

material that will be produced each time from the teacher can cover ways of approaching both the theoretical knowledge and the practical applications of it. This attempt of producing teaching material is a challenge for the way of teaching and marks a fundamental change in the educational environment for students and teachers alike.

Key words: educational material, student's representations, constructivism, experiential learning.

Περίληψη

Το παρόν άρθρο αποσκοπεί στην ανάδειξη του τρόπου με τον οποίο μπορεί να νομιμοποιηθεί το γνωστικό και εμπειρικό υπόβαθρο του μαθητή ως πηγή άντλησης εκπαιδευτικού υλικού. Σε αυτήν τη λογική, το παραγόμενο εκπαιδευτικό υλικό, ενταγμένο στη διδακτική πράξη, συγκροτείται είτε από αμιγώς μαθητικά κείμενα είτε μέσω ορισμένης παρέμβασης του εκπαιδευτικού, ο οποίος μπορεί να συνδυάσει τη μαθητική με την επίσημη γνώση. Με κονστρουκτιβιστικό προσανατολισμό ως βάση της μάθησης επαναπροσδιορίζονται τα προσωπικά νοηματοδοτούμενα βιώματα του μαθητή. Κατά τον τρόπο αυτό, προκύπτει ένα προτεινόμενο σύνολο δραστηριοτήτων, αξιοποιήσιμων σε όλα τα γλωσσικά μαθήματα και με ποικίλες εναλλακτικές εφαρμογές. Το «από μαθητές για μαθητές» υλικό με την παρέμβαση του εκπαιδευτικού - συνδιαμορφωτή, καλύπτει δραστηριότητες προσέγγισης θεωρητικής γνώσης και πρακτικών εφαρμογών. Η παραπάνω απόπειρα παραγωγής εκπαιδευτικού υλικού αποτελεί πρόκληση για τη διδακτική πράξη και σηματοδοτεί μια ουσιαστική αλλαγή στο εκπαιδευτικό περιβάλλον για μαθητές και εκπαιδευτικούς εξίσου.

Λέξεις-Κλειδιά: εκπαιδευτικό υλικό, μαθητικές αναπαραστάσεις, κονστρουκτιβισμός, βιωματικότητα.

1. Εισαγωγή

Με βάση το κομβικό ερώτημα που έχει τεθεί από τον Flitner για το *αν μαθαίνουμε για το σχολείο ή για τη ζωή* (Ματσαγγούρας, 2008) αναδεικνύεται ένα σημαντικό για κάθε σύγχρονο εκπαιδευτικό πρόγραμμα αίτημα. Πρόκειται ακριβώς για την ανάγκη να εντάσσεται και να αξιοποιείται στη διδακτική πράξη το υπόβαθρο των γνώσεων και εμπειριών που φέρει ο μαθητής ως ατομικότητα. Κατά τον Bourdieu, άλλωστε, κάθε μαθητής - ανεξαρτήτως καταγωγής και κοινωνικοπολιτισμικού υποβάθρου - συνιστά φορέα γνώσεων όχι απλώς χρήσιμων, αλλά πολύτιμων για τη γνωστική του- και όχι μόνο - εξέλιξη (Bourdieu, 2000· Bourdieu, 2006·

Bourdieu & Passeron, 1996). Ο μαθητής εισέρχεται στην τάξη φέροντας ένα πλήθος αναπαραστάσεων, οι οποίες αλληλεπιδρούν με την επίσημη σχολική γνώση με τρόπο ώστε άλλες να ανατρέπονται, άλλες να αναδομούνται και άλλες να συμπληρώνονται κατάλληλα, προκειμένου ο κόσμος του μαθητή να νοηματοδοτείται επαρκώς. Συνεπώς, οι γνώσεις, οι εμπειρίες και οι αναπαραστάσεις που εκείνος φέρει είναι κατεξοχήν παράμετροι οι οποίες –εφόσον ενταχθούν στη σχολική ζωή των μαθητών- αναπλαισιώνουν τη σχολική πραγματικότητα, δίνοντάς της ουσιαστικότερο νόημα.

Ωστόσο, μία αδυναμία του σύγχρονου ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος έγκειται συχνά σε αυτήν ακριβώς την έλλειψη «διαλόγου» μεταξύ διδακτικού αντικειμένου και αναπαραστασιακού φορτίου των μαθητών, μολονότι η εν λόγω σύνδεση μπορεί να αποτελέσει βασική προϋπόθεση κάθε γνήσιας μαθησιακής προσπάθειας του σχολείου (Ματσαγγούρας, 2008).

Κατά τη Βοσνιάδου (2001) «οι εκπαιδευτικοί πρέπει να χτίζουν πάνω στις προϋπάρχουσες ιδέες των μαθητών και σιγά σιγά να τους οδηγούν σε ωριμότερες κατανοήσεις» (σελ. 11). Συμπεραίνεται, επομένως, ότι οι προϋπάρχουσες ιδέες, αντιλήψεις, εμπειρίες και γνώσεις του μαθητή απαιτείται να ενταχθούν στο σχολικό περιβάλλον, προκειμένου να απεγλωβιστεί η μαθητεία του σύγχρονου μαθητή από το μονοδιάστατο σχολικό εγχειρίδιο και τις παθητικές συνθήκες μάθησης.

Στο πλαίσιο αυτό - και υιοθετώντας μαθητοκεντρικές διαδικασίες μάθησης - το προαναφερθέν υπόβαθρο του μαθητή μπορεί να αξιοποιηθεί πολύ παραγωγικά στη διαμόρφωση ενός πλούσιου, πρωτότυπου και καινοτόμου εκπαιδευτικού υλικού. Ενσωματωμένο στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, το εν λόγω υλικό μπορεί αφενός να εμπλουτίσει το μεθοδολογικό ρεπερτόριο του εκπαιδευτικού και αφετέρου να νομιμοποιήσει την παρεχόμενη από τον μαθητή γνώση, ως εξίσου έγκυρη και «επίσημη» για αξιολογικά διδακτικά αποτελέσματα.

Αυτό ακριβώς επιδιώκει να αναδείξει η παρούσα πρόταση. Μια τέτοιου είδους προσπάθεια δεν αποσκοπεί, βεβαίως, στην ανάδειξη του μαθητή ως νέου συντάκτη φιλολογικών βιβλίων και σχολικών βοηθημάτων. Αντιθέτως, στοχεύει στην κινητοποίηση των μαθητών ως άμεσα εμπλεκόμενων στη δόμηση ενός επίσημου εκπαιδευτικού υλικού, ενώ ο εκπαιδευτικός αναδεικνύεται σε κατεξοχήν δημιουργικό παραγωγό, χωρίς ωστόσο να διεκδικεί σικήπτρα αυθεντίας. Βασικούς επιμέρους στόχους της εν προκειμένω απόπειρας συναποτελούν η δέσμευση του ενδιαφέροντος, η ενεργοποίηση των μαθητών και η ενίσχυση της αυτοεκτίμησής τους, ενώ παράλληλα το παραγόμενο εκπαιδευτικό υλικό -βασιζόμενο σε αυθεντικά μαθητικά έργα- αποβλέπει στην καλλιέργεια του γλωσσικού τομέα μέσω της παραγωγής γραπτού και προφορικού λόγου, όπως θα αναλυθεί παρακάτω.

Εν ολίγοις, μέσω ενός εκπαιδευτικού υλικού «από μαθητές για μαθητές» -με καιρία προφανώς τη συμβολή του εκπαιδευτικού-(συμ)παραγωγού-, η διδασκαλία ανανεώνεται και νοηματοδοτείται εκ νέου για όλους τους μετέχοντες σε αυτήν.

2. Θεωρητικό Υπόβαθρο

Η δημιουργία της παρούσας μελέτης -και συνακόλουθα του παραγόμενου εκπαιδευτικού υλικού- βρίσκεται σε αδιάσπαστη σχέση με τη θεωρητική της σύλληψη. Ως εκπαιδευτικό υλικό ορίζεται στο εξής, κάθε συμπληρωματική των σχολικών εγχειριδίων έντυπη και ηλεκτρονική πηγή που φέρει ο διδάσκων ή και παράγει στη σχολική τάξη με απώτερο στόχο να διευκολύνει τη μαθησιακή διαδικασία και την προσφορά της νέας γνώσης. Συγκεκριμένα, η θεωρία του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού του Lev Vygotsky εστιάζει στο πώς η αλληλεπίδραση διαπροσωπικών (κοινωνικών), πολιτισμικών -ιστορικών και ατομικών παραγόντων καθορίζει την ανθρώπινη ανάπτυξη (Schunk, 2010: 261). Για να επιτευχθεί ομαλότερα η συμμετοχή των μαθητών στη σχολική κοινότητα απαιτείται ένα πλαίσιο στήριξης στο οποίο οι ίδιοι θα λειτουργούν ως ενεργητικοί δέκτες της γνώσης. Η έννοια της υποστήριξης αυτής, με την παραδοσιακή μεταφορά της σκαλωσιάς (scaffolding), αν και τυπικά δεν ανήκει στη θεωρία του Vygotsky, ταιριάζει αρμονικά με τη θεωρία του για τη Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης (Schunk, 2010: 265), η οποία περιγράφει τη μετάβαση του ατόμου από την υποβοηθούμενη στην αυτόνομη μάθηση. Παράλληλα, η κατάκτηση της επιλεγμένης γνώσης αποτελεί μια σύνθετη επικοινωνιακή διαδικασία στην οποία -με όρους μετανεωτεριστικής- ο μαθητής λογίζεται ως δρων υποκείμενο (Φρυδάκη, 2009: 245) και ενεργητικός δημιουργός της γνώσης, ενώ ο εκπαιδευτικός παύει να λειτουργεί ως παντογνώστης ή αυθεντία, εφόσον οι διαφορετικές μεταξύ τους υποκειμενικότητες των μαθητών μέσα στην τάξη συνομιλούν.

Στο πλαίσιο αυτό, υιοθετήθηκε εν προκειμένω η κονστρουκτιβιστική προσέγγιση της μάθησης, σύμφωνα με την οποία η διδακτική και μαθησιακή διαδικασία συνίστανται στην οικοδόμηση της γνώσης από τα μαθητικά υποκείμενα. Ως εκ τούτου, κάθε παιδαγωγικά διαμορφωμένη απόφαση και κάθε διδακτική ενέργεια έχει ως ακρογωνιαίο λίθο τον μαθητή. Σύμφωνα, μάλιστα, με παραδοχές του κονστρουκτιβισμού, ο μαθητής είναι σε θέση να αφομοιώσει μία ύλη μόνο εφόσον ανακαλύψει ο ίδιος τις βασικές αρχές της, νοηματοδοτώντας το προς μελέτη αντικείμενο με προσωπική εμπλοκή και δράση. (Φρυδάκη, 2009)

Επιπροσθέτως, προκειμένου να σχεδιαστεί το εκπαιδευτικό υλικό που παρουσιάζεται στην παρούσα μελέτη, λήφθηκαν υπόψη οι αρχές της σύγχρονης λειτουργικής παιδαγωγικής (Minder, 2007), η οποία υποστηρίζεται επίσης από τον κοινωνικό κονστρουκτιβισμό. Η

λειτουργική παιδαγωγική προωθεί τον μαθητή-δημιουργό και τον ανάγει σε ενεργητικό υποκείμενο της μάθησής του, που συν-διαμορφώνει τη γνώση βάσει της ατομικής και συλλογικής εμπειρίας, αλληλεπιδρώντας με τα άλλα υποκείμενα μάθησης.

Τα περιεχόμενα και οι επιλογές του εκπαιδευτικού υλικού, που παρουσιάζονται στο παρόν άρθρο, αποσκοπούν τόσο στην προώθηση της διαδικαστικής γνώσης όσο και στην ενεργητική εμπλοκή των μαθητών στη διδακτική διαδικασία, κατά τρόπο που απομακρύνει από την πρακτική της απομνημόνευσης έτοιμων θεματικών και «καλών» απαντήσεων στην παραγωγή λόγου, ενθαρρύνοντας την κριτική και δημιουργική σκέψη. Επιπλέον, μεγάλη έμφαση δίνεται εν προκειμένω στο βιωματικό στοιχείο, το οποίο εντοπίζεται αφενός στην ένταξη των προσωπικών απόψεων των μαθητικών υποκειμένων στο υλικό και αφετέρου στις επιπλέον δραστηριότητες που τους καλούν να εκφραστούν πιο προσωπικά, ανατρέχοντας σε εμπειρίες και προβληματισμούς τους. Ως επακόλουθο, οι μαθητές αντιμετωπίζουν τη γνώση όχι ως σώμα παγιωμένο και οριστικά νοηματοδοτημένο από τις αυθεντίες, αλλά ως κάτι που θα μπορούσαν οι ίδιοι να το (ανα)νοηματοδοτήσουν (Φρυδάκη, 2009: 263).

Η αρχή της αυτενέργειας -η οποία προέρχεται από τη θεωρία του κονστρουκτιβισμού καθώς και από αυτή του John Dewey (learning by doing)- διατρέχει εξίσου, όπως εύκολα θα συμπεράνει κανείς, την παρούσα απόπειρα. Ταυτόχρονα κοινή στόχευση υπήρξε οι παραγόμενες δραστηριότητες, πέρα από τα προφανή συναισθηματικά και ψυχοκινητικά -κατά περίπτωση- οφέλη για τον μαθητή, να καλύπτουν κατά το δυνατόν όλο το φάσμα των γνωστικών λειτουργιών που επιτελεί εκείνος, βάσει της ταξινομίας στόχων του γνωστικού τομέα των Bloom & Krathwohl (Bloom & Krathwohl, 1986).

3. Πλαίσιο Διαμόρφωσης Εκπαιδευτικού Υλικού

Απαραίτητο κατά την πρώτη φάση εκπόνησης του υλικού υπήρξε το στάδιο της συλλογής πρωτογενών μαθητικών έργων. Οι μαθητές κλήθηκαν, αρχικά, μέσω μιας εναρτηρίας διδακτικής δραστηριότητας να εκφράσουν παλιές και νέες σκέψεις και εμπειρίες, χωρίς πλασιωμένες κατευθύνσεις και περιοριστικές υποδείξεις από τον εκπαιδευτικό. Προκειμένου να πραγματοποιηθεί η συλλογή της προαναφερθείσας «πρώτης ύλης» από τους μαθητές, ακολουθήθηκαν διδακτικές προσεγγίσεις όπως η τεχνική της ιδεοθύελλας (brainstorming), η ανάθεση παραγωγής γραπτού λόγου, η δημιουργία χάρτη ιδεών (mind map) και άλλες ανάλογες. Ζητήθηκε δηλαδή από τους μαθητές να προσεγγίσουν την εκάστοτε προς μελέτη θεματική μέσω προκαθορισμένων βιωματικών ερωτήσεων και μεθόδων. Ως εκ τούτου

προέκυψαν σύντομα κείμενα προσωπικού χαρακτήρα και προβληματισμού που αναδείκνυαν σχετικές αντιλήψεις και αναπαραστάσεις του μαθητικού πληθυσμού (π.χ. «Τι σημαίνει για εσάς η ομορφιά; / Δώστε τα χαρακτηριστικά που συνθέτουν το πρότυπο του ιδανικού φύλου για εσάς.», βλ. Αντίστοιχες δραστηριότητες Ενότητα Β') και τα οποία αποτέλεσαν τη βάση για τη διαμόρφωση εκπαιδευτικού υλικού.

Επισημαίνεται ότι η διαδικασία παραγωγής κειμένων από μαθητές δομήθηκε με την ανάλογη υποστηρίξη (scaffolding), διαμορφώνοντας εξαρχής την επιθυμητή στάση των μαθητών και παρέχοντας διαρκώς θετική και διαμορφωτική ανατροφοδότηση (Φρυδάκη, 2009: 411-412). Στόχος αυτού ήταν να κατανοούν οι εμπλεκόμενοι ανά πάσα στιγμή τους στόχους της δραστηριότητας και να ενθαρρύνονται να μετέχουν ενεργά στη διαδικασία.

Σε ένα δεύτερο στάδιο και χρονικό σημείο, πραγματοποιήθηκε από τις εμπλεκόμενες εκπαιδευτικούς η επεξεργασία του μαθητικού λόγου για την παραγωγή ενός νέου εκπαιδευτικού υλικού. Το υλικό αυτό -είτε «ατόφιο» στην αρχική του μορφή είτε ελαφρώς τροποποιημένο για να πληροί τις προϋποθέσεις εφαρμογής του-, αφορούσε κατά περίπτωση είτε το ίδιο γνωστικό αντικείμενο (στο οποίο προωθήθηκε η δραστηριότητα εκκίνησης) είτε διαφορετικό. Στην πρώτη περίπτωση, επιτρεπόταν η εμβάθυνση στο αντίστοιχο θέμα, ενώ στη δεύτερη επιτεύχθηκε μία διαθεματική σύνδεση μεταξύ διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων. Και στις δύο περιπτώσεις, το παραγόμενο υλικό της πρότασης που περιγράφεται εσιτάστηκε αποκλειστικά σε αντικείμενα γλωσσικής διδασκαλίας στο Γυμνάσιο και το Λύκειο (Αρχαία ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία, Νεοελληνική Γλώσσα/ Έκφραση -Έκθεση, Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας).

Τελική φάση της διαδικασίας που παρατίθεται αποτελεί η επιστροφή στην τάξη και η διδασκαλία της επιλεγμένης διδακτέας ύλης με αξιοποίηση του παραχθέντος εκπαιδευτικού υλικού. Το στάδιο αυτό στην παρούσα περίπτωση δε στάθηκε δυνατό να υλοποιηθεί, καθώς εξαντλήθηκαν τα διαθέσιμα χρονικά περιθώρια του σχολικού έτους. Με αυτόν τον τρόπο, ωστόσο, επακόλουθο είναι, όπως θα καταστεί σαφές εκτενέστερα παρακάτω, οι μαθητές να είναι πλέον σε θέση να συνθέτουν θεωρία μόνοι τους, να γίνονται οι ίδιοι ερευνητές μέσα στην κοινότητα στην οποία ζουν και με βάση τις καταγραφές τους να παράγουν εν τέλει τη γνώση στηριζόμενοι στις ικανότητές τους.

Στο σημείο αυτό διευκρινίζεται ότι το πλαίσιο διαμόρφωσης υλικού χαρακτηρίστηκε από σταθερή μέριμνα, ώστε να στηριχθεί ως επί το πλείστον σε κείμενα που αντλήθηκαν από μαθητές και να περιοριστεί κατά το δυνατόν η χρήση εμπλουτιστικού εκπαιδευτικού υλικού από εξωτερικές πηγές (π.χ. σχολικά εγχειρίδια, εκπαιδευτικός, άλλα συγγράμματα, διαδίκτυο κ.ο.κ.). Βασικός άξονας του συνολικού σχεδιασμού της διαδικασίας αυτής για παραγωγή υλικού υπήρξε καθ' όλη τη διάρκεια η αξιοποίηση του γνήσιου βιώματος, της πηγαίας έκφρασης και

της προσωπικής αντίληψης των μαθητών, κατά τρόπο που θα επιτρέψει να αντιμετωπισθούν τα στοιχεία αυτά ως νομιμοποιημένη πηγή γνώσης.

Ωστόσο, δεν θα μπορούσε να μην ληφθεί υπόψη -όπως εμμέσως αναφέρεται παραπάνω- ότι υπάρχουν περιπτώσεις όπου η ανάγκη για παρέμβαση στην οργάνωση του εκπαιδευτικού υλικού εκ μέρους του ίδιου του διδάσκοντα καθίσταται αδήριτη. Έτσι, η παρούσα μελέτη παρουσιάζει δύο κατηγορίες εκπαιδευτικών υλικών, που προέκυψαν και συγκεκριμένα: α. εκπαιδευτικά υλικά που βασίζονται αμιγώς σε μαθητικά κείμενα, άρα η έξωθεν παρέμβαση στην παραγωγή τους είναι μηδενική, αλλά και β. εκπαιδευτικά υλικά τα οποία βασίζονται τόσο σε μαθητικά κείμενα όσο και σε κείμενα επίσημης γνώσης. Επομένως, τα υπό παρουσίαση εκπαιδευτικά υλικά διαφοροποιούνται ανάλογα με τον βαθμό παρέμβασης στην οποία προέβη η ομάδα σύνταξης της παρούσας μελέτης, προκειμένου αυτά να υλοποιηθούν. Η επιλογή αυτή εξυπηρετεί πολλαπλούς σκοπούς, καθώς υπάρχουν περιπτώσεις (π.χ. απαιτητικές διδακτικές ενότητες, θέματα τα οποία δεν άπτονται των ενδιαφερόντων αλλά και του γνωστικού φορτίου των μαθητών κ.ά.) όπου το αντλούμενο από τους μαθητές γνωστικό υλικό, οφείλει να διανθιστεί με τον κατάλληλο τρόπο, προκειμένου να αποτελέσει έγκυρη πηγή γνώσης.

Συνεπώς, βάσει των διδακτικών αναγκών του εκάστοτε αντικείμενου αλλά και των διδακτικών στόχων, ο εκπαιδευτικός γίνεται με διαφορετικό τρόπο συνδιαμορφωτής του τελικού γνωστικού προϊόντος, ώστε αυτό να αποτελέσει ένα πλήρες, οργανωμένο και λειτουργικό εκπαιδευτικό υλικό. Στο σημείο αυτό σημειώνεται ότι η παρέμβαση του διδάσκοντα διακρίνεται πάντοτε από την ανάλογη ευελιξία, προκειμένου να αποφευχθεί η πιθανότητα αλλοίωσης του γνήσιου χαρακτήρα της γνώσης που πηγάζει από τον μαθητή.

4. Παρουσίαση Υλικών- Περιγραφή και Αιτιολόγηση

A) Παραδείγματα εκπαιδευτικών υλικών που προήλθαν από αμιγώς μαθητικά κείμενα

Αναφορικά με την πρώτη κατηγορία, δηλαδή τα εκπαιδευτικά υλικά που προέρχονται από αμιγώς μαθητικά κείμενα, προτείνονται ενδεικτικά οι ακόλουθες δραστηριότητες διαφορετικού τύπου, ώστε να καλύπτονται οι εκάστοτε ανάγκες της μαθησιακής διαδικασίας.

Συγκεκριμένα, έχοντας ως δεδομένο ότι συχνά ζητείται από τους μαθητές να απομνημονεύουν ορισμούς εννοιών στα γνωστικά αντικείμενα της γλωσσικής διδασκαλίας, ένας τύπος δραστηριοτήτων που μας φαίνεται ενδιαφέρον και θεωρούμε ότι αξίζει να παρουσιάσουμε

εδώ αφορά τη σύνθεση ορισμών. Η σύνθεση ορισμών είναι μια δραστηριότητα που συχνά –αν όχι πάντα – βασίζεται εξ ολοκλήρου σε κείμενα επίσημης γνώσης. Ταυτόχρονα, μπορεί να συμπεράνει κανείς ότι η σύνθεση του ορισμού μιας έννοιας είναι μια δραστηριότητα η οποία εύκολα μπορεί να υλοποιηθεί μέσα από την αξιοποίηση των προϋπαρχουσών γνώσεων και των βιωμάτων των μαθητών. Έτσι, ζητώντας από τους μαθητές να περιγράψουν μια έννοια, ένα πρόσωπο ή μια καθημερινή κατάσταση, είναι εφικτό σε ένα δεύτερο στάδιο να εντοπίσουν οι ίδιοι στα κείμενά τους χαρακτηριστικά στοιχεία μιας ευρύτερης έννοιας, ώστε να στοιχειοθετήσουν μόνοι τους την παράστασή της μέσω μιας περιγραφικής δήλωσης που να την οριοθετεί και να τη διαφοροποιεί πλήρως από έτερες συναφείς έννοιες. Η σύνθεση ορισμών προωθεί τη διαδικαστική προσέγγιση της γνώσης και καλλιεργεί στους μαθητές μεταγνωστικές δεξιότητες, καθώς τους δίνεται η δυνατότητα να επενεργήσουν πάνω στη γνώση τους και να τη διαχειριστούν. Κατά συνέπεια, καλλιεργείται η ανώτερη γνωστική λειτουργία της σύνθεσης, σύμφωνα με την ταξινόμια των Bloom & Krathwohl (Bloom & Krathwohl, 1986).

Χαρακτηριστικά παραδείγματα δραστηριοτήτων σύνθεσης ορισμών τα οποία ανήκουν στην πρώτη κατηγορία παραγωγής υλικού είναι τα ακόλουθα:

Στην εικόνα 1 (βλ. Παράρτημα για τις εικόνες στο εξής) παρουσιάζεται μια δραστηριότητα από φύλλο εργασιών (μέσα από τις οποίες εξάγεται το θεωρητικό πλαίσιο της έννοιας του προτύπου) που επιζητά τη σύνθεση ορισμού της γενικής έννοιας του προτύπου μέσω εντοπισμού των χαρακτηριστικών στοιχείων της σε μαθητικά κείμενα, καλλιεργώντας τη μαθησιακή αυτενέργεια. Η συγκεκριμένη δραστηριότητα αφορά το μάθημα της Έκφρασης - Έκθεσης Α' Λυκείου και μπορεί να αξιοποιηθεί κατά τη διδασκαλία της θεματικής ενότητας των προτύπων. Απηχεί αφενός τη θεωρία του πολιτισμικού κεφαλαίου, καθώς επιδιώκει την αξιοποίηση του προσωπικού και κοινωνικού υποβάθρου του εκάστοτε μαθητή που καλείται να αναφέρει παραδείγματα για τα δικά του πρότυπα. Αφετέρου, αξιοποιείται η θεωρία περί της θεμελιώδους δομής των γνωστικών αντικειμένων, αφού ο μαθητής καλείται να αναζητήσει και να εντοπίσει στοιχεία που συναποτελούν την έννοια του ορισμού και εν συνεχεία να συνθέσει ο ίδιος την εν λόγω έννοια.

Στην εικόνα 2, παρουσιάζεται ένα φύλλο θεωρίας για την έννοια του γυναικείου πρότυπο. Το φύλλο αυτό προέκυψε από τη συνένωση μαθητικών κειμένων τα οποία όριζαν την έννοια αυτή. Έτσι, δημιουργήθηκε αυτό το «παζλ» ιδεών, μια δραστηριότητα με παρεμφερείς θεωρητικές καταβολές, η οποία προάγει ταυτόχρονα και τη διαθεματική σύνδεση των γνωστικών αντικειμένων της Έκφρασης - Έκθεσης και των Κειμένων Νεοελληνικής Λογοτεχνίας της Α' Λυκείου, καθώς η συλλογή του μαθητικού υλικού έγινε στο πλαίσιο του μαθήματος της Λογοτεχνίας. Κατά αυτόν τον τρόπο η διαθεματική σύνδεση των

αντικειμένων διαμορφώνει ένα πλαίσιο μάθησης που έχει νόημα (meaningful learning). Ουσιαστική μάθηση, λοιπόν, όπως επεσήμανε και ο Ausubel (Ausubel, 2000), υπάρχει μόνο όταν ο μαθητής δρα επί των πληροφοριών, δηλαδή συσχετίζει την προϋπάρχουσα (Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας) με τη νέα γνώση (Έκφραση - Έκθεση). Μόνον έτσι υπάρχει προοδευτική διαφοροποίηση (progressive differentiation) και η νέα γνώση αξιοποιεί ουσιαστικά την πρότερη. Ακόμη, η συγκεκριμένη δραστηριότητα συνεπικουρεί στο να έχουν οι μαθητές την ευκαιρία για αυτοδιόρθωση, καθώς εντοπίζοντας τα τρωτά σημεία των εργασιών τους ενδεχομένως να βιώσουν και μία γνωστική σύγκρουση.

Εκτός από τη σύνθεση ορισμών, στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση μία από τις βασικές επιδιώξεις της γλωσσικής διδασκαλίας είναι να αναγνωρίζουν οι μαθητές τόσο τις μορφοσυντακτικές και λεξιλογικές επιλογές που κάνουν οι συνομιλητές τους -βάσει της επικοινωνιακής περιστασης- όσο και τον τρόπο οργάνωσης και το βαθμό σαφήνειας του εκφερόμενου λόγου (ΔΕΠΠΣ - ΑΠΣ, 2003). Δεδομένου ακόμη, ότι το σύγχρονο επικοινωνιακό μοντέλο διδασκαλίας της παραγωγής λόγου θέτει ως προτεραιότητα (σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ) τη διδασκαλία της μορφολογίας της ελληνικής γλώσσας, συμπεραίνει κανείς ότι θα ήταν ευκαίριο το εκπαιδευτικό υλικό που επεξεργάζονται οι μαθητές να είναι -κατά το δυνατόν- βιωματικό, προκειμένου να οικοδομούν ευκολότερα τη νέα γνώση. Ενδεικτικά σε σχέση με τα ανωτέρω, προτείνεται η δραστηριότητα της εικόνας 3, η οποία αφορά τη διδασκαλία της συνοχής της παραγράφου μέσω διαρθρωτικών λέξεων και βάσει του μηχανισμού της επανάληψης σε σχετικό φύλλο εργασίας.

Συνήθως η διδασκαλία της συνοχής παραγράφου βασίζεται σε εκπαιδευτικό υλικό επίσημης σχολικής γνώσης, καθώς η θεωρία του εν λόγω γλωσσικού φαινομένου είναι σύνθετη. Ωστόσο, η συγκεκριμένη προτεινόμενη δραστηριότητα -ως παράδειγμα αξιοποίησης των ανωτέρω στην παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού- αναδεικνύει το γεγονός ότι οι μαθητές ήδη γνωρίζουν να αρθρώνουν τον λόγο τους με συνδετικές λέξεις. Επομένως, μπορούν οι ίδιοι να διαπιστώνουν μέσα στο δικό τους λόγο ως φυσικοί ομιλητές της ελληνικής, στοιχεία που συνδράμουν στη συνοχή ενός κειμένου, ώστε να εξασκηθούν και να αποκτήσουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση κατ' επέκταση στην εμπέδωση ενός φαινομενικά απαιτητικού στοιχείου της ενότητας.

Ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να παράγει και άλλου τύπου δραστηριότητες, στις οποίες δε θα παρεμβαίνει στα μαθητικά κείμενα συμπληρώνοντάς τα με άλλες πηγές γνώσης όπως και στις προηγούμενες αναφορές. Όπως έχει ήδη επισημανθεί, τα βιώματα, οι εμπειρίες και οι σκέψεις των μαθητών μπορεί να είναι αρωγός για τη δημιουργία ενός διαφορετικού, καινοτόμου θεωρητικού πλαισίου - φύλλου θεωρίας για μία διδακτική/ θεματική ενότητα. Ο εκάστοτε εκπαιδευτικός έχει την ευκαιρία να σχεδιάσει δραστηριότητες παραγωγής γραπτού

λόγου, ώστε οι μαθητές να εκφράσουν ελεύθερα τις απόψεις τους βάσει των όσων γνωρίζουν και έχουν βιώσει. Απόρροια αυτού, η παιδαγωγική αρχή της βιωματικότητας να πλαισιώνει το τελικό εκπαιδευτικό υλικό.

Για παράδειγμα, το εκπαιδευτικό υλικό της εικόνας 4 σχεδιάστηκε με αφορμή τη θεματική ενότητα του ελεύθερου χρόνου (Έκφραση - Έκθεση Α' Λυκείου). Στο σημείο αυτό, πρέπει να επισημανθεί ότι ο εκπαιδευτικός επιλέγει συγκεκριμένες θεματικές ενότητες, οι οποίες, όπως είναι φυσικό, είναι ανάγκη να ανήκουν κατά το δυνατόν στον κύκλο των ενδιαφερόντων των μαθητών. Με αφορμή, λοιπόν, το συλλεχθέν υλικό, τις απαντήσεις δηλαδή των μαθητών στην παραγωγή του γραπτού λόγου, έγινε η σύνθεση του θεωρητικού πλαισίου της συγκεκριμένης ενότητας (ελεύθερος χρόνος). Το εκπαιδευτικό υλικό που παρήχθη μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε επόμενη διδακτική ώρα, επισημαίνοντας στους μαθητές ότι η δημιουργία αυτού του φύλλου θεωρίας είναι δημιούργημα των ίδιων και όχι ενός σχολικού εγχειριδίου ή ενός ιστοτόπου. Με τον τρόπο αυτό, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να αντιληφθούν ότι η στείρα απομνημόνευση των έτοιμων απαντήσεων, που κατά κόρον παρατηρείται στο αντικείμενο της Έκφρασης - Έκθεσης, μπορεί να αποφευχθεί.

Οι μαθητές για να απαντήσουν στη συγκεκριμένη δραστηριότητα πρέπει να γνωρίζουν σε πρώτο στάδιο τα βασικά στοιχεία που αφορούν στην έννοια του ελεύθερου χρόνου και να τα έχουν κατανοήσει, προκειμένου να παράγουν το δικό τους γραπτό λόγο οικοδομώντας πάνω σε αυτά και καλλιεργώντας έτσι τις γνωστικές λειτουργίες της γνώσης και της κατανόησης κατά Bloom & Krathwohl (1986). Ακόμη, η συγκεκριμένη δραστηριότητα αποσκοπεί -όπως και οι προηγούμενες- στην ενεργητική εμπλοκή των μαθητών κατά τη μαθησιακή διαδικασία, στην ενθάρρυνση της κριτικής και δημιουργικής σκέψης τους και τέλος στην καλλιέργεια της ικανότητας να επικοινωνούν και να δημιουργούν, ώστε ο ενεργός μαθητής να υφίσταται στις σχολικές αίθουσες.

Επιπροσθέτως, οι ενεργοί αυτοί μαθητές είναι πολύ σπουδαίο να μπορέσουν να καταστήσουν τους εαυτούς τους και την κοινότητα στην οποία ζουν πηγές μάθησης και φορείς γνώσης. Έτσι, μέσω της έρευνας και της συλλογής δεδομένων που αφορούν το εκάστοτε θέμα που τίθεται, τους δίνεται η δυνατότητα να συλλέξουν τις πληροφορίες που χρειάζονται, ώστε να συνθέσουν το τελικό τους κείμενο. Στο ίδιο πλαίσιο, λοιπόν, της μηδενικής παρέμβασης στο υλικό από τον εκπαιδευτικό, προτείνεται ένα τελευταίο τέτοιο παράδειγμα άντλησης εκπαιδευτικού υλικού από τους μαθητές, το οποίο δίνεται στην εικόνα 5.

Στη δραστηριότητα που επιλέχθηκε, ζητήθηκε οι μαθητές να αναφερθούν σε ιστορίες που γνωρίζουν άμεσα ή έμμεσα και από τις οποίες προκύπτει ο καταλυτικός ρόλος της μουσικής στη ζωή των ανθρώπων, για να τον αντιληφθούν όχι μόνο μέσα από τα δεδομένα την ενότητας του σχολικού βιβλίου (Αρχαία Ελληνική Γλώσσα Γ' Γυμνασίου,

Ενότητα 6η), αλλά και μέσα από την δική τους έρευνα. Γίνεται αντιληπτό λοιπόν, ότι οι μαθητές μπορούν να λειτουργήσουν κατ' αυτόν τον τρόπο ως ερευνητές του ίδιου τους του κοινωνικο-πολιτισμικού περιβάλλοντος, ώστε να συνθέτουν τις γνώσεις και τις ιδέες τους με μια διαδικασία ανακαλυπτικής - διερευνητικής μάθησης. Στο σημείο αυτό προάγεται ακόμη το πνεύμα της δημιουργικής γραφής, η οποία αποτελεί μία από τις καινοτομίες των Αναλυτικών Προγραμμάτων, καθώς ανοίγει τον δρόμο σε μαθητές και μαθήτριες να συνδυάσουν τις ατομικές εμπειρίες ζωής με την επίσημη γνώση που αποκτούν στην εκπαίδευση και να συνειδητοποιήσουν ότι και οι ίδιοι μπορούν να διαμορφώσουν τη σχολική γνώση με προσωπική δραστηριοποίηση και όχι στείρα αποστήθιση. Ως εκπαιδευτική δραστηριότητα η δημιουργική γραφή πρέπει να είναι «αυτοδηγούμενη από τον διδάσκοντα, αντί να αναπτύσσεται ασύδοτα» και «προαιρετική» (Σουλιώτης, 2012: 95), ενώ καλλιεργεί αφενός το γλωσσικό τομέα και αφετέρου αποτελεί ένα σημαντικό βήμα για τη δημιουργία επαρκών αναγνωστών.

Η συγκεκριμένη δραστηριότητα, επομένως, αποτελεί ανοιχτή ή ελεύθερη δραστηριότητα για τους μαθητές, καθώς –μέσω αυτής- προωθείται η συμμετοχή τους σε συζητήσεις, η αναζήτηση σχετικών ερευνών και ενέργειες παρόμοιου τύπου, προκειμένου να συγκεντρωθεί το κατάλληλο υλικό (Σπανός & Μιχάλης, 2012). Η ενδεικτική αυτή δραστηριότητα ανταποκρίνεται στην ταξινόμηση των γνωστικών στόχων της εφαρμογής και της αξιολόγησης (Bloom & Krathwohl, 1986), καθώς οι μαθητές καλούνται να γεφυρώσουν το παρελθόν με το παρόν και να αναζητήσουν στοιχεία που ζητούνται από τέτοιου είδους ασκήσεις, ώστε να οδηγηθούν σε ένα συμπέρασμα αξιοποιώντας το υλικό που συλλέχθηκε. Με αυτόν τον τρόπο, η γνώση αποκτά νόημα για τους μαθητές και επικαιροποιείται, καθώς και οι ίδιοι συνειδητοποιούν ότι υπάρχουν διαχρονικού τύπου θέματα που τους αφορούν. Για τον λόγο αυτόν είναι βασικό ο εκπαιδευτικός να τα αξιοποιεί, όταν οι αντίστοιχες ενότητες των σχολικών βιβλίων το επιτρέπουν.

B) Παραδείγματα Μαθητικών Υλικών που προήλθαν από Συνδυασμό Μαθητικών Κειμένων και Επίσημης Γνώσης

Πέρα από τις προαναφερθείσες περιπτώσεις μηδενικής παρέμβασης, αποτελεί ενίοτε επιτακτική ανάγκη η παρέμβαση του εκπαιδευτικού στην οργάνωση του παραγόμενου από τους μαθητές γνωστικού υλικού. Στην περίπτωση αυτή, ο μαθητής παραμένει πηγή γνώσης, ενώ ο εκπαιδευτικός -πάντοτε παρών στη μαθησιακή εμπειρία- επεμβαίνει στο αντλούμενο από τους μαθητές γνωστικό υλικό, προκειμένου να το διανθίσει με τον κατάλληλο τρόπο. Συνεπώς, βάσει των διδακτικών αναγκών του εκάστοτε αντικειμένου και τους διδακτικούς στόχους, ο εκπαιδευτικός γίνεται με διαφορετικό τρόπο συν-διαμορφωτής του τελικού

γνωστικού προϊόντος, ώστε αυτό να αποτελέσει ένα κατάλληλα προσαρμοσμένο εκπαιδευτικό υλικό. Στο δεδομένο πλαίσιο, λοιπόν, έπεται η παράθεση ανάλογων παραδειγμάτων τέτοιου τύπου δραστηριοτήτων από τη δεύτερη κατηγορία, δηλαδή, αυτή της παρέμβασης στα μαθητικά κείμενα, προς αξιοποίηση στη γλωσσική διδασκαλία. Ενδεικτικά προτείνονται δραστηριότητες κατά τις οποίες οι μαθητές καλούνται να εντοπίσουν τα χαρακτηριστικά εννοιών (προκειμένου να κατανοήσουν πλήρως ευρύτερες έννοιες), όπως αυτά παρουσιάζονται στο υλικό των σχολικών εγχειριδίων. Τα εν λόγω στοιχεία σε επόμενο στάδιο πρέπει να τα συγκρίνουν με αυτά που διέπουν τις συγκεκριμένες έννοιες στην κοινωνία τους, εντοπίζοντας τις μεταξύ τους ομοιότητες και διαφορές.

Στο πλαίσιο αυτό, η εικόνα 6 αφορά ακριβώς την προσέγγιση της έννοιας της εξωτερικής ομορφιάς, όπως αυτή παρουσιάζεται στη ραψωδία ζ της Οδύσσειας. Η δραστηριότητα αποτελείται από αναφορά χαρακτηριστικών στοιχείων εξωτερικής ομορφιάς, όπως έχουν οριστεί από τους ίδιους τους μαθητές προηγουμένως. Τα στοιχεία αυτά εντάχθηκαν σε ένα εκπαιδευτικό υλικό, διαμορφωμένο από τον εκπαιδευτικό, ώστε αυτό να αποτελείται ταυτόχρονα τόσο από εξωτερικές πηγές γνώσης όσο και από μαθητικά παραγόμενο υλικό. Οι μαθητές, λοιπόν, καλούνται να διατρέξουν το κείμενο με σκοπό την αναζήτηση συγκεκριμένων στοιχείων σχετικών με τα εξωτερικά χαρακτηριστικά ομορφιάς της Ναυσικάς, υπηρετώντας έτσι τον στόχο της κατανόησης (Bloom & Krathwohl, 1986). Μέσω αυτής της προσπάθειας οι μαθητές εξασκούνται στην ανιχνευτική ανάγνωση και στη δεξιότητα της αναζήτησης πληροφορίας (scanning) (Σπανός & Μιχάλης, 2012). Εν συνεχεία, αξιολογούν (στόχος αξιολόγησης, Bloom & Krathwohl, 1986) τα προηγούμενα -δηλωτικά ομορφιάς- στοιχεία του ομηρικού κειμένου, συγκρίνοντάς τα με τα αντίστοιχα -δικά τους- της σημερινής εποχής, τα οποία παρέχονται από τον εκπαιδευτικό. Το εγχείρημα αυτό εξασφαλίζει την εξέταση ενός οποιουδήποτε ζητήματος εν γένει στη συγχρονία και τη διαχρονία του (η έννοια της ομορφιάς τότε και τώρα), χωρίς να πρέπει απαραίτητως να αναφέρεται σε μια έννοια όπως αυτή του παραδείγματος, επιτυγχάνοντας έτσι την επικαιροποίηση της γνώσης και την εφαρμογή της αρχής της εγγύτητας στη ζωή.

Η παρέμβαση του διδάσκοντος βέβαια μπορεί ενίοτε να είναι και πιο έμμεση σε σχέση με την παραπάνω δραστηριότητα χάρη στη συμβολή των Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα. Η διδακτική εφαρμογή τους, πέραν από αίτημα των σύγχρονων Αναλυτικών Προγραμμάτων, επιτρέπει την εξοικείωση των μαθητών με τα οπτικοακουστικά μέσα και τις νέες τεχνολογίες. Σε περίπτωση, λοιπόν, που ο εκπαιδευτικός επιδιώκει να ενταχθούν οι μαθητές στην παραγωγή υλικού για ένα ζήτημα ή μία έννοια, όπως παραπάνω, μπορεί να παραπέμψει τους μαθητές σε σχετικούς ιστοτόπους, ώστε εκείνοι -σε ατομικό ή ομαδικό πλαίσιο- να επεξεργαστούν το ανάλογο υλικό. Τα στοιχεία

που οι μαθητές θα κληθούν να αναζητήσουν, να συγκεντρώσουν και να διερευνήσουν μπορούν κάλλιστα να συνδυαστούν, στη συνέχεια, με τα αμιγώς προσωπικά τους κείμενα επί του εκάστοτε θέματος, δημιουργώντας ένα συνδυασμένο νέο υλικό. Κατ' αυτόν τον τρόπο, ο μαθητής αφενός δραστηριοποιείται και ερευνά, αξιοποιώντας την εκπαιδευτική λειτουργία των νέων τεχνολογιών, αφετέρου καταλήγει στην καθοριστικής σημασίας διαπίστωση ότι η δική του γνωστική ύλη αποτελεί εξίσου επίσημη και έγκυρη πηγή γνώσης. Ως εκ τούτου, πέραν της προώθησης ψυχοκινητικών στόχων, επιτυγχάνεται και η προώθηση των δεξιοτήτων εφαρμογής και αξιολόγησης (Bloom & Krathwohl, 1986).

Ενδεικτικό παράδειγμα ανάλογης δραστηριότητας αποτελεί η εικόνα 7, όπου μελετάται η έννοια της ομορφιάς στη ζ ραψωδία της ομηρικής Οδύσσειας (Αρχαία Ελληνική Γραμματεία Α' Γυμνασίου), όπως και στην παραπάνω δραστηριότητα της κατηγορίας αυτής. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές αυτή τη φορά παραπέμπονται σε έναν συγκεκριμένο ιστότοπο, και όχι στο σχολικό τους βιβλίο, στον οποίο παρατίθενται φιλοσοφικά αποφθέγματα διαχρονικού και παγκόσμιου βεληνεϊκού, προκειμένου να διαπιστώσουν ότι το ζήτημα της ομορφιάς αποτελεί πεδίο συνεχούς και πανανθρώπινου προβληματισμού. Παράλληλα, το συγκεκριμένο υλικό συνδιαλέγεται με ορισμένα αντιπροσωπευτικά αποσπάσματα από τα κείμενα που συνέθεσαν οι μαθητές κατά την παραγωγή λόγου της δραστηριότητας εκκίνησης. Κατ' αυτόν τον τρόπο η αυθεντία συνδυάζεται με την αυθόρμητη και αυθεντική τοποθέτηση των μαθητών. Οι μαθητές, εν τέλει, καλούνται να στραφούν αξιολογικά και κριτικά απέναντι στο δοθέν υλικό, προκειμένου να καταθέσουν τις προσωπικές τους απόψεις και σκέψεις, αναφορικά με το συγκεκριμένο θέμα, σε μία εργασία ατομικής παραγωγής γραπτού λόγου.

Εν ολίγοις, τέτοιου είδους δραστηριότητες όπως η παρούσα δίνουν στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα όχι μόνο να προωθήσει τη μελέτη μίας θεματικής πολυεπίπεδα, αλλά και να διαπιστώσει τη στάση της εκάστοτε μαθητικής κοινότητας απέναντι σε ένα ζήτημα κοινωνικού προβληματισμού, αντικατοπτρίζοντας όχι μόνο εκτιμήσεις ή προβληματισμούς, αλλά ακόμη και κοινωνικά στερεότυπα.

Εκτός από το ανωτέρω παράδειγμα, όπου οι μαθητές ερευνούν μέσω της χρήσης Τ.Π.Ε., υπάρχει εναλλακτική δυνατότητα να εργαστούν ως ερευνητές χρησιμοποιώντας τις γνώσεις που θα αντλήσουν από την οικογένεια, την κοινότητα και τους συμμαθητές τους και οι οποίες θα αποτελέσουν τη βάση για την παραγωγή του γραπτού τους λόγου. Η δραστηριότητα της εικόνας 8 μπορεί έτσι να συσχετιστεί άμεσα με την τελευταία δραστηριότητα που περιγράφηκε στην παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού με μηδενική παρέμβαση (βλ. εικόνα 5).

Σε αυτήν την περίπτωση, οι μαθητές - ερευνητές δραστηριοποιούνται, ερευνούν, αναζητούν και αξιολογούν πληροφοριακό υλικό σε ιστορίες και εμπειρίες της οικογένειας και της κοινότητας με αποτέλεσμα να γίνονται αυτές παρούσες μέσα στο δυναμικό της τάξης

(Robertson & Bloome, 2001). Στην προκειμένη περίπτωση η παραπάνω τεχνική συλλογής αξιοποιείται εκ νέου στο μάθημα της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας Γ' Γυμνασίου (ενότητα 6), αλλά η επίσημη σχολική γνώση υφίσταται σε συνδυασμό με τις εμπειρίες της κοινότητας και του μαθητή, καθώς παρατίθενται αποσπάσματα από τον Πολύβιο και τον Πλάτωνα. Γενικότερα, ο εκπαιδευτικός μπορεί ανάλογα με την ενότητα που διδάσκει, να επιλέξει κατάλληλα αποσπάσματα από επίσημα κείμενα, τα οποία θα συνδυαστούν με τις πληροφορίες που θα προσκομίσουν οι μαθητές από την έρευνα στο περιβάλλον τους. Στη συνέχεια, είναι στην ευχέρεια του καθηγητή πώς θα αξιοποιήσει το υλικό αυτό, όπως θέτοντας κάποιο προβληματισμό που θα πρέπει να απαντήσουν οι μαθητές γραπτώς, κάτι που συμβαίνει στο εν λόγω παράδειγμα ή φέροντας κάποιο ζήτημα στην ολομέλεια της τάξης, ώστε να αναπτυχθεί γόνιμος διάλογος. Έτσι, προωθούνται για ακόμη μία φορά οι δεξιότητες όχι μόνο της εφαρμογής και της αξιολόγησης, αλλά και της σύνθεσης (Bloom & Krathwohl, 1986).

Από την απόπειρα της εμπλουτιστικής παρέμβασης στα μαθητικά κείμενα δεν μπορεί σαφώς να παραλείπεται το στοιχείο της πολυτροπικότητας (Σπανός & Μιχάλης, 2012). Σε περιπτώσεις παραγωγής εκπαιδευτικού υλικού, όπου και πάλι ο αυθεντικός λόγος των μαθητών δεν επαρκεί για να καλύψει τις ποικίλες διδακτικές ανάγκες, το στοιχείο της πολυτροπικότητας είναι αυτό που μπορεί να λειτουργήσει συνοδευτικά στα κείμενα των μαθητών, ώστε να συγκροτηθεί μία επαρκής γνωστική αφετηρία για τη διδασκαλία. Ο πολυτροπικός λόγος μπορεί να συνδυάζει διαφορετικά μέσα και κειμενικούς τρόπους για την ανάδειξη του ίδιου νοήματος (Μιχάλης, 2013: 182).

Πιο συγκεκριμένα, ένα παράδειγμα αξιοποίησης της πολυτροπικότητας στο παραγόμενο υλικό αποτελεί η δραστηριότητα, που παρουσιάζεται ενδεικτικά στην εικόνα 9 παρακάτω, και αφορά τη μελέτη του σύγχρονου εκπαιδευτικού προφίλ, όπως αυτό προκύπτει από το αυθεντικό βίωμα των μαθητών. Ο εκπαιδευτικός συμπληρώνει το συγκεκριμένο βίωμα με την εισαγωγή του κειμενικού είδους της γελοιογραφίας, η οποία συνδυασμένη με τα μαθητικά κείμενα παρουσιάζει πληρέστερα το νόημα του διδακτέου, δηλαδή εδώ των χαρακτηριστικών του σωστού εκπαιδευτικού (Νεοελληνική Γλώσσα Γ' Γυμνασίου, ενότητα 4η). Η παρούσα δραστηριότητα βασίζεται, λοιπόν, σε κείμενο το οποίο δομείται ως «σύστημα πολλαπλών τρόπων» (Χοντολίδου, χ.χ.: 1), μέσω του συνδυασμού τόσο μίας γελοιογραφίας, όσο και των μαθητικών απόψεων. Ο συνδυασμός αυτός, με τις απαραίτητες μορφοποιήσεις εξασφαλίζει την ποικιλία στην απόδοση ενός κοινού νοήματος, αφού οι μαθητές θα αναλύσουν το προφίλ του εκπαιδευτικού που υποδηλώνεται στη γελοιογραφία από κοινού με τα προσφερόμενα κείμενα, για να παραγάγουν μια ενιαία και πλήρη απάντηση στο ερώτημα που τίθεται.

Τα στοιχεία πολυτροπικής ταυτότητας διακρίνονται όχι μόνο για την ελκυστικότητά τους, αλλά και για τον λειτουργικό τους χαρακτήρα σε σχέση με την προσέγγιση της συγκεκριμένης θεματικής, προσφέροντας παράλληλα ένα πλαίσιο προσαρμογής της διδασκαλίας στη διαφορετικότητα, η οποία αυξάνει με τη σειρά της τη συμμετοχή των μαθητών.

Η παραπάνω δραστηριότητα μπορεί εξίσου να χρησιμοποιηθεί στην παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου, καθώς επίσης τόσο σε ατομικό όσο και σε ομαδοσυνεργατικό επίπεδο, όπως και οι υπόλοιπες που παρουσιάζονται. Όπως και στις προηγούμενες δραστηριότητες έτσι και εδώ, ενθαρρύνεται η κριτική και δημιουργική σκέψη, μέσω της εξοικείωσης των μαθητών με διαδικασίες σύνθεσης βάσει της ανώτερης γνωστικής ταξινόμιας του Bloom (Bloom & Krathwohl, 1986).

Παράλληλα, αναφορικά με την ίδια την παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού, τα στοιχεία αυτά παρέχουν μία εναλλακτική παρέμβαση στη διαμόρφωση του υλικού, μέσω της οποίας υπηρετούνται εξίσου οι αρχικοί μαθησιακοί στόχοι, ενώ ταυτόχρονα παρέχεται ευελιξία στο σχεδιασμό της ύλης από τον εκπαιδευτικό.

5. Επιφυλάξεις - Προτάσεις

Η πρόκληση να δημιουργηθεί ένα αξιόλογο επιπέδου εκπαιδευτικό υλικό για τα απαιτητικά γλωσσικά μαθήματα, χρησιμοποιώντας αποκλειστικά κείμενα μαθητών -με τις αδυναμίες που αυτά συνεπάγονται- υπήρξε και είναι μεγάλη. Είναι εξαιρετικά δύσκολο, όπως εύκολα αντιλαμβάνεται κανείς, να προκύπτει πάντοτε υλικό προερχόμενο από τους μαθητές, το οποίο μπορεί να σταχυολογηθεί ως αξιόλογη πηγή γνώσης. Για τον λόγο αυτόν ο εκπαιδευτικός που επιθυμεί να εμπλακεί σε μια αντίστοιχη διαδικασία, είναι χρήσιμο να έχει κατά νου ότι απαιτείται αρκετός χρόνος για την επεξεργασία και αναπροσαρμογή του μαθητικού υλικού.

Μία πρόταση για να διευκολυνθεί ο εκπαιδευτικός – παραγωγός εκπαιδευτικού υλικού μειώνοντας το κόστος του χρόνου, αλλά όχι σε βάρος της αυθεντικότητας του υλικού, είναι η άντληση μαθητικού υλικού απευθείας κατά τη διδακτική διαδικασία. Σε περιπτώσεις, δηλαδή, που ανακύπτει μια ενδιαφέρουσα παρατήρηση ή κατά την παρουσίαση εργασιών για το σπίτι στην ολομέλεια της τάξης, είναι δυνατόν να αντληθούν στοιχεία αξιοποιήσιμα με άμεση τροποποίηση και προσαρμογή τους εν ώρα μαθήματος, για έναν διαφορετικό διδακτικό στόχο από τον αρχικό τους. Μια τέτοιου είδους εναλλακτική προσέγγιση απαιτεί αντανάκλαστικά από μέρους του διδάσκοντα και πιθανόν να στερείται εμβάθυνσης, αλλά αποτυπώνει το πνεύμα της πρότασης για την οποία γίνεται λόγος.

Ιδιαίτερη μέριμνα πρέπει να λαμβάνεται σε ανάλογες απόπειρες και ως προς τον τρόπο τελικής χρήσης του παραγόμενου υλικού. Όπως τέθηκε σε προηγούμενα σημεία, το υλικό που

προκύπτει μετά την επεξεργασία του διδάσκοντα, είναι ανοιχτό σε ποικίλες δυνατότητες. Μία δυνατότητα αποτελεί η εξάντληση της υπό μελέτης ενότητας ή γλωσσικού φαινομένου, ενώ διαφορετικά μπορεί το πρωτογενές μαθητικό υλικό να εμπνεύσει και να οδηγήσει σε μια διαθεματική προσέγγιση των αντικειμένων. Το υλικό επομένως που θα παραχθεί, αφήνει μεγάλα περιθώρια στον εκπαιδευτικό ως προς τον τρόπο που θα επιλέξει ο ίδιος να το δομήσει –περισσότερο ή λιγότερο παρεμβατικά- και κατά συνέπεια να το αξιοποιήσει.

Μολονότι η παρούσα μελέτη δεν επικεντρώνεται στη διδακτική μεθοδολογία που μπορεί να υιοθετηθεί κατά την χρήση του εκπαιδευτικού υλικού στη διδασκαλία, η εφαρμογή του χαρακτηρίζεται πάντα από ανάλογη ευελιξία. Προσφέρεται για ατομική ή ομαδική εργασία μαθητών, για οργάνωση προφορικών ή γραπτών δραστηριοτήτων, για καλλιέργεια νέων δεξιοτήτων -πέραν των αρχικών στοχεύσεων-, καθώς επίσης και για διδασκαλία εντός τάξεως ή και συμπληρωματικά ως ανάθεση νέας εργασίας για το σπίτι. Τέλος, είναι πιθανή ακόμη και η επεξεργασία του στο πλαίσιο μίας ευρύτερης συνθετικής εργασίας, βάσει των βλέψεων και των επιδιώξεων του εκπαιδευτικού.

Παράλληλα, απαραίτητο στοιχείο για κάθε περίπτωση ανάλογης προσέγγισης καθίσταται η αποκέντρωση από την δασκαλική εξουσία. Απαραίτητη είναι, λοιπόν, η εδραίωση μιας κουλτούρας στην τάξη η οποία να διακρίνεται από ελεύθερη επικοινωνία με τον διδάσκοντα κι ως εκ τούτου ελεύθερη ροή πληροφοριών, δεδομένου ότι αναφέρεται κανείς σε βιώματα και προσωπικές απόψεις μαθητών. Επιπλέον, επισημαίνεται ακόμη ότι είναι σκόπιμο να επιλέγονται από τον εκπαιδευτικό θεματικές ενότητες που είναι δυνητικά εγγύτερες στο πλαίσιο των οριζόντων ή και ενδιαφερόντων των μαθητών.

Συνοψίζοντας, οι αρχές εκπόνησης εκπαιδευτικού υλικού συνηγορούν στην ανάγκη ελκυστικότητας αυτού και αντιστοιχίας του με το γνωστικό και ηλικιακό επίπεδο των μαθητών. Τίθεται, ωστόσο, η επιφύλαξη να προβλέπεται η απαραίτητη φροντίδα, ώστε οι μαθητές να κατανοούν ανά πάσα στιγμή ότι η εμπλοκή τους συνιστά όχι απλώς μια ευχάριστη παιγνιώδη δημιουργία - προκειμένου να αποφευχθεί η διδακτική ρουτίνα -, αλλά μια κατάσταση ουσιαστικής μαθητείας και μάθησης.

6. Συμπεράσματα

Η απόπειρα νομιμοποίησης του μαθητή ως έγκυρης γνωστικής πηγής, όπως παρουσιάστηκε ανωτέρω, μπορεί να εφοδιάσει τόσο τον ίδιο τον διδασκόμενο όσο και τον διδάσκοντα με σημαντικά οφέλη.

Έχει καταστεί σαφές ότι στο κονστρουκτιβιστικό πλαίσιο εργασίας που διαμορφώνεται κατά τη διδακτική πράξη, ο μαθητής γίνεται κατασκευαστής γνώσης, όχι μόνο αξιοποιώντας το δημιουργικό του πνεύμα, αλλά και εφαρμόζοντας -όπου είναι δυνατόν- το προϋπάρχον γνωστικό του υπόβαθρο. Κατά αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνεται η σύνδεση της προηγούμενης με τη νέα γνώση, η οποία αποκτά πλέον προσωπικό νόημα για τον μαθητή, εφόσον μέσω εκείνου παράγονται ευρηματικά, πρωτότυπα και καινοτόμα εκπαιδευτικά προϊόντα. Με την επερχόμενη, μάλιστα, αποκέντρωση της δασκαλικής εξουσίας -ως επιπλέον όφελος για τη διδακτική πράξη- διαμορφώνεται το κατάλληλο έδαφος για την ανάπτυξη της αυτονομίας του μαθητή σε επίπεδο γνωστικό, συναισθηματικό αλλά και ηθικό, με αποτέλεσμα την ενίσχυση της αυτοαντίληψής του.

Με την καλλιέργεια της αντίληψης ότι η κοινότητα όπου ζει ο μαθητής είναι φορέας γνώσεων και καθίσταται επιπλέον -μέσω ορισμένων δραστηριοτήτων- ενεργός ερευνητής και παραγωγός γνώσης μέσα σε αυτήν (βλ. εικόνα 5 & 8). Μετατρέποντας, έτσι, τον μαθητή και την κοινότητά του σε επίσημη γνωστική πηγή, προωθείται επιπλέον περισσότερο η ανάπτυξη των διαφόρων γνωστικών λειτουργιών του πρώτου. Πιο συγκεκριμένα, καλείται εκείνος να οριοθετήσει τη σκέψη του και διατηρώντας παράλληλα με τη δημιουργική έκφραση μια ορθή συλλογιστική πορεία, να αναπτύξει, εν τέλει, την κριτική του ικανότητα. Παράλληλα, αναπτύσσει και τις γλωσσικές δεξιότητες, αφού προσαρμόζει τον λόγο του σε περιεχόμενο και μορφή, ανάλογα με τα εκάστοτε ζητούμενα. Με τον τρόπο αυτόν, όχι μόνο προάγεται η μεταγνωστική διαδικασία, αλλά και ενισχύεται η παρωθητική αλληλεπίδραση (promotive interaction), (Johnson & Johnson, 1994: 48), δηλαδή ένα κλίμα ενεργοποίησης, ισοτιμίας, αλληλοβοήθειας και ανατροφοδότησης μεταξύ των μαθητών, γεγονός που μπορεί να οδηγήσει στην ταχύτερη κοινωνικοποίησή τους.

Εντάσσοντας, επομένως, τα μαθητικά ενδιαφέροντα στο διδακτικό υλικό -με ταυτόχρονο σεβασμό προς την ατομικότητα και τη διαφορετικότητα- βάση της μάθησης καθίστανται οι προσωπικά νοηματοδοτούμενες εμπειρίες, καθώς η επίσημη ύλη εμβολιάζεται με τα όσα φέρει ο μαθητής ως υποκείμενο. Συνακόλουθο αυτού αποτελεί η ανανέωση του παρεχόμενου γνωστικού corpus της διδακτικής πράξης, βάσει των αρχών της εγγύτητας στη ζωή, της βιωματικότητας και της συνολικότητας.

Επιπροσθέτως, η συγκεκριμένη διαδικασία παραγωγής νέου εκπαιδευτικού υλικού λειτουργεί εποικοδομητικά και για τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, καθώς μπορεί να προωθήσει την επαγγελματική του ανάπτυξη. Ο εκπαιδευτικός αντιμετωπίζοντας τον μαθητή ως νομιμοποιημένη πηγή γνώσης - κάτι που καθίσταται εξ ορισμού καινοτόμο σύμφωνα με τα θεσμικά κείμενα-, αναπτύσσει τη δημιουργικότητά του, αλλά κυρίως αποκτά έναν νέο πολυσύνθετο ρόλο, αφού γίνεται καθοδηγητής και ενορχηστρωτής της μάθησης, διευκολυντής

της διδακτικής πράξης και συνδιαμορφωτής όχι μόνο της παραγωγής του εκπαιδευτικού υλικού αλλά και της νέας γνώσης εν γένει. Η παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού, βασισμένη σε μαθητικά κείμενα παρέχει δυναμικά, λοιπόν, στον εκπαιδευτικό την αφορμή να αναστοχάζεται για την εκπαιδευτική του ταυτότητα, να την οριοθετεί και -αν κριθεί απαραίτητο- να την επαναπροσδιορίσει. Κατά αυτόν τον τρόπο, η σχέση του εκπαιδευτικού αφενός με τους μαθητές του και αφετέρου με τα γνωστικά αντικείμενα αναδιαμορφώνεται, βασιζόμενη πλέον στην ουσιαστική αλληλεπίδραση δασκάλου - μαθητή.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση & Μεταφρασμένη

- Ausubel, D. (2000). *The Acquisition and Retention of Knowledge: A Cognitive View*. Springer.
- Bloom, B., & Krathwohl, D. (1986). *Ταξινόμια διδακτικών στόχων: Τόμος Α' - Γνωστικός Τομέας*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- Bourdieu, P. (2000). *Πρακτικοί λόγοι για τη θεωρία της δράσης*. Μτφρ. Τουτουτζή Ρ. Αθήνα: Πλέθρον.
- Bourdieu, P. (2006). *Η αίσθηση της Πρακτικής*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1996). *Οι Κληρονόμοι. Οι φοιτητές και η κουλτούρα*. Μτφρ. Παναγιωτόπουλος Ν. & Βιδάλη Μ. Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1994). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning*. 4th edition. Allyn & Bacon: Boston.
- Minder, M. (2007). *Λειτουργική Παιδαγωγική, Στόχοι, Στρατηγικές, Αξιολόγηση*. Αθήνα: Πατάκης.
- Piaget, J. (1988). *Ou va l' education*. Paris: Gallimard.
- Robertson, A., & Bloome, D. (2001). *Γλώσσα και Πολιτισμός*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Schunk, D. (2010). *Θεωρίες μάθησης, μια εκπαιδευτική θεώρηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ελληνική

- Βοσνιάδου, Σ. (2001). *Πώς μαθαίνουν οι μαθητές*: Ανάκτηση Δεκέμβριος 16, 2015, από τη Διεθνή Ακαδημία Εκπαίδευσης. Διεθνές Γραφείο της Unesco. http://lyk-peir-anavr.att.sch.gr/Lessons/08ADVISING/How_students_learn.pdf.
- Ματσαγγούρας, Η. (2008). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία & Μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Μιχάλης, Α. (2013). Σύγχρονες τάσεις της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας. Στο Ε.

Φρυνδάκη, Θ. Κάββουρα, Ε.- Έ. Μηλίγκου, & Μ.- Ζ. Φουντοπούλου, *Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών, Διδακτική και Διδακτική Άσκηση στο Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής & Ψυχολογίας* (σσ. 171-186). Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα: Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής & Ψυχολογίας.

Σουλιώτης, Μ. (2012). *Δημιουργική Γραφή*. Κύπρος: Υπουργείο Παιδείας Κύπρου.

Σπανός, Γ., & Μιχάλης, Α. (2012). *Η Νεοελληνική Γλώσσα στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Κριτική.

ΥΠΕΠΘ- Π. Ι., *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών*. Αθήνα, 2003.

Φρυνδάκη, Ε. (2009). *Η διδασκαλία στην τομή της νεωτερικής και της μετανεωτερικής σκέψης*. Αθήνα: Κριτική.

Χοντολίδου, Ε. (χ.χ.). *Εισαγωγή στην Έννοια της Πολυτροπικότητας*. Ανακτήθηκε 15 Δεκεμβρίου, 2015, από: <http://www.komvos.edu.gr/>


ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Παρουσίαση αποσπασμάτων παραγόμενων εκπαιδευτικών υλικών

A) Παραδείγματα δραστηριοτήτων αμιγώς μαθητικών κειμένων

EIKONA 1:

δραστηριότητα σύνθεσης ορισμού (φύλλο εργασίας Έκφρασης – Έκθεσης Α' Λυκείου




Ένα Διαφορετικό Φύλλο Εργασιών

με Δραστηριότητες από Εσάς για Εσάς

Δραστηριότητα Πρώτη:


Διάβασε τα παρακάτω αποσπάσματα (είναι από τις σκέψεις της τάξης σου!) και σημείωσε στη κοντάκι τα χαρακτηριστικά που οφείλει να διαθέτει κάποιος ώστε να θεωρείται πρότυπο. Στο τέλος, να συνθέσεις τον ορισμό της έννοιας ΤΟΥ προτύπου, όπως αυτή θα προκύψει από τα χαρακτηριστικά που αποδόθηκε σε αυτήν από και οι συμμαθητές σου.



«Τα παιδικά μου χρόνια ήταν δύσκολα γιατί προέρχομαι από μια φτωχή οικογένεια. Η μητέρα μου ήταν άνεργη και ο πατέρας μου δούλεψε ως ξυλουργός. (...) Είχα αποφασίσει να φύγω από τη μητέρα και ταυτόχρονα λάτρευα το τραγούδι. Έτσι αποφάσισα να παρακολουθήσω μαθήματα φωνητικής που κέρδισα σε έναν διαγωνισμό. Εκεί με ανακάλυψε ένας παραγωγός και έφτιαξε σε αυτή τη θέση.»


1.

2.



«Είναι πολύ όμορφο να ξέρεις ότι με τις πράξεις σου βοηθάς έναν άνθρωπο όπως ταυτόχρονα αποταλεί και μεγάλη ικανοποίηση διότι με κάθε λάθος κίνηση μου υπάρχει η πιθανότητα να απογοητεύσω κάποιον ή να τον ωθήσω σε κάτι μη ωφέλιμο.»

1.




-Γενικά, αντιμετωπίζεις τα πράγματα με όμοιο τρόπο. Τα προβλήματα και οι παρεξηγήσεις με φίλους δεν είναι τίποτα για σένα. Λισθάνομαι και βλέπω την αντιμετώπισή σου σιωπηρότητα τις περισσότερες φορές.

-Κοίταξε, γενικά παίρνω τα πράγματα πιο ήπια και ίσως για αυτό να νομίζεις ότι αντιμετωπίζω τα πράγματα τις περισσότερες φορές με σιωπηρό τρόπο».

1.

2.




-Μια συμβουλή για το τέλος:
-Να μη διατάξεις να κάνετε αυτό που φοβάστε. (...) Ένας από τους λόγους που κάνουμε ότι κάνουμε χωρίς να φοβόμαστε την **κατάκριση** του κόσμου είναι γιατί θέλουμε να δείξουμε πως αν 5 ηλίθοι από την Αυστραλία κατάφεραν να κάνουν το όνειρό τους πραγματικότητα και να προσφέρουν χαμόγελο στον κόσμο τότε το ίδιο μπορεί και ο καθένας σας.»


- Προσφορά έμαθα ότι συμμετείχες σε ένα φιλανθρωπικό έργο σε κάποιες τριτοκοσμικές χώρες. Πώς κι έτσι;

1.

2.



ΑΡΑ, Πρότυπο σύμφωνα με τις απόψεις της τάξης μου είναι:



EIKONA 2:

δραστηριότητα σύνθεσης ορισμού

(φύλλο θεωρίας Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας – διαθεματική σύνδεση με Έκφραση – Έκθεση Α' Λυκείου)

B) Το πρότυπο της γυναίκας της σύγχρονης εποχής μέσα από τα δικά της μάτια...



Στη σημερινή εποχή μπορούμε να δούμε γυναίκες σε ίδιους ρόλους με τους άντρες. Τα «σχοινιά» έχουν χαλαρώσει, οι γυναίκες αντιμετωπίζονται πιο διαφορετικά, έχουν μπει ενεργά στη δράση. Μορφώνονται, καλλιεργούν την ψυχή και το πνεύμα τους, εργάζονται, δημιουργούν και έχουν πια τα δικά τους χρήματα, που τους χαρίζουν ασφάλεια και άνεση. Για παράδειγμα, μπορούμε να δούμε γυναίκες πολιτικούς, δικηγόρους, γιατρούς, επιστήμονες, καλλιτέχνες. Ταυτόχρονα, μια αλλαγή είναι και το δικαίωμα των γυναικών να εκλέγουν και να εκλέγονται.

Επιπροσθέτως, έχουν εξαλειφθεί κάποια στερεότυπα «παλαιών αρχόν» που ήθελαν τη γυναίκα νοικοκυρά του σπιτιού και δούλα του άντρα. Τώρα τη θέλουν σωστή μητέρα, συνετή επγγελματία και καλή σύζυγο. Δεν είναι πλέον «πίονη» του άντρα κάθε άλλο μάλλον. Στις περισσότερες περιπτώσεις είναι και «αρχηγός» της οικογένειας μας και λαμβάνει πολλές προτιβουλές.

Είναι όμως, όλα ιδανικά; Πλέον έχουμε φτάσει σε ένα ικανοποιητικό, αλλά όχι απόλυτο δικαιοσύστημα ισότητας κι αυτό γιατί ενώ στις δυτικές χώρες τα πράγματα έχουν πάρει μια πολύ θετική τροπή, στην Ανατολή τα δικαιώματα της γυναίκας παραβιάζονται ασύστολα. **Επιλέον, ο εσωτερικός κόσμος της συχνά «επικαλύπτεται» από το περιτύλιγμα της εξωτερικής εμφάνισης (π.χ. ψηλή, ξανθή, γαλανομάτα που ακολουθεί τη μόδα).**

Επομένως, οι γυναίκες σήμερα είναι ελεύθερες ή μάλλον τόσο ελεύθερες όσο μια φυλακισμένη άποψη στα κελιά της ψυχής. Άλλες φωνάζουν και παλεύουν - γίνονται πραγματικά ελεύθερες - άλλες απλά περπατάνε.

EIKONA 3:

δραστηριότητα για τη συνοχή κειμένου
(φύλλο εργασίας Νεοελληνικής Γλώσσας Γ' Γυμνασίου)

6 Εντοπίστε στα παρακάτω αποσπάσματα με ποιους τρόπους επιτυγχάνεται η συνοχή των κειμένων.

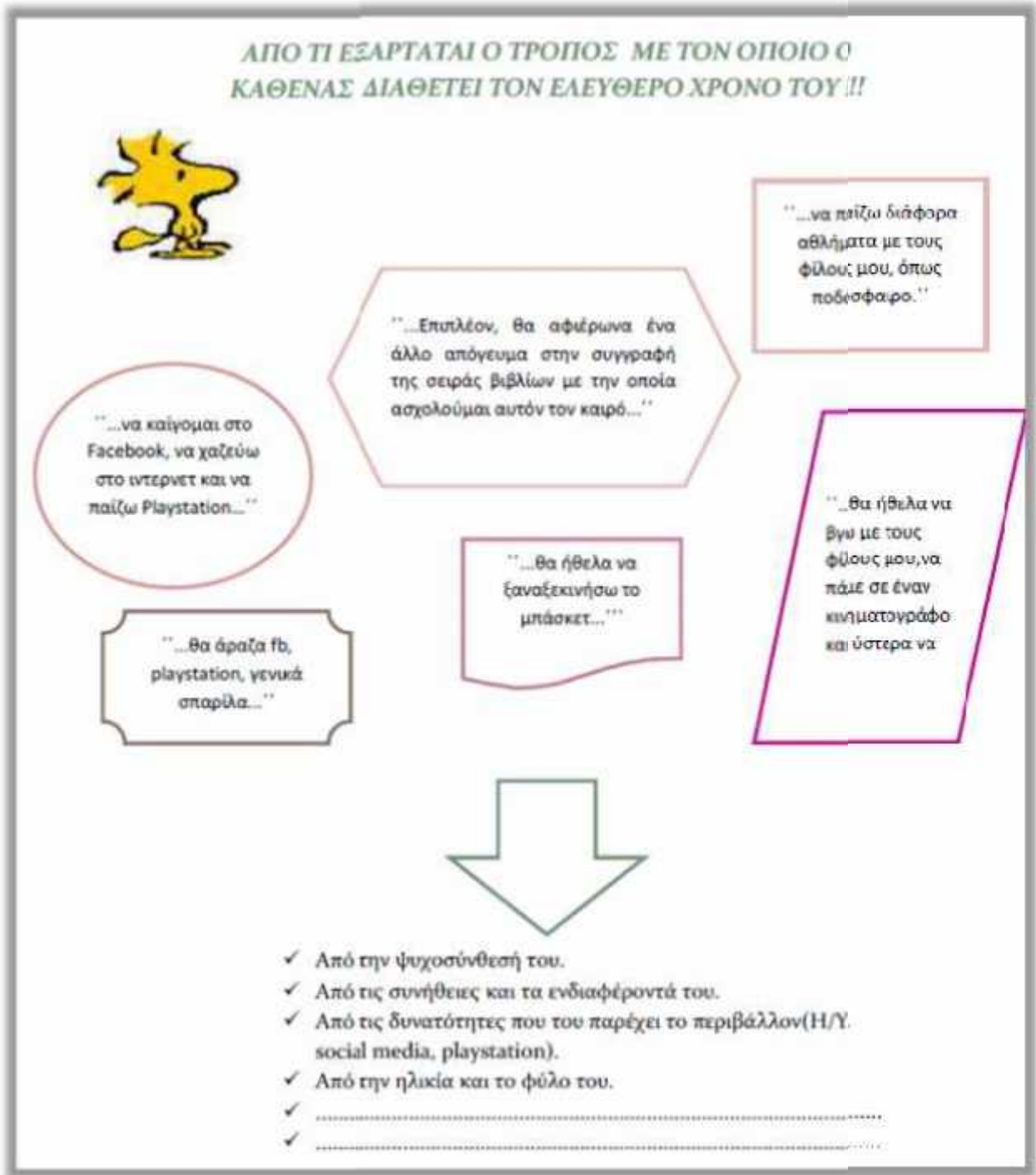
α) ...για μένα είναι ένα βάσανο μεν, αλλά είναι και ωραίο, γιατί συναντάω τους φίλους μου και περνάω ωραία. Επίσης, μερικές φορές μου φαίνεται πολύ βαρετό, αλλά άλλες φορές είναι καταπληκτικό, γιατί κάνουμε ενδιαφέροντα πράγματα και μαθαίνουμε καινούρια και μοναδικά πράγματα....

β) ...Το σχολείο για μένα είναι πηγή έμπνευσης, γνώσης και φιλίας.
Δυστυχώς, είναι όμως και πηγή πίεσης και κούρασης...

3

EΙΚΟΝΑ 4:

δραστηριότητα σύνθεσης ορισμού
(φύλλο θεωρίας Έκφραση – Έκθεση Α' Λυκείου



EIKONA 5:

δραστηριότητα ερευνητών
(φύλλο εργασίας Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας Γ' Γυμνασίου)

3. ΠΩΣ ΒΙΩΝΟΥΜΕ ΤΗ ΜΟΥΣΙΚΗ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΡΕΥΝΑ...

Εμένα μου άρεσαν τα περισσότερο είδη μουσικής, τον τελευταίο κυριό όμως προτιμά τη ροκ. Η αδερφή μου προτιμά την παπ χαρευτική μουσική. Ο πατέρας μου προτιμά να πηγαίνει σε συναυλίες και σε χώρους όπου υπάρχει ζωντανή μουσική. Το ίδιο συμβαίνει και με τη γιαγιά μου που της άρεσαν τα δημοτικά- παραδοσιακά τραγούδια και απολαμβάνει να τα ακούει σε πανηγύρια ή σε χώρους διασκέδασης. Η μητέρα μου προτιμά την ένταξη ελληνική μουσική και ο θείος μου τα ρεμπέτικα και λαϊκά τραγούδια.

Η μητέρα μου προτιμά τη ροκ μουσική και την απολάμβανε πιο παλιά σε κάποιο χώρο διασκέδασης, αλλά και στα σπίτι. Εμένα μου άρεσει να ακούω ελαφριά ροκ μουσική και ποπ, οι χώροι που επέλεγα για να ακούσω μουσική είναι το σπίτι μου και κάποιος χώρος διασκέδασης όταν πηγαίνα με τους φίλους μου.

Ο πατέρας μου μου είπε πώς όταν ήταν πιο νέος είχε φτιάξει με τους φίλους του ένα μικρό συγκρότημα, ο ίδιος έπαιζε κιθάρα, πολλές φορές μαζεύονταν σε σπίτι και έπαιζαν μουσική ή σε άλλους χώρους. Αυτό που μου είπε έντονα ήταν ότι τον ευχαριστούσε πολύ και το θυμάται με νοσταλγία μέχρι σήμερα όταν κάποιες φορές παίρνει την κιθάρα του και παίζει μουσική.

Το Σαββατοκύριακο ήγνα και εγώ εριμνητής, αυτό που ήθελα να έρευνήσω ήταν οι μουσικές προτιμήσεις των συγγενικών μου προσώπων. Από την έρευνα μου προέκυψε ότι τα περισσότερο μέλη της οικογένειάς μου ακούν ροκ και μέταλ μουσική. Μόνο ο παπός και η γιαγιά μου ακούν παραδοσιακή μουσική. Προς τους χώρους που ελάτουν να ακούν μουσική τα περισσότερο μέλη απάντησαν ότι προτιμούν στο σπίτι ή στο αυτοκίνητο.

Ίσωςι απαντούν άραγα στην έρευνα αυτή;

Αφού χρησιμοποιεί οι ερευνητικές ομάδες αναζητήσα εικόνες που να απεικονίζουν την εξέλιξη της μουσικής. Εκπειτα, βάλτε τις εικόνες στη σειρά ξεκινώντας από το παρελθόν και αναφέροντας τους τρόπους που οι άνθρωποι επέλεξαν να διασκεδάσουν από το παρελθόν μέχρι σήμερα. Τέλος, παρουσιάζετε την εργασία σας στην τάξη.

B) Παραδείγματα δραστηριοτήτων με συνδυασμό μαθητικών κειμένων και επίσημης γνώσης

ΕΙΚΟΝΑ 6:

δραστηριότητα κατανόησης έννοιας

(φύλλο εργασίας Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας Α' Γυμνασίου)

❖ **ΗΞΕΩΤΕΡΙΚΗ ΟΜΟΡΦΙΑ**

Θυμάστε τον μύθο του Αισώπου που μελετήσαμε στην Αρχαία Ελληνική Γλώσσα, στο κείμενο «Η ομορφιά δεν είναι το παν»; Στον πίνακα που ακολουθεί, παρατίθενται ορισμένα στοιχεία εξωτερικής ομορφιάς που δηλώσατε ότι ισχύουν σήμερα.

Μελετώνται τους στίχους της ζαριψωδίας, οι βρούμε λέξεις και φράσεις που αναδεικνύουν τα **όμορφα εμφανισιακά χαρακτηριστικά** της Ναυσικάς και τις τα καταγράψουμε στον αντίστοιχο πίνακα.


Τι παρατηρείτε; Έχουν αλλάξει πολύ από τότε τα εμφανισιακά χαρακτηριστικά που καθιστούν κάποιον/α «**όμορφο/η**»;

όμορφα εξωτερικά στοιχεία σήμερα

- μάτια
- μαλλιά
- χαμόγελο
- κορμοστασιά
- γυμνασμένο σώμα

όμορφα εξωτερικά στοιχεία Ναυσικάς

-
-
-
-
-



EIKONA 7:

δραστηριότητα ερευνητών με αξιοποίηση ΤΠΕ
(φύλλο εργασίας Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας Α' Γυμνασίου)

➤ **Επισκεφτείτε τον ιστότοπο: <http://www.gnomikologikon.gr/catquotes.php?categ=0520> και μελετήστε τα υπόλοιπα σχετικά αποφθέγματα, καθώς και τις δικές σας ακόλουθες ρήσεις πάνω στο ζήτημα της ομορφιάς.**

«Όλα τα χαρακτηριστικά και οι αρετές που διαθέτει ένας άνθρωπος, εσωτερικά και εξωτερικά, έχουν μια αξία».

«Ως προς την εξωτερική ομορφιά, πιστεύω ότι κάθε άνθρωπος είναι όμορφος».

«Η ομορφιά κατέχει μια υψηλή θέση στην ιεραρχία των αξιών αλλά σίγουρα δεν φτάνει μόνο αυτή για να κάνει κάτι να είναι σημαντικό. Σημασία λοιπόν δεν έχει να είναι κάτι μόνο όμορφο αλλά πρέπει να είναι και ωφέλιμο. Έτσι και στον άνθρωπο αυτό που αξίζει δεν είναι μόνο η εξωτερική εμφάνιση και η ομορφιά, αλλά αυτή πρέπει να συνδυάζεται με πλούσιο εσωτερικό κόσμο και με όλες τις αρετές που πρέπει να διαθέτει ένας άνθρωπος».

**Μετά από όλα όσα μελετήσαμε, γράψτε μία παράγραφο με θέμα:
«Οι ανόητοι βλέπουν την ομορφιά μόνο στα όμορφα πράγματα» (ρήση).**

EΙΚΟΝΑ 8:

δραστηριότητα ερευνητών
(φύλλο εργασίας Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας Γ' Γυμνασίου – διαθεματική σύνδεση με Αρχαία ελληνική Γραμματεία)

ΣΤΗΝ ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ ΖΩΗ

«Αγαπητό μου ημερολόγιο,
Όπως ξέρεις αγαπώ πολύ τη μουσική και χτες έπαιξε πραγματικά πολύ μεγάλο ρόλο στη ζωή μου. Είχα σημαντικούς αγώνες και ήμουν πολύ αγχωμένη, όποτε κάθισα σε μια γωνιά με τα ακουστικά στα αυτιά μου και μέχρι να έρθει η στιγμή της προθέρμανσης άκουγα μουσική. Με βοήθησε πολύ να χαλαρώσω και να μην σκέφτομαι τους αγώνες. Δυστυχώς δεν ήταν η μέρα μου και τα πράγματα δεν πήγαν όπως ήθελα στους αγώνες, παρόλο που ο προπονητής μου ήταν πολύ ευχαριστημένος με την επίδοσή μου. Έφυγα στεναχωρημένη και αφού γύρισα στο σπίτι μου πήγα στο δωμάτιο μου αγκαλιά με τα ακουστικά μου. Δεν ξέρω για πόσες ώρες άκουγα μουσική, πέντες όταν σταμάτησα είχε χαλαρώσει και η θλίψη μου για το αποτέλεσμα των αγώνων είχε παύσει. Ήθελα να αρχίσω πάλι να προετοιμάζομαι με μεγαλύτερη επιμονή για να πετύχω το στόχο μου. Πραγματικά τι θα κάναμε χωρίς τη μουσική στον κόσμο; Πώς θα ήταν η ζωή μας;»



«Οι στίχοι του «Hall of fame» μου έδωσαν κίνητρο και το μοιράστηκα με τους συμπαίκτες μου. Όλοι εκείνη την ημέρα δώσαμε τον καλύτερό μας εαυτό. Έτσι, στα αποδυτήρια μεταξύ άλλων τραγουδήσαμε και αυτό.»

Ας σκεφτούμε γιατί η μουσική είναι σημαντική για τον άνθρωπο

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

«Είναι ένα συναίσθημα που σε ηρεμεί.»

«Καλλιεργείται με τη γυμναστική το σώμα και με τη μουσική και την ποίηση η ψυχή.» Πλάτων, πολιτεία 410b-

«Είναι σε να βοήζομαι στο δικό μου κόσμο»

«εί πάλαι περιποιηγέτω τροφής και περισσούς χρόνους, αλλά θεωρούντες μὲν τὴν ἐκείσταν εὐτοργίαν.» Πλούταρχος

«Είναι ένα μέσο ταύτισης. Εκτός από προσωπικός ψυχολόγος, μας ταξιδεύει»



15

27

ΕΙΚΟΝΑ 9:

δραστηριότητα με αξιοποίηση πολυτροπικού κειμένου
(φύλλο εργασίας Νεοελληνικής Γλώσσας Γ' Γυμνασίου)

7 Συγκρίνετε την παρακάτω γελοιογραφία με τα παραθέματα α) και β). Σε μία παράγραφο καταγράψτε ποια στοιχεία κατά τη γνώμη σας είναι απαραίτητα, για να είναι κανείς σωστός εκπαιδευτικός.



α) ...να υπήρχαν πιο επιεικείς καθηγητές... να αγαπάνε και να φέρονται με καλύτερο τρόπο στα παιδιά...

β) ...ο μέτριος δάσκαλος παραδίδει.... ο μεγάλος δάσκαλος **ΕΜΠΝΕΕΙ !!**...