόνη την ηδονή να γράψουμε ένα ποίημα.*

*Δε θέλω να πω πως δεν εξευγενίζει η ποίηση τα ήθη [...]. Λέω πως, αν ο ποιητής κυνηγήσει κάποιον ηθικό σκοπό, λιγότεψε πολύ την ποιητική του δύναμη. [...] Η ποίηση δεν μπορεί – με κίνδυνο να πεθάνει ή να ξεπέσει – να συγχωνευτεί με την Επιστήμη και την Ηθική. Δεν έχει την Αλήθεια για αντικείμενό της, έχει μόνο τον Εαυτό της. [...]*

Για να καταλήξει:

*Έτσι ο σκοπός της ποίησης είναι, αυστηρά κι απλά, η ανθρώπινη λαχτάρα για κάποια ανώτερη ομορφιά. Κι η εκδήλωση αυτού του σκοπού βρίσκεται σ' έναν ενθουσιασμό, σ' έναν ερεθισμό της ψυχής – ενθουσιασμό εντελώς ανεξάρτητο από το πάθος που είναι η μέθη της καρδιάς, κι απ' την αλήθεια που είναι η βοσκή του λογικού. (Baudelaire, 1999, σσ. 111-113.)*

Πώς μπορεί να νιώσει, άραγε, ένας μαθητής τον ενθουσιασμό ενός «εξ αποκαλύψεως παραδείσου» (Baudelaire, ό.π.) και, συγχρόνως, να διαισθανθεί στην επαφή του με ένα λογοτεχνικό κείμενο τη «μετάδοση κάποιας νέας εμπειρίας, [...], ή [την] έκφραση κάποιου πράγματος που έχουμε ζήσει αλλά δεν το έχουμε εκφράσει με λέξεις και το οποίο διευρύνει τη συνείδησή μας ή εξευγενίζει την αισθαντικότητά μας»; (Eliot, 1983, σ. 193.) Πώς μπορεί, δηλαδή, «εκτός από την απόλαυση», να νιώσει αυτό «το είδος αλλαγής που φέρνει [η ποίηση] στη ζωή μας»; (ό.π.)

«Ας γίνουμε βάρβαροι [δηλαδή, αγροίκοι και απολίτιστοι] για να αντιληφθούμε αυτό που ακόμη κι εκείνοι θα μπορούσαν να αποκομίσουν διαβάζοντας την *Princesse de Clèves*», προτείνει με προκλητικό πνεύμα ο Yves Citton, ελβετός στοχαστής και θεωρητικός της λογοτεχνίας. (Citton, 2007.) Ο νους πηγαίνει αβίαστα στην πιο ακραία εκδοχή αγροίκου που εκπροσωπεί το τερατώδες δημιούργημα του Φρανκενστάιν όταν, βρίσκοντας τυχαία ένα δερμάτινο μπουφό με μερικά βιβλία, ρίχνεται με βουλμία στην ανάγνωση του Χαμένου Παραδείσου του Milton και του Βέρθερου του Goethe: «Δυσκολεύομαι να σου περιγράψω την επίδραση που είχαν αυτά τα βιβλία επάνω μου», ομολογεί στον Δημιουργό του, βιώνοντας την ανάγνωση της λογοτεχνίας σαν «αστείρευτη πηγή διαλογισμών κι εκπλήξεων». (Shelley, 2007, σσ. 148-149.)

Εάν, όμως, κατά τον Citton, το ενδιαφέρον της αναγνωστικής εμπειρίας ενός άξεστου αγροίκου –ως κατεξοχήν θιασώτη και, συγχρόνως, προδότη της καταναλωτικής κοινωνίας– έγκειται στους νέους ορίζοντες στοχασμών και πρακτικών εφαρμογών που διανοίγει, ανατρέποντας «τις υπάρχουσες σχέσεις μεταξύ του otium (αργίας και ανάπαυσης) του αισθητή και του negotium (ασχολίας, εργασίας) μιας εμπορευματοποιημένης κοινωνίας» (Citton, ό.π.), το ουσιαστικό ερώτημα που εγείρει είναι κατά πόσον οι υπάρχουσες μέθοδοι διδασκαλίας της λογοτεχνίας είναι ικανές να εντάξουν την ενασχόληση με τη συγκεκριμένη τέχνη στην καρδιά της καθημερινής δράσης ενός ατόμου –μαθητή ή αναγνώστη–, αποσπώντας την ipso facto από μια αργόσχολη ή/και περιθωριακή ενασχόληση όπου περιορίζεται συνήθως. Κι ακόμη περισσότερο, κατά πόσον η λογοτεχνική ανάγνωση δύναται να νοηθεί ως εναλλακτική μορφή ενεργούς δράσης και ενσυνείδητης αντί-δρασης στις δυσλειτουργικές δομές της σύγχρονης κοινωνίας, μέσω του κριτικού στοχασμού που εγείρει.

Περί μεθοδολογίας ο λόγος, αναπόφευκτα, μόνης ικανής να προσαρμόσει την πραγμάτευση ενός λογοτεχνικού κειμένου στις ανησυχίες και τα ενδιαφέροντα του σύγχρονου μαθητή και σπουδαστή.

### **Αναθεώρηση των τρόπων/ μεθόδων προσέγγισης της Λογοτεχνίας**

Εάν οι υπαρκτές μέθοδοι διδασκαλίας και προσέγγισης της λογοτεχνίας θεωρούνται εν πολλοίς παρωχημένες, έργο της διδακτικής κοινότητας δεν είναι μόνο να εφεύρει νέους τρόπους θεώρησης και διεύρυνσης των εκπαιδευτικών μεθόδων της με γνώμονα την εξελικτική πορεία της κοινωνίας όπου εντάσσεται η εν λόγω διδασκαλία, αλλά, πρωτίστως, να μεταβάλει και να ποικίλει τον τρόπο θέασης και, συνεπώς, προσέγγισης ενός λογοτεχνικού κειμένου.

Κατά τον Jean-Louis Dufays, καθηγητή Γαλλικής Λογοτεχνίας και Διδακτικής στο Καθολικό Πανεπιστήμιο της Louvain, η ερμηνευτική προσέγγιση της λογοτεχνίας μέσω μιας «εκσυγχρονιστικής ανάγνωσής» της (lecture actualisante) ελέγχεται απολύτως ικανή να εκσυγχρονίσει την αναγνωστική πράξη, εντάσσοντας ένα λογοτεχνικό κείμενο στο σύγχρονο κοινωνικό περιβάλλον, το οποίο, με τη σειρά του, εμπλουτίζει το πρώτο με «νοήματα a posteriori» (Dufays, 1994, σ. 103), άσχετα, ίσως, από τις αρχικές προθέσεις και τις ιδεολογικές βλέψεις ενός συγγραφέα. Ο σκόπιμος αναχρονισμός της συγκεκριμένης αναγνωστικής οπτικής δεν εστιάζεται, άρα, σε αυτό που ήθελε να πει (όντως) ένας συγγραφέας, αλλά επιδιώκει να δια φωτίσει την παρούσα κατάσταση του εκάστοτε αναγνώστη, προσδίδοντας, εκ των πραγμάτων, στο λογοτεχνικό κείμενο μια διαχρονική αξία που, ενίοτε, το υπερβαίνει. Με άλλα λόγια, μέσω της «εκσυγχρονιστικής ανάγνωσης», ένα κείμενο συνεχίζει να ζει όχι για όσα λέει, αλλά για όσα μπορεί να πει στον σύγχρονο αναγνώστη, αφυπνίζοντας μέσα του σύνθετες συνειδησιακές λειτουργίες και, συνεπώς, νέες ερμηνευτικές προσεγγίσεις.

Εύλογα τίθεται εδώ το ερώτημα των πλέον ενδεικνυόμενων διδακτικών μεθόδων, που δύνανται να ενστερνιστούν την «εκσυγχρονιστική ερμηνεία» (Dufays, σ. 104) ενός λογοτεχνικού κειμένου.

Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι η διαθεματική μέθοδος διδασκαλίας ελέγχεται απολύτως κατάλληλη για να ενεργοποιήσει μια παρόμοια ερμηνευτική πρακτική, πυροδοτώντας συγχρόνως ένα γόνιμο διάλογο μεταξύ της λογοτεχνίας και των άλλων τεχνών ή, ακόμη καλύτερα, μεταξύ της λογοτεχνίας –ως μορφής καλλιτεχνικής δημιουργίας– και των άλλων μαθημάτων που εντάσσονται στον υποχρεωτικό κορμό των εγκύκλιων σπουδών. Πρωτίστως, όμως, –και ας μου επιτραπεί να το θεωρώ πιο σημαντικό– η διαθεματική μέθοδος διδασκαλίας προτάσσει αφ' εαυτής ένα γόνιμο διάλογο μεταξύ διδάσκοντος και διδασκόμενου, εγείροντας, εκ των πραγμάτων, την ανάγκη μιας συλλογικής μαθητείας μέσω ενός λόγου πολυφωνικού, που δεν αναιρεί μόνο τον κακώς εννοούμενο από καθέδρας μονόλογο του καθηγητή, αλλά, κυρίως, μυεί τον διδασκόμενο και τον διδάσκοντα σ' έναν εν ίσοις όροις πλουραλιστικό –πειραματικό ή αυτοσχεδιαστικό– τρόπο προσέγγισης του προς διδασκαλία μαθήματος μέσω της λογοτεχνίας και αντιστρόφως.

Ας σταθούμε λίγο στο εν ίσοις όροις για να καταστεί περισσότερο σαφής η αμοιβαία πλουραλιστική και διαφωτιστική προσέγγιση λογοτεχνίας και αλλότριου μαθήματος που προανέφερα: Όταν, επί παραδείγματι, ένας μαθηματικός στο Λύκειο μπορέσει να διανθίσει μια κοπιώδη ώρα διδασκαλίας του με την ανάγνωση ενός εξαιρετικά σύντομου (1 σελίδας) και εύληπτου διηγήματος, όπου η μαθήτρια ενός «λυπημένου μαθηματικού, [καθώς] έλεγαν πως του είχε πεθάνει ένα παιδί», αναλαμβάνει «την ευθύνη να του δίν[ει] κάθε μέρα μια μικρή χαρά, γιατί την είχε μεγάλη ανάγκη», με το να λύνει πρόθυμα όλες τις δύσκολες ασκήσεις που της αφήνει εκείνος στο θρανίο φεύγοντας, η ανάγνωση του εν λόγω διηγήματος (Στάϊκου, 2009, σ.52) δεν εμπλουτίζει μόνο την ώρα των μαθηματικών –εκ προοιμίου μάθημα ψυχρής καρτεσιανής λογικής– με μια ευφρόσυνη διάσταση αμοιβαίας προσφοράς διδάσκοντος και διδασκόμενου (διότι και της μαθήτριας το ηθικό αναπτερώνεται επειδή ο καθηγητής τής εμπιστεύεται δύσκολες ασκήσεις), αλλά, επιπλέον, στρέφει την προσοχή διδάσκοντος και διδασκόμενου προς ένα καλλιτεχνικό πεδίο ανοίκειο με το γνωστικό αντικείμενο διδασκαλίας, που αποδεικνύεται, όμως, ικανό να τους ενώσει εν ίσοις όροις: «Οι άλλοι νόμιζαν πως αγαπούσα τα μαθηματικά. Δεν ήταν τόσο αυτό, όσο ότι έμαθα πως μπορείς να πολεμάς τη λύπη μ' αυτά» (Στάϊκου, ό.π.), αποφαινεται η μαθήτρια στο τέλος.

Η διαθεματική μέθοδος διδασκαλίας, όμως, δεν επαρκεί αφ' εαυτής εάν δεν συνδυαστεί με τη νεώτερη θεωρία για τη διακειμενική φύση ενός λογοτεχνικού κειμένου, η οποία δεν επιδέχεται μονοσήμαντες αναγνώσεις και ερμηνείες.

[...] Ένα κείμενο δεν είναι φτιαγμένο από μια γραμμή λέξεων, από όπου αναδύεται μια έννοια μοναδική, κατά κά-

ποιο τρόπο θεολογική (η οποία θα ήταν «μήνυμα» του «Συγγραφέα–Θεού»), αλλά ένας χώρος με πολλαπλές διαστάσεις, όπου παντρεύονται και αλληλοσφισβητούνται ποικίλες γραφές, από τις οποίες καμιά δεν είναι αρχική. Το κείμενο είναι ένα πλέγμα αναφορών προερχόμενων από τις χίλιες τόσες εστίες πολιτισμού (Barthes, 1988, σ. 141), αποφαίνεται ο γνωστός γάλλος δοκιμιογράφος, σημειολόγος και κριτικός R. Barthes. Και αλλού επεξηγεί, υιοθετώντας τον όρο του ρώσου φορμαλιστή Mikhaol Bakhtine:

[...] Κάθε κείμενο είναι ένα διακείμενο· άλλα κείμενα είναι παρόντα μέσα σ' αυτό, σε διάφορα επίπεδα, κάτω από μορφές λίγο πολύ αναγνωρίσιμες: τα κείμενα του πολιτισμού που προηγήθηκε και τα κείμενα του περιβάλλοντος πολιτισμού. Κάθε [...] διακείμενο είναι ένα πεδίο γενικό από [...] ασύνειδα ή αυτόματα παραθέματα, που καταγράφονται χωρίς εισαγωγικά. (Barthes, 1973, σ. 1015.)

Η πολυσημία που χαρακτηρίζει το «διακειμενικό υπόστρωμα» κάθε λογοτεχνικού κειμένου δεν υπαγορεύει μόνο την αναγκαιότητα πρόσληψης και αξιολόγησής του μέσω ποικίλων ερμηνευτικών προσεγγίσεων –ασύμβατων με κάθε ανελαστικά μονοσήμαντη μέθοδο ανάγνωσης και ερμηνείας του–, αλλά, επιπλέον, προϋποθέτει επιτακτικά τη δημιουργική συμμετοχή του αναγνώστη για την ανάδειξη του πλέγματος πολλαπλών αναφορών που ενέχει ή εγείρει ερήμην του.

Πώς είναι δυνατόν να συνδυαστούν η εκσυγχρονιστική και διαθεματική μελέτη της λογοτεχνίας με τη διακειμενική υπόστασή της, εγγράφοντας το σύνολο τής εν λόγω πολύπλοκης ερμηνευτικής διαδικασίας σ' ένα γενικότερο πολιτιστικό πλέγμα, που κάθε λογοτεχνικό κείμενο επικαλείται δυνάμει μέσω της ενεργού συμμετοχής του αναγνώστη ή σπουδαστή;

### Από το Διακείμενο στο Υπερκείμενο

*Σχέδιο γόνιμης ένταξης της λογοτεχνίας σε μια πολυφωνική ερμηνευτική πράξη*

Δεδομένου ότι «κάθε λογοτεχνική λέξη συνιστά σημείο διασταύρωσης κειμενικών επιφανειών, ένα διάλογο [δηλαδή] ποικίλων διαδοχικών γραφών: του συγγραφέα, του αναγνώστη, του σύγχρονου ή πρότερου πολιτισμικού πλαισίου όπου εντάσσεται» (Kristeva, 1969, σ. 144), κάθε λογοτεχνικό κείμενο εγγράφεται σ' ένα είδος διακειμενικού διαλογισμού, μέσω του οποίου δεν παραπέμπει μόνον επ' άπειρον σ' ένα σύνολο ετερογενών κειμενικών σωμάτων (μια εφημερίδα, ένα ημερολόγιο ή την οθόνη της τηλεόρασης και του υπολογιστή), αλλά, πρωτίστως, σ' ένα νοητό παλίμψηστο όπου είναι εγγεγραμμένα όλα τα λογοτεχνικά κείμενα –πρότερα ή ύστερα– με τα οποία συνδιαλέγεται διακειμενικά.

Συνεπώς, οιοδήποτε κείμενο (ποιητικό ή πεζό) της νεοελληνικής λογοτεχνίας δεν είναι δυνατόν να αποσπαστεί από τη σφαιρική χαρτογράφηση του συνόλου των λογοτεχνικών ιδιωμάτων όπου, εκ των πραγμάτων, ανάγεται –γεγονός που καθιστά θεμιτή τη σταδιακή εξοικείωση του έλληνα μαθητή με την αντίληψη μιας ευρύτερης ξενόγλωσσης λογοτεχνίας (ευρωπαϊκής ή παγκόσμιας), όπου εντάσσεται η λογοτεχνία της χώρας του– ούτε από το σύνολο των ανθρωπιστικών σπουδών (από την Ιστορία ως τη Φιλοσοφία και την Ψυχολογία ή τα Θρησκευτικά, την Ιστορία της Τέχνης και την Κοινωνιολογία), όπου παραπέμπει, κατά το μάλλον ή ήττον, –γεγονός που καθιστά εξίσου θεμιτή τη διαθεματική διδασκαλία της λογοτεχνίας ή την εγκάρσια ένταξή της σε περισσότερο ή λιγότερο συγγενείς μαθησιακές ενότητες.

Ποιος διδακτικός μηχανισμός, όμως, είναι ικανός να βοηθήσει ένα μαθητή της Πρωτοβάθμιας ή της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης να συλλάβει την ένταξη ενός λογοτεχνικού κειμένου σ' ένα ευρύτερο λογοτεχνικό ή μαθησιακό σώμα, όπου –εν είδει αστικού χώρου– κάθε λογοτεχνικό / καλλιτεχνικό ρεύμα ή κάθε μαθησιακή ενότητα συνιστούν μια συνοικία που επιτρέπει συχνές επισκέψεις στις άλλες συνοικίες, με τις οποίες συν(γ)-κοινωνεί στο πλαίσιο μιας ολόκληρης πόλης ;

Είναι σε όλους μας γνωστό ότι ο καλύτερος τρόπος να πλησιάσεις ένα μαθητή (έφηβο ή παιδί) και, κυρίως, να τον πείσεις να συμμετάσχει ενεργώς σε μια δραστηριότητα είναι το παιχνίδι. Είναι, επίσης, σε όλους μας εξίσου γνωστό ότι το παιχνίδι που έλκει κατεξοχήν τον σύγχρονο μαθητή είναι τα ηλεκτρονικά παιχνίδια και, πρωτίστως, ο υπολογιστής του. Πλείστοι, δε, γονείς παραπονούνται συχνά ότι το παιδί τους σπαταλάει άπειρες ώρες καθημερινά παίζοντας στον υπολογιστή του ή συνομιλώντας στο Facebook. Μήπως είναι δυνατόν να μετατρέψουμε μέσω του υπολογιστή το «ατύχημα» σε «ευτύχημα», μεταλλάσσοντας ως ένα βαθμό τη χρήση του και καθιστώντας τον σημαντική πηγή έρευνας και παραγωγής γνώσης ;

Η εξ αντικειμένου προσωπική ενασχόλησή μου με την εξ Αποστάσεως διδασκαλία της λογοτεχνίας και, συγχρόνως, η ενεργός συμμετοχή μου στην ερευνητική ομάδα openLit/Ανοικτή Λογοτεχνία (βλ. Βιβλιογραφία) της Σχολής Ανθρωπιστικών Σπουδών του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (ΕΑΠ), με έπεισαν πολύ νωρίς για την επιτυχή έκβαση του εγχειρήματος. Πιο συγκεκριμένα, στο πλαίσιο της έρευνας για την έμπρακτη εφαρμογή καινοτόμων μεθόδων εξ Αποστάσεως διδασκαλίας της λογοτεχνίας και την Ανάπτυξη Εναλλακτικού Διδακτικού Υλικού στο ΕΑΠ (για περισσότερη ενημέρωση βλ. ενότητα β. που έπεται), μέλη της εν λόγω ομάδας δημιούργησαν ένα CD-ROM για τη Θεματική Ενότητα «Γράμματα II: Νεοελληνική Φιλολογία (19ος και 20ός αι.)», όπου σχολιάζονται εκτενώς με τη μορφή Υπερκειμένου (Hypertext) λογοτεχνικά έργα των Σολωμού, Καβάφη και Καρυωτάκη (βλ. Βιβλιογραφία).

Μέσα από ένα πλούσιο διδακτικό υλικό –ερμηνευτικό, πραγματολογικό και εικονογραφικό–, που προκρίνει τη διακειμενική φύση των λογοτεχνικών κειμένων με τη χρήση ενεργών δεσμών (links), και μια σειρά ασκήσεων κλει-

στού τύπου για εξατομικευμένη εκγύμναση κάθε σπουδαστή, το εν λόγω CD-ROM δρομολογεί μια ανοικτή πορεία ανάγνωσης και μελέτης, σε σχέση με την παραδοσιακή ευθύγραμμη των διδακτικών εγχειριδίων, και ωθεί τον σπουδαστή να αυτενεργήσει υιοθετώντας δυναμική στάση έναντι ενός σύνθετου υλικού, που κεντρίζει το ενδιαφέρον του, ακονίζει την κρίση του, εξασκεί τις ερμηνευτικές του ικανότητες, οξύνει το αισθητικό του κριτήριο, εντείνει τη «λογοτεχνική μνήμη» του και ενισχύει την αναγνωστική του επάρκεια

Αυτή η πολυφωνική ερμηνευτική προσέγγιση ενός λογοτεχνικού διακειμένου μέσω υπερκειμένου, δηλαδή, μέσω μιας διαδικασίας συνεχούς ανατροφοδότησης της αυτόνομης μελέτης και αυτο-αξιολόγησης, παραπέμπει ευθέως στο εκπαιδευτικό πρότυπο της «αυτοκατευθυνόμενης δια βίου μάθησης», που εδράζεται στον κριτικό στοχασμό και τη μετασχηματίζουσα μάθηση (Mezirow) για μια «αυτοκατευθυνόμενη» μαθησιακή λειτουργία. (Καλογριδίη, 2010, σσ. 128-129.)

Ο μαθητής των εγκύκλιων σπουδών δεν είναι ενήλικας, βεβαίως. Πλην όμως, – δεδομένου ότι γνωστικό ζητούμενο της μελέτης της λογοτεχνίας «δεν είναι τόσο [...] η πρωτοβάθμια εξοικείωση με γραμματολογικές και άλλες συναφείς πληροφορίες [εγκυκλοπαιδικού τύπου], όσο η παραγωγή κριτικού και ερμηνευτικού λόγου επί, βάσει ή δια των δεδομένων» (Καγιαλής, 2005, σ. 484),

– η εγκάρσια διδασκαλία της λογοτεχνίας ως τέχνης μέσω Υπερκειμένου μετατρέπει την οθόνη του υπολογιστή σ' ένα είδος πολυεργαλείου (ελβετικού σουγιά), με το οποίο καλείται ο μαθητής –ως άλλος πολυμήχανος Οδυσσέας– να επαναπροσδιορίσει τη σχέση του με τον έντεχνο λόγο, ενεργοποιώντας αυτοβούλως ένα μηχανισμό μαθησιακής χειραφέτησης, προσωπικού πλουτισμού και γόνιμου αναστοχασμού, ο οποίος υποκινεί την πρωτοβουλία του, ισχυροποιεί την αυτοπειθαρχία του και υποδαυλίζει τη φαντασία του, σε μια ηλικία ικανή να μετατρέψει τη σύνθετη απόλαυση που τού προξενεί η επαφή με ένα λογοτεχνικό έργο σε ένα είδος ωφέλιμης βιωματικής εμπειρίας και πνευματικής παρακαταθήκης για το μέλλον του.

#### ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ

«Με ατομική μου ευθύνη και σύμφωνα με το άρθρο 8 ν. 1599/1986, η δημιουργός του παρόντος εντύπου, Αντιγόνη Βλαβιανού, δηλώνω σήμερα (03.04.2011) ότι:

1. Το κείμενο «Λογοτεχνία. Εκπαιδευτική Σημασία – Τρόποι Προσέγγισης» που υποβάλλω είναι δικό μου πρωτότυπο δημιούργημα και δεν προσκρούει σε κανένα δικαίωμα πνευματικής ή βιομηχανικής ιδιοκτησίας τρίτου.
2. Δίνω το δικαίωμα και την άδεια στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, το οποίο θα ενεργεί κατά την απόλυτη και ελεύθερη κρίση του, να αξιοποιεί, να διαθέτει, να αναπαράγει ή να διανέμει το υποβληθέν εισαγωγικό κείμενο αυτούσιο, αυτοτελές ή ενσωματωμένο σε άλλο υλικό, για εκπαιδευτικούς και διδακτικούς σκοπούς, με κάθε πρόσφορο μέσο, ιδίως έντυπο ή ηλεκτρονικό.

## A 6.4 Η ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΘΕΑΤΡΟΥ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

### Η αισθητική αγωγή και το θέατρο

Το θέατρο είναι εδώ και χιλιετίες μια δημοφιλής μορφή λαϊκής τέχνης. Συνδυάζοντας την κοινωνική συναναστροφή, τη διασκέδαση και την καλλιέργεια, αρκετά πρόσφατα διεκδίκησε τη θέση του στην σχολική πρακτική και στη θεραπεία. Αυτή η διαπίστωση έχει ωθήσει τους αρμόδιους προς αποφάσεις που ενισχύουν διαρκώς και με διάφορους τρόπους την ένταξη του θεάτρου στην αισθητική αγωγή. Η Αριστοτελική θεώρηση για την ηδονή που προσφέρει η δραματική ποίηση συναντά την Μποαλική προσέγγιση της αφύπνισης συνειδήσεων και «εγγραμματισμού», στον εικοστό αιώνα. Στις μέρες μας, βάζοντας στόχο ένα αειφόρο, ενταξιακό και πρωτοπόρο σχολείο, το θέατρο μπορεί να εκληφθεί ως καλλιτεχνική φόρμα, τρόπος εξοικείωσης με μια γνώση, θεραπευτικό και εκτονωτικό μέσο, γνωστικό και εκφραστικό εργαλείο, τρόπος συνύπαρξης και συνεργασίας μέσα και έξω από το σχολείο. Το Νέο Σχολείο έχει μεταξύ άλλων, ως κύρια επιδίωξη την συναισθηματική ισορροπία του νέου ανθρώπου και την ένταξή του σε ένα διεθνοποιημένο, πολυπολιτισμικό περιβάλλον. Η παιδαγωγική τείνει στην ενσωμάτωση τόσο των νέων μορφών επικοινωνίας και πληροφορίας, όσο και στην ισόρροπη ανάπτυξη των ψυχικών, διανοητικών και αισθητικών κλίσεων του μαθητή.

Στην πραγματικότητα το θέατρο δεν χρειάζεται να αποδείξει κάτι για τον πολιτισμικό του ρόλο σε μια κοινωνία. Η ζωντανή αφήγηση σε ένα πλήθος ατόμων, σε ένα παρόν και σε ένα συγκεκριμένο αληθινό τόπο, μόνο με μια ενδυνάμει άσκηση ζωής μπορεί να παρομοιασθεί. Και για να επαληθεύσουμε ή να αξιολογήσουμε την ποιότητα μιας θεατρικής παράστασης δεν χρειάζεται τίποτα περισσότερο από την προσωπική απάντηση που δίνουμε στα ερωτήματα: Με συγκίνησε; Είχα κάποια ευχαρίστηση από την παρακολούθησή της; Μου έμαθε κάτι καινούργιο; Αν αυτά τα τρία ερωτήματα τα θέσουμε και για το μάθημα στην τάξη, τότε θα εισπράξουμε άμεσα όχι μόνο την απάντηση για το θέατρο αλλά και για το ίδιο το σχολείο στην ιδανική του μορφή.

Η ιδανική μορφή εδώ δεν έχει καθολική αλλά εξατομικευμένη αξία και σ' αυτήν μπορεί να οδηγηθεί το παιδί μέσα από το βιωματικό στάδιο (θέατρο στην τάξη), την θέασή του από απόσταση (ως κοινό θεατρικής παράστασης), την κοινή συγκίνηση και την ένταξη που του προσφέρει.

Το σχολείο του θεατή είναι σχολείο ενηλικίωσης, δημιουργικότητας και συνεργασίας.

### Η Γέννηση του Θεάτρου

Κάθε κοινωνία κάνει το θεάτρό της. Όλοι γνωρίζουμε πια ότι μέσα από συμμετοχικές τελετουργίες που διαμορφώθηκαν σε δρώμενα, αναπτύχθηκε η θεατρική μορφή. Στην πορεία είναι τα γνωστά ως τότε δρώμενα που έδωσαν την ιδέα της παράστασης, δηλαδή της σκηνικής πια αφήγησης μιας ιστορίας από ένα θίασο, ενώπιον της κοινότητας. Δημιουργήθηκαν έτσι τα μαγικοθρησκευτικά δρώμενα, με θεματολογία από τους κύκλους θεικών και μυθολογικών προσώπων, τα οποία παρακολουθούσαν οι πιστοί. Η εξέλιξη αυτών είναι το δράμα, το γνωστό μας σήμερα θέατρο. Το ενδιαφέρον είναι ότι αυτή η εξελικτική πορεία απαντάται σε όλους τους πολιτισμούς.

### Ο Μύθος

Στον πυρήνα του δρώμενου και του δράματος, ανευρίσκουμε το μύθο, μια αφηγηματική μορφή που εμπεριέχει μια αποκρυσταλλωμένη συλλογική πίστη. Αυτή την επική μορφή δραματοποιούν οι ποιητές και «δημιουργούν» το δράμα με το δικό τους τρόπο οικειοποίησης του μεταφυσικού, του υπερδύναμου και οποιουδήποτε ακατανόητου για την ανθρώπινη φύση φαινομένου που συχνά είναι θρησκευτικής ποιότητας. Επί παραδείγματι η φωτιά, ως κινητήρια δύναμη και μέγιστης σημασίας φαινόμενο, ανήκε σε «θεικό κόσμο» και γι' αυτό «υπερμεγέθεις» ήρωες μπορεί να την έκλεψαν για χάρη των ανθρώπων, σε όλους τους πολιτισμούς. Οι μύθοι για την έλευση της φωτιάς στα ανθρώπινα χέρια είναι χαρακτηριστικοί σε κάθε μέρος της γης, ενώ η θεατρική της απόδοση στην ελληνική τραγωδία δραματοποιεί καλύτερα από κάθε άλλο την ανθρώπινη μοίρα, μέσα από την γνωστή μας τριλογία γύρω από τον Προμηθέα,

### Η Τέχνη στην εκπαίδευση

Τα παιδιά υπήρξαν πάντα το κέντρο ενδιαφέροντος κάθε κοινωνίας και η διαμόρφωση των μελλοντικών πολιτών σπρίχτηκε πολύ συχνά σε μεθόδους και παιδαγωγικές οι οποίες περιελάμβαναν την τέχνη. Στην μεταπολεμική εποχή κυρίως παρατηρούμε να εντάσσεται στην αισθητική αγωγή και το δραματικό είδος. Όπως αναφέρει η Nellie McCaslin «το θέατρο εμπλέκει τον συμμετέχοντα με τον πληρέστερο από όλες τις τέχνες τρόπο: νοητικά, συγκινησιακά, σωματικά, γλωσσικά, κοινωνικά».

Μέσα από τις θεατρικές δραστηριότητες στο σχολείο, τα παιδιά συνθιζούν να βιώνουν την ενσυναίσθηση και να κατανοούν ό,τι είναι διαφορετικό, άλλο. Μαθαίνουν να συνεργάζονται για ένα κοινό έργο και κατανοούν την αξία που έχει η συμβολή του καθενός για το σύνολο.

Στο θέατρο ο μικρός και ο έφηβος μαθητής, θα έρθουν σε επαφή με την ζωντανή δημιουργία, με ενεργητικό και «διαδραστικό» τρόπο. Η παράσταση δεν συγκρίνεται και είναι λάθος να συμβαίνει κάτι τέτοιο, με συγγενείς καλλιτεχνικές δημιουργίες, όπως είναι ο κινηματογράφος. Στο θέατρο υπάρχει ζωντανή, εν εξελίξει δημιουργία και επικοινωνία. Το κοινό μπορεί να παρέμβει... είτε διακριτικά, είτε θορυβωδώς.

## Ορολογία

Για να αποσαφηνίσουμε μια ορολογία που ακόμη περιπλέκει πολλούς κι' εκείνοι με τη σειρά τους άλλους, θα στηριχτούμε τόσο σε πηγές όσο και στη εμπειρία μας τα τελευταία είκοσι χρόνια. Όταν γίνεται αναφορά στο θέατρο στην Εκπαίδευση συνήθως ακολουθεί μια σειρά εννοιών που περιέχουν στοιχεία τα οποία αποτελούν μέρος μόνον του αντικειμένου.

## Δραματοποίηση

Είναι χρήσιμο να γνωρίζουμε ότι κάθε μεταφορά από ένα άλλο αφηγηματικό είδος σε εκείνο του δράματος είναι κατά ένα μέρος δραματοποίησή του. Παραδείγματος χάριν αν γίνει θεατρικό έργο το «Πόλεμος και Ειρήνη», τότε έχουμε σε μορφή διαλόγου, με σχετικές περικοπές και διαμορφώσεις, το γνωστό μυθιστόρημα. Τονίζουμε ωστόσο το "μερικό" διότι αν παραβλέψουμε τη διαδικασία και θεωρήσουμε ότι ένας συγγραφέας μεταφέρει σε δραματική μορφή ένα πεζό κείμενο (διήγημα, μυθιστόρημα), τότε μιλάμε για **διασκευή** του εν λόγω κειμένου. Πολλές φορές μάλιστα αν το παράγωγο κείμενο έχει αποκλίσεις (σε πλοκή, χρόνο, πρόσωπα κ.λ.π.), ο διασκευαστής μπορεί να πει ότι συνέγραψε βασιζόμενος πάνω σε μια ιδέα από το αρχικό κείμενο. Έτσι λοιπόν διαπιστώνουμε εκ πρώτης όψεως ότι δεν θα μας χρειαζόταν ένας νέος όρος για το χαρακτηρισμό αυτής της σχολικής δραστηριότητας.

Όταν όμως μαθητές ή οποιαδήποτε θεατρική ομάδα γνωρίζουν ένα αρχικό υλικό σε μη θεατρική μορφή, το αναλύουν βρίσκοντας και μελετώντας όλες τις υπάρχουσες δραματικές δομές του, το ζωντανεύουν με τις προτάσεις τους και το κάνουν παραστάσιμο, τότε δραματοποιούν. Υπάρχει δηλαδή ένα ενδιάμεσο στάδιο επεξεργασίας που στηρίζεται στην ομαδική δουλειά, εμπλουτίζεται από προτάσεις και αυτοσχεδιασμό και καταγράφεται στο τελικό του στάδιο με σκοπό να παιχτεί.

## Εργαστήρι γραφής

Εφόσον θυμούνται όλο το έργο, είναι δυνατόν να το παίξουν, χωρίς το ενδιάμεσο στάδιο του εργαστηρίου γραφής (ειδικά στο νηπιαγωγείο). Για το σχολικό και καλλιτεχνικό περιβάλλον όμως, το εργαστήρι γραφής είναι ένα σημαντικό και επίπονο στάδιο εξέλιξης και ολοκλήρωσης της δραματοποίησης. Όσο για τις λογοτεχνικές αξιώσεις σ' αυτό το στάδιο, είναι ιδιαίτερα υψηλές αφού αφορούν την ποιητική γλώσσα του θεάτρου, γεμάτη σημασίες και επικοινωνιακά στοιχεία που θεμελιώνουν τον θεατρικό λόγο. Αυτή η ποίηση ωστόσο, ειδικά στο κλασσικό θέατρο, είναι και η αιτία που παραμένει εσφαλμένα στην αντίληψη πολλών το θέατρο ως λογοτεχνία.

## Το θεατρικό παιχνίδι

Αυτή είναι μια εκφραστική άσκηση, στηριγμένη στη φαντασία, που μοιάζει τόσο με το ελεύθερο παιχνίδι των παιδιών, όσο και με τις συστηματικές ασκήσεις ψυχοτεχνικής και αυτοσχεδιασμού του επαγγελματικού θεάτρου. Δύναμή του είναι η σύλληψη και η αντίδραση της στιγμής. Μπορεί να μην έχει συγκεκριμένη φόρμα, αρχή, μέση και τέλος. Ανάλογα με τον εμπυχωτή και το στόχο, μπορεί να δίνονται κατευθύνσεις ή να γίνεται μόνο η αρχική χρήση ερεθισμάτων. Συχνά μέσα από τη δραστηριότητα αυτή τα μικρότερα παιδιά «ομολογούν» ένα προσωπικό θέμα, ορατό από τον τρόπο που το επεξεργάζονται μέσα στο παιχνίδι.

Αν προχωρήσει σε ένα επόμενο στάδιο ο εμπυχωτής με την ομάδα, τότε μπορούμε να μιλάμε για δημιουργικό θεατρικό παιχνίδι, όπου υπάρχει στάδιο διαμόρφωσης μιας ιστορίας, που αρθρώνεται σε στοιχειώδη διαλογική μορφή. Εδώ η παρέμβαση είναι εμφανής και ο στόχος του παιδαγωγού είναι ακριβής. Σε αυτή την εκδοχή το θεατρικό παιχνίδι μοιάζει πολύ με τη δημιουργική φάση της προετοιμασίας μιας παράστασης, όταν την εμπλουτίζουν οι ομαδικοί και ατομικοί αυτοσχεδιασμοί.

## Το δράμα/ θέατρο

Για την αγγλοσαξονική σχολή το δράμα στην εκπαίδευση (D.I.E.) είναι ένας τρόπος να μαθαίνεις, να κατανοείς και χρησιμοποιείται πολύ ως μέθοδος διδακτικής άλλων αντικειμένων. Ο όρος «δράμα» στην αγγλική γλώσσα μεταφέρει εννοιολογικά όσα στη ελληνική αποδίδουμε σήμερα με τη λέξη θέατρο. Το δράμα είναι τόσο ο δραματικός λόγος (ποίηση) όσο και η σκηνική πράξη. Άρα είναι εύχρηστο στο σχολικό περιβάλλον για τη δυνατότητα που προσφέρει να μελετηθεί ως κείμενο αλλά και ως δραστηριότητα. Η αγγλοσαξονική τάση θεωρεί πως μπορεί να το χρησιμοποιήσει για την διδασκαλία οιαδήποτε αντικειμένου, με έμφαση στην κατανόηση του αντικειμένου και όχι στην καθαυτό θεατρική δημιουργία. Το θέατρο στην εκπαίδευση - κατά την ίδια τάση - είναι ένα «παιδαγωγικό εργαλείο» με στόχο τον προβληματισμό των νέων μαθητών, ανεξάρτητα από την διασκέδασή τους. Στην γαλλική πρόταση το θέατρο και η εμπύκωση (animation) έχουν στόχο την διερεύνηση όλων των δυνατοτήτων του παιδιού με έμφαση στο χώρο της φαντασίας.

Στη δραστηριότητα όπως την εννοούμε στην Ελλάδα και επιδιώκουμε να την καλλιεργήσουμε συμβάλλουν: η συμμετοχή μέσω της φαντασίας, η λογική της αλληλουχίας, η καλλιέργεια του λόγου και η δημιουργία σκηνικής γλώσσας. Δεν υπάρχει τίποτα ανολοκλήρωτο ως προς τη θεατρική μορφή γιατί όλη η διαδικασία αναπτύσσεται παιδαγωγικά και καλλιτεχνικά ταυτοχρόνως. Η μόνη παράμετρος που δεν ολοκληρώνεται στη φάση της δραματοποίησης είναι η τελική μορφή παράστασης. Αυτό γίνεται σε επόμενο στάδιο, μπροστά σε ένα άλλο κοινό, ξένο από την ομάδα που δημιουργεί.

### Το παιχνίδι ρόλων

Ο όρος χρησιμοποιείται καθ' υπερβολήν, αποδίδοντας τη σύνθεση ενός διαλόγου, τον οποίο καλούνται να δημιουργήσουν δύο ή περισσότεροι μαθητές με έναν σκοπό ξένο προς την έκφραση και τη δημιουργία. Σ' ένα θεατρικό παιχνίδι (στο αρχικό του στάδιο), σε ένα μάθημα γλώσσας (μπτρικής ή ξένης), σε ένα στάδιο διερεύνησης ενός κοινωνικού φαινομένου, μπορεί να δημιουργηθεί ένας διάλογος. Δεν είναι σε καμιά περίπτωση συνειδητή προσπάθεια δημιουργίας ενός καλλιτεχνικού αποτελέσματος. Ως εκ τούτου το παιχνίδι ρόλων δεν συνδέεται, σε αυτή τη μορφή, με το θέατρο ως τέχνη. Το ίδιο ισχύει για την δραματοθεραπεία, όπου αναπτύσσεται μια θεατρόμορφη τεχνική που χρησιμοποιείται για θεραπευτικούς ή διαγνωστικούς σκοπούς. Δεν αποκλείεται και η μια και η άλλη φάση του παιχνιδιού ρόλων να έχει ενδιαφέροντα καλλιτεχνικά αποτελέσματα, αλλά αυτά είναι συμπτωματικά και τυχαία, δεν επαυλαμβάνονται και κυρίως δεν έχουν απώτερο στόχο τη σκηνή.

Ο λόγος που οι ανωτέρω εκδοχές της θεατρικής έκφρασης ενδιαφέρουν ιδιαίτερως σήμερα είναι η σοβαρότερη προσέγγιση του θεάτρου που γίνεται με παιδιά ή εκείνου που απευθύνεται σ' αυτά, έπειτα από βαθιά γνώση και εξοικείωση με τη σκηνική έκφραση. Από την τακτική της προσαρμογής σε ένα επετειακό σκηνικό στιγμιότυπο έως τη συμμετοχή σε έναν θεατρικό όμιλο στο πλαίσιο του σχολείου, όλα πρέπει να γίνουν με υποψιασμένους μαθητές και εξοικειωμένους εκπαιδευτικούς.

### Ποιο είδος ενδιαφέρει σήμερα;

Η θεατρική κωδικοποίηση, πλούσια σε ποιοτική προετοιμασία και πολυσημία, μπορεί να γίνει ένας ισχυρός λόγος, απέναντι στην αφασία της σύγχρονης καθημερινότητας και στην ακινησία του τρόπου επικοινωνίας που βιώνουμε πια.

Όλες οι επικοινωνιακές πρακτικές που εφαρμόζονται στην εκπαίδευση έχουν τη βάση τους στην Τέχνη του Θεάτρου. Από αυτήν εκπορεύονται είτε στο επίπεδο της σωματικής έκφρασης, είτε στην συγγραφική φάση είτε στην δραστηριότητα που χαρακτηρίζει την παράσταση. Μεγάλη συμβολή σ' αυτό το θέατρο που αναπτύχθηκε μέσα στην εκπαίδευση είχε ο Α. Μπόαλ, ο οποίος δημιούργησε ένα σύστημα ασκήσεων που προέρχονται από την εκπαίδευση του ηθοποιού, με σκοπό να τις αξιοποιήσει για επιμορφωτικούς λόγους, βοηθώντας και αφυπνίζοντας ιδεολογικά υποβαθμισμένες κοινωνικές ομάδες της Λατινικής Αμερικής. Αυτό το σύστημα εξελίχθηκε από τον ίδιο αλλά ήταν πολύτιμο και για άλλους που το μετέτρεψαν, κωδικοποιώντας το, σε ένα εργαλείο για την επίτευξη εκπαιδευτικών και κοινωνικών δεξιοτήτων.

### Θέατρο για παιδιά και νέους

Η θεατρική παραγωγή που απευθύνεται από την αρχή ως το τέλος σε παιδικό κοινό και παίζεται από έναν θίασο, είναι εξαιρετικά διαδεδομένη τακτική προσέγγισης του θεάτρου εκτός σχολείου. Αυτός ο χώρος έχει δώσει σπουδαία έργα σε όλο τον κόσμο και τα τελευταία χρόνια έχει γίνει και στην Ελλάδα ιδιαίτερα σημαντικός παράγοντας για την αισθητική καλλιέργεια του μικρού παιδιού. Η τακτική παρακολούθηση θεατρικών παραστάσεων είναι ο πλέον ενδεδειγμένος τρόπος να αποκομίσει οφέλη ο μαθητής και να καλλιεργήσει αξίες και τομείς γνώσης και δεξιοτήτων με ευχάριστο τρόπο.

### Πώς καλλιεργεί το θέατρο το μαθητή;

Ανάλογα με το επίπεδο και την ηλικία, το θέατρο τροφοδοτεί τον άνθρωπο διαρκώς και ποικιλοτρόπως ως καλλιτεχνικό προϊόν, ως κοινωνική πράξη και ως τόπος διακίνησης ιδεών. Δεν μπορεί να ιδωθεί παρά μόνο στην τρισδιάστατη υπόστασή του και πάντα στο χωροχρονικό πλαίσιο του. Μερικές αξίες έχουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την εκπαίδευση και είναι γνωστό ότι στην καλλιέργειά τους αποσκοπούν όλες οι μέθοδοι που έχουν σχέση με το θέατρο. Αρχίζοντας από την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση θα δούμε ότι το θέατρο ενισχύει και χτίζει σταδιακά τα παρακάτω στοιχεία:

- Φαντασία
- Σκέψη (ανάλυση-σύνθεση)
- Ομαδοσυνεργατικές διαδικασίες
- Ευαισθητοποίηση σε κοινωνικά θέματα
- Γνώση και έλεγχος του συναισθηματικού κόσμου
- Χρήση της προφορικότητας και γνώση του λόγου
- Αισθητική αντίληψη και καλλιτεχνική κλίση
- Ψυχαγωγία
- Ένταξη όλων των ιδιαίτερων/διαφορετικών ατόμων στο σύνολο

Σε ένα επόμενο στάδιο/βαθμίδα (Γυμνάσιο-Λύκειο) μπορούμε να θεωρήσουμε πως το θέατρο ενισχύει και καλλιεργεί τη γνώση της ανθρώπινης φύσης, των κοινωνικών δομών, την κοινωνικοποίηση των εφήβων, την ενασχόληση με τους κώδικες της τέχνης αλλά και το επιστημονικό ενδιαφέρον.

Αν θεωρήσουμε ότι το θέατρο χαρακτηρίζεται από πλουραλισμό και εξωστρέφεια ως αισθητικό γεγονός, τότε η πρακτική του, εντός και εκτός του σχολείου, αφορά ιδιαίτερα τα παιδιά και τους εφήβους. Στο Βιβλίο «Θεατρική Αγωγή» για τις Εΐ και Στΐ τάξεις (2006) προτείνεται μια ολιστική, μεθοδική και ανοικτή προσέγγιση της τέχνης αυτής μέσα από όλες τις ενδεχόμενες οπτικές που θα μπορούσαν να αφορούν το παιδί του δημοτικού (έκφραση, επικοινωνία, αυτοοχεδιασμός, δραματοποίηση, θεατρική παράσταση).



Αυτοί οι τομείς εξελισσόμενοι, παρακολουθώντας την ηλικία και τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα των εφήβων, μπορεί να οδηγήσουν στην καλλιέργεια όλων των πλευρών του φαινομένου : υποκριτική, συγγραφή, σκηνοθεσία και να διεγείρουν το ενδιαφέρον για την καλλιτεχνική δημιουργία (παραγωγή), την κριτική παρατήρηση και την αναλυτική σκέψη (πρόσληψη).

Η διπλή ενασχόληση με το αντικείμενο από τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς, ως δημιουργοί και μαζί ως θεατές, είναι η μόνη έγκυρη οδός για την επιτυχή αξιοποίησή του θεάτρου στην εκπαίδευση.

### Η δημιουργία - Κάνω μια παράσταση

Η αισθητηριακή αντίληψη κατά βάση συντελεί στην πληρότητα της βιωμένης αίσθησης και κατ' επέκταση της γνώσης του εαυτού μας. Ανταποκρινόμενοι δηλαδή στις ανάγκες της ίδιας της ζωής αντιλαμβανόμαστε και αντιδρούμε στο περιβάλλον και γι' αυτό είναι κυρίαρχης σημασίας η λειτουργία των αισθήσεων.

Ένα ανέβασμα θεατρικής παράστασης, με οποιαδήποτε αφητηρία αισθητοποιεί θα λέγαμε, έναν μη πραγματικό κόσμο. Η συμμετοχή δεν επιβάλλεται και η πειθαρχία δεν έρχεται με έξωθεν πιέσεις. Διαπιστώνει γρήγορα κανείς ότι αυτά προκύπτουν από τις ανάγκες της ολοκλήρωσης της έκφρασης του καθενός, από την πρόθεσή του να γίνει σαφής και να διευκολύνει τη σαφήνεια του συνόλου. Το επίτευγμα είναι ταυτόχρονα συνολικό αλλά και προσωπικό. Στο θεατρικό δημιουργήμα η επιτυχία είναι υποπροϊόν, όπως αναφέρει Ρ.Ντράϊκορς, έρχεται χωρίς να στοχεύουμε σ' αυτήν.

### Η πρόσληψη - Βλέπω μια παράσταση

Το θέατρο ολοκληρώνεται επί σκηνής και δεν αποτελεί απόδοση του καθημερινού τρόπου επικοινωνίας γιατί είναι μια μορφή τέχνης- παραστατικής τέχνης. Ο ρόλος της αναπαράστασης του διαλόγου στη σκηνή είναι « να αίρει αρχικά τις αμφισημίες » διατηρώντας αλώβητη την ποιητική πολυσημία του.

Ο σκηνικός λόγος είναι οικείος, γιατί αποτελεί γνώρισμα των ανθρώπινων σχέσεων. Στο θέατρο όταν είμαστε το κοινό, παρακολουθούμε μια « μορφή επικοινωνίας» στην οποία συμμετέχουμε, χωρίς να μπορούμε να παρέμβουμε, αποδεχόμενοι αυτή τη σύμβαση της σκηνής. Σ' αυτό έχουμε το δικό μας ρόλο, να είμαστε θεατές και εν δυνάμει κριτές του σκηνικού λόγου.

Ο θεατρικός διάλογος την ίδια στιγμή αποτελείται από μια σειρά διατυπώσεων με αισθητική αξία, κι' έτσι όλα γίνονται σαν να ήταν ταυτόχρονα μια πραγματική επικοινωνία και ένα δημιουργήμα, προϊόν αισθητικής αντίληψης. Μ' αυτό τον τρόπο, τον εισπράττουμε με κάποια συγκινησιακή και κριτική απόσταση, αν και την ίδια στιγμή μοιάζει τόσο αληθινός, όσο και το στόμα του ηθοποιού που μιλάει. Το θέατρο έχει δύο φύσεις, είναι αληθινό και ταυτόχρονα αισθητικό αποτέλεσμα, κρύβοντας τον τεχνητό χαρακτήρα του. Σε μια συζήτηση της πραγματικής ζωής μπορεί να μην συμβεί κάτι ιδιαίτερο αλλά σ' ένα θεατρικό διάλογο η κάθε διατύπωση είναι και εν δυνάμει δράση. Αυτή η «δράση του θεατρικού λόγου» είναι το κεντρικό υλικό επεξεργασίας και αποτίμησης για τον μαθητή/θεατή. Παρακολουθεί γνωρίζοντας ότι ο «σφαγμένος ήρωας» σε λίγο θα υποκλιθεί μπροστά στο κοινό του θεάτρου, κι' αυτό του επιτρέπει να δει πιο αποστασιοποιημένα την τραγωδία, ενώ ταυτόχρονα η γνώση αυτή δεν του αφαιρεί τίποτα από τη φυσική περιέργεια, το ενδιαφέρον, τη συγκίνηση και την ενσυναίσθηση. Αντίθετα αυτή η συνείδηση λειτουργεί καθησυχαστικά και ενισχύει την πολυεπίπεδη σκέψη. Έτσι η σκηνή θα εκπαιδεύσει το μαθητή σε ένα υποθετικό σχέδιο ζωής, αφού αυτήν εν τέλει θέλουμε να εννοήσει και να βιώσει θετικά ο νέος άνθρωπος.

*"Αν θέλουμε να εξυπηρετήσει το θέατρο την εκπαίδευση, πρώτα πρέπει να μάθουμε την σωστή "χρήση" του. Αυτή αφορά.....την ανακάλυψη από τον καθένα της δικής του αλήθειας μέσα από μια διερεύνηση των δυναμικών του ρήματος, την στιγμή που εγγράφεται σ'ένα σώμα..... Το θέατρο δεν είναι παιχνίδι....Η πιο ζωντανή τόλμη, η πλέον κατάδηλη ελευθερία, η πιο προσωπική ευχαρίστηση του εγώ, κερδίζονται στην πράξη του παιχνιδιού, μέσω της πιο μεγάλης κοινωνικότητας. Η ζωή του πολίτη μπορεί να αρχίζει από' δώ, χωρίς ανιαρές, στείρες επαναλήψεις ούτε καταπιεστικές απειλές, αλλά από την αναγνώριση του άλλου και την συμμετοχή σε μια κοινή προοπτική".*

#### ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ

«Με ατομική μου ευθύνη και σύμφωνα με το άρθρο 8 ν. 1599/1986, η δημιουργός του παρόντος εντύπου, Μαρία Φραγκιά, δηλώνω σήμερα (04.04.2011) ότι:

1. Το κείμενο «ΤΟ ΘΕΑΤΡΟ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ» που υποβάλλω είναι δικό μου πρωτότυπο δημιουργήμα και δεν προσκρούει σε κανένα δικαίωμα πνευματικής ή βιομηχανικής ιδιοκτησίας τρίτου.
2. Δίνω το δικαίωμα και την άδεια στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, το οποίο θα ενεργεί κατά την απόλυτη και ελεύθερη κρίση του, να αξιοποιεί, να διαθέτει, να αναπαράγει ή να διανέμει το υποβληθέν εισαγωγικό κείμενο αυτούσιο, αυτοτελές ή ενσωματωμένο σε άλλο υλικό, για εκπαιδευτικούς και διδακτικούς σκοπούς, με κάθε πρόσφορο μέσο, ιδίως έντυπο ή ηλεκτρονικό.

## A6.6 Η ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΘΕΣΗ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

### 1. Εισαγωγικά

Η σύγχρονη παιδαγωγική σκέψη δεν εστιάζει πλέον στην αναγκαιότητα της Μουσικής στην Εκπαίδευση, που θεωρείται δεδομένη, αλλά στην καλύτερη αξιοποίηση της Μουσικής στην εκπαίδευση. Στο κείμενο που ακολουθεί θα επισημάνουμε βασικά στοιχεία για τη χρήση της Μουσικής σε κάθε διδακτικό αντικείμενο από κάθε εκπαιδευτικό. Αρχικά όμως θα αναφερθούμε στις επιστημονικές εξελίξεις που σχετίζονται με τη χρήση της μουσικής στην εκπαίδευση. Έτσι, θα οδηγηθούμε σε μια πρώτη καταγραφή των κυριότερων πρακτικών, που συμβάλλουν στην αξιοποίηση της μουσικής στη διδασκαλία. Σε επόμενα κείμενα που θα ακολουθήσουν το παρόν θα καλυφθούν διεξοδικά ζητήματα μουσικών παραδειγμάτων και εργογραφίας, δόμησης σχεδίων μαθήματος, βιβλιογραφίας και άλλων θεμάτων υποστήριξης του εκπαιδευτικού.

### 2. Μια σύντομη αναδρομή στις επιστημονικές εξελίξεις

#### 2.1. Η συνεισφορά της μουσικής στις καθημερινές δραστηριότητες των ανθρώπων

Η μουσική συνδέεται με κάθε καθημερινή δραστηριότητα (διασκέδαση, εκδηλώσεις, χορός, εργασία, ταξίδι, ατομικός χρόνος κ.λπ.), με κάθε δραστηριότητα επικοινωνίας, με κάθε πολιτισμικό στοιχείο του ατόμου ή της ομάδας. Σε όλες αυτές τις περιπτώσεις η μουσική προσφέρει ψυχική ευχαρίστηση, καλαισθησία, ανάταση του ατόμου και της ομάδας, χάρη στον ιδιαίτερο χαρακτήρα της, που βασίζεται στον ήχο, την κίνηση, τη συναισθηματική και ψυχοκινητική διέγερση, τη συμμετοχικότητα. Ιδιαίτερα στις μέρες μας η τεχνολογία έχει πολλαπλασιάσει την παρουσία της μουσικής στην καθημερινότητά μας, με αποτέλεσμα η μουσική να βρίσκεται πια παντού, σε κάθε χώρο και στιγμή.

Έχει ήδη καταγραφεί πως το ρυθμικό και μουσικό αισθητήριο είναι εδραιωμένα στον άνθρωπο από τη γέννησή του. Γνωρίζουμε τις επιδράσεις του ήχου και της μουσικής στο έμβρυο και τις χρησιμοποιούμε καθ' όλη τη ζωή του ανθρώπου για ποικίλες χρήσεις ανάλογα με το επιστημονικό πεδίο. Από τη χρήση της μουσικής στις κοινωνικές επιστήμες φαίνεται ότι η μουσική ψυχαγωγεί, καλλιεργεί αισθητικά, γνωστικά, πνευματικά και ψυχικά τον άνθρωπο, δημιουργεί ιδιαίτερες γέφυρες ανάμεσα στους ανθρώπους, τις ομάδες, τις κουλτούρες όλου του κόσμου, αποτελεί διέξοδο για πολλές εκφάνσεις της ανθρώπινης καθημερινότητας. Ως μια τόσο πολυδιάστατη δραστηριότητα, η μουσική ασκείται από πολλές ομάδες ανθρώπων σε διάφορα επαγγέλματα και συνδέεται πολύ ενεργά με την οικονομική ζωή, καθώς συσχετίζεται με αυτή με διάφορους τρόπους.

Οι εφαρμογές του ήχου και της μουσικής εξελίσσονται διαρκώς σε πάρα πολλούς τομείς, για ιατρικούς, θεραπευτικούς, ψυχαγωγικούς, διαφημιστικούς, επικοινωνιακούς, ερευνητικούς, ακόμη και αμυντικούς σκοπούς. Παράλληλα, ο ήχος ως «υλικό» και «εργαλείο» χρησιμοποιείται σε ατέλειωτους τομείς μηχανικής, φυσικής, ιατρικής, ναυπηγικής, γεωπονίας, γεωλογίας ακόμη και αστρονομίας.

#### 2.2. Η σύγχρονη κοινωνική και πολιτισμική διάσταση της μουσικής και το σχολείο

**2.2.1. Κριτική ακρόαση και κατανόηση.** Αν και η μουσική διαχρονικά συνδέεται με την πνευματική και κοινωνική ζωή του ανθρώπου, μόλις στο δεύτερο μισό του 20ου αιώνα, οι επιστήμες του ανθρώπου άρχισαν να παρατηρούν μεθοδικότερα τις συνδέσεις αυτές. Μουσικές λαών που θεωρούνταν «υποδεέστεροι» και αφηγήσεις από τη σφαίρα του μύθου ήρθαν στο προσκήνιο σε πολλά επιστημονικά πεδία, όροι όπως η «ανθρώπινη μουσικότητα» και «κοινωνικό - πολιτισμικό πλαίσιο» (μέσα στο οποίο υπάρχει μια μουσική) ακούγονται όλο και συχνότερα. Έτσι τα παιδιά διδάσκονται στις μέρες μας μουσικές από όλες τις κουλτούρες, τους τόπους και τις εποχές. Η διάκριση πλέον δεν αφορά σε «καλές» και «κακές» μουσικές, αλλά στην ενεργητική, κριτική ακρόαση και κατανόηση των πολιτισμικών λειτουργιών της μουσικής, που έτσι κι αλλιώς μπορεί να ακούσει στην καθημερινότητά του ο μαθητής. Αξιοποιούμε ενεργά στην εκπαίδευση και την «μαθητική κουλτούρα», τις ιδέες και δυνατότητες των παιδιών, που αποδεικνύονται πολύ δημιουργικά έχοντας πολλά ερεθίσματα αλλά και τεχνολογικά μέσα (media), χάρη στην καθημερινή πληροφορική τεχνολογία.

**2.2.2. Γραμματισμός.** Τα πολλαπλά μουσικά ερεθίσματα όχι μόνο από ηχητικά αλλά και από οπτικοακουστικά έργα αγγίζουν τις αισθήσεις του καθενός μας. Παράλληλα η Μουσική διδάσκεται για πολλές δεκαετίες και στο εγχώριο εκπαιδευτικό σύστημα. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να εξοικειωνόμαστε με τους κώδικες και τα νοήματα της μουσικής κουλτούρας, και συνεπώς, να γινόμαστε δέκτες ενός «γραμματισμού» (literacy). Στις μέρες μας κάνουμε λόγο για «μουσικό γραμματισμό» (music literacy), ο οποίος στο δυτικό κόσμο σχετίζεται κυρίως με τους κώδικες και τις λειτουργίες της ευρωπαϊκής μουσικής. Τα μουσικά εγγράμματα στοιχεία διαφοροποιούνται στις ποικίλες μουσικές κουλτούρες, γι' αυτό εναπόκειται στον εκπαιδευτικό να κατανοήσει αυτή τη δυνατότητα «γραμματισμού» και να τη διαχειριστεί στην τάξη. Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός δε χρειάζεται τις λεγόμενες «γνώσεις μουσικής», αλλά μια στάση υπεύθυνη και κριτική στην οποία αξιοποιεί τα οικεία στην τάξη μουσικά ακούσματα. Έχει στη διάθεσή του τα μουσικά παραδείγματα – αποσπάσματα, που βρίσκει πλέον εύκολα χάρη στο διαδίκτυο, το προσφιλές σε όλους μας τραγούδι και την κριτική, δημιουργική του φαντασία. Οι μουσικοί γραμματισμοί υπάρχουν σε πολλά επίπεδα, καθώς, χάρη στις νέες τεχνολογίες είναι ακόμη πιο εύκολο να είναι κανείς ακροατής, δημιουργός, ή και εκτελεστής μουσικής. Έτσι ο μαθητής μπορεί να έρθει στη θέση του δημιουργού. Με τον τρόπο αυτό θα κατανοήσει καλύτερα τα βαθύτερα αίτια και τους σκοπούς δημιουργίας του έργου, καλλιεργώντας έτσι έναν «κριτικό γραμματισμό».

**2.2.3. Το «υλικό» της μουσικής.** Ο ρυθμός, η μελωδία, οι ήχοι, τα όργανα, οι φωνές, η εκφραστικότητα, τα λόγια, οι κινήσεις, οι στιγμές και οι συνθήκες εκτέλεσης, η μαζικότητα ή η ατομικότητα στην ακρόαση, οι πολιτισμικές ταυτότητες και οι κοινότητες που συγκροτούνται, όλα μαζί συναρτημένα σε ένα πολιτισμικό πλαίσιο, φέρουν ένα πυκνό και πλούσιο φορτίο ιδεών, αντιλήψεων, γνώσεων και πεποιθήσεων, που με δημιουργικό τρόπο μπορεί να γίνει έναυσμα για δημιουργία, βίωμα αλλά και γνώση ή εκπαίδευση. Στον 20ο αιώνα το υλικό αυτό διευρύνθηκε, καθώς ακόμη και οι περιβαλλοντικοί ήχοι μπόρεσαν να οργανωθούν μουσικά. Για πρώτη φορά γίνεται αναφορά στο ηχητικό τοπίο, στο σύνολο δηλαδή των ήχων που αλληλεπιδρούν με τον άνθρωπο στο περιβάλλον του. Επίσης αναπτύχθηκε περαιτέρω η έννοια του «θορύβου» και της «σιωπής». Έτσι ο εκπαιδευτικός μπορεί να αναζητά το μουσικό υλικό του όπου υπάρχει ήχος, μουσικότητα, ανακαλύπτοντας τη μουσική και πέρα από τα σημεία στα οποία αναφέρεται τυπικά ότι αυτή υπάρχει. Είναι αξιοσημείωτο ότι οι σύγχρονες επιστήμες της «προφορικότητας» και του «γραμματισμού», εντοπίζουν τη μουσική ακόμη και σε περιπτώσεις που ο ήχος απουσιάζει. Επισημαίνουν επίσης τα μη προφορικά στοιχεία, σε περιπτώσεις με ήχο και καθόλου γραφή. Τα σύγχρονα μέσα επικοινωνίας δημιουργούν νέες πρωτόγνωρες μορφές προφορικότητας. Τα μουσικά κείμενα (παρτιτούρες) αξιοποιούν περισσότερο τους οπτικούς, εικαστικούς κώδικες. Οι Τέχνες «συνομιλούν» μεταξύ τους δημιουργώντας νέες φόρμες, πολυτέχνα έργα, «εγκαταστάσεις», «ηχητικά γλυπτά» και άλλα έργα. Επίσης, κάνουν την εμφάνισή τους νέα μουσικά όργανα, συμπεριλαμβανομένων και των ψηφιακών, αναπτύσσεται η έννοια του αυτοσχεδιασμού (ως μια σύνθεση ελευθεριών αλλά και κανόνων), ενώ και η μουσική παιδαγωγική δημιουργεί μια σημαντική παρακαταθήκη υλικού για την εκπαίδευση

**2.2.4. Μεταγνώση, μεταμάθηση και αναστοχασμός.** Λόγω της αμεσότερης πρόσβασης στη γνώση, σε μια στιγμή όπου τα δεδομένα και οι πληροφορίες αυξάνονται με πρωτόγνωρους ρυθμούς, δημιουργήθηκε η ανάγκη μιας «γνώσης» για το «πώς γνωρίζουμε», δηλαδή για μία «μεταγνώση». «Μαθαίνοντας πώς να μαθαίνουμε», ασκούμε μια άλλη δεξιότητα που είναι η «μεταμάθηση». Τα στοιχεία αυτά που χαρακτηρίζουν τη σύγχρονη εκπαίδευση συνδέονται με την τάση της επιστήμης να αναστοχάζεται για το περιεχόμενο και τις λειτουργίες της. Είναι μια ακόμη απόρροια της αύξησης του υλικού που προαναφέραμε. Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός που θα χρησιμοποιήσει τη μουσική στο μάθημά του, έχει πολλές μεταγνωστικές διδακτικές μεθόδους να χρησιμοποιήσει. Άλλες από αυτές η εκπαίδευση τις έχει κατακτήσει, και άλλες τις δημιουργεί σε ένα ραγδαία εξελισσόμενο, πολιτισμικά και τεχνολογικά, περιβάλλον. Από την αναζήτηση υλικού στο διαδίκτυο, που πρέπει να είναι άμεση, κριτική, αποτελεσματική, μέχρι μια μορφολογική ανάλυση ενός καλλιτεχνικού έργου στην τάξη, η μουσική έχει πολλά να προσφέρει στον εκπαιδευτικό. Οι αφηγήσεις, η μορφή, οι εντάσεις, οι τόνοι, οι διακειμενικές συνδέσεις, τα επεξηγηματικά διαγράμματα, συναντούνται σε όλες τις τέχνες και ανοίγουν νέους ορίζοντες «γνώσης» για την «απόκτηση της γνώσης», που υπερβαίνουν στα στενά πλαίσια του αντικειμένου της Μουσικής. Γι' αυτό εφαρμόζεται η διαθεματικότητα, η σύνδεση των θεμάτων σε σχέδια εργασίας με τους μαθητές – ερευνητές να ανακαλύπτουν και να δημιουργούν. Παράλληλα ο εκπαιδευτικός συνεισφέρει με το κριτικό «επιλέγειν», και την οργάνωση της ερευνητικής – ανακαλυπτικής αυτής διαδικασίας.

### 3. Η εκπαιδευτική αξιοποίηση

#### 3.1. Γενικά στοιχεία

Στο ερώτημα «τι είναι μουσική», έχουν δοθεί πολλές απαντήσεις, που ποικίλουν ανάλογα με την εποχή και τον πολιτισμό. Μια περιεκτική απάντηση είναι ότι «μουσική είναι η τέχνη των ήχων» που σημαίνει ότι μουσική είναι οποιαδήποτε χρήση ή αντιμετώπιση των ήχων με αισθητική πρόθεση. Η προσέγγιση αυτή μάλιστα ανοίγει δρόμους για δημιουργική αξιοποίηση της μουσικής στην εκπαιδευτική διαδικασία. Γνωστοί τρόποι αξιοποίησης της μουσικής στην εκπαίδευση είναι ο εμπλουτισμός και η υποστήριξη των σχολικών εκδηλώσεων, η χρησιμοποίησή της ως μέσο απελευθέρωσης συναισθημάτων, ως μέσο έκφρασης της ατομικής και πολιτισμικής ταυτότητας, ως μέσο ενδυνάμωσης της ομαδικότητας, ως ψυχική πνευματική καλλιέργεια, αλλά και ως μέσο ανάπτυξης νοητικών και δημιουργικών δεξιοτήτων.

Πέρα από τις πρακτικές αυτές, η μουσική μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τη παραγωγή γνώσης, σε όλα τα διδακτικά αντικείμενα. Μόλις ο εκπαιδευτικός εντοπίσει τη «μουσική», ή το μουσικό στοιχείο που θα χρησιμοποιήσει στο μάθημά του, θα μπορέσει με κατάλληλο σχεδιασμό να έχει μια διδασκαλία ευχάριστη, περισσότερο βιωματική, με ψυχική τέρψη, βασισμένη σε κοινωνιογνωστικές διεργασίες μάθησης, καθώς το βίωμα, η εμπειρία, ακόμη και ο βαθμός ενσυναίσθησης, θα αυξηθούν αναλόγως.

Πού βρίσκεται λοιπόν αυτή η «μουσική»; Σε κάθε διδακτικό πεδίο υπάρχουν «συγγένειες» με το χώρο της μουσικής, είτε γιατί υπάρχει ήχος, είτε γιατί υπάρχει «προφορικότητα», ρυθμικότητα, κίνηση, φόρμα, αλλά και πολλές από τις έννοιες που προαναφέραμε θεωρώντας ότι σχετίζονται με τη μουσική τέχνη. Μάλιστα πολλές φορές γίνεται λόγος για τη «μουσικότητα», που μπορεί να διέπει ένα έργο τέχνης που δεν είναι απαραίτητα ηχητικό. Αναφέρουμε ενδεικτικούς άξονες «συγγενειών» στη διδακτέα ύλη.

**3.1.1. Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία.** Γλώσσα και μουσική, ιστορικά πορεύτηκαν για αιώνες σχεδόν ταυτόσημα (μέχρι να εμφανιστεί η καθαρά οργανική μουσική). Οι δεσμοί είναι εξαιρετικά στενοί, όπως μαρτυρούν τα ίδια τα

δομικά στοιχεία της γλώσσας, όπως η προσωδία, ο τονισμός, το μέτρο, η μορφολογία των έργων, αλλά και κάποια άλλα της γνωρίσματα, όπως η σύνδεσή της με την «αφήγηση», ο τρόπος καταγραφής της μέσω συμβόλων - σημείων και οι τρόποι αναπαραγωγής της (βλ. π.χ. τον καθοριστικό ρόλο της φωνής και του στόματος ως πηγών του σώματος, τόσο στην περίπτωση της εκφοράς του γλωσσικού λόγου, όσο και του μουσικού είδους που αποκαλούμε τραγούδι. Η γλώσσα είναι από μόνη της μια μουσική -όπως βέβαια και η μουσική είναι μια «γλώσσα» (με την ευρύτερα σημειολογική και επικοινωνιολογική έννοια του όρου). Γι' αυτό και πολλοί όροι των μαθημάτων της γλώσσας, μέρος της θεωρίας της γλώσσας, της γραμματικής και του συντακτικού, ταυτίζονται με αυτούς της μουσικής θεωρίας.

**3.1.2. Ξένες Γλώσσες.** Καθώς η γλώσσα έχει μια ισχυρή σχέση με τη μουσική, οι ξένες γλώσσες, που προέρχονται από τις οικείες τους κουλτούρες, έχουν και αυτές αντίστοιχη μουσική που μπορεί να αποτελέσει διδακτικό εργαλείο. Η μουσική της διδασκόμενης γλώσσας εξάλλου (βλ. «ξένη μουσική»), συμβάλλει στην κριτική κατανόηση του πολιτισμού με τον οποίο έρχεται σε επαφή ο μαθητής. Αυτό άλλωστε αποτελεί μια δεδομένη πραγματικότητα για τους μαθητές που ψυχαγωγούνται με αλλόγλωσσα μουσικά και πολιτισμικά έργα στην καθημερινότητά τους.

**3.1.3. Μαθηματικά.** Σε έναν από τους πιο πολυσυζητημένους – από την αρχαιότητα – συσχετισμό, ο κόσμος των αριθμών είναι άρρηκτα δεμένος με κάθε μουσική κατασκευή (κλίμακες, ρυθμοί, μέτρα, μορφές, όργανα, συνθέσεις, κείμενα κ.ά.). Αυτό ισχύει ιδιαίτερα στη μουσική του δυτικού κόσμου. Σε πολλές περιπτώσεις «η μουσική είναι μαθηματικά». Αντιστρόφως, η έμπνευση των θετικών επιστημών αναδεικνύει τη «μουσική» των μαθηματικών και της φύσης, με πρωτοφανείς μάλιστα ανακαλύψεις, όπως η πρόσφατη «θεωρία των χορδών», από την οποία εκκινεί η ίδια η ύπαρξη της ύλης.

**3.1.4. Περιβάλλον, Φυσικές Επιστήμες και Τεχνολογία.** Ως επέκταση του βαθιά μαθηματικού της χαρακτήρα, η μουσική συνδέεται άρρηκτα με την τεχνολογία, επειδή επιπλέον τη χρησιμοποιεί για να παραχθεί. Η φυσική κατάσταση της ύλης συνδέεται με την ηχητικότητά της. Η Φυσική, και ιδιαίτερα η Ακουστική, συνδέεται με το τελικό ηχητικό αποτέλεσμα που φτάνει στα αυτιά μας. Μέσα από περιβαλλοντικές προσεγγίσεις, όλοι οι ήχοι μικρής και μεγάλης κλίμακας, μεμονωμένοι ή ως ένα «ηχητικό τοπίο» σε διάδραση με τον άνθρωπο είναι αντικείμενο μελέτης και κατανόησης της πραγματικότητας. Και αυτό βέβαια δεν αφορά μόνο την Αισθητική, αλλά και την Περιβαλλοντική Αγωγή, όπως και την Αγωγή Υγείας.

**3.1.5. Σπουδές του Ανθρώπου και της Κοινωνίας.** Η μουσική μιας ομάδας αντανακλά την πολιτισμική, οικονομική και κοινωνική της οργάνωση. Ο τρόπος οργάνωσης των ομάδων, οι καθημερινές πρακτικές και οι ιδέες τους επιδρούν στη μουσική που παράγουν ως άτομα και ως κοινότητα, στην ψυχαγωγία αλλά και σε άλλες κοινωνικές εκδηλώσεις και καταστάσεις που συνοδεύονται από μουσική. Έτσι, προσεγγίζοντας μια μουσική, μπορούμε να δείξουμε τα στοιχεία αυτά, εξετάζοντας το κριτικό και πολιτισμικό πλαίσιο που προαναφέρθηκε..

**3.1.6. Πολιτισμός και δραστηριότητες Τέχνης.** Η διαχρονική σύνδεση της Μουσικής με τις Τέχνες έχει στις μέρες μας διευρυνθεί χάρη στην εξέλιξη της τεχνολογίας και των υλικών. Τα πολύτεχνα έργα που δημιουργούνται στο σχολείο, δεν περιέχουν απαραίτητα αμιγώς «διδακτικό υλικό», αλλά εισάγουν μέσα από το δικό τους οπτικοακουστικό αφήγημα εμπειρίες μάθησης. Η μαθητική ομάδα μπορεί να μετατραπεί σε μια δημιουργική ομάδα με διακριτούς ρόλους στην παραγωγή ενός έργου, πολύτεχνου, οπτικοακουστικού, μιας εκδήλωσης, μια παρουσίασης, θεματικής έκθεσης, συλλογής, κατασκευής, δρώμενου ή άλλης πολιτισμικής δραστηριότητας.

**3.1.7. Σχολική και Κοινωνική Ζωή.** Το σχολείο ως ζωντανό κύτταρο της τοπικής κοινωνίας, δημιουργεί πολιτισμικές δράσεις για την σχολική ή την ευρύτερη κοινότητα. Η εισαγωγή της μουσικής για το σκοπό αυτό μπορεί να γίνει από κάθε εκπαιδευτικό και να λάβει αφορμές για θεματική ανάπτυξη όχι μόνο από τη διδακτέα ύλη, αλλά και από την τοπική πολιτισμική κληρονομιά. Η παρουσία της μουσικής συμβάλλει στην κατανόηση και βίωση της τοπικής κουλτούρας εμπλουτίζοντας την πολιτισμική και κοινωνική ζωή.

**3.1.8. Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.).** Οι σύγχρονες τεχνολογίες έφεραν τη Μουσική πιο κοντά μας. Το σχολείο, η τάξη ή ο μαθητής έχουν τη δυνατότητα να είναι δημιουργοί μουσικής και να τη διαθέσουν μαζικά, χάρη στο διαδίκτυο. Κυρίως όμως υπάρχει η δυνατότητα πρόσβασης σε τέτοιο βαθμό ώστε να χρειάζεται η καλλιέργεια μεταγνωστικών δεξιοτήτων, για τη διαχείριση των λογισμικών και των βάσεων δεδομένων. Έτσι εκτός από τη λειτουργική διάσταση της αξιοποίησης της μουσικής μέσα από τις Τ.Π.Ε., χρειάζεται και η κριτική κατανόηση του τοπίου που διαμορφώνεται για το σύγχρονο «καταναλωτή» των μουσικών και πολιτισμικών έργων. Η κριτική παρατήρηση της παρουσίας της Μουσικής μέσα από το καινούργιο αυτό ψηφιακό τοπίο, συμβάλλει προς τη γνώση αυτή.

### 3.2. Αναζητώντας καλές πρακτικές

Η μουσική έχει χρησιμοποιηθεί μέχρι σήμερα, στο πλαίσιο διάφορων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, τόσο στην Ελλάδα, όσο και στο εξωτερικό, για ποικίλους διδακτικούς στόχους. Και έχει αξιοποιηθεί διδακτικά, αφενός χωρίς περιορισμούς ως προς τις ιδέες και τα μέσα και, αφετέρου, με κριτική συνέπεια και αναστοχαστική διάθεση. Είναι γνωστό π.χ. το πρόγραμμα «Μελίνα - Εκπαίδευση και Πολιτισμός» ([www.pmelina.gr](http://www.pmelina.gr)), που αναφέρεται στις τέχνες με τρόπο όμως που ανοίγει ευρύτερους ορίζοντες στη μουσική τέχνη καθιστώντας την εκπαιδευτικό εργαλείο για όλες τις κατευθύνσεις. Τόσο λοιπόν σ' αυτό το πρόγραμμα, όσο και σε προγράμματα πολλών πολιτιστικών και εκπαιδευτικών φορέων, όπως μουσεία (με τα μουσειοπαιδαγωγικά προγράμματα), βιβλιοθήκες (με τον τρόπο εμπλουτισμού και

ανάδειξης του υλικού τους) κ.ά., η χρήση της μουσικής διευρύνθηκε προκειμένου να απολαύσει το κοινό τη γνώση και το βίωμά της. Η σύγχρονη αυτή αντίληψη καλλιεργείται και σε άλλες χώρες της Ευρώπης (όπως π.χ. η Αγγλία, η Γαλλία κι η Γερμανία) και αντανακλάται στον τρόπο οργάνωσης των αναλυτικών τους προγραμμάτων και της οργάνωσης της σχολικής ζωής.

#### 4. Επιλογικά

Στις μέρες μας η Μουσική αξιοποιείται πολλαπλά στην εκπαιδευτική διαδικασία χάρη στα σύγχρονα εκπαιδευτικά μέσα, αλλά και λόγω των πολιτισμικών αλλαγών που συμβαίνουν. Η μακροχρόνια παρουσία της Μουσικής ως διδακτικό αντικείμενο μπορεί να λειτουργήσει ως εφαλτήριο ώστε ο εκπαιδευτικός να αξιοποιήσει τα κάθε είδους μουσικά έργα που θεωρεί πρόσφορα, στη διδασκαλία της οποίας ενόπτης του γνωστικού του αντικειμένου.

Και μια τέτοια εξέλιξη των διδακτικών μέσων, των διδακτικών τεχνικών, αλλά και της ίδιας της διδακτικής μεθοδολογίας, δεν μπορεί παρά να ωφελήσει τον χώρο της εκπαίδευσης, ο οποίος κατακτά ένα χαρακτήρα καινοτόμο που αντεπεξέρχεται στις σύγχρονες προκλήσεις, διαθέτοντας μάλιστα έναν χαρακτήρα, όχι μόνο μεταγνωστικό – αναστοχαστικό, αλλά και αειφόρο. Και η αειφορία του αυτή, έγκειται στην ικανότητά του, από τη μια να ενδυναμώνει τη διατήρηση των δομικών υλικών και πνευματικών στοιχείων του πολιτισμού μας, και από την άλλη να έχει έναν χαρακτήρα βαθιά ενταξιακό, ο οποίος απορρέει από την κατανόηση και την αποδοχή της κουλτούρας της κάθε διαφορετικής κοινωνικής ομάδας που συναποτελεί τη σύγχρονη πολυπολιτισμική μας κοινωνία.

Στο εισαγωγικό μας λοιπόν αυτό κείμενο, εστίασαμε στις δυνατότητες που έχουμε όλοι οι εκπαιδευτικοί να διαχειριστούμε στο πλαίσιο του καθημερινού διδακτικού μας έργου, μια πληθώρα ερεθισμάτων, πληροφοριών και βάσεων δεδομένων, προερχόμενων από τον χώρο της μουσικής, και να επιλέξουμε κριτικά κάποια αποσπάσματα μουσικών έργων (ή κάποια μικρής διάρκειας μουσικά έργα), προκειμένου να τα χρησιμοποιήσουμε ως επικουρικά μέσα στη διδασκαλία του όποιου αντικειμένου εμπίπτει στο πεδίο της ειδικότητάς μας.

Και ας μην λησμονούμε ότι, ο καταλύτης που θα κάνει αποτελεσματικό το όποιο διδακτικό μέσο, δεν είναι άλλος από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό.

*ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ Αθήνα 05/05/2011*

*Με ατομική μας ευθύνη και σύμφωνα με το άρθρο 8 ν. 1599/1986, οι δημιουργοί του παρόντος εντύπου, ΚΩΣΤΑΣ ΜΟΣΧΟΣ, ΓΕΩΡΓΙΟΣ Δ. ΜΠΙΚΟΣ και ΔΗΜΗΤΡΗΣ ΣΑΡΡΗΣ δηλώνουμε ότι:*

- 1. Το παρόν κείμενο με τίτλο «Η σύγχρονη θέση της μουσικής στην εκπαιδευτική διαδικασία» είναι δικό μας πρωτότυπο δημιούργημα και δεν προσκρούει σε κανένα δικαίωμα πνευματικής ιδιοκτησίας τρίτων.*
- 2. Δίνουμε το δικαίωμα και την άδεια στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, το οποίο θα ενεργεί κατά την απόλυτη και ελεύθερη κρίση του, να αξιοποιεί, να διαθέτει, να αναπαράγει ή να διανέμει το ως άνω κείμενο στο σύνολό του για εκπαιδευτικούς και διδακτικούς σκοπούς, με κάθε πρόσφορο μέσο.*

## A7. ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ

Παρασκευή Βασάλα

### Σκοπός

Ο σκοπός αυτού του κειμένου είναι να παρουσιάσει την αναγκαιότητα, το σκοπό και την εξέλιξη της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, το θεσμικό της πλαίσιο στη σχολική εκπαίδευση και τη μεθοδολογία υλοποίησης των σχολικών περιβαλλοντικών προγραμμάτων.

### Προσδοκώμενα αποτελέσματα

Όταν θα έχετε ολοκληρώσει τη μελέτη αυτού του κειμένου θα είστε σε θέση να:

- Περιγράφετε τις ανάγκες που δημιούργησαν την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση
- Εξηγείτε τους όρους «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση», «αιεφορία», «αιεφορος ανάπτυξη» και «Εκπαίδευση για την Αιεφορο Ανάπτυξη»
- Αναφέρετε το σκοπό και την εξέλιξη της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΠΕ).
- Περιγράφετε το θεσμικό πλαίσιο για την ΠΕ στην Ελλάδα και αναγνωρίζετε το ρόλο του υπευθύνου Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και των Κέντρων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης
- Εξηγείτε το παιδαγωγικό πλαίσιο της ΠΕ και τον όρο «πρόγραμμα ΠΕ».
- Αναφέρετε τις εκπαιδευτικές τεχνικές που χρησιμοποιούνται στην ΠΕ.
- Σχεδιάζετε και υλοποιείτε πρόγραμμα ΠΕ σύμφωνα με τη «μέθοδο project».
- Εφαρμόζετε την εκπαιδευτική τεχνική «μελέτη πεδίου».

### Λέξεις-κλειδιά

Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, αιεφορος ανάπτυξη, εκπαίδευση για την αιεφορο ανάπτυξη, Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, περιβαλλοντικά προγράμματα, project, μελέτη πεδίου

### Εισαγωγικές παρατηρήσεις

Το κείμενο αποτελείται από τρεις ενότητες. Στην πρώτη, παρουσιάζεται η αναγκαιότητα της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΠΕ), διασαφηνίζεται ο όρος «αιεφορος ανάπτυξη» και αναλύεται η σχέση της ΠΕ με την Εκπαίδευση για την Αιεφορο Ανάπτυξη (ΕΑΑ). Στη δεύτερη περιγράφεται το θεσμικό πλαίσιο της ΠΕ στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η τρίτη ενότητα είναι αφιερωμένη στη μεθοδολογία υλοποίησης των περιβαλλοντικών προγραμμάτων. Αρχικά παρουσιάζεται η μέθοδος project και στη συνέχεια η εκπαιδευτική τεχνική μελέτη πεδίου.

### 1. Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Εκπαίδευση για την Αιεφορο Ανάπτυξη

Σ' αυτήν την ενότητα θα εξηγήσουμε την αναγκαιότητα της ΠΕ και θα προσεγγίσουμε τους όρους «αιεφορος ανάπτυξη», και «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για την Αιεφορο Ανάπτυξη / ΕΑΑ». Θα διασαφηνίσουμε τη σχέση μεταξύ ΠΕ και ΕΑΑ και θα αναφέρουμε τους λόγους για τους οποίους η ΠΕ/ΕΑΑ θεωρείται καθοριστικής σημασίας στη σχολική εκπαίδευση.

#### 1.1 Τι είναι Περιβαλλοντική Εκπαίδευση;

**Δραστηριότητα 1:** Τι σημαίνει για εσάς ο όρος «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση;» Διαμορφώστε την απάντησή σας και στη συνέχεια μελετήστε το κείμενο που ακολουθεί.

*Η ΠΕ διαμορφώθηκε στις αρχές της δεκαετίας του '70 σε διεθνείς διασκέψεις και συνέδρια που έγιναν υπό την αιγίδα διεθνών οργανισμών (ΟΗΕ, UNESCO), ως ανταπόκριση της εκπαίδευσης στο γενικότερο ενδιαφέρον για την αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών προβλημάτων. Δεν πρόκειται για εκπαίδευση ειδικών αλλά για μια εκπαίδευση-αγωγή που στοχεύει σε ριζικές αλλαγές στις στάσεις, τις συμπεριφορές και τις αξίες ατόμων και κοινωνικών ομάδων και αναμένεται να βοηθήσει στη διαμόρφωση ενός νέου ήθους στη σχέση του ανθρώπου με το περιβάλλον του.*

*Η επίσημη γένεση της ΠΕ τοποθετείται το 1972, στη Διάσκεψη της Στοκχόλμης για το «Περιβάλλον του Ανθρώπου», η οποία οργανώθηκε από τον ΟΗΕ. Στη Διάσκεψη αναγνωρίστηκε αναγκαιότητα της ΠΕ «Η εκπαίδευση σε περιβαλλοντικά θέματα, τόσο της νέας γενιάς όσο και των ενηλίκων [...] είναι απαραίτητη για τη διαμόρφωση μιας νέας άποψης και υπεύθυνης συμπεριφοράς, από τα άτομα, τις επιχειρήσεις και τις κοινωνίες, στα πλαίσια της προστασίας και της βελτίωσης του περιβάλλοντος σε ολόκληρη την ανθρώπινη έκταση» (UN, 1972).*

*Η ΠΕ υποστηρίχθηκε από τη διεθνή κοινότητα, τις περιβαλλοντικές και τις εκπαιδευτικές οργανώσεις και κινήσεις. Διαδόθηκε με μεγάλη ταχύτητα και βρήκε μεγάλη ανταπόκριση από τα εκπαιδευτικά συστήματα των περισσότερων χωρών. Ιδιαίτερα τη δεκαετία του '70, όπως ήδη αναφέραμε οργανώθηκαν διεθνείς συναντήσεις υπό την αιγίδα διεθνών οργανισμών που καθόρισαν το βασικό σκοπό της ως «τη διάπλαση ενός παγκόσμιου πληθυσμού με συνείδηση και ενδιαφέρον για το περιβάλλον και τα*

προβλήματά του, ενός πληθυσμού που διαθέτει τις γνώσεις, τις ικανότητες, τον τρόπο σκέψης, τα κίνητρα και τη διάθεση να αγωνιστεί ατομικά και συλλογικά με σκοπό να λύσει τα υπάρχοντα προβλήματα και να εμποδίσει να εμφανιστούν καινούργια» (UNESCO, 1977).

### Το παιδαγωγικό πλαίσιο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

Το παιδαγωγικό πλαίσιο της ΠΕ διαμορφώθηκε αντλώντας στοιχεία από τα προοδευτικά εκπαιδευτικά ρεύματα του 20ου αιώνα. Έτσι, η ΠΕ υιοθετεί διεπιστημονικές και διαθεματικές προσεγγίσεις, συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές, συμμετοχή των μαθητών στη μάθηση, διαφορετικές σχέσεις μαθητή εκπαιδευτικού, άνοιγμα του σχολείου στη ζωή κ.λπ. Δηλαδή αμφισβητεί προτεραιότητες που θέτει το παραδοσιακό σχολείο όσον αφορά στις διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης, την επιστημονική κατάρτιση και εξειδίκευση, την παθητική μετάδοση της γνώσης και τις ιεραρχικές μορφές κοινωνίας.

Ιδιαίτερα στην Ελλάδα, η εφαρμογή της ΠΕ στο σχολείο, από τα τέλη της δεκαετίας του '80 έφερε μια επανάσταση στα σχολικά δεδομένα καθώς οι νέοι τρόποι προσέγγισης της γνώσης, η διεπιστημονικότητα, η διαθεματικότητα, οι εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας και τα projects, οι νέες σχέσεις εκπαιδευτικών- μαθητών, γοήτευσαν πολλούς εκπαιδευτικούς, γιατί αυτό και δίνοντας μεγαλύτερη έμφαση στον παιδαγωγικό της χαρακτήρα από ότι στους περιβαλλοντικούς στόχους, συνέδεσαν τη ΠΕ με ένα νέο σχολείο, ένα σχολείο ανοικτό στην κοινωνία (Παπαδημητρίου, 1998).

Η ΠΕ είναι μια εκπαίδευση με διαρκή χαρακτήρα, αφού αποτελεί μια διαδικασία που αρχίζει από το προσχολικό επίπεδο, δίνει ιδιαίτερη έμφαση στα άτομα σχολικής ηλικίας, διότι στις ηλικίες αυτές διαμορφώνονται αξίες και στάσεις και συνεχίζεται σε όλη τη διάρκεια της ζωής ως εκπαίδευση διά βίου (UNESCO, 1977, 1978).

### 1.2 Από την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη

**Δραστηριότητα 2:** Έχετε ακούσει τον όρο «Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη»; Τι σημαίνει για εσάς; Διαμορφώστε την απάντησή σας και στη συνέχεια μελετήστε το κείμενο που ακολουθεί.

*Από τη δεκαετία του 1990 και μετά κεντρική θέση τόσο στην προβληματική όσο και στην πρακτική της ΠΕ κατέχει η αειφορία και η ΠΕ συνδέθηκε άρρηκτα με την έννοια της αειφόρου ανάπτυξης. Η Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη (ΕΑΑ) «αποβλέπει να βοηθήσει τους ανθρώπους να αναπτύξουν συμπεριφορές, δεξιότητες και γνώσεις για να προβαίνουν σε τεκμηριωμένες αποφάσεις προς όφελος των ίδιων και άλλων, τώρα και για το μέλλον, και να ενεργούν σύμφωνα με τις αποφάσεις αυτές» (UNESCO, 2007).*

### Αειφόρος ανάπτυξη και αειφορία

Τα περιβαλλοντικά προβλήματα, και κυρίως η κριτική που ασκήθηκε στην έννοια και τις πρακτικές της ανάπτυξης (που ταυτίστηκε μόνο με την οικονομική μεγέθυνση) άνοιξαν προοδευτικά το δρόμο για τον επαναπροσδιορισμό της. Σε διεθνείς διασκέψεις συζητήθηκε μια άλλου τύπου ανάπτυξη, η οποία να μην περιορίζεται μόνο σε οικονομικά μεγέθη (οικονομική ανάπτυξη) αλλά να λαμβάνει υπόψη της και δύο άλλες παραμέτρους: την κοινωνική δικαιοσύνη (κοινωνία) και την προστασία του περιβάλλοντος (περιβάλλον). Η ανάπτυξη αυτή ονομάστηκε αειφόρος ανάπτυξη (sustainable development) και αποτέλεσε αντικείμενο συζητήσεων διεθνών οργανισμών που έγιναν κυρίως τη δεκαετία του '90.

Ο όρος «αειφόρος ανάπτυξη» είναι γενικά αμφιλεγόμενος καθώς εμπεριέχει πολλές ιδεολογίες και γι' αυτό έχουν δοθεί πάρα πολλοί ορισμοί. Ο πιο γνωστός και πιο πολύ χρησιμοποιούμενος είναι αυτός που διατυπώθηκε στην Έκθεση Μπρούτλαντ «Η ανάπτυξη είναι αειφόρος όταν ικανοποιεί τις σύγχρονες ανάγκες χωρίς να μειώνει τις δυνατότητες των μελλοντικών γενιών να καλύψουν τις δικές τους ανάγκες» (WCED, 1987). Επίσης ευρύτατα αποδεκτός είναι και ο ορισμός που διατυπώθηκε από IUCN, UNEP και WWF (1991): «Η ανάπτυξη είναι αειφόρος όταν βελτιώνει την ποιότητα ζωής στο πλαίσιο των ορίων που θέτει η φέρουσα ικανότητα των οικοσυστημάτων που υποστηρίζουν τη ζωή».

Η έννοια της αειφορίας (sustainability) καλεί σε μια βαθιά επαναθεώρηση του τρόπου με τον οποίο αναπτύσσεται ο ανθρώπινος πολιτισμός. Προσδιορίζει αλλαγές στα πεδία της οικονομίας, της πολιτικής και της κοινωνίας και γενικότερα αλλαγές στον τρόπο που αντιλαμβανόμαστε την κοινωνία και τη φύση.

**Δραστηριότητα 3:** Μελετήστε τους δύο ορισμούς για την αειφόρο ανάπτυξη και σκεφτείτε ποια είναι η μεταξύ τους σχέση. Τη δική μας απάντηση θα τη βρείτε στο τέλος του κειμένου.

**Δραστηριότητα 4:** Η έννοια της αειφόρου ανάπτυξης έχει αποτελέσει αντικείμενο έντονης συζήτησης. Ποιοι κατά την άποψή σας είναι οι λόγοι;

### 1.2.1 Το περιεχόμενο της εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη

Το περιεχόμενο της ΕΑΑ αποτελούν οι τρεις βασικές διαστάσεις της αειφόρου ανάπτυξης (κοινωνία, περιβάλλον, οικονομία). Ως εκ τούτου, τόσο η προβληματική όσο και η θεματολογία της ΠΕ διευρύνονται ουσιαστικά, ώστε να ενσωματώσουν και τις τρεις αυτές διαστάσεις (UNESCO, 2007, Λιαράκου & Φλογαίτη, 2007).

Ειδικότερα:

- *Κοινωνικοπολιτιστικές διαστάσεις:* ανθρώπινα δικαιώματα, ειρήνη και ανθρώπινη ασφάλεια, ισότητα των δύο φύλων, πολιτιστική ποικιλότητα και διαπολιτισμική κατανόηση, AIDS και θέματα σχετικά με τη διακυβέρνηση.
- *Περιβαλλοντικές διαστάσεις:* φυσικοί πόροι (νερό, ενέργεια, γεωργία, βιοποικιλότητα), αλλαγή κλίματος, αγροτική ανάπτυξη, αειφόρος αστικοποίηση, πρόληψη και μετριασμός καταστροφών
- *Οικονομικές διαστάσεις:* μείωση της φτώχειας, οικονομία της αγοράς (παγκόσμια συστήματα διακυβέρνησης που θα εναρμονίζουν περισσότερο την αγορά με την προστασία του περιβάλλοντος και τη δικαιοσύνη).

### Δεκαετία της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη

Η διεθνής κοινότητα, μέσα από τους πλέον σημαντικούς Κυβερνητικούς και Μη Κυβερνητικούς Οργανισμούς, έχει αναγνωρίσει τη σημασία της ΕΑΑ για την οικοδόμηση ενός κοινού μέλλοντος, βιώσιμου οικολογικά και δίκαιου κοινωνικά. Για τον καλύτερο συντονισμό των προσπαθειών προώθησης της ΕΑΑ, η δεκαετία 2005-2015, με πρωτοβουλία της UNESCO, έχει ανακηρυχθεί ως «Δεκαετία της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη». Βασικοί της στόχοι είναι να ενσωματώσει τις αξίες της αειφορίας σε όλες τις μορφές μάθησης, ώστε να ενθαρρύνει αλλαγές στη συμπεριφορά προς την κατεύθυνση μιας περισσότερο αειφόρου και δίκαιης κοινωνίας για όλους, να διευκολύνει τις επαφές και τη δικτύωση, τις ανταλλαγές και τις αλληλεπιδράσεις ανάμεσα σε όσους εμπλέκονται σε περιβαλλοντικά προγράμματα, και να καλλιεργήσει μια αυξανόμενη ποιότητα διδασκαλίας και μάθησης στην εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη (UNESCO 2007).

Τα σχολικά έτη της Δεκαετίας 2005-2014 για την Ελλάδα, χαρακτηρίζονται ως εξής:  
2006 Νερό-Γαλάζιος πλανήτης / 2007 Καταναλωτισμός και Περιβάλλον / 2008 Δάσος-Πράσινος Πλανήτη / 2009 Γεωργία, Διατροφή & Ποιότητα Ζωής / 2010 Ενέργεια-Ανανεώσιμες Πηγές και Τοπικές Κοινωνίες / 2011 Εκπαίδευση για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα / 2012 Υγεία και Παραγωγικές Διαδικασίες / 2013: Ανθρωπογενές Περιβάλλον & Αειφόρος Διαχείριση / 2014 Ενεργοί Πολίτες.

### 1.2.2 Τα χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη (UNESCO, 2007):

- Βασίζεται στις αρχές και τις αξίες της αειφόρου ανάπτυξης
- Ασχολείται και με τις τρεις διαστάσεις της αειφορίας (κοινωνία, οικονομία, περιβάλλον)
- Προωθεί τη διά βίου μάθηση και είναι προσανατολισμένη στις αξίες
- Αναφέρεται στο τοπικό περιβάλλον και λαμβάνει υπόψη τις τοπικές κουλτούρες
- Βασίζεται στις τοπικές ανάγκες, αντιλήψεις και συνθήκες, αλλά αναγνωρίζει ότι ικανοποιώντας τοπικές ανάγκες συχνά εμφανίζονται διεθνείς επιδράσεις και επιπτώσεις.
- Αφορά την τυπική, μη τυπική και άτυπη εκπαίδευση
- Φιλοξενεί την εξελισσόμενη φύση της έννοιας της αειφορίας
- Χρησιμοποιεί πολλές και διαφορετικές παιδαγωγικές τεχνικές για να ενισχύσει τη συμμετοχική μάθηση και την κριτική σκέψη.
- Είναι διεπιστημονική. Δεν υποστηρίζεται μόνο από μία επιστήμη, αλλά όλες οι επιστήμες προσφέρουν στην εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη

Η ΕΑΑ αναγνωρίζει την ποικιλότητα στα φυσικά, κοινωνικά και πολιτιστικά συστήματα, προβάλλει τις αξίες του σεβασμού και της αξιοπρέπειας που θεμελιώνουν την αειφόρο ανάπτυξη στην προσωπική και επαγγελματική ζωή, σέβεται τη διαφορετικότητα, διατηρεί και ενισχύει τις τοπικές πολιτιστικές ιδιαιτερότητες, ενισχύει πρακτικές και παραδόσεις που συμβάλλουν στην αειφορία (UNESCO, 2007, Λιαράκου & Φλογαίτη, 2007).

Συνοψίζοντας, φαίνεται ότι η ΕΑΑ είναι μια έννοια που υπερβαίνει την ΠΕ, αφού πρόκειται για εκπαιδευτική διαδικασία προσανατολισμένη σε αξίες για την επίτευξη και των τριών διαστάσεων της ανθρώπινης ανάπτυξης: οικονομική μεγέθυνση, κοινωνική ανάπτυξη, και προστασία του περιβάλλοντος. Όσον αφορά την ονομασία, οι όροι «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση» και «Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη» χρησιμοποιούνται πλέον παράλληλα.

### 2. Το θεσμικό πλαίσιο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα

Σκοπός αυτής της ενότητας είναι να περιγράψει το θεσμικό πλαίσιο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Αρχικά θα αναφερθούμε στα σχολικά προγράμματα ΠΕ και στη συνέχεια στο ρόλο του υπεύθυνου ΠΕ και των Κέντρων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΚΠΕ).

Όπως ήδη αναφέραμε, η ΠΕ έχει εισαχθεί στα προγράμματα σπουδών της σχολικής εκπαίδευσης στις περισσότερες χώρες. Στην Ελλάδα την περίοδο 1990-91 η Πολιτεία, μετά από μία περίοδο δοκιμαστικής εφαρμογής θεσμοθέτησε την ΠΕ με τον Νόμο 1892/1990. Ειδικότερα:



- Η ΠΕ αναγνωρίζεται ως τμήμα των προγραμμάτων των σχολείων Π/θμιας και Δ/θμιας
- Δημιουργείται ο θεσμός του Υπεύθυνου ΠΕ σε όλες τις Διευθύνσεις Π/θμιας και Δ/θμιας Εκπαίδευσης
- Δημιουργείται το νομικό πλαίσιο για την ίδρυση Κέντρων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΚΠΕ).

Το 1992 η ΠΕ εντάχθηκε στις Σχολικές Δραστηριότητες (όπου επίσης ανήκουν τα πολιτιστικά προγράμματα, η Αγωγή Υγείας και η Αγωγή Σταδιοδρομίας). Από τότε μέχρι σήμερα στηρίζεται από την Πολιτεία μέσω εγκυκλίων και νόμων (επιμόρφωση εκπαιδευτικών, παροχή κινήτρων, περιβαλλοντικές επισκέψεις των μαθητών κ.ά.).

### 2.1. Τα σχολικά προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

Η ΠΕ στο σχολείο, δεν αποτελεί ένα ακόμη μάθημα. Η εφαρμογή της είναι προαιρετική, συνδέεται με την υλοποίηση «προγράμματος ΠΕ», όρος ο οποίος έχει καθιερωθεί από τα πρώτα βήματα της ΠΕ στην Ελλάδα. Τα αντικείμενα των προγραμμάτων αντλούνται από τη θεματολογία της ΠΕ/ΕΑΑ και η μεθοδολογία υλοποίησης στηρίζεται κυρίως στη μέθοδο project (βλ. 3η ενότητα: Μεθοδολογία). Η διάρκεια ενός προγράμματος είναι τουλάχιστον 5 μήνες για τη Δ/θμια και 2 έως 6 μήνες για την Π/θμια. Τα προγράμματα στην Π/θμια υλοποιούνται εντός ωρολογίου προγράμματος: α) στο πλαίσιο της ευέλικτης ζώνης, β) με διάχυση σε όλα τα μαθήματα και γ) στο ολοήμερο σχολείο και στη Β/θμια υλοποιούνται αποκλειστικά σε ώρες εκτός ωρολογίου προγράμματος.

Παρά το γεγονός, ότι τα σχολεία που υλοποιούν προγράμματα ΠΕ βαίνουν αυξανόμενα από τις αρχές της εφαρμογής του θεσμού μέχρι σήμερα, ωστόσο ο προαιρετικός χαρακτήρας της ΠΕ παράλληλα με τις δυσκολίες που επιφέρει η εκτός ωρολογίου προγράμματος υλοποίηση των προγραμμάτων έχουν ως αποτέλεσμα (Σπιροπούλου 2001):

- το έλλειμμα συνοχής και συνέχειας των προγραμμάτων που υλοποιούνται μεταξύ διαφόρων θεμάτων, τάξεων, σχολικών περιόδων και συμμετεχόντων, χωρίς έναν κεντρικό προσανατολισμό.
- την απουσία άμεσης σύνδεσης με το Αναλυτικό Πρόγραμμα
- την αποσπασματική εστίαση των προγραμμάτων σε θέματα τα οποία άπτονται των περιβαλλοντικών ζητημάτων αλλά δεν συμβάλουν στη βαθμιαία αλλαγή της συνολικής σχολικής λειτουργίας προς την κατεύθυνση της αειφορίας.

Τα παραπάνω εμπόδια αναμένεται να περιοριστούν με την εφαρμογή του νέου προγράμματος σπουδών που προβλέπει τη διάχυση της ΠΕ σε όλα τα μαθήματα και επίσης τη διαμόρφωση προγραμμάτων σπουδών για την ΠΕ.

### Θεματικά Σχολικά Δίκτυα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

*Με τον όρο 'θεματικό σχολικό δίκτυο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης' νοούνται σύνολα σχολείων, τα οποία συνεργάζονται και μελετούν θέματα κοινού ενδιαφέροντος*

*«...τα θεματικά δίκτυα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης είναι μια μορφή οργάνωσης των σχολικών προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης με σημαντικά πλεονεκτήματα, όπως η ανάπτυξη επικοινωνιακού πλαισίου μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών από διαφορετικά σχολεία και περιοχές, η ανταλλαγή εμπειριών και απόψεων για το θέμα του δικτύου, η οργανωμένη επιστημονική, μεθοδολογική και παιδαγωγική στήριξη των περιβαλλοντικών ομάδων, η ανάληψη οργανωμένων δράσεων προστασίας του περιβάλλοντος κ.ά.».* (100496/Γ7/18/9/03).

Τα σχολικά δίκτυα ως προς την εμβέλειά τους διακρίνονται σε: τοπικά, περιφερειακά, εθνικά, διεθνή. Στην Ελλάδα σημαντικές πρωτοβουλίες στην ίδρυση και το συντονισμό θεματικών σχολικών δικτύων έχουν αναλάβει: τα Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, οι Μη Κυβερνητικές Περιβαλλοντικές Οργανώσεις και οι Υπεύθυνοι ΠΕ των τοπικών Διευθύνσεων Εκπαίδευσης.

### 2.2. Οι υπεύθυνοι Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

Ο θεσμός του υπευθύνου ΠΕ αναφέρεται για πρώτη φορά στο Ν. 1892/90. Σε κάθε Διεύθυνση Π/θμιας και Δ/θμιας Εκπαίδευσης αποσπώνται 1-2 εκπαιδευτικοί ως Υπεύθυνοι Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΠΕ), για τέσσερα (4) έτη. Οι υπεύθυνοι ΠΕ παρακολουθούν, υποστηρίζουν και αξιολογούν τα περιβαλλοντικά προγράμματα των σχολικών μονάδων της περιοχής τους. Επίσης: α) πραγματοποιούν επιμορφωτικά σεμινάρια για εκπαιδευτικούς, β) συντονίζουν θεματικά δίκτυα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, γ) συνεργάζονται με τα ΚΠΕ και άλλους φορείς για την υλοποίηση των δράσεών τους και, δ) συμμετέχουν στις οργανωτικές επιτροπές σεμιναρίων και συνεδρίων και να αναλαμβάνουν εισηγήσεις σχετικές με το περιεχόμενό τους.

### 2.3. Τα Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

*Δραστηριότητα 5: Έχετε επισκεφτεί κάποιο ΚΠΕ; Γράψτε την εμπειρία σας.*

Πρόκειται για αποκεντρωμένες περιφερειακές υπηρεσίες του Υπουργείου ΔΒΜΘ και υπάγονται διοικητικά στις οικείες Περιφερειακές Δ/νσεις Εκπαίδευσης. Η δυνατότητα ίδρυσης των ΚΠΕ καθώς και ο τρόπος στελέχωσης και λειτουργίας τους αναφέρεται για πρώτη φορά στο Ν. 1892/90. Το πρώτο ΚΠΕ, ιδρύθηκε τρία χρόνια αργότερα, το 1993, στην Κλειτορία του Ν. Αχαΐας (ΚΠΕ Κλειτορίας). Σήμερα στην Ελλάδα λειτουργούν 64 ΚΠΕ, σε όλους σχεδόν τους νομούς της χώρας. Στο δικτυακό τόπο μπορείτε να βρείτε [www.kpe.gr](http://www.kpe.gr) όλα τα ΚΠΕ κατά Περιφέρειες.

Σύμφωνα με το θεσμικό πλαίσιο που διέπει την οργάνωση και τη λειτουργία των ΚΠΕ, οι δράσεις στις οποίες δύναται να εμπλακούν, συνοψίζονται ως εξής:

- σχεδιάζουν, προετοιμάζουν και υλοποιούν στη δική τους περιοχή εκπαιδευτικά προγράμματα ΠΕ για μαθητές Π/θμιας και Δ/θμιας Εκπ/σης.
- σχεδιάζουν, οργανώνουν και υλοποιούν επιμορφωτικά σεμινάρια για εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.
- εκπονούν υποστηρικτικό εκπαιδευτικό υλικό Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.
- αναπτύσσουν τοπικές και διεθνείς συνεργασίες σε θέματα περιβάλλοντος και ΠΕ.
- οργανώνουν και συντονίζουν σε τοπικό, περιφερειακό και εθνικό επίπεδο Θεματικά Σχολικά Δίκτυα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

### 3. Μεθοδολογία

Στο σχολείο, όπως ήδη αναφέραμε η ΠΕ προσεγγίζεται μέσω «προγραμμάτων ΠΕ», όρος που έχει άμεση σχέση με το project, αφού η «μέθοδος project» αποτελεί την κύρια μέθοδο, στην οποία στηρίζεται η υλοποίηση των περιβαλλοντικών προγραμμάτων. Επίσης στοιχεία ΠΕ έχουν ενσωματωθεί στα μαθήματα και μπορούν να διδαχτούν με κατάλληλες διδακτικές τεχνικές, όπως είναι η μελέτη πεδίου, τα παιχνίδια μίμησης και ρόλων, η προσομοίωση, ο χάρτης εννοιών, η μελέτη περίπτωσης, το debate κ.ά. Οι τεχνικές αυτές εφαρμόζονται ανεξάρτητα η μία από την άλλη ή σε συνδυασμό. Επίσης μπορούν να αξιοποιηθούν κατά τη διάρκεια ανάπτυξης ενός project. Σε κάθε περίπτωση, δίνουν την ευκαιρία στους μαθητές να εργαστούν ατομικά και σε ομάδες, στην αίθουσα διδασκαλίας και στο πεδίο, να αναζητούν, να μελετούν και να αξιολογούν πληροφορίες από ποικίλες πηγές πληροφόρησης, να αναπτύσσουν την κριτική τους ικανότητα, να επεξεργάζονται λύσεις και να μαθαίνουν πράττοντας. Επίσης, αναπτύσσουν την αλληλεπίδραση μεταξύ του εκπαιδευτικού και του μαθητή αλλά και μεταξύ των ίδιων των μαθητών. Στην ενότητα αυτή θα αναφερθούμε συνοπτικά στο project και στη μελέτη πεδίου.

#### 3.1. Το project

Το project είναι μια ευέλικτη εκπαιδευτική διεργασία που αναφέρεται στο σχεδιασμό και την ολοκλήρωση ενός συγκεκριμένου έργου και συνδέεται με τη βιωματική – επικοινωνιακή διδασκαλία (Frey, 1984, Χρυσουφίδης, 1994, Κλεάνθους-Παπαδημητρίου, 1980). Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση ενός project ΠΕ στο σχολείο προϋποθέτει την ενεργό συμμετοχή και τη συλλογική εργασία μιας ομάδας ατόμων (π.χ. μαθητές μιας τάξης). Επιλέγεται ένα θέμα-ζήτημα στο πλαίσιο της προβληματικής και της θεματολογίας της εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη, καθορίζονται ο σκοπός και οι στόχοι στο ίδιο πλαίσιο και το θέμα προσεγγίζεται διαθεματικά προκειμένου να διασαφηνιστούν και να κατανοηθούν οι αξίες, οι απόψεις, οι θέσεις και τα συμφέροντα που διαπλέκονται. Η μελέτη του θέματος γίνεται κατά τέτοιο τρόπο ώστε το τέλος των εργασιών να συνοδεύεται και από ένα προϊόν π.χ. μια έκθεση, ένα βιβλίο, μια εκδήλωση. Ωστόσο το project δεν εξαντλείται στη σύλληψη και εκτέλεση ενός σχεδίου ή στη διατύπωση και λύση ενός προβλήματος ή στην παραγωγή ή τη μορφή ενός τελικού προϊόντος. Σημασία έχει η ίδια η διαδικασία εξέλιξής του, ο δρόμος που οδηγεί στην επίτευξη των στόχων, οι σχέσεις ανάμεσα στα μέλη της ομάδας, η διευθέτηση των διαφορών τους κ.ά. τα οποία αποτελούν πηγές μάθησης από όπου πηγάζει η μόρφωση (Βασάλα, 1993).

#### Η πορεία ανάπτυξης ενός project

Κύριο χαρακτηριστικό του παιδαγωγικού project είναι η ομαδική εργασία. Η ομάδα προτείνει θέματα, επιλέγει ένα από αυτά, θέτει στόχους, καθορίζει και υλοποιεί τις εργασίες. Όλα τα μέλη συμμετέχουν ενεργά.

#### Η πορεία ανάπτυξης ενός project, είναι:

- Συγκρότηση της ομάδας
- Προτάσεις θεμάτων
- Ανταλλαγή απόψεων σχετικά με τα προτεινόμενα θέματα
- Επιλογή θέματος
- Στόχοι
- Διαμόρφωση των πλαισίων ανάπτυξης του project (διαμόρφωση «συμβολαίου» μεταξύ των μελών της ομάδας (π.χ. κανόνες ομαδικής εργασίας, διαπροσωπικών σχέσεων και λειτουργίας των ομάδων), διάρκεια, τρόπος εργασίας, πηγές πληροφόρησης, συνεργασίες, τελικό προϊόν, τρόπος παρουσίασης, κόστος)
- Υλοποίηση του project
- Ολοκλήρωση και Παρουσίαση
- Αξιολόγηση

#### Επίσης κατά τη διάρκεια του project παρεμβάλλονται:

- φάσεις ανατροφοδότησης και επίλυσης προβλημάτων διαπροσωπικών σχέσεων και λειτουργίας των ομάδων

- φάσεις ενημέρωσης και ανταλλαγής απόψεων μεταξύ των ομάδων που αφορούν στην αξιολόγηση της προόδου των εργασιών και στον καθορισμό της περαιτέρω πορείας

#### **Ο εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια της ανάπτυξης του project:**

- Καθοδηγεί και κατευθύνει σχεδιασμό και τον προγραμματισμό των εργασιών
- Δημιουργεί τις προϋποθέσεις που του παρέχουν τη δυνατότητα να αποσύρεται από το προσκήνιο των διαδικασιών και επεμβαίνει μόνο τότε όταν οι μαθητές χρειάζονται βοήθεια.
- Προετοιμάζει την εργασία στο πεδίο
- Συμμετέχει διακριτικά στην καθοδήγηση και το συντονισμό του έργου των ομάδων.
- Φροντίζει για τη δημιουργία των προϋποθέσεων που θα του επιτρέπουν να αποσύρεται από το προσκήνιο των διαδικασιών.
- Ως έμπειρος σύμβουλος, παρεμβαίνει μόνο όταν οι μαθητές χρειάζονται βοήθεια. Ακόμη και τότε όμως δεν αναλαμβάνει να λύσει τα προβλήματα των ομάδων, αλλά υποδεικνύει πιθανούς τρόπους για την επίλυσή τους.
- Συμμετέχει στην αξιολόγηση

Η πορεία ανάπτυξης του project δεν αποτελεί λεπτομερές προσχεδιασμένο πρόγραμμα δράσης αλλά διαγράφει αμυδρά τι πρόκειται να γίνει. Και τούτο διότι το project θεμελιώνεται στην παιδαγωγική και ψυχολογική αρχή: "κανείς μαθαίνει από τη δική του δράση, μαθαίνει όταν πράττει, όταν επενεργεί πάνω στα πράγματα και τις καταστάσεις και βλέπει "χειροπιαστά" τα αποτελέσματα της δράσης του". Επομένως τα όρια και οι διαδικασίες του project γίνονται κατανοητά μόνο μέσα από την επαφή με την ίδια την στρατηγική, την προσωπική συμμετοχή σε project και την εμπάθυνση στα γνωρίσματά της δηλ. μέσα από τη βίωσή της (Κλεάνθους-Παπαδημητρίου, 1980). Σε γενικές γραμμές δηλ. πρόκειται για μια εκπαιδευτική μέθοδο χωρίς καθορισμένα όρια και αυστηρή οργάνωση και δομή. Η μάθηση πηγάζει από την εμπειρία που αποκτούν οι συμμετέχοντες μέσα από την ενεργό συμμετοχή τους στις διαδικασίες (Βασάλα, 1993).

#### **Παράδειγμα**

*Υποθέστε ότι είστε φιλόλογος και εργάζεστε σε ένα Λύκειο, το οποίο βρίσκεται σε μία νησιωτική περιοχή, όπου πρόσφατα εγκαταστάθηκε ένα αιολικό πάρκο. Σκέφτεστε να προτείνετε στο φυσικό του σχολείου να αναλάβετε από κοινού ένα πρόγραμμα ΠΕ με θέμα «Αιολική ενέργεια». Παρακάτω δίνονται τα βήματα που θα ακολουθήσετε προκειμένου να υλοποιήσετε αυτό το πρόγραμμα με μαθητές του σχολείου σας.*

1. Συζητάτε με το φυσικό τη σκέψη σας. Έστω ότι βρίσκει ενδιαφέρουσα την ιδέα σας και δέχεται να συνεργαστείτε.
2. Στη συνέχεια αποφασίζετε να προτείνετε στους μαθητές της Β Λυκείου να συμμετέχουν σ' αυτό το πρόγραμμα. Η επιλογή των μαθητών αυτών γίνεται για συγκεκριμένους λόγους (π.χ. διδάσκονται θέματα σχετικά με την αιολική ενέργεια, συμμετέχουν κάθε χρόνο σε περιβαλλοντικά προγράμματα κ.λπ.).
3. Συζητάτε την πρότασή σας με τους μαθητές της Β Λυκείου. Αν και ορισμένοι είχαν επιφυλάξεις λόγω έλλειψης ελεύθερου χρόνου, ωστόσο τελικά όλοι δέχτηκαν με χαρά την ιδέα διότι θα είχαν την ευκαιρία να επισκεφτούν το αιολικό πάρκο, να κατανοήσουν τα υπέρ και τα κατά της αιολικής ενέργειας, να συνδέσουν με το μάθημα της φυσικής κ.λπ.
4. Μετά τη συμφωνία οι μαθητές συζητούν γενικά για το πρόγραμμα. Εκφράζονται διάφορες σκέψεις και ανταλλάσσονται απόψεις για τους στόχους και τον τρόπο εργασίας και καθορίζεται ένα αδρομερές σχεδιάγραμμα. Εσείς, συντονίζετε τη συζήτηση και ενθαρρύνετε τους μαθητές να εκφραστούν.
5. Στη συνέχεια το σχεδιάγραμμα συγκεκριμενοποιείται. Καθορίζονται οι στόχοι (στο πλαίσιο των στόχων της εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη) και ο τρόπος εργασίας (εργασία σε ομάδες). Κάθε ομάδα αναλαμβάνει συγκεκριμένο έργο, π.χ. μία ομάδα μπορεί να ασχοληθεί με την αξιοποίηση της αιολικής ενέργειας στο παρελθόν, άλλη ομάδα με την αιολική ενέργεια στην Ελλάδα, άλλη με την πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την αιολική ενέργεια κ.λπ. Καθορίζονται κανόνες ομαδικής εργασίας. Συζητούνται πιθανές συνεργασίες και προτείνονται άτομα και φορείς. Συμφωνείται να αξιοποιηθούν ως πηγές πληροφόρησης το τοπικό περιβάλλον (οργάνωση επιτόπιων επισκέψεων), το ανθρώπινο δυναμικό της περιοχής (διαμόρφωση κατάλληλων ερωτηματολογίων για ειδικούς επιστήμονες, φορείς της τοπικής εξουσίας και κατοίκους της περιοχής) καθώς και έντυπο και ψηφιακό υλικό. Προδιαγράφεται το τελικό προϊόν και το κόστος του προγράμματος. Γίνεται συζήτηση για εύρεση οικονομικών πόρων. Επίσης συμφωνούν να παρουσιάσουν το πρόγραμμά τους στο σχολείο και στην τοπική κοινωνία με έναν πρωτότυπο τρόπο: θα παρουσιάσουν ένα debate με θέμα: «Υπέρ και κατά της αιολικής ενέργειας». Ο δικός σας ρόλος είναι συντονιστικός και υποστηρικτικός σε όλη τη διάρκεια των εργασιών.

6. Κατά τη διάρκεια της υλοποίησης οργανώνονται και πραγματοποιούνται μία ή περισσότερες εκπαιδευτικές επισκέψεις (μελέτες πεδίου) στο αιολικό πάρκο. Επίσης οι ομάδες συναντιούνται σε τακτά χρονικά διαστήματα. Ανταλλάσσουν απόψεις και ενημερώνει η μία την άλλη για την πρόοδο των εργασιών (αλληλοενημέρωση μεταξύ των ομάδων για την πορεία των εργασιών και ανατροφοδότηση). Εσείς, βοηθάτε τους μαθητές σε όλα τα στάδια της μελέτης πεδίου (βλ. μελέτη πεδίου, στη συνέχεια της ενότητας) και γενικότερα συντονίζετε τις εργασίες, παρέχετε υποστήριξη και ενθάρρυνση.

7. Τελικό προϊόν κάθε ομάδας είναι ένα φυλλάδιο με κείμενα, φωτογραφίες, σκίτσα και ζωγραφιές. Υπάρχει εξώφυλλο και τίτλος.

8. Οι ομάδες προετοιμάζουν την παρουσίαση της εργασίας τους στο σχολείο. Καλούν όλους όσοι τους βοήθησαν, γονείς, εκπροσώπους Τοπικής Αυτοδιοίκησης και άλλων φορέων. Μοιράζουν το φυλλάδιό τους, εξηγούν τον τρόπο που εργάστηκαν, και παρουσιάζουν το debate «Υπέρ και κατά της αιολικής ενέργειας».

9. Μετά την παρουσίαση οι μαθητές αξιολογούν το πρόγραμμα που υλοποίησαν από το στάδιο του σχεδιασμού μέχρι και την παρουσίαση. Συντονίζετε τη σχετική με την αξιολόγηση συζήτηση και συμμετέχετε και οι ίδιοι.

**Δραστηριότητα 6:** Μελετήστε τη μέθοδο project και το παράδειγμα. Με δεδομένο ότι η μέθοδος project δεν έχει καθορισμένα όρια και αυστηρή οργάνωση και δομή, τι θα μπορούσε να έχει διαφορετική εξέλιξη στο παραπάνω παράδειγμα; Τη δική μας απάντηση θα τη βρείτε στο τέλος του κειμένου.

### 3.2. Μελέτη πεδίου

**Δραστηριότητα 7:** Θυμηθείτε τις μελέτες πεδίου που τυχόν έχετε πραγματοποιήσει με τους μαθητές σας. Επιλέξτε μία από αυτές και περιγράψτε όλα τα στάδια από τη σύλληψη της ιδέας για την πραγματοποίησή της μέχρι την ολοκλήρωσή της. Στη συνέχεια εντοπίστε τι θα μπορούσε να γίνει καλύτερα με βάση τις γνώσεις που θα αποκτήσετε μελετώντας τα κείμενα που ακολουθούν.

Οι μελέτες πεδίου αναφέρονται σε προσχεδιασμένες δραστηριότητες των μαθητών που πραγματοποιούνται σε μαθησιακά περιβάλλοντα έξω από την αίθουσα διδασκαλίας π.χ. ακτές, λίμνες, δάση, μουσεία, ακόμη και στην αυλή του σχολείου (Βασάλα, 2007). Μπορούν να αξιοποιηθούν τόσο σε σχέση με τα υλοποιούμενα προγράμματα ΠΕ όσο και ανεξάρτητα από αυτά. Ιδιαίτερα όταν οι μαθητές δεν συμμετέχουν σε πρόγραμμα ΠΕ, τους δίνεται η ευκαιρία να γνωρίσουν ιδιαιτερότητες της περιοχής τους, να συνδυάσουν την αναψυχή με τη μάθηση, να έρθουν σε επαφή με προβλήματα και να αναζητήσουν λύσεις στο πλαίσιο της αειφόρου ανάπτυξης (Παπαδημητρίου, 2002, Βασάλα, 2007). Κάθε μελέτη πεδίου περιλαμβάνει τρία στάδια (Orion & Hofstein, 1994, Orion, 1993): α) το στάδιο της προετοιμασίας (στην τάξη και αφορά σε ενέργειες του εκπαιδευτικού και των μαθητών), β) της εργασίας στο πεδίο και της γ) της σύνθεσης-ανατροφοδότησης (στην τάξη και αφορά τη σύνθεση και αξιολόγηση των εργασιών).

#### Παράδειγμα

Παρακάτω περιγράφονται τα στάδια εξέλιξης μιας μελέτης πεδίου, η οποία πρόκειται να πραγματοποιηθεί στο αιολικό πάρκο της περιοχής, με πρωτοβουλία ενός εκπαιδευτικού και εντάσσεται σε σχετικό πρόγραμμα ΠΕ. Θα μπορούσε επίσης να πραγματοποιηθεί στο πλαίσιο ενός μαθήματος ή κατά τη διάρκεια μιας περιβαλλοντικής εκπαιδευτικής εκδρομής.

#### 1. Πριν το πεδίο (στην τάξη)

- Ο εκπαιδευτικός ενημερώνει το διευθυντή του σχολείου και τους γονείς των μαθητών.
- Πραγματοποιεί ο ίδιος προκαταρκτική επίσκεψη στο «προς μελέτη πεδίο» προκειμένου να εξοικειωθεί με την περιοχή και να εντοπίσει πιθανές διαδρομές στο πεδίο, αντικείμενα για παρατήρηση, ζητήματα που αφορούν την ασφάλεια μαθητών κ.ά.
- Επιλύει θέματα σχετικά με την εξασφάλιση άδειας επίσκεψης στο πεδίο (εάν χρειάζεται), τον τρόπο και το κόστος μεταφοράς.
- Εξασφαλίζει τη συνεργασία του υπεύθυνου για το αιολικό πάρκο και άλλων εργαζόμενων και διερευνά άλλες πιθανές συνεργασίες (π.χ. με εκπροσώπους της Τοπικής Αυτοδιοίκησης).
- Διερευνά τη δυνατότητα συνεργασίας με άλλους εκπαιδευτικούς του σχολείου καθώς και με γονείς των μαθητών.
- Διαμορφώνει διδακτικό υλικό ΠΕ (π.χ. φύλλα εργασίας με κατάλληλα επιλεγμένες δραστηριότητες) για την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στο πεδίο.

Οργανώνει και συντονίζει συζήτηση στην τάξη σχετικά με:

- Το αντικείμενο της εργασίας, το σκοπό και τους στόχους
- Τις προσδοκίες και τις ανησυχίες των μαθητών
- Τη διάρκεια και το κόστος

- Την κατάλληλη ενδυμασία και τους κανόνες συμπεριφοράς στο πεδίο.
- Τον τρόπο εργασίας, π.χ. εργασία σε μικρές ομάδες (οι οποίες σχηματίζονται σε αυτό το στάδιο) και τις πηγές πληροφόρησης που θα αξιοποιηθούν.
- Την αιολική ενέργεια και τα αιολικά πάρκα, π.χ. μπορεί να γίνει μια προβολή, σχετικά με την αιολική ενέργεια και τα αιολικά πάρκα. Με τον τρόπο αυτό εγείρεται το ενδιαφέρον των μαθητών, ώστε να αρχίσουν να μορφοποιούν τα ερωτήματα, τα οποία θα απαντηθούν στη συνέχεια κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων που θα γίνουν στο πεδίο.
- Τα υλικά που θα χρειαστούν, π.χ. χάρτες, γραφική ύλη, φωτογραφικές μηχανές κ.ά. και συμφωνείται ότι κάθε ομάδα θα μελετήσει πληροφορίες και θα φροντίσει για τα υλικά της.
- Το διδακτικό υλικό που διαμόρφωσε, και συμφωνούνται οι εργασίες που θα αναλάβει κάθε ομάδα καθώς και το τελικό προϊόν

## 2. Στο πεδίο

Οι μαθητές σε ομάδες ή και ατομικά πραγματοποιούν συγκεκριμένες δραστηριότητες π.χ.

- παρατηρούν τις ανεμογεννήτριες και το χώρο γύρω στο αιολικό πάρκο
- καταγράφουν τυχόν υποβαθμίσεις του τοπίου
- συζητούν με τον υπεύθυνο και άλλους εργαζόμενους με άξονα τις ερωτήσεις που έχουν προετοιμάσει
- υλοποιούν τις δραστηριότητες των φύλλων εργασίας
- φωτογραφίζουν, σκισάρουν, κρατούν σημειώσεις
- συζητούν με τους εκπροσώπους της Τοπικής Αυτοδιοίκησης και άλλους εργαζόμενους θέματα που τους ενδιαφέρουν κ.λπ.

## 3. Μετά το πεδίο (στην τάξη)

Οι μαθητές επεξεργάζονται τα στοιχεία που συγκέντρωσαν και συζητούν τα «Τα υπέρ και τα κατά της αιολικής ενέργειας»

- Απαντούν στο ερώτημα: Το αιολικό πάρκο συμβάλλει στην αειφόρο ανάπτυξη της περιοχής;
- Ενημερώνουν τους μαθητές άλλων τάξεων και εκθέτουν το υλικό που συγκέντρωσαν στο σχολείο τους.
- Σχολιάζουν και αξιολογούν τις εργασίες τους από σε όλα τα στάδια.

## Σύνοψη

Η ΠΕ διαμορφώθηκε στις αρχές της δεκαετίας του '70 σε διεθνείς διασκέψεις και συνέδρια που έγιναν υπό την αιγίδα διεθνών οργανισμών (ΟΗΕ, UNESCO), ως ανταπόκριση της εκπαίδευσης στο γενικότερο ενδιαφέρον για την αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών προβλημάτων. Από τη δεκαετία του '90 και μετά συνδέθηκε με την έννοια της αειφόρου ανάπτυξης. Ως εκ τούτου η προβληματική και η θεματολογία της ΠΕ διευρύνθηκε και ενσωμάτωσε και τις τρεις διαστάσεις της αειφόρου ανάπτυξης (κοινωνία, οικονομία, περιβάλλον). Στη σχολική εκπαίδευση θεσμοθετήθηκε στις αρχές της δεκαετίας του '90. Από τότε λειτουργεί ο θεσμός του υπευθύνου ΠΕ, πραγματοποιούνται περιβαλλοντικά προγράμματα στα σχολεία, ιδρύθηκαν και λειτουργούν Κέντρα ΠΕ. Το παιδαγωγικό πλαίσιο της ΠΕ συνάδει με την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στη μάθηση και την κοινωνία, την κριτική σκέψη και δράση, την παρέμβαση σε αξίες, στάσεις και συμπεριφορές και το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία. Γι' αυτό υιοθετεί μεθόδους και τεχνικές (π.χ. παιχνίδια μίμησης και ρόλων, καταιγισμό ιδεών, μελέτη περίπτωσης, debate, κ.λπ.) που προωθούν τη συμμετοχική και βιωματική μάθηση, αξιοποιούν την προϋπάρχουσα γνώση και εμπειρία και αναπτύσσουν την κοινωνική αλληλεπίδραση. Η κύρια μεθοδολογία στην οποία στηρίζονται τα προγράμματα ΠΕ είναι η μέθοδος project, ενώ η μελέτη πεδίου είναι μια χρήσιμη εκπαιδευτική τεχνική στην υλοποίηση των προγραμμάτων και γενικότερα σε περιβαλλοντικές επισκέψεις εκτός σχολείου.

## Απαντήσεις σε δραστηριότητες

### Δραστηριότητα 3

Οι δύο ορισμοί για της αειφόρο ανάπτυξης δρουν συμπληρωματικά. Ο πρώτος θέτει το ζήτημα της διαγενεαλογικής αλληλεγγύης και υπευθυνότητας και ο δεύτερος την περιβαλλοντική διάσταση.

### Δραστηριότητα 4

Ορισμένοι υποστηρίζουν ότι από τις τρεις διαστάσεις της αειφόρου ανάπτυξης (περιβάλλον, κοινωνία, οικονομία), η κοινωνία και το περιβάλλον υποχωρούν για χάρη της οικονομίας. Μόνο με τη διάσταση της οικονομίας η ισορροπία της αειφόρου ανάπτυξης είναι ασταθής. Η έννοια της «αειφορίας», δηλ. ως προσδιορισμός στην ανάπτυξη φορτίζεται αρνητικά αφού η ανάπτυξη στις συνειδήσεις επιστημόνων, πολιτικών και πολιτών παραμένει συνδεδεμένη με την οικονομική μεγέθυνση.

### Δραστηριότητα 6

1. Ο φυσικός δεν δέχεται να συμμετάσχει. Σ' αυτήν την περίπτωση ο φιλόλογος αναλαμβάνει μόνος του ή εγκαταλείπει την ιδέα. Ενδεχομένως να αναζητήσει συνεργασία άλλου εκπαιδευτικού.
2. Οι μαθητές αρνούνται να συμμετέχουν, οπότε η ιδέα εγκαταλείπεται. Ενδεχομένως οι μαθητές να προτείνουν

διαφορετικό θέμα, οπότε υλοποιείται περιβαλλοντικό πρόγραμμα διαφορετικό από το αρχικό.

3. Κατά τη διάρκεια υλοποίησης του προγράμματος είναι πιθανόν να προκύψουν συγκρούσεις (μέλη ομάδων που δεν τηρούν τις συμφωνίες, κ.λπ.). Σε αυτήν την περίπτωση οι ομάδες διακόπτουν προσωρινά τις εργασίες και ασχολούνται με την επίλυση προβλημάτων διαπροσωπικών σχέσεων.

4. Στις συναντήσεις αλληλοενημέρωσης των ομάδων είναι πιθανόν να διαπιστωθεί ότι ορισμένοι από τους στόχους δεν είναι δυνατόν να επιτευχθούν, οπότε οι ομάδες προβαίνουν σε επανακαθορισμό στόχων.

7. Οι μαθητές αποφασίζουν να τροποποιήσουν το τελικό προϊόν (π.χ. αντί φυλλάδιο να ετοιμάσουν μία αφίσα ή μία έκθεση ζωγραφικής κ.λπ.).

8. Οι μαθητές δεν παρουσιάζουν το debate διότι δεν πρόλαβαν να το ετοιμάσουν.

9. Μετά την παρουσίαση οι μαθητές αξιολογούν το πρόγραμμα που υλοποίησαν από το στάδιο του σχεδιασμού μέχρι και την παρουσίαση.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Βασάλα, Π. (2007). Μελέτες πεδίου στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στο πλαίσιο των σχολικών περιπάτων στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, Πρακτικά 3ου Συνεδρίου ΠΕΕΚΠΕ Εκπαίδευση για την Αειφορία και ΠΕ: Κοινωνία- Οικονομία- Περιβάλλον- Πολιτισμός. Αθήνα: ΠΕΕΚΠΕ
- Βασάλα, Π. & Φλογαίτη, Ε. (2002). Ο καταγισμός ιδεών ως διδακτική τεχνική για την προσέγγιση περιβαλλοντικών ζητημάτων. Πρακτικά 1ου περιβαλλοντικού συνεδρίου Μακεδονίας, σελ. 444-450.
- Βασάλα, Π. (1994). Μέθοδοι διδασκαλίας θεμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στο πεδίο Εκπαιδευτική Κοινότητα 27, 38-41.
- Common, M. (1996). Sustainability and Policy. Cambridge: Cambridge University Press
- Frey, K. (1986). Η «Μέθοδος Project». Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης
- IUCN/UNEP/WWF (1991). Caring for the Earth: A Strategy for Sustainable Living. Gland, Switzerland
- Κλεάνθους-Παπαδημητρίου, Μ. (1980). Η Νέα Αγωγή. (1η έκδοση: 1952) Αθήνα: Βιβλία για όλους
- Κόκκος, Α. (1999). Οι εκπαιδευτικές τεχνικές. Στο: Α. Κόκκος (Επιμ). Εκπαίδευση Ενηλίκων. Πάτρα: ΕΑΠ
- Λιαράκου, Γ. & Φλογαίτη, Ε. (2007). Από την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη. Αθήνα: Νήσος
- Orion, N. (1993). A model for the development and implementation of field trips as an integral part of the science curriculum. School Science and Mathematics, 93(6), 325-331.
- Orion, N. & Hofstein, A. (1994), Factors that influence learning during a scientific field trip in a natural environment., Journal of Research in Science Teaching, vol. 31 (10), pp. 1097-1119
- Παπαδημητρίου, Β. (1998). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Σχολείο. Αθήνα: Τυπωθήτω
- Παπαδημητρίου Β. (2002) Η χρήση του περιβάλλοντος στην εκπαιδευτική διαδικασία και οι «πρακτικές θεωρίες» των εκπαιδευτικών Στο: Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής (Επ.: Γ. Μπαγάκης), σελ. 349-356, Αθήνα: Μεταίχμιο
- Σπυροπούλου, Δ. (2001α). Αξιοποίηση Ερευνών Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Επιθεώρηση Επισημονικών και Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 4, 50-59.
- Φλογαίτη, Ε. (1993). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Αθήνα: Ελληνικές Πανεπιστημιακές Εκδόσεις (Ελληνικά Γράμματα, 1998)
- Φλογαίτη, Ε. (2006.). Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- UNESCO (ed). (1978). Intergovernmental Conference on Environmental Education. Final report (UNESCO-UNEP, 14-26 Oct. 1977, Tbilisi). Paris: UNESCO
- UN (ed). (1973). Report of the United Nations Conference on the Human Environment Paris: Unesco
- UNESCO (ed). (1977). Colloque international sur l' education relative a l' environnement (Belgrade, Yougoslavie, 13-22 oct. 1975). Rapport final. Paris: Unesco
- UNESCO (2007). The UN Decade of Education for Sustainable Development: 2005-2014. Paris: UNESCO
- WCED (1987). Our Common Future. Oxford: Oxford University Press
- Χρυσαφίδης, Κ. (1994). Βιωματική- Επικοινωνιακή Διδασκαλία Αθήνα: Gutenberg
- Νόμοι και Υπουργικές Αποφάσεις
- Νόμος 1892/31-07-1990, παράγραφος 13, άρθρο 111 και Υπ. Απ. 4867/92
- Νόμος 1892/90 (ΦΕΚ 101/90τ.Α) άρθρο 111 παρ. 13 περί ίδρυσης Κέντρων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.
- Εγκύκλιος 60991/Γ7/19-6-2006 «Διαδικασίες στελέχωσης και καθήκοντα των εκπαιδευτικών στα Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΚΠΕ) και των Υπευθύνων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Π.Ε.)
- Εγκύκλιος 119236/Γ7/24-9-2010 με θέμα «σχεδιασμός και την υλοποίηση προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων 2010-11»
- ΥΑ Γ2/4867/1992 (ΦΕΚ629/τ.Β/23/10/1992): Σχολικές Δραστηριότητες.

## Α 8. ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΤΠΕ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

**Συντονιστής :** Αναστάσιος Μικρόπουλος  
**Εμπειρογνώμονες:** Σπύρος Κιουλιάνης, Χαράλαμπος Μουζάκης, Ιωάννα Μπέλλου,  
Νικηφόρος Παπαχρήστος, Μαρία Φραγκάκη, Άνθιμος Χαλκίδης

### Σκοπός

Σκοπό του κεφαλαίου αποτελεί η περιεκτική παρουσίαση θεμάτων που αναφέρονται στην ένταξη των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) στην εκπαιδευτική διαδικασία. Γίνεται αναφορά στην προσφορά των ΤΠΕ στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης μέσω της παιδαγωγικής αξιοποίησής τους με την εφαρμογή μαθησιακών θεωριών που εφαρμόζονται σε σενάρια διδασκαλίας. Παρουσιάζονται θέματα αξιοποίησης των ΤΠΕ στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, καθώς και θέματα σχετικά με το Διαδίκτυο και την τηλεεκπαίδευση.

### Προσδοκώμενα αποτελέσματα

Όταν ολοκληρώσετε τη μελέτη του κεφαλαίου θα είστε σε θέση να:

- αναγνωρίζετε τη συμβολή των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη και τη μαθησιακή διαδικασία
- προσδιορίζετε τα μοντέλα ένταξης των ΤΠΕ στην εκπαίδευση
- περιγράφετε τα μοντέλα ένταξης και τους άξονες υλοποίησής των ΤΠΕ στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση
- διακρίνετε την κατηγορία εκπαιδευτικών λογισμικών και μαθησιακών περιβαλλόντων ανάλογα με τη θεωρητική προσέγγιση – θεωρία μάθησης που ακολουθείτε
- οργανώνετε τη διδασκαλία σας στη βάση των ΤΠΕ ως γνωστικών εργαλείων
- σχεδιάζετε τη διδασκαλία σας με την υποστήριξη των ΤΠΕ στη βάση σεναρίων διδασκαλίας
- συλλέγετε στοιχεία σχετικά με καλές πρακτικές σεναρίων διδασκαλίας με την υποστήριξη των ΤΠΕ
- αναζητάτε στοχοθετημένα πληροφορίες στο Διαδίκτυο
- συζητάτε για τους κινδύνους των ανηλίκων στο Διαδίκτυο
- συζητάτε για θέματα σύγχρονης και ασύγχρονης τηλεεκπαίδευσης
- αποφασίζετε για τον τρόπο αξιοποίησης μεθοδολογιών και τεχνικών τηλεεκπαίδευσης

### Εισαγωγικές παρατηρήσεις

Το κείμενο αναφέρεται συνοπτικά σε θέματα παιδαγωγικής αξιοποίησης των ΤΠΕ. Η κατανόηση των θεωριών μάθησης και του τρόπου σύνδεσής τους με τις διάφορες κατηγορίες εκπαιδευτικού λογισμικού και πληροφορικών μαθησιακών περιβαλλόντων, αποτελεί κομβικό σημείο για τη σχεδίαση ή και αξιοποίηση σεναρίων διδασκαλίας με την υποστήριξη των ΤΠΕ. Προς τούτο, απαιτείται η εμβάθυνση μέσω των υπερσυνδέσεων, της βιβλιογραφίας και των πηγών για περαιτέρω μελέτη. Ουσιαστική θεωρείται η ανάπτυξη των προτεινόμενων δραστηριοτήτων.

### 1. Η Προσφορά των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στην εκπαίδευση, τη διδασκαλία και τη μάθηση

#### 1.1. Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών

Στη διεθνή βιβλιογραφία συναντώνται αρκετές προσπάθειες εννοιολογικού προσδιορισμού των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ). Σύμφωνα με την UNESCO, για να προσδιοριστεί ο όρος ΤΠΕ, θα πρέπει πρώτα να οριστούν δύο άλλοι όροι, αυτοί της επιστήμης της Πληροφορικής και της Τεχνολογίας της Πληροφορικής (Anderson & Van Weert, 2002).

- Η επιστήμη της Πληροφορικής αφορά στο σχεδιασμό, υλοποίηση, αξιολόγηση, χρήση και συντήρηση συστημάτων επεξεργασίας της πληροφορίας, καθώς επίσης και στο υλικό των υπολογιστών και του λογισμικού τους.
- Η τεχνολογία της Πληροφορικής ορίζεται ως το σύνολο των υπολογιστικών συστημάτων και των τεχνολογικών εφαρμογών της Πληροφορικής στην κοινωνία.

Με βάση αυτήν την οριοθέτηση, **οι ΤΠΕ ορίζονται ως ο συνδυασμός της τεχνολογίας της Πληροφορικής με άλλες συσχετιζόμενες τεχνολογίες και ειδικότερα με αυτές των επικοινωνιών.**

Η ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαίδευση αποτελεί έναν υπό έμφαση στόχο των επίσημων εκπαιδευτικών πολιτικών σε πολλές χώρες του κόσμου, μεταξύ των οποίων και στη χώρα μας, καθώς η ραγδαία διεξόδυσή τους σε όλους τους τομείς της οικονομικής και κοινωνικής ζωής συνοδεύεται από αισιόδοξες εκτιμήσεις ως προς τη συμβολή τους στην αναβάθμιση της διδακτικής διαδικασίας και στη βελτίωση της ποιότητας της μάθησης. Οι ΤΠΕ περιλαμβάνουν επιμέρους εργαλεία (υπολογιστές, λογισμικό, διαδραστικά συστήματα, δίκτυα, τηλεπικοινωνιακές υπηρεσίες, κλπ) τα οποία, στο χώρο της εκπαίδευσης, επιλέγονται κυρίως με βάση τις παιδαγωγικές παραμέτρους σχεδίασης και αξιο-

ποίησής τους και τον τρόπο με τον οποίο μπορούν να υποστηρίξουν τη διδασκαλία και τη μάθηση. Η υποστήριξη της διδασκαλίας και της μάθησης διαμεσολαβείται από εφαρμογές λογισμικού (συνήθως εκπαιδευτικού λογισμικού) και ψηφιακές τεχνολογίες που αναφέρονται ως πληροφορικά μαθησιακά περιβάλλοντα και διέπονται από συγκεκριμένες προδιαγραφές που υποστηρίζουν τη μάθηση. Στη βιβλιογραφία καταγράφονται αρκετές προσπάθειες ταξινόμησης των εκπαιδευτικών εφαρμογών των ΤΠΕ, οι οποίες ακολουθούν διαφορετικές προσεγγίσεις, συχνά όμως κατηγοριοποιούνται σε **συστήματα καθοδήγησης και διδασκαλίας**, συστήματα **μάθησης μέσω καθοδηγούμενης ανακάλυψης και διερεύνησης και συστήματα έκφρασης, αναζήτησης και επικοινωνίας** (Κόμης, 2004).

### Δραστηριότητα 1.1

Στόχος της δραστηριότητας είναι να ορίσετε τις κατηγορίες εφαρμογών των ΤΠΕ με κριτήριο τη διδακτική προσέγγιση που μπορούν να υποστηρίξουν.

Μελετήστε την ενότητα 2.1.2 (σελ. 30-35) του υλικού που αναπτύχθηκε για τα Πανεπιστημιακά Κέντρα Επιμόρφωσης (ΠΑΚΕ) επιμορφωτών Β' επιπέδου [http://earthlab.uoi.gr/pake/pake\\_files/epimorfotiko/ITY/PE6070/Epimorfotiko\\_yliko\\_PAKE\\_Teychos2A\\_PE6070\\_v1.o.pdf](http://earthlab.uoi.gr/pake/pake_files/epimorfotiko/ITY/PE6070/Epimorfotiko_yliko_PAKE_Teychos2A_PE6070_v1.o.pdf) και κάντε την ακόλουθη αντιστοίχιση:

Συστήματα ανακάλυψης και διερεύνησης	Υποστηρίζουν με εποπτικό τρόπο τη διδασκαλία ή υποκαθιστούν τον εκπαιδευτικό
Συστήματα καθοδήγησης και διδασκαλίας	Ευνοούν την ανάπτυξη δεξιοτήτων υψηλού επιπέδου μέσα από σενάρια διδασκαλίας
Συστήματα έκφρασης, αναζήτησης, επικοινωνίας	Βοηθούν το μαθητή να προσεγγίσει τους διδακτικούς στόχους μέσα από ειδικό λογισμικό

### 1.2 Εφαρμογές των ΤΠΕ στη διδασκαλία και τη μάθηση

Η επιχειρηματολογία που συνοδεύει τις προσπάθειες ένταξης των ΤΠΕ στην εκπαίδευση, εκτός από την καλλιέργεια του πληροφορικού γραμματισμού στο πλαίσιο των απαιτήσεων της «κοινωνίας της γνώσης», επικεντρώνεται σε παιδαγωγικά ζητήματα καθώς τα ψηφιακά μέσα αφενός εμπλουτίζουν την εκπαιδευτική διαδικασία με ανεξάντλητες πηγές εκπαιδευτικού υλικού και εργαλεία επικοινωνίας και αφετέρου μπορούν να βελτιώσουν την ποιότητα της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας. Η επιστημονική έρευνα επιδεικνύει έναν συνεχώς αυξανόμενο αριθμό μελετών και ερευνητικών εργασιών που δείχνουν ότι οι ΤΠΕ κινητοποιούν την προσοχή και την αντίληψη των μαθητών, πολλαπλασιάζουν τις δυνατότητες ανάκλησης πληροφοριακών στοιχείων και παράλληλα προσφέρουν ένα πεδίο για την ερμηνευτική κατανόηση δεδομένων και φαινομένων. Επίσης, σημαντικός αριθμός ερευνών επιβεβαιώνει τη θετική επίδραση των ΤΠΕ στην κατανόηση βασικών εννοιών γνωστικών αντικειμένων όπως είναι η Γλώσσα, τα Μαθηματικά και οι Φυσικές Επιστήμες καθώς και στην ανάπτυξη ανώτερων γνωστικών δεξιοτήτων μέσα από τη δημιουργία συνθηκών οικοδόμησης της νέας γνώσης από τους ίδιους τους μαθητές (Crock et al., 2010). Για παράδειγμα, ο διαδραστικός πίνακας αποτελεί μία σχετικά νέα τεχνολογία, η οποία μεταξύ των πλεονεκτημάτων που συνοδεύουν την αξιοποίησή της στη σχολική τάξη είναι η επικέντρωση της προσοχής, η τόνωση του ενδιαφέροντός και η αύξηση της συμμετοχής των μαθητών μέσα από δραστηριότητες αυτενέργειας, ενεργής διαμόρφωσης περιεχομένου, πειρατισμού και αλληλεπίδρασης (Αναστασιάδης κ.α., 2010).

Η παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ οργανώνεται στο πλαίσιο οργανωμένου και δομημένου τρόπου διδασκαλίας που ολοκληρώνεται σε σενάρια διδασκαλίας, τα οποία σχεδιάζονται κυρίως με βάση τις αρχές των εποικοδομητικών και κοινωνιογνωστικών προσεγγίσεων για τη μάθηση, όπου ο μαθητής τοποθετείται στο επίκεντρο της διαδικασίας και αλληλεπιδρά με το περιεχόμενο, τον εκπαιδευτικό, τους συμμαθητές του και την τεχνολογία. Στο πλαίσιο των σεναρίων διδασκαλίας, η αξιοποίηση των ΤΠΕ εντάσσεται σε δραστηριότητες που προάγουν την αυτενέργεια, τη διερεύνηση, την επίλυση προβλημάτων, την αιτιολόγηση, τη διατύπωση συμπερασμάτων, τη δημιουργικότητα και την καινοτομία, με απώτερο στόχο τη βελτίωση της ποιότητας της μάθησης. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στο να επανακαθορίσουν το ρόλο τους και να υιοθετήσουν νέες παιδαγωγικές πρακτικές αποτελεί βασική προϋπόθεση για τη διαμόρφωση δημιουργικών περιβαλλόντων μάθησης με τη χρήση των ΤΠΕ.

## Β Ι Β Λ Ι Ο Γ Ρ Α Φ Ι Α

- Anderson, J. & Van Weert, T. (2002). Information and Communication Technologies in teacher education: A curriculum for schools and Programme of teacher development, UNESCO, Paris. <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001295/129538e.pdf>
- Crook, C., Harrison, C., Farrington-Flint, L., Tomas, C. and Underwood, J. (2010). The Impact of Technology: Value-added classroom practice Coventry: Becta. <http://www.ictliteracy.info/rf.pdf/impact-digital-tech.pdf>



Αναστασιάδης, Π., Μικρόπουλος Α., Σοφός, Α. και Φραγκάκη, Μ. (2010). Ο διαδραστικός πίνακας στη σχολική τάξη: Παιδαγωγικές προσεγγίσεις - διδακτικές εφαρμογές, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. [http://users.sch.gr/geoman22/epimorfosi\\_B/diadrastikoi-A%20theoritiko%20plaisio.pdf](http://users.sch.gr/geoman22/epimorfosi_B/diadrastikoi-A%20theoritiko%20plaisio.pdf)

Κόμης, Β. (2004). Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών, Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.

#### ΟΔΗΓΟΣ ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΜΕΛΕΤΗΣ

Μικρόπουλος, Τ. Α. (2006). Ο υπολογιστής ως γνωστικό εργαλείο. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. Το βιβλίο παρουσιάζει θέματα ένταξης των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία. Προτείνει την παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ σε ένα πλαίσιο οικοδόμησης της γνώσης. Ο βαθμός δυσκολίας του είναι μικρός.

## 2. Ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία: διεθνής και ελληνική εμπειρία

### 2.1 Μοντέλα ένταξης των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία

Η ένταξη των ΤΠΕ στα εκπαιδευτικά συστήματα αποτελεί μια πολυσύνθετη δυναμική διαδικασία καθώς δεν περιορίζεται στον εξοπλισμό των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων με σύγχρονα τεχνολογικά μέσα, αλλά δέχεται έντονες επιδράσεις κυρίως από παράγοντες όπως το οικονομικό περιβάλλον, οι κοινωνικές συνθήκες αλλά και από τις φιλοσοφικές και ιδεολογικές προσεγγίσεις για την εκπαίδευση. Οι παράγοντες αυτοί αλληλοεπηρεαζόμενοι διαμορφώνουν τις επιδιώξεις και το πλαίσιο αξιοποίησης των ΤΠΕ στην εκπαίδευση. Για παράδειγμα, σε Ευρωπαϊκό επίπεδο, οι προτεραιότητες ένταξης των ΤΠΕ στα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών μελών, βασίζονται σε σημαντικό βαθμό στις κατευθύνσεις του στρατηγικού πλαισίου i2010 (Ευρωπαϊκή Ένωση, 2005) οι οποίες επικεντρώνουν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων χρήσης των ΤΠΕ από όλους τους πολίτες.

Σήμερα, στο πλαίσιο της διαβούλευσης για τη στρατηγική Ε.Ε. 2020, δίνεται έμφαση στην απόκτηση ψηφιακών δεξιοτήτων, την ενίσχυση της έρευνας, την καλλιέργεια της δημιουργικότητας και της καινοτομίας και την ανάδειξη των ΤΠΕ ως εργαλείου που μπορεί να υποστηρίξει αυτές τις διαδικασίες σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης (Ευρωπαϊκή Ένωση, 2009). Αντίστοιχες προτεραιότητες περιγράφονται σε κείμενα εκπαιδευτικής πολιτικής και στρατηγικής άλλων χωρών, όπου υπό την επίδραση οικονομικών και κοινωνικών παραγόντων, δίνεται έμφαση τόσο σε δεξιότητες χρήσης των ΤΠΕ, όσο και στην παιδαγωγική αξιοποίηση τους σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα για την απόκτηση γενικότερων γνωστικών δεξιοτήτων από τους μαθητές (Scheuermann & Pedro, 2009).

Ο τρόπος που οι ΤΠΕ εντάσσονται στα εκπαιδευτικά συστήματα διαφόρων χωρών διαφέρει κατά περίπτωση, καθώς οι ΤΠΕ προσεγγίζονται άλλοτε ως αυτόνομο γνωστικό αντικείμενο με αποκλειστικό στόχο τη απόκτηση τεχνολογικών γνώσεων, άλλοτε ως εργαλείο γνώσης, έρευνας και μάθησης στο σύνολο των γνωστικών αντικειμένων, και άλλοτε ως συνδυασμός των δύο αυτών προσεγγίσεων. Έτσι, στη βιβλιογραφία γίνεται διάκριση μεταξύ του τεχνοκρατικού, του ολιστικού και του πραγματολογικού μοντέλου εφαρμογής των ΤΠΕ στην εκπαίδευση (Κόμης, 2004).

#### Δραστηριότητα 2.1

Σκοπός της δραστηριότητας είναι να αναγνωρίσετε τα κυριότερα χαρακτηριστικά των μοντέλων ένταξης των ΤΠΕ στην εκπαίδευση.

Μελετήστε το παρακάτω κείμενο και απαντήστε αιτιολογημένα στα ερωτήματα που ακολουθούν (πηγή: Κόμης, 2004):

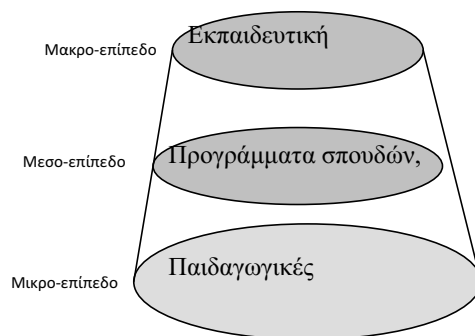
- Τεχνοκρατικό μοντέλο: Οι ΤΠΕ προσεγγίζονται ως αυτόνομο γνωστικό αντικείμενο στο πρόγραμμα σπουδών σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης με σκοπό τον «τεχνολογικό αλφαριθμητισμό» στις λειτουργίες του υπολογιστή και την ανάπτυξη δεξιοτήτων προγραμματισμού του.
- Ολοκληρωμένο ή ολιστικό μοντέλο: Οι ΤΠΕ εντάσσονται και αξιοποιούνται στην εκπαίδευση ως εργαλεία γνώσης, έρευνας και μάθησης που διαπερνά όλα τα γνωστικά αντικείμενα στο πλαίσιο μιας ολιστικής και διαθεματικής προσέγγισης της μάθησης.
- Πραγματολογικό μοντέλο: Η ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία χαρακτηρίζεται από τη διδασκαλία ενός αμιγούς μαθήματος γενικών γνώσεων πληροφορικής και την προοδευτική αξιοποίηση των ΤΠΕ ως μέσου στήριξης της μαθησιακής διαδικασίας σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα του προγράμματος σπουδών.

**Ερώτημα 1ο:** Ποια διαφορά υπάρχει μεταξύ του τεχνοκρατικού και του ολοκληρωμένου μοντέλου εφαρμογής των ΤΠΕ στην εκπαίδευση (έως 30 λέξεις).

**Ερώτημα 2ο:** Διακρίνετε κάποιο πλεονέκτημα της πραγματολογικής προσέγγισης έναντι της τεχνοκρατικής και της ολοκληρωμένης προσέγγισης (έως 30 λέξεις).

Οι στρατηγικές ένταξης των ΤΠΕ στην εκπαίδευση αναπτύσσονται σε πολλαπλά επίπεδα, τα οποία δεν είναι ανεξάρτητα αλλά επηρεάζονται και αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Σε μια γενική προσέγγιση, η ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαίδευση διατρέχει τρία βασικά επίπεδα (Σχήμα 2.1) με την αποτελεσματικότητα των σχετικών παρεμβάσεων να μην εξαρτάται από την ποιότητα κάθε επιπέδου ξεχωριστά, αλλά από τη μεταξύ τους συνοχή και το συντονισμό τους

(Kozma, 2003). Για την παιδαγωγική έρευνα, η δυναμική που αναπτύσσεται στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας και της σχολικής τάξης έχει ιδιαίτερη σημασία για την αποτελεσματική ενσωμάτωση καινοτομιών με τη χρήση ΤΠΕ.



Σχήμα 2.1 Επίπεδα στρατηγικών ένταξης των ΤΠΕ

## 2.2 Η ένταξη των ΤΠΕ στην ελληνική εκπαίδευση

Η εισαγωγή των ΤΠΕ στην Ελληνική εκπαίδευση ξεκίνησε στα μέσα της δεκαετίας του '80 (εισαχθηκε το μάθημα της Πληροφορικής ως αυτόνομο γνωστικό αντικείμενο στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση) και εξελίσσεται μέχρι σήμερα με τη διδασκαλία μαθημάτων Πληροφορικής σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης και την αξιοποίηση των ΤΠΕ ως εργαλείου στήριξης της μαθησιακής διαδικασίας σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα. Το γενικό πλαίσιο ένταξης των ΤΠΕ στη χώρα μας επηρεάστηκε από ιδιαιτερότητες όπως η υστέρηση σε πόρους και υποδομές, η νησιωτικότητα, το δύσκαμπτο και κεντροποιημένο σύστημα διοίκησης αλλά και από τις πρωτοβουλίες που αναλαμβάνονται σε επίπεδο Ευρωπαϊκής Ένωσης. Οι στρατηγικές ένταξης των ΤΠΕ στην Ελληνική εκπαίδευση προσεγγίζονται συνοπτικά με βάση τα επίπεδα παρεμβάσεων που παρουσιάζονται στο σχήμα 2.1.

- Σε **μακρο-επίπεδο**, το ΥΠΔΒΜΘ σε συνεργασία με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (ΠΙ) διαμόρφωσε το θεσμικό πλαίσιο και τις οργανωτικές προϋποθέσεις ένταξης των ΤΠΕ στην εκπαίδευση, ενώ για τη χρηματοδότηση των απαραίτητων παρεμβάσεων αξιοποιήθηκαν και αξιοποιούνται, κατά κύριο λόγο, πόροι από την Ευρωπαϊκή Ένωση στο πλαίσιο συγχρηματοδοτούμενων προγραμμάτων (ΒΠ και ΓΠ ΚΠΣ και ΕΣΠΑ). Σήμερα, στο πλαίσιο του ΕΣΠΑ (2007-2013) δίνεται έμφαση στον εξοπλισμό των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων με διαδραστικά συστήματα και φορητά εργαστήρια υπολογιστών, στη βελτίωση των δικτυακών υποδομών, στην ανάπτυξη και διάδοση ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού και τη δημιουργία ψηφιακών πυλών πληροφόρησης και επικοινωνίας.

- Σε **μεσο-επίπεδο**, οριοθετήθηκε και θεσμοθετήθηκε το πλαίσιο ένταξης των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία μέσα από τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών (ΕΠΠΣ, 1998; ΔΕΠΠΣ, 2001 και επικαιροποιημένο ΑΠΣ, 2010). Παράλληλα, υλοποιήθηκαν δράσεις όπως η παραγωγή εκπαιδευτικού λογισμικού, η ανάπτυξη Διαδικτυακών κόμβων και υποδομών τηλεεκπαίδευσης, η προσαρμογή των σχολικών εγχειριδίων, καθώς και η επιμόρφωση στην παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ.

- Σε **μικρο-επίπεδο**, προσδιορίζονται οι παιδαγωγικές προσεγγίσεις και οι διδακτικές μέθοδοι, ο ρόλος του εκπαιδευτικού και οι παράγοντες που αφορούν στον μαθητή στο πλαίσιο εποικοδομητικών, μαθητοκεντρικών και συνεργατικών προσεγγίσεων για τη διδασκαλία και τη μάθηση.

Παρά τις δυσκολίες και τα εμπόδια που δημιουργούνται από την έλλειψη υποδομών, τις διοικητικές καθυστερήσεις, αλλά και την αναντιστοιχία μεταξύ των επιχειρούμενων παρεμβάσεων και της ίδιας της σχολικής πραγματικότητας που δυσκολεύεται να ενσωματώσει τις προκλήσεις που οι ΤΠΕ δημιουργούν, σημειώνονται σημαντικά βήματα πρόοδου καθώς όλο και περισσότεροι εκπαιδευτικοί υιοθετούν τις ΤΠΕ ως εργαλείο που υποστηρίζει μία σειρά από καινοτόμες παιδαγωγικές προσεγγίσεις κατά τη διδασκαλία όλων των γνωστικών αντικειμένων σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης.

## Β Ι Β Λ Ι Ο Γ Ρ Α Φ Ι Α

- Kozma, R. (2003). Technology, innovation, and educational change: A global perspective. Eugene, OR: International Society for Technology in Education.
- Scheuermann, F. & Pedro, F. (2009). Assessing the effects of ICT in Education: Indicators, criteria and benchmarks for international comparisons. JRC/European Commission and OECD. [http://www.crie.min-edu.pt/files/@crie/1278088469\\_AssessingTheEffectsOfICTinEducation.pdf](http://www.crie.min-edu.pt/files/@crie/1278088469_AssessingTheEffectsOfICTinEducation.pdf)
- Ευρωπαϊκή Ένωση (2005). Η στρατηγική i2010 – Ευρωπαϊκή κοινωνία της πληροφορίας για την ανάπτυξη και την απασχόληση», COM(2005) 229, [eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2005:0229:FIN:EL:PDF](http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2005:0229:FIN:EL:PDF)
- Ευρωπαϊκή Ένωση (2009). Διαβούλευση για την μελλοντική στρατηγική ΕΕ 2020, COM (2009)647 <http://ec.europa.eu/>

## Ο Δ Η Γ Ο Σ Π Ε Ρ Α Ι Τ Ε Ρ Ω Μ Ε Λ Ε Τ Η Σ

Κόμης Β. & Μικρόπουλος Α. (2001). Πληροφορική στην Εκπαίδευση, Πάτρα: Ε.Α.Π. hera.ph1.unikoeln.de/~panoglou/upload/manuals/EAP/plh37/pliforiki\_stin\_ekpaideusi/KOMIS%25202.pdf

Στο βιβλίο παρουσιάζονται με αναλυτικό τρόπο οι φάσεις και οι παιδαγωγικές προσεγγίσεις ένταξης των ΤΠΕ στην Ελληνική Εκπαίδευση, με έμφαση στις εφαρμογές εκπαιδευτικού λογισμικού στη διδασκαλία και τη μάθηση. Ο βαθμός δυσκολίας είναι μικρός.

### 3. Θεωρίες μάθησης και ΤΠΕ

Το ζήτημα της αξιοποίησης των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία προσδιορίζεται από ποικίλους παράγοντες, που σχετίζονται περισσότερο με τη φιλοσοφική προσέγγιση του κάθε εκπαιδευτικού και το εκπαιδευτικό πλαίσιο, παρά με τα τεχνολογικά χαρακτηριστικά των ΤΠΕ. Η φιλοσοφική προσέγγιση αφορά στο γνωσιακό ενδιαφέρον του κάθε εκπαιδευτικού που τον προτρέπει να υποστηρίξει θεωρητικά την εκπαιδευτική διαδικασία μέσα από ανάλογες διδακτικές μεθόδους και πρακτικές.

#### 3.1 Συμπεριφοριστικές προσεγγίσεις

Οι συμπεριφοριστικές προσεγγίσεις διακατέχονται από ένα *τεχνικό γνωσιακό ενδιαφέρον*. Κυριότεροι εκπρόσωποι των θεωριών αυτών είναι οι ψυχολόγοι Ρανλόν, Watson, Thordike, Gurthie, Skinner (Ράπτης & Ράπτη, 2006). Στη βάση των αρχών του συμπεριφορισμού (μπικεβιορισμού) η μάθηση θεωρείται μια διαδικασία πρόσκτησης της γνώσης. Ο «έλεγχος» είναι η λέξη-κλειδί της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Μάθηση επιτυγχάνεται όταν ενισχύεται η επιθυμητή συμπεριφορά των μαθητών και απαλείφεται η μη επιθυμητή. Η ενίσχυση συνδέεται με την έννοια της ανάδρασης ή επανατροφοδότησης. Η παρεχόμενη στη βάση αυτής της προσέγγισης μάθηση ονομάζεται ενεργή συντελεστική μάθηση. Η διδασκαλία είναι δασκαλοκεντρική και οι ακολουθούμενες διδακτικές μέθοδοι είναι αυστηρά καθοδηγούμενες από τον εκπαιδευτικό.

Ένα μεγάλο τμήμα του πιστοποιημένου από το ΥΠΔΒΜΘ και το ΠΙ εκπαιδευτικού λογισμικού έχει σχεδιαστεί στη βάση της συμπεριφοριστικής προσέγγισης. Τα λογισμικά αυτά είναι σχεδιαστικά «κλειστά», αφού δεν υπάρχει η δυνατότητα μετασχηματισμού τους από τους χρήστες. Είναι δυο βασικών κατηγοριών. Η πρώτη κατηγορία περιλαμβάνει **εκπαιδευτικά λογισμικά καθοδήγησης και διδασκαλίας (tutorials)** και η άλλη **εκπαιδευτικά λογισμικά εξάσκησης και πρακτικής (drill and practice)**. Στο πλαίσιο της συμπεριφοριστικής διδακτικής μεθοδολογίας, οι μαθητές πραγματοποιούν δραστηριότητες στις οποίες έχει προκαθοριστεί η μοναδική «σωστή» απάντηση από τους σχεδιαστές των λογισμικών αυτών, υπό την επίβλεψη του εκπαιδευτικού. Οι πληροφορίες-γνώσεις παρέχονται στους μαθητές γραμμικά και σειριακά, μέσω δραστηριοτήτων τύπου «σωστό-λάθος», «αντιστοιχίσεις», «συμπληρώσεις», «ακροστιχίδες», κλπ. Αυτά τα λογισμικά θεωρούνται κατάλληλα για την εξάσκηση δεξιοτήτων χαμηλού επιπέδου, για την αξιολόγηση των μαθητών, για εποπτική διδασκαλία και προτείνονται ιδιαίτερα για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΑμεΑ) και άτομα με αναπηρίες (ΑμΑ). Η συμπεριφοριστική προσέγγιση μπορεί να αποτελεί τη βάση του σχεδιασμού των «κλειστών» εκπαιδευτικών λογισμικών, αλλά ο τρόπος που θα αξιοποιηθούν στην τάξη ή στο εργαστήριο είναι στην αποκλειστική αρμοδιότητα του εκπαιδευτικού. Αυτός, ανάλογα με το γνωσιακό του ενδιαφέρον, μπορεί να αξιοποιήσει δασκαλοκεντρικές ή μαθητοκεντρικές στρατηγικές διδασκαλίας, αυστηρά καθοδηγούμενες ή σε ένα πλαίσιο φθίνουσας καθοδήγησης, ανάλογα με τις εκπαιδευτικές και το μαθησιακό στυλ του κάθε μαθητή.

#### 3.2 Γνωστικές και κοινωνικοπολιτιστικές προσεγγίσεις

Οι **γνωστικές και οι κοινωνικοπολιτιστικές προσεγγίσεις** διακατέχονται από ένα πρακτικό γνωσιακό ενδιαφέρον. Λέξη-κλειδί της μαθησιακής διαδικασίας είναι η «κατανόηση» του νοήματος μιας κατάστασης. Οι γνωστικές προσεγγίσεις θεωρούν ότι η μάθηση είναι μια διαδικασία δημιουργίας της γνώσης και οι κοινωνικοπολιτισμικές συμπληρώνουν πως η μάθηση συντελείται μέσα σε συγκεκριμένα πολιτισμικά πλαίσια (γλώσσα, στερεότυπα, αντιλήψεις) και δημιουργείται από την αλληλεπίδραση του ανθρώπου με άλλα άτομα μέσα από κοινές δραστηριότητες. Σύμφωνα με τις αρχές των παραπάνω θεωριών, η μάθηση συντελείται με την οικοδόμηση και αναδόμηση των γνώσεων, από τους ίδιους τους μαθητές μέσα από τη γνωστική σύγκρουση (cognitive confliction) και τον αναστοχασμό (reflection). Η διδασκαλία είναι μια πράξη συνεργασίας ανάμεσα στον εκπαιδευτικό, που έχει ρόλο διευκολυντικό, άμεσο και σημαντικό και τους μαθητές του, οι οποίοι είναι αυτόνομοι οργανισμοί που βρίσκονται σε συνεχή αλληλεπίδραση με το περιβάλλον. Βασική αρχή της **ανακαλυπτικής μάθησης** (discovery learning) του Bruner (1986), η οποία συνάδει με τις αρχές της γνωστικής προσέγγισης, είναι ότι η μαθησιακή διαδικασία διευκολύνεται από την «ανακάλυψη» των επιστημονικών αρχών και δομών ενός γνωστικού αντικειμένου από τους μαθητές. Ο **κοινωνικός εποικοδομισμός** (social constructivism) του Vygotsky (1993) συμπληρώνοντας τον **προσωπικό εποικοδομισμό** (personal constructivism) του Piaget (1969), υποστηρίζει ότι κάθε μαθητής κτίζει το δικό του νοητικό κόσμο, στηριζόμενος στις προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες του δια μέσου της κοινωνικής αλληλεπίδρασης με τους συμμαθητές

του, το δάσκαλό του, το εκπαιδευτικό και ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο (πλαίσιο στήριξης). Κατά τη **θεωρία της δραστηριότητας** (activity theory), βασικό στοιχείο ανάλυσης αποτελεί η δραστηριότητα των μαθητών, ως μια μορφή ενεργητικής μάθησης. Σύμφωνα με τη θεωρία της **εμπλαισιωμένης μάθησης** (situated learning) των Lave και Wenger (1971), η μάθηση είναι μια διαδικασία σχετική με τις δραστηριότητες, το περιεχόμενο και το πολιτιστικό πλαίσιο μέσα στο οποίο αναπτύσσεται. Σύμφωνα με τη θεωρία της **κατανεμημένης γνώσης** (distributed cognition) οι γνωστικοί πόροι μπορούν να διαμοιραστούν μεταξύ των μαθητών που μετέχουν σε ένα κοινωνικό περιβάλλον.

Οι εκπαιδευτικοί που αξιοποιούν τις ΤΠΕ αποκτούν έναν πιο ενεργό και αλληλεπιδραστικό ρόλο με την τεχνολογία, την κοινωνία και τη μάθηση. Οι μαθητές, μέσα από ομαδοσυνεργατικές διδακτικές προσεγγίσεις, με τη διενέργεια σχεδίων εργασίας (projects), συλλέγουν πληροφορίες με τη βοήθεια ανοικτών εκπαιδευτικών λογισμικών, τα οποία δίνουν σχεδιαστικά τη δυνατότητα στο χρήστη να παρέμβει, να τροποποιήσει, να δημιουργήσει δραστηριότητες, ανάλογα με τους στόχους της διδασκαλίας και τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών του.

### 3.3 Κριτικές και μετασχηματιστικές προσεγγίσεις

Οι κριτικές και οι μετασχηματιστικές προσεγγίσεις διακατέχονται από ένα χειραφετικό γνωστικό ενδιαφέρον, όπου το περιεχόμενο της μάθησης συνδέεται με τον πραγματικό κοινωνικό κόσμο. Δεν επαρκεί πλέον η «κατανόηση» μιας κατάστασης, αλλά η «αλλαγή» της με βάση ηθικά κριτήρια. Λέξη κλειδί αποτελεί η «δράση» με στόχο τον μακροπρόθεσμο κοινωνικό μετασχηματισμό. Ο **κριτικός εποικοδομισμός** επεκτείνεται στο ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο, στο οποίο οικοδομείται η γνώση μέσω των ΤΠΕ και ο **κριτικός αναστοχασμός**, υποστηρίζει ότι μαθητές και εκπαιδευτικοί αποκτούν γνώσεις και ιδέες, που βοηθούν στις επιλογές τους για δράσεις και αποτελούν αφητηρίες αναστοχασμού πάνω σε αυτά που σκέφτονται να κάνουν, κάνουν τώρα ή έχουν κάνει ήδη. Οι παραπάνω θεωρητικές προσεγγίσεις υποστηρίζουν την αυθεντική μάθηση για την πραγμάτευση αυθεντικών προβλημάτων που εντάσσονται στο βιωματικό χώρο των μαθητών και έχουν νόημα γι αυτούς (Κωστούλα Μακράκη & Μακράκης, 2006).

Βασισμένα σε αρχές των Γνωστικών, Κοινωνικοπολιτιστικών και Κριτικών Προσεγγίσεων, αξιοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές τους «ανοικτά» Εκπαιδευτικά Λογισμικά Έκφρασης, Αναζήτησης και Επικοινωνίας της Πληροφορίας. Μέσω αυτών η «γνώση» μπορεί να διαμοιραστεί μέσω δικτυακών υπηρεσιών (Υποστηριζόμενη από τον υπολογιστή μάθηση CSCL), με την επικοινωνία εκπαιδευτικού-μαθητών να μην εξυπηρετεί τη «μεταφορά» γνώσεων μέσω της τεχνολογίας, αλλά να επιτρέπει τη γνωστική επεξεργασία τους μέσω των δυνατοτήτων που η ίδια η τεχνολογία παρέχει στην ανάλυση και την κατασκευή νέων εννοιών. Μέσα σε ένα πλαίσιο ενεργούς συμμετοχής των μαθητών, αναπτύσσεται μέσω Εκπαιδευτικών Λογισμικών και Περιβαλλόντων Μάθησης μέσω Ανακάλυψης, Διερεύνησης και Οικοδόμησης, η κριτική σκέψη των μαθητών μέσα από δραστηριότητες συλλογής και επεξεργασίας των δεδομένων. Η γνώση οικοδομείται σε εργαστήρια μέσω της «γνωστικής μαθητείας» για την επίλυση αυθεντικών προβλημάτων, με την αξιοποίηση εκπαιδευτικών λογισμικών, διαδραστικών πινάκων και της διαδικτυακής τεχνολογίας. Η διδασκαλία αποτελεί το «πλαίσιο στήριξης» (scaffolding), ένα είδος σκαλωσιάς που παρέχει ο εκπαιδευτικός, αξιοποιώντας την τεχνολογία με τέτοιο τρόπο, προκειμένου να προχωρήσουν οι μαθητές του στο επόμενο κάθε φορά επίπεδο της ανάπτυξής τους (zone of proximal development). Παράλληλα κινητοποιείται η στοχαστικο-κριτική τους σκέψη (reflective thinking), που έχει τη δυνατότητα να βρίσκει σχέσεις και να επιλύει προβληματικές καταστάσεις. Βασικό της στοιχείο η μεταγνωστική ικανότητα, που επιτρέπει στους μαθητές να έχουν συνείδηση του «πώς σκέφτονται» και «γιατί σκέφτονται με έναν συγκεκριμένο τρόπο». Μαθητές και εκπαιδευτικοί συνυπολογίζονται, ως στοχαζόμενοι και ενεργοί εκπαιδευτικοί/ μαθητές/ πολίτες.

#### Δραστηριότητα 3.1

Χωριστείτε σε ομάδες και η καθεμιά, προσεγγίζοντας μια από τις παραπάνω θεωρητικές προσεγγίσεις και αξιοποιώντας την ανάλογη κατηγορία εκπαιδευτικού λογισμικού, να προτείνει στις υπόλοιπες ομάδες διδακτικές πρακτικές και μεθόδους αξιοποίησής τους στην τάξη, υποστηρίζοντας με επιχειρήματα τις απόψεις της στις υπόλοιπες και να ακολουθήσει συζήτηση (debating).

### Β Ι Β Λ Ι Ο Γ Ρ Α Φ Ι Α

Bruner, J. (1986). Actual minds, possible words. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Lave, J. & Wenger, E. (1991). Situated Learning: Legitimate peripheral participation. New York: Cambridge University Press.

Piaget, J. (1969). The Mechanisms of Perception. London: Rutledge & Kegan Paul.

Vygotsky, L. S. (1993). Σκέψη και Γλώσσα. Αθήνα: Γνώση.

Κωστούλα-Μακράκη, Ν. & Μακράκης, Β. (2006). Διαπολιτισμικότητα και Εκπαίδευση για ένα Βιώσιμο Μέλλον. Ψηφιακό Κέντρο Εκπαιδευτικών Μέσων Πανεπιστημίου Κρήτης: Media.

Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α. (2006). Μάθηση και Διδασκαλία στην Εποχή της Πληροφορίας. Τόμος Α Ολική Προσέγγιση. Αθήνα: Ατραπός.

## Ο Δ Η Γ Ο Σ Π Ε Ρ Α Ι Τ Ε Ρ Ω Μ Ε Λ Ε Τ Η Σ

Διδακτικό Σενάριο αξιοποίησης «κλειστού» εκπαιδευτικού λογισμικού: «Θέλω να σας γνωρίσω το βιβλίο που διάβασα». Αξιοποιείται στα ΚΣΕ και στα ΠΑΚΕ, ως «Υλικό Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών- Τεύχος 2Α: Κλάδος ΠΕ7ο (σελ. 204-216)

Διδακτικό Σενάριο αξιοποίησης «ανοικτών» εκπαιδευτικών λογισμικών: «Οικολογικό πρόβλημα του πλανήτη μας: ερευνούμε, συγκρίνουμε, κρίνουμε και προτείνουμε». Αξιοποιείται στα ΚΣΕ και στα ΠΑΚΕ, ως «Υλικό Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών- Τεύχος 2Α: Κλάδος ΠΕ7ο (σελ. 318-337)

### 4. Παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ

#### 4.1 Οι ΤΠΕ ως γνωστικά και διερευνητικά εργαλεία

Η συμβολή των ΤΠΕ στη μαθησιακή διαδικασία προκύπτει άμεσα, από τα τεχνολογικά τους χαρακτηριστικά και τους τρόπους με τους οποίους καταγράφουν, αποθηκεύουν, αναπαριστούν, διαχειρίζονται και μεταφέρουν την πληροφορία. Η συνεισφορά τους στη μαθησιακή διαδικασία προκύπτει έμμεσα, μέσα από την παιδαγωγική αξιοποίησή τους. Σημαντικοί παράγοντες για την παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ θεωρούνται το ενδιαφέρον των μαθητών για τον υπολογιστή, που λειτουργεί ως κίνητρο μάθησης, η ενεργός συμμετοχή των μαθητών μέσω αλληλεπιδραστικών δραστηριοτήτων που περιλαμβάνουν δράση και ανάδραση και η επιλογή της κατάλληλης εφαρμογής λογισμικού για τη δημιουργία ή ενίσχυση των νοητικών μοντέλων τους.

Η παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ επιτυγχάνεται σε ένα ολοκληρωμένο μαθησιακό πλαίσιο, το οποίο περιλαμβάνει διδακτικά σενάρια ή σενάρια διδασκαλίας.

Οι γνωστικές και οι κοινωνικοπολιτισμικές προσεγγίσεις για τη μάθηση, λόγω κυρίως των θετικών μαθησιακών αποτελεσμάτων που επιφέρουν, ενδείκνυται για τη σχεδίαση και ανάπτυξη μαθησιακών δραστηριοτήτων και διδακτικών σεναρίων με την υποστήριξη των ΤΠΕ. Τεχνολογικές προσεγγίσεις που αξιοποιούνται αφορούν λογισμικά έκφρασης, αναζήτησης και επικοινωνίας της πληροφορίας, πληροφορικά μαθησιακά περιβάλλοντα μέσω ανακάλυψης, διερεύνησης και οικοδόμησης της γνώσης. Η παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ υπό το πρίσμα των θεωριών οικοδόμησης της γνώσης εφαρμόζεται κυρίως με την ένταξη τους ως γνωστικών και διερευνητικών εργαλείων και δευτερευόντως ως δυναμικών εποπτικών μέσων διδασκαλίας και εργαλείων επικοινωνίας και αναζήτησης πληροφοριών, παράλληλα με τον πληροφορικό γραμματισμό.

Ως γνωστικά εργαλεία θεωρούνται οι τεχνολογίες που υποστηρίζουν γνωστικές διεργασίες όπως είναι η σκέψη, η επίλυση προβλημάτων και η μάθηση. Όσον αφορά στις ΤΠΕ, τα γνωστικά εργαλεία είναι εφαρμογές λογισμικού και τεχνολογίες που δημιουργούνται ή τροποποιούνται και χρησιμοποιούνται από τον μαθητή για να αναπαραστήσει τις γνώσεις του, εμπλέκοντάς τον απαραίτητα σε νοηματοδοτημένες διεργασίες κριτικής σκέψης σχετικά με ένα υπό μελέτη θέμα. Υπό αυτή την έννοια, ο υπολογιστής λειτουργεί ως «διανοητικός συνεργάτης» του μαθητή με στόχο την οικοδόμηση της γνώσης (Jonassen, 2000; Μικρόπουλος, 2006).

Οι ΤΠΕ ως γνωστικά εργαλεία μπορούν να αξιοποιηθούν κατά δύο τρόπους. Ο πρώτος αφορά τη λειτουργία της τεχνολογίας κατά την οποία διαχωρίζονται σαφώς οι εργασίες του μαθητή από αυτές του εργαλείου. Για παράδειγμα μια εφαρμογή λογισμικού εκτελεί λειτουργίες χαμηλού και μηχανιστικού επιπέδου, όπως υπολογισμούς, αφήνοντας τον μαθητή αναπόσπαστο να ασχοληθεί με γνωστικές διεργασίες υψηλού επιπέδου. Το γνωστικό εργαλείο θεωρείται ότι αποτελεί μέσο για τη βελτίωση της απόδοσης του μαθητή.

Ο δεύτερος τρόπος αξιοποίησης των ΤΠΕ ως γνωστικών εργαλείων σχετίζεται με τις δυνατότητες της τεχνολογίας για υποστήριξη της δημιουργίας νοητικών μοντέλων από τον μαθητή. Στην περίπτωση αυτή η γνώση θεωρείται ότι κατανέμεται μεταξύ του εργαλείου και του μαθητή, με στόχο την επίτευξη ορισμένου μαθησιακού αποτελέσματος.

Η παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ ως γνωστικών και διερευνητικών εργαλείων μέσα σε ένα εποικοδομητικό πλαίσιο, υποδηλώνει τη σχεδίαση, ανάπτυξη και χρήση μαθησιακών δραστηριοτήτων που αξιοποιούν ορισμένες αν όχι όλες από τις αρχές σχεδίασης εποικοδομητικών πληροφορικών μαθησιακών περιβαλλόντων:

- παροχή πολλαπλών αναπαραστάσεων της πραγματικότητας, αποφεύγοντας την υπεραπλούστευση, αλλά αναπαριστώντας την πολυπλοκότητα του φυσικού κόσμου
- εστίαση στην οικοδόμηση και όχι στην αναπαραγωγή της γνώσης
- δημιουργία αυθεντικών μαθησιακών δραστηριοτήτων, βασισμένων σε πραγματικές καταστάσεις
- καλλιέργεια του αναστοχασμού
- υποστήριξη της συνεργατικής μάθησης και της οικοδόμησης της γνώσης.

#### Δραστηριότητα 4.1

Σκοπός της δραστηριότητας είναι η κατανόηση των αρχών σχεδίασης εποικοδομητικών πληροφορικών μαθησιακών περιβαλλόντων.

Για κάθε μια από τις πέντε αρχές, καταγράψτε τρία παραδείγματα για θέμα και γνωστικό αντικείμενο που σας ενδιαφέρει.

#### 4.2 Σενάρια διδασκαλίας με την υποστήριξη των ΤΠΕ

Η συνεισφορά των ΤΠΕ στη μαθησιακή διαδικασία αποφέρει θετικά μαθησιακά αποτελέσματα όταν προβλέπει κυρίαρχο και ενεργό ρόλο για τον μαθητή σε ένα ολοκληρωμένο, στοχοθετημένο μαθησιακό πλαίσιο, το οποίο περι-

λαμβάνει συνήθως σενάρια διδασκαλίας. Αυτά αποτελούν τη συνολική οργάνωση και διαχείριση του μαθήματος με τη συνδρομή της τεχνολογίας, καθώς και σχέδια διδασκαλίας συνοδευόμενα από τις κατάλληλες μαθησιακές δραστηριότητες.

Ένα σενάριο διδασκαλίας ή διδακτικό σενάριο ή εκπαιδευτικό σενάριο, αποτελεί δομημένη οργάνωση της διδασκαλίας η οποία συνίσταται από διαδοχικά βήματα που συνολικά αποβλέπουν στην οικοδόμηση της γνώσης. Στην περίπτωση που υποστηρίζεται από τις ΤΠΕ, αξιοποιεί εκπαιδευτικά εργαλεία όπως το λογισμικά ή άλλες ψηφιακές τεχνολογίες (Μικρόπουλος & Μπέλλου, 2010).

Η δομή του σεναρίου διδασκαλίας περιγράφει τη διαδικασία σχεδίασης ενός μαθήματος και αποτελείται από συγκεκριμένα τμήματα που η καταγραφή και η εφαρμογή των οποίων παρέχει μεγαλύτερες δυνατότητες για αποτελεσματική διδασκαλία. Τα ενδεικτικά τμήματα από τα οποία δομείται το σενάριο διδασκαλίας με την υποστήριξη των ΤΠΕ συνοψίζονται στα εξής:

- **Τάξη αναφοράς** και εμπλεκόμενα γνωστικά αντικείμενα.
- **Τίτλος σεναρίου.** Περιγράφει συνοπτικά και περιεκτικά το θέμα του σεναρίου.
- **Συμβατότητα με το πρόγραμμα σπουδών.** Γίνεται σαφής σύνδεση του περιεχομένου και των διδακτικών στόχων του σεναρίου με θεματικές ενότητες του αναλυτικού προγράμματος.
- **Παιδαγωγική προσέγγιση.** Περιγράφονται συγκεκριμένες αρχές της προσέγγισης που αξιοποιείται.
- **Διδακτικοί στόχοι.** Παρουσιάζονται οι επιδιωκόμενοι στόχοι σχετικά με το υπό μελέτη θέμα, αλλά και τη μαθησιακή διαδικασία γενικότερα. Αναφέρονται επίσης στόχοι σχετικά με την αξιοποίηση της τεχνολογίας, οι οποίοι αφορούν και τις δεξιότητες που απαιτούνται και αναπτύσσονται (πληροφορικός γραμματισμός).
- **Πρωτοτυπία.** Περιγράφονται καινοτόμα στοιχεία που αξιοποιεί το σενάριο. Αυτά μπορεί να αφορούν το διαφορετικό και δημιουργικό τρόπο προσέγγισης του θέματος. Κυρίως αναφέρονται στην ιδιαίτερη αξιοποίηση των ΤΠΕ και στην προστιθέμενη αξία που επιφέρουν στο σενάριο.
- **Μαθησιακές δραστηριότητες.** Περιγράφονται οι δραστηριότητες που αποτυπώνονται συνήθως με τη μορφή φύλλων εργασίας και αξιοποιούν με ποικίλους τρόπους τις ΤΠΕ ως γνωστικά εργαλεία.
- **Τρόπος οργάνωσης διδασκαλίας και ρόλοι μαθητών και εκπαιδευτικού.**
- **Εκτιμώμενη διάρκεια.** Αποτελεί σημαντικό στοιχείο του σεναρίου, προγραμματίζοντας τον διδακτικό χρόνο.
- **Αξιολόγηση.** Περιλαμβάνει διαδικασίες αποτίμησης του σεναρίου, της διδασκαλίας και της μαθησιακής διαδικασίας.
- **Επεκτασιμότητα.** Παρουσιάζονται προτάσεις επέκτασης του σεναρίου σε άλλες ενότητες και αντικείμενα.

#### Δραστηριότητα 4.2

Σκοπός της δραστηριότητας είναι η εξοικείωση με τη δομή του σεναρίου διδασκαλίας.

Ακολουθώντας τη δομή του διδακτικού σεναρίου, σχεδιάστε στο χαρτί ένα σενάριο, αναπτύσσοντας με σαφήνεια και λεπτομέρεια κάθε βήμα του.

### ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Jonassen, D. H. (2000). Computers as mindtools for schools. NJ: Prentice Hall.

Μικρόπουλος, Τ. Α. (2006). Ο υπολογιστής ως γνωστικό εργαλείο. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

### Ο Δ Η Γ Ο Σ Π Ε Ρ Α Ι Τ Ε Ρ Ω Μ Ε Λ Ε Τ Η Σ

Μικρόπουλος, Τ. Α. & Μπέλλου, Ι. (2010). Σενάρια διδασκαλίας με υπολογιστή. Αθήνα: Κλειδάριθμος.

Το βιβλίο μπορεί να θεωρηθεί ένας οδηγός για τη σχεδίαση σεναρίων διδασκαλίας με την υποστήριξη των ΤΠΕ. Ακολουθεί την προσέγγιση των ΤΠΕ ως γνωστικών εργαλείων και παρουσιάζει παραδείγματα τεχνολογικών προσεγγίσεων στο πλαίσιο συγκεκριμένων σεναρίων διδασκαλίας. Ο βαθμός δυσκολίας του είναι μέτριος.

## 5. Οι ΤΠΕ στο Νέο Σχολείο και το όραμα του Ψηφιακού Σχολείου

Το Ψηφιακό Σχολείο είναι διαθέσιμο σε κάθε εκπαιδευτικό (<http://digitalschool.minedu.gov.gr>) και αποτελεί βασικό συστατικό του οράματος του Νέου Σχολείου. Η δημιουργία του ψηφιακού σχολείου αποτελεί για το ΥΠΔΒΜΘ βασική προτεραιότητα, αλλά και μια πρόκληση μέσα από την οποία καλείται να πετύχει την ουσιαστική ενσωμάτωση των ΤΠΕ στη διδασκαλία όλων των μαθημάτων αλλά και στη σχολική ζωή γενικότερα. Στο πλαίσιο αυτό η χρήση των ΤΠΕ γίνεται ο καταλύτης για την αλλαγή του περιεχομένου των προγραμμάτων σπουδών και της σχολικής γνώσης, της διδασκαλίας, της μάθησης και της σχέσης εκπαιδευτικών-μαθητών, γονιών και σχολείου.

Στη βάση του ψηφιακού σχολείου υλοποιούνται δράσεις οι οποίες οργανώνονται σε μία σειρά από βασικούς άξονες, όπως η δημιουργία της ψηφιακής τάξης, η δημιουργία ψηφιακού εκπαιδευτικού περιεχόμενου (e-books) (<http://digitalschool.minedu.gov.gr/>), τα ψηφιακά βοηθήματα πανελλαδικών εξετάσεων (<http://www.study4exams.gr/>). Παράλληλες δράσεις αποτελούν το πρόσθετο ψηφιακό υλικό, η επιμόρφωση εκπαιδευτικών (<http://www.epimorfosi.edu.gr/>, <http://epimorfosi.cti.gr/>) και η ηλεκτρονική διοίκηση της εκπαίδευσης.

Παράλληλα, στο πλαίσιο του Νέου Σχολείου δημιουργούνται ηλεκτρονικές πύλες πληροφόρησης και διοίκησης για τη διευκόλυνση όλων των μετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ τα υπάρχοντα προγράμματα σπουδών μετασχηματίζονται προκειμένου να αξιοποιούν τα νέα ψηφιακά περιβάλλοντα και μέσα και δημιουργούνται ολοκληρωμένα σεναρία διδασκαλίας για όλα τα μαθήματα.

## 5.1 Οι ΤΠΕ στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση

### 5.1.1 Ιστορική αναδρομή ένταξης των ΤΠΕ στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Οι προσπάθειες ένταξης των τεχνολογιών στο Δημοτικό Σχολείο ξεκίνησε στη χώρα μας το σχολικό έτος 1996-97, με την ενσωμάτωση της Πληροφορικής, μέσω του πιλοτικού προγράμματος των 28 Ολοήμερων Δημοτικών Σχολείων. Στη συνέχεια, το 2001 το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο εκπόνησε το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΠΠΣ) και το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ), στο οποίο προτείνεται για το Δημοτικό Σχολείο η διάχυση της Πληροφορικής στα επιμέρους γνωστικά αντικείμενα μέσω του ολιστικού προτύπου. Το σχολικό έτος 2002-2003 εισάγεται στο Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο (ΟΔΣ) γνωστικό αντικείμενο με τίτλο «Πληροφορική», που το παρακολουθούν μόνο οι μαθητές που παραμένουν στο σχολείο μετά την ολοκλήρωση των πρωινών μαθημάτων και το διδάσκουν εκπαιδευτικοί Πληροφορικής. Στη συνέχεια, το σχολικό έτος 2003-2004 το γνωστικό αντικείμενο μετονομάζεται σε «Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση». Το 2010 το ΑΠΣ επικαιροποιείται και εισάγεται το μάθημα στο ΟΔΣ με βάση το εφικτό ή πραγματολογικό μοντέλο. Ο τίτλος του μαθήματος αλλάζει πάλι και γίνεται «Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών» (ΤΠΕ). Το ίδιο έτος εκδίδεται υπουργική απόφαση, στην οποία ορίζεται η εισαγωγή των ΤΠΕ ως ξεχωριστό γνωστικό αντικείμενο στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στο πρωινό ωράριο από εκπαιδευτικούς Πληροφορικής και απευθύνεται σε όλους τους μαθητές του σχολείου.

### 5.1.2 ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ των ΤΠΕ στο Δημοτικό Σχολείο

Το ΔΕΠΠΣ θέτει ως σκοπό της διδασκαλίας της Πληροφορικής να αποκτήσουν οι μαθητές μια αρχική, αλλά συγκροτημένη και σφαιρική αντίληψη των βασικών λειτουργιών του υπολογιστή, μέσα σε μια προοπτική τεχνολογικού αλφαριθμητισμού και αναγνώρισης των ΤΠΕ, αναπτύσσοντας παράλληλα ευρύτερες δεξιότητες κριτικής σκέψης, δεοντολογίας, κοινωνικής συμπεριφοράς αλλά και διάθεσης για ενεργοποίηση και δημιουργία τόσο σε ατομικό επίπεδο όσο και σε συνεργασία με άλλα άτομα ή ως μέλη μιας ομάδας. Θέτει ακόμα ως σκοπό να έλθουν οι μαθητές σε επαφή με τις διάφορες χρήσεις του υπολογιστή ως εποπτικού μέσου διδασκαλίας, ως γνωστικού - διερευνητικού εργαλείου, ως εργαλείου επικοινωνίας και αναζήτησης πληροφοριών, στο πλαίσιο των καθημερινών σχολικών δραστηριοτήτων.

Το ΑΠΣ έχει ως βασικό σκοπό ο εκπαιδευτικός να το αξιοποιήσει, σύμφωνα με τις εκπαιδευτικές ανάγκες και τα μέσα που διαθέτει, προσδιορίζοντας τις ελάχιστες γνώσεις και δεξιότητες που απαιτείται να έχει αποκτήσει ο μαθητής, κατά ηλικιακό επίπεδο, για να μπορεί να αξιοποιήσει τον υπολογιστή. Ειδικό σκοπό του ΑΠΣ είναι να προσεγγίσουν οι μαθητές βασικές έννοιες της Πληροφορικής, να αξιοποιήσουν τεχνολογικά εργαλεία, να επικοινωνήσουν μεταξύ τους μέσω αυτών, να συνεργασθούν, να παρουσιάζουν τις σκέψεις τους και τα συμπεράσματά τους, να αναπτύξουν έναν κώδικα δεοντολογίας, να αναπτύξουν κριτική στάση σχετικά με τη χρήση τους και να ευαισθητοποιηθούν για τις επιπτώσεις από την εφαρμογή των ΤΠΕ στο φυσικό, κοινωνικό, πολιτιστικό περιβάλλον.

Ακολουθείται το «ολιστικό» μοντέλο ένταξης της Πληροφορικής, σύμφωνα με το οποίο οι στόχοι υλοποιούνται με διάχυση των ΤΠΕ σε επιμέρους γνωστικά αντικείμενα. Ο εκπαιδευτικός αξιοποιεί εκπαιδευτικά λογισμικά και ψηφιακές τεχνολογίες σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα. Η Πληροφορική στο πλαίσιο αυτό δεν διδάσκεται ως ξεχωριστό γνωστικό αντικείμενο, αλλά «υπηρετεί» τους στόχους του ΑΠΣ των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων.

### 5.1.3 Ο θεσμός του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα

Πρωτολειτούργησε πειραματικά το σχολικό έτος 2010-2011 σε 800 Δημοτικά Σχολεία. Σε αντιδιαστολή με το υπάρχον ΑΠΣ στο οποίο αναφερόταν ότι «σε καμία περίπτωση δεν νοείται η διδασκαλία της Πληροφορικής ως διδασκαλία γνωστικού αντικειμένου. Σκοπός είναι ο μαθητής να μαθαίνει με τη χρήση τους, παρά για τη χρήση τους», οι ΤΠΕ εισάγονται ως ξεχωριστό γνωστικό αντικείμενο στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στο πρωινό ωράριο, από εκπαιδευτικούς Πληροφορικής και απευθύνεται σε όλους τους μαθητές του σχολείου. Οι στόχοι ακολουθούν τους τρεις άξονες του επικαιροποιημένου ΔΕΠΠΣ και αφορούν στη «γνώση και μεθοδολογία», στη «συνεργασία, επικοινωνία και κοινωνική αλληλεπίδραση», καθώς και στην «επιστήμη και τις ΤΠΕ στην καθημερινή ζωή». Οι θεματικές ενότητες παραμένουν ίδιες για τις μικρές τάξεις του Δημοτικού, ενώ από τη Γ΄ τάξη σταδιακά εμφανίζονται και νέες, όπως «οργανώνω, ταξινομώ και επεξεργάζομαι πληροφορίες με εννοιολογικούς χάρτες και λογιστικά φύλλα», οι οποίες συνδέονται οριζόντια με άλλα γνωστικά αντικείμενα και αξιοποιούνται σχετικά διδακτικά εργαλεία. Προτείνεται οι εκπαιδευτικοί Πληροφορικής να συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς των τάξεων ώστε να κάνουν πράξη το επιδιωκόμενο από το ΑΠΣ «εφικτό ή πραγματολογικό μοντέλο» ενσωμάτωσης των ΤΠΕ στην εκπαίδευση. Το ΑΠΣ του μαθήματος των ΤΠΕ υποδεικνύει την υιοθέτηση ενεργητικών, συμμετοχικών, συνεργατικών, βιωματικών προσεγγίσεων.

### Δραστηριότητα 5.1

Αναζητήστε εκπαιδευτικά λογισμικά σχετικά με ένα γνωστικό αντικείμενο που σας ενδιαφέρει και επιχειρηματολογήστε για τους στόχους του ΑΠΣ και του ΔΕΠΠΣ που εξυπηρετούν.

Μπορείτε να συμβουλευθείτε τις παρακάτω διευθύνσεις:

- Πιστοποιημένο Εκπαιδευτικό Λογισμικό Δημοτικού <http://www.pi-schools.gr/software/dimotiko/>
- Ειδικό και Προσβάσιμο Εκπαιδευτικό Λογισμικό για Τμήματα Ένταξης και Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής [http://www.pi-schools.gr/special\\_education\\_new/index\\_gr.htm](http://www.pi-schools.gr/special_education_new/index_gr.htm)
- Τίτλοι Εκπαιδευτικών Λογισμικών που έχει προμηθευτεί το ΥΠΔΒΜΘ στο πλαίσιο διάφορων έργων <http://www.e-yliko.gr/resource/supportmaterial/EduAll.aspx>
- Εκπαιδευτική Πύλη του ΥΠΔΒΜΘ [http://www.e-yliko.gr/resource/teach\\_Prot.aspx](http://www.e-yliko.gr/resource/teach_Prot.aspx).
- Βιβλιοθήκη εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων <http://ifigeneia.cti.gr/repository/>
- Υλικό για την Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών που θα διδάξουν στα 8οο ΟΔΣ με Ενιαίο Αναμορφωμένο Πρόγραμμα [http://www.oepek.org/site/files/final\\_pdf/tpe\\_eaep\\_8oosch.pdf](http://www.oepek.org/site/files/final_pdf/tpe_eaep_8oosch.pdf).
- Ο Διαδραστικός Πίνακας στη Σχολική Τάξη [http://b-epipedo2.cti.gr/edu-material-m/epimorfotiko-yliko-m/cat\\_view/30-----/267--/262-y----.html](http://b-epipedo2.cti.gr/edu-material-m/epimorfotiko-yliko-m/cat_view/30-----/267--/262-y----.html)

### 5.2 Οι ΤΠΕ στο Γυμνάσιο

Σκοπό του νέου προγράμματος σπουδών για τον πληροφορικό γραμματισμό και τις ΤΠΕ στο Γυμνάσιο αποτελεί η απόκτηση νέου τύπου γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων από τους μαθητές ώστε να μπορούν να χρησιμοποιούν τις ΤΠΕ με αποτελεσματικό και δημιουργικό τρόπο. Ο σκοπός υλοποιείται μέσω τεσσάρων αλληλοεξαρτώμενων αξόνων που αναφέρονται στις ΤΠΕ ως τεχνολογικό εργαλείο, ως γνωστικό εργαλείο, ως μεθοδολογία επίλυσης προβλημάτων και ως κοινωνικό φαινόμενο.

Η ύπαρξη ενοτήτων πληροφορικής υπό την έννοια της αλγοριθμικής και του προγραμματισμού, συμβάλλει ώστε οι μαθητές να αντιμετωπίζουν με αναλυτικό και συνθετικό τρόπο αυθεντικά προβλήματα. Έμφαση επίσης δίνεται στη διαμόρφωση νοηματοδοτούμενων διδακτικών καταστάσεων με στόχο την ολοκλήρωση των γνώσεων και την αυτόνομη ανάπτυξη των μαθητών, μέσα από την εκπόνηση σχεδίων εργασίας και έρευνας (projects).

Το νέο πρόγραμμα σπουδών ακολουθεί τη διεθνή επιστημονική γνώση, εμπειρία και πρακτική και είναι σύμφωνο με τις σύγχρονες τάσεις σε διεθνές επίπεδο ακολουθώντας την ολιστική προσέγγιση για τις ΤΠΕ. Επεκτείνει και συμπληρώνει το υπάρχον ΔΕΠΠΣ, όπου αναγνωρίζεται η αξία των ΤΠΕ στο Γυμνάσιο και επισημαίνεται ότι η εισαγωγή και χρήση τους στην εκπαιδευτική πράξη δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται υπό το πρίσμα ενός απλού τεχνολογικού εκσυγχρονισμού. Απεναντίας, χρειάζεται να γίνει με παιδαγωγικές προϋποθέσεις οι οποίες θα εξασφαλίσουν την ανθρωπιστική παιδεία, ώστε οι μαθητές να προσεγγίζουν κριτικά τόσο την κοινωνία της πληροφορίας όσο και την κοινωνία της γνώσης. Η παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ στο Γυμνάσιο προκύπτει κυρίως από την υλοποίηση μαθησιακών δραστηριοτήτων με τον υπολογιστή σε ποικιλία θεμάτων με κυρίαρχες τις νέες δυνατότητες προσέγγισης της γνώσης, την πληροφορία και την επεξεργασία της, την επικοινωνία, αλλά και την ψυχαγωγία (Κόμης, 2004).

Όσον αφορά στο ψηφιακό υλικό, το εκπαιδευτικό λογισμικό και τα σενάρια διδασκαλίας με την υποστήριξη των ΤΠΕ που αναφέρονται στο Γυμνάσιο, στην εκπαιδευτική πύλη του ΥΠΔΒΜΘ <http://www.e-yliko.gr> διατίθεται ελεύθερα πλούσια συλλογή για την υποστήριξη της διδακτικής πράξης. Στην κατηγορία «εκπαιδευτικά πακέτα» υπάρχουν ολοκληρωμένα εκπαιδευτικά πακέτα που έχουν αναπτυχθεί στο πλαίσιο του έργου ΝΗΡΗΙΔΕΣ. Αυτά αποτελούν σενάρια διδασκαλίας και μαθησιακές δραστηριότητες με την υποστήριξη των ΤΠΕ. Στην κατηγορία «θεωρητικές επιστήμες» υπάρχει για παράδειγμα το ολοκληρωμένο εκπαιδευτικό πακέτο «Η εξέλιξη της ελληνικής γλώσσας Α» που περιλαμβάνει 16 σενάρια διδασκαλίας κυρίως για μαθητές Γυμνασίου, με κοινό θέμα τη μελέτη της εξέλιξης της ελληνικής γλώσσας. Στόχος είναι η αξιοποίηση των σεναρίων στα μαθήματα της Νεοελληνικής και της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας. Κεντρικός άξονας του εκπαιδευτικού πακέτου είναι η σύνδεση ενδεικτικού υλικού τεκμηρίωσης που χρησιμοποιείται στα γλωσσικά μαθήματα, με την ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων των μαθητών.

### Δραστηριότητα 5.2

Στην εκπαιδευτική πύλη <http://www.e-yliko.gr> εντοπίστε τρία σενάρια διδασκαλίας για θέματα του Γυμνασίου της ειδικότητάς σας και ελέγξτε αν ακολουθούν τη δομή που αναφέρεται στο κεφάλαιο 4.



### 5.3 Οι ΤΠΕ στο Λύκειο

Ο σκοπός και οι άξονες υλοποίησής του για την Πληροφορική ως μάθημα γενικής παιδείας στο Ενιαίο Λύκειο, ακολουθούν και επεκτείνουν τις κατευθύνσεις του Γυμνασίου.

Σύμφωνα με το Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών του 1997, τα μαθήματα επιλογής «Εφαρμογές Πληροφορικής» και «Εφαρμογές Υπολογιστών» έχουν γενικό σκοπό την επέκταση της γενικής πληροφορικής παιδείας των μαθητών με έμφαση στην ανάπτυξη ικανοτήτων και δεξιοτήτων στη χρήση και αξιοποίηση των υπολογιστικών και δικτυακών τεχνολογιών ως εργαλείων μάθησης και σκέψης, την ενημέρωση των μαθητών για τις εφαρμογές της πληροφορικής στο σύγχρονο κόσμο, και την ευαισθητοποίηση, τον προβληματισμό και την ανάπτυξη κριτικής ικανότητας στα κοινωνικά, ηθικά, πολιτισμικά, κ.ά. ζητήματα που τίθενται με την εισαγωγή των υπολογιστικών και δικτυακών τεχνολογιών σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας. Ο κύκλος Πληροφορικής και Υπηρεσιών της Τεχνολογικής Κατεύθυνσης του Ενιαίου Λυκείου περιλαμβάνει πέντε μαθήματα που ως γενικό σκοπό έχουν την προετοιμασία των μαθητών για την τριτοβάθμια και μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση, καθώς και του ρόλου τους ως ενεργών πολιτών (ΥΠΕΠΘ, 1997).

Παρότι στο Λύκειο η πληροφορική εντάσσεται ως αυτόνομο γνωστικό αντικείμενο, μελετώντας το σκοπό και τους στόχους εισαγωγής των ξεχωριστών μαθημάτων, διαφαίνεται και η παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ.

Ο ρόλος της επιστήμης των υπολογιστών και των ΤΠΕ στο Νέο Λύκειο, φαίνεται να αλλάζει και δίνεται έμφαση στην ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας των μαθητών. Εκτός από τα μαθήματα της επιστήμης των υπολογιστών στη Β' και Γ' Λυκείου, σημαντικό χαρακτηριστικό σε όλο το Ενιαίο Λύκειο αποτελεί η εκπόνηση ερευνητικής εργασίας από τους μαθητές, ως διακριτής ενότητας του προγράμματος σπουδών. Η παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ στην ερευνητική εργασία είναι σημαντικός παράγοντας, αφού οι εργασίες ανοίγουν ορίζοντες αναζήτησης, προάγουν τη συλλογικότητα και τη συνεργασία και δημοσιεύονται στο Διαδίκτυο.

Υλικό για την παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ στο Λύκειο διατίθεται στην εκπαιδευτική πύλη <http://www.e-yliko.gr>. Ως παράδειγμα αναφέρεται η κατηγορία των θετικών επιστημών που περιλαμβάνει πακέτα για τις θεματικές «ταλαντώσεις», «το Πείραμα στα Μαθηματικά», «γεωμετρικοί μετασχηματισμοί», «χημικοί υπολογισμοί Α'». Η τελευταία θεματική έχει ως κεντρικό άξονα την ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων που αναφέρονται σε δραστηριότητες με στόχο την κατανόηση εννοιών και νόμων της Χημείας, την επίλυση προβλημάτων και την κατανόηση της σημασίας τους σε καθημερινά προβλήματα. Το πακέτο ενδείκνυται για την θετική κατεύθυνση και των τριών τάξεων του Λυκείου.

#### Δραστηριότητα 5.3

Από την εκπαιδευτική πύλη <http://www.e-yliko.gr> επιλέξτε τρεις μαθησιακές δραστηριότητες για θέματα του Λυκείου της ειδικότητάς σας και εντάξτε την κάθε μία σε ένα σενάριο διδασκαλίας, ακολουθώντας τη δομή όπως παρουσιάζεται στο κεφάλαιο 4.

### Β Ι Β Λ Ι Ο Γ Ρ Α Φ Ι Α

Κόμης, Β. (2004). Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών. Αθήνα: Εκδόσεις Ν. Τεχνολογιών.

### Ο Δ Η Γ Ο Σ Π Ε Ρ Α Ι Τ Ε Ρ Ω Μ Ε Λ Ε Τ Η Σ

Διδακτικό Σενάριο «Καλλιτέχνες της Ιστορίας»: Αξιοποιείται στα Κέντρα Στήριξης και στα Πανεπιστημιακά Κέντρα Επιμόρφωσης Β' Επιπέδου, ως «Υλικό Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών- Τεύχος 2Α: Κλάδος ΠΕ70», στη βάση του Ολιστικού Μοντέλου Ένταξης.

Διδακτικό Σενάριο «Ο Ξένος»: Αποτελεί επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών για το μάθημα των ΤΠΕ στα 8οο Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία με Ε.Α.Ε.Π. στη βάση του πραγματολογικού μοντέλου ένταξης στο Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο.

Επιμορφωτικό υλικό, εκπαιδευτικά σενάρια, καλές πρακτικές στο πλαίσιο του «ολιστικού» μοντέλου ένταξης» <http://b-eripedo.cti.gr/portal/> (Α' φάσης επιμόρφωσης) και <http://b-eripedo2.cti.gr/> (επιμόρφωση Β' επιπέδου)

Διδακτικά σενάρια αξιοποίησης εκπαιδευτικών λογισμικών, στο πλαίσιο του «εφικτού/πραγματολογικού μοντέλου ένταξης» [http://www.oepk.org/site/index.php?option=com\\_content&view=category&id=5:2010-09-27-17-38-05&Itemid=28&layout=default](http://www.oepk.org/site/index.php?option=com_content&view=category&id=5:2010-09-27-17-38-05&Itemid=28&layout=default)

### 6. Διαδίκτυο: ένας χώρος για επικοινωνία, παροχή και παρουσίαση περιεχομένου

Το Διαδίκτυο (Internet) είναι μια έννοια που έχει εισέλθει για τα καλά στην καθημερινότητά μας. Ο καθένας πιθανότατα έχει κάποια σχηματισμένα, πολλές φορές ασαφή, εικόνες για το τι είναι το Διαδίκτυο, τι δυνατότητες παρέχει στους χρήστες του, ποια είναι τα όριά του. Αποφεύγοντας κάποιες ακραίες (όχι όμως και συνολικά λανθασμένες) οπτικές που θεωρούν το Διαδίκτυο αφενός ως ένα ουδέτερο αυστηρά τεχνολογικό κατασκευάσμα (υπολογιστές, δίκτυα κορμού, τοπικά δίκτυα, πρωτόκολλα επικοινωνίας, κλπ) και αφετέρου ως ένα χώρο ελεύθερης έκφρασης (μια τεχνολογικά υποστηριζόμενη ουτοπία), μπορούμε να δούμε το Διαδίκτυο ως μια συλλογή από παρεχόμενες υπηρεσίες. Υπηρεσίες όπως η δυνατότητα περιήγησης στον παγκόσμιο ιστό, το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, η μεταφορά αρχείων μεταξύ

απομακρυσμένων υπολογιστών. Γενικά μπορούμε να δούμε το Διαδίκτυο ως πηγή πληροφοριών, ως χώρο επικοινωνίας και συνεργασίας και ως μέσο διάδοσης των δικών μας πληροφοριών, ιδεών και δημιουργημάτων.

### 6.1 Από το www στο web 2.0

Η πρώτη σημαντική καμπή στην ιστορία του Διαδικτύου, που το έκανε προσίτο στο ευρύ κοινό, σχετίζεται με την ανάπτυξη και εφαρμογή του παγκόσμιου ιστού, στις αρχές της δεκαετίας του 1990. Ο παγκόσμιος ιστός (world wide web, www) χρησιμοποιεί τεχνικές επερσυνδέσεων σε γραφικό παραθυρικό περιβάλλον, για την πλοήγηση ή αλλιώς περιήγηση στο περιεχόμενο του Διαδικτύου. Η πληροφορία πλέον παρέχεται με τη μορφή ιστοσελίδων. Είναι τόσο σημαντική αυτή η πρωτοτυπία ώστε σήμερα σε σημαντικό ποσοστό χρηστών, η έννοια Διαδίκτυο ταυτίζεται με την έννοια του παγκόσμιου ιστού.

Τα τελευταία χρόνια βιώνουμε την έκρηξη της νέας γενιάς του παγκόσμιου ιστού που αναφέρεται ως web 2.0, που συνοπτικά προσδιορίζεται από τη δυνατότητα των χρηστών να γίνονται συν-δημιουργοί του περιεχομένου του Διαδικτύου. Χαρακτηριστικές περιπτώσεις αποτελούν τα ιστολόγια (blogs) όπου οι χρήστες καταχωρούν περιεχόμενο, η δυνατότητα συνεργατικής συγγραφής περιεχομένου (wikies) και η φόρτωση (ανέβασμα) ψηφιακού υλικού από χρήστες – δημιουργούς (YouTube για βίντεο, Flickr για εικόνες, κλπ). Η πιο δημοφιλής ενασχόληση με τις δυνατότητες του web 2.0 φαίνεται να είναι η συμμετοχή σε περιβάλλοντα κοινωνικής δικτύωσης όπως το Facebook, το MySpace, αλλά και το Second Life με τη συμμετοχή χρηστών σε τρισδιάστατα εικονικά περιβάλλοντα μέσω των ειδώλων – avatars τους.

Η έκρηξη του web 2.0 και η συστηματική εμπλοκή του νεανικού (και ανήλικου) κοινού κάνει περισσότερο επίκαιρους και ουσιαστικούς τους προβληματισμούς σε θέματα ασφάλειας στο Διαδίκτυο, ηθικής και δεοντολογίας.

### 6.2 Φυλλομετρικές, διευθύνσεις και συμβάσεις

Τι χρειάζεται ένας χρήστης (ένας εκπαιδευτικός, ένας μαθητής) για να συνδεθεί στο Διαδίκτυο; Τη δυνατότητα σύνδεσης μέσω ενός παρόχου, που μπορεί να είναι ιδιωτική εταιρεία ή δημόσιος φορέας όπως το Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο (ΠΣΔ), έναν υπολογιστή (ή άλλη συσκευή όπως ένα κινητό τηλέφωνο) και το κατάλληλο λογισμικό. Τα συνηθέστερα λογισμικά που χρησιμοποιούνται είναι οι φυλλομετρικές ή λογισμικά περιήγησης (browsers) στον παγκόσμιο ιστό (πχ Mozilla Firefox, Microsoft Internet Explorer, Google chrome, Opera, κλπ).

Κάθε ιστοσελίδα στον παγκόσμιο ιστό περιγράφεται με τη διεύθυνσή της. Οι διευθύνσεις όλων των ιστοσελίδων (αλλά και όλων των διαθέσιμων αρχείων οπουδήποτε στο Διαδίκτυο), είναι μοναδικές και συναντώνται με την ονομασία URL (Universal Resource Locator, ενιαίος δείκτης πόρων). Ας αποκωδικοποιήσουμε μια υποθετική διεύθυνση π.χ. την <http://www.my-school.gr/user-pages/my-page.html>.

**http (HyperText Transfer Protocol):** Αναφέρεται στο πρωτόκολλο που χρησιμοποιείται για την πρόσβαση στην πληροφορία. Πρωτόκολλο είναι μια τυποποίηση, ένα σύνολο από κανόνες για τη μεταφορά πληροφοριών από υπολογιστή σε υπολογιστή. Το http αναφέρεται στη χρήση συνδέσεων υπερκειμένου, δηλαδή μη σειριακής, μη γραμμικής πρόσβασης στις πληροφορίες.

**www.my-school.gr:** αντιστοιχεί στο όνομα του υπολογιστή – εξυπηρετητή (server) που φιλοξενεί τις ιστοσελίδες. Το www παρέχει την πληροφορία ότι ο εξυπηρετητής παρέχει υπηρεσίες παγκόσμιου ιστού. Θα μπορούσε να παρέχει υπηρεσίες διανομής αρχείων οπότε πιθανώς θα είχε στη θέση του www το ftp. Τα δυο τελευταία γράμματα δηλώνουν τη χώρα, στην περίπτωσή μας την Ελλάδα (gr).

**/user-pages/my-page.html:** δηλώνει το όνομα της ιστοσελίδας (my-page.html) και τον φάκελο (user-pages) στον οποίο βρίσκεται η πληροφορία. Η μορφή που αναλύεται σε αυτό το τελευταίο τμήμα αφορά τις στατικές ιστοσελίδες, αυτές δηλαδή που δεν δημιουργούνται έπειτα από κάποιο αίτημα του χρήστη και έχουν σταθερή δομή και περιεχόμενο.

#### Δραστηριότητα 6.1

Η ιστοσελίδα <http://www.icann.org/en/registries/listing.html> περιλαμβάνει πίνακα με σειρά καταλήξεων δικτυακών τόπων, που δηλώνουν το είδος του φορέα που κατέχει την ιστοσελίδα. Με ποια σειρά θα ταξινομούσατε με κριτήριο την εγκυρότητα του φορέα για παροχή εκπαιδευτικού υλικού τις παρακάτω υποθετικές διευθύνσεις, αν δεν είχατε άλλα στοιχεία στη διάθεσή σας πέρα από την URL του φορέα; Αιτιολογήστε σύντομα την επιλογή σας, χρησιμοποιώντας στοιχεία από την προαναφερόμενη ιστοσελίδα.

<http://www.carolinauniv.edu>, <http://www.defense-robots.mil>, <http://www.us-epa.gov>, <http://www.chaos.museum>, <http://www.ibm.com>, <http://channel4.info>, <http://www.un.org>

### 6.3 Αναζήτηση πληροφοριών

Η πληθώρα περιεχομένου στο Διαδίκτυο οδηγεί στην ανάγκη υιοθέτησης αποτελεσματικών τεχνικών αναζήτησης και παράλληλα κριτικής προσέγγισης του παρεχόμενου περιεχομένου.

Η πιο απλή περίπτωση είναι να γνωρίζουμε τη διεύθυνση που θέλουμε να επισκεφθούμε, π.χ. <http://www.elyiko.gr>, οπότε απλά τη γράφουμε στη γραμμή διευθύνσεων του φυλλομετρητή. Δεν είναι όμως αυτή η συνηθισμένη

περίπτωση. Συχνά θέλουμε να αναζητήσουμε πληροφορίες ή υλικό χωρίς να γνωρίζουμε συγκεκριμένη πηγή. Η αναζήτηση μπορεί να γίνει μέσω των ήδη οργανωμένων πληροφοριών στο Διαδίκτυο όπως είναι οι θεματικοί κατάλογοι και οι θεματικές πύλες, καθώς και με τη βοήθεια των μηχανών αναζήτησης.

Οι θεματικοί κατάλογοι είναι οργανωμένες συλλογές διευθύνσεων, κάτι σαν «χρυσός οδηγός» του Διαδικτύου. Οργανώνουν πηγές που ανήκουν σε άλλους φορείς. Οι θεματικές πύλες είναι διαδικτυακοί χώροι όπου υπάρχει συγκεντρωμένο υλικό και πληροφόρηση για κάποιο θέμα, μέσα στο ίδιο φορέα, που συνήθως έχει θεματικά εστιασμένα ενδιαφέροντα.

#### *Δραστηριότητα 6.2*

Επέλεξε τη διεύθυνση <http://www.ipl.org/div/subject/>. Πρόκειται για έναν θεματικό κατάλογο που υποστηρίζεται από την ιστοσελίδα «ipl2: information you can trust», που προέκυψε τον Ιανουάριο του 2010 από την ένωση δυο αξιόλογων συλλογών από πηγές (Internet Public Library (IPL) και Librarians' Internet Index (LII)).

Να εντοπίσετε πληροφορίες για περιβαλλοντικά θέματα. Σε ποιες κατηγορίες νομίζετε ότι μπορείτε να τις βρείτε; Ενώ προσπαθείτε να εντοπίσετε τις σχετικές πληροφορίες στις ήδη υπάρχουσες κατηγορίες, παρατηρήστε πόσο εύκολο είναι να εντοπιστεί η θέση των συγκεκριμένων πληροφοριών και αν η λογική τους οργάνωση «σας ταίριαζει». Ακόμη και αν δεν γνωρίζετε καλά Αγγλικά, ο στόχος της δραστηριότητας είναι μόνο ο εντοπισμός πληροφοριών και όχι η αξιοποίησή τους, και δεν θα υπάρξει πρόβλημα.

#### *Δραστηριότητα 6.3*

Δείτε σύντομα τα περιεχόμενα της Πύλης Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης <http://www.kpe.gr> που φιλοξενούνται στο διαδικτυακό χώρο του Κέντρου Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης Καστοριάς.

Αναζητήστε και εντοπίστε μέσα στο υλικό της πύλης τα βασικά κείμενα για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, όπως είναι «Η Χάρτα του Βελιγραδίου».

Σκοπός των δραστηριοτήτων 6.2 και 6.3 είναι να κάνει φανερό ότι μέσα σε κάθε θεματικό κατάλογο ή θεματική πύλη πρέπει οι χρήστες να μάθουν να προσανατολίζονται σύμφωνα με τη λογική των κατασκευαστών τους, είναι όμως συχνά μια καλή λύση για το ξεκίνημα των αναζητήσεών μας.

Ο πιο συνηθισμένος τρόπος να προσπαθήσουμε να εντοπίσουμε μια πληροφορία όταν δεν γνωρίζουμε που θα τη βρούμε είναι με τη χρήση μιας «μηχανής αναζήτησης». Μια μηχανή αναζήτησης είναι ένα διαδικτυακό εργαλείο που υποστηρίζει την εύρεση της επιθυμητής πληροφορίας στο Διαδίκτυο. Ο χρήστης δίνει τα κριτήρια επιλογής (στην απλούστερη περίπτωση μία λέξη) και η μηχανή του επιστρέφει έναν κατάλογο από ιστοσελίδες που πληρούν τα κριτήρια της αναζήτησης. Η πληθώρα των αποτελεσμάτων δίνεται σε διαδοχικές σελίδες. Γίνεται εύκολα φανερό η σημασία του τρόπου αναζήτησης γιατί οι επιλογές που θα προταθούν από άστοχη ερώτηση μπορεί να είναι πάρα πολλές.

Η δημοφιλέστερη σήμερα μηχανή αναζήτησης είναι αυτή της εταιρείας Google, στη διεύθυνση <http://www.google.com>. Ένα από τα βασικά κριτήρια με τα οποία ταξινομούνται (και επομένως προβάλλονται στον χρήστη) τα αποτελέσματα μιας αναζήτησης με αυτή τη μηχανή, είναι η «δημοφιλία» των αποτελεσμάτων, που εκτιμάται από την Google με μια σειρά από κριτήρια.

#### *Δραστηριότητα 6.4*

Μεταφερθείτε στη διεύθυνση <http://www.google.com> και επιλέξτε «σύνθετη αναζήτηση».

Εξερευνήστε τη λειτουργία των συνδυασμών: «με όλες τις λέξεις», «με την ακριβή φράση», «με τουλάχιστον μια λέξη», «χωρίς τις λέξεις», δοκιμάζοντας λέξεις κλειδιά και όρους για την αναζήτησή σας, καθώς και συνδυασμούς τους. Παρατηρήστε κάθε φορά πόσες είναι οι προτεινόμενες ιστοσελίδες (όσο λιγότερες, τόσο πιο εστιασμένη είναι η αναζήτησή σας) και πόσο σχετικές με αυτό που ψάχνετε μοιάζουν να είναι οι πρώτες δέκα επιλογές. Σχηματίστε στο μυαλό σας ένα μοντέλο για το πώς λειτουργούν αυτές οι επιλογές. Αν είστε μαθηματικοί θα υποθέσετε εύλογα ότι πρόκειται για χρήση λογικών τελεστών. Για όλους τους άλλους αρκεί να προσέξουμε την ακριβή έννοια των τεσσάρων αυτών φράσεων.

Μετά εντοπίστε τις δυνατότητες που παρέχονται ώστε να περιοριστεί ο αριθμός των αποτελεσμάτων σε σχέση με τη γλώσσα (π.χ. ελληνικά) ή την περιοχή (π.χ. Κύπρος). Ενδιαφέρουσα επίσης είναι η δυνατότητα επιλογής περιεχομένου με βάση τον τύπο του αρχείου. Έτσι είναι εφικτό να υπάρχουν αποτελέσματα μόνο από κείμενα σε αρχεία τύπου pdf, ή μόνο τύπου doc, ή ακόμη μόνο αρχεία παρουσιάσεων τύπου ppt.

#### 6.4 Αξιολόγηση περιεχομένου και κριτήρια αξιολόγησης

Είναι ευνόητο ότι η ευθύνη μας ως εκπαιδευτικών είναι αυξημένη σε σχέση με την καταλληλότητα του περιεχομένου των ιστοσελίδων που προτείνουμε στους μαθητές μας. Αναδύεται λοιπόν η ανάγκη για την αξιολόγηση του περιεχομένου των ιστοσελίδων, πέρα από την εμφάνιση και τη λειτουργικότητά τους. Μια τεχνική για την ανάπτυξη ενός εργαλείου αξιολόγησης είναι να οργανωθεί μια σειρά σχετικών ερωτημάτων.

##### Δραστηριότητα 6.5

Υποθέτουμε ότι τα κριτήρια αξιολόγησης περιεχομένου μιας ιστοσελίδας εντάσσονται στους άξονες: πατρότητα ιστοσελίδας, αξιοπιστία, αντικειμενικότητα, πληρότητα κάλυψης, επικαιρότητα, καταλληλότητα για εκπαίδευση. Προσπαθήστε να διατυπώσετε από δύο μέχρι τέσσερις ερωτήσεις για καθένα από τους έξι προαναφερθέντες άξονες. Όταν ολοκληρώσετε τον κατάλόγό σας, συγκρίνετε τις επιλογές σας με άλλων δύο συναδέλφων. Ακολουθήστε επεξεργαστείτε από κοινού τις επιλογές σας και διατυπώστε μια ενιαία εκδοχή. Δημιουργήστε μια σύντομη παρουσίαση σε ανάλογο λογισμικό. Έτσι θα έχετε δημιουργήσει ένα «εμπειρικό, συνεργατικό δημιουργημένο, εργαλείο αξιολόγησης περιεχομένου ιστοσελίδων».

#### 6.5 Ιστοεξερευνήσεις

Μια σχετικά νέα διδακτική τεχνική αξιοποίησης διαδικτυακών πόρων στην εκπαίδευση, είναι αυτή των «ιστοεξερευνήσεων». Οι ιστοεξερευνήσεις αποτελούν ένα σενάριο διδασκαλίας, στο οποίο οι περισσότερες ή όλες οι πληροφορίες που χρειάζονται οι μαθητές προέρχονται από κατευθυνόμενη αναζήτηση στο Διαδίκτυο, σε δικτυακούς τόπους επιλεγμένους από τον εκπαιδευτικό (Dodge, 1997, 2001; <http://webquest.org/>). Η τεχνική ενδείκνυται και για την αντιμετώπιση θεμάτων όπως ο αποπροσανατολισμός στον παγκόσμιο ιστό ή η άκριτη χρήση πληροφορίας που παρουσιάζεται με ελκυστικό τρόπο, ιδιαίτερα από μαθητές μικρής ηλικίας. Η αξιοποίηση των ιστοεξερευνήσεων ακολουθεί την προσέγγιση της οικοδόμησης της γνώσης, που υλοποιείται με τη δημιουργία αυθεντικών δραστηριοτήτων για τη διερεύνηση ανοικτών ερωτημάτων, την καλλιέργεια του αναστοχασμού και την ανάπτυξη κριτικής σκέψης από τους μαθητές, τη συνεργασία και την κοινωνική διαπραγμάτευση της γνώσης.

#### Β Ι Β Λ Ι Ο Γ Ρ Α Φ Ι Α

Dodge, B. (1997). Some thoughts about webquests. [http://webquest.sdsu.edu/about\\_webquests.html](http://webquest.sdsu.edu/about_webquests.html).

Dodge, B. (2001). Five rules for writing a great webquest. Learning and leading with technology, 28(8), 6-9&58. [webquest.sdsu.edu/documents/focus.pdf](http://webquest.sdsu.edu/documents/focus.pdf).

#### 7. Ασφάλεια στο Διαδίκτυο

Η έλλειψη κεντρικού ελέγχου στο περιεχόμενο του Διαδικτύου και η ελευθερία πρόσβασης σε αυτό είναι από τα βασικά γνωρίσματά του. Έχει όμως δημιουργήσει και μια σειρά από κινδύνους. Οι χρήστες του Διαδικτύου είναι εκτεθειμένοι σε σειρά δυνητικών κινδύνων και απειλών όπως είναι η προσβολή του υπολογιστή τους από ιούς, η υποκλοπή πληροφοριών και δεδομένων προσωπικού χαρακτήρα, η έκθεση σε κίνδυνο οικονομικής εξαπάτησης, η εμφάνιση ανεπιθύμητου περιεχομένου, κ.ά. Οι κίνδυνοι προέρχονται από κακόβουλους χρήστες που εκμεταλλεύονται τις δυνατότητες πρόκλησης ζημιών (στο χρησιμοποιούμενο υλικό και λογισμικό, στα αποθηκευμένα δεδομένα, αλλά και στην ιδιωτική ζωή των χρηστών) που τους προσφέρουν οι τεχνικές αδυναμίες των συστημάτων, αλλά και η «καλοπροαίρετη» συμπεριφορά των μη ενημερωμένων χρηστών.

##### 7.1 Επιβλαβές λογισμικό και προστασία

Το επιβλαβές λογισμικό μπορεί να είναι ιός (virus), σκουλήκι (worm), κατάσκοπος (spyware), δούρειος ίππος (Trojan horse), κλπ. Οι ιοί είναι τμήματα κώδικα που κολλάνε σε κάποια από τα αρχεία του υπολογιστή και ενεργοποιούνται με συμπεριφορά από ενοχλητική έως καταστροφική. Τα σκουλήκια είναι αυτοτελή λογισμικά που με τον πολλαπλασιασμό τους μέσω της αντιγραφής του εαυτού τους στοχεύουν στο γέμισμα της μνήμης ή του σκληρού δίσκου του υπολογιστή ή και την αποστολή τους σε όσους περισσότερους υπολογιστές είναι δυνατό μέσω του Διαδικτύου. Οι κατάσκοποι εγκαθίστανται χωρίς την άδεια του χρήστη και καταγράφουν συνθήκες και συμπεριφορές ή δεδομένα του και διαβιβάζουν τις πληροφορίες μέσω του Διαδικτύου. Οι δούρειοι ίπποι εισβάλλουν στον υπολογιστή μέσω κάποιου άλλου λογισμικού και καταστρέφουν ή παρακολουθούν.

Το αντίδοτο στο επιβλαβές λογισμικό είναι η συστηματική χρήση λογισμικών προστασίας όπως τα «αντιβιοτικά» (antiviruses) για έλεγχο και προστασία από ιούς, οι «τοίχοι προστασίας» (firewalls) για έλεγχο των αρχείων που ανταλλάσσονται με το Διαδίκτυο, antispyware για προστασία από τα λογισμικά κατασκόπους. Απαραίτητη είναι η τακτική ενημέρωση των λογισμικών προστασίας, ώστε να παρέχουν προστασία από νέες απειλές που δημιουργούνται καθημερινά. Επίσης πέρα από τους αυτόματους ελέγχους που κάνουν τα λογισμικά κατά τη διάρκεια της λειτουργίας του υπολογιστή, είναι καλό να γίνεται περιοδικά έλεγχος (σάρωση, scanning) του σκληρού δίσκου για ιούς.

##### 7.2 Κίνδυνοι από την ηλεκτρονική αλληλογραφία

Εκτός από τους ιούς και τους δούρειους ίππους που μπορεί να υπάρχουν σε συνημμένα αρχεία στην ηλεκτρονική αλληλογραφία, υπάρχουν και άλλες ενοχλητικές συμπεριφορές όπως τα spam (μαζική αποστολή αλληλογραφίας). Ένας άλλος κίνδυνος είναι το phishing (ψάρεμα), όπως χαρακτηρίζονται οι προσπάθειες υποκλοπής προσωπικών δεδομένων (συχνά οικονομικής φύσης) από e-mail που φαίνονται να προέρχονται από γνωστές εταιρίες. Για να αποφεύγουμε τέτοιες συμπεριφορές πρέπει να προστατεύουμε την διεύθυνσή μας και να μη την δημοσιεύουμε σε ιστοσελίδες ως κείμενο. Πρέπει να συνηθίσουμε να τη δημοσιοποιούμε στη μορφή π.χ. myemail at sch dot gr που αντιστοιχεί στη διεύθυνση myemail@sch.gr ή να εμφανίζουμε τη διεύθυνση ως εικόνα, αποφεύγοντας έτσι τη μηχανική συλλογή της από εξειδικευμένα λογισμικά που αποκαλούνται ρομπότ. Επίσης πρέπει να συνηθίσουμε να προφυλάσσουμε τις διευθύνσεις των φίλων μας όταν αποστέλλουμε μαζική αλληλογραφία, τοποθετώντας τις στο πεδίο της «κρυφής κοινοποίησης» (BCC, blind carbon copy) ώστε να μην είναι ορατές από τους παραλήπτες.

### 7.3 Έκθεση σε προσωπικούς κινδύνους και ακατάλληλο περιεχόμενο

Οι ανήλικοι μαθητές κατά τη διάρκεια της επαφής τους με το Διαδίκτυο, είναι εκτεθειμένοι σε πιθανή προβολή σελίδων με ακατάλληλο περιεχόμενο, σε παρενόχληση, παραβίαση της ιδιωτικότητας, υπερβολική ενασχόληση και εθισμό.

Σε σχέση με την προβολή ακατάλληλου και ανεπιθύμητου περιεχομένου, υπάρχουν τα λογισμικά φιλτραρίσματος. Μια τέτοια πολιτική ακολουθείται και από το ΠΣΔ ώστε να φιλτράρονται προς τα σχολεία σελίδες που περιέχουν ή προωθούν πορνογραφικό περιεχόμενο, τυχερά παιχνίδια, εξαρτησιογόνες ουσίες, βία, μίσος, ρατσισμό και επιθετική συμπεριφορά. Βέβαια υπάρχουν πάντα περιπτώσεις που θα ξεφύγουν από τα φίλτρα. Αρκεί απλά να σκεφτούμε πως αν ο έλεγχος ασκείται με βάση το κείμενο μιας ιστοσελίδας, δεν είναι εύκολο να ελεγχθούν οι εικόνες ή οι ήχοι που περιλαμβάνονται.

Η ηλεκτρονική παρενόχληση υπάρχει όταν κάποιος ανήλικος ή ενήλικας παρενοχλεί, απειλεί ή εξευτελίζει κάποιον άλλο (παιδί ή έφηβο), με απειλές, δημοσίευση δυσάρεστων πληροφοριών, διάδοση φημών, κλπ. Συχνά στην παραβίαση της ιδιωτικότητας του νεαρού χρήστη, συμβάλλει και ο ίδιος με την απρόσεκτη χρήση των αληθινών προσωπικών του στοιχείων, δεδομένων και φωτογραφιών σε ιστολόγια, σε συνομιλίες σε chat rooms, σε σελίδες κοινωνικής δικτύωσης, κ.ά. Η καλύτερη λύση σε αυτές τις περιπτώσεις μοιάζει να είναι η «καχυποψία». Πρέπει να λαμβάνεται υπόψη ότι οι χώροι αυτοί είναι δημόσιοι. Να χρησιμοποιείται όπου είναι δυνατό η διαδικασία κρυπτογράφησης δηλώνοντας κατάλληλα στις περιοχές δηλώσεων του τύπου privacy settings ή security (το πρωτόκολλο από http θα γίνει και θα εμφανίζεται ως https). Επίσης πρέπει να υποδειχθούν στους νεαρούς χρήστες απλοί τρόποι να αποθηκεύουν στοιχεία από τις συνομιλίες τους, ώστε να μπορεί στο μέλλον να αποδειχθεί η άσχημη συμπεριφορά απέναντί τους.

Ο εθισμός στο Διαδίκτυο αναφέρεται στην υπερβολική χρήση του η οποία φτάνει στο σημείο να έχει επιπτώσεις στη καθημερινή ζωή του ανήλικου χρήστη (π.χ. απώλεια ενδιαφέροντος για την εκτέλεση άλλων δραστηριοτήτων, εξόδων από το σπίτι, κ. ά.). Τα παιδιά χρειάζονται να έχουν ιδιωτική ζωή, αλλά χρειάζονται επίσης τη συμμετοχή των γονιών τους στην καθημερινή τους ζωή. Είναι εξαιρετικά σημαντικό η ανάπτυξη μιας σχέσης εμπιστοσύνης με τους γονείς ώστε το παιδί να αισθάνεται άνετα και να συζητά για οτιδήποτε του συμβαίνει κατά τη χρήση του Διαδικτύου.

Παράλληλα στόχος είναι η ανάπτυξη ασφαλούς και υπεύθυνης διαδικτυακής συμπεριφοράς ώστε να μην τίθεται σε κίνδυνο η ασφάλεια των παιδιών και των εφήβων. Στοιχείο της υπεύθυνης συμπεριφοράς είναι και η ευαισθητοποίηση σε θέματα δεοντολογίας, χρήσης κανόνων καλής συμπεριφοράς στις διαδικτυακές επαφές (netiquette) καθώς και θέματα σεβασμού των πνευματικών δικαιωμάτων των δημιουργών, με την μη λήψη και διακίνηση προϊόντων πνευματικής δημιουργίας (ταινιών, τραγουδιών, εικόνων, κειμένων, λογισμικών) χωρίς την κατάλληλη κάθε φορά άδεια.

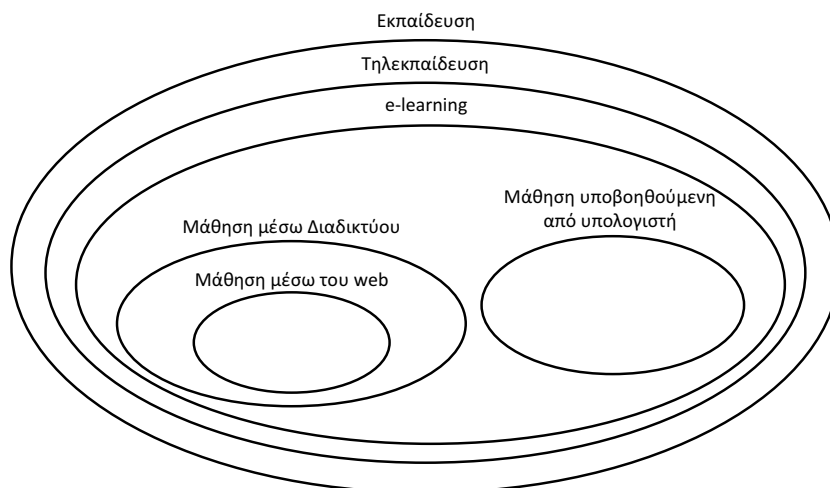
Συνοψίζοντας τις βασικές πρακτικές για την αύξηση της ασφάλειας κατά τη χρήση του Διαδικτύου, ο χρήστης θα πρέπει να χρησιμοποιεί λογισμικό προστασίας, να διατηρεί ενημερωμένο το λογισμικό του λειτουργικού συστήματος και τον φυλλομετρητή, να χρησιμοποιεί νόμιμο ή ελεύθερο λογισμικό, να αξιοποιεί τις δυνατότητες κρυπτογράφησης όπου αυτές του παρέχονται, να χρησιμοποιεί φίλτρα περιεχομένου και να ενημερώνεται διαρκώς.

#### Δραστηριότητα 7.1

Δώστε το όνομά σας ως όρο αναζήτησης στη μηχανή αναζήτησης του Google (πρόκειται για μια πρακτική που καλείται Google yourself). Τα αποτελέσματα που εμφανίζονται σας αφορούν; Ξεκινώντας από αυτά τα αποτελέσματα, προσπαθήστε να ανακαλύψετε περισσότερες πληροφορίες που σχετίζονται με το άτομό σας. Οι πληροφορίες που εντοπίζετε έχουν δημοσιευτεί εν γνώσει σας; Προαιρετικά, εφαρμόστε τη δραστηριότητα με τους μαθητές σας, με σκοπό να αποτελέσει έναυσμα για μια συζήτηση γύρω από την ιδιωτικότητα και το απόρρητο των προσωπικών δεδομένων.

#### Δραστηριότητα 7.2

Συνδεθείτε στην ιστοσελίδα <http://blogs.sch.gr/internet-safety/archives/254> και παρακολουθήστε τα δύο σύντομα βίντεο με κινούμενα σχέδια σχετικά με τους κινδύνους και την ασφάλεια στο Διαδίκτυο. Κάντε έναν κατάλογο



Σχήμα 8.1. Σχέσεις υποσυνόλου/υπερσυνόλου μεταξύ κάποιων ενδεικτικών όρων που συναντώνται στο χώρο της τηλεκαίδευσης (βασισμένο στο Anohina (2005))

με τα προβλήματα που παρουσιάζονται και τις λύσεις που υποδεικνύονται. Χαρακτηρίστε κάθε λύση ανάλογα με το αν έχει τεχνικό χαρακτήρα ή αν ανάγεται σε θέματα συμπεριφοράς.

#### Δραστηριότητα 7.3

Επισκεφθείτε την ιστοσελίδα <http://www.saferinternet.gr>. Επίλεξε «Υλικό» και κατόπιν «Παιχνίδια». Εντοπίστε τα τρία κουίζ «για αρχάριους», «για προχωρημένους», «για πολύ προχωρημένους», και αφού τα κατεβάσετε στον υπολογιστή σας (είναι αρχεία τύπου pdf) προσπαθήστε να τα απαντήσετε. Σημειώστε τις επιλογές που απαντήσατε λάθος, και προβληματιστείτε πάνω στη σωστή απάντηση. Κατόπιν μπορείτε να ζητήσετε από τους μαθητές σας να ασχοληθούν με αυτά τα κουίζ.

#### Δραστηριότητα 7.4

Επισκεφθείτε την ιστοσελίδα <http://www.saferinternet.gr>. Επιλέξτε «Υλικό» και κατόπιν «βίντεο». Αφού παρακολουθήσετε τα σύντομα ενημερωτικά βίντεο που υπάρχουν και προέρχονται από τις αντίστοιχες ενημερωτικές καμπάνιες, διαλέξτε τρία από αυτά για να τα δείξετε στους μαθητές σας. Ποιά ήταν τα κριτήρια για αυτήν την επιλογή σας;

### 8. Σύγχρονη και ασύγχρονη τηλεκαίδευση

Ο όρος «τηλεκαίδευση» ή «εξ αποστάσεως εκπαίδευση» (distance education) αναφέρεται, γενικά, σε όλες της μορφές εκπαίδευσης κατά τις οποίες όλη ή μέρος της διδασκαλίας πραγματοποιείται σε διαφορετικό χώρο από εκείνον στον οποίο συντελείται η μάθηση, με συνέπεια όλη ή μέρος της επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικών και εκπαιδευόμενων να πραγματοποιείται μέσω ενός επικοινωνιακού διαύλου (Moore & Anderson, 2003). Ο επικοινωνιακός δίαυλος και η τεχνολογική του υλοποίηση - το αν, για παράδειγμα, η επικοινωνία θα γίνεται μέσω αλληλογραφίας, μέσω e-mail ή μέσω skype - δεν είναι το εναρκτήριο σημείο κατά τη μελέτη των ζητημάτων που άπτονται της παιδαγωγικής διάστασης της τηλεκαίδευσης. Αυτό που χαρακτηρίζει την τηλεκαίδευση είναι η απόσταση - χωρική και κατά συνέπεια ψυχολογική, κοινωνική, παιδαγωγική - μεταξύ εκπαιδευτικού και εκπαιδευόμενου και όχι η τεχνολογική υλοποίηση της επικοινωνίας μεταξύ τους, η οποία με τη σειρά της, αποτελεί ειδοποιό χαρακτηριστικό.

Ιστορικά, οι πρώτες συστηματικά οργανωμένες μορφές τηλεκαίδευσης («μαθήματα δι' αλληλογραφίας») εμφανίζονται στο δεύτερο μισό του 19ου αιώνα σε Πανεπιστήμια της Αγγλίας και των Η.Π.Α. και συμβαδίζουν με την ανάπτυξη των δικτύων οργανωμένων ταχυδρομικών υπηρεσιών. Κατά την τελευταία εικοσαετία παρατηρείται μια έκρηξη ενδιαφέροντος για την τηλεκαίδευση τόσο στο χώρο της χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής όσο και σε εκείνους της εκπαιδευτικής έρευνας και της εκπαιδευτικής πράξης (Duffy & Kirkley, 2004). Η ανάδειξη της τηλεκαίδευσης σε ένα από τα σημαντικότερα πεδία της εκπαιδευτικής έρευνας και πρακτικής σχετίζεται ισχυρά με τις εξελίξεις στο χώρο των ΤΠΕ κατά τις τελευταίες δύο δεκαετίες, με προεξάρχουσες την αύξηση της υπολογιστικής ισχύος, την ανάπτυξη ευρυζωνικών δικτύων και την σημαντική εξέλιξη των διαδικτυακών υπηρεσιών (ανάδυση και ωρίμανση του web 2.0) (Belanger & Jordan, 2000). Ταυτόχρονα, εμφανίζονται και νέοι όροι, οι οποίοι σχετίζονται με τις τεχνολογικές υλοποιήσεις (π.χ. ασύγχρονη και σύγχρονη τηλεκαίδευση, μάθηση/διδασκαλία υποβοηθούμενη από υπολογιστή, μάθηση/διδασκαλία μέσω Διαδικτύου), με την εν γένει εκπαιδευτική αξιοποίηση των πλε-

κτρονικών μέσων (π.χ. e-learning), με την τοποθεσία του εκπαιδευόμενου (π.χ. μάθηση από απόσταση) και του εκπαιδευτικού (π.χ. τηλεδιδασκαλία) ή με τη σχετική ελευθερία των εκπαιδευόμενων να συμμετέχουν σε εκπαιδευτικά προγράμματα και να ελέγχουν τη μαθησιακή διαδικασία (π.χ. ανοικτή εκπαίδευση, ανοικτή μάθηση, ευέλικτη μάθηση). Οι όροι αυτοί σχετίζονται περισσότερο ή λιγότερο με την τηλεεκπαίδευση και η αξία τους είναι σημαντική καθώς επισημαίνουν διάφορα είδη της, εστιάζουν σε διαφορετικά χαρακτηριστικά της και παράγουν αντίστοιχες ταξινομίες, δεν είναι όμως συνώνυμοί της. Ο όρος τηλεεκπαίδευση δεν περιλαμβάνει μόνο μεθόδους που αξιοποιούν ηλεκτρονικά μέσα (e-learning). Η αξιοποίηση των ηλεκτρονικών μέσων μπορεί να μη σημαίνει απαραίτητα χρήση διαδικτυακών υπηρεσιών (π.χ. μάθηση υποβοηθούμενη από υπολογιστή με χρήση εκπαιδευτικού cd-rom), ενώ η αξιοποίηση του Διαδικτύου δεν σημαίνει απαραίτητα αξιοποίηση του παγκόσμιου ιστού (Σχήμα 8.1).

Εστιάζοντας στις σύγχρονες ΤΠΕ, η τηλεεκπαίδευση αξιοποιεί τεχνολογικές προτάσεις για την υλοποίηση του επικοινωνιακού διαύλου οι οποίες θα μπορούσαν να ταξινομηθούν σε δυο μεγάλες κατηγορίες: τεχνολογίες ασύγχρονης επικοινωνίας και τεχνολογίες σύγχρονης επικοινωνίας. Κατ' επέκταση, ως προς αυτές τις τεχνολογίες, η τηλεεκπαίδευση μπορεί να είναι ασύγχρονη ή σύγχρονη.

Η ασύγχρονη τηλεεκπαίδευση (asynchronous distance education) αναφέρεται σε τηλεεκπαίδευση κατά την οποία η επικοινωνία γίνεται ασυνεχώς, με χρονική καθυστέρηση. Τυπικές τεχνολογικές υλοποιήσεις και υπηρεσίες που υποστηρίζουν ασύγχρονη τηλεεκπαίδευση περιλαμβάνουν e-mail, forums, wikis, συστήματα/λογισμικά διαχείρισης μάθησης (π.χ. moodle, e-class), ηχογραφημένα ή βιντεοσκοπημένα μαθήματα διαθέσιμα στο Διαδίκτυο (podcasting) αλλά και συνεχούς ροής και μετάδοσης σε πραγματικό χρόνο (streaming).

Η ασύγχρονη τηλεεκπαίδευση επιτρέπει εξατομικευμένους μαθησιακούς ρυθμούς και μεγαλύτερο έλεγχο της διαδικασίας από πλευράς εκπαιδευόμενου. Δεν απαιτεί ταυτόχρονη διαθεσιμότητα από τους συμμετέχοντες. Από την άλλη, δεν είναι πολύ αλληλεπιδραστική και οι εκπαιδευόμενοι χωρίς ισχυρά μαθησιακά κίνητρα, συχνά αποτυγχάνουν να υλοποιήσουν τα μαθησιακά έργα εντός των προθεσμιών. Στην ασύγχρονη τηλεεκπαίδευση είναι δύσκολο να σχεδιαστούν και υλοποιηθούν ολοκληρωμένες ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες και να δημιουργηθεί κλίμα ομάδας καθώς η αίσθηση κοινωνικής παρουσίας είναι, σχετικά, χαμηλή.

Η σύγχρονη τηλεεκπαίδευση (synchronous distance education) αναφέρεται σε τηλεεκπαίδευση κατά την οποία η επικοινωνία γίνεται σε πραγματικό χρόνο. Τυπικές τεχνολογικές υλοποιήσεις και υπηρεσίες που υποστηρίζουν σύγχρονη τηλεεκπαίδευση περιλαμβάνουν τηλεσυνεδριάσεις με ήχο ή και εικόνα (audio/videoconferencing), ανταλλαγή γραπτών μηνυμάτων (chat, instant messaging), κοινή χρήση εφαρμογών αλλά και ειδικά διαδικτυακά λογισμικά που επιτρέπουν επικοινωνιακές - συνεργατικές δραστηριότητες, οι οποίες προσομοιώνουν την κατά πρόσωπο επικοινωνία. Τα τελευταία χρόνια, μεγάλη προσοχή έχει δοθεί από τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς στα διαδικτυακά εικονικά περιβάλλοντα πολλών χρηστών (multi-user virtual environments) και επενδύονται πόροι στην κατεύθυνση της αξιοποίησής τους ως εργαλείων σύγχρονης τηλεεκπαίδευσης, λόγω των συγκριτικών τους πλεονεκτημάτων, τα οποία σχετίζονται με τις τρισδιάστατες αναπαραστάσεις, την αναπαράσταση του χρήστη, την υψηλή αλληλεπιδραστικότητα και την αίσθηση φυσικής και κοινωνικής παρουσίας.

Στη σύγχρονη τηλεεκπαίδευση επιτυγχάνονται γρήγοροι ρυθμοί ανάδρασης και η διαδικασία μπορεί να κινητοποιήσει ακόμα και εκπαιδευόμενους με σχετικά χαμηλά κίνητρα μάθησης. Είναι εύκολο να σχεδιαστούν ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες και να παραχθεί ομαδική γνώση. Ο εκπαιδευτικός ορίζει το διδακτικό ρυθμό και το μαθησιακό περιβάλλον κάτι που για εκπαιδευόμενους με χαμηλό γνωστικό υπόβαθρο μπορεί να είναι ιδιαίτερα σημαντικό. Στα μειονεκτήματα συμπεριλαμβάνονται, ο σχετικά χαμηλός βαθμός ελέγχου της διαδικασίας από τον κάθε εκπαιδευόμενο, οι χρονικοί περιορισμοί που αναπόφευκτα θέτει και η δυσκολία στην αξιολόγηση της συμβολής κάθε συμμετέχοντος σε ομαδικές δραστηριότητες.

Οι δύο παραπάνω κατηγορίες τηλεεκπαίδευσης δεν είναι αλληλοαποκλειόμενες. Είναι δυνατό να αξιοποιούνται συμπληρωματικά με στόχο την αξιοποίηση των πλεονεκτημάτων και την ελαχιστοποίηση των μειονεκτημάτων τους. Έτσι, στα προγράμματα τηλεεκπαίδευσης, τα οποία κυρίως ακολουθούν γνωστικές και κοινωνικοπολιτισμικές προσεγγίσεις στη μάθηση, δεν είναι ασύνηθες να αξιοποιούνται κατάλληλα τόσο σύνοδοι σύγχρονης επικοινωνίας, όσο και μαθησιακές δραστηριότητες βασισμένες σε ασύγχρονη επικοινωνία.

Προνομιακοί χώροι αξιοποίησης της τηλεεκπαίδευσης είναι η τριτοβάθμια εκπαίδευση και η δια βίου εκπαίδευση και κατάρτιση. Ιδιαίτερα στο πεδίο της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, η τηλεεκπαίδευση μπορεί να αξιοποιηθεί προκειμένου να καλύψει τις ανάγκες επιστημονικής και επαγγελματικής ανάπτυξης των δεκάδων χιλιάδων εκπαιδευτικών του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Η τηλεεκπαίδευση δίνει τη δυνατότητα προσφοράς μεγάλου αριθμού και ποικιλίας επιμορφωτικών προγραμμάτων, συμβατών με τις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων, σε μεγάλο αριθμό εκπαιδευτικών, χωρίς να απαιτεί πολύ μεγάλο όγκο ανθρώπινων πόρων.

Η δημιουργία προγραμμάτων αποκλειστικής τηλεεκπαίδευσης στις βαθμίδες της βασικής εκπαίδευσης δεν αποτελεί επιλογή για τους υπεύθυνους χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής. Οι λόγοι είναι πολύ ισχυροί και είναι κυρίως παιδαγωγικοί. Δεδομένων των λειτουργιών που τα σχολεία ως εκπαιδευτικοί οργανισμοί επιτελούν αλλά και του κεντρικού ρόλου της παιδαγωγικής σχέσης δασκάλου-μαθητή στις μαθησιακές και κοινωνικοπολιτισμικές διαδικασίες, η κατά πρόσωπο εκπαίδευση φαίνεται ότι θα συνεχίσει να αποτελεί τον πυρήνα των εκπαιδευτικών διαδικασιών.

Παρολαυτά, διαφαίνεται η δυνατότητα αξιοποίησης μεθόδων τηλεεκπαίδευσης για την ενίσχυση της κατά πρό-

σωπο εκπαίδευσης, ακολουθώντας μικτές (blended, ή αλλιώς υβριδικές (hybrid)) προσεγγίσεις (Graham, 2006). Ο εκπαιδευτικός, αξιοποιώντας τις τεχνολογικές υλοποιήσεις αλλά και παιδαγωγικές προσεγγίσεις, που αξιοποιεί και η τηλεεκπαίδευση, έχει τη δυνατότητα να επεκτείνει το μαθησιακό περιβάλλον και να δώσει στους μαθητές του ένα μέρος του ελέγχου επί της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Δημιουργώντας και διανέμοντας κατάλληλο υλικό σε μορφή βίντεο, ήχου, κειμένου μπορεί να εμπλέξει τους μαθητές του σε μαθησιακές διαδικασίες εκτός σχολείου οι οποίες, πιθανόν, να μετασχηματίσουν και την κατά πρόσωπο διδασκαλία. Για παράδειγμα, δίνοντας εκ των προτέρων πληροφορίες στους μαθητές του για το μάθημα της επόμενης μέρας, μέσω ενός κατάλληλου βίντεο ή ενός κειμένου αναρτημένων σε έναν κατάλληλα διαμορφωμένο ιστότοπο, και αναθέτοντας συγκεκριμένα σχετικά μαθησιακά έργα, μπορεί να απελευθερώσει διδακτικό χρόνο προκειμένου αυτός να αξιοποιηθεί για την επίτευξη υψηλότερου επιπέδου διδακτικών στόχων.

Φυσικά, μια συστηματική αξιοποίηση της τηλεεκπαίδευσης στο πλαίσιο μικτών προσεγγίσεων στο σχολείο απαιτεί την εκπλήρωση ορισμένων προϋποθέσεων. Η απαίτηση για πρόσβαση σε υπολογιστή και το Διαδίκτυο από όλο το μαθητικό πληθυσμό δεν είναι ακόμη ώριμη, ενώ η υβριδική προσέγγιση στην εκπαίδευση προϋποθέτει κατάλληλα προγράμματα σπουδών, υποδομές και κατάλληλα καταρτισμένους εκπαιδευτικούς. Είναι όμως σαφές ότι η προσέγγιση αυτή εμφανίζει σημαντικά πλεονεκτήματα και αυτός είναι ο λόγος που ακολουθείται από όλο και περισσότερα σχολεία σε ΗΠΑ, Ευρώπη και Αυστραλία, ενώ δεν είναι λίγοι οι έλληνες εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που την ακολουθούν άτυπα.

#### Δραστηριότητα 8.1.

Ένας μαθητής σας αναγκάζεται να παραμείνει στο σπίτι του για μεγάλο χρονικό διάστημα, λόγω προβλήματος υγείας. Για να μη «μείνει πίσω», αποφασίζετε να τον υποστηρίξετε από απόσταση. Αξιοποιώντας εφαρμογές, εργαλεία και υπηρεσίες του Διαδικτύου που γνωρίζετε, περιγράψτε (έως 500 λέξεις) διαδικασίες σύγχρονης και ασύγχρονης τηλεεκπαίδευσης που θα εφαρμόζατε για να του αναθέτετε αντικείμενα προς μελέτη και εργασίες, να ανατροφοδοτήσετε μεταξύ σας και να διατηρήσετε την παιδαγωγική/κοινωνική «επαφή» του με την τάξη και τους συμμαθητές του.

### Β Ι Β Λ Ι Ο Γ Ρ Α Φ Ι Α

- Anohina, A. (2005). Analysis of the terminology used in the field of virtual learning. *Educational Technology & Society*, 8(3), 91-102.
- Belanger, F. & Jordan, D. H. (2000). *Evaluation and Implementation of Distance Learning: Technologies, Tools, and Techniques*, Hershey, PA: Idea Group.
- Duffy, T., & Kirkley, J. (2004). *Learner-centered theory and practices in distance education: Cases from higher education*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- Graham, C. R. (2006). Blended Learning Systems: Definition, Current Trends, and Future Directions. In Bonk, C. J. & Graham, C. R. (Eds.). *Handbook of blended learning: Global perspectives, local designs*. San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing.
- Moore, M. G. & Anderson, W. E. (Ed.) (2003). *Handbook of distance education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

### Ο Δ Η Γ Ο Σ Π Ε Ρ Α Ι Τ Ε Ρ Ω Μ Ε Λ Ε Τ Η Σ

- Keegan, D. (2000). Οι βασικές αρχές της ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σημαντική πηγή σχετικά με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Περιλαμβάνει ορισμούς, χαρακτηριστικά, και επισκόπηση σχετικών θεωριών.