



ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΜΣ «ΘΕΩΡΙΑ ΠΡΑΞΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ»

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Παρέμβαση στο μάθημα της Γλώσσας της Α' Λυκείου στο πλαίσιο Έρευνας Σχεδιασμού για ενίσχυση της ενεργητικής συμμετοχής των μαθητών μέσα από την υιοθέτηση της διδακτικής στρατηγικής της επίλυσης προβλήματος και την αξιοποίηση βιωματικών μεθόδων της Παιδαγωγικής του Θεάτρου»

Μαρία Φοράκη

Α.Μ.: 216020

Τριμελής εξεταστική επιτροπή

Επόπτρια καθηγήτρια: κ. Σμυρναίου

α' Επιβλέπων καθηγητής: κ. Μιχάλης

β' Επιβλέπουσα καθηγήτρια: κ. Μηλίγκου

ΑΘΗΝΑ, 2020

“Some people learn and grow as a result of their experience; some people don’t. Everybody has some kind of experience. It’s what you do with that experience that matters.”

John C. Maxwell

“Education either functions as an instrument which is used to facilitate integration of the younger generation into the logic of the present system and bring about conformity or it becomes the practice of freedom, the means by which men and women deal critically and creatively with reality and discover how to participate in the transformation of their world”

Paulo Freire



ΒΕΒΑΙΩΣΗ ΕΚΠΟΝΗΣΗΣ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

(περιλαμβάνεται, υπογεγραμμένη από εσάς, μαζί με τα υπόλοιπα στοιχεία που απαιτούνται, στην πρώτη σελίδα της εργασίας σας)

«Δηλώνω υπεύθυνα ότι η συγκεκριμένη Διπλωματική Εργασία για τη λήψη του μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών του ΠΜΣ «Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου» – Πλήρους Φοίτησης του Τμήματος Φ.Π.Ψ. της Φιλοσοφικής Σχολής έχει συγγραφεί από εμένα προσωπικά και δεν έχει υποβληθεί ούτε έχει εγκριθεί στο πλαίσιο κάποιου άλλου μεταπτυχιακού ή προπτυχιακού τίτλου σπουδών, στην Ελλάδα ή στο εξωτερικό.

Η εργασία αυτή έχοντας εκπονηθεί από εμένα, αντιπροσωπεύει τις προσωπικές μου απόψεις επί του θέματος. Οι πηγές στις οποίες ανέτρεξα για την εκπόνηση της συγκεκριμένης διπλωματικής αναφέρονται στο σύνολό τους, δίνοντας πλήρεις αναφορές στους συγγραφείς, συμπεριλαμβανομένων και των πηγών που ενδεχομένως χρησιμοποιήθηκαν από το διαδίκτυο.

Σε κάθε περίπτωση, αναληθούς ή ανακριβούς δηλώσεως, υπόκειμαι στις συνέπειες που προβλέπονται στον Κανονισμό Σπουδών του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών «Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου» και στις διατάξεις που προβλέπει η Ελληνική και Κοινοτική Νομοθεσία περί πνευματικής ιδιοκτησίας».

Ο/Η ΔΗΛΩΝ/ΟΥΣΑ

Όνοματεπώνυμο: Μαρία Φοράκη

Αριθμός Μητρώου: 216020

Υπογραφή: Μ. Φοράκη

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Με την ολοκλήρωση αυτής της εργασίας ολοκληρώνεται κι ένας σημαντικός κύκλος στη ζωή μου, αυτός της ακαδημαϊκής μου σταδιοδρομίας. Ένας κύκλος που ξεκίνησε ήδη από τον προπτυχιακό κύκλο σπουδών. Υπήρξαν πολλοί άνθρωποι και καταστάσεις, τα διδάγματα των οποίων αποτέλεσαν το έναυσμα για την περισσότερο συστηματική και στοχευμένη ενασχόληση και εξειδίκευσή μου στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και τη διδασκαλία και συγκεκριμένα τη διδασκαλία αυτού του υπέροχου ανθρώπινου προνομίου που ονομάζεται γλώσσα.

Ολοκληρώνοντας, έτσι, τις σπουδές μου, όλα εκείνα που αποτέλεσαν το έναυσμα για αυτή την προσπάθεια εξειδίκευσής μου, καλλιεργήθηκαν και έφτασαν να αποτελούν συνειδητές επαγγελματικές επιλογές που διαμορφώνουν την επαγγελματική μου ταυτότητα ως εκπαιδευτικού. Φυσικά η προσπάθεια αυτή δε σταματάει εδώ· η εξέλιξή μου ως επαγγελματία δε σταματάει εδώ. Η υπόσχεσή μου-ως μέρος μίας συνειδητής απόφασης- για συνεχή ανάπτυξη των δεξιοτήτων μου, παραμένει πάντα ανοιχτή. Μια υπόσχεση που πηγάζει από μια βαθιά αγάπη και αφοσίωση στο αντικείμενο, στοιχεία που με συμπληρώνουν ως άτομο και τα οποία πάντα έρχονται για να μου το υπενθυμίσουν, όταν τολμάω να το ξεχνάω και να μην το στηρίζω.

Στο ταξίδι αυτό σημαντική υπήρξε η συμβολή των καθηγητών μου, της κ. Ζαχαρούλας Σμυρναίου, του κ. Αθανάσιου Μιχάλη και της κ. Ευανθίας-Ελλης Μηλίγκου, οι οποίοι αποτελούν και τα μέλη της εξεταστικής επιτροπής της διπλωματικής μου εργασίας. Τους ευχαριστώ για όλα όσα μου δίδαξαν, όχι μόνο στο κοπιαστικό ταξίδι για τη σύνθεση της εργασίας αυτής, αλλά και για όσα μου έμαθαν κατά τη διάρκεια των μαθημάτων μας. Για την παρότρυνσή τους, επίσης, για ουσιαστική συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία και για διαμόρφωση «έργων» που να χαρακτηρίζονται από το προσωπικό μας στυλ, κάτι βέβαια που, σταδιακά, έφτασε να ξεπερνάει τα στενά όρια της διδασκαλίας.

Ευχαριστώ πολύ το 2^ο Πειραματικό Γενικό Λύκειο Αθηνών και τον καθηγητή κ. Κωνσταντίνο Γκούφα για τη συνεργασία και τη στήριξη τους στην προσπάθεια για υλοποίηση της έρευνάς μου στο σχολείο.

Ευχαριστώ, επίσης, από καρδιάς τους δικούς μου ανθρώπους, την οικογένεια και τους φίλους μου, που είναι πάντα εδώ να με νοιάζονται και να με στηρίζουν ακόμα και στα δύσκολα και τα απαιτητικά, όπως ήταν κι αυτό το ταξίδι. Τώρα, λοιπόν, απολαμβάνουμε μαζί τους καρπούς αυτής της προσπάθειας.

Από αυτούς τους ανθρώπους θα ήθελα να ευχαριστήσω ξεχωριστά την κ. Βασιλική Χρυσανθοπούλου, η οποία μου έμαθε να μην τα παρατάω, όταν καταβάλλομαι από τις δυσκολίες της πνευματικής παραγωγής, αλλά να ανασυγκροτούμαι και να συνεχίζω. Την ευχαριστώ και γιατί είναι πάντα εδώ να με στηρίζει και να με πιστεύει. Αποτελεί για μένα ένα σημαντικό πρότυπο δασκάλου, επιστήμονα, αλλά κυρίως ανθρώπου.

Επιπλέον, ευχαριστώ τους αγαπημένους μου καθηγητές από τη Χίο, την κ. Δώρα Κρανά και τον κ. Γιώργο Σφήκα που δε με ξεχνούν ποτέ. Αποτελούν για μένα ιδανικά πρότυπα δασκάλων, τα οποία πάντα προβάλλω μπροστά μου και στην προσπάθειά μου να τους μοιάσω, εξελίξομαι σαν εκπαιδευτικός και σαν άνθρωπος.

Και φυσικά δεν μπορώ να μην ευχαριστήσω και την κ. Λένα Δασκαλοπούλου για την πολύτιμη συντροφιά της σε αυτό το ταξίδι. Για την πάντα διακριτική και ουσιαστική της στήριξη και για τις μακρινές μας περιπλανήσεις στα μονοπάτια της θεωρίας και της εμπειρίας. Η συμβολή της στην προσπάθειά μου για διαμόρφωση της επαγγελματικής -και ατομικής- μου ταυτότητας ήταν και είναι σημαντική, καθώς μου μαθαίνει, με το δικό της μοναδικό τρόπο, πως να έχω πάντα πίστη, αγάπη, και σεβασμό απέναντι σε ό,τι επιλέγω να είμαι κάθε φορά.

Ολοκληρώνοντας, λοιπόν, αυτή τη διαδρομή μπορώ να πω με σιγουριά ότι έμαθα και έπραξα πολλά. Γνώρισα καλύτερα το αντικείμενό μου και, ερχόμενη πιο κοντά του, απέκτησα μία ακόμη μεγαλύτερη αγάπη γι' αυτό.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σ' αυτή την εργασία σχεδιάζεται παρέμβαση στο μάθημα της *Γλώσσας της Α' Λυκείου* στο πλαίσιο *Έρευνας Σχεδιασμού* για την *ενίσχυση της ενεργητικής συμμετοχής* των μαθητών στην τάξη. Προτείνεται, λοιπόν, ένα *σενάριο διδασκαλίας*, μέρος του οποίου υλοποιείται στην τάξη. Η διδασκαλία αφορά τη θεματική του *γραπτού και προφορικού λόγου* και εξετάζεται στο ευρύτερο θεωρητικό πλαίσιο της *Επικοινωνίας και της Επίτευξης της Αποτελεσματικής Επικοινωνίας*. Η διδακτική στρατηγική που υιοθετείται κινείται στα όρια αξιοποίησης της *Δραστηριοκεντρικής και Επικοινωνιακής Προσέγγισης στη Διδασκαλία της Γλώσσας*. Οι δραστηριότητες που προτείνονται στο σχέδιο διδασκαλίας αναφορικά με την προτεινόμενη διδακτική στρατηγική, αφορούν τη *Στρατηγική Επίλυσης Προβλήματος*. Η Επίτευξη της Αποτελεσματικής Επικοινωνίας νοείται ως πρόβλημα προς επίλυση. Οι μαθητές καλούνται να ακολουθήσουν τα στάδια *Επίλυσης Προβλήματος του Μοντέλου των Brandsford και Stein*. Αξιοποιούνται, επίσης, βιωματικές δραστηριότητες με τη μορφή *θεατρικού παιχνιδιού, παιχνιδιού ρόλων*, σύμφωνα με τις θεωρητικές προσεγγίσεις και της *μεθοδολογία της Βιωματικής Μάθησης και της Παιδαγωγικής του Θεάτρου*. Σε επίπεδο έρευνας χρησιμοποιούνται τα εργαλεία της *συμμετοχικής παρατήρησης* και της *ανάλυση των δεδομένων με τη μορφή ημερολογίου της έρευνας*. Η παρατήρηση βασίζεται σε άξονες που σχεδιάστηκαν και σχετίζονται με τους παράγοντες που επηρεάζουν την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών. Η συλλογή και ανάλυση των δεδομένων που οδηγεί στον σχεδιασμό λύσης του ερευνητικού προβλήματος που εξετάζεται, αφορά την υλοποίηση μέρους του σχεδίου διδασκαλίας που προτείνεται παραπάνω.

Λέξεις-κλειδιά: *Έρευνα Σχεδιασμού, Ενεργητική Συμμετοχή, Δραστηριοκεντρική Προσέγγιση, Επικοινωνιακή Προσέγγιση, Μοντέλο Στρατηγικής Επίλυσης Προβλήματος Brandsford και Stein, Βιωματική Μάθηση, Παιδαγωγική του Θεάτρου*

ABSTRACT

This thesis concerns a *Design based Research*, which has to do with an intervention to the *1st Grade of High-school in Greece*. This intervention aims at *enhancing the active participation* of students in regards to *Greek Language Lessons* and specifically to the teaching of *Written and Oral Speech*. Therefore, the researcher needs to design a

Learning Module, using a *Task-based Language Teaching Approach* in conjunction with a *Communicative Language Teaching Approach* and activities related to *Problem Based Learning* and to *Experiential Learning*. More specifically, we propose the use of Learning Strategies inspired by *Branford's and Stein's Model of Problem Solving* and by *Theatre Pedagogy*. The researcher uses the tool of classroom *observation (as observer and as participant)* to collect the data required, which she then proceeds to analyze and interpret. The observation is based on a number of factors affecting students' active participation in class. The researcher uses only a certain part of the Learning Module and collects the data according to that part, and then she suggests a solution to the problem.

KEY-WORDS

Design-based Research, Active Participation, Task-based Approach, Communicative Approach, Branford's and Stein's Model of Problem Solving, Experiential Learning, Theatre Pedagogy

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

1. 1 ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΗ ΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΑ

1.2. ΣΥΝΟΠΤΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ ΤΗΣ ΘΕΩΡΙΑΣ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

1.3 ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ ΤΗΣ ΕΝΝΟΙΑΣ ΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ ΤΩΝ ΒΑΣΙΚΩΝ
ΣΤΟΙΧΕΙΩΝ ΤΗΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

2.1 ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ

2.2 ΜΟΡΦΗ ΓΛΩΣΣΑΣ ΚΑΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ (ΛΕΚΤΙΚΗ- ΜΗ
ΛΕΚΤΙΚΗ)

2.3 ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΕΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ

2.4 ΕΠΙΤΕΥΞΗ ΣΩΣΤΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ/ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗΣ
ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

3.1 ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ (ΩΣ ΚΛΑΔΟΣ ΤΗΣ ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΗΣ
ΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΑΣ)

3.2 ΣΗΜΑΣΙΑ ΚΑΤΑΚΤΗΣΗΣ ΠΡΩΤΟΥ ΚΩΔΙΚΑ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ
(ΜΗΤΡΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ). ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΗΣ
ΓΛΩΣΣΑΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

4.1 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ
ΓΛΩΣΣΑΣ

4.2 ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΗ Η ΔΟΜΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΗΣ
ΓΛΩΣΣΑΣ

4.3 ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΚΕΝΤΡΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ Η ΜΕΘΟΔΟΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ
ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

4.3.1 ΒΑΣΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΚΕΝΤΡΙΚΗΣ
ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ

4.3.2 ΤΑ ΒΑΣΙΚΑ ΣΤΑΔΙΑ ΤΗΣ
ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΚΕΝΤΡΙΚΗΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ

4.4 ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ Η ΜΕΘΟΔΟΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΗΣ
ΓΛΩΣΣΑΣ

4.4.1 ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ
ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ (ΕΠ)

4.4.2 ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΤΗΣ ΣΩΣΤΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ

5.1 ΤΥΠΟΛΟΓΙΑ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΗΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ

5.2 ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΜΑΘΗΣΗΣ ΠΟΥ ΣΤΗΡΙΖΕΤΑΙ ΣΤΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ

5.2.1 ΕΝΝΟΙΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑ ΚΑΙ ΕΠΙΛΥΣΗ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ

5.2.2 ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΠΟΥ ΣΤΗΡΙΖΕΤΑΙ ΣΤΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ

5.2.3 Ο ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΣΕ ΡΟΛΟ ΔΙΕΥΚΟΛΥΝΤΗ ΣΤΗ ΜΑΘΗΣΗ ΠΟΥ ΣΤΗΡΙΖΕΤΑΙ ΣΤΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ

5.2.4 ΣΥΓΧΡΟΝΑ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΑ ΜΟΝΤΕΛΑ ΕΠΙΛΥΣΗΣ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ

5.2.5 ΤΟ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΕΠΙΛΥΣΗΣ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ ΤΩΝ BRANSFORD ΚΑΙ STEIN

5.3 ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΒΙΩΜΑΤΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ

5.3.1 ΒΙΩΜΑΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ. ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ

5.3.2 ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΠΡΩΤΟΒΟΥΛΙΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΟΩΘΗΣΗ ΤΗΣ ΔΡΑΣΗΣ ΤΟΥ ΑΤΟΜΟΥ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΗ ΜΑΘΗΣΗ

5.3.3 ΕΝΕΡΓΗΤΙΚΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ

5.3.4 ΕΝΕΡΓΗΤΙΚΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΚΑΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

5.3.5 ΜΕΘΟΔΟΙ ΒΙΩΜΑΤΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ

6.1 ΤΟ ΘΕΑΤΡΙΚΟ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

6.2 ΤΟ ΘΕΑΤΡΟ ΣΤΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

6.3 ΜΟΡΦΕΣ ΘΕΑΤΡΟΥ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

6.4 ΔΡΑΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ

6.4.1 ΔΙΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΔΡΑΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ (ΔΔ)

6.4.2 ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΔΙΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗΣ ΔΡΑΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗΣ

6.4.3 ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΚΑΙ ΔΙΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΔΡΑΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ

6.4.4 ΡΟΛΟΣ ΔΑΣΚΑΛΟΥ

6.5

ΘΕΑΤΡΙΚΟ

ΠΑΙΧΝΙΔΙ

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΒΔΟΜΟ

7.1 ΣΤΑΔΙΑ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ ΤΗΣ ΈΡΕΥΝΑΣ

7.2 ΑΡΧΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ

7.2.1 ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΥ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ (ΘΕΜΑ ΕΡΕΥΝΑΣ, ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ, ΔΗΛΩΣΗ ΣΚΟΠΟΥ, ΑΞΟΝΕΣ ΕΡΕΥΝΑΣ)

7.2.2 ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

7.2.3 ΕΓΚΥΡΟΤΗΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

7.2.4 ΠΡΟΤΑΣΗ ΓΙΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ.

7.2.5 ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΗ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ.

ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΣΕΝΑΡΙΟΥ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

7.3 ΑΝΑΛΥΣΗ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ/ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΠΟΙΟΤΙΚΩΝ
ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

7.4 ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΛΥΣΗΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΟΓΔΟΟ

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παρούσα εργασία αποτελεί μία πρόταση για έρευνα στο πλαίσιο της σχολικής τάξης. Συγκεκριμένα, προτείνεται η υιοθέτηση της μεθοδολογίας της Έρευνας Σχεδιασμού και το θέμα της έρευνας αφορά την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών της Α' Λυκείου στο μάθημα της Γλώσσας. Η ενεργητική συμμετοχή των μαθητών ως ζητούμενο, ανταποκρίνεται στο όραμα της Ευρωπαϊκής Ένωσης για ένα δημοκρατικό σχολείο (<https://www.coe.int/en/web/reference-framework-of-competences-for-democratic-culture>). Το ερευνητικό, λοιπόν, πρόβλημα σχετίζεται με την ενίσχυση της ενεργητικής συμμετοχής των μαθητών της Α' Λυκείου στο μάθημα της Γλώσσας και η δήλωση του σκοπού με τον σχεδιασμό και την υλοποίηση των κατάλληλων διδακτικών στρατηγικών για την ενίσχυση της ενεργητικής συμμετοχής των μαθητών της Α' Λυκείου στο μάθημα της Γλώσσας. Οι ενέργειες που προτείνονται με τη μορφή παρέμβασης στην τάξη για την ενίσχυση της ενεργητικής συμμετοχής των μαθητών της Α' λυκείου στο μάθημα της Γλώσσας αφορούν την διδακτική αξιοποίηση της μεθόδου της *Επικοινωνιακής Προσέγγισης* και της *Δραστηριοκεντρικής μεθόδου* για τη διδασκαλία της Γλώσσας. Η διδασκαλία αφορά τη θεματική του Γραπτού-Προφορικού Λόγου, τα οποία εξετάζονται στο ευρύτερο πλαίσιο της γλώσσας και της αποτελεσματικής επικοινωνίας. Σε διδακτικό και μαθησιακό επίπεδο, υιοθετείται η *Στρατηγική Επίλυσης Προβλήματος* στο πλαίσιο της τυπολογίας των δραστηριοτήτων της Επικοινωνιακής μεθόδου για τη διδασκαλία της Γλώσσας, καθώς και βιωματικές δραστηριότητες που βασίζονται στη μεθοδολογία της *βιωματικής μάθησης* (*βιωματικές αναπαραστάσεις και παιχνίδια, τεχνικές λόγου, παιχνίδια ρόλων και θεατρική δημιουργία*). Αναφορικά με την Στρατηγική Επίλυσης Προβλήματος, η επίτευξη της αποτελεσματικής επικοινωνίας λογίζεται ως πρόβλημα προς επίλυση. Για το σχεδιασμό και την υλοποίηση των βιωματικών αυτών δραστηριοτήτων, ακολουθείται η διδακτική μεθοδολογία του *Θεάτρου στην Εκπαίδευση*. Παράλληλα, αξιοποιείται και ο ρόλος του δασκάλου ως *διευκολυντή* στο πλαίσιο της Στρατηγικής Επίλυσης Προβλήματος και της Παιδαγωγικής του Θεάτρου για τη βελτίωση της ενεργητικής συμμετοχής των μαθητών της Α' Λυκείου στο μάθημα της Γλώσσας. Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας υιοθετούνται οι μέθοδοι και η πορεία διεξαγωγής της ποιοτικής εκπαιδευτικής έρευνας καθώς και της Έρευνας Σχεδιασμού για παρέμβαση στην τάξη και ενίσχυση της ενεργητικής συμμετοχής των μαθητών μέσα από την υλοποίηση ενός σεναρίου διδασκαλίας. Παράλληλα, υιοθετείται η μέθοδος της συμμετοχικής παρατήρησης για τη συλλογή

των δεδομένων, με βάση συγκεκριμένους άξονες. Η παρουσίαση και ανάλυση των δεδομένων έχουν τη μορφή ημερολογίου της έρευνας. Αξίζει να σημειωθεί ακόμα ότι, στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, υλοποιείται στην τάξη μέρος μόνο του σεναρίου διδασκαλία και έτσι συλλέγεται και αναλύεται το υλικό που συλλέχθηκε από αυτή την παρατήρηση. Αξίζει εδώ να σημειωθεί ότι στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας υλοποιήθηκε μέρος μόνο του αρχικού σχεδιασμού καθώς λόγω του ξεσπάσματος του κορωνοϊού (Covid-19), τα ελληνικά σχολεία διέκοψαν προληπτικά τη λειτουργία τους για μερικούς μήνες, γεγονός που δεν επέτρεψε την υλοποίηση ολόκληρης της διδασκαλίας που σχεδιάστηκε.

Αναφορικά με τη δομή αυτής της εργασίας, χωρίζεται σε δύο μέρη. Το πρώτο μέρος αποτελεί το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας και το δεύτερο τη μεθοδολογία αυτής. Στο πρώτο μέρος περιέχονται έξι κεφάλαια. Πιο συγκεκριμένα, στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται λόγος για το διαχωρισμό της Γλωσσολογίας σε Θεωρητική και Εφαρμοσμένη. Η πρώτη μελετάει τη γλώσσα, ενώ η δεύτερη σχετίζεται με τη διδασκαλία αυτής. Έτσι, γίνεται αναφορά στην έννοια της γλώσσας, οποία περιλαμβάνει και το φαινόμενο *επικοινωνίας* και το οποίο αναλύεται εκτενέστερα στο δεύτερο κεφάλαιο. Γίνεται λόγος για τη διάκριση της μορφής της γλώσσας σε *λεκτική και μη-λεκτική*, καθώς και για τις *λειτουργίες* αυτής. Επίσης, εξετάζεται και το ζήτημα της *επίτευξης της αποτελεσματικής επικοινωνίας*. Αφού γίνει λόγος, λοιπόν, για το προσδιορισμό της γλώσσας σε επίπεδο μελέτης, στη συνέχεια γίνεται προσπάθεια για προσδιορισμό της γλώσσας σε διδακτικό επίπεδο. Έτσι, παρουσιάζονται, επιλεκτικά, στο τέταρτο κεφάλαιο κάποιες από τις *μεθοδολογικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία της γλώσσας*. Πιο αναλυτικά, εξετάζονται η *Παραδοσιακή ή Δομιστική, η Δραστηριοκεντρική και η Επικοινωνιακή Προσέγγιση*. Εξετάζονται ακόμα και τα *στάδια* της Δραστηριοκεντρικής Προσέγγισης και η *τυπολογία των δραστηριοτήτων* της Επικοινωνιακής Προσέγγισης στο πέμπτο κεφάλαιο, αφού αυτά τα μεθοδολογικά εργαλεία αξιοποιούνται στο πλαίσιο του σχεδιασμού της προτεινόμενης διδακτικής παρέμβασης στο επίπεδο της τάξης. Αναφορικά με τη τυπολογία των δραστηριοτήτων της Επικοινωνιακής Προσέγγισης, γίνεται λόγος για την *επίλυση προβλήματος* που αφορά τη *μάθηση που στηρίζεται στο πρόβλημα* και η οποία επίσης αναλύεται εκτενέστερα στο ίδιο κεφάλαιο. Το *Στρατηγικό Μοντέλο της Επίλυσης Προβλήματος των Bransford και Stein*, αξιοποιείται σε διδακτικό και μαθησιακό επίπεδο στο πλαίσιο του διδακτικού σχεδιασμού. Επιπρόσθετα, και στο ίδιο πλαίσιο

που αφορά την τυπολογία των δραστηριοτήτων της Επικοινωνιακής Προσέγγισης, υιοθετείται και η *μεθοδολογία της βιοματικής μάθησης*, η οποία μεταξύ άλλων, προωθεί τη δράση μέσα από την ενεργητική συμμετοχή· στοιχείο σημαντικό στο πλαίσιο των μεθοδολογικών προσεγγίσεων που αξιοποιούνται στην σχεδιαζόμενη έρευνα και οι οποίες προϋποθέτουν την ενεργητική συμμετοχή του μαθητή στη διαδικασία. Γίνεται, επίσης, αναφορά στην προώθηση της δράσης του ατόμου μέσα από τη μάθηση, σύμφωνα με τον προσανατολισμό της δράσης του *Ευρωπαϊκού Συμβουλίου*. Οι μέθοδοι της βιοματικής μάθησης που αξιοποιούνται, λοιπόν, αφορούν μεταξύ άλλων το *θεατρικό παιχνίδι*, το *παιχνίδι ρόλων*, τις *αφηγήσεις* κ.ά. Έτσι, λοιπόν, στο κεφάλαιο 6 γίνεται εκτενής αναφορά στο πεδίο μελέτης του *θεατρικού φαινομένου στην εκπαίδευση και των μορφών του θεάτρου που υιοθετούνται στην εκπαίδευση και συγκεκριμένα της δραματοποίησης και του θεατρικού παιχνιδιού*.

Το δεύτερο μέρος της εργασίας για τη *μεθοδολογία της έρευνας*, περιλαμβάνει τα κεφάλαια επτά και οκτώ. Αναλυτικότερα, πρόκειται για αναφορές στα στάδια της διαδικασίας της έρευνας και τα οποία είναι τα ακόλουθα. Πρώτον, ο *αρχικός σχεδιασμός και τη παρέμβαση στην τάξη*, κατά το οποίο στάδιο πραγματοποιείται η *αναγνώριση του ερευνητικού προβλήματος*, οι *στρατηγικές συλλογής των δεδομένων και των κριτηρίων εγκυρότητας* αυτών, της πρότασης για παρέμβαση στην τάξη και την ανάπτυξης του προτεινόμενου *σεναρίου διδασκαλίας*. Το επόμενο στάδιο αφορά την *ανάλυση του προβλήματος* μέσα από *ανάλυση και ερμηνεία των ποιοτικών δεδομένων της έρευνας* και τέλος τον *σχεδιασμό της λύσης* αναφορικά με το ερευνητικό πρόβλημα που τίθεται. Το τελευταίο κεφάλαιο περιλαμβάνει τα συμπεράσματα και τις προτάσεις στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας. Στη συνέχεια ακολουθεί η Βιβλιογραφία και το Παράρτημα.

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

Θεωρητική και Εφαρμοσμένη Γλωσσολογία

Η μελέτη της γλωσσικής επιστήμης μπορεί να διακριθεί στους Κλάδους της *Θεωρητικής Γλωσσολογίας* (μελέτη θεωρίας της γλώσσας) και της *Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας* (μελέτη πρακτικής εφαρμογής των πορισμάτων της γλωσσικής επιστήμης). Η πρώτη ασχολείται με τα γενικά θεωρητικά ζητήματα της *δομή και λειτουργίας της γλώσσας*. Η δεύτερη σχετίζεται με τη *διδασκαλία της γλώσσας* (Μπαμπινιώτης, 1998, σ. 25).

Συνοπτική μελέτη της θεωρίας της γλώσσας

Προσδιορισμός της έννοιας γλώσσα και των βασικών στοιχείων της

Για τον Μήτση, η γλώσσα συνδέεται με όλους τους τομείς της ανθρώπινης ζωής. Γι' αυτό έχει βρεθεί στο επίκεντρο μελέτης διαφόρων επιστημονικών κλάδων, στην προσπάθειά των εκπροσώπων αυτών των κλάδων, να ερμηνεύσουν αυτό το πολύπλοκο και πολυσύνθετο, κατά τον ίδιο φαινόμενο (Μήτσης, 2001, σ. 23). Αρχικά, λοιπόν, και στο πλαίσιο αυτής της εργασίας γίνεται προσπάθεια να προσδιοριστεί η έννοια της γλώσσας υπό το πρίσμα της Γλωσσολογίας. Για τον Μπαμπινιώτη η γλώσσα αποτελεί το κύριο μέσο επικοινωνίας μεταξύ των ανθρώπων. Σημειώνοντας τη δυσκολία του προσδιορισμού της έννοιας της γλώσσας, προχωρεί αρχικά στην αναφορά γενικότερων σκέψεων για την υφή της γλώσσας. Ξεκινάει από την προσέγγιση των απαραίτητων συστατικών για κάθε γλώσσα, τη μορφή και το περιεχόμενο, δηλαδή τους φθόγγους και τις σημασίες αυτών. Κάθε γλώσσα περιλαμβάνει έναν συνδυασμό φθόγγων που συνδέονται με συγκεκριμένες σημασίες (Μπαμπινιώτης, 1998, σ. 28). Έχοντας ως αφετηρία μεταξύ άλλων και αυτές τις σκέψεις, ο Μπαμπινιώτης, προκειμένου να προχωρήσει στο δύσκολο έργο του προσδιορισμού της έννοιας της γλώσσας, θεωρεί απαραίτητη τη διασάφηση των επιμέρους στοιχείων που απαρτίζουν την εν λόγω έννοια και συγκεκριμένα, τον προσδιορισμό των εννοιών του *κώδικα (γλωσσικών) σημείων*, της *επικοινωνίας* και της *γλωσσικής κοινότητας*. Ξεκινώντας από τον ορισμό της έννοιας των γλωσσικών σημείων, ως σημεία ορίζονται «*τα στοιχεία που απαρτίζουν ένα μήνυμα, μια μορφή έκφρασης, μια οποιαδήποτε μορφή επικοινωνίας*». Υπάρχουν διάφορα είδη σημείων

όπως και διάφορα είδη μηνυμάτων. Έτσι, ένα γλωσσικό μήνυμα αποτελείται από γλωσσικά σημεία, που συγκροτούνται σε ένα σημειακό σύστημα, τη γλώσσα. Αντίστοιχα και ένα ζωγραφικό μήνυμα αποτελείται από διαφορετικά σημεία (χρώματα κ.λπ.) που συγκροτούνται σε ένα σύστημα, τη ζωγραφική. Κάπως έτσι περνάμε και στον προσδιορισμό της έννοιας του κώδικα, ο οποίος νοείται ως ένα «κλειστό πεπερασμένο σε αριθμό σύστημα συστατικών στοιχείων με την απεριόριστη δυνατότητα συνδυασμών». Άρα, «τα συστατικά του γλωσσικού κώδικα απαρτίζονται από γλωσσικά σημεία (λέξεις), δηλαδή από συνδυασμούς σημασίας και φθόγγων, που χρησιμεύουν ως μονάδες διαρθρώνονται δομικών (συντακτικώς) σε σύνολα (προτάσεις) βάσει κανόνων» (Μπαμπινιώτης, 1998, σ. 30). Εν συνεχεία, η επικοινωνία προσδιορίζεται, κατ' αρχήν, ως η ανταλλαγή μηνυμάτων μεταξύ πομπού (ομιλητή) και δέκτη (ακροατή), με σκοπό την συνεννόηση των μελών μίας γλωσσικής κοινότητας. Παράλληλα, Ως γλωσσική κοινότητα ορίζεται το σύνολο των ατόμων που έχουν την ίδια μητρική γλώσσα, διαφοροποιούμενα από τα άτομα εκείνα που την μιλούν ως ξένη, ως προς τους όρους εκμάθησής της (Μπαμπινιώτης, 1998, σσ. 32, 34). Η συσχέτιση, λοιπόν, των παραπάνω οδηγεί στην ακόλουθη διατύπωση της έννοιας της γλώσσας από τον Μπαμπινιώτη (Μπαμπινιώτης, 1998, σ. 30): «η γλώσσα είναι κώδικας σημείων ορισμένης μορφής (γλωσσικής), με τα οποία επιτυγχάνεται η επικοινωνία μεταξύ των μελών μιας γλωσσικής κοινότητας.»

Σχετικά με τα παραπάνω, ο Μήτσης, και σύμφωνα με τα στοιχεία που συνθέτουν την έννοια της γλώσσας από το σύνολο των σύγχρονων γλωσσολογικών σχολών, προσθέτει και τα ακόλουθα χαρακτηριστικά της γλώσσας. Η γλώσσα χαρακτηρίζεται από ποικιλία και διαφοροποίηση. Ο τρόπος επικοινωνίας, οι συνθήκες επικοινωνίας, ο σκοπός της επικοινωνίας κ.ά., αποτελούν τις παραμέτρους εκείνες, υπό την επίδραση των οποίων, διαφοροποιείται το όργανο της γλώσσας. Και μάλιστα οι διαφοροποιήσεις αυτές παρατηρούνται στο πλαίσιο του ίδιου γλωσσικού κώδικα, γεγονός που συνιστά τη γλωσσική ποικιλία της γλώσσας (Μήτσης, 2001, σ. 31). Επιπρόσθετα, σε δομικό επίπεδο, οι γλώσσες διαθέτουν κοινά χαρακτηριστικά. Οι έμφυτες ανθρώπινες νοητικές δομές σε φωνολογικό (φωνήεντα και σύμφωνα υπάρχουν σε όλες τις γλώσσες), σημασιολογικό (οι διακρίσεις σε ανθρώπινο-μη ανθρώπινο, σε συγκεκριμένο-αφηρημένο κ.ά., υπάρχουν σε όλες τις γλώσσες) και συντακτικό επίπεδο (δομές του τύπου Y-P-A, δηλαδή υποκείμενο, ρήμα, αντικείμενο, έχουν όλες οι γλώσσες), διαμορφώνουν τα καθολικά στοιχεία των γλωσσών (Μήτσης,

2001, σ. 31).

Παράλληλα, αναφορικά με τα χαρακτηριστικά της γλώσσας, γίνεται λόγος και για τα στοιχεία εκείνα της γλώσσας που παρά την απουσία τους «*από το γραμματικό της σύστημα, συμπληρώνουν και διευκρινίζουν το νόημα των μηνυμάτων*». Και συγκεκριμένα αυτά τα στοιχεία είναι ο *επιτονισμός* και οι *χειρονομίες*, οι *κινήσεις*, οι *στάσεις του σώματος* (ή αλλιώς *γλώσσα του σώματος*). Το πρώτο αναφέρεται στην αυξομειούμενη κύμανση της φωνής με την οποία εκφράζεται αμφιβολία, απορία, δισταγμός, απειλή ειρωνεία, θαυμασμός κ.τ.λ. Αναφορικά με το χαρακτηριστικό της γλώσσας του σώματος αναφέρεται η συμβολή της στην αποτελεσματικότερη επίτευξη της επικοινωνίας (Μήτσης, 2001, σσ. 31-32).

Ένα άλλο χαρακτηριστικό της γλώσσας είναι η *συγχρονική* και η *διαχρονική* λειτουργία της ως σύστημα. Η γλώσσα δηλαδή ως κοινωνική συμπεριφορά του ανθρώπου, μελετάται με τη μορφή που παίρνει σε συγκεκριμένη χρονική στιγμή (συγχρονία) και ως προς την πορεία της μέσα στο χρόνο (διαχρονία) (Μήτσης, 2001, σσ. 32-33).

Όπως σημειώνει, λοιπόν, και ο Μήτσης, η γλώσσα, σύμφωνα με τη σύγχρονη αντίληψη, είναι ένα σύστημα, ένας κώδικας που «*καθιστά δυνατή την επικοινωνία μεταξύ των ατόμων με την προϋπόθεση, ότι τα άτομα γνωρίζουν τη χρήση του*» (Μήτσης, 2001, σ. 33).

Επικοινωνία

Στο σημείο αυτό μια πιο εκτενής ανάλυση της έννοιας της *επικοινωνίας* ως συστατικού στοιχείου για τον προσδιορισμό της έννοιας της γλώσσας. Η επικοινωνία μπορεί να οριστεί ως «*μία διαδικασία συναλλαγής για τη δημιουργία μηνυμάτων. Με τον όρο συναλλαγή εννοούμε ότι οι άνθρωποι που επικοινωνούν είναι αμοιβαία υπεύθυνοι για το τι συμβαίνει. Η επικοινωνία είναι συναλλαγή είτε η επικοινωνία απαιτεί δύο ανθρώπους στη συζήτηση, είτε είναι μία ομαδική συζήτηση ή μία δημόσια ομιλία*» (Verderber, 1998, σ. 26).

Τα απαραίτητα συστατικά κάθε επικοινωνίας είναι α) οι επικοινωνούντες/συμμετέχοντες, δηλαδή ο πομπός και ο δέκτης, β) ο κώδικας, γ) το μήνυμα, δηλαδή κάθε πληροφορία, ερώτηση, απάντηση, διατύπωση σκέψεων κ.λπ., δ) ο δίαυλος, δηλαδή ο τρόπος (φυσικός ή τεχνητός) μεταβίβασης του μηνύματος, ε) οι

λειτουργίες εγγραφής (κωδικοποίησης) και ανάγνωσης (αποκωδικοποίησης) του μηνύματος και στ) οι συνθήκες επικοινωνίας (Μπαμπινιώτης, 1998, σσ. 32, 33). Οι συμμετέχοντες έχουν το ρόλο του πομπού και του δέκτη. Οι πρώτοι σχηματίζουν μηνύματα που μεταδίδουν με λεκτικούς ή μη λεκτικούς τρόπους στους άλλους και οι δεύτεροι επεξεργάζονται τα μηνύματα αυτά και αντιδρούν επίσης λεκτικά ή μη σε αυτά (Verderber, 1998, σ. 29). Αναφορικά με τα μηνύματα πρόκειται για σημεία (λέξεις), η μορφή των οποίων καθορίζεται από τον κώδικα, το σύστημα γλώσσας δηλαδή που χρησιμοποιεί ο ομιλητής (Μπαμπινιώτης, 1998, σ. 33). Τα μηνύματα μπορεί να περιλαμβάνουν νοήματα ή σύμβολα. Νοήματα αποτελούν οι ιδέες που έχει ο άνθρωπος στο μυαλό του και που αντιπροσωπεύουν αυτά τα νοήματα. Μέσα από την επικοινωνία με άλλους ανθρώπους, μεταδίδουμε αυτές τις ιδέες μέσα από μηνύματα, με λεκτικούς ή μη τρόπους. Η μορφή που παίρνουν οι τρόποι αυτοί (λέξεις, ήχοι, πράξεις κ. ά), αποτελούν τα σύμβολα. Η διαδικασία αυτή της μετατροπής και οργάνωσης των ιδεών σε σύμβολα αποτελεί την κωδικοποίηση του μηνύματος. Η διαδικασία της ανάγνωσης και επεξεργασίας του μηνύματος, αποτελεί αντίστοιχα την αποκωδικοποίηση του μηνύματος. Η μεταβίβαση του μηνύματος πραγματοποιείται μέσα από τις διόδους επικοινωνίας (ή διαύλους επικοινωνίας). Δίοδος επικοινωνίας, μέσο δηλαδή, μπορεί να αποτελεί ο ήχος (λεκτικά σύμβολα) ή το φως (σωματοκινητικά στοιχεία). Γενικά, όμως, για την επίτευξη της επικοινωνίας, είναι δυνατή η αξιοποίηση όλων των αισθήσεων για τη μεταφορά του μηνύματος. Οι συνθήκες επικοινωνίας σχετίζονται με το πλαίσιο, το περιβάλλον μέσα στο οποίο πραγματοποιείται η επικοινωνία και για το οποίο θα γίνει λόγος στη συνέχεια (Verderber, 1998, σσ. 30-32). Για τον Μήτση, ως περίσταση επικοινωνίας ή καταστασιακό περιβάλλον, ονομάζουμε το σύνολο των συνθηκών υπό τις οποίες παράγεται ένα γλωσσικό μήνυμα και στις οποίες συμπεριλαμβάνονται α) οι ομιλητές (δηλαδή ποιοι επικοινωνούν και ποια είναι τα κοινωνικά και άλλα χαρακτηριστικά τους), β) το περιβάλλον (δηλαδή ο χώρος διεξαγωγής του επικοινωνιακού γεγονότος), γ) ο σκοπός της επικοινωνίας (δηλαδή για ποιον λόγο επικοινωνούν τα συγκεκριμένα άτομα), δ) το θέμα της επικοινωνίας και η σχέση των συνομιλητών με αυτό και ε) ο τρόπος επικοινωνίας (γραπτός ή προφορικός λόγος) και η μορφή του μηνύματος (λεκτική ή μη λεκτική) (Μήτσης, Η διδασκαλία της γλώσσας υπό το πρίσμα της

επικοινωνιακής προσέγγισης. Εισαγωγή στη θεωρία και τις τεχνικές του επικοινωνιακού μοντέλου, 2004, σσ. 29-30).

Μορφή Γλώσσας και Επικοινωνίας (Λεκτική-Μη Λεκτική)

Η μορφή που μπορεί να λάβει το μήνυμα, η γλώσσα, είναι λεκτική ή μη λεκτική. Αντίστοιχα, λοιπόν, και η επικοινωνία μπορεί να είναι λεκτική ή μη λεκτική. Σε προηγούμενο κεφάλαιο έγινε λόγος για τη λεκτική μορφή της γλώσσας και για τη λεκτική, γλωσσική, επικοινωνία, η οποία αποτελεί τμήμα μόνο του επικοινωνιακού φαινομένου και η οποία στηρίζεται και σε άλλους, μη λεκτικούς, *κώδικες και μηχανισμούς*. Πιο συγκεκριμένα, φαίνεται ότι *«οι χρήστες ενός γλωσσικού κώδικα, εννοούν, ως ομιλητές, και αντιλαμβάνονται, ως ακροατές, πολύ περισσότερα από αυτά που εμπεριέχονται στο συγκεκριμένο κάθε φορά γλωσσικό μήνυμα. Οι διαδικασίες και οι μηχανισμοί με τους οποίους μεταβιβάζεται αυτή η πρόσθετη ποσότητα πληροφοριών»*, περιλαμβάνει τα παραγλωσσικά φαινόμενα, την εκμετάλλευση του γλωσσικού περιβάλλοντος, την εκμετάλλευση της κοινής γνώμης και της κοινής εμπειρίας των συνομιλητών, την εκμετάλλευση της περιστασης επικοινωνίας ή καταστασιακού περιβάλλοντος, τις *εκφράσεις του προσώπου* και τις *κινήσεις του σώματος* (Μήτσης, Η διδασκαλία της γλώσσας υπό το πρίσμα της επικοινωνιακής προσέγγισης. Εισαγωγή στη θεωρία και τις τεχνικές του επικοινωνιακού μοντέλου, 2004, σσ. 32-38). Αναλυτικότερα, τα *παραγλωσσικά φαινόμενα* περιλαμβάνουν μία σειρά φαινομένων που συνοδεύουν το λόγο που δεν περιγράφονται ακριβώς και δεν μπορούν να ενταχθούν τη γραμματική της γλώσσας. Τέτοια θεωρούνται ο *επιτονισμός (ή επιτόνιση)*, δηλαδή η αυξομειούμενη κύμανση της φωνής, με την οποία μεταβιβάζεται μία σειρά πληροφοριών, όπως η ερώτηση, η απορία, η έκπληξη, ο θαυμασμός, η αμφιβολία, ο δισταγμός κ.ά. Στην ίδια κατηγορία των παραγλωσσικών φαινομένων, εντάσσονται ακόμα ο *τόνος*, οι *παύσεις* (δηλαδή τα κενά λόγου), το *γέλιο*, ο *αναστεναγμός*, το *σφύριγμα* κ.λπ., με την προϋπόθεση ότι λαμβάνουν κάποιας μορφής σημασία στο πλαίσιο ποικίλων περιστάσεων επικοινωνίας. Τα στοιχεία αυτά μπορεί να συνοδεύουν το λόγο και να δίνουν κάποιου τύπου πρόσθετη πληροφορία που ο φυσικός ομιλητής είναι σε θέση να αποκωδικοποιήσει και να ερμηνεύσει επαρκώς. Εν συνεχεία, η εκμετάλλευση του γλωσσικού περιβάλλοντος σχετίζεται με αυτό που ονομάζουμε *συμφραζόμενα*. Με την εκμετάλλευση του γλωσσικού

περιβάλλοντος, επιτυγχάνεται η οικονομία του λόγου και η παρουσία ελλειπτικών προτάσεων που προσφέρουν συνοχή και συνιστούν απαραίτητα προϋπόθεση για την επίτευξη της επικοινωνίας. Επιπλέον, η εκμετάλλευση της κοινής γνώμης και εμπειρίας των συνομιλητών, αναφέρεται στο γεγονός ότι τα άτομα που ανήκουν στην ίδια γλωσσική κοινότητα έχουν παρόμοιες εμπειρίες και κοινή γνώση του κόσμου. Άρα, μία σειρά φαινομένων και γεγονότων, θεωρείται γνωστή και επομένως δε χρειάζεται να συμπεριληφθεί στη γλωσσική τους παραγωγή. Για την περίπτωση επικοινωνίας (καταστασιακό περιβάλλον) έχει γίνει λόγος παραπάνω. Τέλος, οι εκφράσεις του προσώπου και οι κινήσεις του σώματος, που αποτελούν τη *γλώσσα του σώματος*, είναι ένας ακόμα τρόπος μεταβίβασης πρόσθετων πληροφοριών, μία σειρά οπτικών ενδείξεων που συνοδεύουν το μήνυμά του. Η γλώσσα του σώματος περιλαμβάνει δύο μηχανισμούς, τις εκφράσεις του προσώπου και τις κινήσεις του σώματος. Στον πρώτον περιλαμβάνεται το *βλέμμα* και η *συνολική έκφραση του προσώπου* που αποτελούν καθρέφτη της συναισθηματικής κατάστασης του ομιλητή. Ανάλογα, λοιπόν, και με το κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο, αυτές οι εκφράσεις, αποκτούν συγκεκριμένο νόημα, όταν ενταχθούν στο περιστασιακό τους πλαίσιο. Στον δεύτερο μηχανισμό περιέχεται η στάση του σώματος και κυρίως η *κίνηση των χεριών*. Επίσης, σχετικά με τη λειτουργία και αυτού του μηχανισμού, το κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο μπορεί να καθορίσει το νόημα του μηνύματος.

Λειτουργίες Επικοινωνίας

Μετά από μία σύντομη παρουσίαση των χαρακτηριστικών της επικοινωνίας, μεταβαίνουμε σε μία επίσης σύντομη παρουσίαση των λειτουργιών της, με ποιες πτυχές της ζωής μας, δηλαδή, συνδέεται και σε τι μας εξυπηρετεί. Αρχικά, επικοινωνούμε για να καλύψουμε κάποιες ανάγκες μας. Συγκεκριμένα την ανάγκη μας να «συναντηθούμε» με τους άλλους ανθρώπους, ανάγκη εξίσου σημαντική με την ανάγκη για τροφή, νερό και στέγη. Σε πολλές περιπτώσεις μάλιστα έχει παρατηρηθεί ότι οι άνθρωποι κατά την επικοινωνία τους δεν αντάλλαξαν μεγάλο αριθμό πληροφοριών, αλλά ικανοποίησαν την ανάγκη τους για επικοινωνία., Επικοινωνούμε, επίσης, για να ενισχύσουμε και να διατηρήσουμε την αίσθηση του εαυτού μας. Έχει γίνει ήδη αναφορά στα σχετικά με τη διαμόρφωση του εαυτού μέσα από την επικοινωνία με τον άλλο.

Παράλληλα, επικοινωνούμε για να αναπτύξουμε σχέσεις. Όπως ήδη σημειώσαμε, ο άνθρωπος έχει ανάγκη να έρθει σε επαφή με τους άλλους ανθρώπους. Η συνάντηση αυτή και η συναναστροφή, οδηγεί στη διαμόρφωση δεσμών, σχέσεων με τους άλλους ανθρώπους, κάτι που επίσης έχει ανάγκη ο άνθρωπος, «ως ζώο κοινωνικό». Προεκτείνοντας, επικοινωνούμε για να αντεπεξέλθουμε στις κοινωνικές μας υποχρεώσεις. Πρόκειται για την ανάγκη μας να εντασσόμαστε σε ομάδες και να «συμμορφώνουμε» τις συμπεριφορές μας με βάση τα κοινωνικά πρότυπα. Επικοινωνούμε για να ανταλλάξουμε πληροφορίες. Το άτομο χρειάζεται να είναι επαρκώς «πληροφορημένο» προτού προβεί στη λήψη κάποιας απόφασης. Η αδυναμία ανταπόκρισής μας στις σωστές αποφάσεις, πολλές φορές αντανακλά την ελλιπή ή όχι επαρκή πληροφόρησή μας. Τέλος, επικοινωνούμε για να επηρεάσουμε τους άλλους. Ο σκοπός που ασκείται επιρροή (σκόπιμη ή ασυνείδητη), είναι η αλλαγή στις πράξεις και τις στάσεις των άλλων. Κατ' επανάληψη το άτομο στην καθημερινότητά του ασκεί επιρροή. Η επιρροή για να πραγματοποιηθεί, όπως και κάθε άλλη κοινωνική συναλλαγή, προϋποθέτει την επικοινωνία (Verderber, 1998, σσ. 40-42).

Επίτευξη σωστής επικοινωνίας/Αποτελεσματική Επικοινωνία

Στο επίπεδο της Ψυχολογία της Επικοινωνίας, οι R. B. Rubin και S. A. Henzl, υποστηρίζουν ότι η ικανότητα για σωστή επικοινωνία περιλαμβάνει τη γνώση της επικοινωνίας και την κατανόηση των καταστάσεων που αντιμετωπίζουμε. Παράλληλα, την ικανότητα αναγνώρισης και επίτευξης στόχων, που αναφέρεται στην ικανότητα αναγνώρισης των στόχων και της επιλογής των αναγκαίων μοντέλων για την επίτευξη των εν λόγω στόχων. Ακόμη, περιλαμβάνει ένα σύνολο ικανοτήτων συμπεριφοράς, που στοχεύει στη βελτίωση της επικοινωνιακής μας συμπεριφοράς και την υιοθέτηση της καταλληλότερης μορφής συμπεριφοράς, ανάλογα την περίσταση και ανάμεσα σε μία γκάμα διαφόρων συμπεριφορών. Γεγονός που προϋποθέτει την απόκτηση γνώσης των συγκεκριμένων μορφών συμπεριφοράς και την ευκαιρία εφαρμογής αυτών. Τέλος, αφορά την εντύπωση που δημιουργείται γι' αυτόν που ομιλεί από τα άλλα άτομα, που περιλαμβάνει στοιχεία όπως η συμβατότητα και η αποτελεσματικότητα της επικοινωνιακής μας συμπεριφοράς, μέσα από τη κατανόηση των άλλων.

Διδακτική της γλώσσας (ως κλάδος της Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας)

Η διδακτική της γλώσσας αποτελεί αυτόνομο κλάδο της Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας, καθώς σχετίζεται με τις επιμέρους εφαρμογές των γενικών-θεωρητικών αρχών, αλλά διαφοροποιείται και από αυτόν αισθητά ως προς τα ακόλουθα. Αρχικά, πρωτεύων στόχος του κλάδου της διδακτικής της γλώσσας είναι να διδάξει τη γλώσσα, ενισχύοντας τη γλωσσική ικανότητα και διευρύνοντας τον κώδικα επικοινωνίας των ομιλητών, σε αντίθεση με τη Γλωσσολογία που στόχος της είναι η ανάλυση και μελέτη της γλώσσας. Ένα άλλο χαρακτηριστικό της διδακτικής της γλώσσας αποτελεί και το ότι, για την εξυπηρέτηση του κύριου και προαναφερθέντος σκοπού της, δεν περιορίζεται στην υιοθέτηση μίας συγκεκριμένης γλωσσολογικής σχολής ή θεωρίας. Η ελεύθερη επιλογή μεταξύ των διαθέσιμων σχολών ή θεωριών, από κοινού με τη (συνειδητή) αξιοποίηση των απαραίτητων κάθε φορά μαθησιακών και διδακτικών μοντέλων, μπορεί να οδηγήσει στην επίτευξη του εν λόγω στόχου, *«χωρίς να δίνεται η εντύπωση ότι η διδακτική της γλώσσας αποτελεί ένα αταίριαστο σύνολο, ένα μωσαϊκό που χαρακτηρίζεται από αταξία και σύγχυση»*. Επιπρόσθετα, και στο ίδιο πλαίσιο, η διδακτική της γλώσσας χαρακτηρίζεται από διεπιστημονικότητα καθώς, πέρα από την επιστήμη της Γλωσσολογίας, αντλεί στοιχεία και ενισχύεται μεθοδολογικά από τους διεπιστημονικούς γλωσσολογικούς κλάδους της *Ψυχολογολογίας, της Κοινωνιογλωσσολογίας και της Παιδαγωγικής»* (Μήτσης, 2001, σσ. 59-61).

Σημασία κατάκτησης πρώτου κώδικα επικοινωνίας (μητρικής γλώσσας).

Αναγκαιότητα διδασκαλίας της γλώσσας

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, η ανάγκη γνώσης της χρήσης της γλώσσας κρίνεται αναγκαία για την αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ των ατόμων. Το άτομο κατά τη φάση της κατάκτησης του *πρώτου κώδικα επικοινωνίας, της μητρικής γλώσσας*¹, γνωρίζει τη γλώσσα και ασκείται στον τρόπο χρήσης της. Η κατάκτηση

¹ Σύμφωνα με τον Μήτση *πρώτος κώδικας επικοινωνίας ή μητρική γλώσσα (Μ.Γ. ή Κ1)* θεωρείται «η γλώσσα του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο το παιδί και με την οποία, καθώς μεγαλώνει έρχεται σε επαφή.» Βλ. Ν. Μήτσης, *Διδακτική του γλωσσικού μαθήματος. Από τη Γλωσσική Θεωρία στη Διδακτική Πράξη*. Αθήνα: 2001, Εκδόσεις: Gutenberg, σ. 35.

αυτή είναι σημαντική καθώς, ως μέσο κοινωνικοποίησης του ατόμου, συμβάλλει, μεταξύ άλλων, στην παράλληλη απόκτηση ενός ιδιαίτερου τρόπου αντίληψης της πραγματικότητας, ξεπερνώντας τα όρια που η ίδια η γλώσσα θέτει στο άτομο, και ταυτόχρονα συμβάλλει στη διάπλαση της προσωπικότητας του (Μήτσης, 2001, σσ. 39-43). Η διδασκαλία, λοιπόν, της γλώσσας είναι σημαντική καθώς αποτελεί μία συστηματική και οργανωμένη διαδικασία που σκοπό έχει τη την ενίσχυση της *γλωσσικής ικανότητας*² των ατόμων για χρήση της γλώσσας για επίτευξη συγκεκριμένων επικοινωνιακών στόχων, σύμφωνα με τους οποίους τα λόγια μας προσδοκούμε να έχουν ορισμένες συνέπειες για εμάς, για τους συνομιλητές μας και τον κόσμο ευρύτερα. Αυτή είναι και η έννοια της *γλωσσικής πράξης* (*speech act*) που εισάγει ο Austin και με την οποία ασχολήθηκε συστηματικά ως φαινόμενο (Μπέλλα, 2015, σ. 72).

Μεθοδολογικές Προσεγγίσεις στη Διδασκαλία της Γλώσσας

Στο σημείο αυτό θα παρουσιαστούν ενδεικτικά κάποιες από τις μεθοδολογικές προσεγγίσεις για τη διδασκαλία της γλώσσας. Η *παραδοσιακή ή δομική προσέγγιση*, η *επικοινωνιακή* και η *δραστηριοκεντρική μέθοδος*.

Παραδοσιακή ή Δομική Προσέγγιση Διδασκαλίας της Γλώσσας

Η Παραδοσιακή ή Δομική Προσέγγιση δίνει έμφαση στη γραμματική στην απομνημόνευση του λεξιλογίου, στην εκμάθηση κλίσης των ρημάτων και των γραμματικών και συντακτικών κανόνων, στη σωστή ορθογραφία και τη μετάφραση των κειμένων μέσα από μηχανιστικές και μεταφραστικές ασκήσεις. Σκοπός είναι η ορθή αναπαραγωγή για αποφυγή των λαθών. Ο ρόλος, λοιπόν, του μαθητή ως δέκτη είναι παθητικός καθώς η μάθηση της γλώσσας επιδιώκεται μέσα από την

² Η *γλωσσική ικανότητα* του ομιλητή αποτελεί τη δυνατότητα χρήσης της γλώσσας από τον ίδιο και συνιστά μια αποκλειστικά ανθρώπινη ιδιότητα που έχει καθολικό χαρακτήρα και είναι βιολογικά καθορισμένη. Στο Ναπολέον Μήτσης. *Διδακτική του Γλωσσικού Μαθήματος. Από τη γλωσσική θεωρία στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: 1996. Εκδόσεις Gutenberg, σ. 64.

επανάληψη και τη στείρα απομνημόνευση. Έτσι φαίνεται να υπάρχει μεγαλύτερη εστίαση στις δεξιότητες του γραπτού λόγου και όχι τόσο σε αυτές του προφορικού, με αποτέλεσμα την έλλειψη επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών. Για το σκοπό αυτό αξιοποιούνται τεχνικές, όπως αυτή της μίμησης και της αποστήθισης αναφορικά με εκτενείς διαλόγους που περιλαμβάνουν ένα μεγάλο αριθμό λειτουργικών και λεξιλογικών στοιχείων της γλώσσας και τα οποία στοιχεία οι μαθητές χρειάζεται να αποστηθίσουν. Όσον αφορά τον ρόλο του εκπαιδευτικού, αυτός σχετίζεται με την διόρθωση λαθών από μεριάς του ώστε, ο μαθητής να αποκτήσει την κατάλληλη γλωσσική συμπεριφορά, αποστασιοποιούμενος κάθε μορφή ελευθερίας του λόγου των μαθητών με σκοπό την αποφυγή των λαθών κατά τη χρήση της γλώσσας, αφαιρώντας του έτσι τη δυνατότητα επικοινωνίας (Χανοπούλου, 2017, σσ. 40-43).

Άλλα χαρακτηριστικά της παραδοσιακής μεθόδου είναι η αυστηρή προσήλωση στη σωστή δομή και η διαπραγμάτευση της σημασίας σε μικρό βαθμό. Επίσης, το εύρος των γλωσσικών λειτουργιών είναι τόσο περιορισμένο, ώστε ο δάσκαλος αναμένει συγκεκριμένες απαντήσεις από τους μαθητές (Παγώνη, 2017, σ. 18).

Δραστηριοκεντρική Προσέγγιση ή Μέθοδος Διδασκαλίας της Γλώσσας

Η δραστηριοκεντρική προσέγγιση εμφανίστηκε περίπου στις αρχές του 1980 με σκοπό να ενισχύσει τη γλωσσική χρήση μέσα από επικοινωνιακές δραστηριότητες. Τα στοιχεία εκείνα που τη χαρακτηρίζουν είναι η εστίαση σε μαθητοκεντρικές δραστηριότητες. Οι δραστηριότητες αυτές εστιάζουν περισσότερο στο περιεχόμενο και στη σημασία του παρά στη γλωσσική μορφή (Παγώνη, 2017, σσ. 17-18).

Η Παγώνη στην εργασία της κάνει ακόμα αναφορά στις σημασίες εκείνες που έχουν δοθεί στην έννοια της δραστηριότητας κατά καιρούς από τους θεωρητικούς. Επιλεκτικά, ο Breen προσδιορίζει τη δραστηριότητα «ως ένα εύρος εργασιών για ασκήσεις και δραστηριότητες στην γλωσσική εκμάθηση». Ο Littlejohn «ως κάθε σκοπό στο πλαίσιο του υλικού που σχετίζεται με τις πράξεις με πρακτικά θέματα που έχουν στη διάθεσή τους οι μαθητές, ώστε να ενισχύσουν τη γλωσσική εκμάθηση». Παράλληλα και σύμφωνα με τους Bachman και Palmer, «κατά τη δραστηριότητα οι μαθητές καλούνται να χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα, ώστε να πετύχουν ένα συγκεκριμένο σκοπό στο πλαίσιο μιας συγκεκριμένης κατάστασης». Ο Skehan τονίζει «την έννοια της σημασίας,

του πραγματικού κόσμου και του αποτελέσματος που προκύπτει από την ολοκλήρωση της δραστηριότητας». Για τον Nunan η δραστηριότητα είναι «ένα μέρος της δουλειάς της τάξης το οποίο μεταφέρει σημασία και δεν εστιάζει τόσο στη μορφή» (Παγώνη, 2017, σ. 19). Ο κάθε θεωρητικός, λοιπόν, ανάλογα την περίπτωση, εστιάζει σε κάτι διαφορετικό, καθιστώντας τα όρια της έννοιας της δραστηριότητας ρευστά.

Σύμφωνα με τις θεωρητικές προσεγγίσεις της δραστηριοκεντρικής μεθόδου, σκοπός είναι η ενίσχυση των κινήτρων των μαθητών, η ενεργητική τους συμμετοχή, ώστε να μαθαίνουν να δημιουργούν και να συνεργάζονται σε ένα ευχάριστο και αυθεντικό περιβάλλον. Πρόκειται για δραστηριότητες επίλυσης προβλήματος, δραστηριότητες που ενισχύουν την κριτική σκέψη και τη δημιουργικότητα, αλλά παράλληλα και το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού εδώ κρίνεται σημαντικός. Συγκεκριμένα χρειάζεται να παροτρύνει τους μαθητές να ολοκληρώνουν τις δραστηριότητες, να κάνουν χρήση της γλώσσας που γνωρίζουν, να συνεργάζονται και να επικοινωνούν στην τάξη (Πολίτου, 2018, σ. 23).

Βασικές αρχές δραστηριοκεντρικής προσέγγισης

Σύμφωνα με το Numan οι οκτώ βασικές αρχές της δραστηριοκεντρικής προσέγγισης είναι: α) το *Υποστηρικτικό Υλικό (Scaffolding)*, β) οι *Αλυσίδες Δραστηριοτήτων (Task chains)*, γ) η *Ανακύκλωση του Υλικού (Recycling)*, δ) η *Φυσική Εκμάθηση (Organic learning)*, ε) η *Ενεργητική Εκμάθηση (Active learning)*, στ) η *Ενοποίηση (Integration)*, ζ) ο *Αναστοχασμός (Reflection)* και η) ο *Παράγοντας Δημιουργικότητα (Copying to creation)*. Αναφορικά με το υποστηρικτικό υλικό πρόκειται για μαθήματα και διδακτικό υλικό που διευκολύνουν τη υλοποίηση των δραστηριοτήτων. Σε σχέση με τις αλυσίδες δραστηριοτήτων, η κάθε δραστηριότητα στηρίζεται σε ό,τι έχει διδαχθεί. Η ανακύκλωση του υλικού αφορά την ανακύκλωση του γλωσσικού υλικού με τέτοιο τρόπο, ώστε να αυξάνει τις ευκαιρίες για μάθηση. Η φυσική εκμάθηση συνδέεται με τη γλωσσική ικανότητα η οποία με αυτό τον τρόπο ενισχύεται σταδιακά. Παράλληλα, η ενεργητική μάθηση προϋποθέτει ότι οι μαθητές μαθαίνουν καλύτερα μέσα από την ενεργητική χρήση της γλώσσας μαθαίνοντας έτσι και να την εφαρμόζουν ενεργητικά. Σύμφωνα με την αρχή της ενοποίησης, δίνεται έμφαση και

στη διδασκαλία των γραμματικών μορφών, αλλά με τρόπο που να μπορούν αυτές τελικά να χρησιμοποιηθούν για επικοινωνιακούς σκοπούς. Η δυνατότητα που δίνεται στους μαθητές να σκεφτούν τί έχουν μάθει αξιολογώντας και την εξέλιξή τους, έχει τη μορφή του αναστοχασμού. Τέλος, σκοπός δεν είναι μόνο η εξάσκηση των μαθητών σε αυτά που διδάσκονται, αλλά και η δημιουργική αξιοποίηση αυτών σε συνδυασμό, έτσι ώστε να είναι σε θέση να δρουν και στο πλαίσιο του πραγματικού κόσμου, επιλύοντας δραστηριότητες μέσα σε αυτόν (Παγώνη, 2017, σσ. 21-22).

Τα βασικά στάδια της δραστηριοκεντρικής προσέγγισης

Οι Willis, Gattbonton, Estaire και Zanon προτείνουν τα εξής τρία βασικά στάδια της δραστηριοκεντρικής προσέγγισης: την *προετοιμασία για την κυρίως δραστηριότητα (pre-task)*, την *κυρίως δραστηριότητα (task cycle)* και την *επανάληψη της δραστηριότητας (post-task)*.

Κατά το πρώτο στάδιο εισάγεται το θέμα και γίνεται προσπάθεια για δημιουργία ενδιαφέροντος για τη δραστηριότητα στην τάξη και ενεργοποίηση της γλώσσας που θα ήταν χρήσιμη στον πραγματικό κόσμο. Σημαντική κρίνεται, επίσης, και η ενεργοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης και της γλώσσας που χρησιμοποιούν οι μαθητές. Το δεύτερο στάδιο αφορά το σχεδιασμό και την οργάνωση των δραστηριοτήτων καθώς επίσης και τα παραγόμενα των μαθητών σε γραπτό και προφορικό επίπεδο τα οποία έχουν παραχθεί μέσα σε συγκεκριμένο χρόνο που τους δόθηκε. Το παραγόμενο αποτέλεσμα, σε ατομικό ή ομαδικό επίπεδο, παρουσιάζεται στην τάξη, το οποίο δυνητικά συμβάλλει στην ανάπτυξη της μεταγνωστικής ικανότητας, καθώς μέσα από συζήτηση που ακολουθεί σχετικά με το αποτέλεσμα, δίνεται η δυνατότητα για αξιολόγηση των ενεργειών στο πλαίσιο της δραστηριότητας και βελτίωσης αυτού (του αποτελέσματος). Το τρίτο στάδιο αφορά την επανάληψη της δραστηριότητας. Το χαρακτηριστικό σε αυτό το στάδιο είναι ότι οι μαθητές δεν εκπαιδεύονται και δεν αξιολογούνται ως προς το στοιχείο της ευχέρειας, αλλά της ακρίβειας όσον αφορά στη χρήση της γλώσσας σε όλα τα επίπεδα γλωσσικής ανάλυσης (συντακτικό, λεξιλογικό, σημασιολογικό). Σε αυτό το στάδιο, ακόμα, οι μαθητές επεξεργάζονται συγκεκριμένα γλωσσικά στοιχεία μέσα από ασκήσεις γλωσσικής επίγνωσης και παράλληλα εξασκούνται στις λέξεις του νέου λεξιλογίου, των εννοιών που ορίστηκαν. Στο πλαίσιο αυτής της διαδικασίας γίνεται

δυνατή η συμμετοχή και συνεργασία των μαθητών μέσα σε αυθεντικά πλαίσια επικοινωνίας και σύμφωνα με τις δυνατότητές τους. (Παγώνη, 2017, σσ. 22-23), (Πολίτου, 2018, σσ. 23-25).

Επικοινωνιακή Προσέγγιση ή Μέθοδος Διδασκαλίας της Γλώσσας

Έχοντας ως βάση τις διάφορες σχολές ή θεωρίες και σε συνδυασμό με τις επιλογές σύνδεσής τους με τα εκάστοτε μαθησιακά και διδακτικά μοντέλα, προτάθηκαν και εφαρμόστηκαν μέχρι τα τέλη της δεκαετίας του 1960, τα μοντέλα γλωσσικής διδασκαλίας της παραδοσιακής και της δομιστικής μεθόδου γλωσσικής διδασκαλίας, που ήταν εστιασμένα στο θέμα της επικοινωνίας. Η προβληματισμοί όμως των πρώτων θεωρητικών της επικοινωνίας είχαν ως αντίκτυπο την αναποτελεσματικότητα αυτών των μοντέλων γλωσσικής διδασκαλίας. Η αναποτελεσματικότητας τους δεν έγκειτο μόνο στην αδυναμία ταχύτερης και αποτελεσματικής κατάκτησης της γλώσσας, αλλά και στη συστηματική διαστρέβλωση του γλωσσικού αισθητηρίου και στην πρόκληση δυσχέρειας ακόμα και του φυσιολογικού τρόπου κατάκτησης της γλώσσας (Μήτσης, 2001, σ. 19). Διαφοροποιούμενοι εν μέρει με τους υποστηρικτές των δύο προηγούμενων μοντέλων γλωσσικής διδασκαλίας και επιθυμώντας παράλληλα να εστιάσουν στις *επικοινωνιακές λειτουργίες της γλώσσας*, οι εκπρόσωποι της *Επικοινωνιακής Προσέγγισης* (ΕΠ), προβληματίστηκαν σχετικά με το λόγο για τον οποίο οι ομιλητές χρησιμοποιούν τη γλώσσα. Αξιοποιώντας και συνδέοντας, παράλληλα, τις προσεγγίσεις των δυο προηγούμενων μοντέλων, αναφορικά με την αντιμετώπιση της γλώσσας ως συστήματος και χρήσης, βρήκαν την απάντηση στο εν λόγω ερώτημα. Η γλώσσα, λοιπόν, χρησιμοποιείται από τους ομιλητές για τη μεταξύ τους επικοινωνία, δηλαδή *«για την επιτέλεση επικοινωνιακού τύπου λειτουργιών, όπως είναι για παράδειγμα να θέσουν ερωτήσεις, να ζητήσουν πληροφορίες, να εκφράσουν ευχαριστίες, τα παράπονα ή τη δυσαρέσκειά τους [...], να διατυπώσουν σκέψεις, να εκφράσουν τα συναισθήματα τους κ.λπ.»* (Μήτσης, Η διδασκαλία της γλώσσας υπό το πρίσμα της επικοινωνιακής προσέγγισης. Εισαγωγή στη θεωρία και τις τεχνικές του επικοινωνιακού μοντέλου, 2004, σσ. 19, 23, 24, 25). Η νέα αυτή προσέγγιση που εστιάζει στην επικοινωνία ονομάζεται *επικοινωνιακή γλωσσική διδασκαλία*. Εκπρόσωποι αυτής της προσέγγισης αποτελούν οι C. Candlin, H. Widdowson, K. Morrow, K. Johnson, W. Littlewood κ.ά. Έτσι και από τα τέλη της

δεκαετίας του 1970, το γλωσσικό μάθημα, οργανώνεται γύρω από το άξονα της επικοινωνίας. Αυτό σημαίνει, όπως χαρακτηριστικά σημειώνει ο Μήτσης, «ότι η γλωσσική διδασκαλία παύει πλέον ν' αποτελεί μια άψυχη, τυποποιημένη, μηχανική ή γνωστικού τύπου δραστηριότητα και ότι επιχειρεί να μεταβληθεί σε μια δυναμική διαδικασία στα πλαίσια της οποίας η γλώσσα κατακτάται με φυσιολογικό τρόπο, δηλαδή μέσα από την ίδια τη γλωσσική πράξη και με την παραγωγή αυθεντικού λόγου (προφορικού και γραπτού) προσαρμοσμένου στις εκάστοτε συνθήκες επικοινωνίας. Ο κύριος στόχος είναι η ικανότητα για προσαρμογή του λόγου στο περιβάλλον και αξιοποίηση της γραμματικής για την επίτευξη του μέγιστου δυνατού επικοινωνιακού αποτελέσματος» (Μήτσης, Η διδασκαλία της γλώσσας υπό το πρίσμα της επικοινωνιακής προσέγγισης. Εισαγωγή στη θεωρία και τις τεχνικές του επικοινωνιακού μοντέλου, 2004, σσ. 153, 154). Στη συνέχεια πραγματοποιείται μία σύντομη ανάλυση των θεωρητικών αντιλήψεων και μεθοδολογικών αρχών της επικοινωνιακής προσέγγισης, φωτίζοντας καλύτερα τα παραπάνω.

Θεωρητικές αντιλήψεις για την Επικοινωνιακή Προσέγγιση (ΕΠ)

Στο σημείο αυτό, λοιπόν, γίνεται αρχικά μία σύντομη αναφορά των θεωρητικών αντιλήψεων και των μεθοδολογικών αρχών της επικοινωνιακής μεθόδου, όπως αυτές διατυπώθηκαν από τους εκπροσώπους της (Μήτσης, 2001, σσ. 159-165). Αρχικά, η γλώσσα ως κώδικας υπηρετεί πλήθος λειτουργιών, κυρίως, όμως την επικοινωνία. Οι μαθητές λειτουργώντας ως *επαρκείς χρήστες της γλώσσας*, αναπτύσσουν την ικανότητα να επικοινωνούν αποτελεσματικά. Παράλληλα, η επιλογή της κατάλληλης κάθε φορά γλωσσικής μορφής, σε συνάρτηση με τις συγκεκριμένες συνθήκες επικοινωνίας, που παράλληλα, αντανακλά την πολυμορφία και τη διαφοροποίηση της γλώσσας, αποτελεί ακόμα μία από τις εκφραζόμενες θεωρητικές αντιλήψεις της ίδιας προσέγγισης. Δίνοντας, λοιπόν, έμφαση στη *χρήση*, η γλωσσική διδασκαλία ασκεί τους μαθητές στην αναγνώριση και διαπίστωση των καταστασιακών δεδομένων και των συνθηκών επικοινωνίας, με σκοπό να προσαρμόζουν τη γλώσσα και να επικοινωνούν επαρκέστερα και αποτελεσματικότερα με το περιβάλλον τους. Μία άλλη βασική θέση των εκπροσώπων αυτής της μεθόδου είναι και το ότι η αποτελεσματικότητα της γλωσσικής διδασκαλίας έγκειται στην υιοθέτηση ενός περισσότερο αυθόρμητου και

χαρακτήρα της ως διαδικασίας, όπως αυθόρμητη είναι και η *γλωσσική πράξη*³ ως διαδικασία. Δε μιλάμε πια για μάθηση της γλώσσας, αλλά για κατάκτησής της μέσα από τη συμμετοχή σε συνεχή και σκόπιμα οργανωμένη γλωσσική δραστηριότητα, έχοντας το χαρακτήρα μιας φυσιολογικής επικοινωνίας. Άρα, η γλώσσα δεν αποτελεί αντικείμενο μελέτης, αλλά το μέσο επικοινωνίας, εργασίας και άσκησης της τάξης. Όσον αφορά, λοιπόν, και το ρόλο της τάξης και του δασκάλου, στο πλαίσιο αυτής της προσέγγισης, οι μαθητές είναι τα συνεργαζόμενα μέλη μίας ομάδας, της ομάδας της τάξης, και ο διδάσκων έχει το ρόλο του ισότιμου συνομιλητή, συνεργάτη, συνερευνητή και συντονιστή. Το «λάθος», εν συνεχεία, είναι ένα αναμενόμενο φαινόμενο στο πλαίσιο της γλωσσικής ανάπτυξης των ατόμων και γι' αυτό αντιμετωπίζεται ως τέτοιο. Επιπλέον, οι κανόνες (*αρχές λειτουργίας του γλωσσικού κώδικα*), ανακαλύπτονται από τους μαθητές, φυσικά και αβίαστα, μέσα από τη χρήση και τη μελέτη της ίδιας της γλώσσας. Σχετικά τώρα με το χρησιμοποιούμενο λόγο στην τάξη, χρειάζεται να χαρακτηρίζεται από βιωματικό και επικοινωνιακό χαρακτήρα. Τα παραδείγματα και η γλωσσική δραστηριότητα που επιτελείται στο πλαίσιο της χρήσης ζωντανού και βιωματικού λόγου. Όσον αφορά τη διδασκαλία και με βάση συγκεκριμένα χαρακτηριστικά της γλώσσας, δίνεται έμφαση στο *εκφώνημα* (δηλαδή στις ευρύτερες ενότητες προφορικού ή γραπτού λόγου) και όχι στην απλή *πρόταση*. Επιπρόσθετα, σκοπός και αποτέλεσμα των παραπάνω, αποτέλεσμα των παραπάνω, είναι η ανάπτυξη της *επικοινωνιακής ικανότητας*, μέρος της οποίας αποτελεί η *γλωσσική ικανότητα*. Πιο συγκεκριμένα, ως γλωσσική ικανότητα νοείται η γνώση του συστήματος της γλώσσας, ενώ ως επικοινωνιακή, η ακόλουθη ικανότητα για προσαρμογή του λόγου στο περιβάλλον και στις εκάστοτε συνθήκες επικοινωνίας (Μήτσης, 2001, σ. 157). Εδώ αξίζει να αναφερθούμε στο ότι μιλάμε για ισόρροπη και παράλληλη ανάπτυξη της γλωσσικής και επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών (Σπανός, 2012, σ. 282). Η αξιολόγηση στο πλαίσιο της επικοινωνιακής προσέγγισης, είναι απαραίτητα διαδικασία για την ενίσχυση και βελτίωση των προς ανάπτυξη ικανοτήτων, που επιτελείται από τους μαθητές κατά τη διδασκαλία. Μέσα από τη

³Η έννοια της *γλωσσικής πράξης* έχει να κάνει με το «*πράττουμε με τις λέξεις*», με την παραδοχή δηλαδή, ότι, όταν μιλάμε, δεν παράγουμε απλώς ήχους που ανήκουν σε μία συγκεκριμένη γλώσσα, διέπονται από τους κανόνες της και εκφράζουν συγκεκριμένες σημασίες, αλλά χρησιμοποιούμε τη γλώσσα για να επιτύχουμε σαφείς επικοινωνιακούς στόχους.» Ο πρώτος που ασχολήθηκε συστηματικά με το φαινόμενο αυτό ήταν ο J. Austin. Από το Σπ. Μπέλλα, *Πραγματολογία, Από τη γλωσσική επικοινωνία στη γλωσσική διδασκαλία*. Αθήνα, 2015. Εκδόσεις Gutenberg, σ. 72.

συζήτηση στην τάξη, οδηγούνται στη διαπίστωση πιθανών «λαθών» και προβαίνουν στη διόρθωσή τους, λαμβάνοντας υπόψη το εκάστοτε περιστασιακό περιβάλλον και έχοντας ως κριτήριο την αποτελεσματικότερη δυνατή γλωσσική διατύπωση (Μήτσης, 2001, σ. 165). Συνοψίζοντας, λοιπόν, και λαμβάνοντας υπόψη το δυναμικό χαρακτήρα του γλωσσικού μαθήματος, η υιοθέτηση της παραπάνω μεθόδου, δύναται να ενισχύσει τη δημιουργικότητα, την προσαρμοστικότητα των μαθητών, την άσκηση τους στην πρόσληψη και την προαγωγή του λόγου σε συγκεκριμένες συνθήκες επικοινωνίας. Να ενισχύσει, ακόμα, την κατοχή γραμματικο-συντακτικών δομών και λεξιλογίου, συνδυασμένες απόλυτα με τη γνώση κανόνων χρήσης της γλώσσας (Σπανός, 2012, σ. 110).

Εκμάθηση της σωστής επικοινωνίας

Στο πλαίσιο αυτής της μεθόδου και αναφορικά με τη σημασία της επικοινωνίας και μάλιστα της σωστής επικοινωνίας, κρίνεται απαραίτητο, σε μαθησιακό και διδακτικό επίπεδο, η *εκμάθηση της σωστής επικοινωνίας*. Για το σκοπό αυτό προτείνεται το ακόλουθο, *εξαμερές, μοντέλο*: α) θεωρητική κατανόηση σύμφωνα με την οποία, η εξοικείωση με τις επικοινωνιακές θεωρίες, αποτελεί τη βάση για την απόκτηση των επικοινωνιακών ικανοτήτων, β) παραδείγματα, που περιλαμβάνει την χρήση παραδειγμάτων για μελέτη συγκεκριμένων κάθε φορά επικοινωνιακών συμπεριφορών, σε συγκεκριμένα επικοινωνιακά πλαίσια, γ) βήματα, τα οποία αφορούν το «σπάσιμο» και τη μελέτη των περίπλοκων συμπεριφορών και των αντίστοιχων ικανοτήτων, σε μέρη, δ) εφαρμογή, που αφορά την εφαρμογή των γνώσεων και των ικανοτήτων που καλλιεργήθηκαν, σε άλλα πλαίσια και που αφορούν την αυτονόμηση του ατόμου (σε ατομικό ή ομαδικό επίπεδο) ως προς την ικανότητα εφαρμογής αυτών, ε) αυτοκριτική, την αυτοαξιολόγηση του ατόμου σχετικά με τα όσο κατέκτησε ή όχι. Η αυτοκριτική περιλαμβάνει και τη δέσμευση για αλλαγή, για βελτίωση σε ένα ρεαλιστικό επίπεδο⁴ και στ) επανεξέταση και εφαρμογή,

⁴Σημαντική εδώ η προετοιμασία ενός *συμβολαίου εκμάθησης*, το οποίο δημιουργείται με σκοπό να «δεσμεύσει» το μαθητή στην εκπαιδευτική διαδικασία που τελικό στόχο εν προκειμένω θα έχει την αλλαγή της επικοινωνίας, της συμπεριφοράς του ατόμου. Επειδή, λοιπόν, πρόκειται για μία κοπιαστική και χρονοβόρα ;; διαδικασία, μέσω του γραπτού συμβολαίου ο μαθητής δεσμεύεται να «ολοκληρώσει» αυτό που συνειδητά-και επιθυμητά- ξεκινάει. Το συμβόλαιο αποτελεί μέρος ενός οργανωμένου και σαφώς προσδιορισμένου πλάνου δράσης. Στο Rudolph Verderber, *Η Τέχνη της Επικοινωνίας*, μετ. Ν. Σαρρής, Αθήνα: 1998, Εκδόσεις Έλλην, σ.48.

στάδιο στο οποίο προτείνεται η μετατροπή της γνώσης σε πρακτική συμπεριφορά εκτός μαθήματος. Η συμβολή και εδώ του συμβολαίου εκμάθησης, σημαντική.

Το συμβόλαιο μάθησης αποτελεί ταυτόχρονα και το σημείο αναφοράς για την καταγραφή και αξιολόγηση των ικανοτήτων του ατόμου. Συγκεκριμένα θα περιλαμβάνει: α) τον καθορισμό του στόχου που θέτει το άτομο, β) την περιγραφή του προβλήματος που θα καθορίσει το στόχο, γ) το βήμα-προς-βήμα σχέδιο για επίτευξη του στόχου και δ) την μέθοδο αναγνώρισης της επίτευξης του στόχου, με τη σημείωση των ελάχιστων προϋποθέσεων για την επίτευξη του στόχου. Μέσα από παρατήρηση της αλλαγής ατομικής του συμπεριφοράς και της ανταπόκρισης ή μη του περιβάλλοντος σε αυτή, το άτομο κρίνει αν έχει επιτευχθεί ή όχι ο προκαθορισμένος στόχος (Verderber, 1998, σσ. 46-50).

Αυτό που επιτυγχάνεται μέσα από τη διδακτική αξιοποίηση του παραπάνω μοντέλου ως μεθοδολογικού εργαλείου, είναι, μεταξύ άλλων, να γίνουν οι μαθητές ικανοί να αναγνωρίζουν τις κύριες αντιλήψεις από τη θεωρίας της επικοινωνίας και έρευνας, μέσα από δικές τους εμπειρίες και να έχουν πρόσβαση σε μια ποικιλία επιλογών που ασχολούνται με τη δική τους συμπεριφορά επικοινωνίας, αυξάνοντας έτσι την ικανότητα της επικοινωνίας (Verderber, 1998, σ. 15). Με βάση, λοιπόν, και τα όσα έχουν ήδη αναφερθεί παραπάνω, η ποικιλία αυτή των επιλογών θέτει τις βάσεις για τη διαμόρφωση ενός περιβάλλοντος με πολλές δυνατότητες εμπειριών, για βίωση συγκινήσεων που θα πυροδοτήσουν την επιθυμία για μάθηση- και ανάπτυξη. Για μάθηση με νόημα, που θα αντικατοπτρίζει και θα έχει ως αφετηρία το συγκινησιακό βίωμα του μαθητή, για μια μάθηση που θα εντάσσεται ομαλά στον ψυχοσωματικό κόσμο του, για μια αυθεντική μάθηση που θα ενδιαφέρει το υποκείμενο μάθησης και θα ικανοποιεί τις ανάγκες τους.

Τυπολογία δραστηριοτήτων Επικοινωνιακής Προσέγγισης

Στο πλαίσιο της επικοινωνιακής μεθόδου αξιοποιείται μία γκάμα δραστηριοτήτων η οποία περιλαμβάνει μεταξύ άλλων παιχνίδια ρόλων, δραστηριότητες προσομοίωσης, δραστηριότητες συλλογής πληροφοριών, δραστηριότητες μεταφοράς πληροφοριών, δραστηριότητες επίλυσης προβλήματος, δραστηριότητες ανταλλαγής εμπειριών, δημιουργικές δραστηριότητες και δραστηριότητες καταγισμού ιδεών. Γενικά δραστηριότητες που αξιοποιούν το παιχνίδι ή και εμπλέκουν τους μαθητές σε

επικοινωνιακές δραστηριότητες. Τα εποπτικά μέσα που αξιοποιούνται αφορούν δραστηριότητες καθώς και αντικείμενα τα οποία προέρχονται από την καθημερινή ζωή και έχουν αυθεντική χρήση. (Χανοπούλου, 2017, σσ. 46-48).

Διδακτική Μεθοδολογία Μάθησης που στηρίζεται στο Πρόβλημα

Σχετικά με τη μάθηση που στηρίζεται στο πρόβλημα, γίνεται λόγος για έναν σχεδιασμό αναλυτικού προγράμματος και μία διδακτική μαθησιακή στρατηγική η οποία αναπτύχθηκε στη Δύση. Αναφορικά με τη μάθηση που βασίζεται στο πρόβλημα, οι διδακτικές και μαθησιακές δραστηριότητες εστιάζουν γύρω από προβλήματα καθημερινής ζωής και τοποθετούνται σε συγκεκριμένο πλαίσιο (Tang Colin, 1997, p. 1).

Πιο συγκεκριμένα και αναφορικά με τις ρίζες της μάθησης βασισμένης στο πρόβλημα, γίνεται λόγος για σύνδεση της με την εκπαίδευση στο πλαίσιο του επιστημονικού πεδίου της Μηχανικής. Το εν λόγω μοντέλο αναπτύχθηκε στο πανεπιστήμιο McMaster του Καναδά στα τέλη του 1960. Από τότε πολλές διαφορετικές παραλλαγές αυτού του μοντέλου έχουν προκύψει. Διαφορετικές εννοιολογήσεις έχουν δοθεί γι' αυτού του τύπου τη μάθηση σε επίπεδο θεωρητικών αρχών μάθησης, εκπαιδευτικών μοντέλων και εκπαιδευτικών πρακτικών. Βασικό χαρακτηριστικό του αναλυτικού προγράμματος που εντάσσεται στο πλαίσιο της μάθησης βασισμένης στο πρόβλημα, αποτελεί το στοιχείο της δια βίου μάθησης που χαρακτηρίζει τους μαθητές οι οποίοι αναλαμβάνουν την ευθύνη της μάθησής τους στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ένα μειονέκτημα αυτού του μοντέλου είναι ότι υπάρχει το ρίσκο της δημιουργίας κενών σε ορισμένες γνωστικές περιοχές (De Graaf Eric, 2003, p. 657).

Έννοια πρόβλημα και επίλυση προβλήματος

Στο σημείο αυτό και προτού γίνει αναφορά αναλυτικά στα χαρακτηριστικά αυτού του μοντέλου μάθησης, είναι σημαντικό να οριστεί η έννοια πρόβλημα και της έννοιας επίλυση προβλήματος. Κατά καιρούς έχουν προταθεί διάφοροι ορισμοί από θεωρητικούς. Ο Kahney, για παράδειγμα, θεωρεί ότι όταν υπάρχει ένας στόχος, αλλά υπάρχουν διάφορες δυσκολίες, ώστε να επιτευχθεί αυτός λόγω έλλειψης βοηθημάτων ή έλλειψης πληροφοριών, τότε υπάρχει ένα πρόβλημα. Οτιδήποτε κάνουμε για να επιτευχθεί αυτός ο στόχος αποτελεί τη λύση του προβλήματος. Για τους Bakersfield

και Isaksen, πρόβλημα είναι μία κατάσταση η οποία δεν είναι σαφώς προσδιορισμένη ή μία κατάσταση που δεν ανταποκρίνεται στις οικίες μορφές συμπεριφοράς. Οι ενέργειες που επιτελούνται για κατάκτηση της κατάλληλης οικίας μορφής συμπεριφοράς, αποτελεί τη λύση του προβλήματος και επιτελείται μέσα από την ανάπλαση και την αναμόρφωση της προβληματικής κατάστασης που θα οδηγήσει στην απόκτηση της κατάλληλης οικίας μορφής συμπεριφοράς. Άρα για την αντιμετώπιση οποιασδήποτε κατάστασης, χρειάζεται να υπάρχουν στο γνωστικό ρεπερτόριο του ατόμου συγκεκριμένοι τρόποι για την αντιμετώπιση αυτής. Για την κατάκτηση αυτών των τρόπων είναι πιθανόν να χρειάζεται αναμόρφωση και ένας συνδυασμός των προηγούμενων γνώσεων και εμπειριών μας, ώστε να επιτευχθεί αυτό. Έτσι, φαίνεται να ανατρέπεται η αντίληψη περί σύνδεσης της έννοιας πρόβλημα με κάτι το αρνητικό ή το στερητικό. Σύμφωνα και με τα παραπάνω, το πρόβλημα μοιάζει να μετατρέπεται σε πρόκληση για νέα μάθηση και να γίνεται πηγή εμπλουτισμού της εμπειρίας μας (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2011, σσ. 464 -465).

Επιστρέφοντας στη μελέτη του μοντέλου μάθησης που στηρίζεται στο πρόβλημα και σύμφωνα και με τα παραπάνω, γίνεται κατανοητό ότι το μοντέλο αυτό αποτελεί μία οργανωμένη προσπάθεια για ανάπτυξη της δεξιότητας της επίλυσης προβλημάτων, η οποία σχετίζεται με την ανάπτυξη της σκέψης. Η εξοικείωση του ατόμου με την αντιμετώπιση προβληματικών καταστάσεων και με τη μάθηση στρατηγικών που θα οδηγήσουν στην επίλυση του προβλήματος, συμβάλλουν στην ανάπτυξη της εν λόγω δεξιότητας (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2011, σσ. 466 -467). Οι (σύγχρονες) στρατηγικές που υιοθετούνται στο πλαίσιο της μάθησης που στηρίζεται στο πρόβλημα με σκοπό την κατανόηση των γνωστικών διαδικασιών της επίλυσης προβλημάτων, θα γίνει στη συνέχεια. Για την ώρα κρίνεται σημαντικό να αναφερθούν κάποια από τα βασικά χαρακτηριστικά της μάθησης που στηρίζεται στο πρόβλημα και που συνθέτουν τη μορφή των παραδοσιακών στρατηγικών μοντέλων επίλυσης προβλήματος.

Θεωρητικές προσεγγίσεις μάθησης που στηρίζεται στο πρόβλημα

Τα βασικά χαρακτηριστικά που αποδίδονται στο εν λόγω μοντέλο, σχετίζονται με την μαθητοκεντρική διδασκαλία και την εργασία σε μικρές ομάδες, με τον εκπαιδευτικό στο ρόλο του διευκολυντή ο οποίος οργανώνει τα ζητήματα που αφορούν το

πρόβλημα που τίθεται και στο οποίο στηρίζεται η διδασκαλία. Ο Gijsselaers τονίζει ότι η μάθηση που στηρίζεται στο πρόβλημα σχετίζεται με τις θεωρητικές διδακτικές αρχές της εποικοδομητικής προσέγγισης της γνώσης, της μετα-μάθησης και της μάθησης που αξιολογεί τα συμφραζόμενα. Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί εδώ ότι υπάρχουν διαφορετικές θεωρητικές προσεγγίσεις ανάλογα και με τα μοντέλα τα οποία διαμορφώθηκαν κι από άλλα πανεπιστήμια και που αναφέρονται στη μάθηση που στηρίζεται στο πρόβλημα. Όπως ήδη αναφέρθηκε, το μοντέλο αυτό μάθησης χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από τους καθηγητές του πανεπιστημίου McMaster του Καναδά προκειμένου να επιλυθούν κάποια διδακτικά προβλήματα που υπήρχαν σε πρακτικό επίπεδο. Αργότερα, κατά τις δεκαετίες του '70 και του '80, καθηγητές από άλλα πανεπιστήμια (του Linköping, του Maastricht, του Roskilde και του Aalborg), υιοθέτησαν αυτό το μοντέλο, κάνοντας τις απαραίτητες αλλαγές προκειμένου το μοντέλο αυτό να λειτουργήσει στην πράξη στους δικούς τους φοιτητές. Οτιδήποτε δεν τους ταίριαζε, το άλλαζαν. Έτσι ανάλογα με τις πρακτικές που υιοθετούνταν, αξιολογούνταν και διαφορετικές κάθε φορά θεωρητικές προσεγγίσεις από τους καθηγητές. Οι βασικές θεωρητικές αρχές της μάθησης που εν γένει σχετίζονται με το μοντέλο της μάθησης που στηρίζεται στο πρόβλημα, αφορούσαν, μεταξύ άλλων, την *εμπειρική μάθηση* όπως παρουσιάστηκε από τον Dewey και τον Kolb, τον *επαγγελματικό αναστοχασμό*, όπως διατυπώθηκε από τον Schön, τον *κονστρουκτιβισμό* και την *κοινωνική μάθηση* από τους Piaget, Vygotsky, Lave και Wenger. Σύμφωνα, λοιπόν, με αυτές τις θεωρίες, η μάθηση που στηρίζεται στο πρόβλημα είναι μία εκπαιδευτική προσέγγιση σύμφωνα με την οποία το πρόβλημα αποτελεί την αφετηρία της μαθησιακής διαδικασίας. Είναι, επίσης, εκείνο που κατευθύνει τη μαθησιακή διαδικασία και που δίνει περισσότερο βάση στη διατύπωση της ερώτησης και όχι στις απαντήσεις. Θέτοντας ερωτήσεις καθορίζεται και το περιεχόμενο της μάθησης, με αποτέλεσμα να προωθείται η κινητοποίηση του μαθητή και η βαθιά κατανόηση του περιεχομένου. Επιπρόσθετα, σημειώνεται ότι το πρόβλημα κατά βάση πηγάζει από την πραγματική ζωή, αλλά υπάρχει περίπτωση να αποτελεί και ένα υποθετικό πρόβλημα, που όμως συναντά τους στόχους και τα κριτήρια της εκπαίδευσης. Παράλληλα ένα άλλο χαρακτηριστικό που αφορά τη θεωρητική πλαισίωση του εν λόγω μοντέλου μάθησης και που σχετίζεται με τα προηγούμενα, είναι η αυτο-κατευθυνόμενη μάθηση, καθώς αυτός που θέτει το πρόβλημα είναι κι αυτός ο οποίος είναι υπεύθυνος για τις αποφάσεις που αφορούν τη διαμόρφωση της πορείας της μαθησιακής διαδικασίας. Όλοι οι μαθητές είναι

υπεύθυνοι γι' αυτό. Κάποιος μαθητής θέτει το πρόβλημα και καθοδηγεί την πορεία της επίλυσης αυτού, στηριζόμενος στις δικές του εμπειρίες, και στη συνέχεια οι υπόλοιποι μαθητές, χτίζουν πάνω στην εμπειρία του συμμαθητή τους τη δική τους εμπειρία. Πρόκειται για μάθηση που στηρίζεται στην εμπειρία. Μία ακόμη θεωρητική προσέγγιση του μοντέλου μάθησης που στηρίζεται στο πρόβλημα αποτελεί και η μάθηση που στηρίζεται στην ενεργή συμμετοχή. Πρόκειται για δραστηριότητες που κινητοποιούν τους μαθητές και αφορούν την έρευνα, τη λήψη αποφάσεων και τη συγγραφή. Παράλληλα, η διεπιστημονική μάθηση έτσι ώστε το πρόβλημα να μην κινείται μέσα στα παραδοσιακά και στενά όρια και τις μεθόδους του γνωστικού αντικείμενου που διδάσκεται. Η δυνατότητα για πρακτική εφαρμογή και βαθύτερη κατανόηση του σύνθετου προβλήματος που επιλέγεται είναι επίσης σημαντική καθώς είναι απαραίτητο ο μαθητής να μπορεί να μεταφέρει και σε διαφορετικά πλαίσια τη γνώση, τη θεωρία και τις μεθόδους που ήδη κατέκτησε κατά την επίλυση του προβλήματος στο μάθημα. Τέλος, η μάθηση που στηρίζεται στην εργασία σε ομάδες αποτελεί ακόμα μία από τις βασικές θεωρητικές προσεγγίσεις του μοντέλου της μάθησης που στηρίζεται στο πρόβλημα. Πρόκειται για μαθησιακή διαδικασία η οποία λαμβάνει χώρα σε επίπεδο ομάδων και κατά την οποία θεωρείται απαραίτητη η κατάκτηση ατομικών δεξιοτήτων που θα επιτρέπουν στους μαθητές να διαχειρίζονται τις διαδικασίες συνεργασίας με την ομάδα σε όλα τα στάδια. Αυτές ήταν, λοιπόν, οι βασικές αρχές των παραδοσιακών μοντέλων μάθησης στις οποίες στηρίζεται στο πρόβλημα, όπως αυτές διαμορφώθηκαν σε πρακτικό επίπεδο στα παραπάνω πανεπιστήμια (De Graaf Eric, 2003, σσ. 657 -659).

Ο εκπαιδευτικός σε ρόλο διευκολυντή στη μάθηση που στηρίζεται στο πρόβλημα

Ο εκπαιδευτικός έχοντας το ρόλο του διευκολυντή βρίσκεται παρών, έτσι ώστε, το πρόβλημα που τίθεται σε επίπεδο μάθησης, να λειτουργεί αποτελεσματικά σε κάθε περίπτωση. Σύμφωνα με το εν λόγω μοντέλο, ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να ειδικεύεται στο διδακτικό αντικείμενο που εξετάζεται προκειμένου να συνεισφέρει στην επιλογή και εφαρμογή των κατάλληλων στρατηγικών. Δεν χρειάζεται, δηλαδή, απλά να γνωρίζει καλά το περιεχόμενο του διδακτικού αντικείμενου, αλλά και να είναι ικανός να βοηθήσει τους μαθητές του να οικοδομήσουν, με τη μορφή *σκαλωσιάς*, τις κατάλληλες στρατηγικές για την επίλυση του προβλήματος μέσα και

από τη χρήση κατάλληλων ερωτήσεων. Είναι σημαντικό να αναφερθεί, ακόμα, ότι σκοπός δεν είναι μόνο να επιλύσουν το πρόβλημα με τη χρήση της κατάλληλης στρατηγικής, αλλά με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού να αποκτήσουν την εμπειρία της επίλυσης του προβλήματος μέσα από την εξοικείωση με τα μοντέλα στρατηγικής επίλυσης προβλήματος, μέσα από συγκεκριμένα στάδια. Έτσι, οι μαθητές θα είναι ικανοί στο μέλλον να αξιοποιήσουν την εν λόγω γνώση και τις μεθόδους του μοντέλου που υιοθετήθηκε, ώστε να επιλύσουν μόνοι τους ένα καινούργιο πρόβλημα που ενδεχομένως να προκύψει στη συνέχεια, μέσα και σε ένα διαφορετικό πλαίσιο. Στο μεταξύ ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να κινητοποιεί τους μαθητές να αξιοποιούν τη δική τους εμπειρία και να χτίζουν πάνω στην εμπειρία των συμμαθητών τους, διαμορφώνοντας τη δική τους πορεία σε επίπεδο μαθησιακής διαδικασίας. Και πάλι ο ρόλος των ερωτήσεων είναι σημαντικός καθώς, μέσα από προσωπικό αναστοχασμό θα καθοδηγούνται στα επόμενα στάδια και παράλληλα θα αξιολογούν τα αποτελέσματα των προηγούμενων σταδίων με την ολοκλήρωση των οποίων θα φτάνουν να επιλύσουν το πρόβλημα. Για το λόγο αυτό είναι και πάλι καθοριστικός ο ρόλος του εκπαιδευτικού, ο οποίος θα βοηθήσει τα παιδιά να μάθουν να συνεργάζονται αποτελεσματικά σε επίπεδο ομάδας, καθώς οι μαθησιακές και συνεργατικές διαδικασίες συμβάλλουν, ώστε οι μαθητές να προσεγγίζουν με μεγαλύτερη ευελιξία τη γνώση. Έτσι είναι απαραίτητο ο διευκολυντής, ως ειδικός, να διαθέτει μία γκάμα από ευέλικτες στρατηγικές τις οποίες μπορεί να αξιοποιήσει ανάλογα στο πλαίσιο της μαθησιακής διαδικασίας (Hmelo-Silver, 2004, pp. 244 - 245).

Σύγχρονα στρατηγικά μοντέλα επίλυσης προβλήματος

Ξεκινώντας από το γεγονός ότι κάθε άνθρωπος χρησιμοποιεί τον ίδιο τρόπο για να επιλύσει τα προβλήματά του συγκριτικά με τους άλλους, γίνεται κατανοητό ότι δεν μπορεί να υπάρξει μία ενιαία στρατηγική για την αντιμετώπιση προβλήματος. Έτσι, λοιπόν, έχουν διαμορφωθεί διαφορετικά μοντέλα επίλυσης προβλήματος. Σε αντιδιαστολή με τα παραδοσιακά μοντέλα επίλυσης προβλήματος, τα σύγχρονα μοντέλα επίλυσης προβλήματος σχετίζονται με την επίδραση θεωριών από το χώρο της Γνωστικής Ψυχολογίας. Ενώ δηλαδή στις αρχές του 20ου αιώνα η επίλυση προβλήματος σχετιζόταν με την απόκτηση δεξιοτήτων αφηρημένης σκέψης ανάλογης

με αυτής που απαιτείται για την επίλυση μαθηματικών προβλημάτων, από τα μέσα του 20ου αιώνα και εξής, η δεξιότητα της επίλυσης προβλήματος θεωρείται μία σύνθετη δεξιότητα που αποτελεί συνδυασμό λογικοαναλυτικών δεξιοτήτων, δεξιοτήτων κατανόησης και συνθετικών δεξιοτήτων. Παράλληλα δόθηκε μεγάλη έμφαση στη σύνδεση της δεξιότητας της επίλυσης προβλήματος με τη δημιουργική σκέψη. Για την ανάπτυξη λοιπόν αυτών των δεξιοτήτων και την κατανόηση των διαδικασιών που απαιτούνται για τον ίδιο σκοπό διαμορφώθηκαν διάφορα μοντέλα. Ενδεικτικά, το μοντέλο του Dewey, το μοντέλο του Wallas, το μοντέλο του D.U.P.E, το μοντέλο των Merrifield, Guilford, Christensen και Frick και τέλος το μοντέλο των Bransford και Stein, το οποίο παρουσιάζεται αναλυτικά στη συνέχεια αυτής της εργασίας (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2011, σσ. 468 -477).

Το στρατηγικό μοντέλο επίλυσης προβλήματος των Bransford και Stein

Το εν λόγω μοντέλο γνωστό και ως IDEAL⁵, περιλαμβάνει πέντε διαδοχικά βήματα. Αναλυτικότερα, το πρώτο στάδιο αφορά τον καθορισμό του προβλήματος, τη συνειδητοποίηση, την οριοθέτηση και τη σαφή διατύπωση του για σωστό προσανατολισμό προς τη ζητούμενη λύση. Η κινητοποίηση αποτελεί ένα σημαντικό κομμάτι, καθώς η αντίληψη του προβλήματος δεν είναι πάντα δεδομένη και αυτονόητη. Το δεύτερο στάδιο αποτελεί τον καθορισμό των στόχων και τη νοητική αναπαράσταση του προβλήματος. Πρόκειται για στάδιο κατά το οποίο γίνεται ανάλυση των στοιχείων του προβλήματος, κατανόηση των εννοιών που σχετίζονται με αυτό, καταγραφή των δεδομένων και των ζητούμενων, καθώς και της αιτιακής σχέσης που αναπτύσσεται μεταξύ αυτών. Έτσι, επιτυγχάνεται η νοητική αναπαράσταση του προβλήματος και η κατεύθυνση προς τις πιθανές λύσεις. Το τρίτο στάδιο αφορά την αναζήτηση δυνατών στρατηγικών λύσεις. Όπως αναφέρθηκε και κατά την εννοιολόγηση της έννοιας του προβλήματος, ως προβληματική θεωρείται η

⁵ I= identity problems and opportunities (καθορισμός του προβλήματος και θεώρηση του ως ευκαιρίας), D= define the goals and represent the problem (καθορισμός στόχων και νοητική αναπαράσταση του προβλήματος), E= explore possible strategies (ανίχνευση δυνατών στρατηγικών λύσης), A= anticipate outcomes and act (πρόβλεψη αποτελεσμάτων και δράση), L= look back and learn (ανατροφοδότηση και μάθηση).

κατάσταση κατά την οποία τα δεδομένα που μέχρι τώρα αποτελούν οικεία εμπειρία για το άτομο και τα οποία δεν επαρκούν ώστε να επιλυθεί το πρόβλημα. Για το λόγο αυτόν δοκιμάζονται διάφορες στρατηγικές και εφαρμόζονται διάφορες λύσεις προκειμένου τα νέα δεδομένα να συνεισφέρουν σε αυτό. Πολλές φορές ακόμα είναι βοηθητικό, στο πλαίσιο στρατηγικών που εφαρμόζονται για τον ίδιο σκοπό, το πρόβλημα να διασπάται σε επιμέρους προβλήματα, τα οποία και θα αντιμετωπιστούν σταδιακά ένα προς ένα. Το τέταρτο στάδιο σχετίζεται με την πρόβλεψη των αποτελεσμάτων και τη δράση. Επιχειρείται δηλαδή πρόβλεψη των αποτελεσμάτων που θα επιφέρουν οι πιθανές λύσεις και έτσι με βάση την πρόβλεψη και την αξιολόγηση αυτών επιλέγεται η λύση εκείνη που θεωρείται ότι θα επιφέρει θετικά αποτελέσματα. Αξίζει εδώ να σημειωθεί ότι η φάση αυτή σχετίζεται με επίλυση προβλημάτων του ατόμου σε επίπεδο κοινωνικό οικονομικό ή προσωπικό και δεν αφορά μαθηματικά προβλήματα. Πρόκειται για μία διαδικασία που είναι αναγκαία και χρήσιμη στην καθημερινή ζωή και η οποία μπορεί να αποτελέσει αντικείμενο μάθησης. Το πέμπτο και τελευταίο στάδιο αφορά την ανατροφοδότηση και τη μάθηση που ακολουθούν την εφαρμογή της λύσης που έχει επιλεγεί και την αξιολόγηση αυτής στην πράξη από τη στιγμή που εφαρμόζεται σε πραγματικό χρόνο. Γίνεται σύγκριση των προβλεφθέντων και των πραγματικών αποτελεσμάτων με σκοπό τη βελτίωση της επιλεγμένης μεθοδολογίας, στην περίπτωση του η διαδικασία επαναληφθεί εκ νέου. Η ανατροφοδότηση αυτή συντελεί στη μάθηση μιας και η προηγούμενη συμπεριφορά του ατόμου αναφορικά με τη λύση του προβλήματος έχει τροποποιηθεί (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2011, σσ. 472 -476).

Διδακτική Μεθοδολογία Βιωματικής Μάθησης

Προτού γίνει αναφορά στις *διδακτικές μεθόδους της βιωματικής μάθησης* στο πλαίσιο της επικοινωνιακής προσέγγισης για τη διδασκαλία της γλώσσας, είναι σημαντικό να γίνει λόγος για τις θεωρητικές προσεγγίσεις της βιωματικής μάθησης, όπως αυτές παρουσιάζονται από τις Τριλίβα και η Αναγνωστοπούλου στο πλαίσιο έρευνας που διεξήγαγαν σε ελληνικά σχολεία σχετικά με τα προβλήματα και τις καταστάσεις που απασχολούν τους νέους σήμερα κατά την περίοδο της μαθητικής τους ζωής. Οι μαθητές μίλησαν για την απουσία οποιασδήποτε βιωματικής διεργασίας μέσα στο σχολείο, για την επικέντρωση του συστήματος στην ύλη, τη βαθμολογία και τις εξετάσεις και για τη δυσκολία του σχολείου να ανταποκριθεί στις συναισθηματικές

ανάγκες τους. Η πιο κατάλληλη «λύση», που δοκιμάστηκε, ήταν η διδακτική αξιοποίηση της βιωματικής μάθησης. Η διεύρυνση του προβληματισμού καθώς και η αναφορά στις βασικές θεωρητικές θέσεις στη συνέχεια της εργασίας, φωτίζουν καλύτερα, το λόγο για τον οποίο επιλέχθηκε μια τέτοια στρατηγική (Τριλίβα Σοφία, 2014, σσ. 27-29).

Βιωματική Μάθηση και Εκπαίδευση. Θεωρητικές προσεγγίσεις

Ως προέκταση των παραπάνω, προτείνεται ο εναλλακτικός τρόπος της *βιωματικής μάθησης* που φέρνει το μαθητή σε άμεση επαφή με το αντικείμενο το οποίο χρειάζεται να γνωρίζει και τον βοηθά να επεξεργαστεί αυτή την εμπειρία. Στο πλαίσιο της βιωματικής εκπαίδευσης, οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί, συμμετέχουν ενεργά σε καινοτόμες δραστηριότητες κατά τις οποίες η βιωματική συμμετοχή του μαθητή προηγείται και ο αναστοχασμός για τη διαμόρφωση και την κατάκτηση των γνώσεων και των ικανοτήτων έπεται. Η εμπλοκή και συστηματική ενασχόληση με τις εν λόγω δραστηριότητες που οδηγούν στην κατάκτηση των προκαθορισμένων στόχων, βοηθούν στο να αποκτήσουν νόημα γι' αυτούς, οδηγώντας δυνητικά και με τη σειρά τους την προσωπική και διαπροσωπική ανάπτυξη και στην προσφορά στο σύνολο (Τριλίβα Σοφία, 2014, σσ. 29, 30).

Η Τριλίβα και η Αναγνωστοπούλου (Τριλίβα Σοφία, 2014, σσ. 32-55), λοιπόν, οργανώνουν σε δύο κατηγορίες τις μαθησιακές θεωρίες που αφορούν στη βιωματική εκπαίδευση. Η πρώτη σχετίζεται με την ενεργό συμπεριφορά του μαθητή στην εκπαιδευτική διαδικασία και η δεύτερη εστιάζει στο κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο λαμβάνει χώρα η μάθηση.

Αναφορικά με την πρώτη κατηγορία, γίνεται λόγος για τη συμβολή της θεωρίας του Dewey για την έννοια του *βιώματος* και την αξιοποίησή της στη μάθηση. Για τον Dewey στο κέντρο της διαδικασίας χρειάζεται να βρίσκεται ο μαθητής και όχι το περιεχόμενο. Συγκεκριμένα, και σε αντίθεση με την παραδοσιακή εκπαίδευση, οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να εμπλέκουν τους μαθητές σε δράση και έπειτα να τους ζητούν να αναστοχαστούν πάνω στην εμπειρία τους αυτή. Ο μαθητής χρειάζεται να μαθαίνει μέσα από την πράξη τις γνώσεις και τις δεξιότητες που του είναι αναγκαίες και εφαρμόσιμες στη ζωή του. Η πραγματικότητα αποτελεί το ιδανικό και το μόνο

πλαίσιο μέσα στο οποίο ο μαθητής καλείται να ασκηθεί στη δράση για επιτυχή επίλυση προβλημάτων της ζωής του στο παρόν, αλλά και ενδεχομένως στο μέλλον (Χρυσυφίδης, 2005, p. 18). Παράλληλα, βέβαια και οι εμπειρίες του παρελθόντος αξιοποιούνται, ακόμη και αν είναι αρνητικές, καθώς με την κατάλληλη βοήθεια από τον εκπαιδευτικό, οι εμπειρίες αυτές κατανοούνται και τώρα έχει την ευκαιρία να βιώσει, στον αντίποδα, νέες, θετικές εμπειρίες. Ο ρόλος του *αναστοχασμού* για την επεξεργασία των βιωμάτων, κρίνεται σημαντικός και προϋποθέτει την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων. Ο μαθητής, λοιπόν, ως αποτέλεσμα των παραπάνω, και έχοντας πάντα τα βιώματα του ως αφετηρία, θα μπορεί να δρα αυτόνομα και ενεργά στο πλαίσιο σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο, έχοντας τον έλεγχο της ζωής του (Τριλίβα Σοφία, 2014, σσ. 35-36), (Χρυσυφίδης, 2005, σ. 21).

Στο ίδιο πλαίσιο και σχετικά με τις θεωρητικές προσεγγίσεις με έμφαση στην ενεργό συμμετοχή του μαθητή στην εκπαιδευτική διαδικασία, εντάσσεται και ο *κύκλος της βιωματικής μάθησης του Kolb*. Μέσα από την προσωπική δράση ο μαθητής κατασκευάζει ο ίδιος τη γνώση, διαμορφώνοντας προσωπικά νοήματα. Για τον Kolb η διαδικασία της μάθησης, δεν οδηγεί μόνο στην απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων, αλλά ευρύτερα στην κατανόηση- και συγκρότηση-της εικόνας του εαυτού και του περιβάλλοντος.

Στην ίδια κατηγορία, εντάσσεται και η *θεωρία των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης* του Gardner και η επίδρασή του στην εκπαίδευση. Σύμφωνα, με αυτή τη θεωρία, αρνείται την ύπαρξη μιας μόνο διάστασης της νοημοσύνης, επικυρώνοντας έτσι τη θέση ότι οι μαθητές σκέφτονται και μαθαίνουν με διαφορετικούς τρόπους, ανταποκρινόμενοι στα ερεθίσματα εκείνα που συνδέονται με τα δικά τους, ξεχωριστά, βιώματα. Η αποτελεσματικότητα, λοιπόν, της διδασκαλίας προϋποθέτει την υιοθέτηση και αξιοποίηση μιας τέτοιας θέσης.

Επιπλέον, στην ίδια κατηγορία και σε ένα αντίστοιχο *κλίμα αποδοχής*, εντάσσονται και οι θεωρίες μάθησης του Carl Rogers. Έχοντας ως αφετηρία τη άποψη ότι οι άνθρωποι έχουν μία φυσική επιθυμία μαθαίνουν, μίλησε για τις προϋποθέσεις της αποτελεσματικής και σε βάθος μάθησης και συγκεκριμένα για την ανάγκη το θέμα να είναι σχετικό με τα προσωπικά του ενδιαφέροντα, για την εμπλοκή του στη διαδικασία, η οποία (η εμπλοκή) είναι αποτέλεσμα προσωπικής του επιλογής και για την ανάγκη να αισθάνεται ασφαλής και ότι η αυτοεκτίμηση του δεν απειλείται κατά

τη διαδικασία αυτή. Η εξασφάλιση, λοιπόν, των ανάλογων συνθηκών (*αποδοχή, αυθεντικότητα και ενσυναισθητική κατανόηση*), *διευκολύνουν-* και χαρακτηρίζουν- τη βιωματική μάθηση.

Οι θεωρητικές προσεγγίσεις που δίνουν έμφαση στο *κοινωνικό πλαίσιο*, αναπτύσσονται στον αντίποδα των θεωριών μάθησης που σχετίζονται με τη μελέτη διαδικασιών ανεξάρτητα από το κοινωνικό και πολιτισμικό τους πλαίσιο. Στην κατηγορία αυτή ανήκει το μοντέλο του Paulo Freire σχετικά με το ότι η μάθηση οδηγεί στο *διάλογο*, τη *συνειδητοποίηση* και τη *δράση* και των Jean Lave και Etienne Wenger. Σύμφωνα με το πρώτο το μανθάνων υποκείμενο, στο πλαίσιο της μαθησιακής διαδικασίας, μετέχει σε ένα σύστημα σχέσεων και δεν μπορεί να λογιστεί και να δράσει ανεξάρτητα από αυτό. Έτσι, για τον ίδιο, ο ανοιχτός διάλογος είναι το μέσο όχι μόνο για τη μάθηση και το μετασχηματισμό των συμμετεχόντων στη διαδικασία, αλλά και το μέσο για την αλλαγή της ταυτότητας του πλαισίου μέσα στο οποίο ζει. Αντίστοιχα και οι Jean Lave και Etienne Wenger, υποστηρίζουν ότι η μάθηση συντελείται μέσα στο καθημερινό πλαίσιο δράσης του ατόμου. Η γνώση που κατακτάται, λοιπόν, είναι διαφορετική σε διαφορετικά πλαίσια. Η αλληλεπίδραση μας με την κοινότητα, μέσα από τα διαθέσιμα εργαλεία (*γλώσσα, τεχνολογία, εικόνες*) και τη συμμετοχή μας δραστηριότητες, οδηγούν στη μάθησή μας, στην κατασκευή της γνώσης. Όλα συντελούνται στο πλαίσιο μίας *κοινότητας πρακτικής εξάσκησης*. Αντίστοιχα, λοιπόν, οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να εξετάσουν τι είδους κοινωνικές διαδικασίες παρέχουν το κατάλληλο πλαίσιο για μάθηση. Έτσι, οι μαθητές μεταμορφώνονται σε *ενεργούς πολίτες* που συμμετέχουν και συνδέονται σε ένα δίκτυο κοινών αξιών, πράξεων, πεποιθήσεων και συναισθημάτων. Έχοντας συνείδηση και τη δεξιότητα να διαμορφώνουν το πλαίσιο που οδηγεί σε κοινωνική αλλαγή, σε αλλαγή του τρόπου λειτουργίας του συστήματος.

Ευρωπαϊκή Πρωτοβουλία για την προώθηση της δράσης του ατόμου μέσα από τη μάθηση

Τα τελευταία χρόνια τα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης σε μία προσπάθεια της να ενισχύσουμε το δημοκρατικό σχολείο προβαίνουν σε μία σειρά από πρωτοβουλίες που στηρίζουν την προσπάθειά τους αυτή. Στο πλαίσιο της πρωτοβουλίας *Reference*

Framework of Competences for Democratic Culture (RFCDC), τονίζεται η ανάγκη διαμόρφωσης εκπαιδευτικών συστημάτων που θα εξοπλίζουν τους νέους ανθρώπους με τις δεξιότητες που είναι απαραίτητες για να είναι ικανοί να αναλάβουν δράση, προκειμένου να υπερασπίζονται και να προάγουν τα ανθρώπινα δικαιώματα, τη δημοκρατία, να συμμετέχουν αποτελεσματικά στη διαμόρφωση της κουλτούρας της δημοκρατίας και να ζουν ειρηνικά μαζί με τους άλλους σε πολιτισμικά διαφορετικές κοινωνίες. Στο πλαίσιο αυτό που τέθηκε από το Συμβούλιο της Ευρώπης το 2013 γίνεται λόγος για διαμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης από αυτή της Προσχολικής Ηλικίας έως και τη Δια Βίου Εκπαίδευση. Τα εκπαιδευτικά συστήματα, λοιπόν, είναι υπεύθυνα για τη διαμόρφωση δημοκρατικής κουλτούρας σε επίπεδο μάθησης, με τρόπους που θα είναι λογικοί, κατανοητοί και θα χαρακτηρίζονται από διαφάνεια. Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο γίνεται, λοιπόν, κατανοητό πόσο σημαντική είναι η υιοθέτηση μαθησιακών και διδακτικών προσεγγίσεων που θα προωθούν τη δράση των εκπαιδευομένων. (<https://www.coe.int/en/web/reference-framework-of-competences-for-democratic-culture>)

Το γεγονός, λοιπόν, ότι ο μαθητής καλείται να συμμετέχει στη διαμόρφωση της κουλτούρας της δημοκρατίας σημαίνει ότι η εκπαιδευτική διαδικασία σε επίπεδο σχεδιασμού, την υλοποίησης και αξιολόγησης, χρειάζεται να διαμορφώνεται με έναν τέτοιο τρόπο που να επιτρέπει στο μαθητή να συνδιαμορφώνει την εκπαιδευτική διαδικασία και να κατασκευάζει ο ίδιος τη γνώση. Με άλλα λόγια είναι σημαντικό να εξασφαλίζεται και να προωθείται η ενεργητικής συμμετοχής του μαθητή στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς ως ενεργητική συμμετοχή νοείται συχνά η συνολική προσπάθεια του μαθητή για δράση, για ενεργοποίηση, δηλαδή, μιας συμπεριφοράς που ενέχει ένα σκοπό (Σακελλαρίου Μαρία, 2019, σσ. 2-3).

Ενεργητική συμμετοχή του μαθητή

Στο σημείο αυτό είναι απαραίτητο να διασαφηνιστεί καλύτερα η έννοια της *ενεργητικής συμμετοχής* καθώς συνδέεται στενά με την ενεργητική εμπλοκή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η ενεργητική συμμετοχή είναι μία έννοια η οποία έχει λάβει πολλούς διαφορετικούς ορισμούς. Αρχικά και αναφορικά με τους υποστηρικτές του εποικοδομισμού, η γνώση δεν μεταβιβάζεται, αλλά κατασκευάζεται από το ίδιο το άτομο που μετέχει στη μαθησιακή διαδικασία. Παράλληλα, η

ενεργητική συμμετοχή συνδέεται με την προθυμία του μαθητή και το χρόνο που ο ίδιος αφιερώνει για την υλοποίηση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων. Ωστόσο, η ενεργητική συμμετοχή δεν σχετίζεται μόνο με την ενασχόληση τού μαθητή με τις δραστηριότητες της μάθησης, αλλά γενικά με τη διαρκή εμπλοκή του στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επιπρόσθετα, η ενεργητική συμμετοχή έχει συνδεθεί και με την εξωτερίκευση των κινήτρων του ατόμου. Πιο συγκεκριμένα, τα κίνητρα αποτελούν το σκοπό της δράσης του ατόμου και η ενεργητική συμμετοχή φανερώνει την εκδήλωση αυτών των κινήτρων. Με άλλα λόγια το αποτέλεσμα της κινητοποίησης είναι η ενεργητική συμμετοχή (Σακελλαρίου Μαρία, 2019, σσ. 1-3).

Έχοντας, λοιπόν, ως βάση τις θεωρητικές προσεγγίσεις αναφορικά με την έννοια και τη σημασία της ενεργητικής συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία, έχει γίνει προσπάθεια από διάφορους θεωρητικούς και ερευνητές για προσδιορισμό των παραγόντων που σχετίζονται με την απουσία της ενεργητικής συμμετοχής και άρα της εμπλοκής των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ειδικότερα οι παράγοντες αυτοί αφορούν τα χαμηλά επίπεδα εσωτερικής κινητοποίησης, κάτι που εκδηλώνεται μέσα από τη δυσκολία να ενθουσιαστούν με τη διαδικασία ή ακόμα και την αδιαφορία που μπορεί να επιδείξουν. Επίσης, η δυσκολία τους να προσαρμοστούν στους κανόνες της τάξης και της ομάδας, κάτι το οποίο γίνεται αντιληπτό κατά τη διάρκεια συζητήσεων ή διαπραγματεύσεων ενός θέματος, οπότε και παρεμβαίνουν για να διατυπώσουν σχόλια που δεν σχετίζονται με το θέμα που συζητιέται ή διαπραγματεύεται. Κι αυτό γιατί επιθυμούν με κάθε τρόπο την προσοχή και την αποδοχή των άλλων συμμετεχόντων στη διαδικασία. Σκεπτόμενοι, επομένως, τα παραπάνω και λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες, τις ικανότητες, τα ενδιαφέροντα, τις απαιτήσεις, τους τρόπους πρόσκτησης της γνώσης και τους στόχους που χαρακτηρίζουν τη νέα γενιά των μαθητών⁶, γίνεται κατανοητό πως ο εκπαιδευτικός

⁶ Πρόκειται για τη «νέα γενιά μαθητών» οι οποίοι εξοικειώνονται ήδη από πολύ μικρή ηλικία με την τεχνολογία και τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης (*Net Gen*). Αυτό που έχουν ανάγκη είναι να επικοινωνούν συνεχώς με πολλούς και διαφορετικούς ανθρώπους, πέρα και από τα στενά πλαίσια της τάξης, προς την οικογένεια, καθώς και την κοινότητα σε τοπικό, εθνικό, αλλά και παγκόσμιο επίπεδο Parsons, J. & Taylor, L. (2011). *Improving Student Engagement*. *Current Issues in Education*, 14(1). Retrieved from <http://cie.asu.edu/> is *Thousand Oaks, CA: Sage Publications Inc.* στο Σακελλαρίου, Μ., Τσιάρα, Ευθ. (2017). *Ενεργητική συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία μάθησης. Αίτημα των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση πάνω σε μαθητοκεντρικές στρατηγικές διδασκαλίας*. Αθήνα, σ. 2

καλείται να διαμορφώσει την εκπαιδευτική διαδικασία, λαμβάνοντας κάθε φορά υπόψη και συνεκτιμώντας όλα όσα περιγράφονται εδώ. Ωστόσο αυτό απαιτεί από τον εκπαιδευτικό να μπορεί συνειδητά, συστηματικά και οργανωμένα να επιλέγει διδακτικές στρατηγικές και να σχεδιάζει γενικά τη δράση του με τρόπο που να του επιτρέπει να θέτει την ενίσχυση της ενεργητικής συμμετοχής των μαθητών στην τάξη ως στόχο, να σχεδιάζει τη διδασκαλία του αναφορικά με αυτό το στόχο και να ελέγχει τα αποτελέσματα που παράγονται ως προς αυτόν. Έτσι αυτό που απαιτείται ο εκπαιδευτικός να είναι επαρκώς καταρτισμένος αναφορικά με τις στρατηγικές διδασκαλίες που καλείται σε κάθε περίπτωση να χρησιμοποιήσει, καθώς και να συνειδητοποιεί ότι ο ίδιος και οι ενέργειες του αποτελούν σημαντικό παράγοντα που επηρεάζει την ενίσχυση της ενεργητικής συμμετοχής καθώς και τις παροχές ευκαιριών για μάθηση (Σακελλαρίου Μαρία, Ενεργητική συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία μάθησης. Αίτημα των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση πάνω σε μαθητοκεντρικές στρατηγικές διδασκαλίας, 2017, σσ. 2-3).

Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία οι στρατηγικές διδασκαλίας που συνδέονται με την ενίσχυση της ενεργητικής συμμετοχής των μαθητών στην τάξη σχετίζονται με τον *εποικοδομισμό*, καθώς μέσα από διαδικασίες που σχετίζονται με αυτή τη θεωρία, μπορούν *«οι ίδιοι οι μαθητές να ανακαλύψουν, μέσα από την ενεργοποίησή τους, τις σχέσεις και τις διασυνδέσεις ανάμεσα στις προσφερόμενες πληροφορίες και να δομήσουν τη γνώση»*. Οι διδακτικές στρατηγικές που σχετίζονται με την ενίσχυση της ενεργητικής συμμετοχής των μαθητών και που προτείνονται, είναι η *καθοδηγούμενη ανακάλυψη*, η *στρατηγική επίλυσης προβλημάτων*, η *στρατηγική διερεύνησης*, η *στρατηγική συνεργατικής μάθησης* και η *στρατηγική συζήτησης*. Οι εκπαιδευτικοί που γνωρίζουν πως να αξιοποιούν και να εναλλάσσουν τέτοιες στρατηγικές διδασκαλίας μπορούν να προσεγγίσουν πιο αποτελεσματικά μαθητές με διαφορετικά στυλ, να κεντρίσουν το ενδιαφέρον τους και να τους εμπλέξουν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αναφορικά με την καθοδηγούμενη ανακάλυψη οι ίδιοι οι μαθητές αποκαλύπτουν τη γνώση μέσα από πληροφορίες που παρέχει ο εκπαιδευτικός σε αυτούς. Η στρατηγική επίλυσης προβλημάτων αναφέρει στη συστηματική επεξεργασία ενός προβλήματος μέσα από εμπλοκή των μαθητών σε αυτή τη διαδικασία και μέσα από την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού αναφορικά με συγκεκριμένα βήματα που θα οδηγήσουν στην επίλυση του προβλήματος. Επιπλέον, η στρατηγική διερεύνησης

κατά την οποία οι μαθητές καλούνται να διατυπώσουν υποθέσεις, να συγκεντρώσουν δεδομένα τα οποία θα χρησιμοποιήσουν στη συνέχεια για να στηρίξουν ή όχι την εγκυρότητα των υποθέσεων που έχουν θέσει, δομώντας έτσι τη γνώση μέσα από την εξαγωγή δικών τους συμπερασμάτων. Επιπρόσθετα, η στρατηγική συνεργατικής μάθησης προϋποθέτει την εμπλοκή των μαθητών σε συνεργατικά σχήματα με σκοπό την επίτευξη ενός κοινού μαθησιακού σκοπού. Τέλος, η στρατηγική συζήτησης κατά την οποία οι μαθητές εμπλέκονται σε μία δομημένη συζήτηση-αντιπαράθεση και η οποία παρουσιάζεται στην ολομέλεια της τάξης, οδηγεί στην εξαγωγή προσωπικών συμπερασμάτων (Σακελλαρίου Μαρία, Ο ρόλος του ίδιου του μαθητή στην ενεργητική συμμετοχή του στην εκπαιδευτική διαδικασία, 2019, σσ. 3-5).

Ενεργητική συμμετοχή και διδασκαλία της γλώσσας

Όπως έγινε κατανοητό και μέσα από τα παραπάνω, οι διδακτικές επιλογές του εκπαιδευτικού ανάλογα με το πλαίσιο στο οποίο αυτές εφαρμόζονται, επηρεάζουν τη συμμετοχή και άρα την εμπλοκή του μαθητή στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αντίστοιχα, η αξιοποίηση των εκάστοτε μεθοδολογικών προσεγγίσεων στο πλαίσιο των διδακτικών στρατηγικών που υιοθετεί ο εκπαιδευτικός στο μάθημα της γλώσσας έχουν με τη σειρά τους αντίκτυπο στο βαθμό συμμετοχής αυτών. Αρχικά και στο πλαίσιο της παραδοσιακής μεθόδου στη διδασκαλία της γλώσσας, ο μαθητής γίνεται παθητικός δέκτης καθώς διδάσκεται και μαθαίνει τη γλώσσα μέσα από την επανάληψη και τη στείρα απομνημόνευση. Παράλληλα, στο ίδιο πλαίσιο αποθαρρύνεται κάθε μορφή ελευθερίας του λόγου των μαθητών με σκοπό την αποφυγή παραγωγής εσφαλμένων γλωσσικών δομών από τους ίδιους (Χανοπούλου, 2017, σσ. 41-42).

Στο πλαίσιο της δραστηριοκεντρικής μεθόδου για τη διδασκαλία της γλώσσας, οι μαθητές καλούνται να συμμετέχουν σε δραστηριότητες που ενισχύουν το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή τους στη μάθηση, είτε με λεκτικό είτε με μη λεκτικό τρόπο. Στόχος της χρήσης των δραστηριοτήτων και της συμμετοχής των μαθητών σε αυτή είναι η ενίσχυση των κινήτρων τους με σκοπό να είναι οι ίδιοι σε θέση να δημιουργούν και να συνεργάζονται, μέσα σε ένα ευχάριστο και αυθεντικό περιβάλλον. Επίσης και σύμφωνα με την ίδια μέθοδο, η συμμετοχή των μαθητών σε δραστηριότητες οδηγούν

δυνητικά σε ενεργητική μάθηση καθώς οι μαθητές μαθαίνουν να εφαρμόζουν ενεργητικά τη γλώσσα που μαθαίνουν (Παγώνη, 2017, σσ. 17, 18, 22).

Παράλληλα, στο πλαίσιο της επικοινωνιακής προσέγγισης γίνεται λόγος για κατάκτηση της γλώσσας μέσα από τη συμμετοχή σε συνεχή και σκόπιμα οργανωμένη γλωσσική δραστηριότητα με τη μορφή φυσιολογικής επικοινωνίας. Δεν μιλάμε, δηλαδή, πια για μάθηση, αλλά για κατάκτηση της γλώσσας. Είναι εμφανές, λοιπόν, η σημασία της συμμετοχής και της εμπλοκής του μαθητή στην εκπαιδευτική διαδικασία προκειμένου να καταστούν ικανοί να κατακτήσουν τη γλώσσα. Παράλληλα και μέσα στο ίδιο μαθησιακό πλαίσιο, οι μαθητές συνεργάζονται σε επίπεδο ομάδας. Και πάλι εδώ η συμμετοχή τους ως ισότιμα μέλη μέσα στις ομάδες τους αποτελούν ακόμη ένα στοιχείο αυτής της προσέγγισης (Μήτσης, Διδακτική του γλωσσικού μαθήματος. Από τη Γλωσσική Θεωρία στη Διδακτική Πράξη, 2001, σ. 157). Επιπλέον, το παιχνίδι είναι μία από τις χαρακτηριστικές δραστηριότητες που υιοθετούνται στο πλαίσιο της ίδιας μεθόδου. Η αξία του παιχνιδιού μεταξύ άλλων σχετίζεται με την ενίσχυση του ενδιαφέροντος και τη δημιουργία ευχάριστου μαθησιακού περιβάλλοντος, των κινήτρων και της συνεργασίας και με την προώθηση της ενεργητικής μάθησης (Πολίτου, 2018, σσ. 51-53).

Μέθοδοι βιωματικής μάθησης

Οι Τρίλιβα και Αναγνωστοπούλου αναφέρονται σε συγκεκριμένες βιωματικές τεχνικές τις οποίες ταξινομούν με βάση τους ακόλουθους άξονες: α) *παραγωγή και χρήση οπτικοακουστικών μέσων*, β) *βιωματικές αναπαραστάσεις και παιχνίδια*, γ) *τεχνικές λόγου (ημερολόγιο, αφήγηση ιστοριών, δημιουργική γραφή)* δ) *δραστηριότητες εικαστικής δημιουργίας και ε) παιχνίδια ρόλων και θεατρική δημιουργία.*

Αναφορικά με τον πρώτο άξονα γίνεται λόγος για διάφορα μέσα όπως βιντεοκασέτες CD-ROM, DVD-ROM, ταινίες, τηλεόραση ραδιόφωνο και αλλά τα οποία παρέχουν κάποιες πληροφορίες ή υποκινούν κάποια συζήτηση.

Σύμφωνα με τον δεύτερο άξονα γίνεται λόγος για παιχνίδια, βιωματικές προσομοιώσεις και περιπάτους ή επαφή με τη φύση ή επισκέψεις σε μουσεία εκθέσεις και άλλα. Το παιχνίδι προσφέρει πολλά οφέλη στο άτομο, αλλά και την

ομάδα. Συγκεκριμένα ενισχύει τη φαντασία, βοηθάει στην εξάσκηση των δεξιοτήτων σε ένα ασφαλές περιβάλλον, ενισχύει την κινητοποίηση των παιδιών, ασκεί θετική επίδραση στη συναισθηματική τους ζωή και είναι ευχάριστο καθώς το διασκεδάζει. Μέσα από τις βιωματικές προσομοιώσεις ο δάσκαλος έχει την ευκαιρία να δημιουργήσει ένα περιβάλλον το οποίο θα ήταν δύσκολα προσεγγίσιμο, επειδή μπορεί να βρίσκεται εκτός της τάξης ή και να κοστίζει. Έτσι δύναται μέσα από την αξιοποίηση παιχνιδιών ρόλων ή τη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή, να υλοποιηθούν δραστηριότητες σε ένα πιο προσιτό και ασφαλές περιβάλλον. Οι βιωματικές προσομοιώσεις υιοθετούν στοιχεία της καθημερινής εμπειρίας και έτσι δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές να αναπτύξουν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες και να μάθουν με ευχάριστο και πρακτικό τρόπο. Παράλληλα, οι βιωματικές δραστηριότητες με τη μορφή περιπάτων επισκέψεων σε μουσεία, φέρνουν τα παιδιά σε άμεση επαφή με συγκεκριμένα θέματα. Κρίνεται βέβαια απαραίτητο τα παιδιά να έχουν τη δυνατότητα να δράσουν κιόλας μέσα σε αυτό το περιβάλλον, να κάνουν ερωτήσεις και να αναστοχαστούν αργότερα για την εμπειρία τους αυτή στην τάξη μέσα από την παραγωγή λόγου γραπτά ή προφορικά. Στις τεχνικές του λόγου εντάσσονται δραστηριότητες με τη μορφή καταιγισμού ιδεών-ιδεοθύελλας ή ελεύθερου συνειρμού, δραστηριότητες με τη μορφή συζήτησης, μελέτες περίπτωσης, αφηγήσεις και δραστηριότητες δημιουργικής γραφής. Ο καταιγισμός ιδεών είναι μία διαδικασία απλή, βοηθάει τους μαθητές να εστιάσουν στο θέμα το οποίο αναγράφεται στον πίνακα και οι ίδιοι στη συνέχεια αναφέρουν ιδέες σχετικές με το θέμα οι οποίες, επίσης, αναγράφονται στον πίνακα και συνοψίζονται σε μία λέξη ή φράση. Η διαδικασία αυτή βοηθάει στην παραγωγή ιδεών και την ενίσχυση της διαδικασίας της επίλυσης προβλημάτων. Επιπρόσθετα και οι δραστηριότητες με τη μορφή συζήτησης συμβάλλουν στην ενίσχυση της διαδικασίας επίλυσης προβλημάτων και στη διεύρυνση του θέματος προς συζήτηση. Η δραστηριότητα με τη μορφή μελέτης περίπτωσης είναι μία ακόμη δραστηριότητα που βασίζεται σε αναπαράσταση πραγματικών συνθηκών στο πλαίσιο των οποίων οι μαθητές καλούνται να αντλήσουν πληροφορίες, να εξετάσουν στάσεις και συμπεριφορές ή να συζητήσουν δεξιότητες που χρειάζονται για να αντιμετωπιστεί ένα πρόβλημα στο πλαίσιο που εξετάζεται κάθε φορά. Επιπλέον οι δραστηριότητες με τη μορφή αφήγησης αξιοποιούν στοιχεία της καθημερινής ζωής. Οι ατομικές αφηγήσεις περιέχουν στοιχεία της καθημερινής εμπειρίας του ατόμου αλλά και γενικά στοιχεία εμπειριών του συλλογικού βίου. Οι αφηγήσεις διαμορφώνονται μέσα από αυτές τις εμπειρίες τις οποίες και αντανακλούν

με τη μορφή του λόγου. Τις εμπειρίες τους αυτές μπορούν να αναπαραστήσουν μέσα από τις αφηγήσεις τους αξιοποιώντας παράλληλα και τη δραστηριότητα της δημιουργικής γραφής. Οι μαθητές μπορούν να δημιουργήσουν κείμενα με τη μορφή ημερολογίων ή ποιημάτων, παράγοντας πλαισιωμένες αφηγήσεις, είτε σε ατομικό είτε σε ομαδικό επίπεδο. Τα ερωτήματα αναφορικά με την εξέλιξη της ιστορίας, διευκολύνουν τους μαθητές να παράγουν τις αφηγήσεις τους αυτές. Ωστόσο μπορούν να εκφράζονται και με άλλους τρόπους εικαστικής έκφρασης, αξιοποιώντας τη ζωγραφική, τη χειροτεχνία, το γκραφίτι και άλλα.

Ο άξονας του παιχνιδιού ρόλων και της θεατρικής δημιουργίας περιλαμβάνει το παιχνίδι ρόλων και τις θεατρικές δραστηριότητες. Στο παιχνίδι ρόλων υπάρχει πάντα ένα πρόσωπο το οποίο δρα σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο και επηρεάζεται από κάτι. Έτσι, λοιπόν, οι μαθητές καλούνται να μουν στη θέση αυτού του ατόμου και να αντιληφθούν την οπτική του σχετικά με το θέμα που το απασχολεί, σύμφωνα βέβαια με το πλαίσιο μέσα στο οποίο το άτομο αυτό δρα. Στις θεατρικές δραστηριότητες εντάσσεται το θεατρικό παιχνίδι, η δραματοποίηση, τα ταξίδια μέσα από τη μουσική και το χορό. Στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας δίνεται περισσότερη σημασία στη διαδικασία και όχι τόσο στο καλλιτεχνικό αποτέλεσμα που παράγεται. Η εμπειρία των συμμετεχόντων διαδραματίζει το σπουδαιότερο ρόλο. Επομένως, ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να διαμορφώνει ένα κλίμα το οποίο θα βοηθάει τους μαθητές να αισθανθούν άνετα και να εκφραστούν (Τριλίβα Σοφία, 2014, σσ. 122-140).

Εστιάζοντας στους άξονες βιωματικές αναπαραστάσεις, παιχνίδια, τεχνικές λόγου (ημερολόγιο, αφήγηση ιστοριών, δημιουργική γραφή), παιχνίδια ρόλων και θεατρική δημιουργία της μεθοδολογίας της βιωματικής μάθησης σύμφωνα με τα παραπάνω, στη συνέχεια της εργασίας πραγματοποιείται εκτενέστερη ανάλυση αυτών στο πλαίσιο της αξιοποίησης του Θεάτρου στην Εκπαίδευση. Αρχικά γίνεται λόγος γενικά για την αξιοποίηση της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση και έπειτα αναφορά στην Παιδαγωγική του Θεάτρου στην Εκπαίδευση και ειδικότερα στην αξιοποίηση του θεάτρου στη Διδασκαλία της Γλώσσας.

Το θεατρικό φαινόμενο στην εκπαίδευση

Η τέχνη που θα μας απασχολήσει στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας είναι το θέατρο⁷. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Κουρετζής, «το θεατρικό φαινόμενο είναι μία αρχέγονη ιστορία φτιαγμένη από τους λαούς με πλήθος παραδόσεις, εμπλουτισμένη με αλήθεια που μετατρέπεται σε ψέμα- το οποίο με τη σειρά του, μεταμορφώνεται σε μία νέα αλήθεια. Πολλές φορές αυτή η αλήθεια μπορεί να έχει τη μορφή μίας αίσθησης. Μιας αποκάλυψης. Είναι μία προσπάθεια του ανθρώπου να κάνει ορατό το αόρατο, συγκεκριμένη και σαφή την πιο μακρινή ονειροπόληση, τα άλλα “πρόσωπα” και τις καταστάσεις που συνυπάρχουν μέσα μας και γύρω μας» (Κουρετζής, 1990, σ. 11). Ο ίδιος σημειώνει, επιπλέον, ότι το θέατρο, από μαθησιακής σκοπιάς ή και από σκοπιάς αγωγής, αποτελεί μέσο επικοινωνίας, αυτογνωσίας, δημιουργικής έκφρασης και ευαισθητοποίησης. Είναι μία τέχνη σύνθετη και κοινωνική και γι’ αυτό βαθιά παιδευτική. Ένα άλλο στοιχείο που χαρακτηρίζει την τέχνη του θεάτρου ως τέτοια είναι το γεγονός ότι είναι ζωντανό, καθώς ακολουθεί τη ζωή και τις κοινωνικές εξελίξεις (Κουρετζής, 1990, σσ. 11-12).

Το Θέατρο στη Εκπαίδευση

Ήδη από το πρώτο μισό του 20^{ου} αιώνα τα νέα παιδαγωγικά και καλλιτεχνικά ρεύματα της εποχής, υποστηρίζουν την επιστημονική και καλλιτεχνική θεώρηση του θεάτρου στην εκπαίδευση. Σύμφωνα με τις προσεγγίσεις της νέας αγωγής, το θέατρο στην εκπαίδευση παύει πια να ταυτίζεται με την παραδοσιακή αντίληψη της θεατρικής παράστασης (Παπαδόπουλος, Παιδαγωγική του Θεάτρου, 2010, σ. 29). Τον προβληματισμό για την αντίθεση των θέσεων της παραδοσιακής με της νέας αγωγής, σχετικά με το χαρακτήρα του θεάτρου επισημαίνει και ο Γραμματάς. Στη μία πλευρά, λοιπόν, υπάρχει το θεατρικό κείμενο και η απλή ιστορικο-φιλολογική ανάγνωσή του, που στερούσε την αυτονομία και την πολυσημία του νοήματός του και στην άλλη η δραματοποίηση του θεατρικού κειμένου με την αντιμετώπιση της θεατρικής παράστασης ως μίας σύνθετης, καλλιτεχνικής δραστηριότητας που επεκτεινόταν σε

⁷ Για την ώρα η έννοια θέατρο ταυτίζεται με τη σημασία του θεατρικού φαινομένου, όπως αυτό διαμορφώνεται στο πλαίσιο της ελληνικής σχολικής πραγματικότητας- και της αγωγής εν γένει. Στη συνέχεια θα γίνει μία εκτενής αναφορά στην εννοιολόγηση και της συσχέτισης της έννοιας θέατρο και εκπαίδευση.

περισσότερες μορφές έντεχνης δημιουργίας. Η σύγχρονη, λοιπόν, θεωρία του Θεάτρου στην Εκπαίδευση, έρχεται να συνθέσει τις δύο αυτές θέσεις, δίνοντας επιλογές στις σύγχρονες απαιτήσεις του εκπαιδευτικού συστήματος. Λαμβάνοντας κάθε φορά υπόψη το ανάλογο ηλικιακό επίπεδο, το μαθησιακό στάδιο και τη συσσωρευμένη εμπειρία των εμπλεκομένων, το Θέατρο στην Εκπαίδευση, εμφανίζεται με τις ακόλουθες μορφές: α) *θεατρικό παιχνίδι*, β) *θεατρικός αυτοσχεδιασμός-παντομίμα*, γ) *εργαστήριο γραφής*, δ) *δραματοποίηση*, ε) *θεατρικό αναλόγιο*, στ) *θεατρικό δρώμενο (Χάπενινγκ)*, ζ) *σκετς* και η) *θεατρική παράσταση*. Τα παραπάνω θα αναλυθούν στη συνέχεια, επιλεκτικά και κατά περίπτωση, μέσα σε συγκεκριμένα πλαίσια (Γραμματάς, 2001, σσ. 39-56).

Μορφές Θεάτρου στην Εκπαίδευση

Στο σημείο αυτό, κρίνεται αναγκαία η διάκριση των μορφών του θεάτρου και αντίστοιχες ονομασίες αυτών (Παπαδόπουλος, Παιδαγωγική του Θεάτρου, 2010, σσ. 29-40), (Παπαδόπουλος, Με τη Γλώσσα του Θεάτρου, 2007, σσ. 22-23), οι οποίες ποικίλλουν από χώρα σε χώρα, σύμφωνα και με τις αντίστοιχες επιρροές της έρευνας και την εκπαιδευτική και θεατρικής τους παράδοση. Συγκεκριμένα, στον αγγλόφωνο χώρο το θέατρο στην εκπαίδευση εμφανίζονται οι ακόλουθες μορφές, με τις αντίστοιχες τους ονομασίες: α) *Dramatic Play*, β) *Creative Drama and Playmaking*, γ) *Children's Theatre*, δ) *Role Playing* και ε) *Drama Therapy*. Από τη δεκαετία του '60 και εξής, αναπτύσσονται και νέες μορφές: α) το *Participation Theatre*, το οποίο με εκπρόσωπο τον Br. Way, επιτρέπει στο παιδί να αποτελεί το κοινό και να συνδιαμορφώνει με τη συμμετοχή του στο αποτέλεσμα της εργασίας, β) το *Developmental Theatre*, που αφορά την προσωπική ανάπτυξη των συμμετεχόντων και εισηγητής είναι ο R. Courtney, γ) το *Process Drama*, που με εισηγήτρια την C. O'Neil, δίνει έμφαση στο προκείμενο, δ) το *Drama in Education*, το οποίο δίνει έμφαση στη μαθησιακή διαδικασία μέσα από τη συμμετοχική διερεύνηση σ' όλο το φάσμα του Αναλυτικού Προγράμματος και έχει εκπροσώπους τους G. Bolton και D. Heathcote, καθώς και άλλους θεατροπαιδαγωγούς, ε) το *Theatre in Education*, μορφή θεάτρου που παίζεται από επαγγελματίες ηθοποιούς σε σχολεία, τα θέματα των παραστάσεων στα οποία σχετίζονται με τα περιεχόμενα του Αναλυτικού Προγράμματος και οι μαθητές ως θεατές έχουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν και

στ) το *Forum Theatre* (θέατρο των καταπιεσμένων) που με δημιουργό τον στοχεύει στην προβολή κοινωνικών προβλημάτων και την εμπλοκή των μαθητών για αντιμετώπιση του εκάστοτε κοινωνικού προβλήματος που τίθεται ως θέμα.

Εδώ έγινε μία απλή αναφορά και παράθεση των βασικών στοιχείων κάποιων μορφών θεάτρου. Στη συνέχεια και στο πλαίσιο ενδιαφέροντος της παρούσας εργασίας θα γίνει επιλεκτικά-και εκτενέστερα- ανάλυση συγκεκριμένων μορφών θεάτρου στο ελληνικό σχολείο. Ωστόσο, ας σημειωθεί εδώ ότι η επιλογή και ο συσχετισμός των εν λόγω μορφών που αφορούν την εργασία είναι συμβατικοί, όπως συμβατικοί είναι και οι διαχωρισμοί αυτών των μορφών, καθώς όλα τα παραπάνω αποτελούν μέρος του πεδίου της αξιοποίησης του θεατρικού φαινομένου στην εκπαίδευση, για το οποίο έγινε λόγος παραπάνω. Στη συνέχεια, λοιπόν, γίνεται λόγος για τις βασικές κατηγορίες-και τις υποκατηγορίες τους- από τις οποίες θα αντλήσουμε, στη πλειοψηφία τους, τα στοιχεία που μας ενδιαφέρουν. Τέλος, κρίνεται απαραίτητο και στο ίδιο πλαίσιο να γίνει ακόμα μία μικρή αναφορά στη διάκριση μεταξύ των όρων *θέατρο* και *δράμα*, ώστε να φωτιστούν καλύτερα και τα παραπάνω, αλλά και για να τεθεί και το πλαίσιο μέσα στο οποίο θα αναλυθούν στη συνέχεια όσα ήδη αναφέρθηκαν. Η Elam αντιπαραθέτει τις δύο έννοιες. Πιο συγκεκριμένα αναφέρει: «*“Θέατρο” και “δράμα”*: ως *“θέατρο”* εννοούμε το σύμπλεγμα των φαινομένων που συνδέονται με τη συναλλαγή που πραγματοποιείται ανάμεσα στον συντελεστή της παράστασης και το κοινό, δηλαδή των φαινομένων που συνδέονται τόσο με την παραγωγή και την επικοινωνία των σημασιών στο πλαίσιο της ίδιας της παράστασης, όσο και με τα υποκείμενα σε αυτή συστήματα. Από τη άλλη, με τον όρο *“δράμα”* εννοείται εκείνος ο τρόπος μυθοπλασίας που έχει σχεδιαστεί με προορισμό τη σκηνική αναπαράσταση και έχει κατασκευαστεί σύμφωνα με ορισμένες ειδικές (δραματικές) συμβάσεις. Συνεπώς το επίθετο *“δραματικός”* υποδηλώνει εκείνο το δίκτυο παραγόντων που σχετίζονται με την αναπαριστώμενη μυθοπλασία» (Elam, 2001, σ. 24).

Έτσι, λοιπόν, εδώ θα μας απασχολήσουν ζητήματα που σχετίζονται με την έννοια του *δράματος* και της *δραματοποίησης*. Συγκεκριμένα και σύμφωνα με την παραπάνω διάκριση των μορφών του θεάτρου⁸ στην εκπαίδευση, θα ασχοληθούμε με το *Drama*

⁸Όπως αναφέρθηκε από αυτό το σημείο και εξής μας ενδιαφέρουν τα σχετικά με το *δράμα*. Η σημασία του όρου *θέατρο* εδώ, σχετίζεται με την ευρύτερη έννοια του θεατρικού φαινομένου. Με βάση αυτή τη σημείωση, θα γίνει και αναφορά στη συνέχεια στη έννοια της *Παιδαγωγικής του Θεάτρου* που αφορά

in Education (Δραματοποίηση στην Εκπαίδευση/Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση) και με στοιχεία του *Role Playing (Παιχνίδια Ρόλων)*.

Στο πλαίσιο, λοιπόν, των παραπάνω και αναφορικά με τις μορφές του θεάτρου που επιλέχθηκαν ήδη, γίνεται τώρα εκτενέστερος λόγος για τις ήδη διαμορφωμένες μορφές θεάτρου στο ελληνικό σχολείο, όπως αυτές παρουσιάζονται τα τελευταία τριάντα περίπου χρόνια, στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, σύμφωνα με τον Παπαδόπουλο (Παπαδόπουλος, Με τη Γλώσσα του Θεάτρου, 2007, σσ. 24-28). Και αυτές κατά βάση είναι α) το θεατρικό παιχνίδι, β) η δραματοποίηση και γ) η θεατρική παράσταση. Εμάς θα μας απασχολήσουν οι δύο πρώτες κατηγορίες και επιμέρους χαρακτηριστικά αυτών. Επίσης, δε θα γίνει εξαντλητική διάκριση των παραπάνω, καθώς, όπως θα φανεί και στη συνέχεια και στο πλαίσιο μίας ολιστικής προσέγγισης, η κάθε κατηγορία «δανείζεται» στοιχεία κι από τις άλλες.

Εν συνεχεία, λοιπόν, με βάση αυτές τις μορφές, υπό το πρίσμα των προσεγγίσεων της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση και κάποιων στοιχείων των Παιχνιδιών Ρόλων, γίνεται λόγος για το Θεατρικό Παιχνίδι, καθώς αυτό αποτελεί το μέσο για τη δραματοποίηση ή καλύτερα την πρώτη επαφή με τη θεατρική έκφραση, που αφορά την υπηρετήση των αναγκών των συμμετεχόντων και όχι κάποιου ρόλου που αναλαμβάνουν να παίζουν. Επίσης, και κατ' επέκταση, γίνεται λόγος και για τη Διερευνητική Δραματοποίηση που αφορά στην ανάληψη από τους μαθητές κάποιου ρόλου-και την υπηρετήση των αναγκών αυτού- και στον αυτοσχεδιασμό, μέσα από την επινόηση και αναπαράσταση πραγματικών ή φανταστικών καταστάσεων για δόμηση μίας ιστορίας που διερευνούν (Παπαδόπουλος, Με τη Γλώσσα του Θεάτρου, 2007, σσ. 24, 28). Όλα αυτά, όμως, καθώς και ο λόγος για τον οποίο μελετώνται αυτά συγκεκριμένα, θα καταστούν περισσότερο σαφή στην πορεία της εργασίας.

Δραματοποίηση

Η δραματοποίηση μπορεί να χωριστεί δύο υποκατηγορίες. Επιγραμματικά, αναφέρουμε την πρώτη που αφορά στη μεταγραφή ενός μη θεατρικού κειμένου σε

την εξειδικευμένη γνωστική περιοχή που μελετά και ερευνά τις ποικίλες διαστάσεις του θεατροπαιδαγωγικού φαινομένου, στο Σίμος Παπαδόπουλος. *Παιδαγωγική του Θεάτρου*. Αθήνα: 2010. Αυτοέκδοση, σ. 42.

θεατρικό και ακόλουθη αναπαράστασή του στο περιβάλλον της ομάδας. Η δεύτερη αφορά στη μέθοδο *Drama*, στην αυτοσχέδια, δηλαδή, συμμετοχική διαδικασία διερεύνησης ενός θέματος από την κοινωνική πραγματικότητα, προκειμένου οι μαθητές να κατανοήσουν τις συνθήκες μέσα στις οποίες δημιουργήθηκε, με σκοπό την απόκτηση μίας βαθύτερης αντίληψης του κόσμου. Παίρνει δραματική μορφή και διαπραγματεύεται κάποιο πρόβλημα με την ανάληψη ενός ρόλου. Ο ρόλος της φαντασίας εδώ είναι πολύ σημαντικός καθώς η ευελιξία στη σκέψη που δυνητικά προσφέρει αυτή, οδηγεί το μαθητή στη διερεύνηση των οπτικών για την αντίληψη των συνθηκών δημιουργίας μίας κατάστασης και στην ανίχνευση των πιθανών λύσεων του προβλήματος (Παπαδόπουλος, Με τη Γλώσσα του Θεάτρου, 2007, σσ. 26-27).

Διερευνητική Δραματοποίηση (ΔΔ)

Με σκοπό την προσαρμογή της μεθόδου drama στα δεδομένα και τις ανάγκες της σχολικής πραγματικότητας, μία μικρή μερίδα εκπαιδευτικών, στηριζόμενων στις αρχές του σχολείου εργασίας, που αξιοποίησαν τη δραματοποίηση ως μία κοινωνική διαδικασία ανάπτυξης της εμπειρίας και ης αυτοέκφρασης των μαθητών. Στο ίδιο πλαίσιο και έχοντας ως αφετηρία την ίδια μέθοδο, ο W.Ward, τη δεκαετία του '20, διαμόρφωσε ένα νέο είδος που έδινε περισσότερη έμφαση στην αυτοσχέδια και χωρίς έτοιμο κείμενο αναπαράσταση λαϊκών ιστοριών από τους μαθητές. Έτσι, τις τελευταίες δεκαετίες, η έννοια της δραματοποίησης καθώς και οι εφαρμογές της στη διδακτική πράξη έχουν διευρυνθεί. Η *διερευνητική δραματοποίηση (inquiry drama)*, λοιπόν, πια «συνιστά μία διαδικασία βιωματικής διερεύνησης του φαινομένου της ζωής και της ανθρώπινης εμπειρίας μέσω της σύμβασης του ρόλου, με σκοπό την αλλαγή στην κατανόηση του κόσμου και της θέσης του ανθρώπου σ' αυτόν». Σκοπός αυτής της κίνησης είναι η απόκτηση ενός περισσότερο ουσιαστικού χαρακτήρα της σχολικής μάθησης, που θα ανταποκρίνεται στο αίτημα για κοινωνική αλλαγή (Παπαδόπουλος, Με τη Γλώσσα του Θεάτρου, 2007, σ. 28).

Χαρακτηριστικά Διερευνητικής Δραματοποίησης

Μελετώντας τη Διερευνητική Δραματοποίηση στο ευρύτερο πλαίσιο μελέτης του θεατροπαιδαγωγικού φαινομένου, γίνεται αναφορά στη διάκριση των Δραματικών-Θεατρικών και Παιδαγωγικών-Διδακτικών γνωρισμάτων της από την άλλη.

Τα Δραματικά-Θεατρικά γνωρίσματα της αφορούν α) την ανάπτυξή της μέσω του δραματικού ρόλου, με την ανάληψη ρόλων από πλευράς των μαθητών, οι οποίοι συνθέτοντας και αξιοποιώντας κριτικά στοιχεία της εμπειρίας, φτάνουν να επιλέγουν την «κατάλληλη» συμπεριφορά που αντιπροσωπεύει τον ρόλο που ανέλαβαν, ενώ παράλληλα και μέσα από αυτή τη διαδικασία ανακαλύπτουν τον εαυτό τους, β) την ανάπτυξή μέσα από τη δράση, όπου η δράση «πραγματώνει» μέσα από αισθητικοκινητικές, λεκτικές και μη λεκτικές μορφές έκφρασης, τη σκέψη, ενώ παράλληλα τη διαμορφώνει, γ) την ανάδειξη της ως αυτοσχέδιας διαδικασίας δομημένης σε σκηνές, κατά την οποία διαδικασία, ιδωμένη στο ευρύτερο πλαίσιο της δραματοποίησης, οι μαθητές διαμορφώνουν και αναπαριστούν τις διάφορες σκηνές, με την αντίληψή τους μέσα από τη δική τους εμπειρία, και παράλληλα δομούν μέσα από «συνδέσεις»-και πάλι με βάση την εμπειρία- που για εκείνους έχουν νόημα, αποκαλύπτοντας, κι εδώ, τον εαυτό τους μέσα από το «πέραςμα» από τον άλλο, δ) την προτεραιότητα που δίνει στη διαλεκτική χρήση της δράσης με την ιστορία, μία διαδικασία που προϋποθέτει την επικοινωνία, καθώς μέσα από αυτή οι μαθητές έρχονται σε επαφή με το κείμενο-με τον άλλο- αντλώντας πληροφορίες και παράλληλα προβάλλοντας σε αυτό τις δικές τους εμπειρίες. Μέσα από αυτή την ανταλλαγή, δύναται να γίνουν αλλαγές στα αρχικά νοήματα, έτσι που μέσα από αυτή τη διαλεκτική σχέση αν δημιουργηθούν, άλλα καινούργια νοήματα (Παπαδόπουλος, Με τη Γλώσσα του Θεάτρου, 2007, σσ. 30-31).

Ως προέκταση των παραπάνω γνωρισμάτων, τα αντίστοιχα παιδαγωγικά-διδασκτικά γνωρίσματα- επιλεκτικά- είναι ότι α) δίνουν έμφαση στη διεύρυνση της κοινωνικής πραγματικότητας, στη διεύρυνση, δηλαδή, των δυνατών λύσεων των προβλημάτων-ή καλύτερα των προβληματικών- που δημιουργούνται από την επαφή με τον άλλο, β) καλλιεργεί την επικοινωνία, το διάλογο και τη στοχαστική σκέψη, αφού όπως ήδη φάνηκε και παραπάνω, μέσα από τη διερεύνηση του κοινωνικού περιβάλλοντος, «δοκιμαστικά» μέσα στο περιβάλλον της φαντασίας⁹, δημιουργείται στο μαθητή η

⁹ Η Σαμαρά ανάγει την έννοια της φαντασίας σε φιλοσοφικό επίπεδο και παρατηρεί ότι «η λέξη φαντασιακό δημιουργήθηκε από το φιλοσοφικό όρο φαντασία, ο οποίος εκφράζει τη δύναμη με την οποία μια έννοια φανερώνεται στο νου. Η φαντασία έχει άμεση σχέση με την αναπαράσταση, άρα δεν ξεφεύγει από την πραγματικότητα: πρόκειται για νοητική παραγωγή αισθητών αναπαραστάσεων. Διαφέρει από την αντίληψη μιας συγκεκριμένης πραγματικότητας, αλλά και από τη σύλληψη των αφηρημένων εννοιών. [...] Μπορούμε επομένως να οδηγηθούμε σε ένα πρώτο συμπέρασμα: ο άνθρωπος είναι ένα ον που

σκέπτεται και που έχει την ικανότητα να εντάσσει αυτή τη σκέψη σε ένα δυνητικό κόσμο ο οποίος σαφώς τον ζεπερνά σαν άτομο.

[...] Η φαντασία επομένως εξετάζεται ως συνδυασμός της αίσθησης και της νόησης [...]. Και αν η φαντασία δεν είναι απλώς μία ιδιότητα να αναπαριστάνουμε πράγματα που δεν είναι παρόντα, αλλά και η ταυτόχρονη παρουσίαση του πραγματικού και του φανταστικού, τότε μπορούμε να συμπεράνουμε ότι η σκηνή του θεάτρου είναι μία αρχετυπική μορφή φαντασιακού» (Σαμαρά, 2002, σσ. 23-25).

Προεκτείνοντας και στο ίδιο πλαίσιο προσδιορισμού της έννοιας της φαντασίας σε φιλοσοφικό επίπεδο, ο Κόλλινγκουτ στο έργο του *Η Τέχνη ως Έκφραση*, κάνει λόγο για τη θεωρία της εμπειρίας, η οποία περικλείει μέσα της και την έννοια της φαντασίας. Για να γίνει κατανοητή η έννοια της φαντασίας ως κομμάτι της εμπειρίας, κρίνεται απαραίτητη μία σύντομη αναφορά στη θεωρία της εμπειρίας, στοιχεία ωστόσο απαραίτητα στο πλαίσιο του αντικειμένου που μελετάται στην παρούσα εργασία. Πιο συγκεκριμένα, για τον ίδιο η εμπειρία διακρίνεται στο αίσθημα και τη σκέψη. Το αίσθημα περιλαμβάνει τα αισθητηριακά αισθήματα, αυτά που αντιλαμβάνεται, δηλαδή, ο άνθρωπος με τις αισθήσεις του και τα συναισθήματα που ανταποκρίνονται σε συνειδησιακές καταστάσεις, όπως της χαράς, της λύπης κ.λπ.. Τα αισθητηριακά αισθήματα και τα συναισθήματα ανάγονται σε ψυχικό επίπεδο. Οι ακούσιες σωματικές αντιδράσεις που προκαλούνται σε αυτό το επίπεδο, αποτελούν μία πρωταρχική μορφή έκφρασης. Εν συνεχεία, η σκέψη, επίσης σε μία πρωταρχική μορφή, παράγεται έχοντας ως βάση τη βίωσης των αισθημάτων. Η συνειδητοποίηση των συναισθημάτων που έχουμε σε μία συγκεκριμένη χρονική στιγμή, είναι προϊόν αυτή της πρωταρχικής σκέψης. Η σκέψη, όμως, σε ένα δεύτερο επίπεδο, στο επίπεδο της νόησης, παρουσιάζεται σε μία πιο εξελιγμένη μορφή και αποτελείται από τη σκέψη που ερευνά τις σχέσεις των μεταξύ των αισθημάτων και στη σκέψη που ερευνά τη σχέση μεταξύ των σκέψεων στην πρωταρχική τους μορφή. Το πρώτο επίπεδο της σκέψης, το επίπεδο της συνειδήσεως ή συνειδητοποιήσεως ή φαντασίας βρίσκεται μεταξύ της καθαρής αισθητότητας και του δεύτερου σταδίου σκέψης, της νόησης ή διάνοιας. Στο πρώτο στάδιο της σκέψης, εφ' όσον συνειδητοποιούμε τα αισθήματά μας κυριαρχούμε πάνω σε αυτά με τη δύναμη της σκέψης. Σε αυτό το στάδιο απλώς τα συνειδητοποιούμε, δεν τα ερμηνεύουμε, δεν κρίνουμε με βάση τη σκέψη ποια είναι αληθή και ποια προϊόντα της φαντασίας. Αυτό που κάνει η φαντασία σε αυτό το επίπεδο σκέψης, είναι να παράγει, ως προέκταση της εμπειρίας, εικόνες που πλέκονται με αυτές που αντιλαμβάνεται τα αισθητηριακά αισθήματα. Η φαντασία «επεκτείνεται» και στο δεύτερο στάδιο της σκέψης, κατά το οποίο, προκειμένου να ερμηνεύσει αυτά που αντιλαμβάνεται στα προηγούμενα στάδια, συγκρίνει αυτά που βιώνει με παρόμοια αισθήματα και σκέψεις του παρελθόντος και με αισθήματα και σκέψεις που φαντάζεται ότι είναι δυνατόν να έχει στο μέλλον. Για την έκφραση αυτής της σκέψης, ο άνθρωπος αξιοποιεί τη σωματική έκφραση, που δεν αναφέρεται πια στις ακούσιες σωματικές αντιδράσεις του πρώτου επιπέδου των αισθημάτων, αλλά σε σωματικές αντιδράσεις- σε γλώσσα, σε κάθε είδους γλώσσα- ελεγχόμενες, συνειδητές, κυριαρχούμενες από τη σκέψη. Άρα, η ύπαρξη γλώσσας προϋποθέτει την ύπαρξη σκέψης. Εδώ χρειάζεται να γίνει και η ακόλουθη εννοιολόγηση. Συγκεκριμένα, η έκφραση ως αποτέλεσμα της φαντασίας στο επίπεδο συνειδήσεως, αποτελεί τη συνειδητή ή φαντασιώδη έκφραση και αντίστοιχα τη φανταστική γλώσσα. Η έκφραση μέσα από τη

ανάγκη να επιλέξει και συνθέσει εκ νέου στοιχεία της πραγματικότητα, δημιουργώντας και νέα νοήματα, νέες αναπαραστάσεις, γ) δίνει προτεραιότητα στο στοχασμό σε σχέση με την εμπειρία, όπου η σκέψη, μέσα από τη φαντασία, ενεργοποιείται για να ερμηνεύσει την πραγματικότητα που αντιλαμβάνεται με τις αισθήσεις και να φτάσει να εκφράσει αυτή την αντίληψη, οδηγούμενος έτσι μέσα από αυτή τη διεργασία της σκέψης, στη μάθηση, δ) δημιουργεί συνθήκες για την ανάπτυξη της φαντασίας και της δημιουργικότητας, η οποία δημιουργικότητα είναι αυτή που δίνει ευελιξία στη σκέψη, ώστε ο μαθητής να διευρύνει τον ορίζοντα των οπτικών, από πού στη συνέχεια, μέσα από το φιλτράρισμα των σκέψεων και των συναισθημάτων, θα αποφασίσει ποια είναι η κατάλληλη και πιο αντιπροσωπευτική οπτική της κοινωνικής πραγματικότητας και να την εκφράσει, ε) αναπτύσσει τη γλώσσα, αφού η γλώσσα-λεκτική ή μη- είναι το μέσο της έκφρασης, αλλά και παράλληλα της διαμόρφωσης της κοινωνικής πραγματικότητας που θα αποτελέσει την πηγή πληροφόρησης του για αποτελεσματική δράση, μέσα από την επιλογή της κατάλληλης λύσης, ενώ επιπρόσθετα μέσα από αυτή τη διαδικασία καθίσταται δυνατό να διαμορφώσει και να εκφράσει με τη χρήση και πάλι της γλώσσας- μέσα και από τη δράση του- την εικόνα για τον εαυτό του και τον κόσμο που τον περιβάλλει, στ) δίνει έμφαση στη μαθησιακή διαδικασία σ' όλο το εύρος του Αναλυτικού Προγράμματος, καθώς μέσα σε ένα διευρυμένο διδακτικό και μαθησιακό κλίμα αξιοποίησης της εκάστοτε εμπειρίας του μαθητή, η δραματοποίηση «ταιριάζει» σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα (Παπαδόπουλος, Με τη Γλώσσα του Θεάτρου, 2007, σσ. 31-34).

Διδασκαλία της Γλώσσας και Διερευνητική Δραματοποίηση

Όπως ήδη αναφέρθηκε, ο ρόλος του διαλόγου, της γλώσσας σε όλες τις μορφές της, είναι καθοριστικός καθώς μέσω αυτού πραγματώνεται η επικοινωνία-και τα δυνατά αποτελέσματα αυτής όπως η σκέψη, η ερμηνεία, η κωδικοποίηση σημασιών και η έκφραση- στο πλαίσιο και με βάση τους σκοπούς της μαθησιακής διαδικασίας που περιγράφεται παραπάνω. Επομένως, η ανάπτυξη της γλωσσικής και επικοινωνιακής δεξιότητας των μαθητών- μέσα από τη γλωσσική διδασκαλία που μας ενδιαφέρει εν

φαντασία στο επίπεδο διάνοιας, αποτελεί τη διανοητική ή συμβολική έκφραση και γλώσσα (Σκαλτσογιάννης, 1994, σσ. 11-12, 15-21)

προκειμένω-, είναι απαραίτητη στο πλαίσιο της διερευνητικής δραματοποίησης. Επειδή, όμως, η διερευνητική δραματοποίηση υπάρχει για να εξυπηρετεί την εκπαιδευτική διαδικασία, δεν αποτελεί το σκοπό της μάθησης, αλλά το μέσο. Για την κατάκτηση, δηλαδή, της γλωσσικής και επικοινωνιακής δεξιότητας, η διερευνητική δραματοποίηση αξιοποιείται ως μέθοδος διδασκαλίας. Η επιλογή αυτή δικαιολογείται με βάση τα όσο αναφέρθηκαν παραπάνω για τα εν γένει παιδαγωγικά-διδασκτικά της γνωρίσματα, αλλά και ειδικά για τη σύνδεση αυτών των γνωρισμάτων, με τα χαρακτηριστικά, τις επιδιώξεις, της Επικοινωνιακής Προσέγγισης της Διδασκαλίας της Γλώσσας. Πιο συγκεκριμένα, και αναφορικά με την ανάπτυξη των δεξιοτήτων του προφορικού λόγου, η διερευνητική δραματοποίηση *«δημιουργεί ευρεία ποικιλία γλωσσικών περιβαλλόντων, με τη δράση και τη στοχαστική σκέψη ξεδιπλώνονται τύποι και ποιότητες ομιλίας στο περιβάλλον της ομάδας (επαναφήγηση, αναφορά, περιγραφή, σχόλια, παροχή οδηγιών, η διαπραγμάτευση για τη λήψη απόφασης, η επιχειρηματολογία, ο στοχασμός, η έκφραση αναμνήσεων και σκέψεων, πειθώ κ.λπ. »* (Booth, 1994, p. 91, στο Παπαδόπουλος, 2007, σ. 45), προκειμένου να ανταποκριθούν σε ποικίλους στόχους και ακροατήρια, εμπλουτίζοντας τη γλωσσικής τους εμπειρία και κατανόηση. Επιπλέον, συμβάλλει στην κατάκτηση γλωσσικών δεξιοτήτων για την παραγωγή λόγου με τη γλωσσική χρήση της ομιλίας σε ποικίλα αλληλοδραστικά περιβάλλοντα με την παράλληλη εφαρμογή των κανόνων του γλωσσικού συστήματος. Το σώμα αποτελεί εργαλείο που συνοδεύει την ομιλία και την ακρόαση με αποτέλεσμα οι επικοινωνιακές διαδικασίες να βιώνονται με ενεργητικό τρόπο από τους μαθητές. Οι ίδιοι μέσα από τη συγγραφή σεναρίων, αλλά και μέσα από τη σύνθεση κειμένων αναστοχασμού πάνω στη μαθησιακή διαδικασία, συγκροτούν οργανωμένα και συστηματικά τη σκέψη που αντανακλούν τις δικές τους ερμηνείες και νοηματοδοτήσεις και που τώρα εκφράζουν και οργανωμένα με δικά του λόγια, έτσι όπως αυτές διαμορφώθηκαν-και διαμορφώνονται καθ' όλη τη διάρκεια της εμπλοκής τους στη διαδικασία-, έχοντας ως αφετηρία την εμπειρία τους (Παπαδόπουλος, Με τη Γλώσσα του Θεάτρου, 2007, σσ. 44-49).

Ρόλος δασκάλου

Συνεχίζοντας στο ίδιο πλαίσιο της διερευνητικής δραματοποίησης, γίνεται φανερός ο προσανατολισμός για ένα σχολείο στο οποίο οι μαθητές δεν εκπαιδεύονται στο να

προσλαμβάνουν τη γνώση και τις αξίες από το δάσκαλο που γνωρίζει περισσότερα προς το μαθητή που γνωρίζει λιγότερα. Ο ρόλος του σχολείου κατ' επέκταση του δασκάλου, είναι να καταστήσει, μέσα από το έργο του, το μαθητή ικανό να δρα και να δημιουργεί την κουλτούρα της κοινότητας στην οποία μετέχει. Χρειάζεται δηλαδή ένας εκπαιδευτικός πολιτικά σκεπτόμενος που θα καθοδηγεί και θα συνεργυνά με το μαθητή. Επιπλέον, και στο ίδιο πλαίσιο, ο εκπαιδευτικός καλείται να δημιουργήσει το κατάλληλο δραματικό περιβάλλον, μέσα στο οποίο ο μαθητής θα αναπτύξει την αυτοσχέδια δράση, θα αναλάβει ρόλο, θα μετέχει μιας διαλογικής και στοχαστικής ατμόσφαιρας, θα προβληματιστεί και με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού θα βελτιώσει τις γλωσσικές του ικανότητες (Παπαδόπουλος, Με τη Γλώσσα του Θεάτρου, 2007, σσ. 40-42).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού, επίσης, ως *εμπυχωτή* περιλαμβάνεται στο πλαίσιο της ψυχοκοινωνικής διάστασης της εφαρμοσμένης σχολικής Παιδαγωγικής του Θεάτρου και συγκεκριμένα της έννοιας της θεατρικής εμπύχωσης της ομάδας (γαλλ. *animation*). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Παπαδόπουλος *«αντιλαμβανόμαστε την εμπύχωση στη εκπαίδευση ως βιωματική αγαπητική οργάνωση της ομάδας και διαλεκτική διδασκαλία, που κινητοποιεί τη δημιουργικότητα των συμμετεχόντων στο κοινοτικό περιβάλλον, αποσκοπώντας στη διαπροσωπική ανάπτυξη τους, μέσα από τη συγκινησιακή εμπειρία και την κριτικο-στοχαστική στάση»*. Όλα αυτά για να συμβούν προϋποθέτουν ένα κλίμα και μία διάθεση ειλικρινούς θετικής αναγνώρισης, εμπιστοσύνης και ενσυναίσθησης με σκοπό την αποδοχή και την κατανόηση του άλλου. Αυτό το κλίμα αυθεντικής αμοιβαιότητας, διευκολύνει τους συμμετέχοντες να διαλέγονται, αναζητώντας την αλήθεια. *Έτσι, η εμπύχωση δίνει «την ικανότητα στα πρόσωπα της ομάδας να αποκτούν γνωστικές δεξιότητες συλλογής, οργάνωσης, ανάλυσης και υπέρβασης των δεδομένων, να θέτουν στόχους για κριτική διερεύνηση, βελτίωση και αλλαγή, να αξιοποιούν στρατηγικές για να διαχειρίζονται και να αξιολογούν τις συμπεριφορές πεποιθήσεις και αξίες οι οποίες διέπουν τις ενέργειες τους»*. Παράλληλα, στο ίδιο πλαίσιο, η έκφραση και η επικοινωνία, λεκτική και μη, έχουν σημαντική θέση στην εμπύχωση των ομάδων. Θεωρείται ότι κατάλληλες σωματικές ασκήσεις, παιχνίδια και θεατρικές τεχνικές, ενεργοποιούν τις διαθέσεις των συμμετεχόντων, μέσα σε ένα κλίμα εμπιστοσύνης, σαν αυτό που περιγράφεται εδώ. Σημαντικό και το ότι μέσα από τέτοιες διαδικασίες, η λεκτική επικοινωνία αποκτά γνησιότητα, αφού ο λόγος, που εκφράζει την προσωπική αλήθεια των σκέψεων και των απόψεων, είναι αυθεντικός. Αλλά και οι ψυχοσυναισθηματικές

καταστάσεις του βιώνει αντίστοιχα το άτομο, εξωτερικεύονται μέσα από τις διάφορες μορφές που μπορεί να λάβει η μη λεκτική επικοινωνία και έκφραση (Παπαδόπουλος, Παιδαγωγική του Θεάτρου, 2010, σσ. 55-57).

Θεατρικό Παιχνίδι

Το *θεατρικό παιχνίδι* στο πλαίσιο της Παιδαγωγικής του Θεάτρου είναι μία από τις μορφές θεάτρου που προτείνονται από τον Παπαδόπουλο. Εδώ θα κάνουμε λόγο για το *θεατρικό παιχνίδι*, όπως παρουσιάζεται από τον Κουρετζή στο πλαίσιο της αξιοποίησης του *θεατρικού φαινομένου* στην εκπαίδευση. Το *θεατρικό παιχνίδι* συγκεντρώνει συνδέεται με την ανάπτυξη της δημιουργικότητας, τη φαντασία, της γλωσσικής ικανότητας, της έκφρασης, της επικοινωνίας, της ικανότητας κωδικοποίησης και της αποκωδικοποίησης συμβόλων, της κοινωνικής ικανότητας, της ικανότητας λήψης αποφάσεων και όλα αυτά εκφρασμένα μέσα από τη σωματική έκφραση, η οποία επίσης αναπτύσσεται στο πλαίσιο αυτό. Κι όλα αυτά κατακτούνται με τον τρόπο που ταιριάζει στον κάθε μαθητή και παράγει γνώση που για τον ίδιο έχει νόημα (Κουρετζής, Το *θεατρικό παιχνίδι*. Παιδαγωγική θεωρία, πρακτική και θεατρολογική προσέγγιση, 1991, σσ. 29-36).

Μια πιο ολιστική προσέγγιση για τη σημασία του ρόλου του σώματος και της εμπλοκής αυτού στη διαδικασία, οδηγεί σε μία από τις σύγχρονες θεωρίες μάθησης, αυτή της ενσώματης μάθησης. Όπως χαρακτηριστικά σημειώνει η Σμυρναίου, *«η Ενσώματη Μάθηση αποτελεί μία από τις πιο σύγχρονες, παιδαγωγικές θεωρίες μάθησης, η οποία επικεντρώνεται στη χρήση και αξιοποίηση του σώματος στην εκπαιδευτική πράξη, εντάσσοντας την τέχνη στην εκπαιδευτική πραγματικότητα και αναπτύσσοντας πολύπλευρα τον μαθητή. Η χρησιμότητα και η αναγκαιότητα του σώματος επιβεβαιώνεται και από την έμφαση που δίνεται στο σώμα ως μέσο μάθησης και σε πολλούς επιστημονικούς κλάδους με ποικίλα γνωστικά αντικείμενα, σύμφωνα με πλήθος ερευνών. [...] Στην εποχή μας είναι επιτακτική η ανάγκη να ελκύνεται δημιουργικά το ενδιαφέρον των μαθητών και να ανακαλύπτονται καινοτόμοι τρόποι ενίσχυσης των θετικών στάσεων και ανάπτυξης των δεξιοτήτων τους, με έμφαση στην παραγωγή ενός μαθησιακού αποτελέσματος. Στη μελέτη της Ενσώματης Μάθησης παρατηρούνται οι κινήσεις του σώματος, η έκφραση συναισθημάτων του μαθητή, η*

νοητική του εμπλοκή με το αντικείμενο, η ευκρίνεια και η σαφήνεια στις οδηγίες και στους στόχους της διαδικασίας, ο ολιστικός σχεδιασμός των δραστηριοτήτων, η ικανότητα των μαθητών να εφαρμόζουν την κατακτημένη γνώση τους σε νέα περιβάλλοντα και η συνεργατικότητα τους» (<http://www.indeepanalysis.gr/paideia/h-enswmath-mathhsh-kai-to-episthmoniko-theatro>).

Επίσης, σημαντικό είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως εμπνευστή στο πλαίσιο του θεατρικού παιχνιδιού. Συνοπτικά αναφέρεται η ταξινόμηση των βασικών χαρακτηριστικών αυτού σε τρία επίπεδα: α) *παιδαγωγικά*, με την επινόηση τρόπων, ώστε τα παιδιά να αφήνονται να ανακαλύπτουν και να επινοούν διάφορους κώδικες επικοινωνίας, έκφρασης και γνώσης, οργάνωσης του χώρου και της χρήσης αντικειμένων (υλικού), β) *θεατρικά*, με τη βοήθεια ανακάλυψης του παιχνιδιού ρόλων κάνοντας προβολή καταστάσεων με προσωπικό τρόπο και παίζοντας με τη μάσκα-πρόσωπο, τη φωνή και το σώμα και γ) *ψυχολογικά*, με τη δημιουργία από μέρους του εμπνευστή-δασκάλου ενός κλίματος ασφάλειας που θα συμβάλει στη ελεύθερη έκφραση και τη συλλογική δημιουργία (Κουρετζής, Το θεατρικό παιχνίδι. Παιδαγωγική θεωρία, πρακτική και θεατρολογική προσέγγιση, 1991, σσ. 46-47). Αναφορικά με τις τεχνικές ανάπτυξης και επεξεργασίας στο πλαίσιο του θεατρικού παιχνιδιού, όπως αυτές επιλέγονται και προσαρμόζονται ανάλογα, γίνεται παράθεση των βασικών τεχνικών: α) της *σωματικής έκφρασης*, β) των *αυτοσχεδιασμών*, γ) της *εκμετάλλευσης του τυχαίου*, δ) των *κύριων κωμικών στοιχείων*, ε) της *δημιουργίας περιβάλλοντος δράσης*, στ) της *μάσκα-κούκλας (προσωποποίηση-αποπροσωποποίηση)*, ζ) των *οπτικο-ακουστικών ερεθισμάτων*, η) της *παντομίμας*, θ) της *αποστασιοποίησης* και ι) του *γκροτέσκο*. Οι τεχνικές αυτές συμβάλλουν στην απελευθέρωση της φαντασίας, την ενίσχυση του ρυθμού ενεργοποίησης και πρωτοβουλίας, της ευαισθητοποίησης και της παρατήρησης (αυτοσυγκέντρωση-χαλάρωση).

Επιλεκτικά αναλύονται τα ακόλουθα. Η σωματική έκφραση ως τεχνική έχει το χαρακτήρα αυτοέκφρασης που πηγάζει από την ευαισθητοποίηση και δεν αφορά ασκήσεις με κατευθυνόμενο σχήμα και κανόνες. Όπως σημειώνει η Κουρετζής, η κίνηση ως αποτέλεσμα της ψυχολογικής κατάστασης μετατρέπεται σε δήλωση που δύναται με τη σειρά της να μετατραπεί σε κώδικα επικοινωνίας. Μια μορφή τέχνης μπορεί να έχει τέλεια «έκφραση», αλλά αν δεν είναι αποτέλεσμα εσωτερικής έντασης

δεν μπορεί να γίνει μέσο επικοινωνίας. Ενώ παράλληλα η ακινησία ή έστω και μία χειρονομία που είναι αποτέλεσμα αυτής της έντασης, μπορεί να δημιουργήσει πολλά σήματα και οδηγήσει σε επικοινωνία με τον αποδέκτη της κίνησης. Η έκφραση ως μήνυμα μετατρέπεται σε εικόνα και μπορεί να υπάρχει και πριν τις λέξεις. Όταν ενσωματώνεται από αυτές αποκτάει τη διάσταση της σημασίας. Για τον Κόλλινγκουντ, όπως αναφέρθηκε, η έκφραση στην τέχνη είναι αποτέλεσμα σκέψης, η οποία προκύπτει μέσα από την εμπειρία που οδηγεί στην έκφραση μέσα από τη χρήση της γλώσσας. Για τη γλωσσική έκφραση μιας εμπειρίας, λοιπόν, δεν πρέπει να γίνεται περιγραφή αυτής, αλλά των συμπτωμάτων της (εμπειρίας), δίνοντας ένα εύστοχο παράδειγμα. Ένα τέτοιο χαρακτηριστικό παράδειγμα δίνει ο Σκαλτσογιάννης αναφέροντας ότι όταν θέλουμε να εκφράσουμε γλωσσικά το συναίσθημα του φόβου και χρησιμοποιήσουμε επίθετα για να περιγράψουμε το φόβο μας, λέγοντας «*ένιωσα τρομερό φόβο*», δεν θα συγκινήσει το ίδιο αν εκφράσουμε τα συμπτώματα αυτού του συναίσθηματος, χρησιμοποιώντας μεταφορές, όπως στα ακόλουθα παραδείγματα: «*έτρεμα σαν το φύλλο*», ή «*έγινα άσπρος σαν το πανί*», ή «*με έκοψε κρύος ιδρώτας*». Στην πρώτη περίπτωση που έγινε περιγραφή της εμπειρίας, δε βιώνεται η εμπειρία το ίδιο από όλους, γιατί για τον καθένα η έννοια του τρομερού νοηματοδοτείται διαφορετικά. Η αξιοποίηση όμως μίας γλωσσικής επιλογής που να αντανακλά τα συμπτώματα της εμπειρίας που μπορούν να γίνουν αντιληπτά με τις αισθήσεις, οδηγούν σε μία πιο «αληθινή» έκφραση και «αποτελεσματική επικοινωνία» της εμπειρίας (Σκαλτσογιάννης, 1994, σσ. 136-145).

Τα παιχνίδια αυτοσχεδιασμού βοηθούν τα παιδιά να ανακαλύψουν κάποιες εμπειρίες και να παίξουν με αυτές με τους άλλους. Έτσι, ασκείται και αναπτύσσεται η φαντασία, διαμορφώνεται καινούργιος κώδικας συμπεριφοράς και επικοινωνίας με την ομάδα. Παράλληλα, οξύνονται οι ικανότητες προσοχής, παρατήρησης και αυτοσυγκέντρωσής τους. Τα είδη των αυτοσχεδιασμών είναι οι κατευθυνόμενοι αυτοσχεδιασμοί, που σχετίζονται με ένα συγκεκριμένο θέμα που θέτει ο εμπνευστής, οι ελεύθεροι, που τα παιδιά κατά μόνας ή σε ομάδες αποφασίζουν τα σχετικά θέματα, οι αυθόρμητοι και οι σκηνικοί που αφορούν τη δημιουργία κάποιων «σταθερών» επιλόγων, τη σκηνική πραγμάτωση ενός από τους προηγούμενους αυτοσχεδιασμούς. Τα δύο κύρια κωμικά στοιχεία η υπερβολή-αντίθεση, παράγουν κωμικές καταστάσεις, θέτοντας παράλληλα και του μηχανισμούς του γέλιου σε λειτουργία.

Η δημιουργία περιβάλλοντος δράσης που αναφέρεται στη διαμόρφωση του σχετικού με το θεατρικό παιχνίδι χώρου που βοηθάει στην παραγωγή ερεθισμάτων και καθορίζει την κίνηση και την συμπεριφορά τους στο χώρο. Το περιβάλλον μπορεί να είναι φυσικό ή τεχνητό, αλλά ακόμα και φανταστικό. Τα οπτικο-ακουστικά ερεθίσματα και ιδιαίτερα τα παιχνίδια με το φως και τη σκιά μπορούν να συμβάλλουν στην ανακάλυψη της σωματικής εικόνας, του ελέγχου των κινήσεων και εν γένει στην ψυχοκινητική του ανάπτυξη. Με αυτό τον τρόπο το παιδί δύναται να οδηγηθεί σε επιλογές και να βρει λύσεις. Η παντομίμα η οποία συχνά συγχέεται με την έννοια της μιμικής. Κάνοντας τη σχετική διάκριση αναφέρουμε ότι ο μίμος εκφράζει μία κατάσταση, μιμείται κάποιον, περιγράφει ή «αφηγείται» χρησιμοποιώντας μόνο το πρόσωπο. Φυσικά συμμετέχει ολόκληρο το σώμα, αλλά τα σήματα διαχέονται διάμεσο του προσώπου. Από την άλλη, ο παντομίμος, εκφράζεται με ολόκληρο το σώμα του. Είναι παντο-μίμα. Αξίζει εδώ να σημειωθεί ότι στην παντομίμα αξιοποιείται ό,τι μας περιβάλλει. Μέσα από την παντομίμα το σώμα κάνει σαφή τα συναισθήματα και τις παρορμήσεις. Βασίζεται στο σώμα, στην αίσθηση και τη φαντασία. Τα παιδιά μπορούν να ασκηθούν στη στα διάφορα επίπεδα και με διάφορους τρόπους στην τέχνη της παντομίμας. Η αποστασιοποίηση στο θεατρικό παιχνίδι εκφράζει την ευελιξία της διαχείρισης του ρόλου από το παιδί. Το παιδί έχει τη δυνατότητα σε οποιαδήποτε φάση του παιχνιδιού να βγει από το ρόλο του και να σταθεί κριτικά απέναντι σε αυτόν αλλά και στους ρόλους που υποδύονται τα άλλα παιδιά και να επεξεργαστεί τα στοιχεία των ρόλων αυτού, προσθέτοντας ή αφαιρώντας στοιχεία, εγκαταλείποντας, συνεχίζοντας ή ξεκινώντας ένας άλλο θεατρικό παιχνίδι (Κουρετζής, Το θεατρικό παιχνίδι. Παιδαγωγική θεωρία, πρακτική και θεατρολογική προσέγγιση, 1991, σσ. 49-64).

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

Μεθοδολογία Έρευνας

Στάδια Διαδικασίας της Έρευνας

Αρχικός Σχεδιασμός και Παρέμβαση στην τάξη

Αναγνώριση Ερευνητικού Προβλήματος (Θέμα Έρευνας, Ερευνητικό πρόβλημα, Δήλωση Σκοπού, Άξονες Έρευνας)

Το θέμα της παρούσας έρευνας αναφέρεται στην ενεργητική συμμετοχή των μαθητών της Α' Λυκείου στο μάθημα της Γλώσσας. Η ενεργητική συμμετοχή και εμπλοκή του μαθητή στη μάθηση και κατ' επέκταση στην κοινωνική ζωή, επιβάλλεται και σε ευρωπαϊκό πλαίσιο προς μια κατεύθυνση ένα δημοκρατικό σχολείο (<https://www.coe.int/en/web/reference-framework-of-competences-for-democratic-culture>). Έτσι και τα «Μικτά Αναλυτικά Προγράμματα του σχολείου έχουν συνδεθεί στη διεθνή διδακτική πρακτική με τις επικοινωνιακές προσεγγίσεις διδασκαλίας της Γλώσσας, δίνοντας έμφαση στην ενεργητική συμμετοχή των μαθητών σε διαδικασίες επίτευξης πράξεων γλωσσικού χαρακτήρα σε δεδομένο επικοινωνιακό πλαίσιο» (Σπανός, 2012, σσ. 176-177). Το ερευνητικό πρόβλημα αφορά την ενίσχυση της ενεργητικής συμμετοχής των μαθητών της Α' Λυκείου στο μάθημα της Γλώσσας. Η δήλωση του σκοπού αφορά τον σχεδιασμό και την υλοποίηση των κατάλληλων διδακτικών στρατηγικών για την ενίσχυση της ενεργητικής συμμετοχής των μαθητών της Α' Λυκείου στο μάθημα της Γλώσσας. Έτσι, σχεδιάζεται και διενεργείται Έρευνα βασισμένη στον Σχεδιασμό (Έρευνα Σχεδιασμού). Οι ενέργειες που προτείνονται με τη μορφή παρέμβασης στην τάξη για την ενίσχυση της ενεργητικής συμμετοχής των μαθητών της Α' λυκείου στο μάθημα της Γλώσσας αφορούν την διδακτική αξιοποίηση της μεθόδου της Επικοινωνιακής Προσέγγισης και της Δραστηριοκεντρικής μεθόδου για τη διδασκαλία της Γλώσσας. Πιο συγκεκριμένα, υιοθετείται η Στρατηγική Επίλυσης Προβλήματος στο πλαίσιο της τυπολογίας των δραστηριοτήτων της Επικοινωνιακής μεθόδου για τη διδασκαλία της Γλώσσας, καθώς και βιωματικές δραστηριότητες που βασίζονται στη μεθοδολογία της βιωματικής μάθησης (βιωματικές αναπαραστάσεις και παιχνίδια, τεχνικές λόγου, παιχνίδια ρόλων και θεατρική δημιουργία). Για το σχεδιασμό και την υλοποίηση των βιωματικών αυτών

δραστηριοτήτων, ακολουθείται η διδακτική μεθοδολογία του Θεάτρου στην Εκπαίδευση. Παράλληλα, αξιοποιείται και ο ρόλος του δασκάλου ως διευκολυντή στο πλαίσιο της Στρατηγικής Επίλυσης Προβλήματος και της Παιδαγωγικής του Θεάτρου για τη βελτίωση της ενεργητικής συμμετοχής των μαθητών της Α' Λυκείου στο μάθημα της Γλώσσας.

Στρατηγικές συλλογής δεδομένων

Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας υιοθετούνται οι μέθοδοι και η πορεία διεξαγωγής της ποιοτικής εκπαιδευτικής έρευνας καθώς και της Έρευνας Σχεδιασμού (Design based research). Η Έρευνα Σχεδιασμού ή Έρευνας που βασίζεται στο Σχεδιασμό (*design based research*), αφορά μία παρεμβατική μέθοδο της εκπαιδευτικής έρευνας, η οποία μέσα από επαναλαμβανόμενες σχεδιασμένες παρεμβάσεις σε επίπεδο σχεδιασμού, εφαρμογής και αξιολόγησης στοχεύει στην αντιμετώπιση πρακτικών προβλημάτων της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Πιο συγκεκριμένα και μέσα από αξιοποίηση του εκάστοτε μαθησιακού περιβάλλοντος ως φυσικού εργαστηρίου μελέτης της μάθησης και της διδακτικής, επιδιώκεται, μέσα από τη μεταβολή μιας συνιστώσας, αλλαγή στο τελικό μαθησιακό αποτέλεσμα και δημιουργία ενός αποτελεσματικού μαθησιακού περιβάλλοντος μέσα από την εμπειρική διερεύνηση της κατανόησης του ίδιου. Οι παρεμβάσεις αυτές μπορεί να αφορούν προγράμματα σπουδών, σενάρια διδασκαλίας ή τεχνολογικά εκπαιδευτικά (Μαυρομάτη, 2019, σσ. 75-77) Πιο συγκεκριμένα εδώ, επιχειρείται σχεδιασμός της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας με τη μορφή σχεδίου διδασκαλίας. Στο πλαίσιο της παρέμβασης στην τάξη και για τη συλλογή δεδομένων της έρευνας αξιοποιείται η μέθοδος της *συμμετοχικής παρατήρησης*. Η αξιοποίηση της συμμετοχικής παρατήρησης συμβάλλει, έτσι ώστε ο ερευνητής να μελετήσει τα κίνητρα που ωθούν τους ανθρώπους σε συγκεκριμένες ενέργειες και συμπεριφορές, να δείξει δηλαδή πως οι ίδιοι ερμηνεύουν αυτά που συμβαίνουν γύρω τους και πως αυτό στη συνέχεια επηρεάζει τη συμπεριφορά τους (Πασχαλιώρη Βασιλική, 2005, σ. 24). Έτσι λοιπόν, στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας η ερευνήτρια παρατήρησε και κατέγραψε τη λεκτική και τη μη λεκτική συμπεριφορά των μαθητών κατά τη διάρκεια συμμετοχής τους στις σχεδιασμένες δραστηριότητες, καθώς η συμπεριφορά τους κάθε φορά φαίνεται να αποτελεί την ερμηνεία που οι ίδιοι

δίνουν σε όσα συμβαίνουν γύρω τους και σε όσα επηρεάζουν αυτή τους τη συμπεριφορά. Ο ρόλος που επιλέγει να έχει ο ερευνητής αναφορικά με το βαθμό παρέμβασης του στο πλαίσιο του κοινωνικού χώρου που εισέρχεται προκειμένου να επιτελέσει την παρατήρηση, εξαρτάται από το θέμα και το χρόνο που θα διαθέσει για την έρευνα (Πασχαλιώρη Βασιλική, 2005, σ. 24). Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, ο ρόλος της ερευνήτριας ήταν *μεταβαλλόμενος* (Creswell, 2016, σ. 215), καθώς κάποιες φορές παρατηρούσε το χώρο και την εκπαιδευτική διαδικασία χωρίς να εμπλέκεται σε αυτή, ενώ άλλες συμμετείχε αναλαμβάνοντας τον ρόλο του εκπαιδευτικού στις περισσότερες από τις δραστηριότητες οι οποίες υλοποιήθηκαν στο πλαίσιο της τάξης. Η ερευνήτρια στο πλαίσιο συλλογής των δεδομένων χρησιμοποίησε ενισχυτικά ένα εργαλείο παρατήρησης. Πιο συγκεκριμένα, αξιοποίησε άξονες με βάση τους οποίους παρατήρησε και ταξινόμησε τη συμπεριφορά των μαθητών (βλ. Παράρτημα). Στην αριστερή πλευρά του χαρτιού, λοιπόν, υπάρχει η στήλη στην οποία περιγράφονται οι βασικοί άξονες και ενδεικτικά δηλώνουν τους παράγοντες που επηρεάζουν την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών στην τάξη. Στη δεξιά πλευρά του χαρτιού και δίπλα από κάθε άξονα καταγράφονται οι στοχαστικές σημειώσεις του παρατηρητή (Creswell, 2016, σ. 216). Οι άξονες με βάση τους οποίους παρατηρήθηκε η συμπεριφορά των μαθητών αφορούν το ενδιαφέρον των μαθητών για τη συμμετοχή στη διαδικασία, τις μορφές έκφρασης που αξιοποιούν οι μαθητές για να εκφράσουν τις προσωπικές τους απόψεις, την αναφορά σε προηγούμενες εμπειρίες τους τις οποίες μπορεί να εκδηλώνουν κατά τη διάρκεια υλοποίησης των δραστηριοτήτων προκειμένου για παράδειγμα να αιτιολογήσουν το λόγο για τον οποίο επέλεξαν να παρουσιάσουν με το συγκεκριμένο τρόπο το ρόλο που υποδύονται στο πλαίσιο δραστηριοτήτων παιχνιδιών ρολών. Παράλληλα και σε επίπεδο γνώσεων, παρατηρείται η εξέλιξη της έκφρασής τους σε προφορικό και γραπτό επίπεδο και η χρήση περισσότερο δόκιμων εννοιών. Σε επίπεδο ομάδων, παρατηρείται ο βαθμός και ο τρόπος συμμετοχής τους στην ομάδα, αλλά και ευρύτερα στην ολομέλεια της τάξης, στο πλαίσιο συζήτησης της τάξης ή της παρουσίασης των δραστηριοτήτων των ομάδων σε αυτή.

Παράλληλα, ως εργαλεία αξιοποιούνται και οι απαντήσεις των μαθητών στα ερωτηματολόγια που τους μοιράζονται για να συμπληρώσουν πριν αλλά και μετά τη διδασκαλία (βλ. Παράρτημα). Ο ρόλος των ερωτηματολογίων αυτών ως εργαλείων της έρευνας στο πλαίσιο της παρατήρησης είναι διττός. Αρχικά, αυτό που επιδιώκεται

είναι η ερευνήτρια να μπορέσει να συλλέξει, μέσα από τη χρήση ενός ακόμα εργαλείου, δεδομένα αναφορικά με την κατάσταση των μαθητών αναφορικά με το ζήτημα της συμμετοχής τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, έτσι ώστε μέσα από τη συμπλήρωση αντίστοιχα ενός άλλου ερωτηματολογίου μετά το πέρας της διδασκαλίας, να παρατηρήσει αν βελτιώθηκε η συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα της γλώσσας, με βάση τους άξονες που ήδη έχουν τεθεί στο πλαίσιο της παρατήρησης. Για παράδειγμα, η βελτίωση του τρόπου έκφρασης των μαθητών και η δοκιμή χρήση εννοιών κατά τη συμπλήρωση του δεύτερου ερωτηματολογίου που ακολουθεί τη διδασκαλία, μπορεί να αποτελέσει στοιχείο που αποδεικνύει τη βελτίωση της συμμετοχής των μαθητών στο μάθημα της γλώσσας μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης στην τάξη μέσα από τη σχεδιαζόμενη έρευνα. Παράλληλα, τα ερωτηματολόγια αυτά συμβάλλουν, ώστε οι μαθητές να εξοικειωθούν με τη διαδικασία του στοχασμού. Με άλλα λόγια αναμένεται μέσα από τέτοιες δραστηριότητες οι μαθητές σταδιακά να κατακτούν τις δεξιότητες στοχασμού και να στοχάζονται σχετικά με τις γνώσεις και τις δεξιότητες που αποκτούν, αλλά και να συνειδητοποιούν και να αξιολογούν τους τρόπους με τους οποίους μπορούν να ελέγχουν την απόκτηση ή μη γνώσεων και δεξιοτήτων μέσα από τη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Εγκυρότητα Έρευνας

Αρχικά, κρίνεται απαραίτητο να σημειωθεί ότι υπάρχουν πολλοί διαφορετικοί τύποι *εγκυρότητας* στην έρευνα. Η εγκυρότητα σχετίζεται στενά με την αξία που προσδίδεται σε μία έρευνα εν γένει. Στην ποιοτική έρευνα η εγκυρότητα αντικαθίσταται από τον όρο κατανόηση. Πιο συγκεκριμένα, αυτό που έχει σημασία είναι το νόημα που αποδίδει το άτομο και τα συμπεράσματα που εξάγονται από αυτό. Τα είδη της εγκυρότητας αναφορικά με τις ποιοτικές μεθόδους που σχετίζονται με την έννοια της κατανόησης και που διαπραγματεύονται στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας είναι η *περιγραφική εγκυρότητα* και αφορά την τεκμηριωμένη ακρίβεια του απολογισμού η οποία δεν είναι κατασκευασμένη και επιλεκτική. Επίσης, η *ερμηνευτική εγκυρότητα* που σχετίζεται με την ικανότητα της έρευνας να συλλάβει τα δεδομένα για τους ίδιους τους συμμετέχοντες στην έρευνα με τα δικά τους λόγια. Επιπλέον, η *θεωρητική εγκυρότητα* η οποία αφορά τις θεωρητικές κατασκευές

που φέρνει ο ερευνητής στην ερευνητική διαδικασία. Η θεωρία σε αυτό το πλαίσιο μπορεί να ιδωθεί ως εξήγηση. Επίσης, η *αξιολογική εγκυρότητα* η οποία προϋποθέτει την εφαρμογή ενός αξιολογικού πλαισίου το οποίο διαθέτει μία κριτική διάθεση απέναντι σε αυτό που ερευνάται και που δεν σχετίζεται με την περιγραφή την επεξήγηση και την ερμηνεία (Cohen Louis, 2012, σσ. 175-180). Στην παρούσα έρευνα, η εγκυρότητα που λαμβάνει τη μορφή που παρουσιάζεται εδώ, εξασφαλίζεται. Πιο συγκεκριμένα, παρουσιάζονται τα δεδομένα της έρευνας, όπως ακριβώς καταγράφηκαν κατά τη διαδικασία και η ερμηνεία γίνεται αξιοποιώντας και εξηγώντας τα λόγια των συμμετεχόντων στην έρευνα. Παράλληλα, ο σχεδιασμός της έρευνας, η συλλογή των δεδομένων, η ερμηνεία και η αξιολόγηση αυτών και της διαδικασίας, σύμφωνα με τις θεωρητικές κατασκευές που φέρνει ο ερευνητής στην ερευνητική διαδικασία, ιδωμένο μέσα από ένα αξιολογικό πλαίσιο το οποίο διαθέτει μία κριτική διάθεση απέναντι σε αυτό που ερευνάται.

Πρόταση για παρέμβαση στην τάξη. Προτεινόμενη Στρατηγική Διδασκαλίας

Με βάση το πρόβλημα το οποίο έχει τεθεί αναφορικά με την ενίσχυση της ενεργητικής συμμετοχής των μαθητών της Α' Λυκείου στο μάθημα της Γλώσσας, σχεδιάζεται παρέμβαση στην τάξη. Κρίνεται, λοιπόν, απαραίτητη η υιοθέτηση της κατάλληλης διδακτικής στρατηγικής και η οποία αφορά την αξιοποίηση Επικοινωνιακών και Δραστηριοκεντρικών μεθοδολογικών προσεγγίσεων στη διδασκαλία της γλώσσας. Οι μέθοδοι αυτές θεωρούνται κατάλληλες, καθώς εστιάζουν στο μαθητή και στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων της γλώσσας, μέσα από εμπλοκή του στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι εφαρμογές στο πλαίσιο αυτών των προσεγγίσεων, αφορούν τη θεματική ενότητα του γραπτού και του προφορικού λόγου, όπως προβλέπεται από το Πρόγραμμα Σπουδών (https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy/-_143602_-_2019_-_odigies_filologika_a_v_gel_2019_20_v_i_130254.pdf) και εξετάζεται στο ευρύτερο πλαίσιο της επικοινωνίας και της επίτευξης της αποτελεσματικής επικοινωνίας. Οι δραστηριότητες που προτείνονται στο σχέδιο διδασκαλίας είναι η στρατηγική επίλυσης προβλήματος, με την επίτευξη της αποτελεσματικής επικοινωνίας να θεωρείται ως το πρόβλημα προς επίλυση. Για την επίλυση, λοιπόν, αυτού του προβλήματος, και του εκάστοτε προβλήματος, σε διδακτικό και μαθησιακό επίπεδο,

αξιοποιείται το μοντέλο επίλυσης προβλήματος των Bransford και Stein. Οι μαθητές, μέσα από την ενεργητική τους εμπλοκή στην εκπαιδευτική διαδικασία εξοικειώνονται με το πρόβλημα και την επίλυση αυτού, ακολουθώντας τα βήματα που προτείνονται αναφορικά με το εν λόγω μοντέλο. Παράλληλα, μέσα από την εξοικείωσή τους με τη διαδικασία επίλυσης που στηρίζεται στο πρόβλημα, κατακτούν βαθμιαία δεξιότητες που τους επιτρέπουν να συνειδητά και αυτόνομα, να αναλαμβάνουν και την ευθύνη για την εξέλιξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Αναφορικά με τη διδακτική μεθοδολογία της Επικοινωνιακής Προσέγγισης υιοθετούνται δραστηριότητες που αφορούν το σχεδιασμό διαλόγων, παιχνιδιών ρόλων, τεχνικών προσομοίωσης και αυτοσχεδιασμών. Υιοθετείται ενισχυτικά και η τυπολογία των δραστηριοτήτων της βιωματικής μάθησης και του Θεάτρου στην Εκπαίδευση. Συγκεκριμένα το εργαστήριο γραφής σεναρίου με τη μορφή διαλόγων ή αφηγήσεων, παιχνιδιού ρόλων, όπως προσεγγίζεται στο πλαίσιο της *Διερευνητικής Δραματοποίησης* και το θεατρικό παιχνίδι, όπως αυτό ορίζεται από τον Κουρετζή. Κατά βάση επιλέγεται η αξιοποίηση του θεατρικού παιχνιδιού με τις ακόλουθες μορφές: *σωματική έκφραση, αυτοσχεδιασμοί, δημιουργία περιβάλλοντος της δράσης, παντομίμα και αποστασιοποίηση*. Τα παιδαγωγικά χαρακτηριστικά της Διερευνητικής Δραματοποίησης και του θεατρικού παιχνιδιού αναφορικά με την ανάπτυξη της *γλωσσικής ικανότητας, της κριτικής σκέψης της λήψης απόφασης μέσα από τη σωματική έκφραση*, ενισχύουν την προσπάθεια για ενίσχυση της ενεργητικής συμμετοχής του μαθητή στη διαδικασία, με ευχάριστο και αποτελεσματικό τρόπο και με ιδιαίτερη έμφαση στην εμπειρία και το προφίλ του ατόμου.

Στο πλαίσιο της δραστηριοκεντρικής μεθόδου για τη διδασκαλία της γλώσσας και σε διδακτικό επίπεδο, υιοθετούνται τα *τρία στάδια της δραστηριοκεντρικής μεθόδου* όπως αυτά προτάθηκαν από τους Willis, Gatbonton, Estaire και Zanon. Καθώς η δραστηριοκεντρική μέθοδος εστιάζει στην άσκηση του μαθητή μέσα από τη συμμετοχή του στη δραστηριότητα, σημειώνεται, ότι στο πλαίσιο αυτού του σχεδιασμού, ο μαθητής ασκείται στη δραστηριότητα της επίλυσης του προβλήματος αποτελεσματικής επικοινωνίας με βάση την εκάστοτε περίπτωση επικοινωνίας. Η ανάλυση των τριών αυτών σταδίων θα γίνει αναλυτικά σε επόμενο κεφάλαιο, όπου και το προτεινόμενο σχέδιο διδασκαλίας παρουσιάζεται πιο αναλυτικά.

Παράλληλα, ο ρόλος που υιοθετείται από τον εκπαιδευτικό, μέσα στο ευρύτερο πλαίσιο της διδακτικής στρατηγικής που περιγράφεται εδώ, έχει τη μορφή του διευκολυντή και του εμπνευστή, όπως ορίζεται από τη μάθησης που στηρίζεται στο

πρόβλημα, καθώς και από την Παιδαγωγική του Θεάτρου, τα οποία αναλύθηκαν στο θεωρητικό μέρος της παρούσας εργασίας.

Επίσης, και σε διδακτικό επίπεδο, αξιοποιείται ως μέθοδος διδασκαλίας η *Μάθηση μέσω Σχεδιασμού*. Η πιλοτική εφαρμογή της Μάθησης μέσω Σχεδιασμού στην Ελλάδα υλοποιείται από το *Παιδαγωγικό Ινστιτούτο* στο πλαίσιο του *Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση»* [Πράξη: «*ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα)*»].

“Πρόκειται για μία επανάσταση που συμβαίνει στο χώρο της εκπαίδευσης πυροδοτείται εν μέρει από τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, την παγκοσμιοποίηση και την τοπική διαφορετικότητα. Είναι επίσης αποτέλεσμα της παρουσίας μιας νέας γενιάς μαθητών – της γενιάς που τα μέλη της λειτουργούν ως δρώντα πρόσωπα. Αυτοί οι μαθητές έχουν διαφορετικά χαρακτηριστικά και ευαισθησίες από τους μαθητές του πρόσφατου παρελθόντος λόγω της όλο και αυξανόμενης προσδοκίας να είναι συμμετέχοι στην ίδια τους τη μάθηση και όχι παθητικά υποκείμενα που αφομοιώνουν επίσημες και γενικές γνώσεις. Αυτές οι δυνάμεις προμηνύουν μια ουσιαστική και καθοριστική αλλαγή στις ανθρώπινες σχέσεις της μάθησης και στους οργανισμούς που αυτές παραδοσιακά λαμβάνουν χώρα».

Η Μάθηση μέσω του Σχεδιασμού αποτελεί μία παιδαγωγική προσέγγιση που προάγει την τεκμηρίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε τρία στάδια μέσα στο παραπάνω πλαίσιο. Σε επίπεδο Παιδαγωγικής κρίνεται σημαντικό να αναφερθεί η σημασία του ρόλου των μαθησιακών επιλογών καθώς αυτές ασκούν επίδραση στις επιδόσεις και τα αποτελέσματα των μαθητών στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η αλληλουχία των μαθησιακών δραστηριοτήτων ή αλλιώς των διαδικασιών μάθησης που παράγονται, συνθέτουν τη μαθησιακή ενότητα. Το Πρόγραμμα Σπουδών αποτελεί την τεκμηρίωση των μαθημάτων και των γνωστικών πεδίων για ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης. Πρόκειται για το επίπεδο τεκμηρίωσης του Μαθησιακού Πλαισίου (*Learning Framework*). Τέλος, η εκπαίδευση είναι ο χώρος στον οποίο διατυπώνονται οι στόχοι και οι προσδοκίες των μετεχόντων, δηλαδή του εκπαιδευτικού, των μαθητών, της τοπικής κοινωνίας, των σχολείων κ.λπ.. Πρόκειται με άλλα λόγια για τη *Μαθησιακή Κοινότητα (Learning Community)*. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο «έχει δημιουργηθεί ένας αριθμός παιδαγωγικών διαδρομών, που συνδέουν τις έννοιες της Μάθησης μέσω Σχεδιασμού με μερικά γνωστά παιδαγωγικά σχήματα, όπως

η ταξινόμια του Bloom και με ορισμένες προγενέστερες ερευνητικές ιδέες και προσπάθειες ανάπτυξης του έργου».

Αναφορικά με την ταξινόμια που προτείνεται στο πλαίσιο της μάθησης μέσω σχεδιασμού, σε επίπεδο διαμόρφωσης των γνωστικών στόχων, των γνωστικών διαδικασιών και των γνωστικών αποτελεσμάτων, αξιοποιείται η τετραμερής ταξινόμια αυτόν σε επίπεδο Βίωσης της Εμπειρίας, της Γνωστής και της Νέας, της Εννοιολόγησης με Ορολογία και με Θεωρία, σε επίπεδο Ανάλυσης, Αναλύοντας Λειτουργικά και Κριτικά, και σε επίπεδο Εφαρμογής, Εφαρμόζοντας Κατάλληλα και Δημιουργικά. Σύμφωνα με το πρώτο επίπεδο ο δάσκαλος σε επίπεδο στόχων δραστηριοτήτων και αποτελεσμάτων επιδιώκει οι μαθητές να φέρουν στην τάξη την εμπειρία τους και να τη μοιραστούν με τους συμμαθητές τους. Στο επίπεδο αυτό ανιχνεύεται και αξιοποιείται η προϋπάρχουσα γνώση, ενώ παράλληλα έρχονται στην επιφάνεια τα κίνητρα, οι στάσεις και τα συναισθήματα των μαθητών μέσα από τις εμπειρίες της καθημερινότητας τους, προκειμένου να δημιουργηθούν οι γέφυρες ανάμεσα στο γνωστό και το νέο. Οι μαθητές στη συνέχεια βιώνουν νέες εμπειρίες στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Δημιουργούνται έτσι στους μαθητές εμπειρίες με νόημα και εμπειρίες που συνδέονται με αυτό που ήδη γνωρίζουν. Οι μαθητές, λοιπόν, σιγά-σιγά οδηγούνται προοδευτικά στις επόμενες διαδικασίες της εννοιολόγησης, της ανάλυσης και της εφαρμογής. Σε επίπεδο Εννοιολόγησης οι μαθητές καλούνται να ορίσουν έννοιες και διαδικασίες, με σκοπό να κατανοήσουν το απαραίτητο λεξιλόγιο και τη γλώσσα προκειμένου να ασχοληθούν και να συζητήσουν ένα συγκεκριμένο θέμα. Στη συνέχεια, μέσα από συμμετοχή στις μαθησιακές διαδικασίες, μαθαίνουν να συνδέουν τις έννοιες αυτές προκειμένου να δημιουργήσουν ένα θεωρητικό πλαίσιο, εμβαθύνοντας έτσι στο νόημα αυτών των εννοιών. Προβαίνουν σε προβλέψεις και υποθέσεις, αναζητώντας τη δομή και τη σχέση σε ό,τι μαθαίνουν. Σε επίπεδο ανάλυσης οι μαθητές καλούνται να σκεφτούν τη λειτουργία, το ρόλο και τον σκοπό των εννοιών και των θεωριών που διαπραγματεύονται. Να κατανοήσουν, για παράδειγμα, τη σχέση αιτίου και αιτιατού μεταξύ των ιδεών, να απαντήσουν στα ερωτήματα σχετικά με το λόγο για τον οποίο μαθαίνουν κάτι ή το πώς αυτά που μαθαίνουν λειτουργούν κ.ά.. Επίσης, οι μαθητές καλούνται να σκεφτούν και να ερευνήσουν τις συνέπειες και τις επιπτώσεις των εννοιών και των θεωριών σε συγκεκριμένο πλαίσιο, σύμφωνα δηλαδή με το περιβάλλον και την επίδραση διαφόρων παραγόντων περιβαλλοντικών, οικονομικών, κοινωνικών κ.λπ. στο πλαίσιο αυτό. Οι μαθητές, λοιπόν, είναι σε θέση να εμβαθύνουν

και να παρέχουν τη βάση για αιτιολογημένα επιχειρήματα συζητήσεις και διάκριση μεταξύ αντίθετων ιδεών, μέσα από την εξέταση αυτών και τον αναστοχασμό του στο ίδιο πλαίσιο. Τέλος οι μαθητές εφαρμόζουν με κατάλληλο τρόπο τις έννοιες τις θεωρίες και τις διαδικασίες τις οποίες έμαθαν και στις οποίες ασκήθηκαν. Τα όσα κατέκτησαν οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να εφαρμόσουν και με δημιουργικούς τρόπους, μέσα από τη σύνθεση ανόμοιων ιδεών ή την εφαρμογή όσων έχουν μάθει σε διαφορετικά πλαίσια (<http://neamathisi.com/learning-by-design>). (<https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/PHIL580/briefLE.pdf>).

Έπειτα από τον πρώτο σχεδιασμό, ακολουθεί η παρέμβαση στην τάξη. Μέσα από συλλογή των δεδομένων της έρευνας και όπως αυτά περιεγράφηκαν αναλυτικά παραπάνω, ο εκπαιδευτικός προσεγγίζει το περιβάλλον της τάξης και ελέγχει τις αλλαγές που ενδεχομένως να προκύψουν στο συγκεκριμένο περιβάλλον και έπειτα από την συγκεκριμένη παρέμβαση. Η ερμηνεία των δεδομένων, οδηγεί σε συμπεράσματα αναφορικά με τα αποτελέσματα της παρέμβασης και στη συνέχεια της πρότασης για σχεδιασμό της λύσης του προβλήματος, με πιθανή επαναπροσέγγιση της σχεδιαζόμενης διδασκαλίας και εφαρμογής βελτιώσεων σε αυτό προκειμένου για την εξυπηρέτηση του σκοπού της έρευνας που τέθηκε.

Στην παρούσα έρευνα, επιχειρείται υλοποίηση μέρους του προτεινόμενου σχεδίου διδασκαλίας και άρα εξαγωγής συμπερασμάτων και σχεδιασμού της λύσης ενδεικτικά στο πλαίσιο αυτό. Σημειώνεται εδώ ότι στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας που πραγματοποιήθηκε, υλοποιήθηκε μέρος μόνο του αρχικού σχεδιασμού καθώς λόγω του ξεσπάσματος του κορωνοϊού (Covid-19) τα ελληνικά σχολεία διέκοψαν προληπτικά τη λειτουργία τους για μερικούς μήνες, γεγονός που δεν επέτρεψε την υλοποίηση ολόκληρης της διδασκαλίας που σχεδιάστηκε.

Ανάπτυξη Διδακτικού Σεναρίου Διδασκαλίας

Το προτεινόμενο σενάριο διδασκαλίας (βλ. Παράρτημα) έχει τίτλο: «*Επικοινωνείτε ελληνικά... αποτελεσματικά*». Εφαρμόζεται στην τάξη της Α' Λυκείου στη θεματική ενότητα *Προφορικός και γραπτός λόγος*. Η εκτιμώμενη διάρκεια είναι δύο δίωρες διδασκαλίες. Γιατί την ταξινομία των στόχων, των δραστηριοτήτων και των

αποτελεσμάτων της διδασκαλίας, προτείνεται η αξιοποίηση της μεθόδου της Μάθησης μέσω Σχεδιασμού.

Όπως ήδη αναφέρθηκε για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας, υιοθετείται η Δραστηριοκεντρική Προσέγγιση της διδασκαλίας της γλώσσας και της Επικοινωνιακής, σε διδακτικό επίπεδο. Στο πλαίσιο της Δραστηριοκεντρικής μεθόδου αξιοποιούνται τα τρία στάδια των Willis, Gatlinton, Estaire και Zanon. Το πρώτο στάδιο, λοιπόν, είναι η προετοιμασία για την κυρίως δραστηριότητα. Όσον αφορά τη θεματική της διδασκαλίας του γραπτού και προφορικού λόγου, είναι αναγκαίο, σε μαθησιακό επίπεδο, η διδασκαλία να ξεκινήσει από τον προσδιορισμό της έννοιας της επικοινωνίας, καθώς ο γραπτός και ο προφορικός λόγος αποτελούν μορφές επικοινωνίας στο πλαίσιο της εκάστοτε περίπτωσης της επικοινωνίας. Έτσι, αρχικά, προτείνονται δραστηριότητες που σχετίζονται με την εξοικείωση των μαθητών με την έννοια της επικοινωνίας και των συστατικών στοιχείων αυτής, σε ένα βιωματικό επίπεδο. Συγκεκριμένα, δραστηριότητες καταιγισμού ιδεών και αυτοσχεδιασμών, έτσι ώστε να δημιουργηθεί ενδιαφέρον για τη δραστηριότητα στην τάξη και να μπορέσουν οι μαθητές να αξιοποιήσουν λεξιλόγιο σχετικό με το θέμα που εξετάζεται, και το οποίο οι μαθητές αντλούν από τις προσωπικές τους εμπειρίες, τις οποίες φέρνουν στην τάξη.

Σε επίπεδο αυτοσχεδιασμού, ο εκπαιδευτικός δίνει στους μαθητές έτοιμα σενάρια στα οποία αναγράφεται το πλαίσιο επικοινωνίας και ανάλογα και με τις οδηγίες που τους δίνονται, οι μαθητές χρειάζεται, χρησιμοποιώντας λεκτικά ή μη λεκτικά στοιχεία, να αποδώσουν έναν διάλογο. Οι μαθητές σχηματίζουν δύο σειρές και στέκονται ο ένας πίσω από τον άλλον. Ο πρώτος στη σειρά μαθητής συνδιαλέγεται με τον πρώτο μαθητή της άλλης σειράς. Μόλις ολοκληρωθεί ο διάλογος οι μαθητές περνούν στο τέλος της σειράς, συνεχίζοντας κατά αυτόν τον τρόπο. Οι διάλογοι χρειάζεται να είναι σύντομοι και οι μαθητές να ακολουθούν τις οδηγίες με βάση το σενάριο προς αυτοσχεδιασμό που δίνεται. Ο εκπαιδευτικός φροντίζει γι' αυτά. Οι προσεγγίσεις αυτές για έμφαση στο πλαίσιο της επικοινωνίας, σχετίζονται με την Επικοινωνιακή μέθοδο, σύμφωνα με την οποία δίνεται έμφαση στη χρήση της γλώσσας, λαμβάνοντας υπόψη την εκάστοτε περίπτωση επικοινωνίας, επικοινωνώντας περισσότερο αποτελεσματικά.

Προτεινόμενα Θέματα και οδηγίες (ο εκπαιδευτικός τα έχει μπροστά του σε καρτέλες και τα διαβάζει στους μαθητές)

Δύο έφηβοι συναντιούνται για ταινία έξω από τον κινηματογράφο και συζητούν για το ποια ταινία θα δουν (σκοπός να επηρεάσει ο ένας τον άλλο) (χρήση λέξεων)

Δύο πελάτες του σουπερμάρκετ, αγορά προϊόντων (χρήση λέξεων) (σκοπός η γνωριμία με άλλον)

Κομμωτής και πελάτης στο κομμωτήριο συζητούν για ένα περιστατικό που συνέβη χθες στη γειτονιά τους (ανάγκη επικοινωνίας χωρίς κάποιο άλλο σκοπό) (χρήση λέξεων και κινήσεων)

Ψαράδες για ψάρεμα στη βάρκα (θυμωμένοι και λυπημένοι που τους ξέφυγε το ψάρι) (ανάγκη) (επικοινωνία με σκοπό την έκφραση) (χρήση λέξεων και κινήσεων)

Δάσκαλος και μαθητής, δυσκολία μαθητή να λύσει άσκηση στη γλώσσα (λυπημένος μαθητής) (σκοπός η ανταλλαγή πληροφοριών για διευκόλυνση του μαθητή και επίλυση άσκησης) (χρήση λέξεων)

Ξυλουργοί συνεννοούνται για το πώς να κόψουν τα ξύλα (σκοπός η ανταλλαγή πληροφοριών) (λέξεις και κινήσεις)

Αρχαιολόγοι βρίσκουν ένα σπάνιο αγαλματίδιο (έκπληξη και χαρά αρχαιολόγων για εύρημα) (σκοπός η έκφραση) (χωρίς λέξεις)

Πελάτης σε εστιατόριο παραπονιέται για χαλασμένο φαγητό στον υπεύθυνο του καταστήματος. Ο υπεύθυνος προσπαθεί να τον πείσει ότι κάνει λάθος (αίσθημα αηδίας και αγανάκτησης από δοκιμή φαγητού) (επικοινωνία με σκοπό να επηρεάσει τον άλλο) (χρήση λέξεων και κινήσεων)

Στη συνέχεια και με τη βοήθεια του προτζέκτορα προβάλλονται στον πίνακα δύο διάλογοι από το σχολικό βιβλίο. Αυτό που παρατηρείται στους εν λόγω διαλόγους είναι η διαταραγμένη επικοινωνία που έχει σαν αποτέλεσμα την αδυναμία αποτελεσματικής επικοινωνίας μεταξύ των συμμετεχόντων στο διάλογο.

**A. Βούρτσισες τα δόντια σου και τακτοποίησες το δωμάτιο σου;
B. Ναι, βούρτσισα τα δόντια μου.**

**A. Το αυτοκίνητό μου έπαθε βλάβη.
B. Υπάρχει ένα γκαράζ μόλις στρίψεις.**

(Διασκευασμένη άσκηση, Έκφραση Έκθεση. Α' Γενικού Λυκείου. Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων. Αθήνα)

Ο εκπαιδευτικός εδώ θέτει ερωτήματα που σκοπό έχουν να βοηθήσουν τους μαθητές να ανιχνεύσουν την περίσταση επικοινωνίας και να κρίνουν οι ίδιοι το αν θεωρούν την επικοινωνία αποτελεσματική ή όχι, αν δηλαδή ο πρώτος ομιλητής που ξεκίνησε το διάλογο εξυπηρετεί την ανάγκη του για επικοινωνία, εκμαιεύοντας τις πληροφορίες που επιθυμεί. Ο εκπαιδευτικός παροτρύνει τους μαθητές να κάνουν υποθέσεις με τη σημείωση ότι δεν υπάρχει μία σωστή απάντηση, αλλά ότι κάθε φορά, με βάση τις υποθέσεις που κάνουν, χρειάζεται να επιχειρηματολογήσουν υπέρ της θέσης τους. Μεταξύ άλλων, αυτό που επιδιώκεται σε αυτό το επίπεδο, είναι οι μαθητές να βιώσουν το φαινόμενο της επικοινωνίας. Στη συνέχεια, αξιοποιώντας αυτή τους την εμπειρία, να προσεγγίσουν θεωρητικά το φαινόμενο της επικοινωνίας και να αντιμετωπίσουν την ανάγκη για αποτελεσματική επικοινωνία, ως πρόβλημα προς επίλυση. Θα γίνει, επίσης, προσπάθεια οι μαθητές να υιοθετήσουν με τη βοήθεια του δασκάλου, το μοντέλο επίλυσης προβλήματος των Bransford και Stein, προκειμένου να αναλύσουν βήμα-βήμα το πρόβλημα και να προτείνουν λύσεις, αναφορικά με την εκάστοτε περίπτωση επικοινωνίας. Περνάμε τώρα, λοιπόν, στο δεύτερο στάδιο της δραστηριοκεντρικής μεθόδου διδασκαλίας της γλώσσας που αφορά την κύρια δραστηριότητα. Εδώ δίνονται πια στους μαθητές δραστηριότητες τις οποίες πρέπει να επιτελέσουν μέσα σε συγκεκριμένο χρόνο και με συγκεκριμένους στόχο, κατά βάση σε ομαδοσυνεργατικό επίπεδο. Σύμφωνα και με την ταξινόμια της Μάθησης μέσω Σχεδιασμού, οι μαθητές καλούνται τώρα να παράγουν έννοιες και να τις συνθέσουν σε θεωρία, στηριζόμενοι στην προγενέστερη εμπειρία τους κατά τη συμμετοχή τους στη δεύτερη δραστηριότητα, της παραγωγής διαλόγων. Από δω και στο εξής, οι δραστηριότητες που ακολουθούν στηρίζονται στην πορεία, στα βήματα του προτεινόμενου μοντέλου αναφορικά με την επίλυση προβλήματος. Η προηγούμενη δραστηριότητα, συγκεκριμένα, αποτέλεσε την τοποθέτηση του προβλήματος. Η αναγνώριση του προβλήματος, λοιπόν, όπως προκύπτει μέσα από την καθημερινή εμπειρία, αποτελεί την αφετηρία της διαδικασίας για την επίλυση του προβλήματος.

Η επόμενη δραστηριότητα αφορά το δεύτερο βήμα που είναι η νοητική αναπαράσταση του προβλήματος μέσα από την κατανόηση των εννοιών που σχετίζονται με την αποτελεσματική επικοινωνία. Εν προκειμένω στο παράδειγμα του διαλόγου που τους δόθηκε, η ανάγκη του πρώτου ομιλητή για να αντλήσει πληροφορίες δεν ικανοποιείται. Άρα, η επιδίωξη για διαμόρφωση του διαλόγου έτσι ώστε να επιτυγχάνεται η αποτελεσματική επικοινωνία, αποτελεί το προς επίλυση πρόβλημα. Το επόμενο βήμα, λοιπόν που αφορά τη νοητική αναπαράσταση του προβλήματος και την κατανόηση των σχετικών εννοιών, φέρνει το μαθητή μπροστά στην πρόκληση να αναπαραστήσει το πρόβλημα, με άλλα λόγια να γνωρίσει τα συστατικά στοιχεία της επικοινωνίας, να ορίσει την έννοια της αποτελεσματικής επικοινωνίας και την έννοια της περίπτωσης της επικοινωνίας, καθώς βέβαια και το πώς όλα αυτά συνδέονται μεταξύ τους. Σε επόμενο στάδιο, κατά το στάδιο του αναστοχασμού συγκεκριμένα, αναμένεται να προβληματιστούν σχετικά με τη σημασία του να κατανοούν τις έννοιες καθώς και το πώς αυτές συνδέονται μεταξύ τους, προκειμένου να λύσουν το πρόβλημα. Έτσι, λοιπόν, θα ακολουθήσει σχετική δραστηριότητα που θα αφορά την εννοιολόγηση. Προηγουμένως, όμως, οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να συμμετέχουν σε ένα θεατρικό παιχνίδι, προκειμένου πρώτα να βιώσουν το φαινόμενο της επικοινωνίας, στοχευμένα τώρα στο κομμάτι των συστατικών μερών του φαινομένου αυτού. Η δραστηριότητα που ακολουθεί με τίτλο *το μήνυμα στο μπουκάλι*, έχει ως εξής. Ο εκπαιδευτικός δίνει τις οδηγίες για ένα θεατρικό παιχνίδι στην τάξη. Συγκεκριμένα ζητάει από τους μαθητές να χωριστούν σε πεντάδες. Οι δύο μαθητές θα αποτελούν τη μία υποομάδα. Οι άλλοι δύο τη δεύτερη υποομάδα. Η καθεμία από αυτές θα αναλάβει ένα ρόλο συγκεκριμένα. Αναλυτικότερα, τους ζητείται να δημιουργήσουν ένα διάλογο σύμφωνα με ένα συγκεκριμένο κώδικα που τους δίνεται σε γραπτή μορφή και οποίος παρατίθεται στη συνέχεια. Ο γραπτός κώδικας περιλαμβάνει σύμβολα τα οποία αντιστοιχίζονται στα γράμματα της ελληνικής αλφαβήτου, καθώς και εικονίδια με τη μορφή emoji, με σχετική εξήγηση δίπλα, για το τί σημαίνει το καθένα από αυτά. Δίνεται, λοιπόν, ένα σενάριο στις δύο ομάδες και τους ζητείται να επικοινωνήσουν μέσα σε αυτό το πλαίσιο επικοινωνίας. Συγκεκριμένα, πρόκειται για φίλους, οι οποίοι κανονίζουν ένα ραντεβού για να βρεθούν κάποια από τις επόμενες ημέρες και να παρακολουθήσουν μαζί ένα καινούργιο επεισόδιο της σειράς που τους αρέσει. Οι μαθητές γράφουν τους διαλόγους σε ένα χαρτί, σε κωδικοποιημένη μορφή και το οποίο δίνεται στον πέμπτο

μαθητή της ομάδας, ώστε να το μεταφέρει, αντίστοιχα, στον εκάστοτε παραλήπτη του μηνύματος.

Κώδικας επικοινωνίας

$\alpha = \eta$	$\theta = 2$	$\xi = 4\alpha$	$\varphi = \gamma$
$\beta = \xi$	$\iota = 3$	$\omicron = 8$	$\chi = \delta$
$\gamma = \upsilon$	$\kappa = 4$	$\pi = 9$	$\psi = 9\alpha$
$\delta = \psi$	$\lambda = 5$	$\rho = \omicron$	$\omega = \epsilon$
$\epsilon = \omega$	$\mu = 6$	$\sigma = \alpha$	
$\zeta = 1$	$\nu = 7$	$\tau = \beta$	

Πηγή: <https://new-economy.gr/2018/03/25/oi-mistikoi-kodik-es-epikoinonias-tis-filikis-etaireias-to-1821/>

Στοιχεία μη λεκτικής επικοινωνίας κώδικα

1. 😞 Χαμογελαστό πρόσωπο
2. 😊 Πρόσωπο με δάκρυα χαράς
3. 😊 Χαμογελαστό πρόσωπο με καρδιά-μάτια
4. 😊 Πρόσωπο φυσώντας ένα φιλί
5. 😊 Χαμογελαστό πρόσωπο
6. 😊 Πρόσωπο που τρώει φαγητό
7. 😊 Ουδέτερη έκφραση
8. 😊 Πρόσωπο χωρίς στόμα
9. 😊 Ανακουφισμένο πρόσωπο
10. 😊 Συλλογιστικό πρόσωπο
11. 😊 Νυσταλέο πρόσωπο
12. 😊 Πρόσωπο με ιατρική μάσκα
13. 😊 Χαμογελαστό πρόσωπο με γυαλιά ηλίου
14. 😊 Εκπληκτος
15. 😊 Μπερδεμένο πρόσωπο
16. 😊 Απογοητευμένο πρόσωπο
17. 😊 Κουρασμένο πρόσωπο

18.  [OK Χέρι](#)
19.  [Thumbs Up](#)
20.  [Thumbs Down](#)

Πηγή:

<https://emojipedia.org/people/>

Σκοπός της δραστηριότητας αυτής είναι να μπορέσουν οι μαθητές να αντιληφθούν τα συστατικά της επικοινωνίας η εννοιολόγηση των οποίων θα πραγματοποιηθεί σε επόμενες δραστηριότητες. Περιγράφοντας το ρόλο που είχαν στο πλαίσιο της παρούσας δραστηριότητας, αναμένεται να μπορέσουν να αποδώσουν αποτελεσματικότερα τις έννοιες αυτές. Επίσης, και για ακόμη μία φορά, είναι σημαντικό οι μαθητές να λάβουν υπόψη το πλαίσιο της επικοινωνίας του οποίου τα στοιχεία θα αναλυθούν και εννοιολογηθούν αναλυτικά στη συνέχεια, μαζί με τους άλλους ορισμούς. Επιπρόσθετα, δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές να αποδώσουν και παραγωγικά στοιχεία-τα οποία επίσης αποτελούν συστατικά μέρη της επικοινωνίας-, με τη μορφή σημειώσεων δίπλα από τους διαλόγους, με τη μορφή θεατρικού σεναρίου. Παράλληλα, χρησιμοποιούν και τα εικονίδια που τους δίνονται, ώστε να ενισχύσουν αποτελεσματικότερα την επικοινωνία. Έτσι, λοιπόν, στην επόμενη δραστηριότητα οι μαθητές καλούνται να δώσουν έναν ορισμό της έννοιας της επικοινωνίας και της αποτελεσματικής επικοινωνίας, αξιοποιώντας την εμπειρία τους από τις προηγούμενες δραστηριότητες, αλλά κι επίσης τις σημειώσεις του πίνακα από την πρώτη δραστηριότητα, του καταγισμού των ιδεών. Στη συνέχεια θα χρειαστεί να δώσουν ορισμό των συστατικών στοιχείων της επικοινωνίας, τα οποία προκύπτουν μέσα από συζήτηση στην τάξη και τα οποία έπειτα προβάλλονται στον πίνακα με τη μορφή σχεδιαγράμματος από τον εκπαιδευτικό. Οι μαθητές εργάζονται σε ομάδες για το σχηματισμό των εννοιών και εκπαιδευτικός περνάει πάνω από τα θρανία διευκολύνοντας τους μαθητές μέσα από ερωτήματα που τους θέτει. Μετά την ολοκλήρωση της δραστηριότητας η κάθε ομάδα να διαβάσει τους ορισμούς που έχει σχηματίσει. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι διευκολυντικός, λειτουργεί ως ρυθμιστής της συζήτησης και διευκολύνει με τυχόν ερωτήσεις τους μαθητές να εκφραστούν περισσότερο δόκιμα, προσπαθώντας σιγά-σιγά να αξιοποιούν περισσότερο δόκιμους όρους σχετικά με το θέμα που εξετάζεται. Επίσης, ο εκπαιδευτικός ζητάει από τις άλλες ομάδες να αξιολογήσουν το αποτέλεσμα της ομάδας που παρουσίασε τον ορισμό, συμπληρώνοντάς τον καθένα από αυτούς και με

βάση τους ορισμούς που είχαν καταγράψει. Στο τέλος της παρουσίασης από τις ομάδες, ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιώντας τον υπολογιστή, επισκέπτεται την ιστοσελίδα της Ελληνικής Πύλης και αξιοποιεί το διαδικτυακό Ελληνικό Λεξικό του Τριανταφυλλίδη, ώστε οι μαθητές να δουν και έναν περισσότερο δόκιμο ορισμό της έννοιας της επικοινωνίας και της έννοιας του επιθέτου αποτελεσματικός (http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/search.html?lq=%CE%B5%CF%80%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CE%B9%CE%BD%CF%89%CE%BD%CE%AF%CE%B1&dq=

http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/search.html?lq=%CE%B1%CF%80%CE%BF%CF%84%CE%B5%CE%BB%CE%B5%CF%83%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C%CF%82&dq=).

Επίσης, αξιοποιείται και το εργαλείο των σωμάτων κειμένων. Ο εκπαιδευτικός, αναγράφει τις ίδιες λέξεις, ώστε οι μαθητές να παρατηρήσουν τις έννοιες που λαμβάνουν οι λέξεις μέσα σε διαφορετικά πλαίσια. Σκοπός είναι οι μαθητές να εξοικειώνονται με τη χρήση δοκίμων όρων και της αντίστοιχης γλώσσας που σχετίζεται με τη θεματική της επικοινωνίας. Σε επόμενες δραστηριότητες θα αξιολογηθεί ο βαθμός της εξοικείωσης τους με αυτό, μέσα από προφορικές αλλά και γραπτές δραστηριότητες.

Στη συνέχεια, προχωράμε, σε διδακτικό επίπεδο στην ανάλυση και την εφαρμογή των όσων διδάσκονται με τη μέθοδο της μάθησης μέσω σχεδιασμού. Παράλληλα, σε μαθησιακό επίπεδο, στο δεύτερο βήμα της επίλυσης προβλήματος, που αφορά την ανάλυση των στοιχείων του προβλήματος και των πιθανών λύσεων. Ο εκπαιδευτικός δίνει και πάλι στους μαθητές τον έναν από τους δύο διαλόγους διαταραγμένης επικοινωνίας από τις προηγούμενες δραστηριότητες, ζητώντας τους τώρα με βάση τα όσα έχουν ήδη επεξεργαστεί σχετικά με το πλαίσιο επικοινωνίας και φυσικά τα βασικά συστατικά της επικοινωνίας, να αναλύσουν τα στοιχεία του προβλήματος μέσα από υποθέσεις. Τα παιδιά, δηλαδή, χρειάζεται να προσδιορίσουν τους ομιλητές, το χώρο της επικοινωνίας του γεγονότος, το θέμα της επικοινωνίας, τον σκοπό καθώς και τη μορφή του μηνύματος. Οι τοποθετήσεις των μαθητών χρειάζεται να

στηρίζονται σε επιχειρηματολογία. Και πάλι ο ρόλος του εκπαιδευτικού εδώ είναι διευκολυντικός. Και ο ρόλος των μαθητών είναι εδώ ο ίδιος, καθώς αναλαμβάνουν και πάλι να αξιολογήσουν τα επιχειρήματα των συμμαθητών τους, συμπληρώνοντας έτσι και αντιπαραθέτοντας τα δικά τους επιχειρήματα. Οι μαθητές δουλεύουν σε ομάδες. Προκειμένου ο εκπαιδευτικός να διευκολύνει τη διαδικασία για τους μαθητές, τους προτείνει να θέσουν ερωτήματα. Για παράδειγμα *ποιος μπορεί να είναι εκείνος που ρωτάει το παιδί αν έχει πλύνει τα δόντια του και σε ποιο χώρο βρίσκονται για να τον ρωτάει εάν έχει τακτοποιήσει το δωμάτιό του;* Σκοπός βέβαια δεν είναι μόνο να διευκολύνει το μαθητή να υλοποιήσει αποτελεσματικά τη δραστηριότητα, αλλά και να τον βοηθήσει σιγά-σιγά να συνειδητοποιήσει τη σημασία του να θέτει ερωτήματα προκειμένου να προχωρήσει τη διαδικασία επίλυσης προβλήματος, όπως θα φανεί και πιο αναλυτικά στη συνέχεια προχωρώντας στα επόμενα βήματα. Ο εκπαιδευτικός αναμένει οι ομάδες να παρουσιάσουν όσο το δυνατόν περισσότερες και διαφορετικές υποθέσεις σχετικά με το πιθανό πλαίσιο επικοινωνίας του διαλόγου. Στη συνέχεια, κι όταν οι ομάδες παρουσιάζουν τις θέσεις τους, ο εκπαιδευτικός θέτει συνεχώς ερωτήματα προσπαθώντας να βοηθήσει τους μαθητές να ισχυροποιήσουν επίσης και τα επιχειρήματά τους, προκαλώντας όλες τις ομάδες, να κάνουν το ίδιο. Εδώ είναι σημαντικό να αναφερθεί η σημασία της χρήσης της κατάλληλης «γλώσσας» με βάση το πλαίσιο, προκειμένου η επικοινωνία να είναι αποτελεσματική. Στο πλαίσιο της Επικοινωνιακής Προσέγγισης, είναι σημαντικό, το άτομο, όχι μόνο να μελετά τη γλώσσα, αλλά και να ασκείται στη σωστή χρήση αυτής, ανάλογα με την περίπτωση επικοινωνίας.

Σημαντικό επίσης κρίνεται να προσπαθήσουν οι μαθητές να αναδείξουν και τη συναισθηματική κατάσταση των συμμετεχόντων στο διάλογο. *Πώς μπορεί δηλαδή η ψυχολογική κατάσταση του ομιλητή συμβάλλει στην εξέλιξη της επικοινωνίας ή πώς η συναισθηματική κατάσταση του ομιλητή διαμορφώνει την επικοινωνία;* Έτσι, σε συνέχεια της δραστηριότητας αυτής και μετά από αυτή την επεξεργασία στην τάξη, ο εκπαιδευτικός ζητάει και πάλι από τις ομάδες να καταγράψουν τη συνέχεια των διαλόγων, αφού προσδιορίσουν μέσα από υποθέσεις που θα κάνουν, τις σκέψεις τα συναισθήματα και τη συμπεριφορά των ομιλητών. Να επιλέξουν, δηλαδή, συγκεκριμένα κάποια από τις παραπάνω υποθέσεις, να καταγράψουν συγκεκριμένα τις σκέψεις των ομιλητών και τα συναισθήματά τους και πώς αυτά φαίνεται να οδήγησαν σε κάποια συγκεκριμένη συμπεριφορά. Αντίστοιχα στη συνέχεια πώς θα

ανταποκριθεί και ο άλλος ομιλητής κ.ο.κ. Αξίζει να σημειωθεί εδώ ότι δεν μας ενδιαφέρει να αποκαλύψουμε την πιο πιθανή υπόθεση. Αυτό που μας ενδιαφέρει είναι ο μαθητής να κατανοήσει το πώς οι σκέψεις και τα συναισθήματα καθοδηγούν μία συμπεριφορά η οποία «εκδηλώνεται» στο διάλογο με βάση τα λεκτικά και τα μη λεκτικά στοιχεία που χρησιμοποιεί ο εκάστοτε ομιλητής. Σκοπός είναι οι μαθητές να κατανοήσουν τη σημασία του να εκδηλώνουν οι ομιλητές τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους που αφορούν την ανάγκη της επικοινωνίας, το λόγο για τον οποίο ξεκινούν το διάλογο, ώστε να είναι δυναμικά περισσότερο αποτελεσματική και η ανταπόκριση του συνομιλητή. Πολλές φορές η επικοινωνία διαταράσσεται καθώς οι σκέψεις και τα συναισθήματα που αφορούν αυτή τους ανάγκη, δεν εκφράζονται κατάλληλα μέσα από τα λεκτικά και τα μη λεκτικά στοιχεία που χρησιμοποιεί ο ομιλητής ή οι ομιλητές στο διάλογο. Αυτό που μας ενδιαφέρει, δηλαδή εδώ και πάλι είναι σιγά-σιγά είναι να αρχίσει ο μαθητής να προχωράει στα επόμενα βήματα που αφορούν την επίλυση του προβλήματος της αποτελεσματικής επικοινωνίας και που αφορά την αναζήτηση δυνατών στρατηγικών και την πρόβλεψη των αποτελεσμάτων αυτών των στρατηγικών, που θα οδηγήσει στην «κατάλληλη» δράση (3^ο, 4^ο βήμα). Με άλλα λόγια η αδυναμία ανάλυσης των στοιχείων του προβλήματος κάνει λιγότερο αποτελεσματική την αναζήτηση των δυνατών και αποτελεσματικών στρατηγικών που θα οδηγήσουν στην επίλυση του προβλήματος και άρα την αντίστοιχη δράση. Για να γίνει κατανοητό, λοιπόν, αυτό από τους μαθητές, ο εκπαιδευτικός ζητάει τώρα από τις ομάδες να συνεχίσουν τον διάλογο, έτσι ώστε η επικοινωνία μεταξύ των ομιλητών να είναι αποτελεσματική και να ικανοποιείται η ανάγκη του ομιλητή που ξεκίνησε τη συζήτηση. Παροτρύνει και πάλι τους μαθητές να θέτουν ερωτήματα, ώστε να μπορέσουν να αποτυπώσουν με τον κατάλληλο τρόπο τα λόγια των συμμετεχόντων στο διάλογο, καθώς και τα κατάλληλα ερωτήματα που χρειάζεται να θέσει ο πρώτος ομιλητής προκειμένου να συγκεντρώσει τις πληροφορίες που επιθυμεί. *Ποια αναμένεται να είναι τώρα η συμπεριφορά των ομιλητών στη συνέχεια του διαλόγου;* Ο εκπαιδευτικός ζητάει από τα παιδιά να καταγράψουν με τη μορφή θεατρικού σεναρίου τους διαλόγους, σημειώνοντας σε παρένθεση τα παραγλωσσικά στοιχεία καθώς και στοιχεία μη λεκτικής επικοινωνίας. Ο δάσκαλος θέτει επίσης και το ζήτημα των αξιών στην επικοινωνία. Συγκεκριμένα, ζητάει από τις μισές ομάδες να καταγράψουν διαλόγους λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι η στάση των ομιλητών θα χαρακτηρίζεται από εντιμότητα και από τις δύο πλευρές, ενώ οι άλλες μισές ομάδες χρειάζεται να λάβουν υπόψη ότι η στάση των ομιλητών χαρακτηρίζεται από

ανεπιθύμητα από την πλευρά του δεύτερου ομιλητή. Άρα, ποιες θα είναι τώρα οι σκέψεις τα συναισθήματα και άρα η συμπεριφορά των ομιλητών αντίστοιχα; Ο εκπαιδευτικός αξιοποιεί και πάλι το διαδικτυακό λεξιλόγιο της Πύλης για την Ελληνική γλώσσα προκειμένου να προβάλει στον πίνακα την έννοια της εντιμότητας στην περίπτωση που οι μαθητές δεν τη γνωρίζουν. Στη συνέχεια οι μαθητές, αφού έχουν εργαστεί σε ομάδες παρουσιάζουν, τα αποτελέσματα στην τάξη και συζητούν αυτά.

Περνώντας τώρα στο τελευταίο στάδιο της δραστηριοκεντρικής μεθόδου της διδασκαλίας της γλώσσας και συγκεκριμένα στο στάδιο της ανάπτυξης της συνειδητότητας ως προς το επίπεδο της ανάλυσης της γλώσσας από πλευράς των μαθητών και στην επανάληψη της δραστηριότητας, δηλαδή της επανάληψης της διαδικασίας της επίλυσης προβλήματος μετά την ολοκλήρωση αυτής διαδικασίας αυτής για πρώτη φορά. Σε μαθησιακό επίπεδο περνάμε στο πέμπτο βήμα της επίλυσης προβλήματος και που αφορά την ανατροφοδότηση και τη μάθηση. Κατά το βήμα αυτό οι μαθητές λαμβάνουν δράση και ελέγχουν τα προβλεπόμενα αποτελέσματα σε σχέση με τα πραγματικά και στοχάζονται γι' αυτά, μεταβάλλοντας ή όχι τη συμπεριφορά τους. Ο εκπαιδευτικός εδώ παραθέτει στους μαθητές ένα πλαίσιο επικοινωνίας που σχετίζεται στενά με τις δικές τους προσωπικές εμπειρίες στην τάξη ως μαθητών. Κι αυτό γιατί το τελευταίο βήμα του παραπάνω μοντέλου επίλυσης προβλήματος, αξιολογεί το αν οι μαθητές μπορούν να κρίνουν τα προβλεπόμενα αποτελέσματα στη σε πραγματικό επίπεδο και να δράσουν ανάλογα μεταβάλλοντας ή όχι τη συμπεριφορά τους προκειμένου να επιλυθεί το πρόβλημα της αποτελεσματικής επικοινωνίας που έχει τεθεί. Πιο συγκεκριμένα, δίνει στους μαθητές ένα διάλογο στον οποίο και πάλι η επικοινωνία διαταράσσεται. Ο διάλογος αυτός αφορά μίας συζήτηση ενός δασκάλου με έναν μαθητή.

A. (Ο καθηγητής): Ποια είναι τα είδη των προτάσεων ως προς το περιεχόμενο;
B. (Ο μαθητής): Η οργανωμένη ομάδα λέξεων που εκφράζει μόνο ένα νόημα, με σύντομη συνήθως διατύπωση, λέγεται πρόταση.

(Έκφραση Έκθεση. Α' Γενικού Λυκείου. Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων. Αθήνα)

Ακολουθούν, λοιπόν, τώρα την ίδια διαδικασία που είχαν ακολουθήσει στις προηγούμενες δραστηριότητες. Δηλαδή, αφού ορίσουν το πλαίσιο της επικοινωνίας, αναλύουν τα δεδομένα του διαλόγου, αναζητώντας όλες εκείνες τις πληροφορίες που τους είναι απαραίτητες έτσι ώστε να προσδιορίσουν νοητικά το πρόβλημα. Πιο συγκεκριμένα, ο διάλογος αφορά τη σύνταξη σχετικά με τα είδη των προτάσεων ως προς το περιεχόμενο. Άρα, για να προσδιορίσουν νοητικά το περιεχόμενο της επικοινωνίας σε αυτό το πλαίσιο, χρειάζεται, κατά βάση, να προσδιορίσουν νοητικά τις έννοιες, σύνταξη, τα είδη των προτάσεων ως προς το περιεχόμενο και να εντοπίσουν τις μεταξύ τους σχέσεις, έτσι ώστε να μπορούν να αναλύσουν το πρόβλημα, να προτείνουν στρατηγικές για αποτελεσματική επικοινωνία, να δώσουν λύσεις, να πάρουν αποφάσεις και να δράσουν σε φαινομενικά πραγματικές συνθήκες. Οι μαθητές εργάζονται σε ομάδες και συζητούν στην ολομέλεια της τάξης τις απαντήσεις τους.

Στη συνέχεια οι μαθητές, με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού, προσπαθούν να συνοψίσουν τα βήματα που ακολούθησαν προκειμένου να επιλύσουν το πρόβλημα της αποτελεσματικής επικοινωνίας. Αφού γίνει αυτό, ο εκπαιδευτικός αναφέρει ότι αυτά τα βήματα μπορούν να τα εφαρμόζουν γενικά για να επιλύουν προβλήματα. Τους ζητάει, επίσης, να ορίσουν και την έννοια πρόβλημα. Αφού παρουσιάσουν όλα αυτά στην τάξη, ο δάσκαλος τους δίνει σε έντυπη μορφή τον ορισμό της έννοιας του προβλήματος καθώς και τα στάδια που ακολούθησαν σύμφωνα με το μοντέλο των Bransford και Stein.

(ορισμός προβλήματος σύμφωνα με Hank Kahney)

«Όποτε έχουμε ένα στόχο, ο οποίος είναι δύσκολο να επιτευχθεί για οποιοδήποτε λόγο-έλλειψη βοηθημάτων, έλλειψη πληροφοριών κ.ο.κ.- έχουμε ένα πρόβλημα. Οτιδήποτε κάνουμε για να φτάσουμε στη επίτευξη του στόχου αυτού αποτελεί λύση του προβλήματος.»

Μοντέλο Επίλυσης Προβλήματος των Bransford και Stein

IDEAL (Identify problems and opportunities, Define goals and represent the problem, Explore possible strategies, Anticipate outcomes and act, Look back and learn)

- Καθορισμός προβλήματος
- Καθορισμών στόχων και νοητική αναπαράσταση του προβλήματος
- Αναζήτηση δυνατών στρατηγικών λύσης
- Πρόβλεψη αποτελεσμάτων και δράση
- Ανατροφοδότηση και μάθηση

(Παιδαγωγική Ψυχολογία, Μαριδάκη-Κασσωτάκη Αικ., Διάδραση, 2011, σ. σ. 472-477)

Με την ολοκλήρωση της διδασκαλίας και λίγο πριν τη λήξη του μαθήματος, ο εκπαιδευτικός ζητάει από τους μαθητές να καταγράψουν ατομικά τώρα σε ένα χαρτί και σε λίγες γραμμές τις σκέψεις και τα συναισθήματα που τους δημιουργήθηκαν μετά από την διδασκαλία. *Ποιες ήταν οι σκέψεις και τα συναισθήματά τους ως συμμετεχόντων στον διάλογο που τους δόθηκε σχετικά με το διάλογο δασκάλου και μαθητή; Ή γενικά με βάση οποιονδήποτε από τους διαλόγους που επεξεργάστηκαν. Σκοπός εδώ είναι οι μαθητές να στοχαστούν σχετικά με την διαδικασία για να συνδέσουν αυτά που διδάχτηκαν στην τάξη με τους διαλόγους που αφορούν περιστατικά της καθημερινής ζωής. Στόχος είναι οι μαθητές να μάθουν να γενικεύουν τις δεξιότητες που αποκτούν στο πλαίσιο της διδασκαλίας και να τις εφαρμόζουν λειτουργικά και δημιουργικά στην καθημερινότητά τους, στο πλαίσιο της Επικοινωνιακής Προσέγγισης.*

Στο δεύτερο δίωρο που ακολουθεί ο εκπαιδευτικός ξεκινάει τη διδασκαλία θέτοντας ερωτήσεις του μάθησης στους μαθητές σχετικά με τα όσα διδάχθηκαν στο προηγούμενο μάθημα. Έτσι, μπορεί να αξιολογήσει σε ένα πρώτο επίπεδο το βαθμό κατανόησης των όσων διδάχτηκαν, αλλά και να βοηθήσει τους μαθητές να θυμηθούν τα όσα διδάχθηκαν κατά την προηγούμενη διδασκαλία. Στο πλαίσιο της διδασκαλίας αυτής και ευρισκόμενοι ακόμη στο τρίτο και τελευταίο στάδιο της δραστηριοκεντρικής μεθόδου της διδασκαλίας της γλώσσας, γίνεται επανάληψη της

δραστηριότητας και έλεγχος των γνωστικών αποτελεσμάτων, σύμφωνα με τη μέθοδο της μάθησης μέσω σχεδιασμού σε όλα τα επίπεδα της διδασκαλίας (σε επίπεδο εννοιολόγησης, εφαρμογής και λοιπά). Τους δίνεται, λοιπόν, ένα φύλλο αξιολόγησης, για τη συμπλήρωση του οποίου, ο δάσκαλος παροτρύνει τα παιδιά να ανατρέχουν στα όσα συζητήθηκαν στο προηγούμενο μάθημα- κάποια από τα οποία έχουν και σε έντυπη μορφή μπροστά τους- καθώς και στην προσωπική του εμπειρία από τη συμμετοχή τους στις δραστηριότητες της προηγούμενης διδασκαλίας. Οι μαθητές είναι και πάλι χωρισμένοι σε ομάδες, επεξεργάζονται τις δραστηριότητες που υπάρχουν στο φύλλο αξιολόγησης, παρουσιάζουν και συζητούν τα αποτελέσματα στην τάξη.

Ξεκινώντας, λοιπόν, ο δάσκαλος προβάλλει ένα βίντεο στους μαθητές. Το βίντεο δείχνει την επικοινωνία μεταξύ κάποιων ζώων, κάποιων πουλιών τα οποία υιοθετούν μη λεκτικά στοιχεία της ανθρώπινης επικοινωνίας. Αφού συζητούν στην τάξη το περιεχόμενο του βίντεο αναφορικά με το θέμα της επικοινωνίας, και αντλώντας στοιχεία γλωσσικά, αλλά και περιεχομένου από την προηγούμενη διδασκαλία, ο εκπαιδευτικός ζητάει από τους μαθητές να σκεφτούν να πουν εάν η επικοινωνία μεταξύ των πουλιών ήταν αποτελεσματική ή όχι.

Η κάθε ομάδα καλείται να τοποθετηθεί σχετικά, επιχειρηματολογώντας σε ένα κείμενο 10 γραμμών. Αυτό που ενδιαφέρει τον εκπαιδευτικό εδώ δεν είναι να δώσουν μία αυθόρμητη, «ανεπεξέργαστη» απάντησή, αλλά να μπορέσουν να αξιοποιήσουν τα εργαλεία της προηγούμενης διδασκαλίας θέτοντας το ζήτημα της αποτελεσματικής επικοινωνίας μεταξύ των συμμετεχόντων στο διάλογο-των πουλιών εν προκειμένω ως πρόβλημα προς επίλυση. Η ιδιαιτερότητα αυτής της δραστηριότητας είναι ότι οι πρωταγωνιστές της ιστορίας δεν χρησιμοποιούν λεκτικά στοιχεία στην επικοινωνία τους. Άρα, χρειάζεται να αναλύσουν τα παραγλωσσικά και τα μη λεκτικά στοιχεία της επικοινωνίας προκειμένου να κάνουν υποθέσεις στο πλαίσιο του διαλόγου αυτού αναφορικά με τις σκέψεις και τα συναισθήματα των μετεχόντων. Ο εκπαιδευτικός με βάση τις απαντήσεις των μαθητών και τη συμμετοχή των άλλων ομάδων στην αξιολόγηση των απαντήσεων των συμμαθητών τους, αξιολογεί τα αποτελέσματα της διδασκαλίας σε επίπεδο γνώσεων και δεξιοτήτων.

Στη συνέχεια, δίνονται στους μαθητές κάποιοι όροι που αφορούν την επικοινωνία, ώστε οι μαθητές να σχηματίσουν σύντομους ορισμούς. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι

μαθητές καταγράφουν ατομικά τους ορισμούς, καθώς ο εκπαιδευτικός θέλει αξιολογήσει σε ατομικό επίπεδο τα αποτελέσματα της διδασκαλίας.

Σε επόμενη δραστηριότητα εκπαιδευτικός ζητάει από τους μαθητές να επιστρέψουν στην πρώτη δραστηριότητα του φύλλου αξιολόγησης και να θέσουν το πρόβλημα της διαταραγμένης επικοινωνίας μεταξύ των πουλιών ως ομιλητών και να σχεδιάσουν ενδεικτικά στρατηγικές επίλυσης του προβλήματος. Σε κάθε περίπτωση θα πρέπει να αναφέρονται σε ποιο στάδιο βρίσκονται σύμφωνα με το μοντέλο επίλυσης προβλήματος που διδάχθηκαν στην προηγούμενη διδασκαλία. Για διευκόλυνση της διαδικασίας, δίνονται στους μαθητές κάποια ερωτήματα. Επίσης, ο δάσκαλος αφήσει το βίντεο να τρέχει καθ' όλη τη διάρκεια της δραστηριότητας έχοντας αφαιρέσει τον ήχο, έτσι ώστε οι μαθητές να μπορούν να αξιοποιούν συγκεκριμένα στοιχεία του βίντεο.

Ερωτήματα

Ποιο είναι το πρόβλημα και ποιος ο στόχος για την επίτευξη της αποτελεσματικής επικοινωνίας μεταξύ των ομιλούντων;

Ποια είναι η περίσταση επικοινωνίας;

Γιατί διαταράσσεται η επικοινωνία;

Ποιες οι πιθανές σκέψεις, τα συναισθήματα και η συμπεριφορά των ομιλητών; Να γράψετε τους διαλόγους, καταγράφοντας επίσης τα μη λεκτικά στοιχεία, καθώς και τα παραγλωσσικά (τόνος, ένταση φωνής κ.λπ.).

Θα μπορούσαν τα πουλιά να αποφύγουν «το ατύχημα»;

Πώς κατά τη γνώμη σας θα μπορούσε να επιτευχθεί η αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ των ομιλητών;

Τέλος, δίνεται στους μαθητές η δραστηριότητα με τίτλο φανερές κρυφές σκέψεις, η οποία στηρίζεται σε ένα θεατρικό παιχνίδι, σε μία θεατρική άσκηση. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά καλούνται να δραματοποιήσουν το κείμενο που κατέγραψαν κατά την προηγούμενη δραστηριότητα και ο οποίος αφορά τις πιθανές σκέψεις των πουλιών. Στην προετοιμασία των αυτοσχεδιασμών συμμετέχει ολόκληρη η ομάδα.

Για τη δραματοποίηση θα χρειαστούν τρία άτομα. Υπάρχει βέβαια η δυνατότητα τροποποίησης της δραστηριότητας στην περίπτωση που περισσότεροι μαθητές θέλουν να συμμετέχουν στον αυτοσχεδιασμό. Από κάθε ομάδα χρειάζονται τρία άτομα να κάνουν τη δραματοποίηση. Πιο συγκεκριμένα ένας μαθητής θα αναλάβει το ρόλο του ψηλού, γαλάζιου πουλιού, ένας ακόμη θα αναλάβει το ρόλο ενός από τα μικρά, μπλε πουλιά. Αυτοί οι συμμετέχοντες, καλούνται αναπαραστήσουν ένα μικρό απόσπασμα από το βίντεο παρακολούθησαν χωρίς να χρησιμοποιούν λεκτικά στοιχεία. Ο τρίτος μαθητής θα αναλάβει να σταθεί πίσω από το πουλί που μιλάει κάθε φορά και να πει φωναχτά τις σκέψεις του καθενός από αυτά, σύμφωνα με αυτά που έχουν καταγράψει για τις πιθανές σκέψεις των πουλιών. Ο εκπαιδευτικός περνάει πάνω από τα θρανία και διευκολύνει τους μαθητές στην περίπτωση που το ζητήσουν. Ο αυτοσχεδιασμός της κάθε ομάδας, μπορεί να φτάσει μέχρι το ένα λεπτό ανά ομάδα.

Ανάλυση Προβλήματος και Σχεδιασμός λύσης

Το δεύτερο στάδιο της έρευνας βασισμένης στο σχεδιασμό, αφορά την ανάλυση του προβλήματος. Πιο συγκεκριμένα ο ερευνητής, αφού ολοκληρώσει την αρχική εισαγωγή της παρέμβασης, αξιολογεί τα δεδομένα που έχει συλλέξει αναφορικά με την επιτυχία της παρέμβασης, αλλά και τους παράγοντες που οδήγησαν στα συγκεκριμένα μαθησιακά αποτελέσματα. Επιπλέον, στο σημείο αυτό ο ερευνητής εντοπίζει πιθανές αδυναμίες της παρέμβασης, όπως αυτή σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε. Οι αδυναμίες αυτές πιθανόν αφορούν προκλήσεις που εμφανίστηκαν και οι οποίες είχαν προβλεφθεί κατά τον σχεδιασμό. Μπορεί, όμως, να αφορούν και προκλήσεις που προέκυψαν όπως ακριβώς είχαν προβλεφθεί κατά το σχεδιασμό, αλλά ο τρόπος αντιμετώπισης να μην ήταν αποτελεσματικός στο πλαίσιο της αρχικής παρέμβασης. Έτσι, ο ερευνητής κρίνεται αναγκαίο να αναλύσει τις ανάγκες που προέκυψαν μέσα στο πραγματικό πλαίσιο μάθησης και να επεμβαίνει στο σχεδιασμό προκειμένου να τον αναδιαμορφώσει με τρόπο τέτοιο που να ανταποκρίνεται στις αληθινές ανάγκες που έχουν προκύψει. Η αλλαγή αυτή στο σχεδιασμό πιθανόν να οδηγεί ακόμα και σε ριζική αναδιαμόρφωση των στόχων, των στρατηγικών και του σχεδιασμού της παρέμβασης (Μαρία, 2019, pp. 84-85). Πιο συγκεκριμένα και στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, η ερευνήτρια υλοποιεί μέρος του αρχικού σχεδιασμού παρέμβασης στην τάξη και σε συνεργασία με τον

εκπαιδευτικό της τάξης πραγματοποιούν δύο διδασκαλίες. Ο εκπαιδευτικός υλοποιεί τη δραστηριότητα 1. Στη συνέχεια αναλαμβάνει τη διδασκαλία η ερευνήτρια. Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, η ερευνήτρια επιχειρεί να συλλέξει δεδομένα αξιοποιώντας τα εργαλεία της έρευνας όπως αυτά παρουσιάζονται παραπάνω. Έπειτα γίνεται παρουσίαση και ανάλυση αυτών των δεδομένων που προέκυψαν. Πρόκειται για σημειώσεις στο πλαίσιο της παρατήρησης στην τάξη. Η παρουσίαση των σημειώσεων της παρατήρησης, γίνεται με τη μορφή ημερολογίου της έρευνας. Η δομή που ακολουθείται για την παρουσίαση και ανάλυση των δεδομένων, σχετίζεται με τη δομή του ημερολογίου της έρευνας, που η Αυγητίδου προτείνει στο άρθρο της, *Η αξιοποίηση των ημερολογίων στην εκπαιδευτική έρευνα δράση: προϋποθέσεις και διαδικασίες* (Αυγητίδου, 2011). Όπως αναφέρει, η χρήση των ημερολογίων «έχει συσχετιστεί με την προσπάθεια τεκμηρίωσης του εκπαιδευτικού έργου (καταγραφές, εμπειρίες, συναισθήματα, αξιολογήσεις, άλλα δεδομένα) και αναστοχασμού με στόχο την αυτογνωσία, την κατανόηση του άλλου, το σχεδιασμό και τον έλεγχο της εκπαιδευτικής δράσης και την ενίσχυση του αναστοχασμού». Στο πλαίσιο αυτό σημαντικός θεωρείται ο ρόλος του αναστοχασμού, ο οποίος συνδέεται με διαδικασίες κατά τις οποίες το άτομο επιστρέφει σε μία θεωρία, εμπειρία ή πρακτική και την επανεξετάζει με σκοπό να αναγνωρίσει τις συνέπειες της. Ο στοχασμός, λοιπόν, συνδέεται με την περιγραφή μιας κατάστασης, τη διερεύνηση των αρχικών υποθέσεων και της κατανόηση γύρω από αυτήν, εστιάζοντας σε μία ανοιχτή και υπεύθυνη στάση κριτικής και αναδόμηση της πρακτικής. Πέρα από την καταγραφή και την κατανόηση των δεδομένων, σημαντικό ρόλο διαδραματίζει και η ερμηνεία και η συσχέτιση της περιγραφής του ζητήματος που παρουσιάζεται κάθε φορά με μία συγκεκριμένη στρατηγική επίλυσής του. Τα ερωτήματα που ακολουθούν αποτελούν τη δομή του ημερολογίου της έρευνας, όπως αυτή παρουσιάζεται από την Αυγητίδου. Συγκεκριμένα, τι συμβαίνει και αφορά την περιγραφή, πως το καταλαβαίνω. Πρόκειται για τον αναστοχασμό, την αναζήτηση αιτιών, την κατανόηση και την ερμηνεία. Τί μπορώ να κάνω, ερώτημα που αφορά την πρόταση λύσης βασισμένη στην κατανόηση και ερμηνεία. Πώς αξιολογώ την επιλεγμένη δράση μου με σκοπό τον έλεγχο των αποτελεσμάτων. Τέλος, ποια δράση μπορώ να επιλέξω στη συνέχεια, ένα ερώτημα που τίθεται στο πλαίσιο του αναστοχασμού πάνω στη διαδικασία (Αυγητίδου, 2011, σσ. 32-34). Αυτή είναι και η δομή που ακολουθείται για την παρουσίαση και ανάλυση των δεδομένων της παρούσας έρευνας.

Εδώ, λοιπόν, πραγματοποιείται η παρουσίαση των ενεργειών και των στοιχείων που προέκυψαν από την έρευνα στην τάξη. Με την έναρξη της πρώτης διδασκαλίας η ερευνήτρια μοιράζει στους μαθητές νούμερα. Το νούμερο που θα διαλέξει ο καθένας, το συμπληρώνει στο ερωτηματολόγιο που τους δίνεται στη συνέχεια. Η ερευνήτρια έχει γυρισμένα ανάποδα τα νούμερα και περνώντας πάνω από κάθε θρανίο ζητάει από τον κάθε έναν μαθητή ξεχωριστά να διαλέξει ένα νούμερο. Τα νούμερα είναι γυρισμένα και ανακατεμένα έτσι ώστε η ίδια να μη δει ποιο νούμερο που επιλέγει ο κάθε μαθητής. Κι αυτό γιατί χρειάζεται να εξασφαλιστεί και να διαβεβαιωθεί στους συμμετέχοντες στην έρευνα, ότι δε θα αποκαλυφθεί η ταυτότητα των συμμετεχόντων. Οι μαθητές ήταν φανερά ανήσυχοι σχετικά με αυτά που έπρεπε να συμπληρώσουν στο ερωτηματολόγιο. Όπως και οι ίδιοι ανέφεραν, πίστευαν πως το ερωτηματολόγιο αυτό είναι ένα τεστ αξιολόγησης των γνώσεων τους. Η καταγραφή των όποιων στοιχείων τους θα δήλωνε την ταυτότητα του ατόμου στο οποίο ανήκει το εκάστοτε ερωτηματολόγιο και ο βαθμός τους από την αξιολόγηση του ερωτηματολογίου του κάθε μαθητή θα καταγραφεί από το διδάσκοντα. Ωστόσο όταν άρχισε η ερευνήτρια να μοιράζει τα νούμερα σταμάτησαν να ανησυχούν και φαίνεται να ευχαριστιούνται τη διαδικασία καθώς γελούσαν και έκαναν αστεία σχετικά με τον αριθμό που οι ίδιοι οι συμμαθητές τους έχουν διαλέξει. Για παράδειγμα, σχολίαζαν ότι το νούμερο 13 που έτυχε ο συμμαθητής τους, είναι δείγμα κακοτυχίας και για αυτό μαθητής ζητούσε να επιστρέψει το νούμερο και να επιλέξει ένα καινούργιο. Χρειάστηκε η ερευνήτρια να τονίσει ότι είναι σημαντικό να τηρούνται οι χρόνοι σε κάθε δραστηριότητα που γίνεται. Έτσι υπενθυμίζει την οδηγία ότι το μοίρασμα των αριθμών χρειάζεται να γίνει πολύ γρήγορα. Ωστόσο, οι μαθητές δυσκολεύονταν να προσαρμοστούν στους κανόνες της τάξης και συνέχιζαν τα αστεία αναφορικά με την επιλογή του αριθμού. Στη συνέχεια μοιράζει τα ερωτηματολόγια στους μαθητές, τους εξηγεί αναλυτικά τι χρειάζεται να κάνουν, το χρόνο που έχουν στη διάθεσή τους, καθώς επίσης και ότι μπορούν να ζητήσουν βοήθεια αν χρειαστεί. Πολλοί μαθητές ρωτούσαν τι είναι ακριβώς αυτό που χρειάζεται να απαντήσουν. Η ερευνήτρια επιμένει ότι αυτό που την ενδιαφέρει είναι να γράψουν αυτό που ξέρουν και αυτό που τους εκφράζει προσωπικά. Ενώ στην αρχή φαίνεται να δυσανασχετούν, κάτι το οποίο γινόταν φανερό από την έκφραση του προσώπου τους και τα σχόλιά τους όπως « τί χρειάζεται να το κάνουμε τώρα αυτό;», στη συνέχεια η πλειοψηφία της τάξης ξεκινάει να γράφει. Οι υπόλοιποι μαθητές κοιτάζουν γύρω στην τάξη, ρωτάνε συνεχώς την ερευνήτρια για το τι πρέπει να γράψουν. Η απορία τους δεν

σχετιζόταν με την έλλειψη κατανόησης των οδηγιών, αλλά με την αδυναμία τους να σκεφτούν τι να απαντήσουν στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου. Η αμηχανία των μαθητών αυτών μαρτυρούνταν μέσα από τις νευρικές τους κινήσεις, του αμήχανου βλέμματος ή του βλέμματος που χαμήλωνε. Η πλειοψηφία των μαθητών ολοκληρώνει τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων μέσα στο χρόνο που δόθηκε.

Ξεκινώντας με την πρώτη δραστηριότητα η οποία υλοποιήθηκε από τον εκπαιδευτικό της τάξης και αφορά τον καταγισμό ιδεών σχετικά με το θέμα της επικοινωνίας, η πλειοψηφία των μαθητών συμμετέχει. Σηκώνουν το χέρι και περιμένουν από τον εκπαιδευτικό να τους δώσει το λόγο. Είναι συγκεντρωμένοι και παρατηρούν το πως εξελίσσεται η διαδικασία, ποιος μιλάει, δηλαδή, σε ποιον δίνει το λόγο ο καθηγητής. Οι μαθητές που συμμετέχουν γελούν και κάνουν έξυπνα αστεία, κυρίως λογοπαίγνια, παρουσιάζοντας την άποψή τους. Για παράδειγμα ένας μαθητής ανέφερε τη γλώσσα ως ένα στοιχείο που σχετίζεται με την επικοινωνία, σημειώνοντας όμως ότι εννοεί τη γλώσσα που μιλάμε και όχι τη γλώσσα το ψάρι. Η συμπεριφορά αυτή της πλειοψηφίας της τάξης, φανερώσει ότι αυτοί οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία. Κάποιοι από τους υπόλοιπους μαθητές, όταν ο εκπαιδευτικός ρωτάει ποιος θέλει να μιλήσει, κοιτάζουν κάτω ή γενικά στρέφουν αλλού το βλέμμα τους προκειμένου να αποφύγουν να απαντήσουν. Υπήρχαν μάλιστα περιπτώσεις που ο δάσκαλος ζήτησε από έναν από αυτούς τους μαθητές να πει τη γνώμη του. Εκείνος του απάντησε πως δεν ξέρει. Άλλοι πάλι μαθητές, συζητούσαν με τους συμμαθητές τους και δεν παρακολουθούσαν την εξέλιξη της διαδικασίας. Μάλιστα όταν ο καθηγητής έκανε παρατήρηση σε έναν από αυτούς τους μαθητές λέγοντάς του ότι μιλάει και ενοχλεί τους υπόλοιπους και επίσης ότι δεν παρακολουθεί στο μάθημα, εκείνος το αρνήθηκε. Όταν, όμως, στη συνέχεια ο δάσκαλος του ζήτησε να απαντήσει εκείνος ρωτούσε τι συζητούσαν και σε τι χρειάζεται να απαντήσει. Αυτοί οι μαθητές, λοιπόν, φαίνεται να μη μπορούν να προσαρμοστούν στους κανόνες της τάξης και ως αποτέλεσμα να μην μπορούν να συμμετέχουν ενεργά στη διδασκαλία.

Στη συνέχεια η ερευνήτρια αναλαμβάνει να συνεχίσει τη διδασκαλία καταγράφοντας παράλληλα τα δεδομένα από την παρατήρηση. Η επόμενη δραστηριότητα είναι ένα θεατρικό παιχνίδι. Αναλαμβάνοντας, λοιπόν, τον ρόλο του εκπαιδευτικού, εξηγεί τις οδηγίες για την υλοποίηση της δραστηριότητας. Οι μαθητές φαίνεται να είναι

ανήσυχοι, συνομιλούν μεταξύ τους για το πως θα καταφέρουν να κάνουν αυτό που τους ζητούν, αλλά παράλληλα είναι ενθουσιασμένοι, γελούν και αρχίζουν ήδη να συζητάνε μεταξύ τους κάποιες ιδέες που έχουν για την υλοποίηση της δραστηριότητας. Οι μαθητές που θα συμμετέχουν στο θεατρικό παιχνίδι έχουν σηκωθεί για να παρουσιάσουν και οι υπόλοιποι κάθονται στις θέσεις τους. Όταν ξεκινάνε να παρουσιάζουν τους αυτοσχεδιασμούς τους, οι μαθητές που κάθονται στα θρανία παρατηρούν με ενθουσιασμό τους συμμαθητές τους, γελούν και σχολιάζουν δυνατά αυτό που παρατηρούν, προσπαθώντας μάλιστα να επικοινωνήσουν με αυτούς που παρουσίαζαν. Μετά από λίγο, σταματάνε να σχολιάζουν. Συνεχίζουν να είναι ενθουσιασμένοι, αλλά δεν διακόπτουν τη διαδικασία. Οι μαθητές που παρουσιάζουν, περιμένουν ανήσυχοι, αλλά ενθουσιασμένοι, τη σειρά τους. Συγκεκριμένα, κινούνται συνέχεια μέσα στην τάξη, γελούν και προσπαθούν με το χέρι τους στο στόμα τους, να πνίξουν αμήχανα το γέλιο τους. Κατά την παρουσίαση, ένιωθαν άβολα, δυσκολεύονταν να διαβάσουν τις οδηγίες που τους δίνονταν σχετικά με τον αυτοσχεδιασμό που είχαν να υλοποιήσουν, διέκοπταν το συνομιλητή τους πριν προλάβει να ολοκληρώσει, γελούσαν συνεχώς, ανάσαιναν γρήγορα και σήκωναν ή κατέβαζαν συνεχώς τα μανίκια της μπλούζας τους. Αναφορικά με την αποτελεσματικότητα υλοποίησης της δραστηριότητας, η πλειοψηφία των μαθητών κατάφερε να εκφραστεί σχετικά με ευχέρεια και να δημιουργήσει διαλόγους στους οποίους η επικοινωνία ήταν αποτελεσματική. Μάλιστα δεν δίσταζαν να χρησιμοποιήσουν και αντικείμενα που έβρισκαν γύρω τους προκειμένου να στηρίξουν το ρόλο τους. Πολλές φορές διέκοπταν τους αυτοσχεδιασμούς προκειμένου να εξηγήσουν στην τάξη τι κάνουν και πως αυτό σχετίζεται με το ρολό που παρουσιάζουν. Οι περισσότεροι διάλογοι είχαν έντονο το στοιχείο του χιούμορ. Παράλληλα, η πλειοψηφία των μαθητών έκανε χρήση της κοινής ελληνικής, αποφεύγοντας τη χρήση αργκό, σύμφωνα και με τις οδηγίες που τους δόθηκαν στην αρχή. Στους τελευταίους διαλόγους που παρουσιάστηκαν, οι μαθητές που κάθονταν χειροκροτούσαν τους συμμαθητές τους. Με την ολοκλήρωση της δραστηριότητας, οι μαθητές σχολίασαν ότι τους άρεσε πολύ αυτό το παιχνίδι και θα ήθελαν να το ξανακάνουν. Το γεγονός, λοιπόν, ότι οι μαθητές, παρόλο που δυσκολεύτηκαν να αυτοσχεδιάσουν και ένιωθαν αμήχανα να εκτεθούν, δε δίστασαν να συμμετέχουν στη δραστηριότητα και να την ολοκληρώσουν. Ο σκοπός της δραστηριότητας ήταν οι μαθητές να αποκτήσουν την εμπειρία της επικοινωνίας μέσα σε συγκεκριμένο πλαίσιο, μία εμπειρία στην οποία θα ανατρέξουν σε επόμενες

δραστηριότητες, ώστε να προβληματιστούν σχετικά με το ρόλο της περίπτωσης της επικοινωνίας. Φυσικά τα παραδείγματα ήταν απλά και καθημερινά, αλλά η γίνει η μετάβαση σε πιο περίπλοκα πλαίσια επικοινωνίας και σε πιο περίπλοκες διαδικασίες, όπως είναι αυτή της ανάλυσης των δεδομένων της επικοινωνίας στο πλαίσιο της επίλυσης του προβλήματος, γίνεται σταδιακά. Σύμφωνα, επομένως, με όλα αυτά γίνεται φανερό ότι η πλειοψηφία των μαθητών συμμετείχε ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Η επόμενη δραστηριότητα έχει και πάλι τη μορφή θεατρικού παιχνιδιού. Ωστόσο, για την υλοποίηση αυτού θα ήταν βοηθητικό τα θρανία να έχουν διαμορφωθεί με ένα συγκεκριμένο τρόπο κάτι το οποίο δεν έγινε καθώς δεν υπήρχε αρκετός χρόνος και αρκετός χώρος. Δίνονται, λοιπόν, στους μαθητές οι οδηγίες για να υλοποιήσουν την εν λόγω δραστηριότητα. Οι μαθητές διατυπώνουν συνεχώς απορίες αναφορικά με τις οδηγίες. Φαίνεται πως η δραστηριότητα είναι αρκετά σύνθετη γι' αυτούς. Έτσι τους ζητείται να υλοποιούν βήμα-βήμα τη δραστηριότητα. Το γεγονός ότι η δραστηριότητα έχει σχεδιαστεί να γίνει με ένα συγκεκριμένο τρόπο αναφορικά με την θέση των θρανίων και τη θέση των ομάδων που συμμετέχουν στη δραστηριότητα, αλλά τελικά δεν μπορεί να γίνει λόγω της στενότητας του χώρου και της έλλειψης χρόνου, οδηγεί την ερευνήτρια να διασκευάσει τη δραστηριότητα. Συγκεκριμένα ζήτησε από την πρώτη ομάδα να ξεκινήσει και αφού ολοκληρώσει να συνεχίσει η επόμενη. Η πρώτη ομάδα φάνηκε ότι δυσκολεύτηκε να υλοποιήσει τη δραστηριότητα, γεγονός που οδήγησε στο να χαθεί αρκετός χρόνος και έτσι οι περισσότερες ομάδες να μην προλάβουν να δημιουργήσουν τα δικά τους μηνύματα στο πλαίσιο της δραστηριότητας. Έτσι την περισσότερη ώρα η ερευνήτρια βοήθουσε την πρώτη ομάδα να ολοκληρώσει τη δραστηριότητα, ενώ οι υπόλοιποι μαθητές συζητούσαν χαμηλόφωνα στις ομάδες τους και προετοιμάζονταν για τη στιγμή που θα έρθει η σειρά τους να συμμετέχουν. Οι συζητήσεις τους στην αρχή αφορούσαν τη δραστηριότητα. Αυτό δηλαδή που θα έγραφαν όταν θα ερχόταν η σειρά της ομάδας τους. Στην αρχή φάνηκε να ενθουσιάζονται και να περιμένουν υπομονετικά. Ωστόσο λόγω έλλειψης χρόνου φαινόταν ότι οι υπόλοιπες ομάδες δεν θα είχαν τελικά την ευκαιρία να δημιουργήσουν τα δικά τους μηνύματα, κάτι το οποίο τους οδήγησε να χάσουν το ενδιαφέρον τους. Ένας μαθητής μάλιστα παραπονέθηκε ότι είναι κρίμα που και εκείνοι δεν πρόλαβαν να κάνουν κάτι σχετικό. Οι μαθητές, λοιπόν, που αποτελούσαν την πρώτη ομάδα και που πρόλαβαν να δημιουργήσουν τα δικά τους

μηνύματα τα οποία στην πορεία αποκωδικοποίησε η επόμενη ομάδα, αντιμετώπιζε δυσκολία ακόμα και στο να σκεφτεί έναν διάλογο. Η ερευνήτρια μέσα από ερωτήσεις που τους έκανε προσπάθησε να τους βάλει στο κλίμα του διαλόγου έχοντας ως αφετηρία το θέμα και το πλαίσιο. Για παράδειγμα τους περιέγραψε αναλυτικά και με έναν πιο θεατρικό τρόπο το πλαίσιο του διαλόγου σε μία προσπάθεια να τους κινητοποιήσει. Προσπάθησε, δηλαδή, να αντλήσει τα ενδιαφέροντά τους αναφορικά με την σειρά για παράδειγμα που θα ήθελαν να δουν οι ίδιοι στην πραγματική ζωή και να επιλέξουν και το φίλο ή τη φίλη με τον οποίο θα τη δουν, προκειμένου να μπορέσουν να αντιστοιχίσουν αυτό που περιγράφεται στη δραστηριότητα με αυτό που συμβαίνει στην πραγματική ζωή και που έχει νόημα για τους ίδιους προκειμένου να αντλήσουν ιδέες από εκεί. Οι μαθητές, όμως, δε φάνηκε να κινητοποιούνται. Μετά από ώρα κατάφεραν να σκεφτούν ένα διάλογο. Η ομάδα δυσκολευόταν, επίσης, στο να συνεργαστεί, καθώς η πλειοψηφία των μαθητών δεν συμμετείχε, κοιτούσαν τριγύρω, χάζευαν, έδειχναν να βαριούνται και όταν η ερευνήτρια τους παρότρυνε να πουν τη γνώμη τους, εκείνοι δήλωναν ότι δεν σκέφτονται κάτι για να βοηθήσουν. Οι μαθητές που σκέφτονταν και έγραφαν τσακώνονταν μεταξύ τους αναφορικά με το παραγόμενο αποτέλεσμα. Δηλαδή ο ένας μαθητής έγραφε και ο άλλος έκρινε αν ήταν καλό ή όχι αυτό το οποίο έγραψε, χωρίς να το συζητούν μεταξύ τους. Δυσκολία αντιμετώπισαν και κατά την κωδικοποίηση του μηνύματος σύμφωνα με τον κώδικα επικοινωνίας που τους δόθηκε, για το οποίο και πάλι δαπανήθηκε αρκετός χρόνος. Στη συνέχεια και με την ολοκλήρωση της διαδικασίας της κωδικοποίησης και της αποκωδικοποίησης του μηνύματος από τη δεύτερη ομάδα η οποία επιτελέσει σε πολύ λιγότερο χρόνο τη διαδικασία, το μήνυμα παρουσιάστηκε στην τάξη. Οι υπόλοιπες ομάδες άκουγαν προσεκτικά και σχολίαζαν ότι θα ήθελαν πολύ και εκείνοι να είχαν δημιουργήσει τους δικούς τους διαλόγους, τα δικά τους μηνύματα. Γίνεται, λοιπόν, κατανοητό εδώ ότι χρειαζόταν καλύτερη διαχείριση κατά την υλοποίηση της δραστηριότητας. Για παράδειγμα, όπως πρότεινε και ο εκπαιδευτικός της τάξης, η ερευνήτρια θα μπορούσε να έχει μοιράσει αντίγραφα του κώδικα επικοινωνίας και στις άλλες ομάδες, έτσι ώστε να συμμετέχουν ταυτόχρονα όλοι στη δραστηριότητα. Επίσης, όπως φάνηκε και από την προηγούμενη δραστηριότητα η οποία έχει και πάλι να κάνει με ένα θεατρικό παιχνίδι, χρειάστηκε τελικά πολύ περισσότερος χρόνος από αυτόν που εκτιμήθηκε κατά το σχεδιασμό της διδασκαλίας. Οι μαθητές χρειάζονται χρόνο να κατανοήσουν τις οδηγίες, οι οποίες οδηγίες χρειάζεται να διατυπώνονται εν προκειμένω με πιο απλό τρόπο. Συνοψίζοντας, γίνεται κατανοητό ότι οι μαθητές

ενθουσιάστηκαν από το είδος της δραστηριότητας και επιθυμούσαν να συμμετέχουν ενεργά παράγοντας αποτελέσματα που αντανακλούσαν τις καθημερινές τους εμπειρίες και τα ενδιαφέροντά τους. Ωστόσο, η αστοχία για σωστές προβλέψεις κατά τον σχεδιασμό, αναφορικά με το χρόνο και τη μορφή των οδηγιών, καθώς και η αδυναμία της ερευνήτριας να αναπροσαρμόσει αποτελεσματικά το σχέδιο διδασκαλίας σε σχέση με τις δυσκολίες που παρουσιάστηκαν, οδήγησαν στο να χάσουν οι μαθητές το ενδιαφέρον τους και να μην έχουν την ευκαιρία να συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία.

Στη συνέχεια ακολουθεί η υλοποίηση της δραστηριότητας που αφορά το διάλογο που τον χαρακτηρίζει διαταραγμένη επικοινωνία. Η πλειοψηφία των μαθητών συμμετείχε, απαντώντας στις ερωτήσεις της ερευνήτριας σχετικά με τον πρώτο διάλογο, παρακολουθώντας κιόλας τη διαδικασία. Ωστόσο, υπήρχαν και μαθητές οι οποίοι ναι μεν παρακολουθούσαν τη διαδικασία, αλλά δεν ήθελαν να απαντήσουν. Ενώ για παράδειγμα ένας μαθητής σήκωσε το χέρι του και του δόθηκε ο λόγος, απάντησε αμήχανα ότι τελικά δεν ήθελε να πει κάτι. Στη συνέχεια συζητήθηκε ο δεύτερος διάλογος, ο οποίος φάνηκε να δυσκολεύει τους μαθητές, οι οποίοι προσπαθούσαν να καταλάβουν το πλαίσιο επικοινωνίας του διαλόγου. Κοίταγαν απορημένοι τον πίνακα και την ερευνήτρια, αλλά αδυνατούσαν να εξηγήσουν αυτό που διάβαζαν. Ακόμα κι όταν η ερευνήτρια έθετε ερωτήματα προκειμένου να διευκολύνει τους μαθητές να κατανοήσουν την περίσταση επικοινωνίας του διαλόγου, εκείνοι και πάλι δυσκολεύονται να απαντήσουν. Η ερευνήτρια, λοιπόν, τότε προσπάθησε να συνδέσει την εμπειρία του διαλόγου με την εμπειρία που απέκτησαν τις προηγούμενες δραστηριότητες κατά τη συμμετοχή τους σε ένα διάλογο και άρα να μουν στη θέση των προσώπων και να φανταστούν που θα μπορούσε να συμβαίνει αυτός ο διάλογος, ποια λειτουργεί εξυπηρετούσε επικοινωνία και για ποιο λόγο οι ομιλητές συμμετείχαν στον διάλογο. Λόγω και πάλι της έλλειψης του χρόνου, η ερευνήτρια έδωσε η ίδια κάποιες πιθανές απαντήσεις στα ερωτήματα και ζήτησε από τους μαθητές να επιλέξουν ποιες από αυτές τις απαντήσεις τους φαίνονταν πιο λογικές και ταίριαζαν στον διάλογο. Εκείνοι απαντούσαν χωρίς όμως να μπορούν να εξηγήσουν την άποψή τους και να την ενισχύσουν με επιχειρήματα. Η δεύτερη διδακτική ώρα έχει σχεδόν ολοκληρωθεί και οι μαθητές ενδιαφέρονταν περισσότερο να μαζέψουν τα πράγματά τους και να ετοιμαστούν για το διάλειμμα παρά να εξηγήσουν περισσότερο τις απαντήσεις που επέλεξαν να δώσουν. Φαίνεται,

λοιπόν, ότι η πλειοψηφία των μαθητών στην αρχή της δραστηριότητας, αλλά και στη συνέχεια, συμμετείχε ενεργά και ανταποκρινόταν αποτελεσματικά στη διαδικασία. Προς το τέλος, όμως, όταν το επίπεδο δυσκολίας άλλαξε λόγω της δυσκολίας τους για κατανόηση του περιεχομένου του δεύτερου διαλόγου, τελικά δεν ανταποκρίθηκαν αποτελεσματικά. Παρ' όλο που έκαναν προσπάθεια να \ κατανοήσουν συμμετέχοντας σε συζήτηση με την ερευνήτρια αναφορικά με την αποκάλυψη του πλαισίου για κατανόηση και τους περιεχομένου του διαλόγου, τελικά εγκατέλειψαν την προσπάθεια, καθώς ολοκληρωνόταν και η διδακτική ώρα.

Αυτό το οποίο αξίζει εδώ να παρατηρηθεί είναι ότι είναι σημαντικό να τηρούνται τα χρονικά όρια που έχουν τεθεί στο πλαίσιο του σχεδιασμού ή διαφορετικά να διαμορφώνονται με έναν τρόπο που να μην επηρεάζονται οι επόμενες δραστηριότητες. Για παράδειγμα η τελευταία δραστηριότητα δεν ολοκληρώθηκε ούτε ανταποκρίθηκε στα προβλεπόμενα αποτελέσματα, καθώς δεν υπήρχε αρκετός χρόνος ώστε να επεξεργαστεί κατάλληλα και να αφιερωθεί περισσότερος χρόνος και η ερευνήτρια να διευκολύνει τους μαθητές μέσα από διαλεκτικά ερωτήματα για κατανόηση του περιεχομένου του λόγου και να ολοκληρώσουν τη δραστηριότητα. Η μη τήρηση των προβλεπόμενων χρόνων, είτε στην περίπτωση που αφιερώνεται περισσότερος χρόνος, είτε στην περίπτωση που αφιερώνεται λιγότερος και η αδυναμία διαχείρισης των δυσκολιών που προκύπτουν, διαταράσσουν τη ροή της διδασκαλίας, αποσυντονίζουν τους μαθητές και οδηγούν σε απώλεια ενδιαφέροντος για συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία. Από την άλλη, αυτό που φάνηκε να προκαλεί το ενδιαφέρον και να κινητοποιεί τους μαθητές με αποτέλεσμα την ενίσχυση της ενεργητικότητας τους συμμετοχής, ήταν η δραστηριότητα του καταγισμού των ιδεών και το πρώτο θεατρικό παιχνίδι. Οι μαθητές ήταν συγκεντρωμένοι στη διαδικασία, έδειχναν ενδιαφέρον για συμμετοχή. Επίσης, οι δραστηριότητες αυτές υλοποιήθηκαν αποτελεσματικά. Με την ολοκλήρωση, λοιπόν της πρώτης διδασκαλίας η ερευνήτρια αφού παρατήρησε αυτά που σημειώθηκαν ήδη παραπάνω, επεξεργάζεται εκ νέου το σχέδιο διδασκαλίας αναφορικά με τα νέα στοιχεία που έχουν προκύψει και σε σχέση με το πως λειτουργούν οι διδακτικές στρατηγικές στο «φυσικό» περιβάλλον της τάξης. Έτσι, η τώρα προβληματίζεται αναφορικά με το πόσες δραστηριότητες θα μπορέσουν να υλοποιηθούν στην επόμενη διδασκαλία, επαναπροσδιορίζοντας τον εκτιμώμενο χρόνο υλοποίησης των δραστηριοτήτων. Επίσης, λαμβάνεται υπόψη το γεγονός ότι οι μαθητές φάνηκε να

συμμετέχουν περισσότερο αποτελεσματικά σε δραστηριότητες όπως ήταν ο καταγισμός ιδεών και τα θεατρικά παιχνίδια.

Στο πλαίσιο, λοιπόν, αυτού του αναστοχασμού που ακολουθεί την ολοκλήρωση της πρώτης διδασκαλίας και τον επανασχεδιασμό της δεύτερης, αξίζει να σημειωθεί επιπλέον και το γεγονός ότι η ερευνήτρια έπειτα από παρότρυνση της επιβλέπουσας της εργασίας, αναρωτήθηκε αναφορικά και με τη λειτουργικότητα ή μη των εργαλείων της έρευνας που αρχικά επέλεξε. Συνειδητοποίησε, λοιπόν, ότι τα εργαλεία αυτά λειτούργησαν στην πράξη, αφού αποτέλεσαν έναν πρακτικό οδηγό συλλογής και διαχείρισης της πληθώρας των πληροφοριών που προέκυψαν κατά την παρατήρηση στην τάξη.

Η δεύτερη διδασκαλία πραγματοποιήθηκε σε μία διδακτική ώρα. Οι μαθητές χρειάζεται τώρα να προσεγγίσουν εννοιολογικά τους όρους που σχετίζονται με την επικοινωνία, αξιοποιώντας στοιχεία από τη Δραστηριότητα 1, του καταγισμού των ιδεών. Τα αποτελέσματα τα οποία παράχθηκαν κατά την υλοποίηση αυτής της δραστηριότητας είχαν καταγράψει και στον πίνακα. Αξιοποιώντας, λοιπόν, τα στοιχεία αυτά και την εμπειρία τους από τη συμμετοχή σε βιωματικές δραστηριότητες με τη μορφή θεατρικών παιχνιδιών, οι μαθητές καλούνται τώρα να σχηματίσουν τους δικούς τους ορισμούς, δουλεύοντας σε ομάδες. Αναφορικά με τη συμμετοχή των μαθητών σε επίπεδο ομάδας η ερευνήτρια παρακολούθησε τα ακόλουθα. Μία ομάδα ξεκίνησε γράφοντας τα ζητούμενα, δηλαδή, τις έννοιες που καλούνταν να εννοιολογήσουν και στη συνέχεια μοίρασαν ρόλους. Ποιος, δηλαδή, θα γράφει, ποιος θα παρουσιάσει στη συνέχεια κ.λπ. Στην ίδια ομάδα οι μαθητές συζητούσαν προτού καταγράψουν τους ορισμούς τους. Η πλειοψηφία των μαθητών σε αυτή την ομάδα συμμετείχε ενεργά και συνεργαζόταν αποτελεσματικά. Σε μία άλλη ομάδα, οι μαθητές που συμμετείχαν στη διαδικασία ήταν ελάχιστοι καθώς κάποιοι από αυτούς απέκλειαν τους συμμαθητές τους από τη διαδικασία καθώς όπως ανέφεραν, δεν πίστευαν ότι είναι ικανοί να παράγουν τους ορισμούς. Έτσι, αυτοί οι μαθητές έγραφαν κατευθείαν τους ορισμούς χωρίς να συζητούν σχετικά με την υπόλοιπη ομάδα. Οι μαθητές που αποκλείονταν ήταν φανερά δυσαρεστημένοι. Η ερευνήτρια τους υπενθύμισε την οδηγία που δόθηκε στην αρχή, κατά την οποία χρειάζεται να συμμετέχει ολόκληρη η ομάδα στη διαμόρφωση και διατύπωση των

ορισμών. Η τρίτη ομάδα δεν είχε ακούσει τις οδηγίες της δραστηριότητας που δόθηκαν. Έτσι ρωτούσαν τους συμμαθητές τους από τις άλλες ομάδες να τους πουν τι χρειάζεται να κάνουν. Όταν δίνονταν αρχικά οι οδηγίες, οι μαθητές μιλούσαν μεταξύ τους και έτσι δεν τις άκουσαν. Στη συνέχεια και αφού τους ενημέρωσαν οι συμμαθητές τους, ξεκίνησαν να συζητούν και να γράφουν τους ορισμούς. Στη συνέχεια, όμως, συμμετείχαν ενεργά στη δραστηριότητα συνεργαζόμενοι, μάλιστα, σε επίπεδο ομάδας. Παράλληλα, μία άλλη ομάδα δυσκολευόταν να κατανοήσει τις οδηγίες. Ρωτούσε συνεχώς την ερευνήτρια και τον εκπαιδευτικό της τάξης για το τι ακριβώς έπρεπε να κάνουν. Παρ' όλα αυτά και πάλι δεν έδιναν προσοχή κατά τη διάρκεια που τους εξηγούνταν οι οδηγίες. Φαινόταν να είναι φανερά αναστατωμένοι και δυσκολεύονταν να συγκεντρωθούν στη δραστηριότητα, ενώ παράλληλα κινούνταν συνεχώς, νευρικά. Η ερευνήτρια, λοιπόν, «έσπασε» τη δραστηριότητα σε βήματα και τους ανέθετε ένα βήμα κάθε φορά να υλοποιήσουν, συνεργαζόμενοι με τους συμμαθητές τους στην ίδια ομάδα. Οι μαθητές αυτοί κατόρθωσαν βήμα-βήμα να παράγουν ορισμούς για κάποιες από τις έννοιες που τους δόθηκαν. Η τελευταία ομάδα προσπαθούσε να ανακαλέσει την εμπειρία της από το παιχνίδι προκειμένου να παράγει ορισμούς. Οι μαθητές αυτοί ήταν ιδιαίτερα ενθουσιασμένοι και ανακαλούσαν στιγμές που τους φάνηκαν αστείες κατά τη συμμετοχή τους στα θεατρικά παιχνίδια κατά τις προηγούμενες δραστηριότητες. Σε επίπεδο περιεχομένου των εργασιών που παρήγαγαν οι μαθητές, η ερευνήτρια παρατήρησε τα ακόλουθα. Υπήρχαν ομάδες που έδιναν περισσότερη έμφαση στην έκφραση και όχι τόσο στο περιεχόμενο του ορισμού. Επίσης, η πλειοψηφία των ομάδων παρήγαγε έναν ορισμό μέσα στον οποίο περιλαμβάνονταν όλες οι λέξεις που τους δίνονταν εννοιολογήσουν, παρ' όλο που η ερευνήτρια όταν περνούσε από τα θρανία και το έβλεπε, τους υπενθύμιζε ότι η οδηγία που τους δόθηκε ήταν να γράψουν έναν ξεχωριστό ορισμό για καθεμία από τις έννοιες αυτές. Οι περισσότεροι μαθητές άκουσαν την παρατήρηση, ωστόσο δεν έκαναν προσπάθεια να αλλάξουν το αποτέλεσμα. Όταν λοιπόν κατά την παρουσίαση των εργασιών η ερευνήτρια τόνισε για ακόμη μία φορά ότι η οδηγία ήταν διαφορετική, οι περισσότεροι μαθητές φάνηκε να είναι αδιάφοροι, ενώ κάποιοι άλλοι σχολίασαν ότι θεωρούσαν πως η άσκηση είναι εντάξει κι έτσι. Επιπρόσθετα και κατά την παρουσίαση, οι μαθητές ήταν ανήσυχοι, ψιθύριζαν, γελούσαν συζητούσαν χαμηλόφωνα στις ομάδες τους για θέματα που δεν σχετίζονταν με τη διδασκαλία. Παράλληλα, κ'ι ενώ τους είχε ζητηθεί κάθε φορά που παρουσιάζει μία ομάδα, οι υπόλοιπες να αξιολογούν το αποτέλεσμα

μέσα από διάλογο και με χρήση επιχειρημάτων, η πλειοψηφία των μαθητών φάνηκε να μην παρακολουθεί καν τη διαδικασία. Μέρος των μαθητών συμμετείχε έπειτα από πολλές παροτρύνσεις της ερευνήτριας.

Η αξιολόγηση σε μαθησιακό επίπεδο των εννοιών της επικοινωνίας, των συστατικών μερών της και της αποτελεσματικής επικοινωνίας πραγματοποιείται στο τελευταίο στάδιο της διδασκαλίας με τη συμπλήρωση του φύλλου αξιολόγησης. Ωστόσο, γίνεται κατανοητό ότι πλειοψηφία των μαθητών δεν υλοποίησε αποτελεσματικά αυτή τη δραστηριότητα. Η κατάκτηση των εννοιών, όμως, αποτελεί ένα σημαντικό κομμάτι στο πλαίσιο επίλυσης του προβλήματος της αποτελεσματικής επικοινωνίας και συγκεκριμένα στη νοητική αναπαράσταση αυτής. Αυτό, επομένως, θα δημιουργήσει πρόβλημα και στα επόμενα στάδια τα οποία προσεγγίζονται σε επόμενες δραστηριότητες. Αν η δραστηριότητα εννοιολόγησης των όρων είχε έναν περισσότερο παιγνιώδη τρόπο, ενδεχομένως να κινητοποιούσε το ενδιαφέρον των μαθητών και να οδηγούσε σε ενίσχυση της ενεργητικής τους συμμετοχής στη διαδικασία. Τέλος, είναι φανερό ότι η υλοποίηση ενός τέτοιου σχεδίου απαιτεί περισσότερο χρόνο από τον προβλεπόμενο. Πιο συγκεκριμένα, κι ενώ ο αρχικός σχεδιασμός προέβλεπε την υλοποίηση του σχεδίου σε δύο δίωρα, ο εκτιμώμενος χρόνος, έπεται από αναθεώρηση αυτού στο παραπάνω πλαίσιο, εκτιμάται στα τρία δίωρα.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Ο σημαίνοντας ρόλος της ενεργούς εμπλοκής του ατόμου στη διαμόρφωση της κουλτούρας της δημοκρατίας σε ευρωπαϊκό πλαίσιο, καθιστά το σύγχρονο σχολείο υπεύθυνο για την άσκηση του ατόμου σε αυτό, μέσα από τη διαμόρφωση εκπαιδευτικών συστημάτων που θα προωθούν την ενίσχυση της ενεργητικής συμμετοχής του ατόμου. Δεν πρόκειται, όμως, για μία μηχανική διαδικασία, αλλά για διαδικασία πολύπλοκη που απαιτεί από το άτομο βαθιά συνείδηση των σκέψεων και των δράσεων του. Κρίνεται, λοιπόν, απαραίτητη η άσκηση του ατόμου μέσα από τη συστηματική και οργανωμένη εκπαίδευσή του σε αυτό. Το σχολείο, μεταξύ άλλων, καλείται να υπηρετήσει αυτό τον σκοπό.

Έτσι, στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, έγινε προσπάθεια για σχεδιασμό αρχικά, σε μαθησιακό και διδακτικό επίπεδο, μιας διδασκαλίας προς αυτή την κατεύθυνση. Ο σχεδιασμός αυτός αποτέλεσε μία προσπάθεια παρέμβασης στην τάξη για ενίσχυση της ενεργητικής συμμετοχής των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Υιοθετήθηκαν θεωρητικές και μεθοδολογικές προσεγγίσεις που προωθούσαν την εμπλοκή του μαθητή στην εκπαιδευτική διαδικασία και που τον καθιστούσαν, ως ένα βαθμό, συνδιαμορφωτή της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Επίσης, οι ίδιες προσεγγίσεις προωθούσαν και την αξιοποίηση της βιωματικής εμπειρίας των μαθητών και παράλληλα συνέβαλαν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων κριτικής σκέψης, για κατασκευή από τον ίδιο της γνώσης που θα έχει νόημα γι' αυτόν. Οι δραστηριότητες που επιλέχθηκαν, υπηρετούσαν αυτές τις προσεγγίσεις, βοηθώντας τους μαθητές, μέσα από την ενεργητική τους συμμετοχή στη διαδικασία, να κατακτήσουν δεξιότητες έκφρασης και αποτελεσματικής επικοινωνίας με βιωματικό τρόπο. Οι βιωματικές δραστηριότητες που επιλέχθηκαν ήταν το θεατρικό παιχνίδι, το παιχνίδι ρόλων, η δραματοποίηση ή συγγραφή σεναρίων, βοηθώντας έτσι τους μαθητές, μέσα από παραδείγματα της καθημερινής ζωής, να κατακτήσουν με οικείο και ευχάριστο τρόπο τη γλώσσα. Μαθαίνοντας να μελετούν και να χρησιμοποιούν τη γλώσσα με βιωματικό τρόπο και εμπλεκόμενοι ενεργά στη διαδικασία, μπορούν σταδιακά να φτάνουν να κατασκευάζουν τη γνώση, μέσα από τη νοηματοδότησή της. Μιας γνώσης που θα έχει νόημα για το άτομο. Η συμμετοχή, επομένως, σε ένα μαθησιακό περιβάλλον που αξιοποιεί θεωρητικές και μεθοδολογικές προσεγγίσεις οι οποίες επιτρέπουν, αλλά και παρακινούν το άτομο να σκέφτεται, να διαλέγεται και να δρα σε ένα πολυφωνικό περιβάλλον, οδηγούν στη διαμόρφωση μίας διδασκαλίας που κινείται στο πλαίσιο της διαμόρφωσης της κουλτούρας της δημοκρατίας.

Στο πλαίσιο της ίδιας έρευνας επιχειρήθηκε και η υλοποίηση ενός μέρους του παραπάνω σχεδιασμού στην τάξη. Τα συμπεράσματα που προκύπτουν από τη συλλογή και ανάλυση των δεδομένων της έρευνας, αφορούν μόνο το κομμάτι της διδασκαλίας που υλοποιήθηκε και το σχεδιασμό λύσης αυτής. Φυσικά, η υλοποίηση συνολικά του σχεδίου θα μπορούσε να οδηγήσει σε πιο σαφή και ολοκληρωμένα συμπεράσματα. Αυτό που διαπιστώνεται, λοιπόν, από την ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων της έρευνας είναι ότι η κινητοποίηση και η πρόκληση του ενδιαφέροντος των μαθητών που οδήγησε στην ενίσχυση της ενεργητικής συμμετοχής τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, παρατηρήθηκε κατά τη συμμετοχή τους στις

δραστηριότητες του καταγισμού των ιδεών και στα θεατρικά παιχνίδια. Κατά την υλοποίηση αυτών των δραστηριοτήτων οι μαθητές στην πλειοψηφία τους ήταν συγκεντρωμένοι, παρακολουθούσαν την εκπαιδευτική διαδικασία, εκδήλωσαν ενδιαφέρον για ενεργητική συμμετοχή σε αυτές, συνεργάστηκαν και ανταποκρίθηκαν στα προβλεπόμενα αποτελέσματα των δραστηριοτήτων αυτών. Διαπιστώθηκε, ακόμα ότι για την υλοποίηση τέτοιων δραστηριοτήτων απαιτείται περισσότερος χρόνος. Όπως επίσης και για την επεξεργασία της εμπειρίας αυτής των μαθητών και του στοχασμού τους αναφορικά με τη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Εν κατακλείδι, η διαμόρφωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας που στοχεύει στην ενίσχυση της ενεργητικής συμμετοχής των μαθητών, απαιτεί διαρκή αξιολόγηση και επανασχεδιασμό αυτής. Η αξιοποίηση της έρευνας σχεδιασμού εδώ, συνέβαλε σε αυτό, καθώς λόγω της φύσης της, οι επαναλαμβανόμενες δοκιμές συνεχίζουν μέχρι την επιτυχή αντιμετώπιση του διδακτικού προβλήματος που τίθεται (Μαυρομάτη, 2019, σσ. 87).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Βιβλία

- Booth, D. (1994). *Story Drama: Reading, Writing and Roleplaying across the Curriculum*. Markham: Pembroke Publishers.
- Γραμματάς, Θ. (2001). *Διδακτική του Θεάτρου*. Αθήνα: Τυπωθήτω- Γιώργος Δαρδάνος.
- Cohen Louis, M. L. (2012). *Μεθοδολογία της εκπαιδευτικής έρευνας*. (Μ. Μ. Κυρανάκης Σταύρος, Μεταφρ.) Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Creswell, J. (2016). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. (Κ. Νάνσου, Μεταφρ.) Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Ίων.
- Eco, Umberto (1995). *Η αναζήτηση της τέλειας γλώσσας*, μτφ Α. Παπασταύρου. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Elam, K. (2001). *Η σημειωτική θεάτρου και δράματος*. (Κ. Διαμαντάκου, Μεταφρ.) Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κάλφας, Β. (2016). *Αρχαία Ελληνική Φιλοσοφία: Από το Θαλή στον Αριστοτέλη*. Αθήνα.
- Κουρετζής, Λ. (1990). *Το θέατρο για παιδιά στη Ελλάδα*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Κουρετζής, Λ. (1991). *Το θεατρικό παιχνίδι. Παιδαγωγική θεωρία, πρακτική και θεατρολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Μαριδάκη-Κασσωτάκη, Α. (2011). *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Αθήνα: Διάδραση.
- Μήτσης, Ν. (2001). *Διδακτική του γλωσσικού μαθήματος. Από τη Γλωσσική Θωρία στη Διδακτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μήτσης, Ν. (2004). *Η διδασκαλία της γλώσσας υπό το πρίσμα της επικοινωνιακής προσέγγισης. Εισαγωγή στη θεωρία και τις τεχνικές του επικοινωνιακού μοντέλου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). *Θεωρητική Γλωσσολογία*. Αθήνα.

- Μπέλλα, Σ. (2015). *Πραγματολογία. Από τη γλωσσική επικοινωνία στη γλωσσική διδασκαλία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Πάνου, Σταύρος. *Απορία και Διαλεκτική. Κεφάλαια πολιτικής φιλοσοφίας*.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2007). *Με τη Γλώσσα του Θεάτρου*. Αθήνα: Κέδρος.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του Θεάτρου*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σακελλαρίου Μαρία, Τ. Ε. (2017). Ενεργητική συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία μάθησης. Αίτημα των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση πάνω σε μαθητοκεντρικές στρατηγικές διδασκαλίας. Στο Ο.Μ.Ε.Ρ (Επιμ.), *Απο εδώ και από παντού εκπαιδευτικές αλλαγές και παιδαγωγικές πρακτικές για ένα ανοιχτό σχολείο*. Αθήνα.
- Σακελλαρίου Μαρία, Τ. Ε. (2019, Μάρτιος). Ο ρόλος του ίδιου του μαθητή στην ενεργητική συμμετοχή του στην εκπαιδευτική διαδικασία. (11), σ. 122.
- Σαμαρά, Ζ. (2002). *Τα άδυτα του σημείου. Προοπτικές του θεατρικού κειμένου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Sapir, E. (1921). *Language*. New York: Harcourt Brace.
- Σκαλτσογιάννης, Π. (1994). *Η τέχνη ως έκφραση*. Αθήνα: Ίδρυμα Παναγιώτη και Έφης Μιχελή.
- Σπανός, Γ. &. (2012). *Η Νεοελληνική Γλώσσα στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Διδακτική Μεθοδολογία και Αξιολόγηση του Αναλυτικού Προγράμματος*. Αθήνα: Κριτική.
- Τριλίβα, Σ. Αναγνωστοπούλου, Τ. (2014). *Βιωμαική Μάθηση. Ένας πρακτικός οδηγός για εκπαιδευτικούς και ψυχολόγους*. Αθήνα: Τόπος.
- Verderber, R. (1998). *Η Τέχνη της Επικοινωνίας* (8η εκδ.). (Ν. Σαρρής, Μεταφρ.) Αθήνα: Έλλην.
- Χρυσ αφίδης, Κ. (2005). *Βιωματική-Επικοινωνιακή Διδασκαλία. Η εισαγωγή της μεθόδου Project to σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

Άρθρα

- Αυγητίδου, Σοφία. (2011). Η αξιοποίηση των ημερολογίων στην εκπαιδευτική έρευνα-δράση: προϋποθέσεις και διαδικασίες. *Action Researcher in Education*(2), σσ. 29-48.
- De Graaf Eric, K. A. (2003). Characteristics of problem-based learning. (Tempus, Επιμ.) *International Journal of Engineering Education*, 19(5), σσ. 657-662.
- Hmelo-Silver, C. (2004, September). Problem-Based Learning: What and How Do Students Learn? *Educational Psychology Review*(16), σσ. 235-266.
- Μαυρομάτη, Μαρία (2019). Η Έρευνα Βασισμένη σε Σχεδιασμό ως Εργαλείο Εκπαιδευτικής Χειραφέτησης. *Επιστήμες Αγωγής*(2).
- Πασχαλιώρη Βασιλική, Μ. Χ. (2005). Η ποιοτική μέθοδος της "συμμετοχικής" παρατήρησης: Επισημάνσεις και προβληματισμοί. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*.
- Tang Colin, L. P.-x. (1997, May). Developing a Context-Based PBL Model. Στο *Research and Development in Problem-based Learning: Integrity, Innovation, Integration* (σσ. 579-595). Newcastle: The Australian PBL Network.

Διπλωματικές Εργασίες

- Παγώνη, Σ. (2017). Η δραστηριοκεντρική διδασκαλία του λεξιλογίου στην Ελληνική ως δεύτερη/ ξένη γλώσσα. (Ε. κ. Αθηνών, Επιμ.) Αθήνα.
- Πολίτου, Φ. (2018). Η Διδασκαλία της Ελληνικής ως Ξένης γλώσσας σε ψηφιακό και παιγνιώδες περιβάλλον. Μια εφαρμογή σε παιδιά Πρωτοσχολικής ηλικίας. (Π. Δ. Μακεδονίας, Επιμ.) Φλώρινα.
- Χανοπούλου, Ε. -Δ. (2017). Διδασκαλία και Στρατηγικές Εκμάθησης της Ελληνικής ως Δεύτερης/Ξένης Γλώσσας. Η Περίπτωση Μεταναστριών Αλβανικής Καταγωγής. (Α. Π. Θεσσαλονίκης, Επιμ.) Θεσσαλονίκη.

Σχολικά Εγχειρίδια

- Έκφραση Έκθεση. Α' Γενικού Λυκείου. Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων. Αθήνα (<http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSGL-A110/245/1813,5841/>)

Διαδικτυακές Πηγές

<https://www.coe.int/en/web/reference-framework-of-competences-for-democratic-culture>

(<http://www.indeepanalysis.gr/paideia/h-enswmath-mathhsh-kai-to-episthmoniko-theatro>)

http://www.theatroedu.gr/portals/38/main/images/stories/files/Yliko_Drast/EandT_educ_assort_Paignidia_Askhseis_2_GR.pdf

<https://www.youtube.com/watch?v=lK13SW0QW04>

http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/search.html?lq=%CE%B5%CF%80%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CE%B9%CE%BD%CF%89%CE%BD%CE%AF%CE%B1&dq=

http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/search.html?lq=%CE%B1%CF%80%CE%BF%CF%84%CE%B5%CE%BB%CE%B5%CF%83%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C%CF%82&dq=

<https://new-economy.gr/2018/03/25/oi-mistikoi-kodik-es-epikoionias-tis-filikis-etaireias-to-1821/>

<https://emojipedia.org/people/>

<https://eclass.uop.gr/modules/document/file.php/TST225/%CE%94%CE%99%CE%91%CE%9B%CE%95%CE%9E%CE%95%CE%99%CE%A3/lesson2.pdf>

https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy/-_143602_-_2019_-_odigies_filologika_a_v_gel_2019_20_v_i_130254.pdf

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

1. Άξονες Παρατήρησης

Σημειώσεις Πεδίου από Παρατήρηση-Ενεργητική Συμμετοχή μαθητών Α' Λυκείου στο μάθημα της Ν. Γλώσσας

Περιβάλλον: Αίθουσα Πολυμέσων/2^ο Πειραματικό Γενικό Λύκειο Αθηνών

Περιγραφή (με βάση άξονες)

Στοχαστικές
σημειώσεις

(ενδιαφέρον)

Πόσοι μαθητές συμμετέχουν στο μάθημα;

Η συναισθηματική αντίδραση των μαθητών κατά τη συμμετοχή τους στη διδασκαλία (συναισθήματα) (λεκτικά-μη λεκτικά μηνύματα)

(έκφραση)

Εκφράζουν τις προσωπικές τους απόψεις; (παραγλωσσικά στοιχεία- μη λεκτικά μηνύματα)

(προηγούμενες εμπειρίες ως στοιχείο βιωματικής εμπλοκής των μαθητών)

Αναφορές σε εμπειρίες τους κατά τη διδασκαλία για υποστήριξη της άποψής τους με παραδείγματα;

(γνώσεις)

Βελτίωση έκφρασης (προφορικός, γραπτός λόγος) (μορφή-περιεχόμενο)

Δόκιμη χρήση εννοιών

(συνεργατικότητα)

Συνεργάζονται στις ομάδες τους

2. Ερωτηματολόγια Έρευνας

Ερωτηματολόγιο (πριν τη διδασκαλία)

Αριθμός:

Να απαντήσεις σύντομα στις παρακάτω ερωτήσεις. Να χρησιμοποιήσεις παραδείγματα για να αιτιολογήσεις την προσωπική σου άποψη. Γράψε τις απαντήσεις στην πίσω σελίδα, αναγράφοντας κάθε φορά τον αριθμό της ερώτησης που απαντάς.

1. Πώς επικοινωνείς στο μάθημα της Νέας Ελληνικής Γλώσσας με τον καθηγητή και τους συμμαθητές σου;

2. Πιστεύεις ότι σου δίνεται η ευκαιρία να εκφράσεις την προσωπική σου άποψη στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας;
3. Αυτά που διδάσκει στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας τα συναντάς στην καθημερινή σου ζωή;
4. Θεωρείς σημαντική τη γνώμη των συμμαθητών σου;
5. Η γνώμη των συμμαθητών σου κάποιες φορές, σε βοηθάει να διαμορφώσεις και τη δική σου γνώμη; Πότε συμβαίνει αυτό (πχ όταν λένε κάτι που πιστεύεις ότι ισχύει και είναι λογικό ή όταν δεν ξέρεις ποια γνώμη να έχεις κ.λπ.);

Ερωτηματολόγιο (μετά τη διδασκαλία)

Αριθμός:

Πως αντιλαμβάνεσαι τώρα τις ίδιες ερωτήσεις σχετικά με το μάθημα; Να χρησιμοποιήσεις και πάλι παραδείγματα για να αιτιολογήσεις την προσωπική σου άποψη.

1. **Ήταν ενδιαφέρουσες για σένα οι ασκήσεις στο μάθημα που παρακολούθησες για την επικοινωνία; Ποιες συγκεκριμένα ασκήσεις, ποιο σημείο του μαθήματος βρήκες ενδιαφέρον;**

2. Πώς επικοινωνείς στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας; Άλλαξε η επικοινωνία σου με τον καθηγητή και τους συμμαθητές σου μετά από το μάθημα που παρακολούθησες; Αν ναι, ως προς τί άλλαξε;
3. Νιώθεις ότι μπορείς να επικοινωνείς περισσότερο αποτελεσματικά με τον καθηγητή και τους συμμαθητές σου;
4. Θεωρείς ότι το μάθημα που παρακολούθησες σε βοήθησε να μάθεις πώς να επικοινωνείς πιο αποτελεσματικά στην τάξη με τον καθηγητή και τους συμμαθητές σου;
5. Πιστεύεις ότι μαθαίνοντας να επικοινωνείς αποτελεσματικά στην τάξη, θα σε βοηθήσει να συμμετέχεις στο μάθημα;
6. Νιώθεις ότι σου δόθηκε η ευκαιρία να εκφράσεις την προσωπική σου άποψη κατά τη διάρκεια του μαθήματος που παρακολούθησες;
7. Αυτά που διδάχθηκες στο μάθημα που παρακολούθησες, τα συνάντησες ή πιστεύεις θα τα συναντήσεις στην καθημερινή σου ζωή;
8. Θεωρείς σημαντική τη γνώμη των συμμαθητών σου;

9. Η γνώμη των συμμαθητών σου κάποιες φορές, σε βοηθάει να διαμορφώσεις και τη δική σου γνώμη; Πότε συμβαίνει αυτό (πχ όταν λένε κάτι που πιστεύω ότι ισχύει και είναι λογικό ή όταν δεν ξέρω τι να απαντήσω κ.ά.);

3. Σενάριο Διδασκαλίας

Ταυτότητα Σεναρίου Διδασκαλίας

Τίτλος (Θέμα) σεναρίου διδασκαλίας: «Επικοινωνείτε Ελληνικά...αποτελεσματικά»/ «Επικοινωνείτε (αποτελεσματικά) Ελληνικά»

Προτεινόμενη Εκπαιδευτική μέθοδος: Μάθηση μέσω Σχεδιασμού (ΜμΣ)

Συμβατότητα με το ΑΠΣ & το ΔΕΠΠΣ:

Το σχέδιο διδασκαλίας, που εδώ προτείνεται, βρίσκεται σε συμβατότητα με το ΑΠΣ του μαθήματος της Νέας Ελληνικής Γλώσσας Γενικής Παιδείας στο Λύκειο (https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy/-_143602_-_2019_-_odigies_filologika_a_v_gel_2019_20_v_i_130254.pdf)

Δεδομένου ότι δεν υπάρχει ΔΕΠΠΣ για την εκπαίδευση στο Λύκειο αυτή επαφίεται στην ευρηματικότητα και τη διάθεση του φιλολόγου αλλά και στην προσφορά του εκάστοτε διδασκόμενου γνωστικού αντικείμενου ή/και θέματος.

Τάξη: Α' Λυκείου (2^ο Πειραματικό Λύκειο Αθηνών, Τμήμα)

Θεματική Ενότητα: Προφορικός-Γραπτός Λόγος

Εκτιμώμενη διάρκεια: Δύο δίωρες διδασκαλίες

Χώροι διεξαγωγής διδασκαλίας: Αίθουσα Δειγματικών Διδασκαλιών

Ανάπτυξη Σεναρίου Διδασκαλίας

Γνωστικοί Στόχοι

Βιώνοντας

Οι μαθητές αναμένεται:

- να φέρουν στην τάξη την εμπειρία τους σχετικά με το φαινόμενο της επικοινωνίας και των λειτουργιών αυτής
- να βιώσουν την εμπειρία της επικοινωνίας μέσα από το θεατρικό παιχνίδι
- να προβληματιστούν για την αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας με βάση τις λειτουργίες της

Εννοιολογώντας

Οι μαθητές αναμένεται:

- να θέσουν την αποτελεσματική επικοινωνία ως πρόβλημα προς επίλυση
- να είναι σε θέση να εννοιολογήσουν και να συνθέσουν σε θεωρία τις έννοιες επικοινωνία, τα συστατικά μέρη της επικοινωνίας, την περίπτωση της επικοινωνίας και την αποτελεσματική επικοινωνία
- να αναπτύξουν δεξιότητες επίλυσης προβλήματος, μέσα από την άσκησή τους στην επίλυση του προβλήματος της αποτελεσματικής επικοινωνίας με βάση το Μοντέλο Επίλυσης Προβλήματος των Bransford και Stein
- να χρησιμοποιήσουν ως εργαλεία διαδικτυακά λεξικά για να προσεγγίζουν γλωσσικά τις έννοιες που εξετάζουν

Αναλύοντας/Εφαρμόζοντας

Οι μαθητές αναμένεται:

- να αναπτύξουν δεξιότητες ανάλυσης του προβλήματος της αποτελεσματικής επικοινωνίας (ανάλυση δεδομένων, ζητούμενων με βάση περίπτωση επικοινωνίας), μέσα από ερωτήματα και διαλεκτική αντιπαράθεση των

μαθητών με χρήση λογικών επιχειρημάτων αναφορικά με τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τη συνακόλουθη συμπεριφορά των ομιλητών

- να αναπτύξουν δεξιότητες κριτικής σκέψης με σκοπό τη διαμόρφωση των πιο κατάλληλων στρατηγικών δράσης για επίλυση του προβλήματος, όπως αυτές θα προκύπτουν έπειτα από ανάλυση του προβλήματος
- να προβληματιστούν σχετικά με το ζήτημα της έντιμης στάσης των ομιλητών μέσα από την επικοινωνία με τον άλλον
- να μετέχουν σε (δημιουργικές) εφαρμογές συγγραφής διαλόγων με σκοπό να ασκηθούν στα παραπάνω

Γνωστικές Δραστηριότητες

Οι μαθητές είναι ήδη χωρισμένοι σε ομάδες, τις οποίες ομάδες διατηρούν καθ' όλη τη διάρκεια όλων των μαθημάτων.

1^η Διδασκαλία

Βιώνοντας το γνωστό

Μαθησιακή Δραστηριότητα 1: Καταιγισμός ιδεών (5')

Ο εκπαιδευτικός ρωτάει τους μαθητές να πουν λέξεις που σχετίζονται με το θέμα επικοινωνία, τις οποίες λέξεις καταγράφει στον πίνακα. Στη συνέχεια τους ρωτάει σχετικά με τους λόγους που επικοινωνούμε κι επίσης καταγράφει τις ιδέες των μαθητών. Ο εκπαιδευτικός σχολιάζει σύντομα σχετικά με τα όσα αναφέρθηκαν και προετοιμάζει τους μαθητές για την επόμενη δραστηριότητα. Ο πίνακας δε σβήνεται, καθώς οι καταγεγραμμένες ιδέες των μαθητών με τη μορφή λέξεων, θα αξιοποιηθούν στη συνέχεια.

(Καλό είναι ο εκπαιδευτικός να κάνει μία επιλογή λέξεων που να σχετίζονται με τις έννοιες που θα αναλυθούν στη συνέχεια και που σχετίζονται κατά βάση με τα συστατικά της επικοινωνίας, τα οποία παρατίθενται με τη μορφή ορισμών σε επόμενη δραστηριότητα. Δε χρειάζεται να γίνει από τώρα η χρήση των όρων (πχ κώδικας, μήνυμα κ.λπ.) Επίσης, αναφορικά με τις λειτουργίες της επικοινωνίας, αναφέρουμε εδώ την ανάγκη του ανθρώπου για επικοινωνία ως μία από τις βασικές του ανάγκες,

την επικοινωνία με σκοπό να δημιουργήσουμε κοινωνικές σχέσεις, να επηρεάσουμε τους άλλους και να ανταλλάξουμε πληροφορίες).

Μαθησιακή Δραστηριότητα 2: Σενάρια-Αυτοσχεδιασμοί (8')

Μετά τις αναφορές στην επικοινωνία και τις λειτουργίες της, οι μαθητές καλούνται να συμμετέχουν τώρα ως ομιλητές σε διαφορετικά πλαίσια επικοινωνίας. Σκοπός της δραστηριότητας είναι να βιώσουν την εμπειρία της επικοινωνίας με τη μορφή παιχνιδιού, να παράγουν λόγο με τη χρήση λεκτικών και μη μέσων και να προσεγγίσουν βιωματικά τη σχέση σκέψης-συναισθήματος-συμπεριφοράς.

Οδηγίες: Ο εκπαιδευτικός λέει στους μαθητές ότι θα παίξουν ένα παιχνίδι, στο πλαίσιο του οποίου μπορούν να συμμετέχουν ως ομιλητές. Οι μαθητές, λοιπόν, χωρίζονται σε δύο σειρές, ο ένας πίσω από τον άλλον. Ο εκπαιδευτικός δίνει στους πρώτους ένα θέμα για συζήτηση-μία συνθήκη- και να παράγουν διαλόγους στο πλαίσιο αυτών των συζητήσεων. Για παράδειγμα τους δίνεται η εξής περίπτωση: *«είστε δύο έφηβοι που συναντιέστε έξω από τον κινηματογράφο για να δείτε μία ταινία. Αναπαραστήστε μία συνομιλία (μέχρι δύο «ατάκες» ο καθένας)»*. Μαζί με το θέμα τους δίνετε και η οδηγία για το τι μορφή επικοινωνίας να χρησιμοποιήσουν (λεκτική ή μη), σε κάποιες περιπτώσεις και το συναίσθημα που βιώνουν οι ομιλητές και τη λειτουργία που εξυπηρετεί κάθε φορά η επικοινωνία. Οι ομιλητές μπορούν να χρησιμοποιήσουν εκτός από λέξεις, νεύματα, άλλες χειρονομίες, εκφράσεις προσώπου, κινήσεις χεριών, κινήσεις σώματος κ.λπ. Εδώ μας ενδιαφέρει η αυθόρμητη έκφραση και η βίωση του φαινομένου της επικοινωνίας.

Προτεινόμενα Θέματα και οδηγίες (ο εκπαιδευτικός τα έχει μπροστά του σε καρτέλες και τα διαβάζει στους μαθητές)

Δύο έφηβοι συναντιούνται για ταινία έξω από τον κινηματογράφο και συζητούν για το ποια ταινία θα δουν (σκοπός να επηρεάσει ο ένας τον άλλο) (χρήση λέξεων)

Δύο πελάτες του σουπερμάρκετ, αγορά προϊόντων (χρήση λέξεων) (σκοπός η γνωριμία με άλλον)

Κομμωτής και πελάτης στο κομμωτήριο συζητούν για ένα περιστατικό που συνέβη χθες στη γειτονιά τους (ανάγκη επικοινωνίας χωρίς κάποιο άλλο σκοπό) (χρήση λέξεων και κινήσεων)

Ψαράδες για ψάρεμα στη βάρκα (θυμωμένοι και λυπημένοι που τους ξέφυγε το ψάρι) (ανάγκη) (επικοινωνία με σκοπό την έκφραση) (χρήση λέξεων και κινήσεων)

Δάσκαλος και μαθητής, δυσκολία μαθητή να λύσει άσκηση στη γλώσσα (λυπημένος μαθητής) (σκοπός η ανταλλαγή πληροφοριών για διευκόλυνση του μαθητή και επίλυση άσκησης) (χρήση λέξεων)

Ξυλουργοί συνεννοούνται για το πώς να κόψουν τα ξύλα (σκοπός η ανταλλαγή πληροφοριών) (λέξεις και κινήσεις)

Αρχαιολόγοι βρίσκουν ένα σπάνιο αγαλματίδιο (έκπληξη και χαρά αρχαιολόγων για εύρημα) (σκοπός η έκφραση) (χωρίς λέξεις)

Πελάτης σε εστιατόριο παραπονιέται για χαλασμένο φαγητό στον υπεύθυνο του καταστήματος. Ο υπεύθυνος προσπαθεί να τον πείσει ότι κάνει λάθος (αίσθημα αηδίας και αγανάκτησης από δοκιμή φαγητού) (επικοινωνία με σκοπό να επηρεάσει τον άλλο) (χρήση λέξεων και κινήσεων)

Βιώνοντας το νέο

Μαθησιακή Δραστηριότητα 3: Διαταραγμένη Επικοινωνία (5'-7')

Δίνονται στους μαθητές δύο διάλογοι. Ο εκπαιδευτικός τους ζητάει να υποθέσουν το πλαίσιο της επικοινωνίας. Στη συνέχεια τους ρωτά αν ο πρώτος ομιλητής πήρε τις πληροφορίες που χρειαζόταν. Η αποτυχία της επικοινωνίας οφείλεται σε ανειλικρίνεια και, επομένως, σε σκόπιμη παραβίαση των κανόνων της ή στην αδυναμία του ομιλητή να επικοινωνήσει αποτελεσματικά; Οι μαθητές κάνουν υποθέσεις.

A. Βούρτσισες τα δόντια σου και τακτοποίησες το δωμάτιο σου;

B. Ναι, βούρτσισα τα δόντια μου.

A. Το αυτοκίνητό μου έπαθε βλάβη.

B. Υπάρχει ένα γκαράζ μόλις στρίψεις.

(Διασκευασμένη άσκηση, Έκφραση Έκθεση. Α' Γενικού Λυκείου. Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων. Αθήνα)

Ο εκπαιδευτικός, λοιπόν, ζητάει από τους μαθητές, στα παραδείγματα που θα επεξεργάζονται από εδώ και στο εξής στη διδασκαλία, να δουν τη διαταραγμένη επικοινωνία ως «πρόβλημα» και την αποτελεσματική επικοινωνία, ως ζητούμενο, ώστε να «επιλυθεί» το πρόβλημα, λαμβάνοντας υπόψη κάθε φορά και τη λειτουργία που εξυπηρετείται από την επικοινωνία (όπως έκαναν στην προηγούμενη δραστηριότητα). Ο εκπαιδευτικός καθοδηγεί τους μαθητές βήμα-βήμα με βάση ένα συγκεκριμένο μοντέλο επίλυσης προβλήματος (το μοντέλο παρατίθεται στο τέλος της δραστηριότητας).

(1^ο βήμα: καθορισμός προβλήματος)

Μέσα από συζήτηση, καταλήγουν στο ότι στον πρώτο διάλογο ο σκοπός της επικοινωνίας είναι να «πάρει» ο πρώτος ομιλητής επαρκείς πληροφορίες από τον δεύτερο ομιλητή αναφορικά με τη διεκπεραίωση ή μη των υποχρεώσεών του. Η επικοινωνία διαταράσσεται, εφ' όσον ο δεύτερος ομιλητής μάλλον εσκεμμένα απαντάει μόνο στο πρώτο σκέλος της ερώτησης. Άρα, η επικοινωνία δεν είναι αποτελεσματική. Έτσι, το ζητούμενο εδώ είναι η συλλογή όλων των πληροφοριών. Στο δεύτερο παράδειγμα επικοινωνία διαταράσσεται καθώς ο πρώτος ομιλητής αναφέρει μία πληροφορία σχετικά με το ότι έχει προκληθεί ζημιά στο όχημά του, με σκοπό μάλλον να πάρει μία νέα πληροφορία για το που βρίσκεται το πιο κοντινό συνεργείο. Ο δεύτερος ομιλητής του δίνει όμως μία πληροφορία που δε φαίνεται να εξυπηρετεί το σκοπό για τον οποίο επικοινωνήσε ο πρώτος ομιλητής με το δεύτερο. Η επικοινωνία διαταράσσεται και άρα η λήψη επαρκούς πληροφόρησης τίθεται κι εδώ ως ζητούμενο.

Με αφορμή την εξέταση, λοιπόν, του φαινομένου της αποτελεσματικής επικοινωνίας και της επικοινωνίας εν γένει στον προφορικό και τον γραπτό λόγο, αναμένεται οι μαθητές να κατακτήσουν δεξιότητες επίλυσης προβλήματος. Τα βήματα (με βάση το μοντέλο που ακολουθεί) θα συνοψιστούν στο τέλος από τους μαθητές με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού.

Μοντέλο Επίλυσης Προβλήματος των Bransford και Stein

IDEAL (Identify problems and opportunities, Define goals and represent the problem, Explore possible strategies, Anticipate outcomes and act, Look back and learn)

- Καθορισμός προβλήματος
- Καθορισμών στόχων και νοητική αναπαράσταση του προβλήματος
- Αναζήτηση δυνατών στρατηγικών λύσης
- Πρόβλεψη αποτελεσμάτων και δράση
- Ανατροφοδότηση και μάθηση

(Παιδαγωγική Ψυχολογία, Μαριδάκη-Κασσωτάκη Αικ., Διάδραση, 2011, σ. σ. 472-477)

Εννοιολογώντας με έννοιες

Μαθησιακή Δραστηριότητα 4: Εννοιολόγηση (8')

(2° βήμα: νοητική αναπαράσταση προβλήματος, κατανόηση εννοιών)

Πριν προχωρήσουμε σε περαιτέρω εξέταση των παραπάνω διαλόγων, οι οποίοι θα λειτουργήσουν ως παράδειγμα επίλυσης του προβλήματος της διαταραγμένης επικοινωνίας με στόχο την αποτελεσματική επικοινωνία και την εξυπηρέτηση του σκοπού της επικοινωνίας, ο εκπαιδευτικός επισημαίνει στους μαθητές τη σημασία της κατανόησης των όρων που διαχειριζόμαστε και της εννοιολόγησης των εννοιών που σχετίζονται με το πρόβλημα και που έχουν ήδη αναφερθεί. Έτσι, τους ζητάμε να εργαστούν στις ομάδες και αφού συζητήσουν, να καταλήξουν στη διατύπωση ορισμού της έννοιας *επικοινωνία*, αξιοποιώντας τις λέξεις που είναι καταγεγραμμένες στον πίνακα στο πλαίσιο της Μαθησιακής Δραστηριότητας 1) και σύμφωνα με αυτά που ακούστηκαν κατά τη διεξαγωγή της ίδιας δραστηριότητας. Επίσης, να καταγράψουν τις *λειτουργίες της επικοινωνίας* σύμφωνα και πάλι με τις σημειώσεις του πίνακα, καθώς και ένα σύντομο ορισμό της *αποτελεσματικής επικοινωνίας* με βάση την ετυμολογία της λέξης. Παρουσιάζουμε τα αποτελέσματα στην τάξη ανά ομάδα και τα συζητάμε στην ολομέλεια της τάξης. Ο εκπαιδευτικός, διευθύνοντας τη συζήτηση, ζητάει από τους μαθητές να αποφασίσουν ποια στοιχεία από αυτά που

ακούγονται, θα περιλάβουμε στον ορισμό. Με την ολοκλήρωση της συζήτησης, ο εκπαιδευτικός δίνει στους μαθητές ένας δόκιμο και περιεκτικό ορισμό των εννοιών.

Είτε δίνει, λοιπόν, τον ορισμός της επικοινωνίας κατά τον Verdeber: Η επικοινωνία μπορεί να οριστεί ως «μία διαδικασία συναλλαγής για τη δημιουργία μηνυμάτων. Με τον όρο συναλλαγή εννοούμε ότι οι άνθρωποι που επικοινωνούν είναι αμοιβαία υπεύθυνοι για το τι συμβαίνει. Η επικοινωνία είναι συναλλαγή είτε η επικοινωνία απαιτεί δύο ανθρώπους στη συζήτηση, είτε είναι μία ομαδική συζήτηση ή μία δημόσια ομιλία». Είτε, στην περίπτωση που υπάρχει στην αίθουσα δυνατότητα πρόσβασης στο διαδίκτυο, επισκέπτονται το διαδικτυακό Ελληνικό Λεξικό του Τριανταφυλλίδη, αναζητώντας τις έννοιες επικοινωνία και αποτελεσματικός.

<http://www.greek->

[language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/search.html?lq=%CE%B5%CF%80%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CE%B9%CE%BD%CF%89%CE%BD%CE%AF%CE%B1&dq=](http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/search.html?lq=%CE%B5%CF%80%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CE%B9%CE%BD%CF%89%CE%BD%CE%AF%CE%B1&dq=)

<http://www.greek->

[language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/search.html?lq=%CE%B1%CF%80%CE%BF%CF%84%CE%B5%CE%BB%CE%B5%CF%83%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C%CF%82&dq=](http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/search.html?lq=%CE%B1%CF%80%CE%BF%CF%84%CE%B5%CE%BB%CE%B5%CF%83%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C%CF%82&dq=)

Οι μαθητές, λοιπόν, προσθέτουν στους ορισμούς τους στοιχεία που πήραμε από τις παραπάνω πηγές και που δεν υπήρχαν στους δικούς τους ορισμούς.

Μαθησιακή Δραστηριότητα 5: Το μήνυμα στο μπουκάλι (10')

Συνεχίζοντας και προκειμένου τώρα να εμπλουτιστεί η έννοια της επικοινωνίας και να γνωρίσουν οι μαθητές τα συστατικά της επικοινωνίας, συμμετέχουν στο παρακάτω θεατρικό παιχνίδι, ώστε να προσεγγίσουν βιωματικά τις έννοιες. Σε επόμενη δραστηριότητα θα γίνει εννοιολόγηση των εννοιών και σύνδεση αυτών.

Οδηγίες: Οι μαθητές χωρίζονται σε 5άδες (η κάθε ομάδα χρειάζεται να έχει, κατ' ελάχιστο, 3 μέλη). Σε κάθε ομάδα, 2 άτομα στέκονται από τη μία πλευρά και άλλα δύο απέναντι με απόσταση μεταξύ τους. Το μέλος της ομάδας που περισσεύει, μπορεί να μετακινείται μεταξύ των 2άδων. Σε αυτό το παιχνίδι οι μαθητές βιώνουν τη

διαδικασία της επικοινωνίας. Συγκεκριμένα, τα μέλη της ομάδας που είναι σε δυάδες έχουν το ρόλο του πομπού και του δέκτη και το μέλος που περισσεύει θα είναι υπεύθυνο για τη μεταφορά του μηνύματος μεταξύ των επικοινωνούντων. Πιο συγκεκριμένα, ο εμψυχωτής δίνει στη μία δυάδα της κάθε ομάδας ένα χαρτί στο οποίο αναγράφεται ένας αυτοσχέδιος κώδικας. Κάθε σύμβολο του κώδικα αντιστοιχεί σε ένα γράμμα της ελληνικής αλφαβήτου. Επίσης, υπάρχουν σύμβολα που αντιστοιχούν σε μη λεκτικά μέσα επικοινωνίας. Αφού δοθεί στις ομάδες-στην πρώτη δυάδα- το θέμα, η περίσταση επικοινωνίας, οι πομποί χρειάζεται, αφού μελετήσουν το κώδικα, να ξεκινήσουν ένα διάλογο, συντάσσοντας σε ένα χαρτί που τους έχει δοθεί ένα κωδικοποιημένο μήνυμα, αναφορικά με το θέμα. Το μέλος της ομάδας που περισσεύει αναλαμβάνει να μεταφέρει το μήνυμα, μαζί με τον κώδικα, στη δεύτερη δυάδα, οποία θα αποκωδικοποιήσει το μήνυμα και θα ανταποκριθεί στο κάλεσμα για επικοινωνία, συντάσσοντας το δικό της μήνυμα, το οποίο και θα μεταφέρει και πάλι ο ίδιος μαθητής στον δέκτη. Σημειώνεται εδώ ότι στο πλαίσιο της αποκωδικοποίησης του μηνύματος, ο δέκτης χρειάζεται να μεταγράψει το μήνυμα, χρησιμοποιώντας ελληνικούς χαρακτήρες, ακριβώς κάτω από τα σύμβολα. Μπορούν να ξεχωρίσουν το κάθε μήνυμα, χωρίζοντάς τα μεταξύ τους με μία γραμμή. Ο εμψυχωτής κινείται μεταξύ των ομάδων, διασφαλίζοντας την ομαλή διεξαγωγή της δραστηριότητας, διευκολύνοντας τους μαθητές σε περίπτωση που δυσκολεύονται να ανταποκριθούν.

Θέμα επικοινωνίας: Κανονίζετε με το φίλο/-η σας να βρεθείτε στο σπίτι του ενός από τους δύο, για να δείτε το καινούργιο επεισόδιο της αγαπημένης σας σειράς. (Είναι ενδιαφέρον να φανεί αν οι μαθητές έχουν κοινές εμπειρίες, γεγονός που θα διευκολύνει την επικοινωνία. Στην περίπτωση όμως που δεν υπάρχει κοινή εμπειρία, αξίζει να διαφανεί το πως εξελίσσεται η επικοινωνία). Ο εκπαιδευτικός μπορεί να γράψει το θέμα στον πίνακα. Τα μηνύματα χρειάζεται να είναι σύντομα.

Κώδικας επικοινωνίας

Δίνεται σε κάθε ομάδα ένα αντίγραφο του κώδικα.

$\alpha = \eta$	$\theta = 2$	$\xi = 4\alpha$	$\varphi = \gamma$
$\beta = \xi$	$\iota = 3$	$\omicron = 8$	$\chi = \delta$
$\gamma = \upsilon$	$\kappa = 4$	$\pi = 9$	$\psi = 9\alpha$
$\delta = \psi$	$\lambda = 5$	$\rho = \omicron$	$\omega = \epsilon$
$\epsilon = \omega$	$\mu = 6$	$\sigma = \alpha$	
$\zeta = 1$	$\nu = 7$	$\tau = \beta$	

Πηγή: <https://new-economy.gr/2018/03/25/oi-mistikoi-kodikες-epikoinonias-tis-filikis-etaireias-to-1821/>

Στοιχεία μη λεκτικής επικοινωνίας κώδικα

Στα μηνύματα χρειάζεται να εμπεριέχονται στοιχεία και από τα παρακάτω σύμβολα, που μπορεί να δηλώνουν ή να ενισχύουν τις σκέψεις ή τα συναισθήματα κάθε φορά του λέγοντος και που αντιπροσωπεύουν τα μη λεκτικά στοιχεία της γλώσσας. Σχεδιάζουν οι ίδιοι τα σύμβολα με βάση τον κώδικα. Δίνεται από ένα αντίγραφο κι αυτού του κώδικα στις ομάδες.

21. 😊 [Χαμογελαστό πρόσωπο](#)
22. 😊 [Πρόσωπο με δάκρυα χαράς](#)
23. 😊 [Χαμογελαστό πρόσωπο με καρδιά-μάτια](#)
24. 😊 [Πρόσωπο φυσώντας ένα φιλί](#)
25. 😊 [Χαμογελαστό πρόσωπο](#)
26. 😊 [Πρόσωπο που τρώει φαγητό](#)
27. 😊 [Ουδέτερη έκφραση](#)
28. 😊 [Πρόσωπο χωρίς στόμα](#)
29. 😊 [Ανακουφισμένο πρόσωπο](#)
30. 😊 [Συλλογιστικό πρόσωπο](#)
31. 😊 [Νυσταλέο πρόσωπο](#)
32. 😊 [Πρόσωπο με ιατρική μάσκα](#)
33. 😊 [Χαμογελαστό πρόσωπο με γυαλιά ηλίου](#)

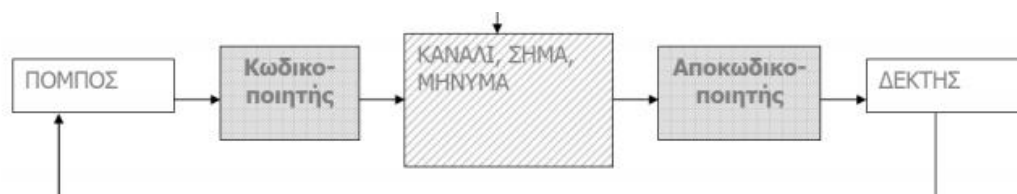
34. [!\[\]\(effbd7993c63c039a58fd3395789cf3f_img.jpg\) Έκπληκτος](#)
35. [!\[\]\(144980d038f2541d7b588a8a9132bd70_img.jpg\) Μπερδεμένο πρόσωπο](#)
36. [!\[\]\(c4ce2d477989700c971cf3d240ad9283_img.jpg\) Απογοητευμένο πρόσωπο](#)
37. [!\[\]\(5013555a72072875cb154b597e002a46_img.jpg\) Κουρασμένο πρόσωπο](#)
38. [!\[\]\(bf2038c114ec21ea58ad011774351c98_img.jpg\) OK Χέρι](#)
39. [!\[\]\(1ad0c3425edfa4762c2f20e33e3e5bbf_img.jpg\) Thumbs Up](#)
40. [!\[\]\(74d2fc5645add84f8511beb934060048_img.jpg\) Thumbs Down](#)

Πηγή: <https://emojipedia.org/people/>

Εννοιολογώντας με θεωρία

Μαθησιακή Δραστηριότητα 6: Συστατικά στοιχεία επικοινωνίας (15')

Οι μαθητές καλούνται με βάση το ρόλο που είχε αναλάβει το κάθε μέλος της ομάδας, να εξηγήσουν τα συστατικά της επικοινωνίας στο διάγραμμα που ακολουθεί (το διάγραμμα προβάλλεται στον πίνακα):



Πηγή: <https://eclass.uop.gr/modules/document/file.php/TST225/%CE%94%CE%99%CE%91%CE%9B%CE%95%CE%9E%CE%95%CE%99%CE%A3/lesson2.pdf>

Στη συνέχεια προβάλλεται και το ακόλουθο διάγραμμα το οποίο προσπαθούν να εξηγήσουν με βάση και πάλι την εμπειρία τους.

Περίσταση Επικοινωνίας/καταστασιακό Περιβάλλον (=συνθήκες παραγωγής γλωσσικού μηνύματος):

- Ομιλητές

- Χώρος επικοινωνίας γεγονόςτος
- Θέμα Επικοινωνίας
- Σκοπός Επικοινωνίας
- Τρόπος Επικοινωνίας/Μορφή Μηνύματος (γραπτός-προφορικός λόγος)

Στη συνέχεια, εργάζονται και πάλι σε ομάδες, προκειμένου να εννοιολογήσουν σύντομα τις παραπάνω έννοιες. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται σύντομα στην τάξη. Ο εκπαιδευτικός τους ζητάει να αξιοποιήσουν τα μηνύματα που συνέταξαν προκειμένου να δώσουν παραδείγματα των εννοιών που αναλύονται εδώ.

Προτεινόμενοι ορισμοί (βιβλιογραφία)

- **Συμμετέχοντες:** έχουν το ρόλο του πομπού (που στέλνει το εκάστοτε μήνυμα) και του δέκτη (που λαμβάνει το εκάστοτε μήνυμα)
- **Μηνύματα:** σημεία (λέξεις), η μορφή των οποίων καθορίζεται από τον κώδικα, το σύστημα γλώσσας δηλαδή που χρησιμοποιεί ο ομιλητής. Τα μηνύματα μπορεί να περιλαμβάνουν νοήματα ή σύμβολα. Νοήματα αποτελούν οι ιδέες που έχει ο άνθρωπος στο μυαλό του και που αντιπροσωπεύουν αυτά τα νοήματα
- **Δίοδοι επικοινωνίας (ή δίαυλοι επικοινωνίας ή κανάλια):** μέσο μεταβίβαση του μηνύματος
- **Κωδικοποίηση του μηνύματος/ Αποκωδικοποίηση του μηνύματος:** διαδικασία της μετατροπής και οργάνωσης των ιδεών σε σύμβολα αποτελεί την κωδικοποίηση του μηνύματος. Η διαδικασία της ανάγνωσης και επεξεργασίας του μηνύματος

(Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). *Θεωρητική Γλωσσολογία*. Αθήνα, σ.σ. 32, 33)

- **Περίσταση επικοινωνίας ή καταστασιακό περιβάλλον,** ονομάζουμε το σύνολο των συνθηκών υπό τις οποίες παράγεται ένα γλωσσικό μήνυμα και στις οποίες συμπεριλαμβάνονται α) οι *ομιλητές* (δηλαδή ποιοι επικοινωνούν και ποια είναι τα κοινωνικά και άλλα χαρακτηριστικά τους), β) το *περιβάλλον* (δηλαδή ο χώρος διεξαγωγής του επικοινωνιακού γεγονότος), γ) ο *σκοπός της επικοινωνίας* (δηλαδή για ποιον λόγο επικοινωνούν τα συγκεκριμένα άτομα), δ) το *θέμα της επικοινωνίας* και η σχέση των συνομιλητών με αυτό και ε) ο

τρόπος επικοινωνίας και η μορφή του μηνύματος (γραπτός ή προφορικός λόγος και αν είναι γραπτός, σε ποιον τύπο κειμένου ανήκει). Από το Ν. Μήτσης, Η Διδασκαλία της Γλώσσας υπό το πρίσμα της επικοινωνιακής προσέγγισης. Εισαγωγή στη θεωρία και τις τεχνικές του επικοινωνιακού μοντέλου. Αθήνα, 2004, Εκδόσεις Gutenberg, σ. 29, 30

Αναλύοντας Λειτουργικά/Εφαρμόζοντας κατάλληλα

Μαθησιακή Δραστηριότητα 7: Ανάλυση προβλήματος (15')

(2ο βήμα: ανάλυση στοιχείων προβλήματος και πιθανές λύσεις)

Ο εκπαιδευτικός επιστρέφει στα παραδείγματα της δραστηριότητας 3 που αφορούσαν τη διαταραγμένη επικοινωνία.

- A. Βούρτσισες τα δόντια σου και τακτοποίησες το δωμάτιο σου;**
B. Ναι, βούρτσισα τα δόντια μου.

Αναφορικά με το πρώτο παράδειγμα, ο εκπαιδευτικός ζητάει από τους μαθητές να κάνουν υποθέσεις σχετικά με την κατάσταση επικοινωνίας (ομιλητές, χώρος επικοινωνίας, γεγονός, θέμα επικοινωνίας, σκοπός επικοινωνίας, μορφή μηνύματος). Οι τοποθετήσεις των παιδιών χρειάζεται τώρα να στηρίζονται σε επιχειρηματολογία. Στο ρόλο των μαθητών είναι, επίσης, να κρίνουν τις θέσεις των συμμαθητών τους, χρησιμοποιώντας και πάλι επιχειρήματα. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι συντονιστικός και διευκολυντικός, στις περιπτώσεις που τα παιδιά δυσκολεύονται να κάνουν υποθέσεις και να διευρύνουν τις οπτικές τους αναφορικά με το πρόβλημα.

Ενδεικτικά, για το πρώτο παράδειγμα, μπορούμε να υποθέσουμε ότι οι ομιλητές είναι ένα παιδί και ο γονιός του ή κάποιος φροντιστής. Σχετικά με το χώρο, μπορεί να είναι ένα σπίτι, το σπίτι τους ή ένα άλλο σπίτι στο οποίο το παιδί να φιλοξενείται. Το θέμα της επικοινωνίας, όπως τίθεται από τον πρώτο ομιλητή, είναι η διεκπεραίωση κάποιων υποχρεώσεων του παιδιού που αφορούν την προσωπική του υγιεινή του δεύτερου ομιλητή και κάποια υποχρέωση του και ο σκοπός είναι ο πρώτος ομιλητής

να πληροφορηθεί σχετικά με τη διεκπεραίωση ή μη των υποχρεώσεων του δεύτερου ομιλητή. Το μήνυμα μεταδίδεται με τη μορφή προφορικού λόγου. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να θέτει ερωτήματα στους μαθητές με σκοπό να τους βοηθήσει να διευρύνουν τις υποθέσεις τους. Για παράδειγμα, *ποιος είναι εκείνος που μπορεί να ρωτάει το παιδί αν έχει πλύνει τα δόντια του και σε ποιο χώρο βρίσκονται για να το ρωτάει επίσης αν έχει τακτοποιήσει το δωμάτιό του;* Και αυτό όχι μόνο για να διευκολύνουμε τα παιδιά, αλλά για να φανεί η σημασία του να θέτουν ερωτήματα με σκοπό να διευρύνουν τις υποθέσεις τους. Η «απάντηση» σε αυτά τα ερωτήματα και σε άλλα που θα ακολουθήσουν, θα οδηγήσουν σε πιθανές στρατηγικές για επίλυση του προβλήματος, όπως θα φανεί και στη συνέχεια.

Ήδη από τη Δραστηριότητα 3, καταλήξαμε στο ότι η επικοινωνία διαταράχθηκε και δεν ήταν αποτελεσματική. Αυτό που χρειάζεται να κάνουν οι μαθητές τώρα, είναι να ελέγξουν την αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας, επεξεργαζόμενοι το παράδειγμα με χρήση της θεωρίας, όπως ήδη γίνεται (για παράδειγμα με την αξιοποίηση των στοιχείων για την περίπτωση επικοινωνία). Ο εκπαιδευτικός ζητά από τα παιδιά να αναλύσουν πιο διεξοδικά και λογικά το παράδειγμα, κάνοντας όσο το δυνατόν περισσότερες υποθέσεις. Συγκεκριμένα, αναμένεται να πουν για παράδειγμα ότι ο δεύτερος ομιλητής αδυνατεί να ανταποκριθεί και στις δύο ερωτήσεις, λόγω ανεπάρκειας διαχείρισης της γλώσσας. Ο ομιλητής μπορεί να μην κατανοεί τη γλώσσα στην οποία γίνεται ο διάλογος, ή λόγω ηλικίας, να αδυνατεί να ανταποκριθεί στο διάλογο. Υπάρχει και η περίπτωση ο ομιλητής να κατανοεί τη γλώσσα, να μπορεί να διαχειρίζεται ερωτήσεις με περισσότερα από ένα σκέλη, αλλά σκόπιμα να αποφεύγει να απαντήσει, γιατί ενδεχομένως να μην έχει διεκπεραιώσει τις υποχρεώσεις του ή να μην τις έχει διεκπεραιώσει «σωστά» και να επιθυμεί να αποφύγει τον «έλεγχο» της διεκπεραίωσης αυτών. Επίσης, θα μπορούσε, κατά τη διεκπεραίωση αυτών να έκανε κάνει που δε θέλει να υποπέσει στην αντίληψη του πρώτου ομιλητή (για παράδειγμα να έκανε κάποια ζημιά, λόγω απροσεξίας κ.λπ.). Ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να παρακινεί τους μαθητές να διευρύνουν τις υποθέσεις τους και να κρίνουν οι ίδιοι αν θα μπορούσαν οι τοποθετήσεις αυτές να ισχύουν με βάση τα δεδομένα που τους δίνονται από το διάλογο, με βάση τους κειμενικούς δείκτες. Γι' αυτό το λόγο τα παραδείγματα που έχουν επιλεγεί είναι απλά, προκειμένου να ασκηθούν στη διαδικασία της διεύρυνσης της σκέψης, κάνοντας χρήση της φαντασίας τους και σκεπτόμενοι κριτικά.

Συνεχίζοντας και εμβαθύνοντας στην επικοινωνία, ο εκπαιδευτικός θέτει ερωτήματα στους μαθητές με σκοπό να εξετάσουν τη σύνδεση των γλωσσικών επιλογών των ομιλητών με τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους. Συγκεκριμένα:

Με βάση τα όσα αναλύθηκαν, πιστεύουν ακόμα ότι η επικοινωνία δεν είναι αποτελεσματική; Ποιος ήταν ο σκοπός του πρώτου ομιλητή; Πήρε τις πληροφορίες που ήθελε; (Σε κάθε περίπτωση ο πρώτος ομιλητής δεν πήρε όλες τις πληροφορίες που ήθελε)

Ποια πιστεύετε ότι θα είναι η έκβαση του διαλόγου σε κάθε περίπτωση;

Κάθε ομάδα αναλαμβάνει να συνεχίσει σε λίγες γραμμές το διάλογο, καταγράφοντας τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τη συμπεριφορά των ομιλητών σε κάθε περίπτωση. Ενδεικτικά:

1^η περίπτωση: Ομιλητής Β, όχι επαρκής ομιλητής της γλώσσας (όχι γνώση γλώσσας διαλόγου ή μικρό παιδί που δυσκολεύεται να ανταποκριθεί σε διμελή ερώτηση) (ανησυχία)

2^η περίπτωση: Ο Ομιλητής Β, δεν έχει διεκπεραιώσει τις υποχρεώσεις του και προσπαθεί να αποφύγει να δώσει όλες τις πληροφορίες, για να «ξεφύγει» (φόβος, αναστάτωση, ανησυχία, αδιαφορία)

3^η περίπτωση: Ο Ομιλητής Β, ενώ τακτοποιούσε το δωμάτιό του, έριξε και έσπασε το φωτιστικό του δωματίου του (φόβος, ανησυχία, αδιαφορία)

Παρουσιάζουν και συζητάνε τα αποτελέσματα στην τάξη.

Αναλύοντας Κριτικά/Εφαρμόζοντας Δημιουργικά

Μαθησιακή Δραστηριότητα 8: Αν ραγίσει το γυαλί, ξανακολλάει; (15'-20')

(3^ο, 4^ο βήμα: αναζήτηση δυνατών στρατηγικών, πρόβλεψη αποτελεσμάτων και «δράση»)

Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός τους ζητάει να ξαναγράψουν το διάλογο, λαμβάνοντας υπόψη τα όσα αναλύθηκαν σε κάθε περίπτωση (σκέψεις, συναισθήματα), επιδιώκοντας τη διαμόρφωση μίας συμπεριφοράς και από τις δύο

πλευρές που να οδηγεί στην αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ των ομιλητών. Ποια ερωτήματα χρειάζεται να θέσει ο πρώτος ομιλητής προκειμένου να συγκεντρώσει τις πληροφορίες που επιθυμεί; Ποια αναμένεται να είναι τώρα η συμπεριφορά των ομιλητών; Ζητάμε από τα παιδιά να καταγράψουν με τη μορφή σεναρίου τους διαλόγους, σημειώνοντας σε παρένθεση παραγλωσσικά στοιχεία (τόνος, ένταση φωνής κ.λπ.) και στοιχεία μη λεκτικής επικοινωνίας (κινήσεις χεριών, εκφράσεις προσώπου κ.λπ.). Ο δάσκαλος επίσης, ζητά από τους μισούς να γράψουν έχοντας υπόψη ότι η στάση των ομιλητών χρειάζεται να χαρακτηρίζεται από εντιμότητα κι από τις δύο πλευρές (ο εκπαιδευτικός συζητάει την έννοια αυτή με τους μαθητές και στη συνέχεια μπορεί να προβάλει στον πίνακα την έννοια της εντιμότητας, χρησιμοποιώντας το προηγούμενο διαδικτυακό λεξικό), ενώ από τους άλλους μισούς έχοντας υπόψη ότι η στάση τους να χαρακτηρίζεται από ανεντιμότητα από την πλευρά του δεύτερου ομιλητή (ποια συμπεριφορά θα ακολουθεί ποιες σκέψεις και ποια συναισθήματα). Σε πραγματικές καταστάσεις, οι συνθήκες επικοινωνίας καθορίζονται από το πλαίσιο. Στο πλαίσιο εξάσκησης εδώ, μπορούμε να θέσουμε όρους και συνθήκες που δύναται να συναντήσουν σε πραγματικές καταστάσεις στην καθημερινή τους ζωή. Οι μαθητές δουλεύοντας και πάλι σε ομάδες και επεξεργαζόμενοι την κάθε περίπτωση από αυτές που παρουσιάστηκαν, παρουσιάζουν τα αποτελέσματα στην τάξη και συζητούν για αυτά. Ζητάμε από τους μαθητές να προβληματιστούν επίσης και για το ζήτημα της εντιμότητας και από τις δύο πλευρές αναφορικά με την επίτευξη του στόχου της επικοινωνίας.

Μαθησιακή Δραστηριότητα 9: Τελευταίο βήμα-Σύνοψη βημάτων (10')

(5° βήμα: ανατροφοδότηση και μάθηση)

Το τελευταίο βήμα του προτεινόμενου μοντέλου επίλυσης προβλήματος αφορά την ανατροφοδότηση και τη μάθηση σε πραγματικές συνθήκες στις οποίες οι μαθητές λαμβάνουν δράση, ελέγχουν τα προβλεπόμενα αποτελέσματα σε σχέση με τα πραγματικά, στοχάζονται και γι' αυτά και μεταβάλλουν ή όχι τη συμπεριφορά τους. Έτσι, δίνουμε στους μαθητές ένα παράδειγμα ανάλογο με την ιδιότητά τους (ως μαθητών) και τους ζητάμε να αναλύσουν το ακόλουθο πρόβλημα διαταραγμένης επικοινωνίας μεταξύ καθηγητή και μαθητή:

- A. (Ο καθηγητής): Ποια είναι τα είδη των προτάσεων ως προς το περιεχόμενο;
- B. (Ο μαθητής): Η οργανωμένη ομάδα λέξεων που εκφράζει μόνο ένα νόημα, με σύντομη συνήθως διατύπωση, λέγεται πρόταση.

(Έκφραση Έκθεση. Α' Γενικού Λυκείου. Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων. Αθήνα)

Ο εκπαιδευτικός τους ζητάει να ανακαλέσουν τη διαδικασία που ακολουθήθηκε σε προηγούμενες, αντίστοιχες δραστηριότητες και, αφού αναλύσουν το πρόβλημα της διαταραγμένης επικοινωνίας που τίθεται εδώ, να προτείνουν στρατηγικές επίλυσής του, σύμφωνα με το ρόλο τους. Προβάλλονται στον πίνακα ένα-ένα τα βήματα (σύμφωνα με μοντέλο). Επίσης, της έννοιας του προβλήματος. Δε χρειάζεται να κρατήσουν σημειώσεις των βημάτων.

Ενδεικτικά για την εννοιολόγηση του προβλήματος, δίνεται ο ορισμός του Kahney: «Όποτε έχουμε ένα στόχο, ο οποίος είναι δύσκολο να επιτευχθεί για οποιοδήποτε λόγο-έλλειψη βοηθημάτων, έλλειψη πληροφοριών κ.ο.κ.- έχουμε ένα πρόβλημα. Οτιδήποτε κάνουμε για να φτάσουμε στη επίτευξη του στόχου αυτού αποτελεί λύση του προβλήματος.»

(Παιδαγωγική Ψυχολογία, Μαριδάκη-Κασσωτάκη Αικ., 2011, Διάδραση, σ. 464)

Με την ολοκλήρωση της δραστηριότητας, ο εκπαιδευτικός ζητάει τώρα από τους μαθητές να στοχαστούν και να καταγράψουν, ατομικά, σε ένα χαρτί και σε λίγες γραμμές, τις σκέψεις και τα συναισθήματα που τους δημιουργήθηκαν. Ποιες οι σκέψεις και τα συναισθήματά σας ως συμμετεχόντων στον παραπάνω διάλογο;

Ο εκπαιδευτικός στο τέλος μοιράζει στους μαθητές μία φωτοτυπία με τα βήματα επίλυσης προβλήματος (σύμφωνα με μοντέλο).

2^η Διδασκαλία (μετακίνηση δραστηριοτήτων σε περίπτωση που μένει χρόνος στο πρώτο δίωρο ή μετακίνηση δραστηριοτήτων στο δεύτερο δίωρο στην περίπτωση που δεν επαρκεί ο χρόνος)

Ο εκπαιδευτικός ξεκινάει τη διδασκαλία με σύντομη αναφορά στα όσα εξετάστηκαν στο προηγούμενο μάθημα, μέσα από ερωτήσεις στους μαθητές για το τί θυμούνται. Εστιάζουμε στην έννοια του προβλήματος, στην αναφορά της αποτελεσματικής επικοινωνίας ως στόχο, στις έννοιες της επικοινωνίας, των συστατικών της, στην περίπτωση επικοινωνία και στα βήματα, τη στρατηγική που ακολουθήσαμε με βάση το παράδειγμα. (2'-3')

Αξιολόγηση αποτελεσμάτων διδασκαλίας-Αναστοχασμός μαθητών

Γνωστικά Αποτελέσματα

Σε αυτό το στάδιο της διδασκαλίας γίνεται αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων με τη μορφή δραστηριοτήτων. Δίνουμε, λοιπόν, ένα φύλλο αξιολόγησης, σε κάθε ομάδα. Γίνεται επεξεργασία αυτών στις ομάδες και μετά παρουσίαση και συζήτηση αυτών στην ολομέλεια της τάξης.

Φύλλο αξιολόγησης

Βιώνοντας

Δραστηριότητα 1: Προβολή βίντεο (20'-25')

Στο βίντεο που παρακολουθήσατε με τίτλο “*Funny Birds Animated Short Film*”, η επικοινωνία μεταξύ των δύο διαφορετικών ειδών πουλιών, ήταν αποτελεσματική; Ναι ή όχι και γιατί; Συζητήστε στις ομάδες και διατυπώστε την άποψή σας το πολύ σε 10 γραμμές. Στη συνέχεια, παρουσιάστε τα αποτελέσματά σας στην ολομέλεια της τάξης.

(Για τον εκπαιδευτικό: Οι μαθητές εδώ αναμένεται να απαντήσουν ότι το γαλάζιο πουλί δεν κατανόησε τα μη λεκτικά μηνύματα των άλλων πουλιών που πιθανώς

μετέφεραν το μήνυμα ότι δε θέλουν να καθίσει κοντά τους, υποθετικά πάντα σε αυτό το πλαίσιο. Τα λεκτικά στοιχεία δεν μπορούμε να τα ελέγξουμε. Τα παραγλωσσικά όμως ναι. Στην επόμενη δραστηριότητα ο εκπαιδευτικός θα ζητήσει από τους μαθητές να ακολουθήσουν τη διαδικασία που ακολούθησαν κατά την προηγούμενη διδασκαλία για να ελέγξουν μέσα από τη θεωρία τα αποτελέσματα των τοποθετήσεών τους.)

Εννοιολογώντας

Δραστηριότητα 2: Εννοιολόγηση (5'-8')

Να δώσετε ένα σύντομο ορισμό των παρακάτω όρων και που αφορούν τη *επικοινωνία*:

Συμμετέχοντες

Μήνυμα

Περίσταση επικοινωνίας (αναλυτικά)

(Για τον εκπαιδευτικό: Ο κάθε μαθητής γράφει στο φύλλο αξιολόγησής του έναν ορισμό, με δικά του λόγια και στη συνέχεια τα διαβάζουμε δυνατά στην τάξη)

Αναλύοντας/Εφαρμόζοντας

Δραστηριότητα 3: Στοιχεία επικοινωνίας-επεξεργασία προβλήματος (20'-25')

Αξιολογήστε τις θέσεις, όπως αυτές παρουσιάστηκαν στη Δραστηριότητα 1. Θέτοντας ως πρόβλημα τη διαταραγμένη επικοινωνία μεταξύ των πουλιών-ομιλητών, να σχεδιάσετε τη στρατηγική επίλυσης του προβλήματος. Σε κάθε περίπτωση να αναφέρετε σε ποιο βήμα του προβλήματος βρίσκεστε. Εργαστείτε σε ομάδες και παρουσιάστε τα αποτελέσματα. Τα παρακάτω ερωτήματα θα σας βοηθήσουν.

Ποιο είναι το πρόβλημα και ποιος ο στόχος για την επίτευξη της αποτελεσματικής επικοινωνίας μεταξύ των ομιλούντων;

Ποια είναι η περίσταση επικοινωνίας;

Γιατί διαταράσσεται η επικοινωνία;

Ποιες οι πιθανές σκέψεις, τα συναισθήματα και η συμπεριφορά των ομιλητών; Να γράψετε τους διαλόγους, καταγράφοντας επίσης τα μη λεκτικά στοιχεία, καθώς και τα παραγλωσσικά (τόνος, ένταση φωνής κ.λπ.).

Θα μπορούσαν τα πουλιά να αποφύγουν «το ατύχημα»;

Πώς κατά τη γνώμη σας θα μπορούσε να επιτευχθεί η αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ των ομιλητών;

Να χρησιμοποιήσετε λεκτικά, μη λεκτικά στοιχεία και παραγλωσσικά (ένταση, τόνος, χροιά κ.λπ.). Ξαναγράψτε το διάλογο, προβλέποντας τη συμπεριφορά των ομιλητών.

(Για τον εκπαιδευτικό: Καθ' όλη τη διάρκεια επεξεργασίας από τους μαθητές, ο εκπαιδευτικός μπορεί, έχοντας αφαιρέσει τον ήχο, να αφήσει το βίντεο να «παίζει»)

Δραστηριότητα 4: Φανερές-κρυφές σκέψεις (10'-15') (προαιρετικά)

Να επιλέξετε στοιχεία από την προηγούμενη δραστηριότητα και συγκεκριμένα από την ερώτηση για τις πιθανές σκέψεις, τα συναισθήματα και τη συμπεριφορά των ομιλητών και να τα δραματοποιήσετε στην τάξη. Σας δίνονται 5-8 λεπτά να προετοιμαστείτε και στη συνέχεια να παρουσιάσετε στην τάξη αυτό που ετοιμάσατε. Η παρουσίαση μπορεί να διαρκέσει το πολύ μέχρι ένα λεπτό. Οδηγίες για τη δραματοποίηση: Ένα από τα μέλη της ομάδας αναλαμβάνει το ρόλο του γαλάζιου πουλιού, ένας άλλος το ρόλο του μπλε πουλιού και επιλέγετε να αναπαραστήσουν ένα μικρό απόσπασμα από το βίντεο που παρακολουθήσατε, χωρίς να χρησιμοποιήσετε λέξεις. Ένας τρίτος μαθητής, αναλαμβάνει να σταθεί πίσω από το πουλί που «μιλά» κάθε φορά και να πει φωναχτά τις σκέψεις του κάθε ομιλητή, σύμφωνα με αυτά που έχετε γράψει στην προηγούμενη δραστηριότητα για τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τη συμπεριφορά των ομιλητών.

(Για τον εκπαιδευτικό: Ο εκπαιδευτικός περνάει από τα θρανία και βοηθάει τους μαθητές σε ό,τι ζητήσουν.)

Βιβλιογραφικές πηγές του σεναρίου διδασκαλίας

Βιβλία

Μαριδάκη-Κασσωτάκη Αικ. (2011). *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Αθήνα, Εκδόσεις Διάδραση

Μήτσης, Ν. (2004). *Η Διδασκαλία της Γλώσσας υπό το πρίσμα της επικοινωνιακής προσέγγισης. Εισαγωγή στη θεωρία και τις τεχνικές του επικοινωνιακού μοντέλου*. Αθήνα, Εκδόσεις Gutenberg

Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). *Θεωρητική Γλωσσολογία*. Αθήνα

Verderber, R. (1998). *Η Τέχνη της Επικοινωνίας* (8η εκδ.). (Ν. Σαρρής, Μεταφρ.) Αθήνα: Έλλην.

Σχολικά Εγχειρίδια

Έκφραση Έκθεση. Α' Γενικού Λυκείου. Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων. Αθήνα (<http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSGL-A110/245/1813,5841/>)

Διαδικτυακές Πηγές

http://www.theatroedu.gr/portals/38/main/images/stories/files/Yliko_Drast/EandT_educ_assort_Paignidia_Askhseis_2_GR.pdf

<https://www.youtube.com/watch?v=IK13SW0QW04>

http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/search.html?lq=%CE%B5%CF%80%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CE%B9%CE%BD%CF%89%CE%BD%CE%AF%CE%B1&dq=

http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/search.html?lq=%CE%B1%CF%80%CE%BF%CF%84%CE%B5%CE%BB%CE%B5%CF%83%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C%CF%82&dq=

<https://new-economy.gr/2018/03/25/oi-mistikoi-kodikos-epikoinonias-tis-filikis-etaireias-to-1821/>

<https://emojipedia.org/people/>

<https://eclass.uop.gr/modules/document/file.php/TST225/%CE%94%CE%99%CE%91%CE%9B%CE%95%CE%9E%CE%95%CE%99%CE%A3/lesson2.pdf>

https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy/-_143602_-_2019_-_odigies_filologika_a_v_gel_2019_20_v_i_130254.pdf