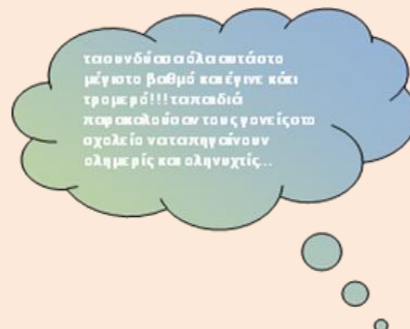


Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

ΠΜΣ: Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου

Ονοματεπώνυμο: Πελαγία Παπαδοπούλου ΑΜ 213015

ΤΡΟΠΟΙ ΚΙΝΗΤΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΑ ΓΛΩΣΣΙΚΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ



Τριμελής Επιτροπή: Επόπτρια: Μ. Ζ. Φουντοπούλου, Καθηγήτρια Παιδαγωγικής

Μέλη: Α. Μιχάλης, επικ. Καθηγητής Παιδαγωγικής

Ζ. Σμυρναίου, επικ. Καθηγήτρια Παιδαγωγικής

Αθήνα 2018

Το αφιερώνω στην οικογένειά μου,

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Εισαγωγή

1. Θεωρητικό πλαίσιο

1.1 Θεωρίες Κινήτρων-----

1.2 Δημιουργικά διδακτικά ερεθίσματα -----

1.2.1 Πολυτροπικότητα -----

1.2.2. Βιωματικότητα -----

1.2.3 Επιτόπια παρατήρηση-----

1.3. Αλληλεπίδραση-----

Ερευνητικό μέρος

2. Ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα-----

2.1 Σκοπός και στόχοι-----

2.2 Τα ερευνητικά ερωτήματα-----

2.3 Αναγκαιότητα της έρευνας-----

2.4. Η μεθοδολογία της έρευνας-----

2.4.1 Ποσοτική έρευνα-----

2.4.1.1 Η κατασκευή του ερευνητικού εργαλείου-ερωτηματολόγιο-----

2.4.2	Ποιοτική έρευνα-----
2.4.2.1	Το δείγμα της ποιοτικής έρευνας-----
2.4.2.2	Κατασκευή Εργαλείων (Οδηγός συνέντευξης)-----
2.4.2.3	Συγκρότηση εννοιολογικών κατηγοριών/ συστήματος κατηγοριών-----
3.	Σχεδιασμός και Υλοποίηση Διδακτικών παραδειγμάτων-----
3.2.1	Το διδακτικό Παράδειγμα της Ιστορίας-----
3.2.2	Το διδακτικό παράδειγμα των Αρχαίων Ελληνικών-----
4.	Αποτελέσματα της έρευνας-----
4.1.	Αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνας-----
4.2.	Αποτελέσματα της ποιοτικής έρευνας -----
5.	Συμπεράσματα-----
	Βιβλιογραφία-----
	Παράρτημα-----

Περίληψη

Τρόποι κινητοποίησης των μαθητών στα γλωσσικά μαθήματα

Είναι πάγιο το αίτημα της εκπαιδευτικής κοινότητας για τη δημιουργική στροφή της εκπαίδευσης. Η μαθησιακή διαδικασία όταν στηρίζεται σε εργαλεία που ενισχύουν το δημιουργικό κλίμα και πνεύμα μέσα στη σχολική τάξη τότε καθίσταται αποτελεσματική. Λαμβάνοντας υπόψη το γενικότερο θεωρητικό πλαίσιο και το κοινωνικό συγκείμενο προσπαθούμε να αποτυπώσουμε στην παρούσα εργασία ένα τμήμα της εν εξελίξει έρευνας που αφορά στη διαμόρφωση δημιουργικών τεχνικών από την πλευρά του εκπαιδευτικού ώστε να κινητοποιήσει τους μαθητές στο μάθημα των αρχαίων ελληνικών και της ιστορίας. Σκοπός της έρευνας είναι να αποτυπώσουμε τον τρόπο με τον οποίο οι δημιουργικές δραστηριότητες οδηγούν στην κινητοποίηση των μαθητών στα γλωσσικά μαθήματα και να προτείνει δημιουργικές τεχνικές για την ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος των μαθητών. Το κεντρικό ερευνητικό ερώτημα επικεντρώνεται στο βαθμό ενεργοποίησης των μαθητών της Β και Γ λυκείου στα γλωσσικά μαθήματα μέσω δημιουργικών τεχνικών. Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε είναι η τριγωνοποίηση, μια ιδιότυπη τριγωνοποίηση. Έγινε προσπάθεια να συνδυαστούν τρεις μέθοδοι συλλογής δεδομένων: η ποσοτική μέθοδος, η ποιοτική μέθοδος, ο σχεδιασμός διδακτικών παραδειγμάτων, προκειμένου να μελετήσουμε και να αποτυπώσουμε από περισσότερες από μία οπτικές γωνίες και κάνοντας αυτό χρησιμοποιήσαμε τόσο ποσοτικά όσο και ποιοτικά δεδομένα. Το δείγμα της έρευνας αντλείται από τους μαθητές της Β' και Γ' λυκείου από το Πρότυπο Πειραματικό Λύκειο Αθηνών. Τα εργαλεία που θα αξιοποιηθούν είναι η κατασκευή του ερωτηματολογίου, η παρατήρηση με συγκεκριμένη κλείδα, η συνέντευξη.

Λέξεις Κλειδιά: Τρόποι κινητοποίησης, πολυτροπικότητα, γλωσσικά μαθήματα, δημιουργικότητα, ερωτηματολόγιο, συνέντευξη,

Ways of motivating students in linguistic subjects

A creative turn in education has been a steadfast request of the educational community. The learning process has been proven as more effective when it is based on tools that reinforce creativity in the classroom. Taking under consideration the theoretical background and social context, the aim of this essay is to depict a part of the on-going research concerning the conformation of creative teaching techniques, so as to motivate students on the subjects of Ancient Greek and History. The aim of the research is to capture the way in which creative activities can lead to students' motivation in linguistic subjects and to propose creative techniques for the activation of students of the second and third grade of high school in linguistic subjects through these techniques. The method used was that of triangulation. An attempt was made to combine three methods of collecting data: the qualitative method, the quantitative method and the planning of teaching examples, so as to study and depict the subject from more than one angles, and by doing that both qualitative and quantitative data were used. The sample for the research was drawn from students of the second and third grade of the Model Experimental High School of Athens. The tools that will be used are the construction of a questionnaire, observation with particular keys and interviews.

Key Words: motivational ways, multimodality, linguistic subjects, creativity, questionnaire, interview.

Εισαγωγή

Αφορμή για την επιλογή του συγκεκριμένου θέματος για την εκπόνηση της διπλωματικής εργασίας στάθηκε το Π.Μ.Σ.: «Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου» με τις δράσεις του. Ειδικότερα, σε ένα από τα μαθήματα του Μεταπτυχιακού Προγράμματος «Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου» μεταξύ άλλων η καθηγήτρια του μαθήματος Διδακτική της Λογοτεχνίας κα Φρυδάκη μας ανέφερε ότι για να πείσεις κάποιον να κάνει κάτι δεν αρκεί να του το υποδείξεις, αλλά να τον ωθήσεις με κίνητρα προς τη σωστή κατεύθυνση.

Στόχος μου ήταν να συνδέσω χρονικές περιόδους, τόπους και δράσεις ανθρώπων ώστε οι μαθητές να ανακαλύψουν μόνοι τους το μίτο της ιστορίας. Πηγή έμπνευσης και κινητήριοι δυνάμεις αυτού του εγχειρήματος στάθηκε η κα Φουντοπούλου η οποία με το σχέδιο δράσης που είχε οργανώσει το 2013 με τίτλο «Ακολουθώντας τα βήματα του Πανσανία: “Αττικά”» καθώς και οι δράσεις του Μουσείου της Παιδείας που με ενέπνευσαν στην πραγματοποίηση της επιτόπιας έρευνας. Στάθηκε πολύτιμη αρωγός στην εκπόνηση της έρευνας και με εμπύχωνε ως αληθινή δασκάλα κάθε φορά που συναντούσα δυσκολίες. Η φράση της η χαρακτηριστική σχετίζεται με τη μεθοδολογία της που ήταν πάντοτε σταδιακή, για να βάλεις κάποιον στον ωκεανό, να τον περάσεις πρώτα από τη θάλασσα για να μην του φανεί βουνό.

Πολύτιμος αρωγός επίσης, αυτού του εγχειρήματος στάθηκε ο κος Α. Μιχάλης, ο οποίος με βοήθησε πολύ στη μεθοδολογία της έρευνας και στο σχεδιασμό της εργασίας. Οι κατευθυντήριες οδηγίες ήταν καθοριστικές και κατά τη φάση του σχεδιασμού καθώς και κατά την υλοποίηση της έρευνας.

Η διπλωματική εργασία χωρίζεται σε δύο τμήματα: στο θεωρητικό και στο ερευνητικό. Στο θεωρητικό γίνεται αποτύπωση και περιγραφή του πλαισίου στο οποίο στηρίχθηκα για να σχεδιάσω τα δύο διδακτικά παραδείγματα και να τα αξιοποιήσω ως το ερευνητικό μου υλικό. Στην πρώτη ενότητα 1.1 του θεωρητικού παρουσιάζονται οι θεωρίες των κινήτρων, ενώ στη δεύτερη 1.2 παρουσιάζονται τα δημιουργικά διδακτικά ερεθίσματα και πώς αυτά ορίζονται και περιγράφονται στην παρούσα εργασία (λειτουργικοί ορισμοί). Η ενότητα 1.2 διαχωρίζεται στην 1.2.1 με τίτλο Πολυτροπικότητα, 1.2.2 με τίτλο Η βιωματικότητα και 1.2.3 με τίτλο Η επιτόπια Παρατήρηση. Και στις 3 υποενότητες περιγράφονται πώς τα συγκεκριμένα διδακτικά ερεθίσματα συνδέονται με τη μάθηση και το παιδαγωγικό κλίμα που διαμορφώνει ο εκπαιδευτικός ώστε να κινητοποιήσει τους μαθητές. Στη συνέχεια ακολουθεί η ενότητα 1.3 στην οποία παρουσιάζεται η αλληλεπίδραση των μαθητών και πώς αυτή συμβάλλει στην κινητοποίηση του ενδιαφέροντος τους για τα γλωσσικά μαθήματα.

Στο επόμενο κεφάλαιο παρουσιάζεται η έρευνα. Στην ενότητα 2.1 περιγράφονται ο σκοπός και οι στόχοι της έρευνας και ακολούθως στο 2.2 τα ερευνητικά ερωτήματα. Στη συνέχεια, στο 2.3 αποτυπώνεται η αναγκαιότητα της έρευνας. Ακολουθεί στο 2.4 η μεθοδολογία στην οποία περιγράφεται η ιδιότυπη τριγωνοποίηση που χρησιμοποιήθηκε ώστε να αποτυπωθούν από πολλές οπτικές γωνίες τα μέσα για την κινητοποίηση των μαθητών. Η ενότητα αυτή διαχωρίζεται στην υποενότητα 2.4.1 στην οποία περιγράφονται οι αρχές της ποσοτικής έρευνας και ποιες από αυτές αξιοποιήθηκαν για να καλύψουν τις ανάγκες της παρούσας ερευνητικής εργασίας. Η υποενότητα 2.4.1 διασπάται στην 2.4.1.1 στην οποία παρουσιάζεται το ερωτηματολόγιο ως εργαλείο της ποσοτικής έρευνας, το οποίο κατασκευάστηκε με συγκεκριμένους άξονες και ερωτήσεις που απευθύνονταν στους μαθητές με κυρίαρχο στόχο να αποτυπώσει τις απόψεις τους, για τους τρόπους κινητοποίησης τους. Στη συνέχεια στην ενότητα 2.4.2 παρουσιάζεται η ποιοτική έρευνα και πώς αξιοποιήθηκε στην παρούσα εργασία. Η ενότητα αυτή διαχωρίζεται σε τρεις υποενότητες. Στην

υποενότητα 2.4.2.1 στην οποία περιγράφεται το δείγμα της ποιοτικής έρευνας, στην υποενότητα 2.4.2.2 στην οποία περιγράφεται ο οδηγός συνέντευξης που κατασκευάστηκε για την παρούσα εργασία και στην υποενότητα 2.4.2.3 περιγράφεται η συγκρότηση εννοιολογικών κατηγοριών, πώς διαμορφώθηκαν οι κατηγορίες και πώς αναλύθηκαν.

Στο κεφάλαιο 3 περιγράφονται τα διδακτικά παραδείγματα που σχεδιάστηκαν και υλοποιήθηκαν στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας. Το συγκεκριμένο κεφάλαιο καταταμίζεται στην υποενότητα 3.2.1 στην οποία παρουσιάζεται το διδακτικό παράδειγμα στο μάθημα της ιστορίας και στην υποενότητα 3.2.2 στην οποία περιγράφεται το δεύτερο διδακτικό παράδειγμα στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών.

Στο κεφάλαιο 4 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας τα οποία προκύπτουν από την ποσοτική και από την ποιοτική. Στην υποενότητα 4.1 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνας και στην υποενότητα 4.2 τα αποτελέσματα της ποιοτικής έρευνας

Στο 5 κεφάλαιο το οποίο είναι και το τελευταίο συνοψίζονται τα συμπεράσματα της έρευνας

Αναφορικά με το μάθημα της Ιστορίας ευχαριστώ την κα Μαμούρα με τις ανατροφοδοτικές της παρατηρήσεις καθώς με βοήθησε να θέσω το κεντρικό ερώτημα για να πλαισιώσω την εργασία. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω τη μέντορα στο μάθημα της ιστορίας στο πρώτο Πειραματικό Λύκειο Πλάκας, κα Αργυρού, η οποία με άφησε να πειραματιστώ και να αυτενεργήσω. Οι γνώσεις της και ο τρόπος διδασκαλίας της αποτέλεσαν πρότυπο για τα δικά μου διδακτικά πατήματα. Στη συνέχεια ευχαριστώ πολύ την κα Κ. Καλογεράκου η οποία επιμελήθηκε αστοχίες του κειμένου καθώς και όλους στη γραμματεία τον Δ. Πάνο, την Α. Παπαδοπούλου, τον Γ. Ρετάλη οι οποίοι με βοήθησαν, όπως και όλους μας, να έχουμε μια αποτελεσματική και δημιουργική φοίτηση στο μεταπτυχιακό.

Τέλος, ευχαριστώ πάρα πολύ όλους μαζί και τον καθένα ξεχωριστά τους μικρούς και μεγάλους «ερευνητές» που συμμετείχαν στην έρευνα.

KINHΤΡΑ...ΠΑΝΤΟΥ

KINHΤΡΑ ΣΤΗΝ ΠΟΛΙΤΙΚΗ... Η ΨΗΦΟΣ

KINHΤΡΑ ΣΤΗΝ ΤΕΧΝΗ... Η ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ

KINHΤΡΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ... ΕΝΙΣΧΥΣΗ

KINHΤΡΑ ΣΤΗΝ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑ...Η ΕΥΜΑΡΕΙΑ

Αλλά τα πράγματα πηγαίνουν αρκετά πίσω στο χρόνο και συναντάμε έναν νόμο...

Κάθε σώμα παραμένει στην κατάσταση της ηρεμίας ή της ομαλής ευθύγραμμης κίνησης στην οποία βρίσκεται, εκτός αν αναγκαστεί να αλλάξει κατάσταση από δυνάμεις που ασκούνται πάνω του (νόμος της αδράνειας, ο πρώτος νόμος του Νεύτωνα για την κίνηση).

1. Θεωρητικό Πλαίσιο

1.1 Θεωρίες Κινήτρων

Σκοπός της εργασίας είναι η αξιοποίηση δημιουργικών τεχνικών για την κινητοποίηση των μαθητών στα φιλολογικά μαθήματα. Στόχος είναι η ανίχνευση των κινήτρων των μαθητών. Τον όρο κίνητρο τον συναντάμε περίπου το 1930 (Κοντοπόδης, χ.χ.) και τον βρίσκουμε σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας. Στην εκπαίδευση το κίνητρο αποτελεί μια από τις πιο σημαντικές έννοιες (Rodgers & Withrow Thorton, 2005; Vallerand et al, 1992). Το κίνητρο είναι ο πιο σημαντικός παράγοντας πρόβλεψης της μάθησης (Ley & Young, 1998). Πιο συγκεκριμένα, το κίνητρο αναφέρεται στις εμπειρίες των μαθητών και ειδικότερα στη θέλησή τους να συμμετέχουν στις δραστηριότητες καθώς και στις αιτίες που τους οδηγούν στις δραστηριότητες αυτές. Σε έναν παρόμοιο ορισμό προβαίνει και ο Weiner (1992), αναφέροντας ότι το κίνητρο αποτελεί την επιθυμία ενός ατόμου να ενεργεί με συγκεκριμένους τρόπους. Για τον Keller (2007) το κίνητρο εκδηλώνεται με την επιλογή ενός στόχου από το άτομο και την προσπάθεια επίτευξής αυτού του στόχου. Κοντολογίς, παρατηρείται μια παράλληλη διαδρομή στους ορισμούς για το κίνητρο. Ένας μαθητής έχει κίνητρο όταν επιλέγει να κάνει κάτι και είναι σε θέση να διατηρήσει την προσπάθεια που απαιτείται κατά το χρόνο που απαιτείται για την επίτευξη του στόχου που έθεσε.

Υπάρχουν διάφοροι τύποι κινήτρων: τα φυσιολογικά κίνητρα που σχετίζονται με τον οργανισμό και την ομοιοστάσή του, τα κοινωνικά κίνητρα τα οποία σχετίζονται με την κοινωνικοποίηση που προκύπτει από τη διαδικασία μάθησης, το γνωστικό κίνητρο το οποίο σχετίζεται με τις ανάγκες πληροφόρησης και της γνώσης που βασίζονται στην περιέργεια και την εξερευνητική δραστηριότητα.

Η εκπαιδευτική έρευνα εκτός από τα παραπάνω έχει τυποποιήσει δυο είδη κινήτρων: υπάρχουν τα εσωτερικά κίνητρα όπως είναι το ενδιαφέρον, η έμφυτη τάση για μάθηση, η επιθυμία για γνώση, αλλά και τα εξωτερικά όπως η αμοιβή, η ενίσχυση, η ποινή. Οι μαθητές που έχουν ενισχυμένα τα εσωτερικά κίνητρα αναζητούν τις προκλήσεις, επεκτείνουν και ασκούν τις ικανότητές τους, εν αντιθέσει με τους μαθητές που έχουν αναπτυγμένα τα εξωτερικά κίνητρα οι οποίοι επιδιώκουν υλικές ανταμοιβές όπως οι βαθμοί (Σμυρναίου, 2015).

Οι σχολικές τάξεις, οι οποίες ενισχύουν την αυτονομία των μαθητών, τους ενισχύουν τα εσωτερικά κίνητρα σε αντίθεση με τις εξωτερικές ανταμοιβές οι οποίες ενισχύουν τα εξωτερικά κίνητρα. Στο συγκεκριμένο τύπο εσωτερικών κινήτρων απευθύνεται η συγκεκριμένη έρευνα και ο σχεδιασμός των δύο διδακτικών παραδειγμάτων των Αρχαίων και της Ιστορίας. Έγινε προσπάθεια για ενίσχυση της αυτονομίας των μαθητών προκειμένου να κινητοποιηθούν.

Στη συνέχεια υπάρχει η θεωρία του Φρόιντ ο οποίος αντιμετωπίζει τα κίνητρα ως αποτέλεσμα που προκύπτει από επιθετικές και σεξουαλικές ενορμήσεις. Η θεωρία των ενορμήσεων αργότερα αντικαταστάθηκε από τη θεωρία αναγκών.

Ο Maslow (Slavin, 2006) ιεράρχησε τις ανάγκες του ανθρώπου σε βιολογικές, ασφάλειας, κοινωνικές, εκτίμησης (αναγνώρισης) και έθεσε στην κορυφή της πυραμίδας την αυτοπραγμάτωση πιστεύοντας ότι η ικανοποίηση των αναγκών του επόμενου σταδίου προϋποθέτει την εκπλήρωση των αναγκών του προηγούμενου επιπέδου (Slavin, 2006). Η ιεραρχία έχει ως εξής: Η κατώτατη ανάγκη αφορά στην ικανοποίηση σωματικών αναγκών (σε αυτές συμπεριλαμβάνονται οι βασικές ανάγκες για την επιβίωση του ανθρώπου, η ανάγκη για φαγητό, στέγης, ύπνου και άλλες), στη συνέχεια είναι η ανάγκη για ασφάλεια, ακολουθεί η ανάγκη συμμετοχής σε μια ομάδα, όπου περιλαμβάνει την επιθυμία του ανθρώπου για κοινωνική δράση, την ανάγκη να ανήκει σε μια ομάδα, ανάγκη για εκτίμηση, αναγνώριση και σεβασμό από τους άλλους και

τέλος η ανάγκη για αυτοπραγμάτωση, όπου όταν όλες οι ανάγκες στα κατώτερα επίπεδα έχουν πραγματοποιηθεί ο άνθρωπος αναζητά να εκπληρώσει τις απώτατες εσωτερικές ανάγκες, όπως λέει ο Maslow, «να γίνει ό,τι είναι ικανός να γίνει». Σύμφωνα με τον Bruner (Bruner, 1966), οι μαθητές βρίσκουν νόημα στις γνώσεις, στις δεξιότητες και στις στάσεις όταν τις ανακαλύπτουν μόνοι τους. Η τρίτη θεωρία σχετίζεται με τα προγράμματα ενίσχυσης όπου σύμφωνα με τον Skinner (Ματσαγγούρας, 1997). Η σωστή χρήση των προγραμμάτων ενίσχυσης μπορεί να βελτιώσει τα κίνητρα και να προωθήσει την επίδοση της τάξης. Σύμφωνα με την άποψη αυτή το κίνητρο για συμμετοχή σε μια εργασία προέρχεται από την ενίσχυση της συμπεριφοράς που συνδέεται με παρόμοιες εργασίες.

Η τελευταία θεωρία των κινήτρων με εισηγητή τον Bandura (Slavin, 2006) θεωρεί ότι η συμπεριφορά του δασκάλου μέσα στην τάξη μπορεί να αποτελέσει ένα ισχυρό μοντέλο προς μίμηση για τους μαθητές. Όταν αναγνωρίσει ο εκπαιδευτικός την επιθυμητή συμπεριφορά του μαθητή θα πρέπει να δράσει γρήγορα για να την ενισχύσει. Ένα στοιχείο αυτής της θεωρίας είναι η αυτοαποτελεσματικότητα. Η αυτοαποτελεσματικότητα σχετίζεται με τις αποφάσεις των ατόμων σχετικά με την ικανότητά τους να εκτελούν μια συγκεκριμένη εργασία σε σχέση με ένα συγκεκριμένο πρότυπο. Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή οι μαθητές είναι πρόθυμοι να μιμηθούν το πρότυπό τους. Το πρότυπό τους μπορεί να είναι ένα ενήλικας ή ένας συνομήλικός τους. Η ικανοποίηση του προτύπου τους είναι εξαιρετικά σημαντική.

Υπάρχει μια αμφίδρομη σχέση μεταξύ του κινήτρου και της μάθησης. Το κίνητρο κινητοποιεί το μαθητή και παράλληλα επηρεάζεται από τα αποτελέσματα των μαθησιακών δραστηριοτήτων. Τα κίνητρα αποτελούν το βασικό στοιχείο που υποστηρίζει τη μάθηση και την επίδοση των μαθητών.

Επειδή τα κίνητρα παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στην επίδοση των μαθητών είναι πολύ σημαντικό να προσδιοριστούν οι παράγοντες που

συντελούν στην ανάπτυξη των κινήτρων τους. Αυτός ακριβώς είναι ο στόχος της παρούσας έρευνας, να αποτυπώσει τους τρόπους κινητοποίησης των μαθητών στα γλωσσικά μαθήματα

Διαμορφώθηκαν τα δύο διδακτικά παραδείγματα στο μάθημα της ιστορίας και των αρχαίων ελληνικών και το πλαίσιο υλοποίησης της έρευνας λαμβάνοντας υπόψη ότι το σχολείο είναι όχι μόνο το περιβάλλον στο οποίο οι μαθητές βιώνουν τη σχολική επίδοση, αλλά επίσης ένα μέρος για κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη, στο οποίο περνούν ένα σημαντικό μέρος της παιδικής ηλικίας και της εφηβικής. Συνεπώς, το πλαίσιο της τάξης λειτουργεί όχι μόνο ως εκπαιδευτικός χώρος αλλά ως ένα ισχυρό πλαίσιο κοινωνικής μάθησης.

Οι έρευνες έχουν δείξει πως οι συμμαθητές μπορούν να γίνουν φίλοι και αποτελούν ένα σημαντικό πλαίσιο για την κοινωνική εμπλοκή και τα σχολικά κίνητρα (Wentzel 2005, 2009, 2010). Μελέτες έχουν δείξει ότι οι μαθητές οι οποίοι δεν έχουν καλές σχέσεις με τους συμμαθητές τους παρουσιάζουν κακή επίδοση και παρατηρείται σχολική διαρροή (Terry και Hyman 1992).

Επιπρόσθετα με τη σχέση των συμμαθητών είναι η παρουσία του εκπαιδευτικού και πώς παρακινεί τους μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αναπτύξουν στρατηγικές διδασκαλίας που εμπλέκουν τους μαθητές στη μαθησιακή διαδικασία ως ενεργά άτομα. Ένας εκπαιδευτικός θα πρέπει να κινητοποιήσει τους μαθητές, να τους γοητεύσει και να συνδέσει το μάθημα με τη ζωή και τον κόσμο. Με άλλα λόγια, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να τονώσουν το ενδιαφέρον και τα κίνητρα των μαθητών για να μάθουν, όταν παρέχουν ουσιαστική εργασία, επιτρέπουν στους μαθητές να αναλαμβάνουν την ευθύνη πάνω στην εργασία τους, και παρέχουν φροντίδα και υποστήριξη για τη μάθηση.

Επιπλέον, είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να υιοθετήσουν πρακτικές που ενθαρρύνουν την αυτονομία των μαθητών, δηλαδή να παρέχουν στους

μαθητές επιλογές σχετικά με το θέμα πάνω στο οποίο πρόκειται να εργαστούν, να προσφέρουν βοήθεια για το πως θα ολοκληρώσουν μια εργασία και να δίνουν θετική ανατροφοδότηση.

1.2 Δημιουργικά διδακτικά ερεθίσματα

Τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου καταδεικνύουν πως οι καινοτόμες, βιωματικές δράσεις καθιστούν το μάθημα και το μαθητή δημιουργικούς. Η δημιουργικότητα κατά τον Gordon (Joyce & Weil, 1986) δεν είναι απρόσιτη, ούτε αποτελεί έμφυτη ικανότητα, είναι σημαντική στις καθημερινές δραστηριότητες του ανθρώπου και δεν περιορίζεται μόνο στην παραγωγή μεγάλων έργων τέχνης ή στον τομέα της επιστήμης. Οι περισσότεροι μαθητές μέσω των απαντήσεων τους επιβεβαίωσαν την άποψη και ανέδειξαν την πολυτροπικότητα και τη βιωματικότητα ως τρόπο κινητοποίησής τους. Επιλέγουμε τη βιωματική προσέγγιση της μάθησης γιατί:

- ✓ Οι μαθητές γίνονται δημιουργοί και δεν είναι απλοί αποδέκτες της γνώσης
- ✓ Αναπτύσσουν τις γνωστικές και κοινωνικές ικανότητές τους
- ✓ Μέσω των συγκεκριμένων μαθησιακών δραστηριοτήτων αναπτύσσονται και άλλοι τύποι νοημοσύνης

Κριτήριο για την αιτιολόγηση είναι η προϋπόθεση αλληλεπίδρασης. Συνεπώς, ο μαθητής γνωρίζει καλύτερα τον εαυτό του. Επιλέγουμε τη πολυτροπικότητα γιατί:

- ✓ Τα πολυτροπικά μέσα αποτελούν ανεξάντλητες πηγές πληροφοριών
- ✓ Μια εικόνα ισοδυναμεί με χίλιες λέξεις
- ✓ Συμβάλλει στην οργάνωση του κειμένου

Κριτήριο για την αιτιολόγηση είναι οι οδηγίες σύγκρισης, συσχέτισης και εστίασης της προσοχής, είναι σύγχρονο μέσο κοινωνικής σημείωσης και ως εκ τούτου κατασκευής νοήματος.

Προσπαθήσαμε να δημιουργήσουμε μια κοινότητα μάθησης. Για να χαρακτηρίσουμε ένα μαθησιακό περιβάλλον ως κοινότητα μάθησης πρέπει να υπάρχει αλληλεξάρτηση των μελών, συμμετοχή όλων στις συζητήσεις και στη λήψη αποφάσεων και συγκρότηση της γνώσης και του νοήματος μέσω αυτών των αλληλεπιδράσεων (διάλογος, συνεργατική μάθηση, αφηγήσεις) (Φρυδάκη, 2009).

Κάθε οργανωμένη κοινωνία προσπαθεί, μέσω της εκπαίδευσης, να διοχετεύσει και να καλλιεργήσει τις επιθυμητές γνώσεις, δεξιότητες και αξίες, που πιστεύει ότι θα συμβάλλουν στην ολική ανάπτυξη των προσωπικών δυνατοτήτων των μαθητών, αλλά και στη βελτίωση και την επέκταση της ήδη αποκτημένης πείρας, την οποία καλείται ο μαθητής, ως μελλοντικός πολίτης να προσαρμόσει καλύτερα στις συνεχώς μεταβαλλόμενες συνθήκες του περιβάλλοντός του (Φλουρής, 2005).

1.2.1 Πολυτροπικότητα

Μια έννοια, η οποία έμμεσα προέκυψε από τις απαντήσεις των μαθητών και αξιοποιήθηκε στο σχεδιασμό και την υλοποίηση των διδακτικών παραδειγμάτων που αναφέρονται εκτενώς στην επόμενη ενότητα είναι η πολυτροπικότητα. Η πολυτροπικότητα χαρακτηρίζει ανέκαθεν την ανθρώπινη επικοινωνία. Οι άνθρωποι πάντα χρησιμοποιούσαν και εξακολουθούν να χρησιμοποιούν μη λεκτικούς τρόπους, αντιλαμβάνονται το περιβάλλον τους πολυτροπικά. *«Πολυτροπικά είναι τα κείμενα τα οποία για τη δημιουργία και μετάδοση νοήματος, μηνυμάτων και πληροφοριών χρησιμοποιούν περισσότερους από ένα σημειωτικούς τρόπους ως μέσα αντιπροσώπευσης του περιεχομένου που ο κάθε ομιλήτης σκοπεύει να εκφράσει»* (Μιχάλης, 2013: 182). Οι εισηγητές της πολυτροπικότητας είναι οι Kress & Van Leeuwen (1996) οι οποίοι θεωρούν την πολυτροπικότητα ως ουσιαστική και θεμελιώδη παράμετρο κάθε κειμένου (Χοντολίδου, 1999). Δεν μπορούμε όμως να μην αναφέρουμε τη συνεισφορά του κοινωνιο-γλωσσολόγου Halliday στη διαμόρφωση των θεωριών των πολυγραμματισμών και της πολυτροπικότητας, στην επίδραση

των Νέων Σπουδών Γραμματισμού (New Literacy Studies) και της κοινωνικοπολιτισμικής θεωρίας του Levy Vygotsky. Σύμφωνα με την οποία η γλώσσα συνιστά μια σημαντική πηγή κατασκευής και ανταλλαγής νοημάτων. Η γλώσσα δεν μπορεί να αποκοπεί από το νόημα, έλεγε ο Halliday, απαντώντας σε γλωσσολόγους που έδειχναν ενδιαφέρον για μια ιδεατή, ανιστορική και α-πολιτισμική γλωσσική ικανότητα (Halliday, 1985). Οι άνθρωποι, σύμφωνα με τον Halliday, κατασκευάζουν και ανταλλάσσουν νοήματα μεταξύ τους προκειμένου να κατανοήσουμε τον κόσμο, τον εαυτό τους και τις μεταξύ τους σχέσεις. Επίσης, τα νοήματα που κατασκευάζονται μέσω της γλώσσας διαμορφώνονται στο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο λειτουργούν. Επομένως υπάρχει άμεση και αμφίδρομη σχέση μεταξύ γλώσσας και κοινωνικο-πολιτισμικής δομής. Η προσέγγιση της έννοιας της πολυτροπικότητας από τον Kress υπογραμμίζει τη μετασχηματιστική δύναμη που έχουν τα κοινωνικά υποκείμενα πάνω στη σημασία και το νόημα

Ταυτόχρονα με τη θεωρία των πολυγραμματισμών και μέσα στο πλαίσιο που διαμόρφωσε, εμφανίστηκε και η έννοια της πολυτροπικότητας, η οποία προβάλλει τις σύνθετες αλληλεπιδράσεις που ασκούνται μεταξύ πολλών και ποικίλων πηγών, μέσων και τρόπων που συνδυάζονται κατά την επικοινωνία και διαμορφώνουν νόημα (Kress & van Leeuwen, 1996). Αυτό που επιχειρεί η θεωρία της πολυτροπικότητας είναι να εξηγήσει τις αλλαγές στη χρήση, τη μορφή και το σύστημα θεωρώντας τα άτομα όχι απλούς καταναλωτές αλλά παράγοντες αλλαγών.

Ενώ δηλαδή η διδασκαλία γλώσσας και γραμματισμού σήμαινε ότι ο μαθητής διδασκόταν να διαβάζει και να γράφει σε έντυπα μέσα την επίσημη μορφή της εθνικής του γλώσσας και της κυρίαρχης κουλτούρας, στο πλαίσιο των θεωριών των πολυγραμματισμών και της πολυτροπικότητας η διδασκαλία γλώσσας και γραμματισμού στοχεύει στην ανάπτυξη ικανοτήτων και δεξιοτήτων απαραίτητων για την κατανόηση και παραγωγή κειμένων που συνδυάζουν διαφορετικά σημειωτικά μέσα για την παραγωγή του νοήματος

και λόγους που παράγονται σε πολυπολιτισμικά και ποικιλόμορφα κοινωνικά περιβάλλοντα (The New London Group, 2000: 9-10). Στη σύγχρονη κοινωνία της πληροφορίας οι πολίτες στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων τους έρχονται σε επαφή με νέους τύπους κειμένου που δεν είναι μονοτροπικά αλλά πολυτροπικά (Μιχάλης, 2016).

Κύριο χαρακτηριστικό της εποχής μας είναι η ευρύτατη διάδοση των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας, με άλλα λόγια των ηλεκτρονικών υπολογιστών και των εφαρμογών τους. *«Βασική συνέπεια της εξέλιξης αυτής είναι η μεταβολή της διαδικασίας αναζήτησης, ανάγνωσης και κατανόησης κειμένων, όπως και της διαδικασίας παραγωγής κειμενικού λόγου. Η προαναφερθείσα μεταβολή είναι ουσιώδης. Δεν πρόκειται για μία απλή και χωρίς συνέπειες αντικατάσταση του χαρτιού, της εφημερίδας ή του βιβλίου από την οθόνη του ηλεκτρονικού υπολογιστή και του μολυβιού ή της γραφομηχανής από το πληκτρολόγιο»* (Μιχάλης 2016:168). Γι' αυτό το λόγο οι δάσκαλοι οφείλουν να προσαρμοστούν στα νέα δεδομένα και να προσαρμόσουν τις διδακτικές τους στρατηγικές σε αυτές. Η παραγωγή του νοήματος των κειμένων δεν στηρίζεται αποκλειστικά στο γλωσσικό σημειωτικό τρόπο αλλά στη χρήση και μείξη πολλών άλλων σημειωτικών τρόπων όπως είναι η εικόνα, η φωτογραφία. Οι τρόποι αυτοί δεν είναι διακοσμητικοί και δευτερεύοντες, αλλά καθοριστικοί.

Η διδακτική και μαθησιακή διαδικασία είναι απαραίτητο να αξιοποιεί κι όχι να προσπαθεί να εξαλείψει τις διαφορετικές υποκειμενικότητες (τα διαφορετικά ενδιαφέροντα ή τους διαφορετικούς στόχους) των μαθητών. Αυτό σημαίνει ότι θα αξιοποιεί τα βιώματα των μαθητών, θα χτίζει πάνω στις πολιτισμικές πρακτικές που οι μαθητές φέρνουν μαζί τους στις αίθουσες διδασκαλίας και θα τα χρησιμοποιεί ως πηγή για μάθηση και βάση για κατασκευή νοήματος. Λαμβάνοντας και αυτό υπόψη κατασκεύασα τα διδακτικά παραδείγματα των αρχαίων και της ιστορίας. Η διδασκαλία πρέπει να είναι σημαντική πολιτισμική δράση και πρέπει να παράγει σχέδια για τέτοια

δράση. Να φέρνει τους μαθητές σε επαφή με ουσιαστικές καθημερινές πρακτικές κατασκευής νοήματος χρησιμοποιώντας ένα ευρύ φάσμα μέσων, τρόπων και μεθόδων. Γι' αυτό το σκοπό είναι απαραίτητο να αξιοποιούνται κείμενα ποικίλα τα οποία να προσεγγίζονται στην τάξη ως πολυτροπικά και πολύσημα σημειωτικά προϊόντα (Κατσαρού, 2011)

1.2.2. Η βιωματικότητα

Μέσα από τις απαντήσεις των μαθητών προέκυψε πως η βιωματικότητα και η ανάκληση εμπειριών και γνώριμων καταστάσεων εδραιώνει την καινούρια γνώση στο μαθητή και του δημιουργεί κίνητρο για περαιτέρω διερεύνησή της. Συνεπώς όφειλα να εντάξω την έννοια της βιωματικότητας στα δύο διδακτικά παραδείγματα στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών και της Ιστορίας. Με την έννοια της βιωματικότητας ασχολήθηκαν πολλοί έρευνητές. Κεντρικός θεωρητικός υπήρξε ο Dewey (Dewey, 1916) ο οποίος ανέφερε ότι η εκπαίδευση θα πρέπει να βασίζεται στη θεωρία της εμπειρίας. Μαθαίνουμε από κάθε εμπειρία. Στο έργο του «Experience and Nature» υποστήριζε ότι η υποκειμενική εμπειρία του ατόμου στη μάθηση είναι πιο σημαντική από την απλή αποστήθιση. Αναπτύσσεται κατ' αυτόν τον τρόπο η κριτική σκέψη και δίνεται έμφαση στην εμπειρική μάθηση, η οποία αποσκοπεί στην καλύτερη πρόοδο των μαθητών (Dewey, 1929). Ο Dewey από τη φιλοσοφική προοπτική του πραγματισμού επεσήμανε από το 1938 τη σχέση ανάμεσα στην εκπαίδευση και στην εμπειρία και διακήρυξε την πεποίθησή του ότι κάθε γνήσια μορφή εκπαίδευσης γεννιέται μέσα από την εμπειρία (Dewey, 1938). Παραφράζοντας το γνωστό απόφθεγμα του Λίνκολν για τη δημοκρατία υποστήριξε χαρακτηριστικά ότι η εκπαίδευση είναι *" από την εμπειρία, για την εμπειρία, και μέσω της εμπειρίας"*. Ο μαθητής μαθαίνει καλύτερα και συγκρατεί για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα στη μνήμη του τις γνώσεις που κατέκτησε μέσα από τη δική του δράση και εμπειρία. Οι κυριότερες αρχές της βιωματικής μάθησης θα μπορούσαν να συνοψιστούν ως εξής: 1. η βιωματική μάθηση αξιοποιεί τα βιώματα των μαθητών ή προκαλεί νέα βιώματα, 2. ενθαρρύνει το

μαθητή να συμμετέχει ενεργητικά στη διαδικασία της μάθησης και να οικειοποιείται το θέμα που προσεγγίζει μέσω της επένδυσης προσωπικού ενδιαφέροντος σε αυτό 3.τον προτρέπει να ερευνά, να ανακαλύπτει, να ενεργοποιεί τη φαντασία του και την ενεργητικότητά του. 4. προτείνει την αναζήτηση ή τη δημιουργία νοήματος ή της απομνημόνευσης πληροφοριών. 5. στοχεύει στην απαρτίωση της νοητικής και συγκινησιακής διαδικασίας κινητοποιώντας το μαθητή διανοητικά και συναισθηματικά αφού είναι παραδεκτό ότι η μάθηση βασίζεται στη σχέση και την αλληλεπίδραση γνώσης και συναισθηματικών διεργασιών. 6. βοηθά το μαθητή να αντιληφθεί το ρόλο των κοινωνικών, οικονομικών ιστορικών και πολιτισμικών παραγόντων στη διαμόρφωση του κοινωνικού γίνεσθαι και να συνηθιστοποιήσει τον τρόπο με τον οποίο οι κοινωνικές συνιστώσες συναντώνται με την προσωπική του ιστορία. 7. προωθεί την αυτογνωσία του μαθητή (Δεδούλη, 2002). Ο Piaget συμπληρωματικά αναγνώρισε τον κρίσιμο ρόλο που διαδραματίζει η αυθόρμητη, ενεργητική ενασχόληση των παιδιών με τις μαθησιακές δραστηριότητες. Τα παιδιά ενθαρρύνονται να κάνουν τις δικές τους ανακαλύψεις μέσω αυθόρμητων αλληλεπιδράσεων με το περιβάλλον και να μην προσλαμβάνουν έτοιμη γνώση από τη συμβατική παράδοση. Κατά τον Piaget, οι κατευθύνσεις της εμπειρίας και των ιδεών, του στοχασμού και της δράσης, παίζουν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της σκέψης των ενηλίκων. Η διεργασία της μάθησης, σε αυτή την περίπτωση, ακολουθεί μια κυκλική αλληλεπίδραση ανάμεσα στο άτομο και το περιβάλλον. Κατά συνέπεια, η ουσία για τη μάθηση βρίσκεται στην αμοιβαία αλληλεπίδραση της διαδικασίας προσαρμογής των ιδεών και των σχημάτων στην εμπειρία της πραγματικότητας, καθώς ειδικά στο χώρο της εκπαίδευσης, με τον όρο βιωματική μάθηση αναφερόμαστε στην οργάνωση της μάθησης με βάση την εμπειρία (learning by doing), διαδικασία η οποία προϋποθέτει την ενεργό συμμετοχή των μαθητών (active learning) σε δραστηριότητες, όπως η έρευνα, η έρευνα πεδίου, η παρατήρηση, οι συνεντεύξεις, οι προσομοιώσεις, οι δημιουργικές συνθέσεις, κ.λπ. Η ενεργητική – βιωματική μάθηση σχετίζεται

άμεσα με τη διερευνητική μάθηση (discovery learning), τη μέθοδο επίλυσης προβλημάτων (problem based learning), τη μάθηση μέσω της εκπόνησης εργασιών (project based learning) και τις μελέτες περίπτωσης (case studies). Αξιοποιώντας τις εμπειρίες των μαθητών, σε ένα τέτοιο οργανωτικό πλαίσιο, η μάθηση γίνεται πιο επικοινωνιακή και αποτελεσματική, καθώς αποκτά νόημα και σημασία για το άτομο. Κάτι ανάλογο ισχύει και στην επιμόρφωση και στη διαδικασία αφομοίωσης των γεγονότων και των εμπειριών της πραγματικότητας στις ήδη υπάρχουσες ιδέες και σχήματα (Kolb 1984, Φίλιπς 2004). Σύμφωνα με το θεωρητικό μοντέλο του D. Kolb (Kolb 1984), η διαδικασία της βιωματικής μάθησης μπορεί να περιγραφεί ως ένας κύκλος τεσσάρων σταδίων, όπου κάθε μαθησιακή διαδικασία ξεκινάει από μία εμπειρία επάνω στην οποία οι εκπαιδευόμενοι, αφού τη ζήσουν, καλούνται να αναστοχαστούν. Από τα συμπεράσματα που θα βγουν, θα προκύψουν θεωρητικές αρχές και γενικεύσεις για το τι τελικά έχει επιτευχθεί ως μάθηση.

Μέσα από αυτή τη διαδικασία, οι εκπαιδευόμενοι με τον πειραματισμό θα δοκιμάσουν ό,τι έμαθαν στην πράξη. Έτσι δημιουργείται μια νέα εμπειρία και, κατά συνέπεια, με την ολοκλήρωση ενός πρώτου κύκλου βιωματικής μάθησης, δίνεται το έναυσμα για ένα νέο κύκλο. Ο Jarvis εμβαθύνει ακόμα περισσότερο στο μοντέλο του Kolb (Merriam & Caffarella 1999), υποστηρίζοντας ότι οι άνθρωποι δεν είναι απλοί αποδέκτες των νέων γνώσεων και εμπειριών. Αντίθετα, αλληλεπιδρούν με το κοινωνικό περιβάλλον, συντελώντας στη διαμόρφωση της κοινωνικής πραγματικότητας. Αυτό λοιπόν που θα αποτελέσει κινητήρια δύναμη για τη μάθηση είναι η δυσαρμονία που εμφανίζεται ανάμεσα στις παρούσες εμπειρίες του ατόμου και στην ερμηνεία που είχε δώσει σε ανάλογες εμπειρίες παλιότερα (Jarvis 1999). Από τη δυσαρμονία αυτή (από το νέο βίωμα) μπορεί, τις περισσότερες φορές, να προκύψει μάθηση.

1.2.3 Επιτόπια παρατήρηση

Τα θέματα που διδάσκονται στο σχολείο αποκτούν νόημα, όταν οι μαθητές είναι ικανοί να τα συνδέσουν με ανθρώπους και ευκαιρίες έξω από την τάξη (Piaget, 1981). Η μάθηση αποκτάται από την επαφή του παιδιού με τον κόσμο και τα πράγματα (Κακούρου-Χρόνη, 2006). Τέλος, ο Bruner (Bruner, 1966) υποστήριζε ότι διδάσκουμε ένα γνωστικό αντικείμενο όχι για να παράγουμε μικρές ζωντανές βιβλιοθήκες, αλλά να κάνουμε τους μαθητές να σκεφτούν και να δημιουργήσουν. Η πρόκληση βιωμάτων συμβάλλει στη μονιμότερη μάθηση των διδασκομένων και συντελεί στην αύξηση της ενεργοποίησης των μαθητών και της εμπλοκής τους στη διδακτική διαδικασία (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2006).

Η επιτόπια παρατήρηση είναι, επομένως, μια ιδέα που περιλαμβάνει την μάθηση με τα χέρια και συγκεκριμένα με το άγγιγμα. Αυτή πραγματοποιείται έξω από την αίθουσα για να δημιουργήσει μια πιο πρακτική και με νόημα γνώση και κατανόηση. Συγκεκριμένα, οι μαθητές αφομοιώνουν την γνώση που αποκτούν στην τάξη και την εφαρμόζουν έξω από αυτήν. Η ιδέα της επιτόπιας παρατήρησης θα μπορούσε να κατανοηθεί μέσα από την εφαρμογή της.

Επιπλέον, τα μουσεία έχουν αποδειχθεί ως ένα από τα πολλά μέρη που οι άνθρωποι μαθαίνουν, με σκοπό να κατακτήσουν την ελεύθερη μάθηση, μέσα από την προσωπική τους εμπειρία, τους δίνεται η ευκαιρία για άμεση συμμετοχή και δράση.

Οι μαθητές μέσω της επιτόπιας παρατήρησης έχουν την ευκαιρία να αποκτήσουν πραγματικές εμπειρίες και να εκτίθενται σε αυθεντικές καταστάσεις (Φουντοπούλου, 2001).

Το σχολείο οφείλει να ενεργοποιήσει στο παιδί δυνάμεις και ικανότητες, να ανοίξει τις πόρτες του στην κοινωνία και στη ζωή, εφόσον αποτελεί μικρογραφία της κοινωνικής ζωής, αλλά και εφόσον η παιδεία οφείλει να προετοιμάσει το παιδί έτσι ώστε να προσπαθεί αργότερα στη ζωή του να μορφώνει τον εαυτό του ολοένα και καλύτερα και με την προσπάθειά του αυτή

να υπηρετεί και να υψώνει και το σύνολο όπου ζει. Ένα σχολείο που θα είναι ανοικτό στην νεοελληνική πραγματικότητα. Με αυτά πρέπει να εμπλουτιστούν η διδασκαλία, τα διδακτικά βιβλία και εν γένει η σχολική ζωή.

1.3. Αλληλεπίδραση

Μια ακόμη ανάγκη που προέκυψε από την παρατήρηση των διδασκαλιών αλλά και έμμεσα από τις απαντήσεις των μαθητών είναι η αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές τους. Όταν οι μαθητές δρουν συλλογικά το αποτέλεσμα είναι εντυπωσιακό και ως προς τη δική τους εξέλιξη αλλά και ως προς την ποιότητα του παραγόμενου "προϊόντος". Με τη βιωματικότητα και τη δημιουργικότητα αναπτύχθηκαν και άλλοι τύποι νοημοσύνης πέρα από τη γλωσσική και λογικομαθηματική που επικεντρώνεται το σχολείο (Gardner,). Δόθηκε η δυνατότητα να αναπτυχθεί και η διαπροσωπική και η ενδοπροσωπική ευφυΐα.

Το σχολείο επικεντρώνεται σε δύο τύπους νοημοσύνης γλωσσικό και λογικομαθηματικό. Η βιωματική διδασκαλία αναπτύσσει και τους υπόλοιπους. Η διαπροσωπική επικοινωνία στηρίζεται στη συνεργασία και στην επικοινωνία των μαθητών μεταξύ τους και η ενδοπροσωπική στηρίζεται στην ικανότητα για κατανόηση των βαθύτερων αισθημάτων και επιθυμιών του εαυτού μας. Τα στοιχεία που χαρακτηρίζουν την ενδοπροσωπική νοημοσύνη είναι η αυτοσυγκέντρωση, επιμέλεια, προσοχή, μεταγνωστική ικανότητα, υψηλή μεθοδικότητα στη σκέψη και στη λογική. Στηριχθήκαμε στην άποψη του Vygotsky που τονίζει την κοινωνική φύση της μάθησης και υποστηρίζει ότι τα

παιδιά μαθαίνουν μέσω αλληλεπιδράσεων με ενηλίκους και πιο ικανούς συνομηλίκους τους (Vygotsky, 2000).

Οι μεθοδολογικές αυτές προσεγγίσεις συμβάλλουν στην ανάπτυξη ποικίλων πνευματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων και ενθαρρύνουν την κριτική σκέψη, την έρευνα, τη δραστηριοποίηση και ενεργοποίηση του ατόμου, ώστε αυτόνομα μέσα από προσωπικές διεργασίες να οδηγείται στη λύση των προβλημάτων. Υπάρχουν ευρήματα που συνδέουν την υιοθέτηση αυτών των μεθοδολογικών προσεγγίσεων με την αλλαγή προς το θετικότερο της στάσης των μαθητών απέναντι στη γνώση και στη μάθηση, την αλλαγή στο ψυχολογικό κλίμα της τάξης προς το δημοκρατικότερο, την αλλαγή του ρόλου του εκπαιδευτικού στις σχολικές δραστηριότητες, την ανάπτυξη κοινωνικο-γνωστικών δεξιοτήτων και στάσεων, τη συνεργατικότητα, την αλληλεγγύη (Johnson & Johnson, 1992). Τα παιδιά συνεργαζόμενα συμπληρώνουν, διορθώνουν και υποστηρίζουν το ένα το λόγο του άλλου, επαναλαμβάνουν κάτι που έχει ειπωθεί ή έχουν διαβάσει, μαθαίνουν μέσω της επιχειρηματολογίας, μετακινούνται από την προσωπική υποκειμενική σκοπιά που βλέπουν τα πράγματα (Azmitia, 1999).

Ερευνητικό μέρος

Μεθοδολογία

2. Ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα

2.1 Σκοπός και στόχοι

Σκοπός της έρευνας είναι να αποτυπώσουμε τον τρόπο με τον οποίο οι δημιουργικές δραστηριότητες οδηγούν στην κινητοποίηση των μαθητών.

Στόχοι:

Να αποτυπώσουμε τις απόψεις των μαθητών για τους τρόπους κινητοποίησης στα φιλολογικά μαθήματα στο σύγχρονο σχολείο

Να αποτυπώσουμε τις απόψεις των ατόμων που είχαν διδακτική εμπειρία στο 20 ο αιώνα για τους τρόπους κινητοποίησης

Να δημιουργήσουμε και να εφαρμόσουμε ένα πρόγραμμα για την ενεργοποίηση των μαθητών στα γλωσσικά μαθήματα

2.2 Τα ερευνητικά ερωτήματα

Βάσει του θεωρητικού πλαισίου που παρουσιάστηκε στο πρώτο μέρος της παρούσας εργασίας είναι:

Πίνακας 1: Τα ερευνητικά ερωτήματα

Ερευνητικό ερώτημα 1	Σε ποιο βαθμό οι καινοτόμες και δημιουργικές δράσεις επηρεάζουν τον βαθμό κινητοποίησης των μαθητών;
Ερευνητικό ερώτημα 2	Σε ποιο βαθμό η βιωματικότητα επηρεάζει την κινητοποίηση των μαθητών στα γλωσσικά μαθήματα
Ερευνητικό ερώτημα 3	Σε ποιο βαθμό η πολυτροπικότητα επηρεάζει την κινητοποίηση των μαθητών στα γλωσσικά μαθήματα;
Ερευνητικό ερώτημα 4	Σε ποιο βαθμό η σύνδεση των ενοτήτων με τη ζωή επηρεάζει την κινητοποίηση των μαθητών στα γλωσσικά μαθήματα;
Ερευνητικό ερώτημα 5	Σε ποιο βαθμό υπήρχε η κινητοποίηση των μαθητών στο 20 ο αιώνα;

2.3 Αναγκαιότητα της έρευνας

Το ενδιαφέρον και τα κίνητρα των μαθητών αποτελούν σημαντικά στοιχεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας που συνδέονται με τη μάθηση. Γι' αυτό το λόγο, πολλοί εκπαιδευτικοί προσπαθούν να ανακαλύψουν με ποιο τρόπο μπορούν να παρακινήσουν τους μαθητές τους για να μάθουν.

Η διδασκαλία με τη χρήση της τεχνολογίας αποτελεί μια μέθοδο που χρησιμοποιείται από εκπαιδευτικούς και ερευνητές για τη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας.

Παρόλο που έχουν διεξαχθεί πολλές έρευνες σχετικά με τις επιπτώσεις της χρήσης της τεχνολογίας στην τάξη, ωστόσο, ελάχιστες από αυτές τις έρευνες λαμβάνουν υπόψη το ενδιαφέρον και τα κίνητρα των μαθητών. Γι' αυτό το λόγο, οι Urdan & Turner (2005) τονίζουν ρητά την ανάγκη για έρευνες κινήτρων στις σχολικές τάξεις.

Στην παρούσα έρευνα εξετάζονται οι τρόποι κινητοποίησης στην ενίσχυση του ενδιαφέροντος και των κινήτρων των μαθητών. Συνεπώς, τα αποτελέσματα της έρευνας είναι πολύ σημαντικά ώστε να εξάγουμε συμπεράσματα για το πώς οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ενεργοποιήσουν το ενδιαφέρον και τα κίνητρα των μαθητών.

2.4.Η μεθοδολογία της έρευνας

Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε είναι η τριγωνοποίηση, μια ιδιότυπη τριγωνοποίηση. Έγινε προσπάθεια να συνδυαστούν τρεις μέθοδοι συλλογής δεδομένων: η ποσοτική μέθοδος, η ποιοτική μέθοδος, ο σχεδιασμός διδακτικών παραδειγμάτων, προκειμένου να μελετήσουμε και να αποτυπώσουμε από περισσότερες από μία οπτικές γωνίες και κάνοντας αυτό χρησιμοποιήσαμε τόσο ποσοτικά όσο και ποιοτικά δεδομένα.

2.4.1 Ποσοτική έρευνα

Στις κοινωνικές ή ανθρωπιστικές επιστήμες, η ποσοτική έρευνα αναφέρεται στη συστηματική εμπειρική διερεύνηση των κοινωνικών φαινομένων μέσω της στατιστικής, των μαθηματικών ή των αριθμητικών δεδομένων ή υπολογιστικών τεχνικών. Ο στόχος της ποσοτικής έρευνας είναι η ανάπτυξη και εφαρμογή μαθηματικών μοντέλων, θεωριών ή / και υποθέσεων που αφορούν σε φαινόμενα του επιστημονικού επιστητού των κοινωνικών ή

ανθρωπιστικών επιστημών (Σταλίκας, 2011, σσ. 147-165). Η διαδικασία της μέτρησης είναι κεντρικής σημασίας για την ποσοτική έρευνα, διότι παρέχει τη θεμελιώδη σύνδεση μεταξύ της εμπειρικής παρατήρησης και της μαθηματικής έκφρασης των ποσοτικών σχέσεων. Ποσοτικά στοιχεία είναι όλα τα δεδομένα που είναι σε αριθμητική μορφή, όπως οι στατιστικές, τα ποσοστά, κλπ. Με απλούς όρους, αυτό σημαίνει ότι ο ποσοτικός ερευνητής μελετά ένα συγκεκριμένο, ζήτημα και να συλλέγει ένα δείγμα των αριθμητικών δεδομένων από τους συμμετέχοντες. Ο ερευνητής αναλύει τα δεδομένα με τη βοήθεια στατιστικών μεθόδων. Ο ερευνητής ελπίζει ότι θα τύχει αμερόληπτων αποτελεσμάτων που μπορούν να γενικευθούν σε κάποιο μεγαλύτερο πληθυσμό.

Γενικότερα, η ποσοτική έρευνα χρησιμοποιείται ευρέως στις κοινωνικές επιστήμες, όπως στην ψυχολογία, την οικονομία, την κοινωνιολογία, την εμπορία, την υγεία της κοινότητας, την υγεία και την ανθρώπινη ανάπτυξη, το φύλο και την πολιτική επιστήμη και λιγότερο συχνά στην ανθρωπολογία και την ιστορία και την αρχαιολογία. Η έρευνα σε μαθηματικές επιστήμες, όπως η φυσική είναι επίσης «ποσοτική» εξ ορισμού.

2.4.1.1 Η κατασκευή του ερευνητικού εργαλείου - ερωτηματολόγιο

Με τη βοήθεια των ερευνητικών ερωτημάτων κατασκευάστηκε τα εργαλεία. Ο οδηγός που περιέχει τις ερωτήσεις προς τους συνεντευξιαζόμενους και το ερωτηματολόγιο

Μετά από συζητήσεις με τον επιβλέποντα, έγινε αναδιατύπωση των ερευνητικών ερωτημάτων και τροποποίηση του εργαλείου.

Η κατασκευή του ερωτηματολογίου έγινε με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα. Η επεξεργασία των δεδομένων του ερωτηματολογίου έγινε μέσω του SPSS. Το δείγμα αποτελείται από 23 μαθητές του της Β' λυκείου από το Πρότυπο Πειραματικό Λύκειο Αθήνας. Το δείγμα αυτό λέγεται "δείγμα ευκολίας" καθώς στους μαθητές της συγκεκριμένης τάξης άσκησα την πρακτική μου

άσκηση για το μεταπτυχιακό πρόγραμμα. Το ερωτηματολόγιο επιλέχθηκε ως τεχνική γιατί εξασφαλίζει την ανωνυμία και συνεπώς οι μαθητές μπορούσαν να εκφραστούν πιο εύκολα και ειλικρινώς και σαφώς ήταν οικονομικότερο από άποψη χρόνου.

Έπειτα από παρατήρηση διδασκαλιών στην τάξη και βιβλιογραφική αναζήτηση κατασκεύασα το ερωτηματολόγιο με τους παρακάτω άξονες:

- ✓ Προφίλ του εκπαιδευτικού
- ✓ Προσωπικοί στόχοι
- ✓ Ποικιλία διδακτικών ερεθισμάτων (οπτικά, ακουστικά, λεκτικά)-βιωματικές προσεγγίσεις, δημιουργικές καινοτόμες δράσεις
- ✓ Ενίσχυση
- ✓ Αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 23 μαθητές του τμήματος Β3. Η ανάλυση του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε με το λογισμικό πακέτο SPSS. Έναυσμα για περαιτέρω ανάλυση και σχεδιασμό των διδακτικών παραδειγμάτων αποτέλεσαν οι απαντήσεις των μαθητών. Η συντριπτική πλειονότητα των μαθητών θεωρεί πως οι δημιουργικές δράσεις και η δημιουργικότητα των ιδίων αποτελεί κίνητρο για περαιτέρω εξέλιξη. Στόχος δεν υπήρξε μόνο η απόκτηση της γνώσης και της συγκεκριμένης πληροφορίας αλλά ο τρόπος με τον οποίο προσέγγισε ο μαθητής τη γνώση και η εμπλοκή του σε αυτή τη διαδικασία. *«Η γνώση δεν είναι αυτοσκοπός αλλά το μέσο για την αποτελεσματική αντιμετώπιση των νέων, σύνθετων προβλημάτων και την ανταπόκριση στις νέες απαιτήσεις»* (Φουντοπούλου, 2010: 128).

2.4.2 Ποιοτική έρευνα

Η ερευνητική μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε για την αποκωδικοποίηση των συνεντεύξεων από τις δύο ομάδες συνεντευξιαζομένων είναι η ανάλυση

περιεχομένου (content analysis). Είναι μια διαδικασία ταξινόμησης και κωδικοποίησης που επιτρέπει την μετατροπή των ποιοτικών δεδομένων σε ποσοτικά (Μπονίδης, 2014: 473-497; Κυριαζή 2009).

Η ανάλυση περιεχομένου σύμφωνα με τον Berelson είναι μια τεχνική έρευνας που εφαρμόζεται για να επιτευχθεί η αντικειμενική, συστηματική και ποσοτική περιγραφή του υπό έρευνα "κειμένου". Ο ερευνητής, δεν ενδιαφέρεται για την καταμέτρηση της συχνότητας με την οποία προβάλλεται κάθε μήνυμα, αλλά για τη παρουσία ή απουσία σημαντικών μηνυμάτων, όπως συνέβη και στο παρόν πόνημα στο οποίο εξετάζουμε τις απόψεις των συνεντευξιαζομένων για τους τρόπους κινητοποίησης.

Υπάρχουν δύο τάσεις κατά την ανάλυση περιεχομένου. Η πρώτη υποστηρίζει πως ο ερευνητής θα πρέπει να μείνει στο έκδηλο περιεχόμενο για λόγους αντικειμενικότητας και αξιοπιστίας. Σύμφωνα με αυτή την άποψη (Κυριαζή 2009) ο ερευνητής διαμορφώνει αντικειμενικά κριτήρια ώστε αν κάποιο άλλο άτομο διεξάγει την έρευνα να καταλήξει στα ίδια συμπεράσματα.

Η δεύτερη τάση υποστηρίζει πως ο ερευνητής θα πρέπει να εξετάζει το βάθος των λεγομένων και όταν καταλήξει σε συμπεράσματα να λάβει υπόψη του και τα λανθάνοντα μηνύματα. Στο παρόν πόνημα θα επιχειρήσουμε την περιγραφή καταστάσεων με βάση και τα λανθάνοντα νοήματα.

Τα στάδια που ακολουθήθηκαν για τη διεξαγωγή της έρευνας και των αποτελεσμάτων ήταν η αρχική θεωρητική επεξεργασία και αποσαφήνιση του ερευνητικού αντικειμένου και των ερευνητικών ερωτημάτων. Το επόμενο στάδιο που ακολούθησα ήταν να καθορίσω τις πηγές του ποιοτικού υλικού (συνεντεύξεις που υλοποιήθηκαν από εμένα και προφορικές μαρτυρίες από το διαδίκτυο). Στη συνέχεια έπρεπε να προσδιοριστεί η μονάδα καταγραφής και ανάλυσης, το οποίο θα αποτελέσει και τη βάση για την κατηγοριοποίηση. Η μονάδα ανάλυσης μπορεί να είναι η λέξη, η πρόταση, η παράγραφος, το θέμα, το πρόσωπο, ή ολόκληρο το κείμενο. Στην παρούσα εργασία τη βασική μονάδα

ανάλυσης αποτέλεσε η πρόταση. Αποδελτίωσα και ταξινόμησα το υπό έρευνα υλικό. Έπειτα δημιουργήθηκε ένα σύστημα εννοιολογικών κατηγοριών μέσα στο οποίο κωδικοποιήθηκε το υλικό και έγιναν οι απαραίτητες συσχετίσεις. Σε αυτή τη φάση περιέγραψα το υλικό μέσω της παράφρασης. Στη συνέχεια τεκμηρίωσα τις παραφράσεις επιλέγοντας από το υλικό και παραθέτοντας "τα πρότυπα" για κάθε κατηγορία, δηλαδή τις πιο χαρακτηριστικές αναφορές με κριτήρια το ιδιαίτερο ενδιαφέρον, τη μεγάλη συχνότητα και την ιδιαίτερη διατύπωση και οι οποίες φέρουν μηνύματα για τον τρόπο κινητοποίησης. Τα σημαντικότερα πρότυπα παρατέθηκαν με το μέγιστο δυνατό συγκείμενο με στόχο να τεκμηριώσουν τις παραφράσεις. Το πιο σημαντικό τμήμα της ανάλυσης περιεχομένου αποτελεί η διαμόρφωση των κατηγοριών, οι οποίες προσδίδουν εγκυρότητα στην έρευνα (Βάμβουκας 2007; Πουρκός 2010)

2.4.2.1 Το δείγμα της ποιοτικής έρευνας

Η συνέντευξη έγινε με 6 μαθητές της Β' λυκείου από τη Θεωρητική Κατεύθυνση. Όπως παρουσιάστηκε στην αρχή του πονήματος το ερωτηματολόγιο προηγήθηκε για να ανιχνευθούν οι ανάγκες των μαθητών, στη συνέχεια λαμβάνοντας υπόψη τις απαντήσεις που δόθηκαν και επεξεργάστηκαν, σχεδιάστηκαν τα δύο διδακτικά παραδείγματα με ενσωματωμένα τα στοιχεία εκείνα που κινητοποιούσαν τους μαθητές, και στο τέλος λήφθηκε η συνέντευξη από τους 6 μαθητές που ενεπλάκησαν στη διαδικασία, προκειμένου να διαπιστωθεί η αλλαγή της συμπεριφοράς απέναντι στη γνώση και στον τρόπο προσέγγισής της. Η επιλογή των μαθητών έγινε με κριτήριο τη θεωρητική κατεύθυνση και τη συμμετοχή τους στα δύο διδακτικά παραδείγματα των αρχαίων ελληνικών και της ιστορίας.

Το δεύτερο τμήμα της ποιοτικής έρευνας συνδέεται με τα τελευταία ερευνητικά ερωτήματα: Σε ποιο βαθμό υπήρχε η κινητοποίηση των μαθητών στο 20ο αιώνα και με ποιο τρόπο; Το δείγμα των συνεντευξιζόμενων καλείται ως "δείγμα ευκολίας". Η επιλογή έγινε με κριτήριο την ηλικία αλλά και το εύρος των διδακτικών ερεθισμάτων τους. Πραγματοποίησα τη συνέντευξη ως

εργαλείο άντλησης πληροφοριών γιατί δεν είναι απλά και μόνο μια άσκηση συλλογής δεδομένων αλλά μια κοινωνική διαπροσωπική συνάντηση (Cohen, Manion, & Morisson, 2007: 490). Το δείγμα που χρησιμοποίησα ήταν το αποκαλούμενο "δείγμα ευκολίας". Ένα άτομο το οποίο είχε διατελέσει εκπαιδευτικός τον 20ο αιώνα, 5 συνεντεύξεις οι οποίες ήταν αναρτημένες στο διαδίκτυο (βλ. παράρτημα) και 3 συνεντεύξεις τις οποίες έλαβα εγώ (βλ. παράρτημα).

2.4.2.2 Κατασκευή Εργαλείων (Οδηγός συνέντευξης)

Ο οδηγός της συνέντευξης διαμορφώθηκε με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα. Η επιλογή της συνέντευξης ως τεχνικής έγινε γιατί υπάρχει άμεση αλληλεπίδραση (Borg 1963) συνέντευξη είναι μια μέθοδος συλλογής στοιχείων που επιτρέπει περισσότερες ευκαιρίες για ερωτήσεις, για εμβάθυνση για διευκρίνιση των απαντήσεων από ότι σε άλλες μεθόδους. Ο Oppenheim υποστηρίζει ότι οι συνεντεύξεις παρουσιάζουν μεγαλύτερο ποσοστό απαντήσεων σε σύγκριση με τα ερωτηματολόγια γιατί οι απαντώντες εμπλέκονται περισσότερο κατά τη διάρκειά τους και ως αποτέλεσμα αυτού είναι πιο κινητοποιημένοι (Cohen, Manion, & Morisson, 2008: 453)

Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, κρατήθηκαν σημειώσεις σε φόρμα η οποία περιείχε τις ερωτήσεις και τις προσχεδιασμένες πιθανές απαντήσεις. Καμία καταγραφή δεν μπορεί να είναι αντικειμενική, ακόμη και αν περιλαμβάνει περιγραφή της γλώσσας σώματος του συνεντευξιαζόμενου (Cohen, Manion, & Morisson, 2007). Ταυτόχρονα, κάθε συνέντευξη καταγράφηκε ηχητικά με την χρήση κατάλληλης συσκευής ηχογράφησης (tablet), ώστε να γίνει η κατάλληλη επεξεργασία των απαντήσεων αργότερα. Η ηχογράφηση πραγματοποιήθηκε με την συναίνεση των μαθητών.

Το μικρό μέγεθος του δείγματος και η προέλευση του από συγκεκριμένο υποσύνολο των μαθητών μειώνουν τη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων, όπως ήδη αναφέρθηκε στους περιορισμούς παραπάνω. Η έρευνα έχει έτσι περιορισμένη εξωτερική εγκυρότητα (Fraenkel & Wallen, 2009:481).

2.4.2.3 Συγκρότηση εννοιολογικών κατηγοριών/ συστήματος κατηγοριών

Όπως αναφέρθηκε και πιο πάνω το πιο σημαντικό τμήμα της ανάλυσης περιεχομένου είναι το σύστημα κατηγοριών. Οι κατηγορίες προέκυψαν μετά από ενδελεχή έρευνα και αναζήτηση του θεωρητικού πλαισίου και των ερευνητικών ερωτημάτων. Οι κατηγορίες είναι οι ακόλουθες

Κατηγορίες καταγραφής, ταξινόμησης και ανάλυσης για τους τρόπους κινητοποίησης των μαθητών

1^η Κατηγορία: το βίωμα

2^η Κατηγορία: Αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές

3^η Κατηγορία: Χρήση εποπτικών μέσων

4^η Κατηγορία: Σύνδεση αρχαίων ελληνικών με νέα ελληνικά

5^η Κατηγορία: Επιτόπια Παρατήρηση

6^η κατηγορία: Προφίλ εκπαιδευτικού

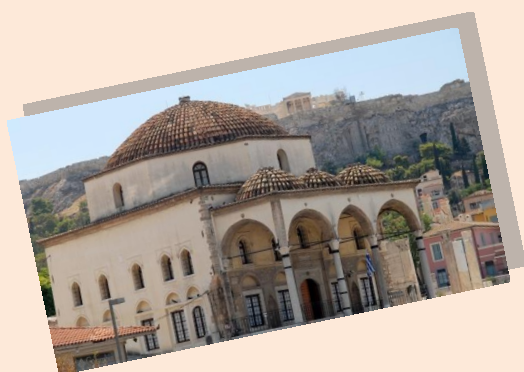
3. Σχεδιασμός και Υλοποίηση Διδακτικών παραδειγμάτων

3.2.1 Το διδακτικό Παράδειγμα στο μάθημα της Ιστορίας

Στο πλαίσιο της πρακτικής άσκησης του Μεταπτυχιακού Προγράμματος, κατεύθυνση Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός, πραγματοποιήθηκε η επίσημη διδασκαλία στο μάθημα της Ιστορίας της Β΄ λυκείου στην ενότητα: «Η Ανατολή υπό την Οθωμανική Κυριαρχία». Η ενότητα αυτή στάθηκε η αφορμή για να μην περιοριστώ στην ύλη του σχολικού εγχειριδίου και να παράξω μαζί με τους μαθητές το δικό μας υλικό. Το κεντρικό ερώτημα ήταν πώς η τοπική ιστορία διευρύνει την αφήγηση του σχολικού βιβλίου. Μελετήσαμε τα Οθωμανικά κτίσματα στην Αθήνα. Δεδομένης της θέσης του πρότυπου Πειραματικού σχολείου Πλάκας, οι μαθητές είχαν ήδη σχηματίσει μια πρώτη αντίληψη για τα κτίσματα που υπήρχαν στην Πλάκα. Η ιδέα αυτή βρήκε σύμφωνη την κα Μαμούρα, επόπτρια της πρακτικής άσκησης του μαθήματος και την μέντορα, κα Αργυρού. Μου επισήμαναν να μην είναι πληροφοριακός ο χαρακτήρας του μαθήματος και για αυτό ενέπλεξα με δημιουργικό τρόπο τους μαθητές.



Στο πρώτο στάδιο της έρευνας ζητήσαμε από τους 6 μαθητές της θεωρητικής κατεύθυνσης να μουν σε μια βιωματική διαδικασία και να μελετήσουν το εικονιστικό υλικό που τους δόθηκε και σχετιζόταν με οθωμανικά κτίρια.



Το τζαμί Τσισδαράκη



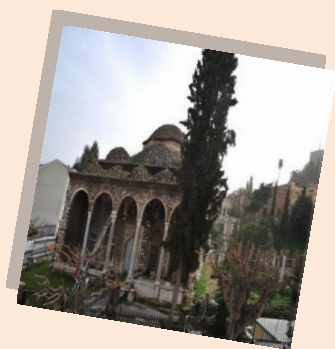
χαμάμ του Αμνίντ Εφέντη



Τεκές του Μπραϊμη-ρολói Κυρρήστου (Αέρηδες)



Μεντρεσές



Φετιχέ Τζαμί

Το δεύτερο στάδιο αφορούσε στην ανάληψη των αρμοδιοτήτων. Ο κάθε μαθητής ανέλαβε και από ένα μνημείο ώστε να ξεναγήσει ένα συμμαθητή τους από τη θετική κατεύθυνση. Μια μαθήτρια δίσταζε να το κάνει καθώς φοβόταν την «έκθεση». Σε αυτό το σημείο της παρουσίασα μια ιστορία που μας είχε δείξει ο κος Φλουρής στο τελευταίο μας μάθημα, με την ελπίδα να την έχουμε στο μυαλό μας καθόλη τη διάρκεια της πορείας μας, είτε εκπαιδευτικής είτε μη.





Η μικρή αυτή ιστορία με τη βοήθεια των συμμαθητών της, την οδήγησαν στην ανάληψη αυτής της αρμοδιότητας.

Το επόμενο στάδιο μετά την πραγματοποίηση της ξενάγησης και από τους 6 μαθητές περιελάμβανε τη συζήτηση. Στο πλαίσιο αυτής οι μαθητές συνέδεσαν όλα τα κτίσματα για να οδηγηθούν στη συμπεριφορά και στον τρόπο ζωής των Οθωμανών την περίοδο της τουρκοκρατίας στην Αθήνα. Αναδείχθηκε ο ρόλος των μιναρέδων που ήταν ένδειξη δύναμης και ευημερίας, τονίστηκε η δημιουργία των τόπων προσευχής σε κεντρικά σημεία της πόλης που σκοπό είχαν την εδραίωση της κυριαρχίας των Οθωμανών, ο ρόλος του Χαμάμ, η συμβολή του ιεροδιδασκαλείου και οι θρύλοι που συνοδεύουν αυτά τα κτίρια. Στο σημείο αυτό θα αναφέρουμε ενδεικτικά ορισμένους θρύλους που εντοπίστηκαν από τους μαθητές και σχετίζονταν με τα μνημεία. Ως προς το τζαμί Τσισδαράκη που βρίσκεται στην πλατεία Μοναστηρακίου ο Βοεβόδας Τσισδαράκης προκειμένου να ευχαριστήσει το Σουλτάνο έχτισε το τζαμί γκρεμίζοντας το 17 στύλο του ναού του Ολυμπίου Διός. Κατά τη λαϊκή πρόληψη, όμως, το γκρέμισμα ιερής κολώνας ανεξαρτήτως θρησκείας προκαλούσε θανατικό. Λίγο μετά την ανέγερση του τζαμιού, η πρωτεύουσα χτυπήθηκε από πανώλη και η ευθύνη καταλογίστηκε στον Βοεβόδα που τιμωρήθηκε σκληρά. Ως προς το Μεντρεσέ, ο θρύλος ήταν άμεσα συνδεδεμένος με μια πολύ γνωστή και προσφιλή έκφραση "χαιρέτα μου τον πλάτανο". Τον καιρό της επανάστασης ο Μεντρεσές μετετράπη σε φυλακή για αντιφρονούντες του καθεστώτος και στον περίβολο φυτεύτηκε ένας μεγάλος

πλάτανος, όπου οι φύλακες κρεμούσαν τους κατάδικους. Όποιος κατάφερνε να γλυτώσει, γυρνούσε την πλάτη στο μισητό σύμβολο λέγοντας «χαιρέτα μου τον πλάτανο».

Το τελευταίο στάδιο ήταν η αποτύπωση των εντυπώσεων των μαθητών μέσω της συνέντευξης. Για την κωδικοποίηση των απαντήσεων των μαθητών πραγματοποιήθηκε ανάλυση περιεχομένου τα αποτελέσματα της οποίας θα παρουσιαστούν στην επόμενη ενότητα.

3.2.2 Το διδακτικό παράδειγμα στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών

Η υλοποίηση του διδακτικού παραδείγματος των αρχαίων ελληνικών έγινε στο μουσείο της Ακρόπολης στην ενότητα Θουκυδίδου Περικλέους Επιτάφιος κεφ. 41. Το δείγμα της έρευνας ήταν οι 6 μαθητές. Η επιλογή του χώρου έγινε με κριτήριο τη βιωματικότητα και την εγγύτητα στο χρόνο που, η προς διδασκαλία ενότητα, ανήκε. Στο πρώτο στάδιο δόθηκε στους μαθητές το έναυσμα για να «ξεναγηθούν» στην ενότητα. Να σχολιάσουν τη φράση «Η Αθήνα σχολείο της Ελλάδας». Οι Απαντήσεις των μαθητών ήταν:

- ✓ Πνευματικό Κέντρο του Ελληνισμού
- ✓ Μορφωτικό Κέντρο
- ✓ Παιδευτική εστία

- ✓ Παροχή κάθε δυνατότητας στους νέους για ανάπτυξη όλων των δυνατοτήτων
- ✓ Ύμνος για την Αθήνα ο Επιτάφιος

Οι απαντήσεις των μαθητών σχετίζονταν αποκλειστικά με την εκπαίδευση χωρίς να επεκτείνουν τη σκέψη τους και σε άλλα πεδία γι' αυτό και τους προέτρεψα να σκεφθούν αν ο Επιτάφιος είχε ένα εικαστικό αποτύπωμα ποιο θα ήταν αυτό. Το σχολικό εγχειρίδιο μπορεί να συμπληρώνεται από το φιλόλογο και να μην θεωρείται αποκλειστικός φορέας της σωστής πληροφορίας (Φουντοπούλου, 2013). Το εικαστικό αποτύπωμα λειτουργεί ως εργαλείο-νοητικός χάρτης που προκαλεί το ενδιαφέρον των μαθητών και πλαισιώνει το κείμενο. Η κατασκευή του νοητικού χαρτη συμβάλλει θετικά στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών, στην ενίσχυση της δημιουργικής σκέψης και στην καλλιέργεια της μεταγνωστικής ικανότητας (Φουντοπούλου 2016, Καλογεράκου, 2016). Οι μαθητές σκέφθηκαν πως δεν υπάρχει αντιπροσωπευτικότερος χώρος από το Μουσείο της Ακρόπολης. Βάσει της χρονολογίας απέκλεισαν την αίθουσα των Κλιτύων, την αίθουσα της αρχαϊκής εποχής και επικεντρωθήκαμε στην αίθουσα του Παρθενώνα. Από τη συγκεκριμένη αίθουσα αποκλείστηκαν οι μετώπες των οποίων τα θέματα ήταν εμπνευσμένα από μυθικές μάχες, τα αετώματα των οποίων τα θέματα ήταν παρμένα από την αττική μυθολογία και καταλήξαμε στη ζωοφόρο του Παρθενώνα που έχει ως θέμα τη μεγαλύτερη γιορτή της πόλης, τα μεγάλα Παναθήναια, τη γιορτή προς τιμή της θεάς Αθηνάς. Στην γιορτή των Παναθηναίων απεικονίζονται θεοί, ιερείς, άρχοντες, νέοι, γέροι και άλογα και ζώα για θυσίες. Η μεγαλειώδης αυτή σύνθεση μας επιτρέπει να δούμε και να μελετήσουμε τους αρχαίους Αθηναίους, τη θρησκεία και τη λατρεία. Ο απόλυτος ύμνος της Αθήνας που φιλοτέχνησε στο κεφ. 41 ο Περικλής έχει το αντίστοιχό του στην τέχνη: Τα ανάγλυφα που απεικονίζουν την πομπή των Παναθηναίων στην περίφημη ζωοφόρο του Παρθενώνα. Αντικρύζοντας και μελετώντας τη ζωοφόρο συνειδητοποιούμε τη συνοχή της αθηναϊκής

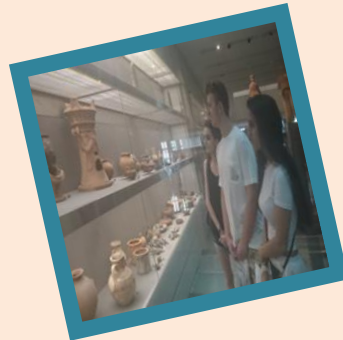
κοινωνίας την έκφραση της δημοκρατίας, την προβολή των πολιτικών ιδεών και την εκδήλωση δύναμης και μεγαλείου

Στο επόμενο στάδιο ζητήθηκε από τους μαθητές να συμπληρώσουν την αρχική τους άποψη σχετικά με τη φράση που είχε δοθεί. Οι απαντήσεις των παιδιών σχετίζονταν με το δημοκρατικό πολίτευμα όπου η πόλη της Αθήνας έχει υψωθεί σε ιδανικό μορφωτικό πρότυπο με ιδιαίτερη σημασία για την υπόλοιπη Ελλάδα λόγω του μοναδικού τρόπου ζωής και της γνήσιας δημοκρατικής αντίληψης. Η Αθήνα μέσα από το πολίτευμά της, την πολιτική της δραστηριότητα, την υλική και πνευματική της πληρότητα γίνεται παράδειγμα που εκπέμπει αιώνια ακτινοβολία.



Στο τελευταίο στάδιο προτρέψαμε τους μαθητές να επιλέξουν 2 εκθέματα του μουσείου και να τα συνδέσουν με την καθημερινότητά τους. Επέλεξαν τον πύραυνο από την αίθουσα των Κλιτύων, έτσι λεγόταν η πήλινη φορητή εστία που χρησιμοποιούσαν για μαγείρεμα και θέρμανση και λειτουργούσε με κάρβουνα που τοποθετούνταν στην πάνω επιφάνεια και τα παιδιά τη συνδέσαν με τη σύγχρονη χύτρα ταχύτητας. Οι μαθητές ανακάλυψαν πως οι αρχαίοι Αθηναίοι μαγείρευαν την ψαρόσουπα στο λεγόμενο Κακάβιο και έτσι προέκυψε η κακαβιά. Το δεύτερο έκθεμα που επέλεξαν ήταν το εγκαίνιο. Τα εγκαίνια ήταν τα υπολλείματα μιας τελετής που λάμβανε χώρα κατά τη θεμελίωση ή την ανακαίνιση μιας κατοικίας. Οι αρχαίοι Έλληνες για να εξευμενίσουν τις θεότητες που προστάτευαν το σπίτι έκαιγαν μέσα σε μικρό λάκκο κρέας ζώων και πουλερικών και ανέθεταν μικρά αγγεία με προσφορές.

Το εγκαίνιο που ήταν ένας μικρός κάνθαρος (ποτήρι κρασιού) καλυμένο με στιλπνό μελανό επίχρυσμα αποτέλεσε το τελευταίο αντικείμενο που μπήκε στην προθήκη στα εγκαίνια του μουσείου της Ακρόπολης. Με αυτό τον τρόπο οι μαθητές το συνέδεσαν με τις σύγχρονες πρακτικές όπως τη θυσία του κοκορα στα θεμέλια καινούριου σπιτιού.



4 Αποτελέσματα της έρευνας

4.1 Αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνας

Η έρευνα όπως αναφέρθηκε και στη μεθοδολογία χωρίστηκε σε δύο τμήματα: την ποσοτική με εργαλείο το ερωτηματολόγιο και την ποιοτική με εργαλείο τη συνέντευξη των μαθητών και τη συνέντευξη ατόμων άνω των 65 χρόνων που έχουν διδακτικά ερεθίσματα με τη παραδοσιακή μέθοδο

Από το ερωτηματολόγιο όπως προέκυψε οι μαθητές επιλέγουν ως τρόπο κινητοποίησης στα φιλολογικά μαθήματα τις δημιουργικές και βιωματικές δράσεις

Κατηγορία 1: Ποικιλία Διδακτικών ερεθισμάτων (οπτικά, ακουστικά, λεκτικά), βιωματικές προσεγγίσεις, δημιουργικές καινοτόμες δράσεις.

Κατηγορία 2: Προφίλ του εκπαιδευτικού

Κατηγορία 3: Αλληλεπίδραση με συμμαθητές

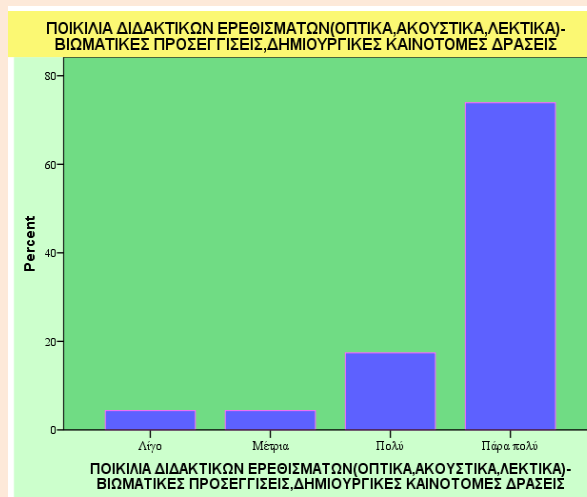
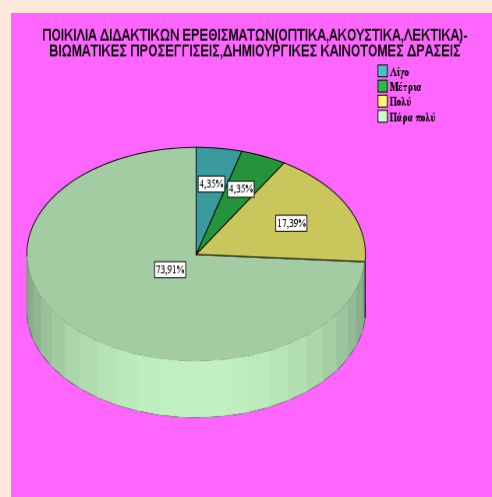
Κατηγορία 4: Προσωπικοί στόχοι

Κατηγορία 5: Ενίσχυση

Κατηγορία 1: Ποικιλία Διδακτικών ερεθισμάτων (οπτικά, ακουστικά, λεκτικά), βιωματικές προσεγγίσεις, δημιουργικές καινοτόμες δράσεις.

Ποικιλία Διδακτικών ερεθισμάτων (οπτικά, ακουστικά, λεκτικά), βιωματικές προσεγγίσεις, δημιουργικές καινοτόμες δράσεις.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λίγο	1	4,3	4,3	4,3
	Μέτρια	1	4,3	4,3	8,7
	Πολύ	4	17,4	17,4	26,1
	Πάρα πολύ	17	73,9	73,9	100,0
	Total	23	100,0	100,0	

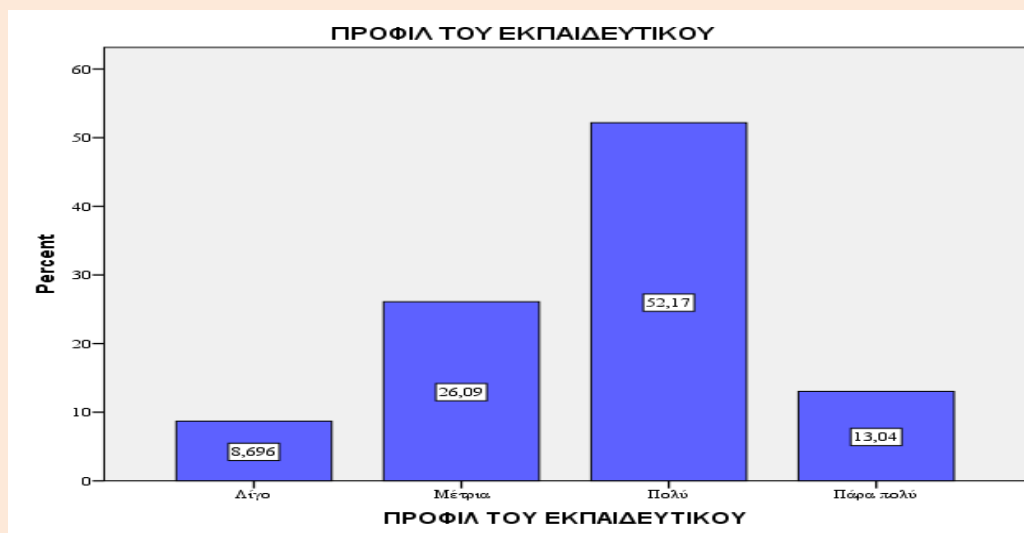


Διαπιστώνουμε μέσα από τις απαντήσεις των μαθητών την ανάγκη για δημιουργικές και καινοτόμες δράσεις. Η συντριπτική πλειονότητα των μαθητών (74%) θεωρεί ότι το πληροφοριακό στοιχείο του γνωστικού αντικειμένου δεν τους κινητοποιεί. Τα στοιχεία που τους κινητοποιούν (80%) είναι η βιωματικότητα και οι δημιουργικές δράσεις. Οι απαντήσεις αυτές και κυρίως η έντασή τους οδήγησαν στο επόμενο τμήμα που είναι ο σχεδιασμός και τα αποτελέσματα της ποιοτικής έρευνας

Κατηγορία 2: Προφίλ του εκπαιδευτικού

Statistics		
ΠΡΟΦΙΛ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ		
N	Valid	23
	Missin g	0

ΠΡΟΦΙΛ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ					
		Frequenc y	Perce nt	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λίγο	2	8,7	8,7	8,7
	Μέτρια	6	26,1	26,1	34,8
	Πολύ	12	52,2	52,2	87,0
	Πάρα πολύ	3	13,0	13,0	100,0
	Total	23	100,0	100,0	



Η δεύτερη κατηγορία είναι το προφίλ του εκπαιδευτικού και σε ποιο βαθμό επηρεάζει την κινητοποίηση των μαθητών. Διαπιστώνουμε πως οι μαθητές θεωρούν πως ο εκπαιδευτικός διαδραματίζει πολύ (52,17%) έως πάρα πολύ (13,04%) σημαντικό ρόλο στην κινητοποίηση των μαθητών. Συνολικά το 65,21% (πολύ πάνω από το μέσο όρο) των μαθητών θεωρούν πως η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού τους δίνει κίνητρο για τη γνώση αλλά και για τη μαθησιακή διαδικασία γενικότερα.

Θα ήταν πολύ ενδιαφέρον σε μια μελλοντική έρευνα να εξεταστούν τα χαρακτηριστικά εκείνα του εκπαιδευτικού που τον κάνουν αποτελεσματικό και κινητοποιούν τους μαθητές.

Κατηγορία 3: Αλληλεπίδραση με συμμαθητές

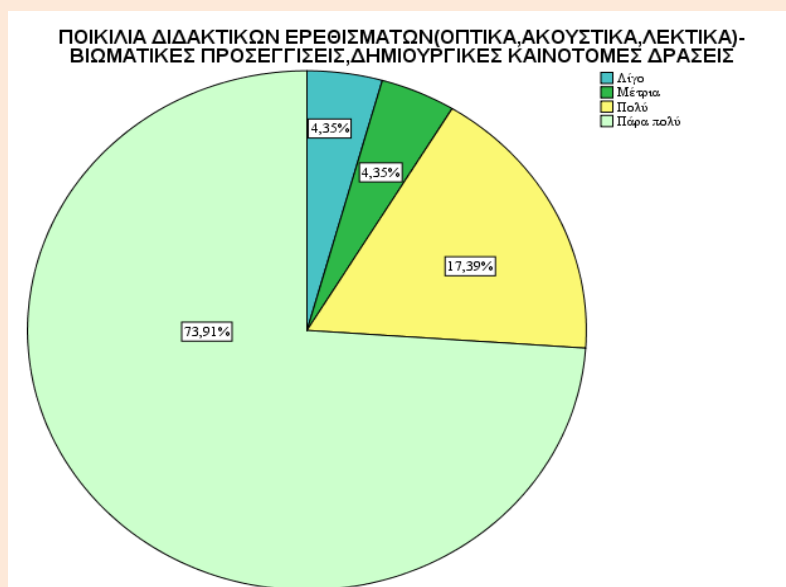
Statistics		
ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ ΜΕ ΣΥΜΜΑΘΗΤΕΣ		
N	Valid	23

Missing 0

ΠΟΙΚΙΛΙΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ

**ΕΡΕΘΙΣΜΑΤΩΝ(ΟΠΤΙΚΑ,ΑΚΟΥΣΤΙΚΑ,ΛΕΚΤΙΚΑ)-ΒΙΩΜΑΤΙΚΕΣ
ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ,ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΕΣ ΚΑΙΝΟΤΟΜΕΣ ΔΡΑΣΕΙΣ**

		Frequenc y	Perce nt	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λίγο	1	4,3	4,3	4,3
	Μέτρια	1	4,3	4,3	8,7
	Πολύ	4	17,4	17,4	26,1
	Πάρα πολύ	17	73,9	73,9	100,0
	Total	23	100,0	100,0	



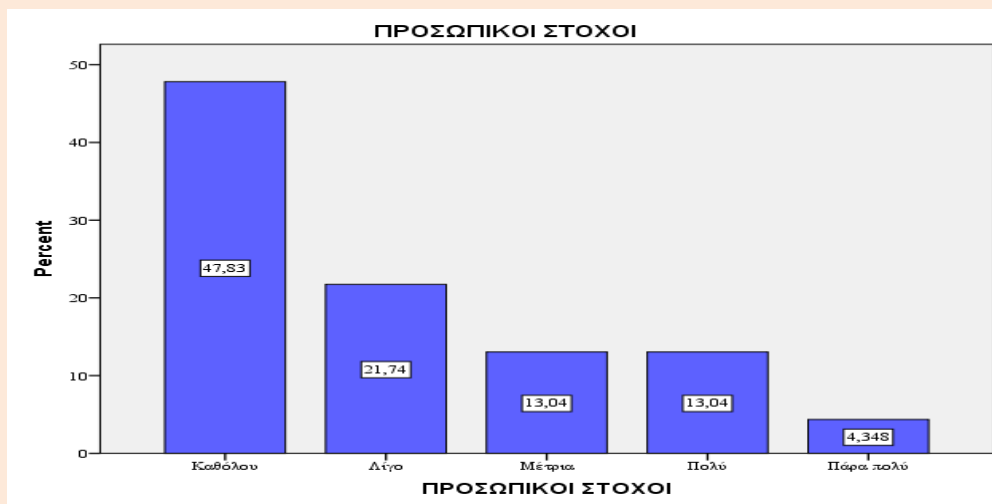
Διαπιστώνουμε πως η συνεργασία των μαθητών μεταξύ τους αποτελεί ισχυρό κίνητρο για τη μαθησιακή διαδικασία. Όπως περιγράψαμε και στο θεωρητικό μέρος η αλληλεπίδραση διαδραματίζει πολύ σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη

γνωστική και ψυχολογική του μαθητή. Η ένταξη σε ένα περιβάλλον και η αίσθηση της ασφάλειας κινητοποιεί και ενεργοποιεί το μαθητή να εργαστεί και να προοδεύσει. Το πολύ μεγάλο ποσοστό (73,91 πάρα πολύ και 17,39% πολύ) καταδεικνύει πόσο σημαντική είναι η αλληλεπίδραση που ασκεί ο ένας μαθητής στον άλλο. Είναι αμελητέα τα ποσοστά που έχουν απαντήσει λίγο ή μέτρια (μόλις το 8,6%).

Κατηγορία 4: Προσωπικοί στόχοι

Statistics		
ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ		
N	Valid	23
	Missing	0

ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ					
		Frequenc y	Perce nt	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	11	47,8	47,8	47,8
	Λίγο	5	21,7	21,7	69,6
	Μέτρια	3	13,0	13,0	82,6
	Πολύ	3	13,0	13,0	95,7
	Πάρα πολύ	1	4,3	4,3	100,0
	Total	23	100,0	100,0	



Παρατηρούμε στο γράφημα πως οι μαθητές δεν θεωρούν ότι οι προσωπικοί στόχοι μπορούν να τους κινητοποιήσουν στη μαθησιακή διαδικασία. Είναι ένα αποτέλεσμα μάλλον ανατρεπτικό αν αναλογιστούμε πως ιδίως στις 2 τελευταίες τάξεις του λυκείου οι μαθητές θέλουν να έχουν επιτυχή αποτελέσματα στις πανελλαδικές. Αυτό συνεπάγεται πως ανάλογα με τον προσωπικό του στόχο ο μαθητής ενεργοποιείται και διαβάζει.

Αυτά όμως τα ποσοστά καταδεικνύουν πως οι μαθητές θεωρούν πως οι τρόποι κινητοποίησης στη μαθησιακή διαδικασία αφορούν ερεθίσματα που δημιουργεί ο εκπαιδευτικός και η τάξη και όχι οι προσωπικοί τους στόχοι.

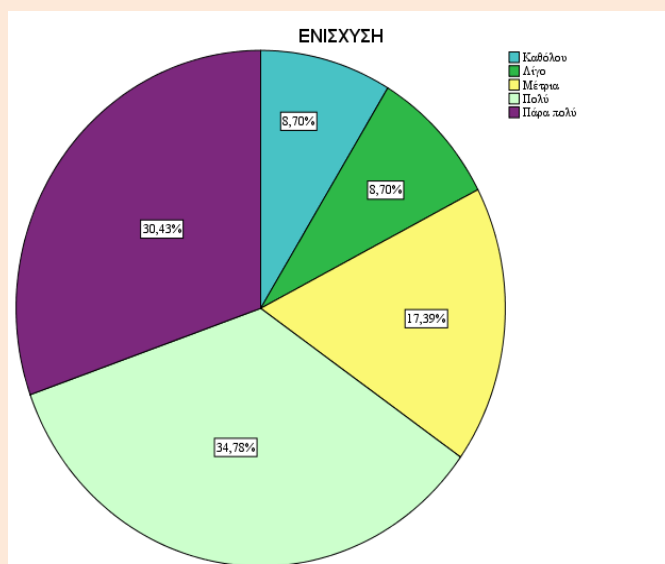
Το αποτέλεσμα αυτό, όπως και το προφίλ του εκπαιδευτικού χρήζουν περαιτέρω εμβάθυνσης σε μια μελλοντική έρευνα.

ΕΝΙΣΧΥΣΗ

N	Valid	23
	Missing	0

ΕΝΙΣΧΥΣΗ

		Frequenc y	Percen t	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	2	8,7	8,7	8,7
	Λίγο	2	8,7	8,7	17,4
	Μέτρια	4	17,4	17,4	34,8
	Πολύ	8	34,8	34,8	69,6
	Πάρα πολύ	7	30,4	30,4	100,0
	Total	23	100,0	100,0	

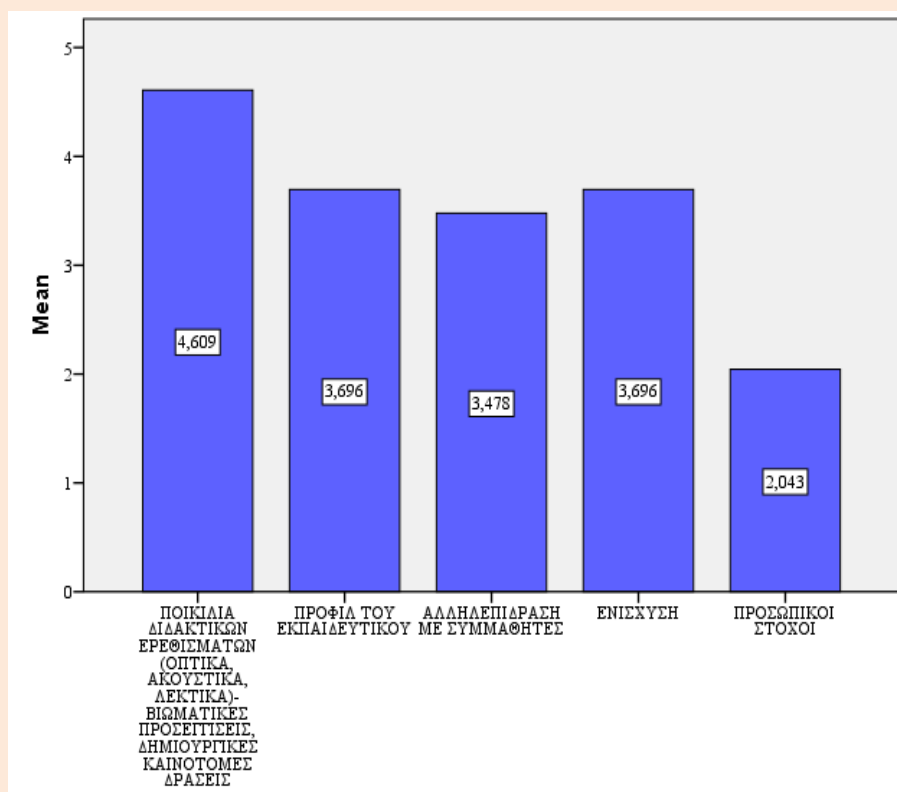
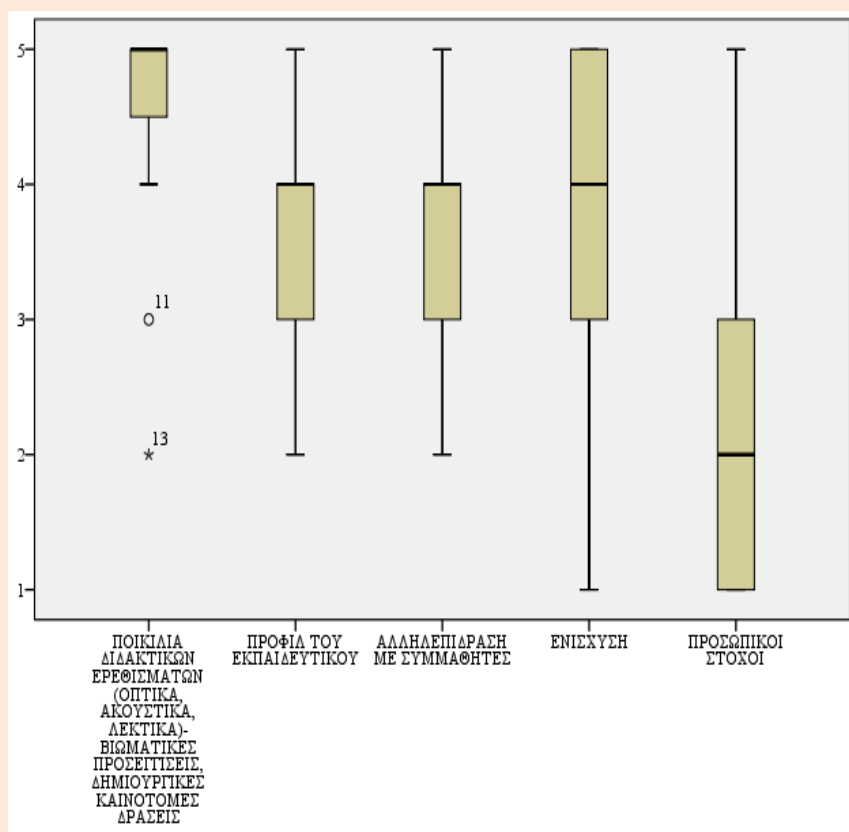


Όπως παρατηρούμε από το γράφημα οι μαθητές θεωρούν πως η ενίσχυση από τον εκπαιδευτικό αποτελεί κίνητρο για τους ίδιους να ενεργοποιηθούν. Σε ένα πολύ μεγάλο ποσοστό 65,2 % (30,4% πάρα πολύ και 34,8% πολύ) οι μαθητές θεωρούν πως η ενίσχυση τους παροτρύνει να κινητοποιηθούν στα γλωσσικά μαθήματα.

Στην ενίσχυση περιλαμβάνεται η επιτόπια παρατήρηση, το βίωμα, τα εποπτικά μέσα και γενικότερα η κάθε είδους βοήθεια που προσφέρει ο εκπαιδευτικός ώστε οι μαθητές να ξεπεράσουν τους φόβους, αναστολές και αδυναμίες και να απολαύσουν το μαθησιακό αποτέλεσμα.

Συνόψιση των κατηγοριών

Case Processing Summary						
	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
ΠΟΙΚΙΛΙΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΕΡΕΘΙΣΜΑΤΩΝ(Ο ΠΤΙΚΑ,ΑΚΟΥΣΤΙ ΚΑ,ΛΕΚΤΙΚΑ)- ΒΙΩΜΑΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ,Δ ΗΜΙΟΥΡΓΙΚΕΣ ΚΑΙΝΟΤΟΜΕΣ ΔΡΑΣΕΙΣ	23	100,0%	0	0,0%	23	100,0%
ΠΡΟΦΙΛ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ	23	100,0%	0	0,0%	23	100,0%
ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣ Η ΜΕ ΣΥΜΜΑΘΗΤΕΣ	23	100,0%	0	0,0%	23	100,0%
ΕΝΙΣΧΥΣΗ	23	100,0%	0	0,0%	23	100,0%
ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ	23	100,0%	0	0,0%	23	100,0%



Τα δύο παραπάνω γραφήματα επιχειρούν να αποτυπώσουν το βαθμό στον οποίο επηρεάζουν οι κατηγορίες την κινητοποίηση των μαθητών.

Παρατηρούμε προσεκτικά πως όλες οι κατηγορίες εκτός από τους προσωπικούς στόχους βρίσκονται πολύ κοντά σε ποσοστά. Η πρώτη κατηγορία με 4,609 είναι η ποικιλία των διδακτικών ερεθισμάτων την οποία εντοπίζουμε και στην ποιοτική έρευνα. Οι μαθητές έχουν την ανάγκη διαφορετικών διδακτικών στρατηγικών ώστε να διαμορφωθεί το κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον. Το προφίλ του εκπαιδευτικού και η ενίσχυση που εκείνος δίνει στους μαθητές έχουν το ίδιο ποσοστό 3.696. Παρατηρούμε πως όλοι οι τρόποι κινητοποίησης περιστρέφονται είτε άμεσα είτε έμμεσα γύρω από το πρόσωπο του εκπαιδευτικού. Με πολύ μικρή διαφορά ακολουθεί η αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές με ποσοστό 3,478. Και η αλληλεπίδραση είναι απόρροια του περιβάλλοντος που μπορεί ο εκπαιδευτικός να διαμορφώσει.

4.2 Αποτελέσματα της ποιοτικής έρευνας

Η ποιοτική έρευνα όπως περιγράψαμε και στη μεθοδολογία είχε δύο ομάδες στόχου: α) τους μαθητές που είναι εν ενεργεία και πηγαίνουν στη Β' λυκείου και β) τους μαθητές οι οποίοι αποφοίτησαν από το 1940 έως το 1960.

Οι κατηγορίες προέκυψαν, όπως περιγράφηκε στη μεθοδολογία στο υποκεφάλαιο σύστημα κατηγοριών, από τις συνεντεύξεις των μαθητών.

1^η Κατηγορία: Βίωμα

2^η Κατηγορία: Αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές

3^η Κατηγορία: Χρήση εποπτικών μέσων

4^η Κατηγορία: Σύνδεση αρχαίων ελληνικών με νέα ελληνικά

5^η Κατηγορία: Επιτόπια Παρατήρηση

6^η κατηγορία: Προφίλ εκπαιδευτικού

1^η Κατηγορία: Το Βίωμα

Το ΒΙΩΜΑ

Θεμελιακή αρχή της παιδαγωγικής θεωρίας του Dewey αποτελεί η πίστη στις δυνατότητες που έχει η αξιοποίηση της εμπειρίας στην εκπαίδευση. Σύμφωνα με τον Αμερικανό διανοητή υπάρχει μια πολύ στενή, εσωτερική και απαραίτητη σχέση ανάμεσα στις διαδικασίες της εμπειρίας και της εκπαίδευσης (Dewey, 1998:7). Κάθε γνήσια μορφή εκπαίδευσης γεννιέται μέσα από την εμπειρία (Dewey, 1980: 19). Έτσι, κάθε διδασκαλία πρέπει να στηρίζεται κατ' αρχήν στην εμπειρία που ήδη διαθέτουν οι μαθητές (Dewey, 1980: 59) και σταδιακά να προχωρά στη διαρκή ανασύνθεση της εμπειρίας (Bertrand & Valois 2000: 162).



Οι μαθητές αναφέρουν: *«Πήγε η σκέψη λίγο παρα πέρα..», « είδαμε το ίδιο μάθημα από άλλη οπτική..», «...είναι διαφορετική η αίσθηση να βλέπεις κάτι στην εικόνα και αλλιώς να το αντικρίζεις μπροστά σου».*



Οι μαθητές που αποφοίτησαν απο το 1940 έως το 1960 πιστεύουν πως το βίωμα βοηθάει τη γνώση να εμπεδωθεί *«ο δάσκαλος προσπαθούσε να συνδέσει τη νέα γνώση με τις αναμνήσεις και τα βιώματα όλων μας», « για να μάθουν τα παιδιά τα γράμματα της αλφαβήτα, η δασκάλα συνέδεε το κάθε γράμμα και με μια εμπειρία, το Z το κάνανε με αλεύρι σαν να ζημώνανε κουλουράκια, το P το μάθανε όταν πίνανε το νερό».*

Οι μαθητές συνειδητοποίησαν μέσα από την υλοποίηση των δύο διδακτικών παραδειγμάτων ότι η θεωρία αν δεν συνδυαστεί όσο το δυνατό με την πράξη δεν μπορεί να εμπεδωθεί. Μέσα από τη διαδικασία της ξενάγησης οι μαθητές μπήκαν στη θέση του ξεναγού και προσπάθησαν να λύσουν τις απορίες που ενδεχομένως οι ίδιοι να είχαν. Συνεπώς, συνειδητοποίησαν τα κοινά χαρακτηριστικά των κτιρίων και το θρησκευτικό τους χαρακτήρα αλλά και τη διαχρονικότητα των λέξεων και της γλώσσας. Συνειδητοποίησαν μέσα από την εφαρμογή και την υλοποίηση των παραδειγμάτων που το παρελθόν δεν είναι αποκομμένο από το παρόν που εκείνοι ζουν. Δεν θα ήταν εύκολο να γίνει πιστευτό αν οι ίδιοι δεν μπαίνανε στη διαδικασία να εντοπίσουν τις συνδέσεις και να παρατηρήσουν τα κοινά σημεία αναφοράς.



Οι Οι μαθητές αναφέρουν «σημείο αναφοράς των οθωμανικών κτισμάτων είναι η θρησκεία», «πριν επισκεφτούμε τα κτίρια και ασχοληθούμε με τη συγκεκριμένη ενότητα, πιστεύαμε ότι μόνο το τζαμί έχει σχέση με τη θρησκεία, αφότου όμως διαβάσαμε για την ιστορία των κτιρίων και επισκεφτήκαμε οι ίδιοι τα κτίσματα μετά από αυτό το διδακτικό τρόπο συνειδητοποιήσαμε με ένα μαγικό τρόπο πως πίσω από κάθε κτίσμα υπάρχει το θρησκευτικό στοιχείο», «μέσα από τη σύγχρονη Ελλάδα μπορούμε να δούμε το παρελθόν μας», «μπορεί να θεωρούσα ότι υπάρχει μια συνέχεια, αλλά τώρα μου ήταν πιο εύκολο με αυτό τον τρόπο να καταλάβω τα κοινά σημεία».

Ο τρόπος με τον οποίο οι μαθητές αντιμετώπιζαν την πρόσληψη της νέας γνώσης κέντριζε το ενδιαφέρον τους και τους βοηθούσε να την εντάξουν στην ήδη υπάρχουσα. Μπόρεσαν να «φύγουν» από το βιβλίο και να ξεπεράσουν τα όρια και τους φόβους τους. Η δυνατότητα που τους δόθηκε μέσω της ξενάγησης ενθάρρυνε τη δημιουργικότητά τους. Αυτό είχε ως συνέπεια να απολαύσουν τη διαδικασία και να βιώσουν τη γνώση που μέχρι πρότινος την αντιμετώπιζαν θεωρητικά ενώ τώρα τους δόθηκε η δυνατότητα να την



εφαρμόσουν και να προσπαθήσουν να την εξηγήσουν *«Ο τρόπος με τον οποίο μαθαίναμε κέντριζε το ενδιαφέρον...»*, *«μπήκαμε στη διαδικασία να ψάξουμε, να αναζητήσουμε...να ασχοληθούμε»*, *«δεν γίναμε παθητικοί δέκτες πληροφοριών, αλλά και οι ίδιοι ανατρέξαμε στην αναζήτηση πληροφοριών και άρα...στη δημιουργία της γνώσης»*, *«ήταν πολύ διαφορετικό να μπούμε στη θέση του ξεναγού...με αυτό τον τρόπο μάθαμε περισσότερα και...ξεπεράσαμε τις αναστολές»*.

2^η κατηγορία: Αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές

Οι μαθητές θεωρούν ότι η συνεργασία με τους συνομηλίκους τους βοηθάει πολύ την κινητοποίηση. Η άμιλλα αλλά και η αλληλοστήριξη τους ενισχύει τα εσωτερικά κίνητρα και τους ενδυναμώνει.

Η εμπειρία άλλωστε διαμορφώνεται από τις αλληλεπιδράσεις (Dewey, 1958: 4a) και αποτελεί τη συνένωση ενός σταθερού και ασφαλούς στοιχείου με κάποιο άλλο που είναι ανασφαλές και που υπόκειται σε συνεχή αλλαγή (Χατζηγεωργίου, 1999: 40), όπως άλλωστε και οι αλληλεπιδράσεις. Οι εμπειρίες, για να έχουν αξία παιδευτική, πρέπει – σύμφωνα με τον Dewey – να οδηγούν, διαθέτοντας συνέχεια, προς ένα διευρυνόμενο κόσμο διδακτέας ύλης, γεγονότων, πληροφοριών και ιδεών. Για να συμβεί όμως κάτι τέτοιο, απαραίτητη προϋπόθεση είναι ο εκπαιδευτικός να θεωρεί τη διδασκαλία και τη μάθηση ως μια συνεχή διαδικασία ανασυγκρότησης της εμπειρίας (Dewey, 1980: 58-72, 1990: 201). Είναι πολύ σημαντική αυτή η επισήμανση της μετασχηματιστικής φύσης των διαδικασιών διδασκαλίας και μάθησης.

Οι μαθητές εστίασαν στη διαμόρφωση του πλαισίου αλληλεπικοινωνίας και



συνεργασίας *«Υπήρχε συλλογικότητα, συνεργασία, ισότιμος καταμερισμός των αρμοδιοτήτων και διάθεση αλληλοβοήθειας»*, *«εμπλοκή στη βιωματική εργασία, μας προσέφερε όχι μόνο γνώσεις, αλλά ανέπτυξε και άλλα*

χαρακτηριστικά του ευατού μας, όπως η συνεργασία, προώθησε την αυτενέργειά μας», «συνδέσαμε τη διδασκαλία με την καθημερινή πραγματικότητα».



Οι μαθητές που αποφοίτησαν από το 1940 έως το 1960 έχουν να θυμούνται ότι «οργανώναμε τις σχολικές γιορτές και επετείους όλοι μαζί και διασκεδάσαμε όλοι πάρα πολλοί...μαθαίναμε να συνυπάρχουμε και να εντασσόμαστε σε μια ομάδα....ο καθένας και η καθεμία αναλάμβανε και από κάτι ανάλογα με τις δυνατότητές του...ακόμα και τώρα εγώ ζωγραφίζω... το ανακάλυψα τότε που με έβαλε η δασκάλα να κάνω τα σκηνικά», « όταν ο δάσκαλος έβλεπε κάποιο συμμαθητή μου να κάθεται μόνος του αμέσως ανέθετε σε μια ομάδα πέντε ή έξι παιδιών μια εργασία ώστε να ενταχθεί το παιδί που ένιωθε αποκομμένο και να συνεργαστεί με τους άλλους... ακόμη και τώρα το εφαρμόζω σε όλες μου τις διαπροσωπικές και οικογενειακές σχέσεις... κάνουμε σχέδια από κοινού και τα υλοποιούμε».

Και ακόμα πιο παλιά οι μαθητές αισθάνονταν ασφάλεια όταν συνεργάζονταν μεταξύ τους και τα αποτελέσματα ήταν πολύ καλά για τη μαθησιακή



διαδικασία, «Επίσης, κάτι που δεν πρέπει να παραλείψω είναι το πόσο πολύ με βοήσαν οι συμμαθητές μου. Συνεργαζόμασταν πολύ, ο ένας έδινε βιβλία στον άλλο (υπήρχε φτώχεια τότε), ο καλός μαθητής βοήθαγε τους υπολοίπους, δεν υπήρχε ανταγωνισμός αλλά συνεργασία».

3^η Κατηγορία: Χρήση εποπτικών μέσων-πολυτροπικότητα

Χρήση εποπτικών μέσων

Οι μαθητές όταν έχουν οπτικοποιήσει τη γνώση μπορούν να μάθουν καλύτερα και σαφώς αυτό επηρεάζει τη γενικότερη μαθησιακή τους πορεία. Ειδικά η χρήση των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση όπως διάφορες μελέτες δείχνουν ότι η χρήση της τεχνολογίας στα σχολεία έχει αναπτύξει νέους τρόπους διδασκαλίας

και μάθησης. Όταν οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν την τεχνολογία στις τάξεις τους, στην πραγματικότητα, θέλουν να προσελκύσουν την προσοχή των μαθητών, έτσι ώστε να εμπλακούν στη μαθησιακή διαδικασία. Όταν οι μαθητές δραστηριοποιούνται στο μαθησιακό περιβάλλον, αυξάνεται το ενδιαφέρον τους. Η τεχνολογία κάνει τη μάθηση πιο διασκεδαστική, τοποθετώντας τον έλεγχο της μάθησης στα χέρια των μαθητών (Wartinbee, 2009).

Η χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών και κάθε είδους τεχνολογικού εξοπλισμού δίνει στους μαθητές την αίσθηση της ελευθερίας και της ενθάρρυνσης (Kalanazadeh, Soleimani, & Bakhtiarvand, 2014, όπ. αναφ. στο Wang, 2004). Με τη βοήθεια της τεχνολογίας οι μαθητές μπορούν να είναι δραστήριοι, να έχουν κίνητρα και να συμμετέχουν στη διαδικασία μάθησης.



"Εγώ θυμάμαι χαρακτηριστικά το μαθηματικό ο οποίος ερχόταν πάντα με κάτι στα χέρια, με μια ζυγαριά, μ' ένα καθρεφτάκι, με κάτι εποπτικό, εντυπωσιακό, όμως, μας εντυπωσίαζε στην αρχή και μετά μας έλεγε,[...] κάθε φορά που ερχότανε δηλαδή, και στο τέλος της χρονιάς, ο κατώτερος μαθητής είχε 16! Ο κατώτερος μαθητής! Μιλάμε ότι η πλειοψηφία της τάξης είχε φτάσει 19-20. Στα μαθηματικά! [...]" αλλά και με μεγαλύτερο ενδιαφέρον δέχονται την καινούρια γνώση " Με τους χάρτες στην ιστορία μπορώ να καταλάβω καλύτερα και τα γεωγραφικά σύνορα αλλά τις χρονικές ιστορικές περιόδους ιδίως όταν μιλάμε για αρχαία ιστορία που οι χρονολογίες ήταν π.Χ"

διότι γινόταν με εποπτικά μέσα και οπτικοποιούσε μέσω των πειραμάτων τους φυσικούς νόμους "Τα κανονικά. Ε...είχαμε ένα πολύ ωραίο μάθημα φυσικής, που κάναμε οξυγόνο, τέτοια, που μου άρεσε πάρα πολύ γιατί είχε τις δυνατότητες σαν σχολείο, δεν ήταν σαν το δημόσιο που δεν είχε τίποτα.

[Κάνατε πειράματα, δηλαδή;]

Πειράματα, πειράματα και μ' άρεσε πάρα πολύ αυτό. Θυμάμαι ένα δάσκαλο της φυσικής αυστηρό, ο οποίος μια φορά, μας έβαλε μια ερώτηση στην τάξη και

είπε: Όποιος απαντήσει θα πάρει 20. Και απήντησα μόνο εγώ. Και πήρα 20. Αλλά ήτανε πολύ αυστηρός αυτός"

Οι παραπάνω απαντήσεις καταδεικνύουν πόσο σημαντική ήταν η χρήση των εποπτικών μέσων εκείνη την εποχή και πόσο έχει παραμείνει στη μνήμη τους ακόμα και σήμερα η έννοια του πειράματος και της εποπτικής χρήσης των μέσων.



«Τα εποπτικά μέσα την περίοδο αυτή ήταν ελάχιστα. Από ότι θυμάμαι στη γεωγραφία ένα χάρτη και στα μαθηματικά τον άβακα». Ακόμα και στο παρελθόν η χρήση των διαθέσιμων εποπτικών μέσων κέντριζε το ενδιαφέρον των μαθητών και τους στιγμάτιζε για μια ζωή «Θυμάμαι ακόμα εκείνον τον καθηγητή που μπήκε μέσα στην τάξη και μας έφερε μια εφημερίδα που μίλαγε για τον τορπιλισμό της Έλλης. Ήταν κάτι πρωτότυπο και διαφορετικό από τα συνηθισμένα. Θυμάμαι μου κέντρισε το ενδιαφέρον και με έκανε να διαβάσω περισσότερο την ιστορία. Μετά από χρόνια έτυχε να είμαι στην αναπαράσταση του τορπιλισμού όπου γίνεται κάθε χρόνο στην Τήνο τον Δεκαπενταύγουστο. Συγκινήθηκα πολύ γιατί θυμήθηκα εκείνο το δάσκαλο μπήκε με την εφημερίδα μέσα στην τάξη επιδιώκοντας ένα ξεχωριστό μάθημα».



«Οι καθηγητές που είχα χρησιμοποιούσανε διάφορα μέσα χρησιμοποιούσαν διάφορα μέσα για να μας κεντρίσουν το ενδιαφέρον όσο μπορούσαν βέβαια γιατί ο χρόνος τους πίεζε», «Όπως είπε και η Θεοδώρα, είμαστε γενιά της εικόνας, άρα μέσω της εικόνας, της φωτογραφίας, του βίντεο, ενεργοποιούμαστε πιο εύκολα, γιατί μας είναι...οικεία διαδικασία».

Και *«Ζούμε στην εποχή της εικόνας και η εικόνα είναι βασικό μέσο κινητοποίησης των μαθητών. Θέλουμε να οπτικοποιείται το μάθημα. Με αυτό τον τρόπο τυπώνονται πιο εύκολα οι πληροφορίες και έτσι καλλιεργείται και η*

σκέψη μας. Τα μέσα που χρησιμοποιεί κάθε δάσκαλος εξαρτώνται καθαρά από τον ίδιο, αν θα δείχνει ενδιαφέρον για το μάθημα, αν θα ενισχύει τα παιδιά, αν θα μας φέρνει επιπρόσθετο υλικό πέρα από το σχολικό βιβλίο».

4^η Κατηγορία: Σύνδεση αρχαίων ελληνικών με νέα ελληνικά

Σύνδεση αρχαίων με νέα ελληνικά

Από την έρευνα προέκυψε πως ένας τρόπος κινητοποίησης για τους μαθητές ώστε να ενδιαφερθούν αλλά και να κατανοήσουν τα Αρχαία Ελληνικά είναι η σύνδεσή τους με τη Νέα Ελληνική Γλώσσα. Η διαχρονικότητα αυτής και ο εντοπισμός κοινών στοιχείων βοηθά στην καλύτερη και βαθύτερη κατανόηση της ελληνικής γλώσσα η οποία είναι ενιαία και αδιαίρετη (Φουντοπούλου,



2010). Ο μαθητής υποστηρίζει *«συνειδητοποίησα πόσο κοντά σε μας είναι η αρχαία ελληνική γλώσσα»*, σαφώς και θεωρούσα ότι τα νέα ελληνικά είναι απόρροια των αρχαίων ελληνικών αλλά άλλο να το ξέρεις και άλλο να το συνειδητοποιείς και να το εφαρμόζεις», *«μου φάνηκε πολύ διασκεδαστικό να ανακαλύπτω τα κοινά σημεία που έχει η καθομιλουμένη με την αρχαία ελληνική»*, *«μου άρεσε πολύ όλο αυτό...κατάλαβα πόσο κοντά σε μας είναι η γλώσσα των αρχαίων»*, *«τελικά η ελληνική γλώσσα είναι μια και αδιαίρετη και όχι αποκομμένη από τη γλώσσα των προγόνων μας... ένας λόγος που ακολούθησα τη θεωρητική κατεύθυνση είναι αυτός ακριβώς, να μελετήσω τη γλώσσα των προγόνων μου»*.

Όμως, και οι μαθητές στο παρελθόν μιλούν για τη γλώσσα ως μια συνεχή και αδιαίρετη έννοια. Οι δάσκαλοι στο παρελθόν εστίαζαν περισσότερο στο θέμα της γλώσσας και ήταν περισσότερο αυστηστοί στη δομολειτουργική χρήση της γλώσσας.



"αυτός μας είχε αποσπάσματα από αρχαίες ρήσεις που εξακολουθώ να τις θυμάμαι και σήμερα, ας πούμε ποιο να αναφέρεις από τις πάρα πολλές, αρχαία ρητά εν πάση περιπτώσει, δεν χρειάζεται να αναφέρουμε, τα οποία κάθε μέρα τα βλέπαμε και προσωπικά εγώ από τότε έχω μια αγάπη τα διατήρησα στο μυαλό μου και έχω και μια μεγάλη αγάπη για τα αρχαία ρητά με δύο λέξεις να σου περιγράφουν μια κατάσταση τα οποία μέχρι σήμερα έχω βιβλίο από τότε και τα γράφω τα ρητά όλα αυτά τα οποία ακούω, διαβάζω κλπ. Άριστος καθηγητής, αυστηρότατος...". Συνεπώς, εκείνο που οι μαθητές θεωρούν ως κινητήριο δύναμη δεν είναι μόνο η ευγένεια και η μη αυστηρότητα του εκπαιδευτικού αλλά ο τρόπος με τον οποίο κοινωνεί τη γνώση έστω και αν ο ίδιος ο εκπαιδευτικός είναι αυστηρός.



Αλλά και ο μαθητής υποστήριζε πως «Βασικά αρχαία ελληνικά έμαθα, όπως προείπα από την αρχή, από τον παπά τον Ερμογένη. Αυτός είχε ξαναλέω δηλαδή τον τοίχο όλο κολλημένο αρχαία ρητά τα οποία, θέλαμε δεν θέλαμε, τα μαθαίναμε. Ο οποίος ήταν αυστηρότατος, εκείνα τα ανώμαλα ρήματα κάποτε στην αδελφή σου την Κατερίνα ένα ρήμα [...] της το είπα έτσι. Μου λέει, μα τα θυμάσαι ακόμη; Όλα, λέω, τα ανώμαλα ρήματα, γιατί τα μαθαίναμε, έπρεπε να τα μάθουμε, δεν είχαμε περιθώριο, εσηκωνόσουσα στο μάθημα και αλίμονο σου αν δεν το 'ξερες, ζύλο δεν τρώγαμε στο γυμνάσιο, στο δημοτικό δίνανε, εγώ δεν έφαγα ήμουν και ήσυχο και καλή μαθήτρια, αλλά το ζύλο ήταν τρομερό στο δημοτικό. Στο γυμνάσιο όχι σ' έβγαζε έξω μόνο ε... είχαμε ανάγκη να μάθουμε, φοβόμαστε, ξέραμε ότι αυτό είναι η ζωή μας, ξέραμε ότι δεν έχουμε άλλη διέξοδο και όσοι φτάνανε στο γυμνάσιο να τελειώσουν, άλλοι να σπουδάσουν άλλοι να εργαστούν και υπήρχε πάντα... ενώ σήμερα όταν το κράτος έρχεται και σου λέει δεν επιτρέπεται να μείνει- η γνώμη μου είναι αυτή, η προσωπική- το παιδί στην ίδια τάξη και προχωράει με τις ατέλειες της μιας τάξης στην άλλη και στην άλλη, δεν μπορεί να υπάρχει ένα καλό επίπεδο μέσος όρος».

5^η Κατηγορία: Επιτόπια Παρατήρηση

Επιτόπια παρατήρηση

Όπως αναφέραμε στο πρώτο μέρος του συγκεκριμένου πονήματος, η ευκαιρία να εκτεθούν οι μαθητές σε αυθεντικές καταστάσεις αποκτώντας πραγματικές εμπειρίες αλλά και μια άλλη αίσθηση του εαυτού τους σε σχέση με τον κόσμο τους βοηθάει πολύ. Πέρα όμως από την αίσθηση του διαφορετικού και της ελευθερίας από την συμβατική αξιολόγηση και το ωρολόγιο πρόγραμμα που αποκομίζει ο μαθητής, θα πρέπει να διασφαλιστεί η ύπαρξη κινήτρων για την μεγιστοποίηση της ενεργού και δημιουργικής συμμετοχής των μελών της ομάδας (Morganett, 2004). Οι μαθητές προσλαμβάνουν ευκολότερα και πιο αποτελεσματικά τη γνώση όταν επισκέπτονται τους χώρους στους οποίους φιλοξενούνται ή έχουν βρεθεί ευρήματα.

Η επιτόπια παρατήρηση εντάσσει τους μαθητές στο αυθεντικό περιβάλλον και παρουσιάζει αυθεντικές καταστάσεις. Ο μαθητής θεωρεί πως είναι και αυτός τμήμα του, εγκλιματίζεται πιο εύκολα, πιο γρήγορα και πιο αποτελεσματικά.

Οι μαθητές της Β' λυκείου αποκαλύπτουν πως:  "η επίσκεψή μας στο μουσείο της Α κροπόλεως και η επαφή μας με τα εκθέματα έδωσε νέα πνοή στο μάθημα της ιστορίας αλλά και στον τρόπο που εγώ την έβλεπα. Την αντιμετώπιζα ως μάθημα πανελλαδικό που θα έπρεπε να το αποστηθίσω για να τα καταφέρω να περάσω στις εξετάσεις"



"Είδα τη μαγεία του μαθήματος της Ιστορίας μέσα από την επίσκεψή μου στο μουσείο. Δεν ήταν απλά περιγραφές και εξετάσεις αλλά πλέον ζωντάνεψαν οι λέξεις"

Ακόμα και στις μαρτυρίες από το παρελθόν θέτουν το πόσο πολύ στιγματίζει τα μελλοντικά χρόνια η επιτόπια παρατήρηση και η έκθεση του μαθητή σε

αυθεντικές καταστάσεις. Η ζωή εκτός σχολικής τάξης και μάλιστα σε δύσκολα χρόνια με την καθοδήγηση ενός εμπνευσμένου δασκάλου μπορεί να δώσει τα φώτα στον μαθητή.



Ήταν σου είπα από χωριό, εκάναμε λοιπόν ε... το '40, προ του πολέμου, είχε ανεβάσει η Ελένη Παπαδάκη γνωστή που την εξετέλεσαν οι κουκουέδες, όπως λέμε, γιατί ε... συνεργάστηκε με Γερμανούς, τώρα λιγάκι και το ωραιοποιούν τότε, δεν ξέρω βέβαια τι έγινε, και για να την εκτελέσουν κάποιο θα υπήρχε, έπαιζε λοιπόν την Ιφιγένεια εν Ταύροις, πρωταγωνιστούσε Ιφιγένεια εν Ταύροις ε... στο έργο αυτό λοιπόν εμείς εκείνο τον καιρό στην Τετάρτη Γυμνασίου είχαμε Ιφιγένεια εν Ταύροις. Ο καθηγητής λοιπόν μας ερώτησε ποια παιδιά μπορούν να... θα πάμε εξώστη και φθηνά και το ένα και το άλλο να δούμε αυτά που σας διδάσκω να τα δείτε στο εθνικό θέατρο ε... τέλος πάντων καταφέραμε, όσοι μπορέσαμε ίσως και όλη η τάξη, με ένα πολύ φθηνό εισιτήριο, γιατί τότε, εάν σου έλεγαν και 5 δραχμές να πας σαν σχολείο ήταν πολλά, δηλαδή βάλε και τα ναύλα που θα πηγαίναμε δεν ήταν εύκολα τα λεφτά τότε και υπήρχε και φτώχεια μεγάλη πάντα, πάντα υπήρχε φτώχεια στην Ελλάδα.

Επήγαμε λοιπόν, μας πήγε ως καθηγητής να δούμε την Ιφιγένεια εν Ταύροις με την Παπαδάκη και μας παρακολουθούσε, πώς παρακολουθούσαμε, μας έκανε ερωτήσεις. Σε μια στιγμή λοιπόν, στο κορύφωμα της Ιφιγένειας του έργου παρεμβαίνει ο χορός γυρίζει και μου λέει, Π....., γιατί παρενέβη ο χορός, δηλαδή μας εξασκούσε. Λέω, κύριε καθηγητά, επειδή είναι πολύ δραματική η στιγμή για να απαλύνει λίγο την κατάσταση στους ακροατές. Μπράβο, μου λέει, θέλω να πω, δεν το λέω αυτό για να... ύστερα το πρόχειρό του, θα πω κάτι, το διατηρώ ακόμα μετά από ογδόντα... εβδομήντα πέντε χρόνια. Μας έκανε διάκριση θεάτρου, θέατρο είναι δράμα, πρόζα, κωμωδία, όπερα, οπερέτα, επιθεώρηση. Πού μπορείτε να γελάσετε, πού μπορεί να μιλήσετε, πού μπορεί να χειροκροτήσετε".

Αλλά και σήμερα οι μαθητές τονίζουν τη σημασία που έχεις για αυτούς η δραματοποίηση των αρχαίων ελληνικών έργων στη διαμόρφωση της κουλτούρας τους.



«Στα μέσα της χρονιάς, άλλαξε ο καθηγητής ήρθε ένας άλλος και μας πρότεινε να ανεβάσουμε το θεατρικό έργο στο τέλος της χρονιάς. Ο κάθε ένας ανέλαβε και από κάτι. Άλλοι βοήθησαν στην κατανομή των ρόλων, άλλοι στα σκηνικά, άλλοι έπαιζαν, άλλοι στα ρούχα και μέσα από αυτή τη διαδικασία καταλαβάμε το πραγματικό νόημα του μαθηματος και ήρθαμε πιο κοντά όλοι οι μαθητές. Κάτι αντίστοιχο έγινε στη Β λυκείου με την Αντιγόνη, παρόλο που το σύστημα ήταν πιο πιεστικό, η καθηγήτριά μας, μας χώρισε σε ομάδες και μας ανέθεσε να παρουσιάσουμε η κάθε ομάδα από ένα κομμάτι. Έτσι, μας κίνησε το ενδιαφέρον μέσα από τις διάφορες παρουσιάσεις άλλοι είχαν δώσει επαναστατικό χαρακτήρα, άλλοι κωμικό καταλάβαμε και το μάθημα. Το πιο παράξενο από όλα είναι ότι στο τέλος της χρονιάς παιζόταν η Αντιγόνη στο θέατρο του Νέου Κόσμου. Οι φίλες μου που μέχρι εκείνη την περίοδο ούτε καν ήθελαν να ακούσουν για αυτά μου πρότειναν να πάμε να το δούμε!!! Άρα ο τρόπος κινητοποίησης της καθηγήτριας μας παρακίνησε και στη ζωή όχι μόνο στο σχολείο».

6^η κατηγορία: Προφίλ εκπαιδευτικού

Προφίλ εκπαιδευτικού

Όπως παρατηρούμε γενικά στις απαντήσεις των μαθητών τόσο των νεοτέρων όσο και των μεγαλύτερων αποτελεί κινητήριο δύναμη για αυτούς όχι μόνο η ευγένεια και η μη αυστηρότητα του εκπαιδευτικού αλλά ο τρόπος διδασκαλίας του. Παρόλο που ο εκπαιδευτικός ήταν αυστηρός οι μαθητές μπορούσαν να



κατανοήσουν ακόμα και τα πιο δύσκολα μαθήματα: «ο δάσκαλος ήταν πολύ αυστηρός και βλοσυρός, όμως το μάθημα το έκανε με τέτοιο τρόπο

που σεβόταν και τους καλούς μαθητές και αυτούς που δεν ήταν τόσο καλοί», «ο εκπαιδευτικός κερδίζει το σεβασμό των μαθητών όχι με το να κάνει τα χατίρια στους μαθητές αλλά με το να τους εμπνέει έστω και αν αυτό απαιτεί αυστηρότητα».

Ο εκπαιδευτικός μέσα από το παράδειγμά του και τη στάση του εμπνέει και καθοδηγεί. Εκείνο που γίνεται αντιληπτό από τις συνεντεύξεις είναι πως ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός που θα κινητοποιήσει και θα ενεργοποιήσει τους μαθητές δεν είναι μόνο εκείνος που έχει επιστημονικές γνώσεις, αλλά και εκείνος που έχει όραμα και μπορεί να εμπνεύσει τους μαθητές του. Όσο μικροί σε ηλικία και αν είναι διαισθάνονται και εμπνέονται.

Ο εκπαιδευτικός όσο σοβαρός και να είναι πρέπει να έχει αίσθηση του



χιούμορ και να απενοχοποιεί τους μαθητές *«Ο δάσκαλος μας κινητοποιούσε και με τις δικές του ιστορίες, ιδίως αν αυτές ήταν αστείες ήταν το καλύτερό μας. Μια αστεία του ιστορία θυμάμαι ήταν όταν είχε πάει σε μια έκθεση ζωγραφικής (όπου όλοι στις εκθέσεις είμαστε σοβαροί ακόμα και όταν δεν καταλαβαίνουμε το περιεχόμενο του πίνακα προσποιούμαστε ότι τον κατανοούμε) και είχε έναν πίνακα με μία μορφή με περίεργα χαρακτηριστικά, φωτιές πάνω από το κεφάλι της, τα χέρια υψωμένα και μια περίεργη έκφραση στο πρόσωπό της. Μας μετέφερε πως όλοι αναρωτιόντουσαν για το συμβολισμό, έδιναν πολλές ερμηνείες βαρυσήμαντες και όταν ήρθε ο ζωγράφος και τους είπε ότι σε αυτό τον πίνακα είχε ζωγραφίσει τη μάνα του όπου σε μια κατάσταση απελπισίας αναφώνησε «Τι παιδί έχω κάνει!!!» τότε όλοι έμειναν με ανοιχτό το στόμα και ξέσπασαν σε γέλια».*

Πολλές φορές ο δάσκαλος όσο αυστηρός και αν είναι οι μαθητές καταλαβαίνουν



πότε μπορεί να τους εμπνεύσει και πότε όχι *«Θα σου διηγηθώ και ένα βίωμα από το σχολείο που μπορεί να σε βοηθήσει πιο πολύ για να καταλάβεις πώς αυτός ο δάσκαλος μας ενέπνεε. Εγώ σαν μαθήτρια ήμουν καλή*

αλλά βαριόμουν να διαβάσω στο σπίτι και να κάνω τις ασκήσεις μου. Πάντα αντέγραφα από τους συμμαθητές μου. Μια μέρα λοιπόν ο δάσκαλος μας ζήτησε να γράψουμε διαγώνισμα...εγώ δαγκώθηκα ιδρώσα ξείδρωσα έγραψα. Οι συμμαθητές μου που ήταν πολύ καλά προετοιμασμένοι έγραφαν πάρα πολύ. Όταν ήρθε η ώρα να μας πει τους βαθμούς σε όλους έβαζε 3, 4, 2 και όταν ήρθε η σειρά μου, μου έβαλε 10. Τα παιδιά τότε παραπονέθηκαν πως ενώ εκείνα είχαν διαβάσει και έκαναν τις ασκήσεις πήραν χαμηλό βαθμό ενώ η Τσαμασίρου παρόλο που αντιγράφει πήρε 10. Ο δάσκαλος τότε είπε σε όλους ότι παρόλο που ήξερε ότι αντέγραφα τις ασκήσεις επειδή το μελάνι ήταν ακόμη νωπό, έβαλε 10 στο διαγώνισμα γιατί δεν είχα παπαγαλίσει το μάθημα και έγραψα με κριτική ματιά». Ο δάσκαλος έκανε να δουν τη λογοτεχνία από μια άλλη διάσταση, εκτός από τη σχολική να τη δουν και από την παιδαγωγική όπως και τα αρχαία. Γιατί και



τα δύο αυτά μαθήματα συνέβαλαν στη διαπαιδαγωγή τους. «Ο δάσκαλος μας, δεν ξέρω τώρα αν ταιριάζει, αλλά μας κινητοποιούσε με την ποίηση. Πηγαίναμε και το απόγευμα στο σχολείο. Μας έκανε τα δύσκολα μαθήματα σαν ιδιαίτερα. Δεν πληρωνόταν γι' αυτό βέβαια. Ήταν φιλικός, σοβαρός και αυστηρός. Είχε αίσθηση του χιούμορ, μας μετέδιδε τον ενθουσιασμό του και έτσι κέντριζε το ενδιαφέρον μας. Αφιέρωνε κάποιο χρόνο στην ποίηση.» Το βαθύτερο νόημα όλων αυτών που έκανε ήταν η πίστη του στους μαθητές. Ακόμα θυμάμαι τα ποιήματα που μας έκανε. Το αγαπημένο μου ήταν η Λήθη του Μαβίλη. Αυτό το ποίημα με έχει στιγματίσει...»

Αλλά και στη σύγχρονη εποχή ο ρόλος του εκπαιδευτικού παραμένει πολύ



σημαντικός στη μαθησιακή διαδικασία. «Για μένα ο εκπαιδευτικός παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στην ενεργοποίηση των μαθτών. Θυμάμαι στο γυμνάσιο στο μάθημα της κοινωνιολογίας που ενώ στην αρχή μου φαινόταν ανιαρό, όταν η καθηγήτρια μας ανέθεσε μία εργασία τότε είδαμε το μάθημα με άλλα μάτια».

5. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Συνοψίζοντας τις παραπάνω αναφορές των μαθητών συνειδητοποιούμε πως οι τρόποι κινητοποίησης δεν ταυτίζονται μόνο με την ανακαλυπτική μάθηση ή με το βίωμα αλλά και με τη μετασχηματιστική μάθηση. Η *"μετασχηματιστική μάθηση προκύπτει όταν τα άτομα μεταβάλλουν τα πλαίσια αναφοράς τους μέσα από τον κριτικό στοχασμό για τις εσωτερικευμένες παραδοχές και πεποιθήσεις τους, και όταν ενεργούν πλέον συνειδητά με τους νέους τρόπους που ορίζουν το πώς αντιλαμβάνονται τώρα τον κόσμο"* (Μαμούρα, Φρυδάκη, 2011). Οι μαθητές και στις δύο περιπτώσεις αυτενέργησαν και επέκτειναν τη σκέψη τους. Δανείζομαι τη φράση ενός μαθητή: *"Η σκέψη μας πήγε λίγο παραπέρα"*.

Διαπιστώνουμε πως οι κατηγορίες οι οποίες προέκυψαν και από το ερωτηματολόγιο, και από τις συνεντεύξεις των μαθητών (εν ενεργεία και παροφεισθέντων) συμπίπτουν. Η κατηγορία προσωπικοί στόχοι δεν αναλύεται καθώς κρίνεται μη στατιστικά σημαντική καθώς οι μαθητές θεωρούν πως η κινητοποίησή τους για τα γλωσσικά μαθήματα δεν προκύπτει τόσο από ενδογενείς παράγοντες (προσωπικοί στόχοι, προσωπική φιλοδοξία) αλλά κυρίως από εξωτερικούς παράγοντες (προφίλ εκπαιδευτικού, μέθοδοι διδασκαλίας, συνεργασία με τους συμμαθητές τους).

1^η Κατηγορία: το βίωμα

Ο εκπαιδευτικός οφείλει να οργανώσει ένα περιβάλλον μάθησης όπου το παιδί θα αποκτήσει την επιδιωκόμενη γνώση στη διάρκεια πολλαπλών και πολύμορφων εμπειριών, μέσα σε κατάλληλα διαμορφωμένες συνθήκες, όπου αναπτύσσονται ενδιαφέρουσες δραστηριότητες, οι οποίες ξεκινούν από τα προσωπικά βιώματα και τις εμπειρίες του. Διαπιστώνουμε ότι και στην ποσοτική και στην ποιοτική έρευνα οι μαθητές υποστηρίζουν πως η ανάκληση των γνώσεων τους και η σύνδεση με τα βιώματά τους και την εμπειρία επιτυγχάνουν μέγιστο αποτέλεσμα.

Όταν οι μαθητές ενθαρρύνονται να προβούν στη διαδικασία βίωσης των εμπειριών τους δημόσια στην τάξη, ανταλλάσσουν απόψεις και αναστοχάζονται ως προς τις πηγές της γνώσης τους, αναγνωρίζουν τους περιορισμούς της και εντοπίζουν το τι και το πώς πρέπει να πράξουν για να διευρύνουν τις πηγές των γνώσεων του βιοκοσμού τους.

Εκείνο που έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον είναι πως και οι δύο ηλικιακές ομάδες μαθητών υποστηρίζουν με θέρμη πως το βίωμα και η σύνδεση της νέας γνώσης με αυτό παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στην κινητοποίησή τους. Ενεργοποιεί το ενδιαφέρον τους και είναι σε θέση να το κατανοήσουν πιο εύκολα.

2^η Κατηγορία: Αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές

Η κοινωνική μάθηση και η διαμόρφωση της προσωπικότητας είναι δύο έννοιες αλληλένδετες και συμπληρωματικές (Cole & Cole, 2001). Η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων (social competence) ως έννοια χρησιμοποιείται για να δείξει το επιθυμητά αναμενόμενο αποτέλεσμα της ανάπτυξης ενός παιδιού (Schaffer, 1996). Δηλώνει την ικανότητα κάποιου να αλληλεπιδρά αποτελεσματικά με το περιβάλλον και να επιτυγχάνει κοινωνικούς στόχους. Να εμπλέκεται σε πολύπλοκες διαπροσωπικές σχέσεις και να αναπτύσσει ειδικές δεξιότητες όπως, φιλικές σχέσεις με τους γύρω του, αποδοχή, συμπάθεια, ενσυναίσθηση. Η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων επιτρέπει στο παιδί την ομαλή προσαρμογή στην ομαδική ζωή της τάξης και την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων με τους γύρω του.

3^η Κατηγορία: Χρήση εποπτικών μέσων

Επιπρόσθετα, οι μαθητές -όπως αποδεικνύεται από την έρευνα- είναι πρόθυμοι να εργαστούν περισσότερο στην τάξη και αισθάνονται μεγάλη αυτοπεποίθηση. Επίσης, η χρήση των εποπτικών μέσων και η ενασχόληση των μαθητών με την εξερεύνηση νέων εννοιών, που είναι σχετικές με την καθημερινή εμπειρία της ζωής τους, μπορεί να εξηγήσει το γεγονός ότι πολλοί μαθητές θεωρούν πως το υλικό του μαθήματος είναι σημαντικό για αυτούς.

Συνοψίζοντας, δεδομένου ότι ένας από τους σημαντικότερους στόχους της χρήσης νέων μεθόδων διδασκαλίας στα σχολεία είναι η προώθηση του ενδιαφέροντος και των κινήτρων των μαθητών, μπορούμε να δούμε σε αυτή τη μελέτη ότι η τεχνολογία λειτουργεί ως ένα ισχυρό παιδαγωγικό εργαλείο στην τάξη.

Όπως συνειδητοποιούμε και από τις συνεντεύξεις των νεότερων μαθητών και των μεγαλύτερων τα εποπτικά μέσα τους έδιναν ώθηση. *«Στη σύγχρονη κοινωνία της πληροφορίας, στη μετανεωτερική εποχή της επανάστασης της υψηλής τεχνολογίας ο τεχνολογικός/ψηφιακός γραμματισμός (digital/technological literacy) των πολιτών παίζει ουσιαστικό ρόλο στην κοινωνική ανέλιξή τους, αποτελεί προϋπόθεση και κριτήριο κοινωνικής κινητικότητας και συνιστά βασικό στόχο των εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε διεθνές επίπεδο»* (Μιχάλης 2016:167).

4^η Κατηγορία: Σύνδεση αρχαίων ελληνικών με νέα ελληνικά

Η σύνδεση νέας και ελληνικής γλώσσας τους οδήγησε ακόμα και σήμερα να θυμούνται τις ρήσεις των αρχαίων και να κάνουν τη σύνδεση με την νέα ελληνική γλώσσα. Οι μαθητές της Β λυκείου συμπληρώνουν τους μαθητές εκείνης της εποχής υποστηρίζοντας πως «συνειδητοποιούν πως η ελληνική γλώσσα είναι μια και αδιαίρετη». Το διδακτικό ερέθισμα και το κίνητρο που δίνει ο εκπαιδευτικός στο μαθητή δεν είναι ανάγκη να είναι η αμοιβή ή ο καλός βαθμός, αλλά όπως περιγράψαμε και στο θεωρητικό μέρος το εσωτερικό κίνητρο είναι ισχυρότερο. Σε αυτήν την περίπτωση ο εκπαιδευτικός και της παλαιότερης εποχής αλλά και στην παρούσα έρευνα έδωσε ισχυρό κίνητρο στους μαθητές και τους κινητοποίησε με τη διαχρονικότητα της ελληνικής γλώσσας με την οποία επικοινωνούμε, διαβάζουμε, ανταλλάσσουμε απόψεις και συναισθήματα, προάγουμε την επιστήμη. Οι μαθητές και στις δύο

περιπτώσεις το αντιλήφθηκαν και «έκαναν ένα βήμα πιο μακριά» από τη γνώση του βιβλίου.

Το κυριότερο πρόβλημα το οποίο αντιμετωπίζουν οι μαθητές είναι η ασυνέχεια των αρχαίων ελληνικών. Στην αφετηρία της επαφής των μαθητών με τον αρχαιοελληνικό λόγο βρίσκονται τα γραμματικοσυντακτικά φαινόμενα και όχι η αναστροφή με το περιεχόμενο των κειμένων (Μιχάλης Α., 2013)

Επομένως, η σύνδεση της θεωρίας με την πράξη και η εστίαση στη διαχρονικότητα αποτελεί κινητήριο δύναμη για τους μαθητές για τα γλωσσικά μαθήματα.

«Περισσότερο από ποτέ αναδεικνύεται η ανάγκη για ετοιμότητα των εκπαιδευτικών να ανταποκριθούν στις νέες απαιτήσεις. Η διασφάλιση της ανάγκης αυτής συνδέεται με την ποιότητα της κατάρτισής τους, την επιμόρφωσή τους αλλά και τη διάθεση για συνεργασία και ανταλλαγή εμπειριών, σκέψεων, απόψεων και συναισθημάτων με συναδέλφους στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας ή εκτός αυτής» (Φουντοπούλου, 2013: 128)

5^η Κατηγορία: Επιτόπια Παρατήρηση

Στον ίδιο άξονα κινούνται και οι συνεντεύξεις μεγαλύτερων ηλικιών. Οι μαθητές εκείνη την εποχή βίωναν με τον ίδιο τρόπο με τους μαθητές στη συγχρονη εποχή τα διδακτικά ερεθίσματα που τους κινητοποιούσαν. Η επιτόπια παρατήρηση και το βίωμα ωθούν και τις δύο ομάδες μαθητών να ενεργοποιηθούν και να «βιώσουν» τη νέα γνώση. Οι μαθητές οι οποίοι πήγαν στο θέατρο την εποχή του 40 φέρουν ακόμα τη θύμηση αλλά και τη νοσταλγία. Οι μαθητές οι οποίοι πήγαν στο Μουσείο της Ακρόπολης μετασχημάτισαν τις γνώσεις τους και κατάφεραν να «μαγευτούν» και να πάνε «λίγο πιο μακριά τη σκέψη τους».

Οι μαθητές αναπροσάρμοσαν τις ιδέες και αντιλήψεις, εξέφρασαν ελεύθερα τις απόψεις τους και αντιμετώπισαν με θετική σκέψη τις "προκλήσεις" της

νέας μορφής διδασκαλίας. Οι μαθητές υποστήριξαν πως έμαθαν βιώνοντας τη γνώση και αναπλαισιώνοντας εσωτερικές τους παραδοχές.

Οι εμπειρίες που προέρχονται από την κοινωνική ζωή του παιδιού είναι απαραίτητο να αξιοποιηθούν στο σχολείο, να αποτελέσουν την αφετηρία διδακτικών μετασχηματιστικών διαδικασιών (βλ. ενδεικτικά Dewey, 1966: 20-34, 1990: 35-62) που θα οδηγήσουν στην πρόσληψη εμπειριών που θα καταστήσουν τους μαθητές ικανούς να συνεισφέρουν στην κοινωνία (Dewey, 1998). Κάτι τέτοιο, για τον Dewey, μπορεί να επιτευχθεί μέσω της πρόσβασης στο σύνολο των κοινών νοημάτων που αποκαλούμε κουλτούρα. Το σχολείο μπορεί να δώσει στους μαθητές τα μέσα για την πρόσβαση σε αυτά τα νοήματα: βιβλία, περιοδικά, εφημερίδες, κινηματογραφικά έργα, ραδιοφωνικές εκπομπές, ανθρώπινο λόγο, κτλ. Η πρόσβαση σε «νέες ιδέες» διευρύνει και εμβαθύνει τους παλιούς τρόπους σκέψης και δράσης (Χατζηγεωργίου, 1999: 17) και προετοιμάζει τους μαθητές για έναν κόσμο που διαρκώς αλλάζει (Dewey, 1998: 5-6).

6^η Κατηγορία: Προφίλ εκπαιδευτικού

Η μορφή διδασκαλίας την οποία επιλέγει κάθε φορά ο εκπαιδευτικός, καθορίζει τόσο το ρόλο το δικό του, όσο και του μαθητή στη μαθησιακή διαδικασία, καθώς και τη μορφή που θα πάρει η μεταξύ τους επικοινωνία. Ο εκπαιδευτικός ασκεί το μεγαλύτερο ρόλο στην εκκίνηση και δόμηση των πρώιμων σχημάτων αλληλεπίδρασης. Παράλληλα δεν χρειάζεται να περιμένει να φθάσει το παιδί σε ένα συγκεκριμένο επίπεδο γνωστικής ωρίμανσης για να αντιμετωπίσει ένα πρόβλημα, αλλά με την κατάλληλη μέθοδο και την κατάλληλη υποστήριξη μπορεί να το βοηθήσει να φθάσει σε προχωρημένο για την ηλικία του επίπεδο γνωστικής ανάπτυξης. Επομένως ο εκπαιδευτικός πρέπει να εκτιμά συνεχώς τις ικανότητες του παιδιού και το εξελικτικό του επίπεδο.

Κοντολογίς, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αλλάξουν τον ρόλο τους από έναν εμπειρογνώμονα προς έναν διαμεσολαβητή που παρέχει στους μαθητές τα κατάλληλα επίπεδα υποστήριξης και τις ευκαιρίες για να μάθουν σύμφωνα με το δικό τους ρυθμό μάθησης. Ο δάσκαλος οφείλει να συνειδητοποιεί την πραγματικότητα της σχολικής τάξης και τις προσδοκώμενες ή απαιτούμενες διδακτικές διευθετήσεις (Μιχάλης, 2012)

Όπως υποστηρίζει η θεωρία του κονστρουκτιβισμού του Vygotsky στις νέες παιδαγωγικές αντιλήψεις και θέσεις έγκειται στο γεγονός ότι οι θέσεις που ανέπτυξε τεκμηριώνουν την άποψη ότι οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να αναθεωρήσουν τους τρόπους διάγνωσης, εξέτασης, αποτίμησης και ερμηνείας των ικανοτήτων των παιδιών. Αντί, δηλαδή, να πραγματοποιείται η όποια εξέταση των ικανοτήτων των παιδιών μέσα σε ένα στατικό περιβάλλον αξιολόγησης πρέπει να δημιουργείται ένα δυναμικό περιβάλλον αξιολόγησης και μάθησης.

«Ο ρόλος του καθηγητή και μαθητή αλλάζει. Ο καθηγητής αναλαμβάνει να προδιαμορφώσει αλλά και να υποστηρίξει καθολή τη διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας εκείνης τις συνθηκές που θα υποβοηθήσουν τον μαθητή να ερευνήσει, να αμφισβητήσει, να αναδομήσει τις γνώσεις, να αναλάβει πρωτοβουλίες» (Φουντοπούλου, 2013: 128)

Αντί επιλόγου

Συνοψίζοντας, κατανοήσαμε πως τα μέσα κινητοποίησης στη σύγχρονη εποχή είναι απτά (εικόνα, βίντεο, ψηφιακά μέσα) ενώ στο παρελθόν επικρατούσε ο λόγος και η πειθώ.

Και συλλογίζομαι τώρα τη Γεωγραφία που την είχα όλη μάθει απ' έξω. κι έβρισκα μονάχα πλήθος αριθμούς και ατέλειωτα μπερδεμένα ονόματα από ποταμούς, βουνά και πόλεις... Το μικρό ταχτικό καλλιεργητή του δικού του περιβολιού τον έπαιρνε η σχολική φυτολογία και η διδασκαλία της. Αποστήθιζε πώς αναπτύσσονται και ζουν τα φυτά, διάβαζε για «ύπερους, στήμονας, θρίδακας¹⁶» και τα παρόμοια, και δεν καταλάβαινε τίποτα, αν και ήτανε τα ίδια φυτά και λουλούδια, που τόσο τ' αγαπούσε και τα φρόντιζε στο σπίτι του.

Αλέξανδρος Δελμούζος **ΕΤΙΚΕΤΕΣ:**

Για την εποχή της, η αγαπημένη «Θεία Λένα» (κατά κόσμο Αντιγόνη Μεταξά 1905-1971) είχε την πρόνοια να προσεγγίζει τα παιδιά από πολλές διαφορετικές πτυχές: ραδιοφωνικές εκπομπές, εκδόσεις, θέατρο. Αυτό που θα ονομάζαμε σήμερα «multimedia». Η χαρισματική Θεία Λένα ξεχώρισε αμέσως στα χρόνια όπου η Ελλάδα προσπαθούσε να βρει τον βηματισμό της μετά τον Πόλεμο, στις δεκαετίες '40, '50 και '60. Ισως επειδή ήταν από τις πρώτες γυναίκες που φερόταν στα παιδιά αναγνωρίζοντας τη δική τους ξεχωριστή υπόσταση και όχι σαν να είναι λιλιπούτειοι ενήλικες. Η ευτυχισμένη παιδική της ηλικία, η κοινωνικότητα της οικογένειας, η πρώιμη ανακάλυψη του θεάτρου, οι σπουδές στα παιδαγωγικά αλλά και η αγάπη για την υποκριτική τής έδωσαν όλα τα εφόδια για να κλέψει την καρδιά εκατομμυρίων παιδιών. Ιδρυσε έναν θεατρικό οργανισμό για παιδιά, έκανε θρυλικές ραδιοφωνικές εκπομπές, έγραψε πάνω από 50 βιβλία (εφ. Καθημερινή, 17-1-2017)

Και όσο και αν μας φαίνεται παράξενο το λογότυπο που τοποθετούμε σε αυτές τις δύο προσωπικότητες δεν είναι το tablet αλλά η ποδιά γιατί

Κοιτάζοντας το πίσω, το τώρα και το μπροστά,

Καταλάβαμε ότι ο ζήλος είναι το μυστικό
σε κάθε τόπο και εποχή
και αυτός είναι που κάνει τη δράση του ανθρώπου
πολύτιμη και ξεχωριστή.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Azmitia, M. (1999). "Αλληλεπίδραση συνομηλίκων. Εξελικτικά, θεωρητικά και μεθοδολογικά θέματα" στο *Εξέλιξη του παιδιού στο κοινωνικό περιβάλλον* (τομ. Β). Μαθησιακές σχέσεις στη σχολική τάξη. (Μτφ. Παυλογεωργάτου, Α.). Πάτρα: ΕΑΠ, 237-271
2. Bruner, J, S. (1966). *Toward a theory of instruction*. New York: Norton
3. Dewey, J. (1916). *Democracy an education*. Boston: IndyPublish.com/open University
4. Dewey, J. (1929). *Experience and Nature* Dover, New York: The Macmillan Company
5. Dewey, J. (1938, 1980). *Εμπειρία και εκπαίδευση*. μτφ Α. Πολενάκης. Αθήνα Γλάρος
6. Dewey, J. (1966). *Democracy and Education*. New York: Free Press.
7. Dewey, J. (1980). *Εμπειρία και Εκπαίδευση* (μτφρ. Α. Πολενάκης). Αθήνα: Γλάρος.
8. Dewey, J. (1990). *The School and Society. The Child and the Curriculum*. London: The University of Chicago Press.
9. Dewey, J. (1998). *Experience and Education*. Indianapolis: Kappa Delta Pi.
10. Δεδούλη, Μ. (2002). Βιωματική μάθηση – Δυνατότητες αξιοποίησής της στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τομ. 6, 145 – 159.
11. Gardner, H.(χ.χ.). *Multiple Intelligences*, New Horizons in theory and Practice. Basic Books

12. Joyce, B. & Weil, M. (1986), *Models of teaching*. Englewood Cliffs. N.J.:Prentice Hall
13. Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (1992), "Positive interdependence: Key to effective cooperation". In Hertz-Lazarowitz, R., & Miller, N. (Eds.), *Interaction in cooperative groups*. Cambridge: Cambridge University Press, 174-199.
14. Κάββουρα, Δώρα, (2010), *Διδακτική της Ιστορίας, Επιστήμη, Διδασκαλία, Μάθηση*, εκδόσεις: Μεταίχμιο.
15. Κακούρου-Χρόνη, Γ. (2006). *Μουσείο-Σχολείο: Αντικριστές πόρτες στη γνώση*. Αθήνα: Πατάκης
16. Καλογεράκου Κωνσταντίνα (2016). Η χρήση της εννοιολογικής χαρτογράφησης στη διδασκαλία του μαθήματος των αρχαίων ελληνικών από το πρωτότυπο στο Οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν και ερευνούν. Π.Μ.Σ. Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου.
17. Κατσαρού, Ε. (2011). Πολυγραμματισμοί και πολυτροπικότητα: δύο θεωρίες παραγωγής νοήματος. Οι επιστημολογικές καταβολές τους και οι συνεπαγωγές τους για τη διδασκαλία. Στο Μ. Πουρκός και Ε. Κατσαρού(επιμ.) Βίωμα, Μεταφορά και Πολυτροπικότητα: Εφαρμογές στην Επικοινωνία, την Εκπαίδευση, τη Μάθηση και τη Γνώση. Θεσσαλονίκη: Νησίδες.
18. Καρκάντζου Βασιλική, (2006). *Θουκυδίδου Περικλέους Επιτάφιος*. Εκδόσεις Δρόμων.
19. Κασσωτάκης Μιχάλης & Φλουρής Γεώργιος (2006). *Μάθηση και Διδασκαλία*, τόμος Β' Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση της Διδασκαλίας, Αθήνα: Αυτοέκδοση

20. Κεκαυμένος, Γιώργος, (2012). *Το κρυφό σχολειό*. Το χρονικό μιας ιστορίας. Εναλλακτικές εκδόσεις.
21. Κόκκινος, Γιώργος (1998). *Από την Ιστορία στις Ιστορίες, Προσεγγίσεις στην Ιστορία της Ιστοριογραφίας, την Επιστημολογία και τη Διδακτική της Ιστορίας*, γ' έκδοση, Αθήνα:Ελληνικά Γράμματα
22. Kolb, D. (1984).*Experiential learning: Experience as the source of learning and development*, Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice-Hall.
23. Κουτσός, Μιχάλης Θ. (2000). *Διδακτική της Ιστορίας*, Θεσσαλονίκη: Ζήτη
23. Κοντοπόδης Ζαχαρίας (χ.χ). *Η σημασία των Κινήτρων στην Εκπαίδευση στο* <http://kontopodis.edu.gr/Ready/kinitra.htm>
24. Μαμούρα, Μ. (2011). *Η διδασκαλία της ιστορίας από πηγές και η διαμόρφωση ιστορικής συνείδησης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: μύθος ή πραγματικότητα*, διδακτορική διατριβή
25. Ματσαγγούρας, Η. (1997). *Στρατηγικές διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg
26. Μιχάλης Α. (2013), *Διδασκαλία και Μάθηση σε Διαπολιτισμικό Σχολείο*, (συμμετοχή σε συλλογικό έργο), Gutenberg
27. Μιχάλης, Α. (2013). Σύγχρονες τάσεις της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας στο Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών στο τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών.
28. Μιχάλης Α. (2013), *Ελληνική γλώσσα, πολιτισμός και ΜΜΕ*, (συμμετοχή σε συλλογικό έργο), Gutenberg
29. Minder Michel, (2007). *Λειτουργική διδακτική: στόχοι, στρατηγικές, αξιολόγηση: ο συντελεστικός γνωτισμός*, Αθήνα: Πατάκης

30. Μπονίδης, Κ. (2014). «Η Ανάλυση Περιεχομένου ως μια μεικτή ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση ανάλυσης κειμένων». Στο: Πουρκός, Μ. (επιμ.), *Δυνατότητες και Όρια μείξης των Μεθοδολογιών στην Κοινωνική και Εκπαιδευτική Έρευνα: Διευρύνοντας τις Προοπτικές στον Ερευνητικό Σχεδιασμό*. Αθήνα: Ίων, σελ. 473-497.
31. Παντερμαλής Δημήτριος, Ελευθεράτου Σταματία, Βλασσοπούλου Χριστίνα (2013). *Οδηγός του Μουσείου Ακρόπολης*.
32. Πουρκός, Μ. (2010). «Η Ποιοτική Μεθοδολογία στην Ψυχολογία και το Ερμηνευτικό "Παράδειγμα": Η Ψυχολογία ως Ανθρωπιστική Επιστήμη». Στο: Πουρκός, Μ. & Δαφέρμος, Μ. (επιμ.), *Ποιοτική Έρευνα στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση: Επιστημολογικά, μεθοδολογικά και Ηθικά Ζητήματα*. Αθήνα: Τόπος, σελ. 181-224
33. Robert E. Slavin, (2006). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία, θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
34. Rodgers, D. L., & Withrow YT horton, B. J. (2005). The effect of instructional media on learner motivation. *International Journal of Instructional Media*, 32(4)
35. Slavin E. Robert, (2006). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία, Θεωρία και Πράξη* Επιστημονική Επιμέλεια Κωνσταντίνος Μ. Κόκκινος, Αθήνα: Μεταίχμιο
36. Stradling Robert (χ.χ). *Πολυπρισματική θεώρηση στη διδασκαλία της ιστορίας: Οδηγός για Καθηγητές*, ask Force, Council oF Europe
37. Σπανός Γ. και Μιχάλης Α. (2012), *Η Νεοελληνική Γλώσσα στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Μεθοδολογία και Αξιολόγηση Αναλυτικού Προγράμματος*, Εκδ. Κριτική

38. Vygotsky S. Lev (2000), *Νους στην Κοινωνία. Η ανάπτυξη των ανώτερων ψυχολογικών διαδικασιών*, Αθήνα: Gutenberg
39. Φίλλιπς, Ν. (2004). Η βιωματική μάθηση: Ορισμοί, προβληματισμοί, προϋποθέσεις. Εκπαίδευση Ενηλίκων, τεύχος 3 σσ. 4-10.
40. Φλουρής Γεώργιος, (2005). *Η αρχιτεκτονική της Διδασκαλίας και η διαδικασία της μάθησης*. Αθήνα: Γρηγόρης
41. Φλουρής Γ. (2005), *Αναλυτικά Προγράμματα για μια νέα εποχή στην εκπαίδευση*, Γρηγόρης.
42. Φουντοπούλου, Μ.Ζ. (2001). Μάθηση και διδασκαλία: Βασικές αρχές της μάθησης και η διδακτική αξιοποίησή τους στα γλωσσικά μαθήματα, τ.1 Συνειρμική ψυχολογία. Αθήνα: Καστανιώτης
43. Φουντοπούλου, Μαρία-Ζωή, (2010). *Το προσδιοριστικό πλαίσιο της διδασκαλίας των Αρχαίων Ελληνικών από Μετάφραση*. Από τη Θεωρία στη σχολική Τάξη. Αθήνα: Γρηγόρης
44. Φουντοπούλου Μαρία-Ζωή, Σενάριο Σχέδιο Διδασκαλίας, ΕΣΠΑ 2007-13, Μείζον πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών www.epimorfosi.edu.gr ,σελ 62-69
45. Φουντοπούλου, Μαρία-Ζωή, (2013). Διδάσκοντας αρχαία ελληνικά: Δεδομένα, Όρια, Προοπτικές στο Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών στο τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών.
46. Φρυδάκη, Ε. (2004). Το αναμορφωμένο διδακτικό τοπίο του μαθήματος της λογοτεχνίας και ο ρόλος του διδάσκοντα στο Πρόγραμμα Σπουδών και Εκπαιδευτικό Έργο στη δευτεροβάθμια Εκπαίδευση Θ. Παπακωνσταντίνου και Α. Λαμπράκη - Παγανού (επιμέλεια) Πανεπιστήμιο Αθηνών, σσ. 229-237.

47. Φρυδάκη, Ε. και Μαμούρα, Μ. (2005). Η διδασκαλία της Λογοτεχνίας και της Ιστορίας στο Λύκειο, Από το επίσημο στο προσφερόμενο Αναλυτικό Πρόγραμμα *Πρακτικά του ΙΑ' Διεθνούς Συνεδρίου, Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος* (Ρόδος 21-23/10/2005) εκδόσεις Αδελφών Κυριακίδη, σσ 509-517.
48. Φρυδάκη, Ε. (2009). Η διδασκαλία στη τομή της Νεωτερικής και μετανεωτερικής σκέψης. Αθήνα: Κριτική
49. Χατζηγεωργίου, Γ. (1999). Κείμενα Παιδείας: John Dewey. Αθήνα: Ατραπός
50. Χοντολίδου, Ε. (1999). Εισαγωγή στην Πολυτροπικότητα. Γλωσσικός Υπολογιστής, τομ. 1. Στην ηλεκτρονική διεύθυνση: www.komvos.edu.gr.
51. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, *Οδηγίες διδασκαλίας: Θουκυδίδου Περικλέους Επιτάφιος*, Γ_τάξη Εναίου Λυκείου.
52. Ο Οδηγός του Μουσείου Ακρόπολης

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΠΡΩΤΗ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ

Στο Γυμνάσιο που ήμουν στη Λίμνη, ε τ' αδέρφια μου είχανε βγει στο αντάρτικο. Ε και οι δύο ήτανε καπεταναίοι και βέβαια τους ε κυνηγούσαν. Ε και , υπήρχαν καθηγητές στο γυμνάσιο που βαθμολογούσαν φρονήματα και όχι αξία. Γιατί ενώ ήμουν καλή, πολύ καλή μαθήτρια, ε οι βαθμοί μου ήτανε μικροί. Τέλος πάντων ρώτησε ο..., το γυμνασιάρχη ο πατέρας μου και λέει Ε, είναι λόγω των αδελφών της και που είσαστε οικογένεια κομμουνιστών και επομένως υπάρχουν καθηγητές οι οποίοι της δίνουν μικρούς βαθμούς. Τέλος πάντων λέει ο πατέρας μου Δε θα την αφήσουμε άλλο εδώ, Ε, εν τω μεταξύ

έγιναν άλλες δύο τάξεις στο Γυμνάσιο, Δεν την αφήσουμε εε, γιατί πρέπει να, παίρνει τους βαθμούς που αξίζει! ...

[ΣΗΜ: Και η Αθηνά πήγε στην Κηφισιά]

Ε, εκεί τώρα στοο... στην Κηφισιά που ήμουνα την πρώτη χρονιά που δε με ξέρανε, πήρα πολύ καλούς βαθμούς βγήκα πρώτη, μπήκα παραστάτης της σημαίας, λέω «Α! καλά είμαστ' εδώ!» Αλλά, έτυχε να μαθευτεί ότι ο αδερφός μου περνούσε στρατοδικείο, ο μεγάλος, ε και από κει και πέρα τα πράγματα αλλάζανε! ...

[...]

Αυτό ήτανε το 49, ε, το 46. 1946. Ε, οπότε ε, αναγκάστηκα να πάω στη Χαλκίδα, επειδή ήτανε κοντά ε με τη Λίμνη ε εκεί βρήκαμε ένα, ημιυπόγειο ήτανε που ζούσε μια γιαγιά, η οποία είχε δύο εγγονές που ήταν στην Αμερική και συμπτωματικά τη μία την έλεγαν Αθηνά και την άλλη Ελένη. Όπως έλεγαν εμένα και την αδελφή μου! Και αυτή δέχτηκε να μας φιλοξενήσει στοο δωμάτιό της, και ε είχε ένα δωμάτιο, στο ένα στη μία άκρη είχε το κρεβάτι της, στην άλλη βάλαμ' εμείς τα δικά μας τα ράντζα, για να μπορέσω να πάω στο Γυμνάσιο. Τέλος πάντων πήγα εκεί στο γυμνάσιο, στην αρχή δε με ξέρανε, ε έτυχε να γρά...- μας βάλουνε μία έκθεση, εε «Τι θα έκανα μπροστά σ' ένα αυτοκινητιστικό δυστύχημα;»

[...]

και μου πρότεινε ο γυμνασιάρχης να γράφω στην ε σχολική εφημερίδα που είχαμε γιατί μου λέει «Η έκθεσή σου ήταν πάρα πολύ ωραία». Ε, αλλά στο ενδιαμέσο της χρονιάς, ε γράφει στην εφημερίδα ότι περνούσε στρατοδικείο ο

μεγάλος μου, ο αδελφός μου αυτός που ήταν στο Μακρονήσι. Ξαναπερνούσανε στρατοδικείο. Και ε. έγραφε όλα τα στοιχεία του. Με φωνάζει ο γυμνασιάρχης και μου λέει «Αυτός που γράφει η εφημερίδα ότι περνάει στρατοδικείο γιατί' είναι κομμουνιστής ε, τι τον έχεις;» Λέω «Τυγχάνει να είναι αδελφός μου!» Λέει: «αδελφός σου;» Λέω «ναι». ...

[...]

Και μετά άρχισαν να μου κατεβάζουν τους βαθμούς. Σταδιακά. ...

[...]

Και ε τέλος πάντων τέλειωσε η χρονιά, οι βαθμοί ήτανε τα χάλια τους! Πολύ χάλια. Ε, λέω στον πατέρα, «Πατέρα δεν είναι δυνατόν ναα συνεχίσω εκεί, ΚΑΙ δύσκολα περνάμε ΚΑΙ τους βαθμούς μου τους κάνανε χάλια», εγώ ήθελα να μπω στο Πολυτεχνείο, «με τι βαθμούς» λέω «θα μπω στο Πολυτεχνείο;»...

[...]

Τέλος πάντων πήγα στην Αθήνα, πήγα στο Γυμνάσιο έκανα τη μεταγραφή μου...

[...]

στους πρόποδες τους Λυκαβηττού δεν είν' εκεί; Καλλιδρομίου! Το έβδομο γυμνάσιο. ... Ε! πήγα εκεί στο Γυμνάσιο και λοιπά, στην ε, αρχή, ε τα πράγματα ήτανε καλά. ...

[...]

Τα ονόματα αυτών που πρωτοστάτησαν στην απεργία, ε και λοιπά. Και επομένως αυτοί είχανε και ε στοιχεία για τα αδέρφια μου και λοιπά απ' τα

στρατοδικεία –γιατί η ασφάλεια τα είχε όλα- οπότε, τέλος πάντων ε, δεν πήρα τους βαθμούς που έπρεπε να πάρω.

(Αθηνά Σ., 1930, Συνέντευξη 6/6/2014, ΟΠΙΑ)

ΔΕΥΤΕΡΗ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ

Μπορώ να πω ότι στη διάρκεια της σχολικής θητείας [στο νυχτερινό γυμνάσιο Ν.Ιωνίας οι καθηγητές ήταν καλοί και ήταν άνθρωποι οι οποίοι προέρχονταν με σπουδές απ' το εξωτερικό. Δηλαδή είχαμε καθηγητές οι οποίοι είχαν βγάλει το εργατικό πανεπιστήμιο του Παρισιού. Είχαμε καθηγητές οι οποίοι είχαν σπουδάσει στην Αγγλία και είχαν επιστρέψει, ήτανε καθηγητές με προϋποθέσεις, θα λέγαμε, οι οποίοι το...αυτό το βγάζανε μέσα στις τάξεις, δηλαδή τις προϋποθέσεις τις δείζανε. Και τραβήξανε τα παιδιά πολύ προς τη γνώση.

Εγώ θυμάμαι χαρακτηριστικά το μαθηματικό ο οποίος ερχόταν πάντα με κάτι στα χέρια, με μια ζυγαριά, μ' ένα καθρεφτάκι, με κάτι εποπτικό, εντυπωσιακό, όμως, μας εντυπωσίαζε στην αρχή και μετά μας έλεγε,[...] κάθε φορά που ερχότανε δηλαδή, και στο τέλος της χρονιάς, ο κατώτερος μαθητής είχε 16! Ο κατώτερος μαθητής! Μιλάμε ότι η πλειοψηφία της τάξης είχε φτάσει 19-20. Στα μαθηματικά! [...]

Επίσης θυμάμαι πολύ καλά τον ιστορικό, ο οποίος ο ιστορικός, ε...ανέπτυσσε το κριτήριο. Μας ανέπτυσσε το κριτήριο. Δηλαδή έλεγε, ας πούμε, για τον...θυμάμαι ένα, το χαρακτηριστικό: Γιατί οι Τούρκοι δώσανε προνόμια στους Έλληνες; Και γω έκανα, όχι εκα... ήμουν κουρασμένη κι ακούμπαγα στην κολόνα και κοιμόμουν. Οπότε λέει, να πει η Ζ... Οπότε σηκώθηκα επάνω, τον άκουγα, όμως δεν κοιμόμουν, απλώς ήμουν πτώμα. Και λέω, κ. καθηγητά, όταν ένα λαό τον καταπιέξεις, τον καταπιέξεις [τρεις] πολύ, στο τέλος θα εξεγερθεί. Όταν του δώσεις προνόμια δεν θα εξεγερθεί. Γιατί να εξεγερθεί. Και ήταν ένας μαθητής, απ' αυτούς τους δεξιούς, ας πούμε τους αστυνομικούς, και πετάγεται εκεί και λέει: την κομμουνίστρια, που λέει όλα τα κομμουνιστικά της εδώ, θέλει να μας τα φέρει. Τι είναι αυτά κ. καθηγητά! Και τον σταματάει και του λέει:[...] πές μου εσύ γιατί δώσανε προνόμια. Και, βέβαια, λέει αυτός γιατί οι Έλληνες ήταν δυναμικοί μπουρδούμ μπουρδούμ και, τι δυναμικοί, του λέει, αφού τους είχανε σκλάβους. Τι μου λες τώρα. Πες μου, λέει, λόγο. Ν' ακούσουμε έναν πραγματικό λόγο. Αυτό ήταν ένα απ' τα πολλά. Γιατί κάθε φορά μας έβαζε αν δεν ήταν αυτό κι ήταν εκείνο, ας πούμε, τι θα γινότανε...Κι έτσι μας ανέπτυσσε την κρίση, [...]

Και πολλά παιδιά του νυχτερινού γυμνασίου μπήκανε στα πανεπιστήμια.

Μπήκανε. Πολλά παιδιά απ' το νυχτερινό.

(Αθηνά Π. 1948, Συνέντευξη 22/3/2014, ΟΠΙΑ)

ΤΡΙΤΗ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ

Ήταν ένας καθηγητής ονόματι Βρεττός, από χωριό ήτανε και μίλαγε και χωριάτικα λίγο κακός στο πρόσωπο, ούτε ωραίος, ούτε άσχημος, ο οποίος όμως ήτανε εξαιρετος καθηγητής, εάν δηλαδή θα ήθελα να ευχηθώ σήμερα στην παιδεία ε... να υπήρχε ένα υπόδειγμα, θα έβαζα αυτόν τον καθηγητή και μιλάμε ότι ε... έχω μια κρίση και γνώμη που είναι σωστή, θα ήταν να βάλω αυτόν τον καθηγητή να τον βάλω ότι όποιος μπορεί να είναι ο τέλειος καθηγητής να του μοιάσει.

Ήταν σου είπα από χωριό, εκάναμε λοιπόν ε... το '40, προ του πολέμου, είχε ανεβάσει η Ελένη Παπαδάκη γνωστή που την εξετέλεσαν οι κουκουέδες,

όπως λέμε, γιατί ε... συνεργάστηκε με Γερμανούς, τώρα λιγάκι και το ωραιοποιούν τότε, δεν ξέρω βέβαια τι έγινε, και για να την εκτελέσουν κάποιο θα υπήρχε, έπαιζε λοιπόν την *Ιφιγένεια εν Ταύροις*, πρωταγωνιστούσε *Ιφιγένεια εν Ταύροις* ε... στο έργο αυτό λοιπόν εμείς εκείνο τον καιρό στην Τετάρτη Γυμνασίου είχαμε *Ιφιγένεια εν Ταύροις*. Ο καθηγητής λοιπόν μας ερώτησε ποια παιδιά μπορούν να... θα πάμε εξώστη και φθηνά και το ένα και το άλλο να δούμε αυτά που σας διδάσκω να τα δείτε στο εθνικό θέατρο ε... τέλος πάντων καταφέραμε, όσοι μπορέσαμε ίσως και όλη η τάξη, με ένα πολύ φθινό εισιτήριο, γιατί τότε, εάν σου έλεγαν και 5 δραχμές να πας σαν σχολείο ήταν πολλά, δηλαδή βάλε και τα ναύλα που θα πηγαίναμε δεν ήταν εύκολα τα λεφτά τότε και υπήρχε και φτώχεια μεγάλη πάντα, πάντα υπήρχε φτώχεια στην Ελλάδα.

Επήγαμε λοιπόν, μας πήγε ως καθηγητής να δούμε την *Ιφιγένεια εν Ταύροις* με την Παπαδάκη και μας παρακολουθούσε, πώς παρακολουθούσαμε, μας έκανε ερωτήσεις. Σε μια στιγμή λοιπόν, στο κορύφωμα της *Ιφιγένειας* του έργου παρεμβαίνει ο χορός γυρίζει και μου λέει, Π....., γιατί παρενέβη ο χορός, δηλαδή μας εξασκούσε. Λέω, κύριε καθηγητά, επειδή είναι πολύ δραματική η στιγμή για να απαλύνει λίγο την κατάσταση στους ακροατές. Μπράβο, μου λέει, θέλω να πω, δεν το λέω αυτό για να... ύστερα το πρόχειρό του, θα πω κάτι, το διατηρώ ακόμα μετά από ογδόντα... εβδομήντα πέντε χρόνια. Μας έκανε διάκριση θεάτρου, θέατρο είναι δράμα, πρόζα, κωμωδία, όπερα, οπερέτα, επιθεώρηση. Πού μπορείτε να γελάσετε, πού μπορεί να μιλήσετε, πού μπορεί να χειροκροτήσετε.

Είχα πάει προ δύο – τριών ετών στο Μέγαρο Μουσικής, έπαιζε μια ωραία... μια όπερα, λέει ποτέ δεν θα διακόψετε στο δράμα και στην όπερα και στην πρόζα δεν θα διακόψετε ποτέ τον ηθοποιό να χειροκροτήσετε, όσο και αν σας αρέσει ε... θα περιμένετε θα τελειώσει το έργο θα χειροκροτάτε όσο θέλετε. Μας έδινε κάτι συμβουλές, τις οποίες προ ολίγων ετών τεσσάρων πέντε ετών δεν θυμάμαι πόσο ήταν, πήγα σε μια όπερα στο Μέγαρο Μουσικής. Ήταν λοιπόν σε μια στιγμή, η αλήθεια εξαιρετική, βλέπω κάτι κυρίες με 15 γούνες και 5 χρυσαφικά και άλλα 5 ρολόγια, σταμάτησαν τον... να χειροκροτάνε και, λέω, πριν από εβδομήντα πέντε χρόνια ένας καθηγητής μας καθοδηγούσε, πού πρέπει να χειροκροτούμε, σήμερα, λέω, δε βρίσκονται πεφωτισμένοι άνθρωποι στα παιδιά, εκτός από τα στεγνά μαθήματα, δεν ξέρω, είσαι καθηγήτρια, τα βλέπεις κάπως, τι έχετε περιθώριο να μάθουν και πέντε πράγματα επιπλέον. Αυτά, σας μιλάω, ο καθηγητής αυτός, πριν ήμουν... πριν εβδομήντα τέσσερα χρόνια για την ακρίβεια ήμουν 16 χρόνων και 74, 90. Λοιπόν, πριν από εβδομήντα τέσσερα χρόνια μας είχε μάθει, πού θα χειροκροτήσουμε, πώς θα σταθούμε και πολλά άλλα, αυτά τα αναφέρω ενδεικτικά ε... για το θέατρο τέτοια αγάπη που έκτοτε εξακολουθώ και έχω την ίδια αγάπη και όπου μπορώ, έχω ορισμένες δυσκολίες, λόγω μετακίνησης, πηγαίνω στο θέατρο και πάντα τον θυμάμαι. Τον θυμόμαστε όλη η τάξη...

(Λέλα Μ.1924, Συνέντευξη 20/2/2014, ΟΠΙΑ)

ΤΕΤΑΡΤΗ ΣΥΝΕΝΕΤΥΞΗ

Στην πρώτη Γυμνασίου, λοιπόν καθηγητής φιλόλογος ήταν ένας παπάς αρχιμανδρίτης, Ερμογένη τον λέγανε ο οποίος τα είχε βάλει και με την εκκλησία που δεν τον έκανε δεσπότη και με την πολιτεία που τον είχε καθηγητή και δεν τον είχε κάνει γυμνασιάρχη (γέλια). Παρά ταύτα, ήταν ένας άριστος καθηγητής. Όλη την τάξη, εκ των υστέρων το λέω αυτό, όπως οι μωαμεθανοί στις εκκλησίες τους έχουν αντί για εικόνες αποσπάσματα από το κοράνι, αυτός μας είχε αποσπάσματα από αρχαίες ρήσεις που εξακολουθώ να τις θυμάμαι και σήμερα, ας πούμε ποιο να αναφέρεις από τις πάρα πολλές, αρχαία ρητά εν πάση περιπτώσει, δεν χρειάζεται να αναφέρουμε, τα οποία κάθε μέρα τα βλέπαμε και προσωπικά εγώ από τότε έχω μια αγάπη τα

διατήρησα στο μυαλό μου και έχω και μια μεγάλη αγάπη για τα αρχαία ρητά με δύο λέξεις να σου περιγράφουν μια κατάσταση τα οποία μέχρι σήμερα έχω βιβλίο από τότε και τα γράφω τα ρητά όλα αυτά τα οποία ακούω, διαβάζω κλπ. Άριστος καθηγητής, αυστηρότατος...

[...]

Βασικά αρχαία ελληνικά έμαθα, όπως προείπα από την αρχή, από τον παπά τον Ερμογένη. Αυτός είχε ξαναλέω δηλαδή τον τοίχο όλο κολλημένο αρχαία ρητά τα οποία, θέλαμε δεν θέλαμε, τα μαθαίναμε. Ο οποίος ήταν αυστηρότατος, εκείνα τα ανώμαλα ρήματα κάποτε στην αδελφή σου την Κατερίνα ένα ρήμα [...] της το είπα έτσι. Μου λέει, μα τα θυμάσαι ακόμη; Όλα, λέω, τα ανώμαλα ρήματα, γιατί τα μαθαίναμε, έπρεπε να τα μάθουμε, δεν είχαμε περιθώριο, εσηκωνόσουσα στο μάθημα και αλίμονο σου αν δεν το 'ξερες, ξύλο δεν τρώγαμε στο γυμνάσιο, στο δημοτικό δίνανε, εγώ δεν έφαγα ήμουν και ήσυχο και καλή μαθήτρια, αλλά το ξύλο ήταν τρομερό στο δημοτικό. Στο γυμνάσιο όχι σ' έβγαζε έξω μόνο ε... είχαμε ανάγκη να μάθουμε, φοβόμαστε, ξέραμε ότι αυτό είναι η ζωή μας, ξέραμε ότι δεν έχουμε άλλη διέξοδο και όσοι φτάνανε στο γυμνάσιο να τελειώσουν, άλλοι να σπουδάσουν άλλοι να εργαστούν και υπήρχε πάντα... ενώ σήμερα όταν το κράτος έρχεται και σου λέει δεν επιτρέπεται να μείνει- η γνώμη μου είναι αυτή, η προσωπική- το παιδί στην ίδια τάξη και προχωράει με τις ατέλειες της μιας τάξης στην άλλη και στην άλλη, δεν μπορεί να υπάρχει ένα καλό επίπεδο μέσος όρος.

(Λέλα Μ. 1924, Συνέντευξη 20/2/2014, ΟΠΙΑ)

ΠΕΜΠΤΗ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ

Εγώ, όταν καταλήξαμε στην οδό Φυλής, τότε για ένα χρόνο ήμουνά την πρώτη μικρή, δεν υπήρχαν νηπιαγωγεία, στο σχολείο του Τυχόπουλου. Ιδιωτικό σχολείο που ήταν σ' ένα δρομάκι και απέναντι από την πόρτα μας, ακριβώς κάθετο στη Φυλής, ακροάτρια κάπως, δεν ήταν κανονικό σχολείο.

[...]

Θυμάμαι το εξής χαρακτηριστικό: ότι περισσότερο εγώ, ως μικρό παιδί, περισσότερο συμμετείχα στο μάθημα του χορού. Που μ' άρεσε πάντα ο χορός. Και μας είχε βάλει για το τέλος του χρόνου να χορέψω εγώ τις κούκλες και ουγγαρέζα και η μαμά μου, η οποία έραβε μου είχε ετοιμάσει: η κούκλα ήταν από άσπρη οργαντίνα μ' ένα καπέλο που είχε σύρμα έτσι κι έδενε εδώ και η

ουγγαρέζα ήτανε με λουλούδια, με κορδέλες, τη μπλούζα αυτή θυμάμαι. Η φούστα ήτανε θαλασσιά σατέν με βελούδινες κορδέλες από κάτω κι όταν ήταν να γίνουν οι εξετάσεις, είχα πάθει ιλαρά. Και δεν πήγα. Και μείναν οι στολές. Αυτό ήταν απ' την πρώτη μικρή που λένε.

[...]

Στην Αηδονοπούλου θυμάμαι φορούσαμε ποδιές μπεζ, είχανε πιέτες, κουφόπιέτες, κι από πίσω είχανε κουμπάκια. Κι εμείς ξεκουμπώναμε τα κάτω κουμπάκια και τις πιάναμε έτσι και κάναμε τις νεράιδες. Στην αυλή. Αυτό ήτανε μόλις βγαίναμε στην αυλή, κάναμε τις νεράιδες. Θυμάμαι μία, πρώτη δημοτικού τώρα, και Δευτέρα, ίσως, θυμάμαι μία συμμαθήτριά μου, η οποία έγραφε τόσο ωραία γράμματα, και μέχρι πρό τινος θυμόμουνα... Νέλη. Νέλη, ε... Δούκα μου φαίνεται. Δούκα, Δούμα, κάπως έτσι. Έγραφε τόσο ωραία γράμματα και ζωγράφιζε μενεξέδες, κάτι λουλουδάκια ωραία. Το τετράδιό της. Αυτό το θυμάμαι. Εμ... θυμάμαι ότι η δασκάλα μου λεγόταν κ. Θεοδώρα, και ήταν λίγο ευτραφής, μαζεμένα τα μαλλιά της, ε... λίγο σαν την Πράτσικα, ας πούμε, τέτοιου τύπου, πολύ καλή θυμάμαι, δηλαδή δεν είχα πρόβλημα. Αυτά. Τίποτ' άλλο δεν θυμάμαι απ' την Αηδονοπούλου. Την αυλή τη θυμάμαι πολύ καλά.

(Μυρτώ Α., 1933, Συνέντευξη 19/3/2014, ΟΠΙΑ)

ΕΚΤΗ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ

Στου Μπερζάν. Στου Μπερζάν ...έκανα παρέα με τη Ροζίτα που ήταν από κάτω...κατέβαινα δηλαδή, γιατί όπως σου είπα ήμουν γυρίστρα, πήγαινα εύκολα στα σπίτια και έκανα και πολύ παρέα μ' έναν Αρμάνδο που καθότανε στη Μαυροματαίων, που πιο κάτω ήταν μια τεράστια πολυκατοικία, του παλιού καιρού, με, δεν ξέρω, πόσα διαμερίσματα μέσα και καθότανε εκεί. Πήγαινα συχνά στο σπίτι τους και παίζαμε. Ε...μ' αυτόν ήμασταν ερωτευμένοι, στην Γ' Δημοτικού. Ο οποίος φορούσε, ήταν μικρούλης, τόσοσ δα, όπως κι εγώ δηλαδή. Φορούσε ή μια θαλασσιά πλεκτή φορμίτσα, που δεν ήταν παντελονάκι, ήτανε λίγο σαν...πολύ κοντό δηλαδή. Εμ...μπουκλέ, και

είχε μια ίδια κίτρινη. Φορούσε πάντα ή το ένα ή το άλλο. Δεν φορούσαμε ποδιές εκεί Φορούσαμε τα ρούχα μας. Τα κανονικά. Ε...είχαμε ένα πολύ ωραίο μάθημα φυσικής, που κάναμε οξυγόνο, τέτοια, που μου άρεσε πάρα πολύ γιατί είχε τις δυνατότητες σαν σχολείο, δεν ήταν σαν το δημόσιο που δεν είχε τίποτα.

[Κάνατε πειράματα, δηλαδή;]

Πειράματα, πειράματα και μ' άρεσε πάρα πολύ αυτό. Θυμάμαι ένα δάσκαλο της φυσικής αυστηρό, ο οποίος μια φορά, μας έβαλε μια ερώτηση στην τάξη και είπε: Όποιος απαντήσει θα πάρει 20. Και απήντησα μόνο εγώ. Και πήρα 20. Αλλά ήτανε πολύ αυστηρός αυτός.

Θυμάμαι που είχα φάει ένα χαστούκι από τη γυναίκα του Μπερζάν, γιατί κάτι έκανα, μιλούσα, δεν ξέρω τι έκανα και με βγάλαν έξω απ' την πόρτα,. Μ' έβγαλε ίσως αυτός, ήταν ένας αυστηρός δάσκαλος αυτός της φυσικής, μ' είχε βγάλει έξω από την πόρτα, κι ήτανε η τάξη μας, ήταν μια απ' τις κρεβατοκάμαρες, ήταν ένας διάδρομος, αλλά ήταν η πρώτη-πρώτη μόλις ανέβαινες τη σκάλα. Με το που ανεβαίνει αυτή και με βλέπει έξω απ' την πόρτα μου λέει: Τι κάνεις εσύ εδώ; Και γω γελώντας της λέω: Μ' έβγαλαν έξω. Και μου λέει: Γελάς αναιδέστατη! Χρατς, μου αστράφτει μία (γέλια δικά μου).

Θυμάμαι επίσης ότι είχε μια ταμπέλα που τη θυμάμαι ακόμα, ένα καδράκι που έλεγε «όποιος θέλει, μπορεί.» Αυτό μούχει μείνει, σαν να το βλέπω, μέσα στην τάξη ήτανε, έξω απ' την πόρτα, δεν θυμάμαι.

Εμ...θυμάμαι που κάναμε την προσευχή στη είσοδο. Ήτανε μαρμάρινη, και γύρω -γύρω ήτανε το γραφείο του Μπερζάν. Η διοίκηση. Κι είχε μια μαρμάρινη σκάλα που ανέβαινε πάνω, σν μαρμάρινη τη θυμάμαι πάντως, που ανεβαίναμε εμείς τα παιδιά, σαν αμφιθέατρο, και γινόταν η προσευχή. Η πρωινή. Πάντα. Ξεκινάγαμε με προσευχή, Το Πάτερ ημών.

(Μυρτώ Α., 1933, Συνέντευξη 19/3/2014, ΟΠΙΑ)

ΕΒΔΟΜΗ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ

Ξεκίνησα τη δράση μου ως δασκάλα τη δεκαετία του 60. Η κινητοποίηση των μαθητών μου ήταν πρωταρχικό μέλημα και γι' αυτό χρησιμοποιούσα διάφορους τρόπους να το πετύχω. Αξιοποιούσα εποπτικά μέσα ανάλογα με το θέμα. Για παράδειγμα στα μαθηματικά όταν έκανα κλάσματα τους έφερνα τα ίδια τα αντικείμενα για να καταλάβουν καλύτερα τις έννοιες. πχ μήλα, πορτοκάλια. Στην αρχή σήκωνα το μαθητή στον πίνακα και του έλεγα να φάει ένα κομμάτι και μετά το γράφαμε στον πίνακα με τη μορφή κλάσματος. Χρησιμοποιούσαμε την εικόνα. Ζωγραφίζαμε δηλαδή όλα τα μέρη του μήλου και με χρωματιστή κιμωλία το μέρος που είχε φάει ο μαθητής.

Όταν έκανα φυσική τους πήγαινα κλαδιά, φύλλα ή έλεγα στους μαθητές όσοι μπορούσαν από αυτούς να φέρουν μια μικρή γλάστρα. Και έτσι κάναμε τη φυσική βιωματικά.

Αυτό που εσείς λέτε διαθεματικότητα εμείς τους λέγαμε συγκεντρωτικούς κύκλους. Κάναμε κάθε εβδομάδα και από ένα θέμα. π.χ τα πάντα για το φθινόπωρο, για την ελιά και έπαιρνα τις πληροφορίες από όλα τα μαθήματα. Κάτι που θυμάμαι πολύ έντονα για την ανθισμένη αμυγδαλιά, όπου αξιοποιούσαμε και το κομμάτι της χειροτεχνίας και της ζωγραφικής.

Όταν έκανα σε πιο μικρές τάξεις τα γράμματα της αλφαβήτα, όπως το ρ άνοιγα τη βρύση του σχολείου και τους ρωτούσα «τι είναι αυτό που τρέχει;» και μου απαντούσαν «νερό» με τονισμένο το ρ ή το ζ όπου τους πήγαινα ζυμάρι και αλεύρι το πλάθαμε και λέγαμε ότι φτιάξαμε ζύμι για να μάθουνε το γράμμα ζ.

Η βάση σε όλες τις εποχές είναι η εκπαίδευση. Αν το αγαπάς θα βρεις τρόπους να κινήσεις το ενδιαφέρον των παιδιών. Τα παιδιά δεν θέλουν να απασχολούνται αρκετή ώρα με κάτι γιατί το βαριούνται. Όταν έβλεπα κάτι τέτοιο προσπαθούσα να γίνομαι ευέλικτη και να αλλάζω διδακτικές στρατηγικές. Αξιοποιούσα πολύ το τραγούδι, τα διδακτικά παιχνίδια και τα θεατρικά έργα, τους έλεγα να αναλάβουν στο τέλος της χρονιάς τη διεξαγωγή ενός θεατρικού έργου και αυτή ήταν η αγαπημένη τους δραστηριότητα γιατί μπορούσαν να δημιουργήσουν.

Θυμάμαι είχαν δώσει κάποια χαλιά στα σχολεία από το δήμο και πρότεινα στα παιδιά να κάνουμε το μάθημα πάνω εκεί. Ούτε θρανία, ούτε έδρα. Το

αγάπησαν τόσο πολύ -που αν θέλεις το πιστεύεις- ήθελαν να έρχονται στο σχολείο ακόμα και το καλοκαίρι .

Ευγενία, δασκάλα τη δεκαετία του 60, Πύλος

ΟΓΔΟΗ ΣΥΝΕΝΕΤΥΞΗ

Τώρα που αναπολώ τα περασμένα η πιο όμορφη και ευτυχιμένη περίοδος της ζωής μου ήταν τα χρόνια του σχολείου. Υπήρχε αυστηρότητα, πολλές τιμωρίες αλλά οι δάσκαλοι δεν μας έδιναν στείρα γνώση, αλλά μας μάθαιναν τη ζωή. Τα εποπτικά μέσα την περίοδο αυτή ήταν ελάχιστα. Από ότι θυμάμαι στη γεωγραφία ένα χάρτη και στα μαθηματικά τον άβακα. Θυμάμαι έναν δάσκαλο, δάσκαλο τον λέω εγώ και ας έκανε και σε μεγάλες τάξεις όπου η αυτοθυσία και το ενδιαφέρον του προς τα παιδιά ήταν τόσο μεγάλη όπου κάναμε πολλές φορές μάθημα και στην εκκλησία. Μπορεί τα εποπτικά μέσα να ήταν λιγοστά

αλλά η αγάπη του δασκάλου και ο ενθουσιασμός του στο μάθημα ήταν τα πιο σημαντικά μέσα κινητοποίησης. Θυμάμαι μια εκκλησία που είχε τρία κλίτη και στο κάθε κλίτος έκανε και από μια τάξη. Προωθούσε την ομαδικότητα και τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών. Μας διάβαζε αποσπάσματα από τα αρχαία και προσπαθούσε να μας περάσει διαχρονικά μηνύματα. Δεν εστίαζε στη γραμματική και το συντακτικό (παράξενο για την εποχή!!!) αλλά στη θεματολογία π.χ. με αφορμή αρχαιοελληνικά κείμενα μας έλεγε 7 πράγματα που δεν πρέπει να έχει ο άνθρωπος: γνώση χωρίς χαρακτήρα, εμπόριο χωρίς ήθος, επιστήμη χωρίς ανθρωπιά, αγάπη χωρίς θυσία, απόλαυση χωρίς συναίσθημα, πλούτος χωρίς μόχθο, πολιτική χωρίς αρχές,

Εύη, μαθήτρια τη δεκαετία του 40

ENATH SYNENTEYXH

Ο δάσκαλος μας, δεν ξέρω τώρα αν ταιριάζει, αλλά μας κινητοποιούσε με την ποίηση. Πηγαίναμε και το απόγευμα στο σχολείο. Μας έκανε τα δύσκολα μαθήματα σαν ιδιαίτερα. Δεν πληρωνόταν γι' αυτό βέβαια. Ήταν φιλικός, σοβαρός και αυστηρός. Είχε αίσθηση του χιούμορ, μας μετέδιδε τον ενθουσιασμό του και έτσι κέντριζε το ενδιαφέρον μας. Αφιέρωνε κάποιο χρόνο στην ποίηση.

Το βαθύτερο νόημα όλων αυτών που έκανε ήταν η πίστη του στους μαθητές. Ακόμα θυμάμαι τα ποιήματα που μας έκανε. Το αγαπημένο μου ήταν η Λήθη του Μαβίλη. Αυτό το ποίημα με έχει στιγματίσει...

Καλότυχoi οι νεκροί,

πουλησμονάνε

την πικρία της ζωής. ..

Αυτή η ενασχόληση με την ποίηση ήταν οδηγός μου για όλη μου τη ζωή.

Διαβάζω ακόμα και σήμερα...

Ο αγαπημένος μου είναι ο Καβάφης και αγαπώ πολύ την Ιθάκη και τα Κεριά.

Θα σου διηγηθώ και ένα βίωμα από το σχολείο που μπορεί να σε βοηθήσει πιο πολύ για να καταλάβεις πώς αυτός ο δάσκαλος μας ενέπνεε. Εγώ σαν μαθήτρια ήμουν καλή αλλά βαριόμουν να διαβάσω στο σπίτι και να κάνω τις ασκήσεις μου. Πάντα αντέγραφα από τους συμμαθητές μου. Μια μέρα λοιπόν ο δάσκαλος μας ζήτησε να γράψουμε διαγώνισμα...εγώ δαγκώθηκα ιδρώσα ξείδρωσα έγραψα. Οι συμμαθητές μου που ήταν πολύ καλά προετοιμασμένοι έγραφαν πάρα πολύ. Όταν ήρθε η ώρα να μας πει τους βαθμούς σε όλους έβαζε 3, 4, 2 και όταν ήρθε η σειρά μου, μου έβαλε 10. Τα παιδιά τότε παραπονέθηκαν πως ενώ εκείνα είχαν διαβάσει και έκαναν τις ασκήσεις πήραν χαμηλό βαθμό ενώ η Τσαμασίρου παρόλο που αντιγράφει πήρε 10. Ο δάσκαλος τότε είπε σε όλους ότι παρόλο που ήξερε ότι αντέγραφα τις ακήσεις επειδή τομελάνι ήταν ακόμη νωπό, έβαλε 10 στο διαγώνισμα γιατί δεν είχα παπαγαλίσει το μάθημα και έγραψα με κριτική ματιά.

Ο δάσκαλος μας κινητοποιούσε και με τις δικές του ιστορίες, ιδίως αν αυτές ήταν αστείες ήταν το καλύτερό μας. Μια αστεία του ιστορία θυμάμαι ήταν όταν είχε πάει σε μια έκθεση ζωγραφικής (όπου όλοι στις εκθέσεις είμαστε σοβαροί ακόμα και όταν δεν καταλαβαίνουμε το περιεχόμενο του πίνακα

προσποιούμαστε ότι τον κατανοούμε) και είχε έναν πίνακα με μία μορφή με περίεργα χαρακτηριστικά, φωτιές πάνω από το κεφάλι της, τα χέρια υψωμένα και μια περίεργη έκφραση στο πρόσωπό της. Μας μετέφερε πως όλοι αναρωτιόντουσαν για το συμβολισμό, έδιναν πολλές ερμηνείες βαρυσήμαντες και όταν ήρθε ο ζωγράφος και τους είπε ότι σε αυτό τον πίνακα είχε ζωγραφίσει τη μάνα του όπου σε μια κατάσταση απελπισίας αναφώνησε «Τι παιδί έχω κάνει» τότε όλοι έμειναν με ανοιχτό το στόμα και ξέσπασαν σε γέλια.

Βασιλική, μαθήτρια δεκαετία 40

ΔΕΚΑΤΗ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ

Θυμάμαι ακόμα εκείνον τον καθηγητή που μπήκε μέσα στην τάξη και μας έφερε μια εφημερίδα που μίλαγε για τον τορπιλισμό της Έλλης. Ήταν κάτι πρωτότυπο και διαφορετικό από τα συνηθισμένα. Θυμάμαι μου κέντρισε το ενδιαφέρον και με έκανε να διαβάσω περισσότερο την ιστορία. Μετά από χρόνια έτυχε να είμαι στην αναπαράσταση του τορπιλισμού όπου γίνεται κάθε χρόνο στην Τήνο τον δεκαπενταύγουστο. Συγκινήθηκα πολύ γιατί θυμήθηκα εκείνο το δάσκαλο μπήκε με την εφημερίδα μέσα στην τάξη επιδιώκοντας ένα ξεχωριστό μάθημα.

Άρα, δεν μιλάμε για κινητοποίηση στιγμιαία και μέσα στην τάξη αλλά και εκτός της τάξης και δια βίου.

Επίσης, κάτι που δεν πρέπει να παραλείψω είναι το πόσο πολύ με βοήσαν οι συμμαθητές μου. Συνεργαζόμασταν πολύ, ο ένας έδινε βιβλία στον άλλο (υπήρχε φτώχεια τότε), ο καλός μαθητής βοήθαγε τους υπολοίπους, δεν υπήρχε ανταγωνισμός αλλά συνεργασία.

Δέσποινα, μαθήτρια, Αθήνα , 1955

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ ΜΑΘΗΤΩΝ

Ζούμε στην εποχή της εικόνας και η εικόνα είναι βασικό μέσο κινητοποίησης των μαθητών. Θέλουμε να οπτικοποιείται το μάθημα. Με αυτό τον τρόπο τυπώνονται πιο εύκολα οι πληροφορίες και έτσι καλλιεργείται και η σκέψη μας. Τα μέσα που χρησιμοποιεί κάθε δάσκαλος εξαρτώνται καθαρά από τον ίδιο, αν θα δείχνει ενδιαφέρον για το μάθημα, αν θα ενισχύει τα παιδιά, αν θα μας φέρνει επιπρόσθετο υλικό πέρα από το σχολικό βιβλίο.

Ειρήνη

Για μένα ο εκπαιδευτικός παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στην ενεργοποίηση των μαθτών. Θυμάμαι στο γυμνάσιο στο μάθημα της κοινωνιολογίας που ενώ στην αρχή μου φαινόταν ανιαρό, όταν η καθηγήτρια μας ανέθεσε μία εργασία τότε είδαμε το μάθημα με άλλα μάτια. Ενώ στην αρχή έκανε το μάθημα από το βιβλίο στη συνέχεια κινήθηκε διαφορετικά. Χώρισε την τάξη σε ομάδες, έδωσε στην κάθε ομάδα από ένα πίνακα ζωγραφικής για να το συνδυάσουν με διάφορα κοινωνιολογικά ζητήματα. Μας είπε να αναλύσουμε κάποιους πίνακες ζωγραφικής και να τους συνδυάσουμε με κοινωνιολογικά ζητήματα. Εγώ είχα αναλάβει ένα πίνακα του Dali.

Μέσα από τις εικόνες και τα βίντεο αντιλαμβανόμαστε καλύτερα τον τρόπο σκέψης των ανθρώπων, γνωρίζουμε καλύτερα το αντικείμενο, μέσω των επισκέψεων σε αρχαιολογικούς χώρους και μουσεία, συνειδητοποιούμε τη διαχρονικότητα των πραγμάτων πχ, πύραυλος, κάνδαβλος και την εξέλιξη της ιστορίας. Τις προάλλες είχα παέι σε ένα σουβλατζίδικο όπου το όνομά του ήταν κάνδαυλος. Μου κίνησε την περιέργεια αυτή η ονομασία και έψαξα να βρω από που προέρχεται και διάβασα ότι είναι το σουβλάκι καιέτυχε σήμερα στην ξενάγηση να κάνουμε κάτι αντίστοιχο. Τώρα δεν θα το ξεχάσω ποτέ!!. Από την άλλη στο μάθημα της λογτεχνίας πιστεύω ότι οι εκπαιδευτικοί δεν πρέπει να βάζουν στεγανά γιατί ο σκοπός του μαθήματος είναι να το απολαύσουν. Το ίδιο ισχυεί και στο φιλοσοφικό λόγο όπου το απολαμβάνω... και ξέρεις γιατί;.... γιατί δεν θα δώσω πανελλήνιες εξετάσεις. Δεν με πιέζει ο χρόνος ούτε η ύλη, με ενδιαφέρει καθαρά η γνώση και έτσι καταφέρνω και βλέπω την ουσία του

μαθήματος. Μέσα από τις περιηγήσεις αντιλαμβανόμαστε την καθημερινότητα των ανθρώπων στα αρχαία χρόνια και ότι τα περίπλοκα αντικείμενα που βλέπουμε στα μουσεία τελικά δεν είναι καθόλου περίπλοκα. Τα χρησιμοποιούμε και εμείς σήμερα απλά λίγο διαφορετικά...

Θεοδώρα

Πιστεύω ότι αυτό που μας κινητοποιεί είναι το κατά πόσο μας εμπλέκει ο εκπαιδευτικός στο μάθημα. Πολλοί καθηγητές έχουν την τάση να μιλάνε, να μιλάνε, να μιλάνε...να μας δείχνουν ότι ξέρουν καλά το μάθημά τους, χωρίς να δίνουν το λόγο στα παιδιά. Στην Α λυκείου έγινε κάτι διαφορετικό....η καθηγήτριά μας οργάνωσε ρητορικούς αγώνες και το θέμα ήταν ο Χριστιανισμός. Χωριστήκαμε σε Ορθοδόξους, Καθολικούς και Προτεστάντες. Αυτή η διαδικασία και μας προσέφερε γνώσεις, ανέπτυξε τη συνεργασία μεταξύ μας, βοήθησε στη συγκρότηση επιχειρημάτων αλλά ήταν και διασκεδαστικό ταυτόχρονα.

Μίμης

Όπως είπε και η Θεοδώρα, είμαστε γενιά της εικόνας, άρα μέσω της εικόνας, της φωτογραφίας, του βίντεο, ενεργοποιούμε πιο εύκολα, γιατί μας είναι...οικεία διαδικασία. Κάτι άλλο που κινητοποιεί εμένα προσωπικά, εκτός από όλα αυτά που είπα τα παιδιά είναι και η αφήγηση μύθων (για παράδειγμα θυμάμαι έναν καθηγητή στο γυμνάσιο, στο μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας, στην ενότητα για τις ανθρώπινες σχέσεις, μας παρέθεσε μια μικρή ιστοριούλα που με αυτήν όχι

μόνο καταλάβαμε την ουσία των ανθρωπίνων σχέσεων, αλλά στάθηκε αφορμή για περαιτέρω γλωσσική και συντακτική εξέταση. Αν θέλεις μπορώ να σου τη βρω και να σου τη διαβάσω. Είναι εξαιρετική και ακόμη θυμάμαι το νόημα...

Η τέχνη της συμβίωσης. Ένας Ινδιάνικος μύθος

Ένας πανάρχαιος μύθος των ινδιάνων Σιου, λέει πως ήρθαν κάποτε στη σκηνή του γέρου μάγου της φυλής, πιασμένοι χέρι χέρι, ο Άγριος Ταύρος, ο πιο γενναίος και τιμημένος νέος πολεμιστής, και το Ψηλό Σύννεφο, η κόρη του αρχηγού, μια από τις ωραιότερες γυναίκες της φυλής.

"Αγαπιόμαστε" αρχίζει ο νέος.

"Και θα παντρευτούμε" λέει εκείνη.

"Και αγαπιόμαστε τόσο που φοβόμαστε..."

"Θα θέλαμε κάποιο μαγικό, ένα χαϊμαλί, ένα φυλαχτό..."

"Κάτι που θα μας εγγυάται ότι θα είμαστε για πάντα μαζί."

"Του θα μας εξασφαλίσει ότι θα είμαστε ο ένας στο πλευρό του άλλου, ώσπου να συναντήσουμε τον Μανιτού, την ημέρα του θανάτου".

"Σε παρακαλούμε" ικετεύουν, "πες μας τί μπορούμε να κάνουμε..."

Ο μάγος τους κοιτάζει και συγκινείται που τους βλέπει τόσο νέους, τόσο ερωτευμένους, να λαχταρούν τόσο μια του λέξη.

"Υπάρχει κάτι ..." λέει τελικά ο σοφός μάγος μετά από αρκετή ώρα. "Αλλά δεν ξέρω...είναι ένα έργο πολύ δύσκολο και απαιτεί θυσίες."

"Δεν μας πειράζει" λένε και οι δύο.

"Ό,τι και να 'ναι" επιβεβαιώνει ο Άγριος Ταύρος.

"Ωραία" λέει ο μάγος. "Ψηλό Σύννεφο, βλέπεις το βουνό που είναι βόρεια από το χωριό μας; Πρέπει να το ανέβεις μόνη σου, χωρίς τίποτα άλλο εκτός από ένα δίχτυ και τα χέρια σου, και να κυνηγήσεις το πιο όμορφο και δυνατό γεράκι του βουνού. Αν το πιάσεις, πρέπει να το φέρεις εδώ ζωντανό την τρίτη μέρα μετά την πανσέληνο. Κατάλαβες;"

Η νεαρή κοπέλα συγκατανεύει σιωπηλά.

"Κι εσύ Άγριε Ταύρε" συνεχίζει ο μάγος, "πρέπει να ανέβεις το βουνό του κεραυνού, κι όταν φτάσεις στην κορυφή, τον πιο άγριο απ' όλους τους αετούς, και με τα χέρια σου μόνο κι ένα

δίχτυ να τον πιάσεις χωρίς να τον τραυματίσεις και να τον φέρεις μπροστά μου, ζωντανό, την ίδια μέρα που θα έρθει και το Ψηλό Σύννεφο....Τηγαίνετε τώρα."

Οι δυο νέοι κοιτάζονται με τρυφερότητα, κι ύστερα από ένα φευγαλέο χαμόγελο φεύγουν για να εκπληρώσουν την αποστολή που τους ανατέθηκε. Εκείνη πάει προς το βορρά, εκείνος προς το νότο...

Την καθορισμένη ημέρα, μπροστά στη σκηνή του μάγου, περιμένουν οι δυο νέοι, ο καθένας με μια πάνινη τσάντα, που περιέχει το πουλί που του ζητήθηκε.

Ο μάγος τους λέει να βγάλουν τα πουλιά από τις τσάντες με μεγάλη προσοχή. Οι νέοι κάνουν αυτό που τους λέει, και παρουσιάζουν στο γέρο για να τα εγκρίνει τα πουλιά που έπιασαν. Είναι πανέμορφα, χωρίς αμφιβολία, τα καλύτερα του είδους τους.

"Τετούσαν ψηλά;" ρωτάει ο μάγος.

"Ναι, βέβαια. Κι εμείς, όπως μας ζητήσατε.... Και τώρα;" ρωτάει ο νέος. "Θα τα σκοτώσουμε και θα πιούμε την τιμή από το αίμα τους;"

"Όχι" λέει ο γέρος.

"Να τα μαγειρέψουμε και να φάμε τη γενναιότητα από το κρέας τους;" προτείνει η νεαρή.

"Όχι" ξαναλέει ο γέρος. "Κάντε ότι σας λέω. Πάρτε τα πουλιά και δέστε τα μεταξύ τους από τα πόδια μ' αυτές τις δερμάτινες λωρίδες... Αφού τα δέσετε, αφήστε τα να φύγουν, να πετάξουν ελεύθερα."

Ο πολεμιστής και η νεαρή κοπέλα κάνουν ό,τι ακριβώς τους έχει πει ο μάγος, και στο τέλος ελευθερώνουν τα πουλιά.

Ο αετός και το γεράκι προσπαθούν να πετάξουν, αλλά το μόνο που καταφέρνουν είναι να στριφογυρίζουν και να ξαναπέφτουν κάτω. Σε λίγα λεπτά, εκνευρισμένα που δεν καταφέρνουν να πετάξουν, τα πουλιά επιτίθενται με τσιμπήματα το ένα εναντίον του άλλου, μέχρι που πληγώνονται.

"Αυτό είναι το μαγικό. Μην ξεχάσετε ποτέ αυτό που είδατε σήμερα. Τώρα, είστε κι εσείς ένας αετός κι ένα γεράκι. Αν δεθείτε ο ένας με τον άλλον, ακόμα κι αν το κάνετε από αγάπη, όχι μόνο θα σέρνεστε στη ζωή σας, αλλά επιπλέον, αργά ή γρήγορα, θα αρχίσετε να πληγώνετε ο ένας τον άλλον. **Αν θέλετε η αγάπη σας να κρατήσει για πάντα, να πετάτε μαζί, αλλά ποτέ δεμένοι.**"

~~~~~

*Ελπίζω να σου αρέσει!! Κάτι άλλο που ήθελα να αναφέρω είναι η κινητοποίηση μέσω των επισκέψεων. Πήγαμε μια βόλτα στα Οθωμανικά κτίρια της πόλης, στο*

μουσείο της Ακρόπολης και πήγε η σκέψη λίγο παρα πέρα. Είδαμε το ίδιο μάθημα από άλλη οπτική, είνια διαφορετική η αίσθηση να βλέπεις κάτι στην εικόνα και αλλιώς να το αντικρίζεις μπροστά σου. Καταλάβαμε ότι σημείο αναφοράς των Οθωμανικών κτισμάτων είναι η θρησκεία. Πριν επισκεφθούμε τα κτίρια όπως είπε και η Θεοδώρα, πιστεύαμε πως μόνο το τζαμί έχει σχέση με τη θρησκεία, αφότου όμως διαβάσαμε για την ιστορία των κτιρίων και επισκεφθήκαμε οι ίδιοι τα κτίσματα συνειδητοποιήσαμε με ένα μαγικό τρόπο πως πίσω από κάθε κτίσμα υπάρχει το θρησκευτικό στοιχείο.

Μαρία

Κινητοποιούμαστε όχι μόνο μέσω της εικόνας αλλά και μέσα από μια ξεχωριστή δραστηριότητα 'όταν για παράδειγμα μπαίνουμε στο ρόλο του ξεναγού, δεν γινόμαστε παθητικοί δέκτες πληροφοριών, αλλά μπαίνουμε στη διαδικασία να αναζητήσουμε πληροφορίες, να ψάζουμε, να ασχοληθούμε και αυτό βοηθάει και στη συνεργασία μεταξύ μας. Μαθαίνουμε να συνυπάρχουμε και το μάθημα γίνεται πιο ευχάριστο.

Κατερίνα

Οι καθηγητές που είχα χρησιμοποιούσανε διάφορα μέσα χρησιμοποιούσαν διάφορα μέσα για να μας κεντρίσουν το ενδιαφέρον όσο μπορούσαν βέβαια γιατί ο χρόνος τους πίεζε. Σημασία έχει να δίνεις ένα κίνητρο στο παιδί να διαβάσει, να ασχοληθεί με το αντικείμενο και σημαντικό ρόλο παίζει και το ίδιο το παράδειγμα του δασκάλου. Ο καλύτερος τρόπος για να μεταφέρουν στα παιδιά

τις συμπεριφορές που θέλουν να έχουμε είναι μέσα από το δικό τους το παράδειγμα. Άρα πρέπει και οι ίδιοι να μην περιορίζονται στο σχολικό βιβλίο, να διαβάζουν πράγματα που είναι και έξω από το σχολικό, να εμπλουτίζουν τις γνώσεις τους και να μην θεωρούν δεδομένο το γεγονός ότι εμείς πρέπει να θαυμάζουμε κάτι χωρίς να το ξέρουμε για παράδειγμα στο γυμνάσιο όταν κάναμε την Ελένη μας μίλαγε ο καθηγητής για τη σπουδαιότητα του έργου χωρίς να μας εξηγεί το λόγο. Στα μέσα της χρονιάς, άλλαξε ο καθηγητής ήρθε ένας άλλος και μας πρότεινε να ανεβάσουμε το θεατρικό έργο στο τέλος της χρονιάς. Ο κάθε ένας ανέλαβε και από κάτι. Άλλοι βοήθησαν στην κατανομή των ρόλων, άλλοι στα σκηνικά, άλλοι έπαιζαν, άλλοι στα ρούχα και μέσα από αυτή τη διαδικασία καταλαβάμε το πραγματικό νόημα του μαθηματος και ήρθαμε πιο κοντά όλοι οι μαθητές. Κάτι αντίστοιχο έγινε στη Β λυκείου με την Αντιγόνη, παρόλο που το σύστημα ήταν πιο πιεστικό, η καθηγήτριά μας, μας χώρισε σε ομάδες και μας ανέθεσε να παρουσιάσουμε η κάθε ομάδα από ένα κομμάτι. Έτσι, μας κίνησε το ενδιαφέρον μέσα από τις διάφορες παρουσιάσεις άλλοι είχαν δώσει επαναστατικό χαρακτήρα, άλλοι κωμικό καταλάβαμε και το μάθημα. Το πιο παράξενο από όλα είναι ότι στο τέλος της χρονιάς παιζόταν η Αντιγόνη στο θέατρο του Νέου Κόσμου. Οι φίλες μου που μέχρι εκείνη την περίοδο ούτε καν ήθελαν να ακούσουν για αυτά μου πρότειναν να πάμε να το δούμε!!! Άρα ο τρόπος κινητοποίησης της καθηγήτριας μας παρακίνησε και στη ζωή όχι μόνο στο σχολείο. Να σου πω τώρα για τη λογοτεχνία. Το μάθημα της λογοτεχνίας είναι από τα αγαπημένα μου, δεν είναι ένα απλό μάθημα είναι τέχνη. Πολλοί το θεωρούν βαρετό...έχουμε έναν καθηγητή που για να μας κινήσει το ενδιαφέρον

μας είπε να βρούμε δικά μας κείμενα και να τα παρουσιάσουμε με δικό μας τρόπο. Είναι φοβερός στον τρόπο που διδάσκει, μας εξηγεί το ιστορικό υπόβαθρο, έχει θεατρικότητα στον τόνο της φωνής του και δεν διαβάζει τα κείμενα σαν να είναι προσπέκτους. Στην ιστορία θεωρώ ότι σημαντικό ρόλο παίζουν οι περιηγήσεις, μας μιλούσαν για τον Παρθενώνα, για τη σπουδαιότητα και τη σημασία του χωρίς να το είχαμε δει. Μόνο όταν τον είδαμε αντιληφθήκαμε τη σημασία του.

*Αφροδίτη*

*Κοιτάζοντας το πίσω το τώρα και το μπροστά*

*Καταλάβαμε*

*Ότι ο ζήλος είναι το μυστικό*

*Σε κάθε τόπο και εποχή*

*Και αυτός είναι που κάνει τη δράση του ανθρώπου*

*Πολύτιμη αλλά και ξεχωριστή*

